

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

UNESP

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara

TESE DE DOUTORADO

“É TANTA VIOLÊNCIA, É AÇÃO SEM CONSCIÊNCIA”

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA ENTRE JOVENS DO
ENSINO MÉDIO**

REGINA HELENA OLIVEIRA MARTINS

ORIENTADORA: Profa. Dra. ELISABETE DÓRIA BILAC

2003

*O que será a paz no mundo
Por que será que se acaba a cada segundo
No mundo amor não se fabrica mais
Onde estará a fonte da paz?
Talvez esteja nos homens,
Talvez esteja na Terra
A paz tem que ser fecundada para o fim de tanta guerra*

*É tanta violência,
É ação sem consciência,
ninguém nem quer saber
A quem pode ferir
Um povo que é sofrido, um povo que trabalha,
Um povo que batalha por direito de sorrir
E um dia serei alguém,
Um dia poderei
Acabar com a sujeira de todo esse país*

*Hoje eu planto a paz
Hoje eu planto a paz
Hoje eu planto o amor
Hoje eu planto o amor
Para que os cidadãos do futuro
Não sofram de tanta dor*

Música composta pelas alunas Ariádina e Milena, cantada em reunião do grupo Focal.

Agradecimentos

Aos funcionários, professores, coordenadores e diretores das Escolas Públicas de Ensino Médio que contribuíram generosamente para que este trabalho pudesse ser elaborado (pela questão ética os nomes não serão citados)

A todos os alunos que se dispuseram a participar dos grupos focais, dividindo comigo suas alegrias, emoções, dúvidas... sem os quais esse trabalho de fato seria inviabilizado.

À socióloga e pesquisadora Teresa Cristina Telarolli, cujo trabalho de observação foi mero pretexto para valiosas e imprescindíveis contribuições.

A Rosana Cristina Custódio Martins pelo inestimável trabalho de transcrição de fitas.

Aos meus pais, irmãos e amigos pela força nos mais variados momentos.

À banca de qualificação pelas preciosas sugestões que nortearam o trabalho final.

Aos funcionários da seção de Programa de Pós-Graduação da FCL pela presteza e eficiência com que sempre lidaram com as diversas questões inerentes ao processo de doutoramento.

A Sylvia Helena Telarolli e Maria Célia Leonel, pela maravilhosa revisão e precisas sugestões.

A Elisabete Dória Bilac, minha orientadora, pelo suporte constante, pelas orientações precisas, pela disponibilidade, tranquilidade e compreensão com que sempre me atendeu.

À CAPES pelo auxílio concedido

Aos meus queridos sobrinhos – de sangue e de coração – Fer, Lipe, Diego, Júlia, Elô, Dani, Fá, Caio, Cacá, Lú, Marina e Didi - um dos motivos da escolha desse trabalho.

A minha querida avó Maria (in memórian) que apesar de sua idade, sempre manteve um espírito mais do que jovial.

À memória do nosso querido Professor Rodolpho Telarolli (Dorpho para nós, amigos) que jamais desacreditou na educação e na juventude. A indignação era a sua arma de luta contra as mazelas sociais.

ABSTRACT/ RESUMO

“It’s so much violence, it’s action without conscience.” Representations about violence between young students of the Middle Education.

O presente trabalho tem como objetivo de estudo como se constroem as representações juvenis sobre violência, especificamente as violências ocorridas no universo escolar. Para tanto, foram analisados dados coletados em pesquisa qualitativa, junto a jovens integrantes do alunado de duas escolas públicas de Ensino Médio de uma cidade do interior paulista. Assim, buscamos responder: quais seriam as representações e práticas sobre a violência? Em que medida atitudes por nós concebidas enquanto violentas, para esses jovens não passariam de transgressões inconsequentes? Até que ponto a sociabilidade cotidiana destes jovens incorporaria práticas perigosas, arriscadas e violentas, nos quais tanto podem ter sido atores, quanto vítimas? E como eles costumavam proceder para conviverem com elementos de violência na escola em suas múltiplas formas: verticais e horizontais, físicas e simbólicas? Quais seriam as estratégias de proteção? Seriam os pactos (muitas vezes, do silêncio) e/ou ingresso em gangues?

This research has as objectives of studies the young representations about violence, especially the violences occurred to student universe. For this, we used qualitative research with teen students of two schools of the Middle Education in the middle city of San Paulo state. By the way, we tried to get answers about which would be the representations and practices of violence. What would be the proportionation with attitudes conceivable as violence for us has been the same importance to them or they conceive them as simple transgressions without consequences? What would be the proportionation with teen’s everyday sociability has been incorporated dangers, risk and violent practices, which they have been actor or victim. And how do they to behave to leave with violent elements in the school with its the many forms: vertical e horizontal; physics or symbolic? What would be the protection strategies? Would they make pacts (often, the silence pacts) and/or join to make part of the gang?

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| ABSTRACT/ RESUMO..... | 5 |
| INTRODUÇÃO..... | 8 |
| I. A VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA..... | 9 |
| II. A juvenilização da violência | 12 |
| III. Violências, escolas, juventudes..... | 16 |
| IV. A crise do ensino público brasileiro | 23 |
| V. Objetivos do presente trabalho..... | 29 |
| VI. Metodologia | 31 |
| CAPÍTULO I - AS ESCOLAS INVESTIGADAS - VALE E PLANÍCIE..... | 45 |
| A ESCOLA DO VALE | 46 |
| A ESCOLA DA PLANÍCIE | 53 |
| Comparando as duas escolas pesquisadas..... | 63 |
| Vocabulário: | 67 |
| CAPÍTULO II - OS JOVENS E SUAS FAMÍLIAS | 68 |
| As famílias..... | 69 |
| O significado do trabalho | 88 |
| Lazer, Prazeres e Medos..... | 93 |
| Perspectivas para o futuro..... | 108 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO III - EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA..... | 114 |
| Violência urbana..... | 116 |
| Discriminação | 125 |
| Violência policial..... | 126 |
| Violência étnico-racial | 138 |
| Violência social | 143 |
| Violência de Gênero..... | 145 |
| A(s) violência(s) nas escolas..... | 151 |
| CAPÍTULO IV - EXPERIÊNCIAS DE VIOLÊNCIA: GANGUES E ARMAS..... | 168 |
| Gangues: formação, atuações e referências de identidade no universo escolar. | 171 |
| Relações Intra-Gangue | 174 |
| Relação entre gangues | 182 |
| Atuação das gangues no universo escolar | 183 |
| Estratégias de convivência entre não integrantes e integrantes de gangues | 187 |
| A saída da gangue:..... | 189 |
| Armas, sinônimo de proteção/poder?..... | 193 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 196 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 206 |

INTRODUÇÃO

I. A violência na sociedade brasileira contemporânea

É consenso na literatura que investiga a violência o fato de a violência urbana contemporânea vir assumindo perfis qualitativa e quantitativamente assombrosos, especificamente no que tange ao fenômeno de juvenilização da violência (PINHEIRO, 1996; CASTRO, 2002 e 1998; WAISELFISZ, 1998, 2000 e 2002). Esse crescimento não apenas contribuiu para o acúmulo de estudos sobre o fenômeno como também incentivou a busca de novos eixos analíticos para sua explicação.

As análises atuais - dentre outras, as de Zaluar (1992, p.113-123) e Sposito (1998) - sobre a violência contemporânea criticam abordagens que acabam por embasar o senso comum, já que buscam atribuí-la a dois fatores fundamentais: à herança histórica do país e à inevitabilidade da associação entre miséria e violência.

Buscando as raízes da violência contemporânea na própria história brasileira, alguns autores apontavam sua origem em certos traços seminais do próprio processo de colonização do Brasil – sistema de *plantation*, colônia de exploração, tendo por base a escravidão - que engendraram uma sociedade profundamente desigual, cujas elites dominantes governavam em função de seus próprios interesses e à revelia do Direito. Essa privatização da esfera pública que se reproduz ao longo da história do Brasil até os dias contemporâneos, fortalecendo a impunidade e a corrupção dos governantes e retirando direitos dos cidadãos, seria a causa histórica da violência no Brasil.

Porém, tal justificativa não responde suficientemente as características atuais da violência urbana, considerando-se que a violência pós anos 80 assumiu caracteres “modernos”¹, Peralva , a propósito disso, afirma que

os brasileiros produzem conjuntamente a violência de que são vítimas de duas maneiras: pela fragilidade de sua relação com a lei e por condutas adaptativas que não remetem fundamentalmente (...) à violência mas que a ela se ajustam, naturalizando-a. A fragilidade da relação com a lei se explica por uma tradição histórica de longo curso, que identificou a lei ao poder e à opressão. Com o retorno à democracia, essa tradição tornou-se parte anacrônica, porque já não pode ter mais o mesmo significado do passado. (PERALVA ,1997, p.180)

Também o segundo fator explicativo - o binômio miséria/violência - é amplamente refutada pela literatura atual (SPOSITO, 1994 e 1998; BICUDO, 1994; MEDRADO, 1998; ZALUAR, 1985,1993 e1994), já que se associa as ações violentas ao conjunto de determinações sociais. Contudo, apenas as determinações econômicas e sociais não são, necessariamente, justificativas únicas do processo desencadeador da violência. Essa seria uma análise reducionista, na medida em que não há uma relação linear entre o quadro social e o aparecimento das práticas de violência, pois nem todas as situações de pobreza têm sido geradoras de violência. Alguns estudos, ao contrário, apontam que em cidades com altos níveis de pobreza, mas sem exacerbação

¹ Conforme Zaluar (1992 e 1997):

Não há como negar a necessidade de se entender essa onda recente de violência não apenas como efeito geológico das camadas culturais da violência costumeira no Brasil, mas também dentro do panorama do crime organizado internacionalmente, do crime também ele globalizado, com características econômicas, políticas e culturais *sui generis*, sem perder algo do velho capitalismo da busca desenfreada do lucro a qualquer preço. A necessidade de estender a análise para fora das fronteiras nacionais, no caso do estudo da sociedade criminosa, ou seja, daqueles que optam por viver nem sempre como fora-da-lei, mas numa mistura peculiar de negócios legais e ilegais, não pode ser negada diante das evidências. A imagem do menino favelado com um fuzil AR15 ou uma metralhadora UZI na mão, as quais considera como símbolos de sua virilidade e fonte de grande poder local, com um boné inspirado no movimento negro da América do Norte, ouvindo música *funk*, cheirando cocaína produzida na Colômbia, ansiando por um tênis *Nike* do último tipo e um carro do ano não pode ser explicada, para simplificar a questão, pelo nível do salário mínimo ou pelo desemprego crescente no Brasil, tampouco pela violência costumeira do sertão nordestino. Quem levou até ele esses instrumentos do seu poder e prazer, por um lado, e quem e como se estabeleceram e continuam sendo reforçados nele os valores que o impulsionam à ação na busca irrefreável do prazer e do poder, por outro, são obviamente questões que independem do salário mínimo local.” (IN: ZALUAR, 1997)

da desigualdade social, os índices de violência não são necessariamente altos, ao contrário do que ocorre nas grandes cidades, onde as desigualdades sociais são maiores, acirrando as diferenças entre os incluídos e excluídos (SPOSITO, 1998; PERALVA, 2000). Nessa linha de pensamento, Bicudo, refletindo sobre a violência em São Paulo, conclui que

Não se pode afirmar que a pobreza condiciona à criminalidade. O pauperismo marginaliza e a marginalidade pode criar delinqüentes. Mas isso não significa que a delinqüência seja fenômeno exclusivo da classe em que a pobreza se manifesta como um padrão genérico. Ora, em São Paulo existe uma sociedade hierarquizada, com grupos que desfrutam posições altamente prestigiadas e um estilo de vida caracterizado por extremado conforto. Os canais de acesso social são estreitos e limitados. Por isso, a grande maioria da população dedica-se a atividades individuais de escassa utilidade – engraxate, vendedor ambulante, lavador de carro – quando não recorre à prática sistemática ou esporádica da mendicância. Em todos esses casos, verificam-se formas graves de exploração e o convívio promíscuo com delinqüentes adultos ou menores, circunstâncias que levam ao furto, ao roubo, ao assalto ou à prostituição. Essas populações de favelas/cortiços ficam pressionadas de um lado pela violência da polícia (que os considera os eternos suspeitos, os desocupados, os marginais) e de outro pela violência dos delinqüentes (BICUDO, idem, pp. 13-14).

Descartando, dessa forma, as explicações clássicas, boa parte dos estudos contemporâneos prefere buscar as origens da violência urbana em outros processos, como no crescimento da exclusão social, provocada pelo advento do neoliberalismo e pela globalização que alija parcela significativa da população brasileira do trabalho e do consumo, negando-lhe direitos sociais mínimos. Essa exclusão, em si mesma violenta, seria ainda acentuada pelo predomínio da ideologia do individualismo de massa. Enquanto ideologia amplamente dominante, que legitima a competitividade, o individualismo impediria o surgimento ou o fortalecimento de uma contra-ideologia (e, portanto, de práticas a ela correspondentes) valorizadora de sistemas de solidariedade, trabalhos em equipe. Enfim, a concepção de cidadania, que deveria ser entendida como exercício dos direitos e deveres de todos os componentes de uma sociedade, passa a ser ideologicamente marcada unilateralmente pelas práticas que visam a questão individual e não o

direito coletivo. É neste sentido que Zaluar (1993, p.209), referindo-se à inexistência de espírito comunitário mesmo nas quadrilhas, afirma:

o individualismo moderno, entendido como a concepção da autonomia do sujeito na escolha de sua linha de ação, condição da noção jurídica de pessoa responsável perante a lei, já está presente [nas quadrilhas], mesmo que de uma forma ilusória porque vinculada a uma concepção autoritária do domínio de um ser humano sobre outro, expressa ainda uma dialética do senhor – escravo (...) É também uma concepção do indivíduo egoísta e atomizado, quase que em luta permanente contra todos os outros revelando a ausência de aceitação da lei e das instituições encarregadas de manter a paz social.

Analisando essa mesma questão - o individualismo de massa - Peralva afirma que, indubitavelmente:

a moral do dever se esvai, mas há valores mínimos que uma sociedade necessita compartilhar: os da cooperação, do reconhecimento do outro e do direito à vida”. Continua afirmando que quando esses valores mínimos não são compartilhados ocorre a generalização da violência e que “a democracia precisa garantir um equilíbrio instável entre a igualdade, a liberdade e a referência a uma lei comum”. (PERALVA: 1997, p. 180).

II. A juvenilização da violência

Dentre as inúmeras dimensões da violência urbana, a que mais vem preocupando a sociedade contemporânea é o processo de juvenilização da violência, isto é, o crescente aumento da participação juvenil - seja na qualidade de vítima, seja na qualidade de autor - nas práticas violentas ao lado de um decréscimo na idade desses jovens. Esse fenômeno, aparentemente, cresce assustadoramente (WAISELFISZ, 2002; 2000 e 1998; MINAYO, 1999; ABRAMOVAY 1999).

Contudo, há que se negar a aceitação *a priori* da imagem produzida especialmente pela mídia (oral, escrita e televisiva) de que a adolescência e a juventude são grandes produtoras de violência. Antes de mais nada, temos que atentar para o fato de o “jovem ser vítima prioritária da violência” (WASELFISZ, 1998, p. 11). Os dados referentes às taxas de mortalidade juvenil por causas externas são alarmantes, especialmente por acidentes de trânsito e homicídios.

Em 1980, as ‘causas externas’ já eram responsáveis por aproximadamente a metade (52.9%) do total de mortes dos jovens no país. Vinte anos depois, dos 45.310 óbitos juvenis, 31.851 foram originados por causas externas, pois esse percentual elevou-se de forma drástica. “No ano 2000 acima de 2/3 de nossos jovens (70.3%) morrem por causas externas (...) o maior responsável são os homicídios”. (WASELFISZ, 2002, p. 26) ².

Também são os jovens vítimas de violência institucionalizada, como a falta de absorção da população juvenil pelo mercado de trabalho, em função dos processos recentes de transformação produtiva e de mudanças na organização do trabalho, que exigem um constante desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e de adaptabilidade às estruturas daqueles que assumem o mundo do trabalho. De acordo com Arias (1998), boa parte da violência da qual os jovens participam como autores, seria uma resposta a essa total falta de perspectiva

O aumento da exclusão e da limitação das oportunidades para os jovens nos últimos anos, decorrente, em boa medida, da crise econômica e social em que mergulhou o país nos anos oitenta e durante o primeiro triênio da presente década [1990], devem ter contribuído poderosamente ao aumento progressivo dos comportamentos anti-sociais, notadamente a delinquência, o tráfico de drogas e a prostituição. O insuficiente aproveitamento deste grupo populacional é ainda mais preocupante depois da implantação do Plano de Estabilização, em meados de 1994. A incontestável melhoria do quadro econômico –social ocorrida recentemente não produziu a esperada ampliação de oportunidades ocupacionais para os jovens nem reduziu significativamente os elevados patamares de desemprego que afetam este grupo populacional. Nessas condições, a desesperança e a desilusão tomam conta de uma parte crescente dos jovens.(ARIAS,1998, p. 519)

² Sobre a mortalidade dos jovens brasileiros, ver JORGE, 1998, p. 209-292

Para Sposito, porém, fatores estruturais - dentre eles o desemprego juvenil - não são suficientes para explicar o crescente protagonismo dos jovens na violência urbana. É inegável que a maior parcela das crianças e dos jovens sofre os efeitos da violência do tipo estrutural - já que a sociedade brasileira lhes nega condições dignas e suficientes para uma completa possibilidade de viver e gozar de plena saúde, impondo-lhes precárias condições de habitação³, situação educacional deficiente⁴ e difíceis condições de trabalho⁵. Porém, pelo fato de serem vítimas de violência, não seriam, necessariamente, atores violentos.

(...) grande parte das interpretações busca explicar o aumento da violência urbana e juvenil, atendo-se somente às determinações sociais. No caso brasileiro, às crises sociais e econômicas. A violência é ao mesmo tempo, produto de condições estabelecidas e de um conjunto de experiências e finalidades produzidas pelos autores, o qual não está totalmente determinado a priori e a violência social e dos jovens carentes se inscrevem também em um quadro da crise da ação coletiva. (SPOSITO, 1994, p. 118-19)⁶.

Na busca de uma eventual especificidade da violência que envolve os jovens, o estudo da violência nas escolas desperta crescente interesse, visto ser a escola o espaço por excelência da sociabilidade infantil e juvenil. A mídia vem dando visibilidade cada vez maior à ocorrência de práticas violentas nas escolas, que teriam, nas últimas duas décadas, um aumento significativo e intenso, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Isto é, não há apenas aumento das

³ Apenas 45.1% da população infantojuvenil, no ano de 1990, viviam em domicílios considerados adequados – com abastecimento de água ligado à rede geral com canalização interna e instalação sanitária ligada à rede geral ou à fossa séptica (IBGE, 1992)

⁴ Dados para o ano de 1990 mostram que 14,4% dos jovens entre 10 e 14 anos são analfabetos e apenas 20% dos alunos matriculados na 1ª série, na década de 80, conseguiram chegar a 8ª série (IBGE, 1992)

⁵ Em 1990, 7 milhões e meio de crianças e adolescentes (10-17 anos) trabalhavam em ocupações de baixa remuneração e qualificação, além da carga horária elevada, impossibilitando conciliar estudo e trabalho (IBGE, 1992)

⁶ In SILVA, 1997, p. 255-56.

ações violentas, como também há um incremento nas modalidades de violência que resultam inclusive em mortes.(SPOSITO,1998, p.255-56)

Investigando como a imprensa vem tratando a questão, Sposito afirma que é a partir da década de 80, que a violência e a insegurança nas escolas começaram a ser reveladas pela imprensa (momento em que temos os primeiros governos eleitos pelo voto direto, após o período militar, de 1964-1986), quando professores, pais e alunos reivindicavam garantias de segurança junto às instituições escolares - demandas até então represadas no âmbito da sociedade. As modalidades de violência por eles apontadas resumiam-se a furtos, assaltos, invasões para roubo de equipamentos e merenda escolar. O período desse tipo de reclamação culmina com o início de uma grande crise econômica. Ocorrências de vandalismo e depredações nos prédios escolares públicos, sem intuito do roubo, aparentemente gratuitas, já atingiam mais de 50% dos estabelecimentos estaduais da cidade de São Paulo. Para a autora, a grande incidência de ocorrências deixa de gerar a mesma indignação inicial e, portanto, a mídia vai deixando de noticiar a violência contra o patrimônio escolar, abrindo espaço para modalidades mais graves de violência como incêndios de prédio, agressões físicas entre agentes escolares, etc. O fato de não ser mais tão noticiado gera a impressão de que o fenômeno está desaparecendo. Na verdade, trata-se de sua banalização⁷, e a prática da violência passa a ser incorporada no cotidiano das instituições escolares.

⁷ O termo banalização é utilizado com o sentido de tornar eterno, perpetuar os fatos, acontecimentos sociais. Seria um processo de “naturalização”. “O conceito de ‘banalização’ permite estabelecer um paralelo com o de ‘naturalização’, já que se referem a processos que têm a mesma matriz de subjetivação”. O segundo sentido é utilizado para designar um processo de subjetividades que converte o ‘falso’ em verdadeiro. Ao naturalizar-se, se faz verossímil e fica fácil acreditar na mentira e no engano. (RAMIREZ; MORAES, 1993, p.140). A “naturalidade” com relação à morte, especialmente extermínio de menores, mostra que “a sistemática naturalização da morte produz seres isolados e individualistas pois, para que tudo seja naturalizado, o ingrediente necessário é a cumplicidade civil, ou *cinismo consensual*. Este é um traço da subjetividade dominante que permeia todo o tecido social brasileiro, como vem sendo produzido. É a visão de mundo daqueles que se denominam “neutros”, mas que não estão com neutralidade alguma. (idem, ibidem)

Essas práticas aumentam na década de 90 e não mais se resumem a depredações do prédio em finais de semana: agressões físicas entre grupos de alunos nas áreas internas da escola ou nas suas proximidades; invasão de grupos de jovens durante o período de aulas; práticas violentas nos intervalos de uma aula para outra. A constituição de gangues no espaço das unidades escolares e o embate entre elas são outras modalidades de violência na escola. Em consequência, a temática emergente nas pesquisas dos anos 90 se refere aos agrupamentos e às formas de violência no horizonte da sociabilidade juvenil, o que vem contribuindo para ampliar os estudos sobre jovens até então restritos à participação política. (SPOSITO, 1997) ⁸.

III. Violências, escolas, juventudes

Qualquer discussão sobre a violência adjetivada – juvenil, escolar, institucional, estrutural - traz implícita uma questão de fundo: é possível conceituar-se a violência em geral?

Aparentemente, o único consenso entre os estudiosos sobre o tema é justamente a dificuldade em se estabelecer uma conceituação de violência, já que, “na própria teoria da violência, não se encontra resposta satisfatória, no sentido de contemplar todas as variáveis que contribuem ou interferem para a prática da violência”. (PERALVA,1995, p.260).

Em perspectiva similar, Waiselfisz (1998, p. 144-145) afirma que a noção da violência tem como princípio a ambigüidade, e que não podemos nos referir à violência, mas a uma multiplicidade de manifestações de atos violentos. As significações desses atos poderão ser

⁸ Mediante levantamento bibliográfico (Ver SPOSITO,1998), pudemos observar que ainda são reduzidos – no sentido quantitativo - os trabalhos acadêmicos no país que tratam desse fenômeno social. Conforme a autora, de 1980 a 1995, na Pós-Graduação em Educação, foram defendidos 6092 trabalhos (entre mestrado e doutorado) e desses apenas 04 estudos (02 de mestrado e 02 de doutorado) examinaram a violência que atinge a instituição escolar.

entendidas e analisadas a partir das normas, das condições e contextos sociais onde ocorrem, e variam de um período histórico a outro e de um espaço a outro⁹. Dessa forma, atos socialmente aceitos em um momento, passam a ser concebidos como violentos em outro, e, portanto, passíveis de sanções, como, por exemplo, o espancamento dos filhos, a exploração de menores, a escravidão etc. A violência, assim, ganha continuamente novos significados ao longo dos processos de transformação social. Por isso, a definição de violência é variável em função das regras estabelecidas pela sociedade, o que inclui também a percepção jurídica do que seja o ato violento, podendo variar ainda em diferentes grupos sociais.

Procurando levar em conta esse caráter histórica e socialmente cambiante das percepções sociais sobre a violência, ao mesmo tempo em que busca um elemento comum a todas elas, Michaud (1986) propõe a seguinte conceituação geral para violência:

quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indiretamente, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, idem, p.10-11).

Na mesma linha, Sposito observa que:

violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Mas a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas.(SPOSITO, 1998, p. 60).

⁹ Ver MICHAUD (1986 p.14): Há na apreensão da violência um componente subjetivo que depende de os critérios utilizados: jurídicos, institucionais, valores do grupo ou do subgrupo e até mesmo disposições pessoais. Não se pode comparar ingenuamente a violência da sociedade inglesa do século XIII com a do século XX, porque muitas normas mudaram.

Se se aceita, ainda, como Elias (1997) que a civilidade significa a normatização, a codificação dos comportamentos e, que, por conseguinte, o próprio processo civilizador deveria ser entendido como o compartilhar regras comuns para se comportar em sociedade, então, pode-se aceitar, com Dupâquier que uma das dimensões da violência seria constituída pelo seu inverso, ou seja, pelas incivildades. (DUPÂQUIER;1999, apud ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 74)

O termo “incivilidade”, apesar de ambíguo, envolve desde danos ao patrimônio e contra pessoas, física ou oralmente¹⁰, assim como a falta de cuidado com os espaços públicos e coletivos e

(...) a ostentação de símbolos de violência, ou a adoção de atitudes destinadas a provocar o medo, como porte de armas e posturas ameaçadoras e sexistas. A prática pública de atos considerados ilícitos, como o porte e o consumo de drogas, ou a transgressão aos costumes também são tratados enquanto incivildades. (DUPÂQUIER, 1999, apud idem, ibidem, p. 74)

Portanto, a violência não é apenas física, é também simbólica. Para conceituar esta última faz-se necessário recorrer à análise clássica de Bourdieu, que, iniciada em 1970, com *A Reprodução*, em parceria com Passeron é retomada e aprimorada em suas obras seguintes¹¹. O axioma básico da teoria da violência simbólica é o seguinte:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU, 1975, p. 20).

¹⁰ Delitos contra objetos e propriedades traduzem-se por estragar, arrebentar, incendiar pichar prédios, veículos, equipamentos às pessoas, na forma física seriam os empurrões, escarros... e orais – injúrias, xingamentos, ameaças (DUPÂQUIER, 1999, apud ABRAMOVAY e RUA, 2002, p.74)

¹¹ De modo particular em *A distinção (1974)*, *Homo academicus(1984)* e em *Razões práticas (1994)*

Uma das questões-chave da violência simbólica é que esta é exercida com a cumplicidade dos dominados e pelo uso da racionalidade:

A forma por excelência da violência simbólica é o poder (...) exercido pelas vias da comunicação racional, ou seja, com a adesão (extorquida) dos que, sendo os produtos denominados de uma ordem dominada por forças enfeitadas de razão (como aquelas que agem por meios de sanções da instituição escolar ou mediante as sentenças dos peritos econômicos, estão forçados a conceder sua aquiescência ao arbitrário da força racionalizada). (BOURDIEU, 2001a, p. 11)¹²

Para Bourdieu, a ação pedagógica seria paradigmática enquanto ação de violência simbólica na medida em que feita por imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. A ação pedagógica escolar reproduziria a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se por meio do monopólio da violência simbólica legítima.

A seleção de significações é duplamente definida: de um lado, define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico, definição essa que é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana”. De outro lado, de forma também objetiva, define a cultura de um grupo/classe como sistema simbólico que é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais das quais ela é o produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem. A ação pedagógica é arbitrária pelo método comparativo, já que é ligada ao conjunto das culturas presentes ou passadas através de uma variação imaginária do universo das culturas possíveis. As opções constitutivas de uma cultura revelam sua

¹² In CASTRO: 2002, p.5-28.

necessidade no momento em que são relacionadas às condições sociais de seu aparecimento e de sua perpetuação. (BOURDIEU, 1975, pp. 23-24).

Longe, portanto, de conceber o sistema escolar como voltado à reprodução de um capital cultural “concebido como propriedade indivisa de toda a sociedade”, para Bourdieu, as práticas pedagógicas, na medida em que correspondentes a interesses materiais e simbólicos de distintos grupos e classes sociais em relações de força, tenderiam sempre a “reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre estes grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social.” (BOURDIEU, *ibidem*, p.25). Deste modo, o sistema escolar agiria a exemplo do demônio de Maxwell ¹³:

Ao preço de dispêndio de energia que é necessária para realizar a operação de triagem, mantém a ordem preexistente, quer dizer, a distância entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de toda uma série de operações de seleção, separa os detentores do capital cultural herdado dos que são desprovidos dele. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis de diferenças sociais segundo o capital herdado, tende, desse modo, a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 2001b, p.22)

A ordem social garantida pelo “modo de reprodução de componente escolar” faz sofrer a todos os envolvidos, incluindo-se aqueles que dela mais se beneficiam, impondo assim um grau de tensão semelhante ao que Norbert Elias considera que era imposto, na sociedade de corte, “aos que gozavam do enorme privilégio de fazer parte dela”.(BOURDIEU, 2001b, p. 27). Cada um

¹³ A analogia é do próprio Bourdieu e faz referência à argumentação do físico Maxwell sobre as condições nas quais poderia ser suspensa a segunda lei da termodinâmica que postula que “em qualquer processo natural a entropia do universo sempre aumenta”. No argumento de Maxwell, num recipiente fechado, dividido em duas partes isoladas entre si e ambas contendo um gás em equilíbrio termodinâmico, um ser, de tamanho molecular, localizado entre estes dois recipientes, teria a capacidade de deixar passar do lado A ao lado B apenas moléculas rápidas, e do lado B ao lado A apenas moléculas lentas. Com isto, este ser fictício, o “demônio” de Maxwell, teria a capacidade de esquentar uma das partições e esfriar a outra, contrariando a segunda lei da termodinâmica. Posteriormente, argumentou-se que o demônio precisaria medir a velocidade de todas as moléculas do recipiente, e este ato envolveria entropia. No final, a entropia total do sistema sempre aumentaria, como prevê a segunda lei. Cf. Monod, J. *L'hazard et la nécessité*.

dos agentes – selecionados e excluídos - é “obrigado a participar, para poder existir, de um jogo que lhes impõe imensos esforços e imensos sacrifícios”. (BOURDIEU, 2001b, p.27)

Mas a lógica do modo de reprodução de componente escolar é contraditória: simultaneamente é origem da reprodução das estruturas das sociedades avançadas e de suas numerosas transformações. A crise do mundo escolar nos países ricos – produto de uma superprodução de diplomados e da desvalorização dos diplomas alterando a correspondência entre postos de trabalho e títulos escolares - estaria na raiz de muitos movimentos sociais, a começar daquele de maio de 68. Mas também estaria na raiz da nova delinquência escolar:

Mas seria também necessário examinar a ligação entre a nova delinquência escolar (...) e a lógica da competição exacerbada que domina a instituição escolar e sobretudo o *efeito de destino* exercido pelo sistema escolar sobre os adolescentes: é muitas vezes com extrema brutalidade psicológica que a instituição escolar impõe seus juízos totais e os veredictos sem apelo que arrumam todos os alunos numa hierarquia única das formas de excelência – dominada hoje por uma disciplina – as matemáticas. Os excluídos vêm-se condenados em nome de um critério coletivamente reconhecido e aprovado, portanto indiscutível e indiscutido, o da inteligência: por isso não têm muitas vezes outro recurso, para restaurarem uma identidade ameaçada, a não ser as rupturas brutais com a ordem escolar e a ordem social (observou-se, na França, que é na revolta contra a escola que se moldam e se soldam numerosos grupos de delinquentes) ou, como também acontece noutros casos, a crise psíquica, ou mesmo a doença mental e o suicídio.(BOURDIEU, 2001, p.29)

Bourdieu percebe assim, na violência contra a escola a revolta contra a violência simbólica da prática pedagógica e suas implicações na reprodução da ordem social e das diferenças de classe.

Já Charlot, prefere distinguir a violência produzida na escola, isto é, a violência dirigida à escola, da violência que vem de fora e invade a escola: quando a violência da rua extrapola os muros da escola – brigas entre gangues ou tiro perdido ou direcionado a um determinado aluno, a violência não é necessariamente contra a escola. No momento em que os alunos depredam o

prédio, as instalações escolares, incendeiam e em que os professores são agredidos oral ou fisicamente pelos alunos, isso é violência escolar.

Ainda, segundo Charlot (1999) a violência escolar envolveria três níveis. O primeiro nível, da violência propriamente dita, se aproxima da definição de violência física e contra o patrimônio que ele denomina *violência*: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos. No segundo nível, temos o que poderíamos chamar de violência oral, e que por ele é classificado como *incivilidade*: humilhações, palavras grosseiras ou de baixo calão e a falta de respeito; em terceiro, temos a *violência simbólica ou institucional* que seria interpretada como a falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o desprazer que os alunos têm no que se refere ao ensino, na medida em que são ministrados aos jovens conteúdos dissociados dos seus interesses.

Portanto, a violência produzida na escola não se restringe a violência física e contra o patrimônio escolar, mas é necessário também considerar as dimensões sócio-culturais e simbólicas referentes a esse fenômeno.

Em suma, apesar das diferentes formulações, há um consenso básico na literatura de que a violência do adolescente seria uma das condutas mais visíveis de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto (ou pela ordem social) simbólica e materialmente representados pelas diferentes autoridades (incluindo-se a instituição escolar) que não mais condizem com as suas necessidades. Outras maneiras de conduta de recusa seriam a indiferença e o retraimento. (SPOSITO, p.25, 1994)

IV. A crise do ensino público brasileiro

O sistema de ensino brasileiro passou, nas últimas décadas, por sucessivas reformas, consubstanciadas em “leis de diretrizes e bases da educação nacional”. A primeira LDB data de 1961 (Lei nº. 4024/61) alterada, durante o período militar, pela Lei nº. 5.540/68, (reforma universitária) e pela Lei nº. 5.692/71, que unifica os antigos níveis Primário e Ginásio em ensino de 1º grau e transforma o nível colegial em ensino de 2º grau, introduzindo também o ensino profissionalizante, reduzido posteriormente pela Lei nº. 7.044/82 (VERAS e VIEIRA, 2003).

A LDB mais recente data de 1996 (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996) e decorre das discussões sobre os rumos da educação nacional que surgiram durante a elaboração da Constituição de 1988.

A Constituição de 88 garante que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (Art. 208 § 1.º) e este direito foi preservado na lei, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Pela mesma lei, o “dever de educar” compete ao Estado – e está repartido por suas diferentes instâncias (a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios) e à família: responsável pela matrícula de seus filhos “menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental" (LDB, Art. 6.º).

A LDB de 1996 estabelece dois níveis de educação: a educação básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e a educação superior. Desse modo, a criança, entrando aos 7 anos no ensino fundamental, o concluiria por volta dos quatorze anos após 8 anos de escolaridade, quando estaria apta a ingressar no ensino médio que envolve mais três anos de escolaridade. Concluído o ensino médio, por volta dos 18 anos, o adolescente estaria apto a prestar os exames vestibulares de acesso à universidade.

Ao lado destes níveis, a LDB estabelece ainda modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e Educação Especial que podem ser ofertadas em

qualquer um dos níveis. Assim, a educação profissional pode ser ofertada tanto no ensino médio quanto no superior; a educação de jovens e adultos pode ser ofertada tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio; a educação especial (para portadores de deficiência e superdotados), por sua vez, tanto pode acontecer na educação infantil, como nos demais níveis da educação básica e da educação superior.

Polêmica, extremamente criticada por muitos educadores, a LDB/96 é mais uma tentativa de reorientar a educação nacional e tentar resolver a crise crônica da escola pública no país.

Essa crise tem diversas arestas que estão associadas à extrema desigualdade social que persiste no país e ao endividamento e crescente retração do Estado na área social. A alegada necessidade de corte dos gastos, em função do crescente endividamento do poder público recaiu, primeiramente, nas verbas destinadas à educação. O resultado vem sendo um verdadeiro sucateamento do patrimônio escolar: escolas mal cuidadas, com pátios mal iluminados, espaços mal ocupados: como laboratórios de química sem condições mínimas de uso; salas com computadores sub-utilizadas pelos alunos, quadras desportivas mal cuidadas; bibliotecas não condizentes com as necessidades discentes.

Há carência nos quadros administrativos e docentes. Submetidos a salários abusivamente baixos, muitos professores não são efetivos nem estáveis e, portanto, são caracterizados como população flutuante, já que a cada novo ano eles se redistribuem em outras unidades escolares, sem possibilidade de participação na história da instituição. A cultura da escola é preservada pelos funcionários administrativos – a maioria é mão de obra permanente - que exercem maior influência sobre a clientela discente. Aos professores permanece somente a obrigação de

transmissão de conteúdo e conhecimento¹⁴, eximindo-se de uma maior responsabilidade na socialização dos alunos. Boa parcela do corpo docente encontra-se despreparada para o seu ofício (FUKUI, p. 1994, p.37-53). Ainda que alguns professores reconheçam a necessidade constante de fazer cursos de atualização, de reciclagem, etc periodicamente oferecidos pelas Diretorias de Ensino, o descrédito na possibilidade de se viabilizar empiricamente na unidade escolar os projetos pedagógicos mais ambiciosos terminam por desestimular o aperfeiçoamento profissional.

A continuada deterioração da escola pública termina por afastar dela os filhos da classe média que são direcionados para escolas privadas, consideradas ofertantes de um ensino de melhor qualidade. Por outro lado, as universidades públicas, apesar de estarem também sucateadas, mantêm ainda padrões de excelência em muito superiores às universidades privadas, o que torna o acesso a elas extremamente concorrido e competitivo. Cria-se, assim, uma situação paradoxal, pela qual as vagas nas universidades públicas são preenchidas majoritariamente pelos egressos das escolas secundárias privadas, filhos das classes média e alta enquanto os egressos da escola pública, filhos das camadas populares e menos qualificados, são direcionados para as universidades privadas. Reproduz-se, assim, nas condições brasileiras, a repartição desigual do capital cultural, apontada por Bourdieu.

O sistema educacional, além de reproduzir globalmente a estrutura de classes, aloca – dentro de cada uma delas – os indivíduos na estrutura ocupacional, não à base do que poderiam ser por suas aptidões, mas à base do que sua condição de classe lhes permitiu ser. Na distribuição das tarefas dentro dos respectivos níveis, as classes alta e média ainda levam vantagem em relação à classe subalterna. Assim os ramos de estudo de maior prestígio e com maiores chances

¹⁴ Barreto (1992) afirma: “A influência positivista introduziu a técnica como principal objetivo do processo educacional e os anos de ditadura militar retiraram da problemática educacional quaisquer vestígios de análise sobre a natureza moral da educação. As sucessivas reformas educacionais, em vez de estabelecerem liminarmente a função e objetivo único da educação, terminaram por criar um sistema educacional que não forma nem técnicos, nem cidadãos.

profissionais no mercado de trabalho (...) que exigem dedicação exclusiva e não permitem colateralmente o trabalho na fase de estudos, são quase de exclusivo domínio das classes favorecidas. Estudos que concedem mero título mas poucas chances profissionais (...) são cursados por filhos de classe baixa. (FREITAG, 1986, p. 68).

A crise do ensino público, portanto, fornece o pano de fundo para a reflexão sobre a violência na escola. É bem verdade, como diz Romanelli¹⁵, que a escola é espaço de sociabilidade de grupo de pares composto de iguais e diferentes, possibilitador de uma convivência mista (entre homens e mulheres) por um longo período. Ainda que outras instituições proporcionem esse mesmo tipo de sociabilidade, nenhuma delas, para esses jovens, é por um período tão longo (quatro horas por dia, dos 08 aos 17 anos quase que ininterruptos – ensino fundamental e médio). Mas, por isso mesmo, é importante avaliar quanto a violência permeia essa sociabilidade.

Conforme Abramovay e Rua (2002, p. 33) a violência na escola “expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, *status* socioeconômico) e comportamento (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões).

Ao contemplar a diversidade das dimensões inter-relacionadas, não podemos nos ater especificamente na violência escolar, mas devem tratar das violências ou atos de incivildades ocorridos na escola e em seu entorno.

Considerando-se que a escola é uma instituição social não apartada, mas integrante da sociedade, todas as questões engendradas na sociedade são refletidas também na escola, isto é, a escola é suscetível de reproduzir os problemas que afetam a sociedade. Portanto, se a sociedade apresenta características violentas - exclusão social, crimes, tráfico de drogas, porte de armas,

¹⁵ Conforme G.Romanelli, na sua argüição no exame de qualificação do presente trabalho. Vide ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. O estudante trabalhador. (2000, p.99-123)

atuação de gangues, quadrilhas - a escola torna-se a síntese dessas outras violências, na medida em que elas transcendem os portões escolares, mas estão também concentradas nas salas de aula.

Por isso, os motivos considerados pela literatura como possibilidades desencadeantes de violência no universo escolar são diversos: crise da autoridade docente que é inerente à crise da educação (AQUINO, 1998, pp. 7-19); ingresso dos excluídos no universo escolar (AVANCINI, 1999, pp. 4-7); dissociação comunidade/escola, isto é, deslocamento da clientela para outro bairro (SUPLICY, 1999); descrédito da população das instituições; e por fim, o processo de globalização que carrega implícita a política neoliberal.

Uma vez que já tratamos da primeira questão, o segundo fator desencadeante da violência na escola - questão que se refere às tentativas de universalização do ensino fundamental no Brasil - direito de todos os cidadãos - trouxe ao universo escolar crianças e adolescentes até então excluídos dele - clientela que a escola não estaria preparada para acolher, já que as práticas pedagógicas e os conteúdos programáticos, por não vislumbrarem as necessidades desse novo grupo, estariam totalmente inadequados. Essa inadequação seria uma das principais fontes da violência escolar. Ressalve-se ainda que, devemos tomar cuidado com essa crítica que pode ser tomada enquanto preconceituosa, pois ainda que não sejam oficialmente formalizados nas instâncias superiores de ensino, devemos levar em conta a existência de diversos projetos desenvolvidos por docentes que visam a adequação conteúdo/clientela.

Um terceiro fator gerador de violência poderia ser a ruptura entre a escola e a comunidade na qual se insere. Em função do nível de ensino, atualmente, nas escolas estaduais paulistas, os alunos são deslocados para bairros distintos daqueles onde moram. Com isso, a escola não recebe mais necessariamente a clientela do seu entorno e deixa de ser integrante da vida comunitária. Por outro lado, estudantes alocados em escolas de bairros distintos daqueles onde residem teriam

maior dificuldade na criação de um vínculo de identidade com elas, veja bem, maior dificuldade não significa que não possam ser estabelecidos tais vínculos.

Um quarto fator seria o descrédito, junto à população, das instituições públicas – entre as quais a escola - em face de sinais de clientelismo e de corrupção, da privatização do espaço público e da má qualidade dos serviços. Esse descrédito pode estar intimamente ligado à depredação de bens públicos.

Finalmente, o novo panorama econômico, marcado pelas políticas neoliberais associadas à transformação produtiva e ao crescente desemprego estrutural altera a relação desses jovens com o campo escolar: a instituição escolar deixa de ser concebida como instrumento de ascensão social. Grande parte do significado simbólico atribuído à escolarização, do ponto de vista econômico e cultural, esteve associado às possibilidades de mobilidade social – ainda que apenas imaginadas. Entretanto, de um lado, nas escolas públicas, as possibilidades de ascensão têm sido reduzidas – em razão da sua inadequação às necessidades do mercado de trabalho atual – por outro, os jovens que compõem as classes médias estão passando pela insegurança de emprego de seus pais que, apesar de bastante escolarizados, graduados, lutam desesperadamente pela manutenção do próprio emprego, resultando, segundo Charlot, num crescente desestímulo à educação formal. Conforme Madeira (1997), o aumento dos níveis de escolaridade não significa necessariamente melhores condições de absorção pelo mercado de trabalho, já que esse possui mecanismos próprios de produção da desigualdade e da exclusão. Portanto, “(...) o esgotamento do modelo de escolaridade voltado para a mobilidade social convive com o enfraquecimento da capacidade socializadora da escola como instituição formadora de novas gerações” (SPOSITO, 1998, p. 73).

A violência na escola é, assim, multifacetada, deriva de uma multiplicidade de fatores e faz parte de uma outra violência, que está fora da escola. Como afirma Melucci:

os jovens são um espelho da sociedade inteira, uma espécie de paradigma dos problemas cruciais dos sistemas complexos: tensões entre expansão das chances de vida e controle difuso entre possibilidade de individuação e definição externa da identidade. Assim, a mobilização juvenil torna-se elemento revelador, trazendo à luz as demandas profundas e as tensões que percorrem toda a sociedade. (MELUCCI, apud SPOSITO, 1993, p. 161-78).

Contudo, os estudos sobre os jovens, incluindo-se aqueles mais diretamente voltados para a violência escolar, ainda se ressentem da falta de uma análise maior sobre a própria percepção juvenil dos processos que vivenciam. Conforme Abramo,

A maior parte da reflexão é ainda destinada a discutir os sistemas e instituições presentes nas vidas desses jovens (notadamente as instituições escolares, ou a família, ou ainda os sistemas jurídicos e penais, no caso de adolescentes em situação “anormal” ou de risco), ou quando as estruturas sociais que conformam situações “problemáticas” para os jovens, poucas delas enfocando o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações. Só recentemente tem ganhado certo volume o número de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação. (ABRAMO, 1997, p.28)

V. Objetivos do presente trabalho

Face à exposição anterior, o presente trabalho tem como objetivo o estudo das representações juvenis sobre violência, especificamente, as violências ocorridas no universo escolar. Para tanto, analisa dados coletados em pesquisa qualitativa, junto a jovens integrantes do alunado de duas escolas públicas de ensino médio de uma cidade do interior paulista.

Na condução da análise, utilizou-se o seguinte conceito operacional de violência: as atitudes que visam à agressão, à destruição do outro ou do patrimônio. A agressão ao outro não se restringe à forma objetiva – física e oral – mas abrange maneiras subjetivas de sentir e/ou praticar

a violência: humilhações, preconceitos étnicos, de gênero, de classe. Entendemos que violência é todo ato que, direta ou indiretamente, causa danos à integridade física, moral ou psíquica nas posses dos sujeitos sociais ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1986, p.10-11) tanto na esfera pública quanto na privada – “é todo ato de negação ao diálogo.” (SPOSITO, 1998, p. 60). Assim, serão abordadas as agressões físicas, as agressões orais – humilhações, palavras de baixo calão – e os preconceitos expressados física ou oralmente.

Com esses objetivos, buscou-se entender as seguintes questões:

Como a violência se insere nas representações e práticas sobre a violência? Em que medida atitudes concebidas consensualmente por nós como violentas, para esses jovens não passam de transgressões inconseqüentes?

Até que ponto a sociabilidade quotidiana desses jovens incorpora práticas perigosas, arriscadas e violentas, nas quais tanto podem ser atores, quanto vítimas? Como procedem eles para conviver com elementos de violência na escola em suas múltiplas formas: vertical e horizontal, física e simbólica? Se eles se utilizam de estratégias de proteção, quais seriam? Qual o grau de conduta de risco seria inerente à adoção de determinadas estratégias?

VI. Metodologia

1) Método de seleção das escolas

Foram selecionadas duas escolas de Ensino Médio, localizadas em bairros distintos e distantes geograficamente (a escola do Vale que é central e a da Planície que fica em um bairro periférico).

A escola do Vale constava de lista fornecida pela Diretoria de Ensino, apontando as escolas com maior índice de indisciplina. A escolha da escola da Planície deveu-se, primeiramente, à possibilidade de compará-la com a Escola do Vale, por apresentar características semelhantes, isto é, com Ensino Médio em todos os períodos. Em segundo lugar, obtivemos, informalmente, alguns relatos referentes à violência no interior dessa escola, que, no imaginário dos nossos informantes, eram atribuídas especificamente ao tipo de clientela que essa escola atende, ou seja, uma boa parte dos alunos residem em bairros pobres, com grande incidência de violência, tráfico de drogas, etc.

A escola do Vale tem uma clientela discente mais diversificada, que abrange a população jovem residente no centro (cada vez em menor número) ou nos bairros situados ao norte e ao oeste da cidade. A escola da Planície recebe especialmente alunos dos bairros a leste.

Devemos ainda ressaltar que a escolha pelas escolas públicas não significa que a violência não faça parte do contexto escolar das instituições de ensino privado. O que ocorre é que as manifestações de violência não costumam ser notificadas às Diretorias de Ensino Regional, já que é usual “convidar” o aluno “inadequado” a sair ou mudar de escola, não se configurando dessa forma a expulsão. Essas escolas costumam (ou ao menos deveriam) contar com número suficiente de funcionários que têm como função vigiar e, portanto inibir atitudes de caráter indisciplinar ou violento – o que não necessariamente se mostra completamente eficiente, pois

não são raros episódios de violência no interior e/ou entorno dessas escolas¹⁶. Evidentemente, supomos que o setor de ensino privado não teria interesse em abrir espaço para a espécie de pesquisa que tentamos desenvolver, pois isso poderia significar “queda na renda”, já que o marketing dessas empresas se embasa na qualidade de ensino e na absoluta segurança de sua clientela.

2) Métodos e técnicas

Utilizando-se várias técnicas de análise qualitativa – grupos focais, observação participante e entrevistas – pudemos apreender as representações que esses jovens têm a respeito desse fenômeno social – a violência. Através da técnica do grupo focal, à medida em que vão concordando ou discordando entre si sobre as temáticas que abordamos para que sejam por eles discutidas, podemos visualizar o processo de construção e reconstrução de posturas assumidas diante de certos problemas.

Cada vez mais usado nas Ciências Sociais para buscar uma resposta ao “por quê” e ao “como” das posturas, “o grupo focal tem se revelado estratégia privilegiada para o entendimento de atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade relacionada aos aspectos específicos que se pesquisam”. (CASTRO, 2001, p. 34). Ainda nos permite entender o processo de narração de fatos, as visões, os valores sobre eles próprios e o mundo que rodeia esses jovens.¹⁷

¹⁶ Conforme algumas histórias que nos contaram alguns professores que trabalhavam tanto na esfera de ensino pública como privada.

¹⁷ CASTRO, 2001. Sobre a técnica de grupos focais, vide KRUEGER, 1994; DAWSON; MANDERSON e TALLO: s/d.

Esse tipo de técnica fornece nos dados, informações sobre o modo de como um grupo pensa sobre determinados assuntos, sobre o leque de opiniões e idéias e as variações e inconsistências que existem numa comunidade particular no que se refere a crenças, experiências e práticas.

Para tanto, fazem-se necessários um mediador e um observador. Cabe ao primeiro colocar os temas para que o grupo os discuta e, ao segundo, fazer anotações sobre o grupo como um todo, isto é, quais são as posturas físicas, as conversas paralelas, as expressões faciais de todos os integrantes, especialmente daqueles que possam estar destoando do grupo, além de avaliar o desempenho do mediador e, discretamente, colaborar com ele para evitar desvios no tema em discussão. Nesse trabalho, a minha função foi a de mediadora, e contei com a colaboração de Teresa Cristina Telarolli, socióloga e pesquisadora, na função de observadora.

Na utilização dessa técnica, é aconselhável que o observador tenha, ao mesmo tempo, uma presença bastante discreta, e habilidade de comunicação com o moderador, se isso for requerido. No presente trabalho, o observador sentou-se próximo à roda em posição que garantisse a visualização plena de todos os participantes (inclusive do mediador) e, na medida da necessidade, tomava a palavra para melhor esclarecer uma questão, ou ainda para dar voz a alguém que havia feito menção de se comunicar oral ou gestualmente, ou ainda para retomar a questão em tela.

Por mais que se busque a espontaneidade dos participantes, o artificialismo da situação pode, por vezes, interferir na obtenção de resultados. Embora seja pré-requisito para a aplicação da técnica que o mediador atenha-se àquilo que lhe cabe, ou seja, preservar o foco da pesquisa, a dinâmica dos grupos pode eventualmente criar armadilhas para o pesquisador.

De um lado, há a necessidade de estimular a participação dos integrantes desses grupos, principalmente no início dos encontros, quando a previsível inibição diante de uma situação nova pode criar bloqueios para a livre expressão de idéias. De outro lado, há que se descobrir e respeitar o ritmo de cada grupo, considerando-se todas as variáveis envolvidas, que vão desde o entrosamento entre os integrantes, até fatores externos como ruídos, temperatura, etc. É nesse sentido que as diferenças individuais, como introversão, timidez ou dificuldades de expressão podem e devem ser notadas pelo observador e devidamente administradas pelo mediador, que tem, por obrigação, garantir a igualdade de condições entre todos os participantes.

A armadilha a que anteriormente nos referimos pode manifestar-se aqui, se não houver um redobrado cuidado por parte do pesquisador. O esforço para criar boas condições para o livre diálogo inclui a exclusão de qualquer manifestação de agrado ou desagrado por parte do mediador diante daquilo que o grupo expressa. Isso tem que ser explicitado com clareza desde o início, para que não reste qualquer dúvida de que ali não há julgamentos de valor, já que costuma ser freqüente a busca de aprovação pelo mediador. Desse modo, a presença do observador é essencial, pois, além de garantir o olhar distanciado sobre detalhes e expressões que muitas vezes escapam ao mediador, ele também pode chamar a atenção sobre determinadas palavras ou gestos do mediador que possam dar a impressão de julgamento.

Finalmente há que se estar atento ao leque de questões que envolvem o uso dessa técnica; a indução de respostas é certamente a mais perigosa a que pode incorrer o pesquisador, embora este não seja um risco exclusivo da técnica de grupos focais, mas de qualquer técnica amparada em depoimentos orais. Da mesma forma, é necessário estar tão atento às discordâncias quanto às rápidas anuências, que muitas vezes retratam alguma forma de submissão ao mais extrovertido e comunicativo, quanto os silêncios que podem ser tão eloqüentes quanto as acaloradas discussões.

Acrescente-se que esse tipo de técnica é muitíssimo bem aceito pelos jovens dado que o grupo focal propicia o encontro desses jovens e, para eles, o estar junto é demasiadamente prazeroso¹⁸. É ainda importante enfatizar que as sessões foram entremeadas de muitas risadas que podem ser traduzidas como alegria e, ao mesmo tempo, quando algum dos componentes do grupo focal, ainda que não gozasse de grande intimidade no grupo todo, ao narrar algum caso que implicasse injustiças/humilhações era ouvido com muito respeito e até com uma certa solidariedade, sem que jamais fosse necessária a nossa interferência. Outro fator de relevo que devemos apontar é o fato de que, muitas vezes, quando um deles resolveu “se expor” sobre alguma questão mais particular (familiares delinquentes, uso de drogas, violência intradoméstica, etc.), normalmente os demais também iam pouco a pouco se sentindo muito à vontade para contar fatos relacionados com sua vida pessoal. Nessa direção era comum que quando um deles assumia a prática de certas transgressões - como o uso de drogas - e um de seus amigos presentes não respondia perguntas sobre esse ponto ou negava que cometesse essa mesma transgressão, esse primeiro dirigia-se ao colega e dizia: “Fala sério, ô! Assume...” Imediatamente, com muitas risadas, retomava o tema.

Não tivemos muitos alunos que cursassem o período noturno, porque, primeiramente, nos cursos noturnos, a maioria dos alunos encontra-se empregada durante o dia, e não haveria

¹⁸ **OPINIÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE OS DEBATES NO GF:** Respalhando o que já foi dito, alguns comentários dos alunos que compuseram os Grupos Focais:

O debate também é legal porque a gente pode pensar nossas opiniões, expressar o que a gente acha. É interessante!

Tem muitas coisas que a gente não fala, né? Então o debate é legal porque você fala tudo que você tem pra falar, você põe pra fora e é bem interessante, porque cada um dá a sua opinião, então é uma coisa assim, que algumas pessoas que você não gosta, você não fala na cara, mas você dá aquela indireta, né? Então se a pessoa tem uma cabeça legal, cada um fala o que acha e beleza...

A gente tava tudo ansioso pra ter outra [reunião]!

É a gente tava mesmo tudo ansioso pra ter outra! Uma perguntava pra outra: “Não vai ter mais o negócio lá? Ai você veio e falou que ia ter, todo mundo: “Legal!”

Eu acho que não tem mais nenhum tema a ser discutido mais, só que eu acho que foi bem legal, porque a gente como amiga falou: “A gente não tem oportunidade de tá sentado...” podia ter mais outras, né?

horários disponíveis para efetuarmos a pesquisa, já que um dos requisitos impostos pelos diretores escolares foi que o trabalho com os alunos ocorresse fora dos horários de aula¹⁹. A princípio, esse fator – horário extra-classe – desestimulava-os a participar e, por isso, uma das técnicas para incentivá-los a comparecer nas reuniões dos grupos focais, fora o oferecimento de um lanche.

Foram formados 10 grupos, com até 10 participantes, embora o comparecimento tenha se mantido na média de 03 a 09 integrantes, quando da efetiva realização dos encontros. Assim, 62 alunos²⁰ compuseram os grupos focais, conforme quadro abaixo.

| Grupos focais | VALE | PLANÍCIE |
|--|-------------|-----------------|
| Femininos | 01 | 01 |
| Masculinos | 03 | 0 ²¹ |
| Mistos: | 01 | 04 |
| Total de Meninas integrantes GF mistos | 02 | 14 |
| Total de Meninas integrantes GF mistos | 03 | 12 |
| Idades | | |
| 15 anos | 12 | 13 |
| 16 anos | 08 | 08 |
| 17anos | 04 | 10 |
| 18 anos | 02 | 04 |
| Séries | | |
| 1º ano | 18 | 21 |
| 2º ano | 04 | 09 |
| 3º ano | 05 | 05 |

¹⁹ Ainda que nos restassem os finais de semana, a escola não estaria aberta e em se tratando de menores, achamos mais cauteloso não utilizarmos outros lugares para as sessões dos grupos focais que não fosse o espaço escolar.

²⁰ Além dos alunos que compuseram os grupos focais, houve uma entrevista com um aluno na Escola da Planície, que cursava o 2º ano do Ensino Médio, 18 anos de idade. A entrevista aconteceu em decorrência do não comparecimento dos demais alunos que deveriam compor aquele grupo focal.

²¹ A opção em constituir grupos espontâneos, ainda que soubéssemos dos riscos – como a não composição de um grupo completamente masculino - não significa ausência de controle da técnica, ao contrário, foi uma estratégia de arregimentação que visou especialmente a espontaneidade na formação desses grupos.

A maioria dos grupos da escola do Vale teve duas sessões uma vez que se considerou importante retomar algumas questões que, no primeiro encontro, não haviam sido debatidas exaustivamente, ou ainda suscitaram outras questões.

A técnica do grupo focal requer, na formação de um grupo, que se tome por base alguns elementos que garantam o caráter relativamente homogêneo. Neste trabalho, os fatores de homogeneização foram: identidade de escola, série e período, faixa etária..

O fato de pertencerem à mesma faixa etária foi decorrente de pertencerem à mesma série e período: os grupos de alunos do 1º ano, por exemplo, tinham entre 15 e 16 anos. Assim tivemos grupos de diversas faixas etárias, que vão desde 15 até 19 anos de idade. Todas as sessões deram-se nas respectivas escolas de Ensino Médio. O quadro abaixo, com as características sucintas de cada grupo focal permite avaliar a sua homogeneidade. As características expressadas em cada quadro referem-se a especificidades de homogeneidade entre integrantes de cada grupo focal.

3) Caracterização dos grupos focais²²

Escola da Planície

| | |
|---------|---|
| GFP – 1 | Composto por 09 integrantes, todos do sexo feminino, todas cursando o 1º ano do ensino médio no período da manhã e com idades que variam entre 15 (05 alunas) e 16 anos (04 alunas). Todas elas são estudantes não-trabalhadoras, que nunca passaram por reprovação de algum ano escolar. 07 delas residem no mesmo bairro e 06 vieram de uma mesma escola. Todas têm irmãos e residem em casa própria; 06 declaram-se católicas. Quanto à escolaridade dos pais e mães, 07 dos pais concluíram o ensino médio e 08 das mães concluíram o ensino fundamental e, finalmente, todos os pais encontram-se empregados. |
| GFP – 2 | Composto por 09 integrantes, sendo 07 do sexo feminino e 02 do sexo masculino; suas idades variam entre 15 (06 alunos) e 17 anos (03 alunos) e todos cursam o 1º ano do ensino médio no período vespertino. Sem exceção, são estudantes não-trabalhadores e 06 residem no mesmo bairro. Quanto ao tipo de residência, 06 integrantes residem em casa própria e 07 declaram ser católicos. 06 dos pais concluíram o ensino fundamental, condição que se repete para 07 das mães dos alunos. |
| GFP – 3 | Composto por 05 integrantes, sendo 04 do sexo masculino e 01 do sexo feminino; 03 deles cursam o 2º ano e 02 cursam o 3º ano do ensino médio, no período da manhã; suas idades variam entre 16 (03 alunos), 17 (01 aluno) e 18 anos (01 aluno). Todos são estudantes não-trabalhadores e, apesar de não residirem no mesmo bairro, declaram-se amigos fora da escola, freqüentando-se e partilhando interesses comuns em suas vidas extra-sala de aula. Nenhum deles passou por reprovação em qualquer ano escolar. Todos possuem irmãos e residem em casa própria; quanto à escolaridade dos pais e mães, tanto uns como outros terminaram o ensino fundamental e todos os pais encontram-se empregados. |
| GFP – 4 | Composto por 08 integrantes, sendo 04 do sexo masculino e 04 do sexo feminino; 06 deles cursam o 2º ano do ensino médio e 02 cursam o 3º ano, todos no período vespertino e suas idades variam de 17 (06 alunos) a 18 anos (02 alunos). Nenhum deles foi retido em qualquer momento da vida escolar. Todos possuem irmãos e 07 residem em casa própria; todas as mães concluíram o nível fundamental e 05 delas chegaram a concluir o ensino médio; todos os pais encontram-se empregados |
| GFP – 5 | Composto por 03 integrantes, sendo 01 do sexo masculino e 02 do sexo feminino, cursam todos o 1º ano do nível médio no período vespertino e possuem idades que variam de 15 (02 alunos) a 16 anos (01 aluno). Nunca foram retidos e são todos estudantes não-trabalhadores. Todos possuem irmãos e tanto os pais como as mães concluíram o ensino fundamental, assim como todas as mães encontram-se empregadas. |

²² É importante atentar para as abreviaturas que a partir de agora serão utilizadas para a distinção entre os grupos focais e as escolas investigadas: **GFV**-(1-5) Grupo Focal da escola do Vale; e **GFP** (1-5) Grupo Focal da escola da Planície

Escola do Vale

| | |
|---------|--|
| GFV – 1 | Composto por 07 integrantes, todos do sexo feminino, cursando o 1º ano do ensino médio no período vespertino e 06 com a idade de 15 anos e uma apenas, com 16 anos. 04 dos integrantes residem em um mesmo bairro e 06 delas vieram de uma mesma escola anterior. Todas têm irmãos; quanto ao nível de escolaridade dos pais e mães, 06 dos pais concluíram o ensino fundamental, o mesmo ocorrendo com 07 das mães dos envolvidos. Finalmente, 06 mães encontram-se empregadas. |
| GFV – 2 | Composto por 05 integrantes, sendo 03 do sexo masculino e 02 do sexo feminino, cursando o 1º ano do ensino médio no período noturno e com idades que variam de 15 (03 alunos) a 16 anos (02 alunos). Todos os integrantes encontravam-se desempregados e 03 deles já haviam passado por reprovações em algum ano da escola. Todos têm irmãos e, quanto ao tipo de residência, 04 deles residem em casa própria; quanto ao nível de escolaridade das mães, 04 delas concluíram o ensino fundamental e finalmente 04 dos pais encontram-se empregados. |
| GFV – 3 | Composto por 05 integrantes, todos eles do sexo masculino, cursando o 1º ano do ensino médio no período vespertino e com idades entre 15 (04 alunos) e 16 anos (01 aluno). Quanto à retenção, 04 deles nunca passaram por reprovações e 04 são estudantes não-trabalhadores. Todos têm irmãos e residem em casa própria; 04 são católicos e todas as mães concluíram o ensino fundamental. Finalmente, 04 dos pais estão empregados. |
| GFV – 4 | Composto por 5 integrantes, todos do sexo masculino, cursando o 3º ano do ensino médio no período matutino e com idades entre 17 (03 alunos) e 18 anos (02 alunos). 04 deles são estudantes não-trabalhadores. Quanto ao tipo de residência, 04 residem em casa própria. No que se refere à escolaridade, 04 dos pais concluíram o ensino médio; o mesmo número se repete na quantidade de pais que se encontram empregados. |
| GFV – 5 | Composto por 05 integrantes todos do sexo masculino, 04 deles cursando o 2º ano e 01 cursando o 1º ano do ensino médio no período vespertino e com idades que variam entre 16 (03 alunos) e 17 anos (02 alunos). Quanto ao bairro, 03 dos integrantes residem no mesmo bairro. Quanto à retenção, 04 deles já passaram por reprovações em algum ano da escola. Todos possuem irmãos e 04 declaram ser católicos; quanto à escolaridade dos pais e mães, tanto uns como outros concluíram o ensino fundamental, sendo que 04 das mães chegaram a concluir o ensino médio. Todos os pais encontram-se empregados, o mesmo ocorrendo com 04 das mães. |

4) Condições socioeconômicas dos componentes dos grupos focais

A maior parte dos dados aqui expostos e analisados foi coletado através de uma ficha cadastral em que constavam questões referentes à composição familiar, renda, tipo de residência, religião, nível de escolaridade e ocupação profissional dos integrantes e de suas respectivas famílias; salientamos que nesse último quesito demos ênfase à situação dos pais.

Comparando-se as duas clientela no que se refere ao tipo de estrutura familiar, podemos dizer que predomina em ambas o tipo nuclear; notamos que há na escola do Vale uma diversificação maior nos tipos de organização da família e que essa escola também apresenta maior número de casos de famílias monoparentais femininas e uma masculina do que a da Planície entre os alunos que compuseram os grupos focais.

A renda familiar da escola da Planície demonstra salários mais altos do que os da escola do Vale; mesmo considerando-se aqueles que não informaram esse dado e que poderiam fazer muita diferença, ainda assim na escola da Planície temos 22 famílias que contam de 4 a 10 salários mínimos, enquanto no Vale, apenas 07.

O tipo de residência em maior número é a casa própria na escola do Vale esse número é insignificamente maior e a proporção entre casas alugadas e de terceiros seria as mesmas se não fossem duas alunas residentes da Casa da Criança, sobre as quais, cabe ressaltar que sua atuação nas discussões se deu de forma diferenciada em relação aos demais membros do grupo que compunham. Contrariando as expectativas, já que foram as primeiras a aderirem ao convite efetuado em sala de aula, quando chegaram para o encontro, mantiveram-se defensivamente caladas, com uma participação inexpressiva dentro das discussões propostas. Apesar do mediador ter feito variadas tentativas de inseri-las nas discussões, permaneceram evasivas e pouco comunicativas; a própria revelação de sua condição de menores amparados em instituição pública

só ocorreu quando do preenchimento da ficha cadastral proposta pela pesquisa, em que parte dos campos suscitou dúvidas de preenchimento, já que elas não dispunham dos dados familiares. Após o lanche, cordialmente despediram-se e retiraram-se do grupo. Posteriormente, efetuamos ainda alguns esforços para a obtenção de maiores detalhes sobre suas vidas, no que não obtivemos êxito, fosse junto à escola que não trouxe dados adicionais ou junto a elas que - ainda que cordialmente - evitaram adicionar dados ao que já haviam informado.

A religião católica ainda é a que mais alunos de ambas as escolas declaram pertencer. No entanto, chama a atenção os que não declararam religião na escola do Vale (12) enquanto na planície, somente 07. A clientela da Planície também apresentou um maior número de evangélicos (06), no Vale foi somente 01.

No que se refere às profissões paternas temos maior concentração na prestação de serviços e na atividade de autônomos. As demais ocupações de ambas as clientelas também se equiparam, excetuando-se os industriários (04 na Planície e 01 no Vale) e os aposentados (03 na Planície e 01 no Vale).

Sobre as profissões maternas, na clientela da Planície, é muito expressiva a quantidade de mães que não trabalham fora (15) para somente 05 no Vale. Há destaque no Vale para a atividade de comerciária - 08; na Planície, 03. As demais atividades relativamente se equiparam, como a categoria de empregadas domésticas: 04 na Planície e 06 no Vale, assim como 03 autônomas/prestadoras de serviços na Planície e 01 no Vale.

A clientela que apresentou maior número de anos de escolaridade do pai foi a da Planície: 5 pais que estudaram de 12 a 15 anos para 01 pai similar no Vale; equiparam-se as proporções dos demais anos de escolaridade, embora devemos destacar que, no Vale, temos 02 pais analfabetos. A escolaridade das mães apresentou grandes semelhanças com as dos pais; Assim,

na Planície, há 04 mães com 12 a 15 anos de escolaridade e nenhuma na escola do Vale; há grande concentração de 5 a 11 anos nas duas clientelas e duas analfabetas no Vale.

Podemos estabelecer algumas características das relações homem-mulher/escolaridade-mercado de trabalho. A primeira e mais óbvia é que, embora as mulheres estudem por um número maior de anos, não se encontra semelhante proporcionalidade em suas colocações profissionais; dentre outros motivos, talvez porque o homem (ao menos das gerações anteriores à dos nossos alunos) tivesse que se inserir no mercado de trabalho mais cedo do que a mulher e, conseqüentemente, parasse mais cedo de estudar, enquanto a mulher, exercendo atividades domésticas, tivesse maior disponibilidade para a escola. Ao mesmo tempo, o nível de escolaridade da mulher não a qualifica necessariamente para melhores empregos, seguindo uma tendência machista que ainda vigora em nossa sociedade e, por isto, encontramos um número expressivo de homens com emprego formal, enquanto também encontramos uma expressiva parcela de mulheres cujas atividades centram-se nos trabalhos domésticos remunerados ou não.

5) Dinâmica dos grupos focais

Inicialmente foram expostos os motivos pelos quais os alunos foram convidados a participar do grupo focal e a importância de seus respectivos depoimentos para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, foram questionados os significados/tipos de violência; quando ocorria o fato de certas modalidades não serem expressadas pelo grupo, o mediador as colocava em tela e, através da discussão, buscava resgatar as respectivas percepções relativas à violência ou à sua ausência.

Em seguida, eram estimulados a discutir sobre a existência ou não de práticas violentas no universo escolar, estando aí embutidos os relacionamentos entre os pares, e entre alunos e o corpo docente e os funcionários e direção. Conceitos de autoridade e respeito também foram levantados nesse contexto, assim como a questão das gangues e suas respectivas atuações associadas a diversas modalidades de violência ocorridas no universo escolar. Questões sobre a relação entre situação de risco, medo, proteção e poder e atitudes violentas, assim como o ingresso e/ou saída das gangues também foram apresentados.

As atividades de lazer e perspectivas para o futuro também nos remetem a um contexto cultural mais amplo em que estão inseridos esses jovens e por isso foi proposta discussão entre eles. Finalmente, pedimos que fossem sugeridas e discutidas soluções para os problemas referentes à violência, às insatisfações frente a violência na escola. Padrões educacionais considerados ideais por esses jovens também foram relatados e, nesse caso, a questão da punição foi discutida.

A sistematização dos dados em um primeiro momento ocorreu em função das dinâmicas dos grupos participantes – isto é, discussões com ou sem consenso (conforme o roteiro do mediador em que foram inseridas questões, hipóteses, problemáticas e temas-chave), identificando-se e classificando, a partir delas, as nuances mais significativas.

Faz-se necessário acrescentar que, em respeito aos nossos jovens, achamos conveniente que fossem “adaptados” os discursos orais para a forma escrita. Em nenhum momento foram alteradas gírias ou conteúdo; realizamos apenas uma revisão na concordância verbal e no uso do plural, para que a leitura dos depoimentos fosse mais fluida (já que todos nós, quando utilizamos a forma oral corremos o mesmo risco de cometer pequenos deslizes). Por fim, partindo das

categorias apresentadas, sintetizamos os resultados das discussões, enfatizando os pontos divergentes e convergentes, as contradições e concordâncias.

6) A temática proposta aos grupos focais

Para a confecção do roteiro de propostas para discussão, foram feitas entrevistas com jovens estudantes, a partir das quais foram levantados os tópicos que orientaram e aprimoraram o roteiro pré-estabelecido. Evidentemente que, no decorrer das sessões, outras questões foram se delineando conforme ocorria a introdução de novas informações por parte dos participantes. Esse processo – a flexibilidade da coleta dos dados, o avanço das análises e o *feeding-back* da informação enquanto a pesquisa está em progresso – é referido como interativo e é uma importante característica da pesquisa qualitativa. Por exemplo, ao questionarmos sobre os tipos de violência, inevitavelmente apareciam os preconceitos étnicos, de gênero e de classe social – que eram especificamente os que mais nos interessavam; entretanto, foi apresentado, pelos alunos, o preconceito físico, não racial, isto é, o fato de a pessoa ser gorda ou magra demais, ter alguma deficiência física ou mental. Esse e outros pontos passaram a integrar nosso roteiro de questões quando não abordadas espontaneamente por eles e com resultados visivelmente positivos nas entrevistas que se seguiram.

A partir das temáticas discutidas entre os integrantes dos grupos focais pudemos apreender, dentre outras questões, as percepções e práticas sobre violências, conforme veremos no decorrer deste trabalho.

Capítulo I - As escolas investigadas - Vale e Planície

A ESCOLA DO VALE

O prédio

É um dos maiores prédios - para não se dizer o maior - destinado à escola pública desta cidade. Ele abriga atualmente mais de 3 000 alunos e ainda conta com, pelo menos, 1/3 de salas desocupadas; a pintura não é recente, mas tampouco encontramos paredes sujas; há câmaras de vídeo no pátio; diversos portões contíguos. Além da porta de entrada, nas proximidades da diretoria e dos corredores que levam às salas de aula, há uma segunda porta onde fica um funcionário que controla a entrada e a saída tanto de pessoas não integrantes do universo escolar, quanto de alunos. Entre esse portão e o corredor que leva imediatamente ao pátio, há um outro, alguns degraus abaixo (instalado no período em que estávamos fazendo a pesquisa de campo). Simultaneamente foram instalados outros portões nos corredores que também dão acesso ao pátio da escola. Cada vez que lá adentrávamos tínhamos a sensação de estar entrando em um presídio, pois havia até o procedimento de não abrir uma porta enquanto a anterior não fosse fechada. Desse modo, durante o intervalo, os alunos ficavam literalmente trancafiados no pátio e, durante os horários de aula, completamente impedidos de circular por ele. A justificativa era de que, assim, evitava-se que perdessem aulas ou que tentassem fugir da escola durante o intervalo.

Diante do exposto, é praticamente imediata a associação com o que diz Foucault:

Estamos na sociedade do professor-juíz, do médico-juíz, do educador-juíz, do 'assistente social'-juíz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos. A rede carcerária, em suas formas concentradas ou disseminadas, com seus sistemas de inserção, distribuição, vigilância, observação, foi o grande apoio, na sociedade moderna, do poder normalizador. (FOUCAULT, 2001, p. 251).

Primeiros contactos com a direção

O nosso primeiro contato com essa escola foi mediante prévio agendamento, feito pessoalmente – já que o telefone encontrava-se com defeito - com um senhor que depois fiquei sabendo ser um dos assistentes de direção.

No dia combinado, após 30 minutos de espera, um outro assistente de direção atendeu-nos. Apresentamo-nos como ex-alunas da escola e como temporariamente ex-professora de Ensino Fundamental (5^a a 8^a) e Médio. Expusemos o que desejávamos e ele, meio desconfiado, afirmou-nos que não havia curso de pós-graduação em nível doutorado na UNESP da cidade. Apresentamos as informações adequadas e então ele se convenceu de que existia esse curso, mas, em seguida afirmou que a escola era tranqüila, sem indisciplina ou casos de violência. Ficou meio constrangido diante do documento que trazíamos da DE em que a “sua” escola era uma das indicadas como tendo maior índice de “indisciplina”²³. Após a apresentação do documento, ele afirmou que as cenas de violência física ocorriam nas imediações da escola, não internamente. Citou, como exemplo, o fato de que no dia anterior, tivera que sair correndo, pois, na saída, uma aluna havia sido atacada por uma aluna de outra escola. Resgate e polícia foram chamados e a vítima teve convulsões, pois bateu com a cabeça. No dia seguinte, fiquei sabendo que essa aluna já estava freqüentando normalmente a sala de aula. O assistente de direção ainda complementou que, não só um aluno de sua escola, mas qualquer jovem que esteja praticando ou sendo vítima de violência é um problema não restrito à escola, mas da sociedade. Isso foi dito após termos

²³ “*indisciplina*” foi o termo usado pela Diretora de Ensino em resposta ao ofício em que lhe era pedido informações sobre as escolas com maior índice de violência.

insistido muito na presença da violência na escola - já que ele resistia veementemente a essa evidência²⁴, dizendo que a violência não existia.

No diálogo ele disse que os meninos são mais agressivos fisicamente do que as meninas, mas essas últimas têm “língua muito afiada”, e que é inerente às mulheres a arte de falar e, portanto, de serem “respononas”.

Após consentir na implantação da pesquisa na escola, colocou como condição irrefutável que o trabalho com esses alunos só se desse em horários que não fossem os de aula. Encaminhou-nos à sala da coordenadora da escola que se encarregaria de tudo o que necessitássemos.

Impasse com a direção

Durante a nossa permanência na escola, podemos afirmar que a relação com representantes da direção da escola era de cordialidade. Contudo, no dia em que fomos entrevistar o Grupo 5, um dos últimos - era começo da noite, por volta das 19h, quando os alunos chegaram com suas bicicletas - mas sem cadeados - e pediram para guardá-las dentro da sala de aula, onde ocorreria a reunião do grupo focal. Aceita a idéia e, quando eles iam adentrando o corredor em frente à Diretoria, uma funcionária os viu e imediatamente chamou o diretor. Dirigindo-se aos gritos aos alunos, o diretor disse-lhes que não iam bagunçar o horário da noite e indagou a razão pela qual estavam na escola fora de seu horário de aula, já que não eram bem-vindos. Apresentamo-nos, então, dizendo quem éramos e o que lá fazíamos,. Imediatamente respondeu-nos que desconhecia tal projeto. Argumentamos que havíamos combinado com a direção a realização da reunião, mas, ele agressivamente respondeu: “- **Eu sou**

²⁴ Só para exemplificar, há alguns meses, uma professora fora vítima de queimaduras por ácido colocado por um aluno em sua cadeira.

a direção aqui!!!” Afirmamos que provavelmente estava havendo um problema de comunicação entre o diretor e os assistentes e que, quanto a isso, não podíamos fazer nada. Convidou-nos para entrar na sala da diretoria e lá pediu-nos, mais calmo, para dizer-lhe do que se tratava o projeto. Após a explanação afirmou que tínhamos nas mãos a escória, que os alunos eram vagabundos, ladrões... Silenciamos e fomos para a sala designada ao grupo focal. Essa sala é paralela, à sala da diretoria, havendo entre elas, um corredor descoberto de uns 5 metros. Quando estávamos no meio da conversa, ouvimos gritos muito altos vindos da diretoria com os quais o diretor dirigia-se a uma aluna, agressivamente: “- Sua porca, vagabunda...”

Os alunos queriam que gravássemos a conversa, mas nos recusamos. Afirmamos que assim como nós não gostaríamos que uma outra pessoa estivesse nos ouvindo atrás das portas, também não tínhamos o direito de gravar o que ocorria fora da sala do grupo focal. Os alunos acharam justo, mas também afirmaram que ele não gritaria tanto, se estivesse se importando com que outros ouvissem.

Apesar desse impasse, durante todo o período em que estivemos nesta escola, fomos sempre bem tratadas, e a coordenadora demonstrou sempre disponibilidade para atender às nossas eventuais solicitações; Em momento algum, a direção ou a coordenadora com quem estabelecemos contato direto, colocou qualquer medida restritiva à nossa presença ou circulação pelos diversos ambientes do prédio, assim como nunca fizeram perguntas ou insinuações que denotassem indiscrição ou curiosidade quanto aos dados ou depoimentos dos alunos, garantindo assim boas condições para a realização da pesquisa.

Encontro com os professores

Nossos contatos com os professores dessa escola foram superficiais e breves; se por um lado não houve esboço de rejeição à nossa presença, tampouco se pode dizer que houve qualquer manifestação de interesse quanto ao tema, aos resultados, às abordagens da pesquisa.

As poucas exceções foram pessoas que já conhecidas anteriormente e que, apesar de em número reduzido, foram de inestimável ajuda, propiciando informações sobre os períodos/classes mais “complicados” e abrindo espaço para que pudéssemos ser ouvidas pelos outros professores.

Informalmente, conseguimos alguns depoimentos que reiteravam a voz comum de que hoje os professores possuem um nível de transigência e tolerância inconcebível, até alguns anos atrás, motivados fortemente por um sentimento generalizado de insegurança e medo de agressões por parte dos alunos.

Todos aqueles que foram abordados tinham relatos a fazer sobre episódios vivenciados ou presenciados que envolveram algum tipo de agressão sofrida, fosse ela verbal ou física, além das recorrentes ameaças aos professores. Quando questionados a respeito de soluções, variavam entre a necessidade de uma escola mais punitiva, até alternativas que contemplassem uma certa dose de respeito que as famílias deveriam ensinar e não o faziam.

O pátio da escola

Nessa escola, a nossa presença no pátio em horários de grande circulação de alunos foi fundamental para o bom andamento dos trabalhos de pesquisa. Procuramos manter-nos sempre em local visível (perto da cantina, das escadas de acesso, etc), para que a abordagem dos alunos – caso assim o desejassem - fosse facilitada.

Enquanto alguns passavam indiferentes, outros “espichavam” os olhos para as nossas anotações, na esperança de desvendar o mistério da nossa presença. Quem primeiro nos contatou, espontaneamente, foi justamente um jovem que, por seus trajes de “mano” (bermudão de cintura baixa, repleto de bolsos, andar peculiar) havia chamado nossa atenção. Abordou-nos perguntando se éramos escritora, curioso com o que poderíamos estar fazendo ali. Explicamos o nosso interesse e aproveitamos para convidá-lo a integrar um grupo. Aceitou o convite e, de posse do nosso cartão, saiu em busca dos colegas que o aguardavam por perto. Desse encontro, originou-se um dos primeiros grupos focais realizados nesta pesquisa.

Durante o período em que permanecemos nessa escola, outros encontros e desencontros se sucederam no pátio, conforme descrevemos em item específico: por tratar-se de uma unidade escolar que abriga um número expressivamente alto de estudantes, o pátio é palco, além de romances, disputas, competições, de agressões, que vão desde o diálogo ríspido, passando pela “queda de braço” com direito a torcida e tudo o mais, até murros, sopapos e empurrões.

Foi também nessa escola que tomamos contato com alguns termos da gíria que compõem uma espécie de dialeto jovem e que se acham arrolados ao final deste capítulo.

Em um desses dias em que caminhávamos pelo pátio da escola, defrontamo-nos com uma algazarra maior : dois rapazes enfrentavam-se, com as mãos em punho, prontos para brigarem. Gritamos muito para que parassem e como não fomos ouvidas, seguramos um deles pela mochila que carregava nas costas. Esse rapaz, acreditando que fôssemos um dos amigos que estava a aliviar-lhe o peso, sem olhar para trás, desvencilhou-se rapidamente da mochila que ficou em nossas mãos. Com a mochila na mão, nós a colocávamos entre eles com a intenção de amenizar as tentativas de esmurrarem-se, e concomitantemente gritávamos para que parassem. Assim, de

ambos os lados, surgiram outros garotos para apartar a briga e seguraram rapidamente e sem nenhum esforço os envolvidos.

Alguns alunos – já conhecidos nossos - imediatamente, vieram nos criticar pela atitude, já que poderíamos facilmente ser atingidas gravemente pelos envolvidos na briga. Argumentamos que a nossa interferência foi estímulo para os demais no sentido de separá-los, pois, caso contrário, ficariam em volta continuando com a torcida. Afirmaram ainda que não se envolviam porque não tinham nada a ver com isso, ao que lhes respondemos que se a sociedade vivia uma situação caótica era porque as pessoas compartilhavam dessa mesma crença.

Em seguida, procuramos um dos assistentes de direção para narrar-lhe o que havia ocorrido, pois temíamos que os alunos pudessem dizer que nós os havíamos agredido ou destorcerem o fato de algum outro modo. No entanto, o assistente de direção afirmou que ficasse mos tranqüilas, pois tinham assistido a tudo pelas câmaras instaladas no pátio e já tinha detectado quais eram os alunos “briguentos”. Agradeceu-nos pela interferência, sem justificar o fato de essa interferência não ter ocorrido por parte da direção da escola.

Para montar os grupos focais, fomos às salas de aula mediante autorização da direção e consentimento de professores, tomando o cuidado para não interferir no andamento de suas aulas. Ao expor às classes nossas intenções, a primeira reação era de grande aceitação, que declinava rapidamente, ao serem informadas de que as atividades teriam que ser realizadas em horários extra-classe. No entanto, na medida em que declarávamos serem eles os atores principais do nosso trabalho, acabavam contagiando-se por uma certa vaidade, o que nos permitia estabelecer uma boa ponte de aproximação com eles. Evidenciamos o tempo todo que a participação no grupo focal teria que ser motivada por vontade própria, que ninguém poderia participar dele por mero senso de obrigação.

A ESCOLA DA PLANÍCIE

O prédio

O prédio da escola da Planície é recém pintado; gradeado; tem câmeras no pátio e arame farpado no muro – conforme a visão da diretora: “[isso] não é medida repressiva ao aluno, é que o fato dele enforçar aulas pulando o muro, está prejudicando a si mesmo”. O arame impediria também invasões de moradores do bairro que costumavam pular o muro para agredir alunos.

Primeiros contatos com a direção

Mediante prévio telefonema, quando informamos sucintamente sobre o que gostaríamos de conversar com ela, foi agendado um horário com a diretora dessa escola. De imediato, ela já se mostrou bastante interessada, querendo saber quem orientava a pesquisa.

No dia seguinte, pela manhã, prontamente a distinta diretora me recebeu. Conversamos por mais de uma hora e ela nos disse, entre outras coisas, que gostaria muito de ter acesso a este trabalho após a defesa dele ou a sua publicação. Dentre outros motivos, justificou seu interesse por ser ela também uma pesquisadora, já que há pouco tempo realizara o seu mestrado na área de Educação; durante a conversa mostrou-se profundamente envolvida pelas questões ligadas à escola, salientando ser ela uma profissional de carreira, que começou a vida profissional naquela mesma escola, ainda menina, em trabalhos de secretaria, tendo ali retornado anos mais tarde, já como diretora.

Afirmou também que, diferentemente da escola do Vale, a escola da Planície tinha um contingente menor de alunos (1600), portanto, o nível de violência era quase inexistente. Considerou ainda que a clientela da escola do Vale era extremamente heterogênea no que se

refere à residência dos alunos, enquanto a escola da Planície recebia alunos de todo o bairro que é muito grande, mas que resguarda uma certa identidade por parte do aluno com relação à escola.

Apesar do nível mínimo de violência, ainda assim, segundo a diretora, outras medidas são necessárias, além do aparato físico de segurança, para a proteção dos alunos, como proibir a saída deles antes do término das aulas, sem a presença de uma pessoa responsável pelo aluno. Reiterou a importância dessa medida, contando que, certa vez, recebeu um telefonema de uma mãe pedindo a dispensa de sua filha antes de terminarem as aulas. Na realidade, o telefonema era um trote, pois, ao chegar à casa, a menina descobriu que a mãe não havia telefonado à escola. A diretora conclui sua argumentação reiterando a importância da medida já que poderia ter acontecido alguma coisa a essa aluna durante o trajeto. Mesmo quando as solicitações de dispensa vêm por escrito, não são bem-vindas, dados os inúmeros casos de falsificação.

Durante todo o período em que pudemos compartilhar de sua presença na escola, fomos sempre extremamente bem tratadas, mostrando-se a diretora sempre disponível a atender às nossas eventuais solicitações (sala que abrigasse os encontros com os alunos, dúvidas, etc); – nesse sentido não houve discrepância na qualidade do atendimento que nos foi dispensado na escola do Vale. Em momento algum colocou qualquer medida restritiva à nossa presença ou circulação pelos diversos ambientes do prédio, assim como nunca fez perguntas ou insinuações que denotassem indiscrição ou curiosidade quanto aos dados ou depoimentos dos alunos, garantindo assim um excelente nível de satisfação de nossa parte no que tange às condições para a realização da pesquisa.

Contato com a assistente de direção

O primeiro contato que tivemos com a assistente de direção foi na tarde em que efetuamos o primeiro encontro com os alunos; apesar de já ter sido alertada pela diretora a respeito da nossa presença, mostrou-se surpresa, embora bastante solícita em acomodar-nos em um local compatível com as atividades com o grupo.

Ativa e pragmática, em nossos contatos iniciais mostrava-se evasiva quando tentávamos entabular conversas que fossem além das questões relativas às chaves do salão que utilizávamos, aos ventiladores, às luzes ou ao acesso dos alunos às dependências da escola para encontrar-nos.

Certo dia, após nosso terceiro encontro com grupos nas dependências da escola, enquanto arrumávamos as cadeiras utilizadas, aproximou-se a pretexto da devolução da chave e iniciou um interessante diálogo que acabou por configurar-se como em um depoimento informal.

Apesar de começar afirmando que aquela escola não tinha qualquer tipo de problema ligado à violência, logo desfiou uma série de casos que terminaram em brigas ou ameaças de agressões corporais entre os alunos, mas todas em frente à escola, nunca dentro do prédio. Afirmou que os eventos que ocorreram dentro das dependências foram anteriores à instalação do arame farpado nos muros e a um maior controle de entradas e saídas dos alunos. Disse ainda que, por serem muito violentos os embates fora da escola, a direção pouco ou nada podia fazer a não ser chamar a polícia, que nem sempre atendia ou se mostrava eficiente na contenção dos conflitos; que os mesmos começavam envolvendo apenas duas pessoas, mas que acabavam polarizando dois grupos numerosos que se formavam com a adesão de amigos, conhecidos, partidários, etc.

Afirmou que não se acostumaria nunca com a crescente violência entre as garotas, que muitas vezes armavam brigas de grande porte na disputa por algum pretendente; impressionada, garantia que os estragos de uma briga feminina podem ser tão grandes quanto aos das masculinas.

Assegurou que os problemas disciplinares que envolvem violência entre os alunos ocorrem até o final do primeiro semestre de cada ano e atingem principalmente os alunos no 1º Ano do Ensino Médio, que estão chegando à escola, egressos de outras unidades e outros bairros, porque esses alunos trazem consigo antigas diferenças (rixas pessoais, de bairros ou gangues), que serão superadas no decorrer do ano letivo através da convivência pacífica imposta pelas normas da direção ou pelo afeto que passam a desenvolver pela nova escola.

Considerou também que o nível dos estudantes caiu na mesma proporção em que caiu o respeito pelos professores; genericamente, criticou a qualidade do ensino oferecido hoje em dia, comparando-a com aquela que recebeu em seus tempos de estudante (tem aproximadamente 50 anos de idade). Mesmo após inúmeras tentativas, não conseguimos que transpusesse seus comentários para o corpo docente da escola em questão, já que se desviava do tema, preferindo reportar-se ao seu tempo de garota.

Nosso próximo contato mais pessoal ocorreu semanas depois, quando já havíamos concluído os encontros com os grupos focais e estávamos tentando marcar entrevistas com a direção e com os professores, conforme descrevemos em item posterior. Sua primeira reação, quando nos encontrou, foi justificar-se pela má avaliação que os alunos fizeram de sua conduta em seus depoimentos, dizendo que ela, como assistente da direção, fazia o papel de “advogado do diabo”, cobrando o uniforme completo, punindo os atrasos, impedindo as escapadas da escola e assim por diante. Frente à nossa estranheza por tal colocação, afirmou que já estava sabendo que os alunos tinham-na criticado severamente, mas que não se importava. Com isso, esclarecemos

que nem ela havia sido criticada com tanta dureza e menos ainda nós havíamos divulgado qualquer informação que porventura tivéssemos colhido através do nosso trabalho na escola. A esta explicação, a assistente reagiu com sorriso e expressão visivelmente aliviados. Restou-nos, assim, a impressão de que suas justificativas, na verdade, eram resultado da situação provocada pela nossa presença e que lhe parecia incômoda, já que associada a um sentimento de estar sendo avaliada pelos alunos, agravada pelo nosso silêncio, já que em momento algum ferimos o nosso pacto com os grupos de que o que fosse dito nas reuniões não seria comunicado para o resto da escola e que o anonimato estaria sempre garantido, mesmo quando da conclusão do trabalho acadêmico.

Encontro com os professores

Aqui faz-se necessária uma divisão em dois momentos, já que, ao iniciarmos o contato com a escola e os professores, fomos introduzidas pelas mãos de uma diretora que, coincidentemente, foi transferida para outra sede escolar ao mesmo tempo em que concluíamos as entrevistas com os alunos. Como veremos, o tratamento que recebemos foi inteiramente distinto nos dois momentos relatados.

Antes

Fomos conduzidas à sala dos professores que contava com cerca de 15 profissionais presentes; a diretora tratou de apresentar-nos nominalmente, qualificando-nos e solicitando o empenho e colaboração de todos os professores, ressaltando a importância desse tipo de trabalho. Embora não se possa dizer que tenham sido particularmente efusivos, a receptividade foi de maneira geral boa, acompanhada de perguntas sobre o tema e comentários genéricos sobre a questão da violência.

Cabe ressaltar que observamos dois comportamentos distintos bem representados por dois professores ali presentes. Um professor, cerca de 45 anos, rapidamente abordou-nos com muita simpatia oferecendo café e cigarros enquanto contava casos de violência – sempre dos alunos contra professores – ocorridos em outras escolas nas quais havia trabalhado contrastando-as com a atual onde viviam todos em paz. Após alguns minutos nesses relatos, induzido por nós, contou que tinha participado de apenas um caso que “havia extrapolado”: ocorrera alguns meses antes, com uma garota que cursava o 2º Ano do Ensino Médio e que reagira a uma ordem sua quanto à execução de um dever de classe com palavras de baixo calão. Ele, então, exposto diante da classe, perdeu o controle e revidou à altura, expulsando-a da sala de aula. Após comunicar o ocorrido à Coordenação, foi seriamente advertido quanto aos riscos aos quais que se vira exposto: a possibilidade de uma denúncia à polícia ou à imprensa, já que o incidente contava com o testemunho dos alunos. Em nenhum momento, o professor questionou a correção de sua atitude em relação à aluna, já que “ninguém é de ferro e chega uma hora em que o sangue fala mais alto”. Quando indagado sobre as questões relativas à violência, especialmente na escola, respondeu acreditar que todos os problemas relativos ao comportamento violento dos alunos na escola têm como origem a falta de educação recebida em casa, onde não ocorreriam punições severas o bastante para contê-los na rua e em outros locais como a escola. Aliado a isso, o livre ingresso de alunos muito pobres na escola serviria para reforçar os problemas de violência, já que o universo escolar ficaria “contaminado” pela falta de educação e limites das camadas sociais “inferiores”. Ainda assim, declarou-se um apaixonado pelo ofício de ensinar (suas palavras) e crendo que com um pouco de boa vontade de todos as coisas poderiam melhorar.

Uma professora, com cerca de 30 anos, adotou uma postura mais defensiva; quando a sala dos professores já estava menos cheia, passou a questionar a utilidade deste tipo de trabalho,

mostrando-se levemente cética após nossas explicações sobre a pesquisa e a nossa reiteração do compromisso assumido com a direção quanto ao retorno do trabalho acabado para a escola. Mostrando que ouvira as considerações do seu colega, passou a discorrer sobre as soluções para conter a violência escolar, que convergiam para apenas uma constatação: a instauração da pena de morte no Brasil. A seu ver, o Estado deveria invadir as favelas e matar todos os traficantes, a começar por Fernandinho Beira-Mar (que já se encontrava preso naquele momento); quanto aos alunos, somente medidas de repressão muitíssimo severas poderiam conter suas agressões. Quando informamos que o famoso traficante já estava preso e seus “negócios” sendo competentemente administrados por assessores, passou a falar da necessidade de eliminar-se um a um até que se esgotasse o exército de criminosos que assola o Brasil, ignorando nossas intervenções relativas à necessidade de adequadas políticas sociais, de melhor distribuição de renda, etc Apesar desse discurso, autodefiniu-se como uma professora próxima dos alunos, que a respeitam e a consideram. Concluiu, dizendo que só fica dando aula em escola pública quem não tem outra opção ou é “bobo”.

A despeito desses dois depoimentos, seria injusto incorrerem em generalizações; embora outros professores, em maior ou menor grau, acabassem por reiterar parte dos discursos acima, encontramos ali alguns educadores envolvidos de forma diferente com a escola, já que buscavam alternativas criativas para a integração com e entre os alunos, tais como ensaios de dança, teatro e realização de vídeos. Infelizmente, pelo que pudemos observar, este último comportamento não chega a constituir-se como regra.

Houve unanimidade quanto à competência da direção da escola, que ofereceria ao corpo docente a retaguarda necessária para que trabalhassem em segurança. Conforme as informações

prestadas, os alunos mais “problemáticos” seriam aqueles que freqüentavam os períodos vespertino e noturno.

Depois

Após o encerramento de nosso trabalho junto aos grupos focais, colocamos um intervalo de aproximadamente um mês em nossas atividades na escola, buscando respeitar as atribuições típicas do encerramento do ano letivo, tanto para os professores, quanto para os alunos e a secretaria. No início de dezembro, procuramos a direção da escola e solicitamos algumas entrevistas com os professores que se dispusessem a isso e também com os membros da direção, salientando que seriam intervenções rápidas que poderiam realizar-se no momento que fosse mais conveniente para eles, já que colocávamo-nos inteiramente à disposição dos horários da equipe.

A diretora, mostrando-se mais uma vez interessada em colaborar para o trabalho e também em ter voz junto aos depoimentos colhidos, prontamente agendou nossa visita para uma semana depois, quando então a escola já estaria em seu último dia útil de trabalho, contando com a presença (obrigatória) de todos os professores; salientou que poderíamos começar entrevistando-a e à sua assistente, que ali se encontrava e também mostrou-se receptiva à idéia de ser entrevistada.

Quando retornamos na semana seguinte, encontramos um quadro inteiramente diverso: a diretora havia sido transferida e assumira o cargo efetivo em outra cidade naquele dia exato, ao mesmo tempo em que ali assumia um outro diretor. A assistente de direção, aturdida andava de um lado para o outro, parecendo não chegar a lugar nenhum. Tensa, deixou-nos esperando por mais de 30 minutos, após entrar na sala dos professores para avisá-los de que ali estávamos para o compromisso previamente combinado; não conseguimos mais localizá-la após esse momento.

A sala dos professores encontrava-se lotada, sendo muitos os rostos conhecidos de nossas visitas anteriores; entretanto, a reação foi a mais fria possível, sendo que poucos dirigiram um olhar frente aos nossos cumprimentos. Alguns estavam finalizando o burocrático²⁵ trabalho de preencher cadernetas escolares; outros conversavam entre si em um tom claramente confidencial que não permitia qualquer tipo de aproximação ou ainda liam jornais e revistas isoladamente. Some-se a isto um aparelho de CDs portátil com uma música agressivamente alta, obviamente colocada para inviabilizar qualquer voz que ali pretendesse se colocar. Incomodamente, ali permanecemos por mais 20 minutos tentando contatos visuais e, quando esgotados estes, os verbais, que foram descartados com a alegação de estarem muito atarefados. Do modo como entramos, saímos – sem palavras, sorrisos ou a acolhida simpática de nossa primeira visita.

Dessa insólita situação, pudemos concluir que, à parte o impacto de estarem sob nova direção ou ansiosos pelo início das férias, havia se rompido ali um elo fundamental para o sucesso do contato com os professores: a intermediação da diretora anterior. O entusiasmo daquela profissional, contrariamente a o que nos pareceu inicialmente, não era contagiante; a receptividade inicial, ao menos de alguns daqueles professores, deveu-se exclusivamente a uma espécie de obediência à autoridade; extinta essa ponte, pouco ou nada podíamos fazer para transpor o abismo da indiferença programada que havia se instalado. Além disso, conforme já expusemos na descrição dos contatos com a assistente de direção, esse tipo de intervenção externa costuma ser incômoda e gerar apreensões ligadas ao fato de se sentirem avaliados por aqueles que são a finalidade única de ali estarem – os alunos.

²⁵ *Burocrático* porque o processo de avaliação já estava pronto e ali estavam simplesmente copiando os resultados desse processo.

O pátio da escola

Em razão da acolhida excelente que tivemos por parte da direção, o grau de importância da nossa eventual presença no pátio da escola ficou bastante reduzido, contrariamente ao ocorrido na escola do Vale. Não encontramos ocorrências violentas no pátio, o que nos causou certa desconfiança, mas essa circunstância foi elucidada pelos alunos: os embates físicos eram muito freqüentes no início do ano, especialmente, as disputas por poder entre recém-chegados e os antigos. Como já estivéssemos no segundo semestre, a animosidade já estava um pouco mais arrefecida.

Ainda assim, nas ocasiões em que eventualmente estivemos disponíveis no pátio da escola, à exceção de alguns olhares curiosos, nossa presença não chegou a despertar maior interesse dos alunos; esse quadro foi se alterando na proporção em que passamos a ser identificadas como as “moças que faziam o bate-papo com lanche no final” e passamos a receber alguns olhares mais simpáticos e eventuais sorrisos. Supomos que o fato de a escola ter passado por reformas recentes fez com que a presença de estranhos não constituísse um evento propriamente novo durante o período em que ali estivemos.

Quanto aos jovens que havíamos entrevistado, invariavelmente quando nos encontravam no pátio da escola, fora dela, no carro, imediata e espontaneamente se aproximavam, cumprimentavam - muitas vezes com beijinhos – fazendo questão de demonstrar proximidade e afetividade que, desenvolveram durante as horas de conversa nos grupos focais.

Dentro do contexto de receptividade inicialmente obtido, nunca tivemos dificuldade para entrar nas salas de aula para a exposição da pesquisa e apresentação e dos convites aos alunos para a composição dos grupos que seriam entrevistados; em nenhum momento, encontramos

qualquer tipo de resistência por parte dos professores, sendo que alguns ajudavam a motivar os estudantes, incentivando os mais tímidos ou provocando os mais ativos, conversadores ou rebeldes a integrarem-se aos grupos, no que eram sempre bem sucedidos, já que nunca tivemos problemas ao menos no que tange à adesão inicial.

Quanto aos alunos, invariavelmente ficavam agitados e atentos com a presença estranha na classe e mais participativos quando informados do tema da pesquisa; a informação de que teriam um lanche durante as entrevistas aparentemente determinava o fim de qualquer eventual resistência que pudessem apresentar a um compromisso extra-aula. Todavia, o comparecimento dos alunos aos grupos nem sempre correspondia a esse contato inicial.

Comparando as duas escolas pesquisadas

Tomando como referência o quadro geral das duas escolas, podemos dizer que, há evidências da tensão constante entre os atores escolares. Essa tensão se espalha nas relações hierárquicas – verticais, entre diretores, professores e alunos – assim como nas relações horizontais (entre os pares).

Quanto ao equacionamento dos espaços de ocorrência da violência, faz-se necessário distinguir que, quando a violência horizontal entre alunos ocorre no entorno escolar, isto é, fora dos espaços internos da escola, os diretores, especialmente, afirmam que a violência só ocorre fora do prédio, e, portanto, a escola já não teria responsabilidades diretas sobre esse fato. Contudo, quando é a violência cometida por alunos contra professores e diretores – mais comumente, contra o patrimônio deles, ou seja, os automóveis que se encontram estacionados no entorno escolar - aí tanto diretores quanto professores reequacionam os espaços e a violência passa a ser inegavelmente associada à escola.

Comparando as escolas, podemos afirmar que a escola do Vale, em número de alunos tem o dobro da escola da Planície: a do Vale conta com mais de 3000 alunos e a Planície por volta de 1600.

Com relação aos prédios, podemos afirmar que mais de um terço das salas de aula da escola do Vale encontra-se desocupado, enquanto na escola da Planície, algumas vezes, foi um problema conseguir um espaço relativamente reservado para que pudéssemos nos reunir com os grupos focais.

Na escola do Vale, pela disposição das salas do prédio, os alunos não necessariamente circulam durante o intervalo nas proximidades das salas do diretor ou dos professores e há, como foi dito, inúmeros portões que cercam o pátio e os corredores de acesso às salas de aula. Na escola da Planície, as portas das salas da direção e dos professores, entre outras, abrem-se para o pátio. Isso, de um lado, estabelece uma relação de proximidade física entre alunos, direção e professores, por outro lado, permite também que os alunos controlem o que os professores fazem durante o intervalo. Na escola da Planície, é relativamente usual a direção ir tomar café no intervalo junto aos professores, fato não presenciado na escola do Vale.

A sensação de opressão que se evidencia no Vale, e posteriormente relatada por alguns alunos, não é tão percebida na Planície, mesmo considerando-se que há controle na portaria sobre quem entra ou sai (o portão eletrônico permanece fechado e o controle de sua abertura ou fechamento encontra-se na secretaria, parcialmente envidraçada, que é contígua ao portão de entrada) e que há câmaras nos pátios de ambas as escolas. Nelas os alunos não têm liberdade de sair durante o horário de aula.

Apesar disso, na escola do Vale, uma vez que os alunos conversem com a direção e a convençam (ou, o mais comum, quando a direção conversa com a família do aluno por telefone) conseguem a autorização para sua saída. Alguns alunos confidenciaram que, muitas vezes, ligavam do telefone público instalado no pátio da escola e pediam para o irmão (às vezes menor que eles) endossar o pedido de retirar-se da escola sem que um dos pais ou responsável soubesse disso. Já na escola da Planície, somente a partir da presença de responsáveis é que os alunos podem se retirar antes do término das aulas; conforme a diretora, essa medida, como foi dito, garante que não haja telefonemas mentirosos.

Com relação à clientela dessas escolas, foram percebidas algumas diferenças que não são demasiadamente profundas, mas que merecem ser apontadas. Uma delas refere-se ao fato de a escola do Vale acolher uma clientela mais heterogênea em termos de bairros residenciais do que a escola da Planície. Embora essa última também receba alunos de diversos bairros, o processo de urbanização e criação desses bairros deu-se como uma extensão do próprio bairro onde se localiza a escola. Já na escola do Vale, uma boa parte é residente em bairros que foram “criados” relativamente apartados da cidade – como projetos de CDHU, ou loteamentos voltados para casas populares. Sob essa perspectiva, podemos afirmar que a clientela da escola da Planície é mais homogênea socialmente do que aquela da escola do Vale.

Diante da exposição, sem antecipar demasiadamente nossas conclusões, podemos afirmar que é extremamente marcante o quanto se evidencia a crise da autoridade docente – discutida em capítulo anterior: diretores aos gritos com alunos, professores que mudam de atitude de acordo com a mudança da direção da escola, o próprio espaço físico da escola (mais opressivo na escola do Vale do que na de Planície) – diretores e professores protegendo-os do alunado assim como o medo da crítica dos alunos seja pelos diretores seja pelos professores. Dessa forma,

podemos também entender como os alunos reagem a essas representações e práticas docentes, conforme veremos no capítulo 3. Retomando Arendt:

O mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente por necessidades naturais, o desamparo das crianças, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nascem como estrangeiros. Devido ao seu caráter simples e elementar, essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo, de modo que o fato de mesmo essa autoridade pré-política, que governava as relações entre adultos e crianças e entre mestres e alunos, não ser mais segura significa que todas as antigas e reputadas metáforas e modelos para relações autoritárias perderam sua plausibilidade. (ARENDR, 1997, p.128)

Vocabulário:

Linguagem através da qual os jovens se relacionam e que expressa as experiências mais significativas:

abraçar briga dos outros/ comprar briga dos outros = entrar em briga iniciada por colegas.

andar em cardume = andar em grupo.

atropelar o pixe = pixar sobre a pixação de outra gangue (motivo de muitos embates entre as gangues).

balada = lugar de agito e encontro de jovens.

banca = gangue.

bica = pontapé.

costrar bronca = tirar satisfação/brigar.

colar = andar junto com os amigos.

dar um bico = pedir um trago (cigarro ou maconha).

dar uns marga = namorar, ficar.

dar um rolê = dar uma volta; um passeio.

dar um tapa na macaca = fumar maconha.

estar de boa = estar em paz, sem encrenca.

estar ligado = estar entendendo.

Ficar com um(a) menino(a) = namorar somente aquela noite, dar uns beijos, sem compromisso.

É possível ficar com vários(as) na mesma noite.

ganhar um pixe = ter um apelido na gangue.

inferninho = lugar onde se dança, pouco espaçoso.

mano = os rapazes burgueses ou com aparência de burguês consideram “mano” o rapaz com um traje considerado alternativo como bermudões, camisetas escuras, *pearcings*, pulseiras de couro. É utilizado em tom pejorativo: “São aqueles mano lá do...”

boy = são os rapazes burgueses ou com aparência de e que são pejorativamente assim chamados pelos “manos”: “Ele é boy!”

pagar de boyzinho = ser tipo burguês, ou ter jeito de.

parada = situação/lugar qualquer.

picos = lugares em que costumam consumir drogas.

tede = pontapé usando as pernas em ângulo reto/obtusos, tendo como mira o peito/rosto do adversário: semelhante aos golpes de capoeira.

tranqueira = pessoa ruim, que não presta.

treta = briga, encrenca.

CAPÍTULO II - OS JOVENS E SUAS FAMÍLIAS

As famílias

Partindo do pressuposto de Bourdieu (1997, p. 124) de que a “família é um conjunto de indivíduos aparentados, ligados entre si por aliança, casamento, filiação, ou, excepcionalmente, por adoção (parentesco), vivendo sob um mesmo teto (coabitação)”, observa-se que de fato a família se constrói enquanto realidade social. Entretanto, essa realidade aceita é uma ficção construída através do léxico recebido pelo mundo social para nomeá-la.

A construção social ocorre no imaginário social e essa construção vai se tornando prática social e, portanto, a força da construção é categoria (“princípio coletivo de construção da realidade coletiva”) realizada e passa a ter consistência. O discurso comum tem por base a família de “modelos ideais das relações humanas (...) e, as relações familiares em sua definição oficial tendem a funcionar como princípios de construção e de avaliação de toda relação social (BOURDIEU, 1997, p. 126). O que tentaremos apreender no decorrer desse capítulo é como que o imaginário vai se tornando prática das representações que os jovens integrantes dos grupos focais têm daquilo que eles entendem como família.

Quanto aos tipos de organização familiar desses alunos (seja através de suas fichas cadastrais, discussões ou depoimentos), pudemos perceber que não há uma distinção entre as clientela de ambas as escolas, espelhando, em verdade, as diversas formas de organização das famílias populares. Encontramos famílias nucleares, monoparentais maternas e paternas, residentes com parentes, avós, tios, etc. – dados esses já apresentados na caracterização dos grupos focais.

Foram descritas relações de (des)respeito, (des)afeto aos atores familiares; para a maioria destes jovens, parafraseando Sarti, podemos afirmar que:

A família não é apenas o elo afetivo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam o seu modo de vida, mas é o próprio substrato de sua identidade social. Em poucas palavras, a família é uma questão ontológica para os pobres. Sua importância não é funcional, seu valor não é meramente instrumental, mas se refere à sua identidade de ser social e constitui o parâmetro simbólico que estrutura sua explicação do mundo. (SARTI, 1996, p. 33)

A premissa do respeito aos pais será admitida ou não na medida em que os pais estejam inseridos em seus ideais/representações sobre aquilo que os alunos acreditam que deva ser a família: isto é, o padrão tradicional do “pai provedor” merece maior respeito.

Assim temos aqueles que respeitam os pais, a família. Outros relativizam o respeito aos pais por diversos motivos: separação dos pais, recasamentos, especialmente da mãe, abandono paterno - que é o mais usual - alcoolismo e uso de outras drogas, orfandade materna e a necessidade de morar com tios, avós ou pai recasado... Aqui, cabe ressaltar que a mudança nos costumes, com a definitiva e irreversível inserção da mulher no mercado de trabalho e a maior frequência de casamentos desfeitos, não significa necessariamente que os filhos aceitem o abandono do lar pelas mães - neste caso específico, a mãe foi trabalhar em outra cidade e a aluna e suas irmãs ficaram sob os cuidados da avó materna - com a mesma facilidade com que enfrentam a saída dos pais, como já afirmamos anteriormente.

O que de antemão podemos antecipar, conforme veremos abaixo pela voz dos próprios alunos, é que as críticas referentes aos pais são críticas da ausência, da falta de responsabilidade, do fato de se envolverem com drogas; não há nenhuma rejeição dos valores associados ao modelo do pai/provedor²⁶. A rejeição recai sobre aqueles que se recusam a serem provedores.

²⁶ O discurso comum freqüentemente (e, sem dúvida universalmente) inspira-se na família de modelos ideais das relações humanas (em conceitos como o de fraternidade, por exemplo), e as relações familiares em sua definição oficial tendem a funcionar como princípios de construção e de avaliação de toda relação social. (BOURDIEU, *idem*, p. 126)

A análise de Bourdieu é bastante esclarecedora já que a família é um princípio de construção da realidade social – e, portanto, esse “princípio de construção é ele próprio socialmente construído” e compartilhado com todos os agentes socializados, ou seja:

“é um princípio comum de visão e de divisão, um *nomos*, que todos temos no espírito, porque ele nos foi inculcado por meio de um trabalho de socialização concretizado em um universo que era ele próprio realmente organizado de acordo com a divisão em famílias. Esse princípio de construção é um dos elementos constitutivos de nosso *habitus*, uma estrutura mental que tem sido inculcada em todas as mentes socializadas de uma certa maneira, é ao mesmo tempo individual e coletiva; uma lei tácita (*nomos*) da percepção e da prática que fundamenta o consenso sobre o sentido do mundo social (e da palavra família em particular), fundamenta o senso comum (BOURDIEU, 1997, p. 127)

Retomando a perspectiva da representação sobre o ideal do pai provedor, temos dois casos em um mesmo grupo em que há relações de rejeição das filhas aos pais, podendo observar que, ainda que as bases de conflito sejam mais ou menos as mesmas (uso de drogas, abandono, carência financeira, etc.), possuem desdobramentos relativamente distintos.

No primeiro dos casos, há uma certa inversão de papéis²⁷, há que se levar em conta que está inserida neste ideal sobre a família que é atribuição dos pais o cuidado com a sua prole infante-juvenil. O que ocorre com a jovem Lucien é que embora ela não more com o pai, frequentemente é requisitada pela avó paterna (com quem ele reside), para que interceda no sentido de fazê-lo reduzir o consumo de drogas.

E eu falo para ele: “Se eu te encontrar na rua bêbado, pode ter certeza que eu não olho pra sua cara” daí ele fica meio esperto comigo, aí, uns 2, 3 meses ele fica sem beber, porque a minha tia liga pra mim:

²⁷ (...) se é verdade que a família é apenas uma palavra (...) ou melhor de uma *categoria*, princípio coletivo de construção da realidade coletiva pode-se dizer, sem contradição, que as realidades sociais são ficções sociais sem outro fundamento que a construção social e que, ao mesmo tempo, existem realmente, coletivamente reconhecidas. (BORDIEU, idem: p.127)

“Olha, o seu pai anda bebendo...” Eu vou na casa dele e dou outra puxada nele! (...) Eu respeito assim, porque pai e mãe, você tem que respeitar. O pessoal do [Salto], que mexem com droga, né? Então, muitas vezes eu cheguei lá e os caras somem [que estão com o pai dela, porque o pai conta para os outros que ela é ruim/brava] Minha avó – mãe dele – fala: “Só assim, hein!! Fica aqui, assim seu pai não sai mais pra rua. (GFV-1, Lucien, 15 anos, 1º ano)

Adriana, na mesma situação da amiga, isto é, também residente com a avó, sem a presença dos pais, aproveita o desabafo da amiga e também critica o seu pai, afirmando não sentir nenhum respeito por ele. O que chama atenção no seu caso é que, ao contrário de Lucien, que na inversão de papéis mostra-se mais tolerante às omissões e problemas do pai, por ser viciado em drogas, Adriana parece ressentir-se do distanciamento absoluto de seu pai, já que o fato de residirem em cidades diferentes, porém não muito distantes, ainda assim, não permite qualquer tipo de troca de relacionamento. Embora tenha passado grande parte de sua infância distante da mãe por causa do trabalho dela, Adriana nutre respeito pela mãe e pela avó, que são as únicas pessoas que se aproximam do papel social da família, especialmente a avó é a única referência do universo familiar.

Só que a minha avó tem autoridade e como ela é minha avó, ela me criou, então eu não falo nada, mas para o meu pai eu não deixo de falar essas coisas, entendeu? Mesmo porque eu acho que ele não se deu o respeito, porque eu acho que se ele tivesse sido um bom pai comigo, ele teria o respeito como outro pai qualquer, se tivesse tido mais presença com os filhos, entendeu? (GFV-1, Adriana, 15 anos, 1º ano)

No depoimento acima, evidencia-se a necessidade e o desejo de ter estabelecido uma relação com o pai considerada por ela “normal”, ao afirmar que ela gostaria que ele fosse *como outro pai qualquer*; ou seja, inserido no modelo de representação social coletiva da família, o pai teria de ser responsável, sem vícios, participativo, afetuoso.

Ainda nesse rumo, temos a entrevista de um aluno da Planície que afirmou categoricamente não respeitar seus pais. O pai, porque era alcoólatra e abandonou-o quando pequeno; e a mãe porque, além de trabalhar fora durante toda a sua infância – e, portanto, ele ficava sob os cuidados dos avós maternos, – ele não a respeita especialmente pelo fato dela também ser alcoólatra:

A pessoa que me respeita, eu respeito. Minha mãe eu respeito no limite, não respeito muito porque ela não cobra muito também. Quem não dá não merece receber. (Leonardo, 18 anos, 2º ano, Planície)

Apesar de todas as críticas a sua mãe, diante de problemas de violência na escola em que esteve envolvido como vítima, o jovem não teve dúvidas ao pedir para a mãe ir com ele à escola. Isso demonstra as ambigüidades/variações inerentes às (re)construções de modelos culturais.

no ano retrasado estudava aqui à noite, aí eu fui assaltado na cantina, roubado dentro da escola e agredido fora, eu fiquei quase meio mês sendo ameaçado. Comuniquei à direção, que não fez nada. Minha mãe veio, falou também, não fizeram nada. (Leonardo, 18 anos, 2º ano, Planície).

A relação entre os irmãos ou meio-irmãos é permeada por brigas freqüentes – com algumas exceções em que o relacionamento é de muita amizade, companheirismo - e as causas que motivam essas brigas derivam, conforme eles mesmos afirmam, de futilidades. Apesar de proferirem diversos desaforos sobre seus(as) irmãos(ãs), valorizam os laços de solidariedade que alimentam entre si:

Também é aquilo, né? A gente briga mas um cuida bem do outro
(GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

Retomando Bourdieu (idem, p. 129-30), é necessário compreender a transição de ficção nominal da família para grupo real em que laços afetivos unem seus membros:

É preciso levar em conta todo o trabalho simbólico e prático que tende a transformar a obrigação de amar em disposição amorosa e a dotar cada um dos membros da família de um “espírito de família” gerador de devotamentos, generosidades, de solidariedades (ele se expressa tanto nas inúmeras trocas comuns e continuadas da vida cotidiana, trocas de dádivas, de serviços, de ajuda (...) quanto nas trocas extraordinárias e solenes das festas familiares (...)).

Esse trabalho de integração é tanto mais indispensável porque a família, que para existir e subsistir deve se afirmar como *corpo*, sempre tende a funcionar como um *campo*, com suas relações de força física, econômica e sobretudo simbólica (...) e suas lutas pela conservação ou transformação dessas relações de força.

Alvo de críticas da maioria desses jovens é a maneira como os pais educam seus (meio)irmãos, indistintamente (não importa se é o primogênito, caçula ou do meio; são conflitos decorrentes das diferenças etárias). É muito interessante o fato de que a maioria deles, além de criticar as atitudes de seus pais, ainda tenta fazer análises psicológicas sobre o tema e insiste no fato de que os pais não dão a mesma educação para todos os filhos e que os mais novos são sempre os mais “mimados”, enquanto os mais velhos podem tudo. Esses jovens aqui tratados em nada diferem da grande maioria que possui irmãos e vivencia cotidianamente os conflitos, disputa de espaços, ciúmes e comparações que acabam por ser inevitáveis nesse tipo de convivência. Esse tipo de acusação é repetido em quase todos os grupos de ambas as escolas. São comuns as referências a irmãos ciumentos e à interferência nas relações amorosas que porventura tiveram ou venham a ter.

eu sofro mais do que todo mundo! Eu estou conversando com um menino ele já pensa que sei lá... vou pra um motel, ele é muito ciumento, o menino que eu vou ficar meu irmão que tem que escolher (risos) é sério. Teve um menino que eu fiquei lá da rua ele pegou e

falou- com ele eu deixo porque ele é meu irmão, com coisa que manda em mim... (GFP-1– Patrícia, 16 anos, 1º ano).

É interessante notar que essa visão oferece uma espécie de contraponto às afirmações de mimos e liberdade excessiva que são apontados nas relações com os mais novos. A abordagem muda, quando se referem aos irmãos mais velhos, que tentam estabelecer relações de controle e autoridade, voltando assim a questão anteriormente apontada de disputas de espaço, ciúmes, etc. Reiteram a questão de que os filhos mais novos são mais mimados pelos pais e que a educação não é a mesma e que isso fica ainda mais acentuado quando são os (meio) irmãos mais novos:

Meu pai falou, quando eu conheci minha irmã, que ele queria dar pra ela tudo que ele não deu pra mim, porque quando eu era pequena, bem bebezinha, a gente passava fome, entendeu? Quando eu era pequenininha mesmo, a minha mãe não tinha nada pra dar para eu comer, entendeu? Eu acho legal da parte dele, entendeu? Eu não quero que ele seja pra ela o que ele foi comigo e realmente ele não vai ser, porque em matéria de tranqueira que ele era antes, ele não é mais, entendeu? Só que agora é bem pequena, mas se ficar muito mimada vai ser que nem as minhas irmãs, folgadíssimas, né? Mas acho legal da parte dele que ele está falando isso, entendeu? Porque hoje ela tem roupas, mas são todas ganhadas; tem guarda roupa, tem berço – coisas que eu não tive, muitas coisas que eu não tive quando eu era pequena. (GFV-1, Adriana, 15 anos, 1º ano)

Assim como a aluna acima citada, encontraremos em nossos grupos inúmeros jovens que residem na casa de familiares, particularmente com avós. Quanto a essa **circulação de crianças**, são as avós maternas aquelas que costumam se responsabilizar pelos netos; além delas, os tios e tias também acabam por contribuir na criação dessas crianças. Tomando por base Fonseca (1993, p. 127).

(...) nos grupos populares atuais, certas mães concordam em ter seus filhos criados por outros porque, para elas não é esta a questão mais importante. Uma mulher pode estimar – por causa da escola, da vizinhança ou da própria casa – que seu filho “sairá melhor” criado em outra família. Ela

pode achar mais urgente dispor de seu filho para solidificar laços com a sogra ou para gratificar sua própria mãe (avó da criança). Uma mulher sem marido pode preferir casar novamente e ceder à insistência do novo esposo mandando a criança embora, em vez de tentar outros arranjos para sobrevivência (tais como, unidades domésticas matrifocais). Sua responsabilidade é garantir bons cuidados à criança, mas outros podem propiciar tais cuidados tão bem quanto ela. Sem conceitos de fases de desenvolvimento emocional da criança, a presença da mãe biológica pouca diferença faz em termos do bem-estar e do futuro sucesso do filho. Não faz diferença para o filho e provavelmente não fará diferença no que diz respeito às suas lealdades filiais, pois os valores dominantes priorizam o laço de sangue, tenha ou não tenha criado ela mesma seu filho.²⁸

O que é importante ressaltarmos é que a família *latu sensu* (rede de parentesco) é imprescindível na socialização, no suporte e no sustento dos jovens que se encontram coabitando com parentes. Nesses casos as referências familiares se centram nos avós, tios e tias – lembrando que é a sua família de criação e, portanto, é através da convivência com essas pessoas que vão sendo construídas suas próprias identidades – então, serão essas pessoas por quem eles vão nutrir maior respeito. Nessa perspectiva, conforme Bourdieu:

As estruturas de parentesco e a família como *corpo* só podem se perpetuar ao preço de uma criação continuada do sentimento familiar, princípio cognitivo de visão e de divisão que é, ao mesmo tempo princípio afetivo de *coesão*, isto é, adesão vital à existência de um grupo familiar e seus interesses. (BOURDIEU, 1997, p. 130)

São diversos os mecanismos/estratégias de garantia do processo de sobrevivência desses jovens no que se refere à sua socialização e ao suporte que não se restringe à subsistência, proporcionados por essa rede de parentesco. Já que tratamos de uma clientela que convive com as dificuldades cotidianas inerentes à maior parte das famílias que compõem as camadas mais populares, são grandes as carências materiais encontradas pelos parentes quando são adotados novos integrantes (os netos/sobrinhos).

²⁸ Sobre a questão da “circulação de crianças” ver também Sarti (1996:55)

Diante disto, a coesão do grupo familiar só se mantém mediante o esforço coletivo e continuado dos diversos integrantes dessa família – podendo aqueles que ajudam, coabitar ou não. O depoimento abaixo é esclarecedor, já que demonstra uma situação em que a contribuição dos familiares é fator imperativo:

Assim, a minha avó, ela tem 20 netos, então ela tem 9 filhos, entendeu? Ela já trabalhou igual a uma condenada, na roça porque o meu avô bebia, tudo e não ajudava em casa... então assim, os meus tios hoje, eles têm assim, um emprego fixo, tem um dinheiro assim razoável, dá para ter uma vida boa assim, então, assim, a minha mãe não tem isso, né? Ela é fotógrafa, tudo, mas ela não tem assim esse dinheiro, né? Então, assim, ela paga casa, paga isso, paga aquilo, no fim do dia não sobra nada, né? Então assim eu demoro de anos para comprar roupa, e não é que eu fique sem roupa, né? Então, eu ganho muito. Então, os meus tios sempre me dão uma coisa. Então, eu ganhei o dentista de graça, né? O aparelho meu tio pagou para mim, ele trabalha no Banco, ele tem um dinheiro razoável, então ele está pagando para mim. Mas assim, eles me ajudam, entendeu? Mas eu, como trabalho, então eu gosto de comprar minhas coisas. A minha avó, ela tem 20 netos, não tem como dar presente pra todo mundo, ela fica sem comer, entendeu? Ela faz compra com 40 reais, quer dizer, não dá para nada, né? Então, o dinheiro que eu pego na minha mão vai tudo para ela, entendeu? Eu não compro as coisas para mim, vai tudo na mão dela, é 20 reais, é 5 reais que seja, mas já ajuda, entendeu? Então assim, eles me ajudam também, entendeu? O meu tio, ele passa lá, ele deixa pão, ele deixa as coisas, porque ele sabe que a minha avó não tem dinheiro para comprar todo dia pão, entendeu? Então ele ajuda. Então, todos os meus tios ajudam, né? Com roupa, sapato, dentista... (GFV-1 – Mônica, 15 anos, 1º ano)

Ainda que essa característica de amparo seja mais evidenciada por jovens que coabitam com avós, esse recurso abrange também famílias nucleares, que mesmo contando com uma certa estabilidade financeira que garanta minimamente a subsistência da família, ainda assim é comum para estes jovens integrantes desse tipo de organização familiar, poderem satisfazer – mesmo que parcialmente – seus desejos de consumo amparando-se nas redes de parentesco e de apadrinhamento.

Embora a maior parte dos grupos focais tenha afirmado que respeita os seus pais/responsáveis (excetuando-se, como já explicitamos, os casos de abandono) alguns indicam

que esse “respeito” é devido a uma certa obrigatoriedade/coerção ao afirmarem: *Tem que respeitar, né? Senão...*

A partir desse tipo de afirmação surge a discussão entre integrantes de diversos grupos focais sobre a punição aplicada pelos pais; destaque-se que em nenhum momento a punição é questionada, nem é feita nenhuma correlação entre punição e violência física ou simbólica; ao contrário, ela representa manifestações de cuidado, atenção por parte dos pais. Conforme Sarti (1996): “Há uma forte hierarquia entre pais e filhos e a educação é concebida como o exercício unilateral da autoridade”²⁹:

Portanto, boa parte das discussões centra-se nas idades limites para a punição física e somente uma aluna estabelece o limite de 12 anos, enquanto os outros - tanto alunos quanto alunas – narram com uma certa “naturalidade” o fato de não ser incomum, atualmente, levarem surras ou “safanões” de seus pais; outros afirmam que há uma ameaça constante por parte dos pais no caso do(a) filho(a) incorrer em um erro, podendo vir a ser severamente punido(a):

É como meu pai falou pra mim, até quando estiver morando na minha casa... (GFP-2- Roberto, 15 anos, 1º ano)

Minha mãe também fala isso pra mim, que se eu aprontar... (GFP-2- Michaela, 15 anos, 1º ano)

Eu estou longe da minha mãe, mas ela briga comigo quando eu faço coisa errada (GFP-2- Priscila, 15 anos, 1º ano).

Como ele falou, outro dia eu respondi pra minha mãe ela bateu em mim! (GFP-2- Rogério, 15 anos, 1º ano)

Acho que a partir dos 12 anos não tem mais que bater, ele está numa fase que já conhece as coisas, então você tem que estar conversando, com diálogo... (GFP-2- Priscila, 15 anos, 1º ano)

Conforme Foucault (2001, p. 150) “o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios”. Em discussões referentes à punição aplicada pelos pais e às conseqüências quanto a

²⁹ Sobre a questão da moral da família trabalhadora, ver SARTI (1996:35-63)

atingir o objetivo – conforme temos um grupo em que dois integrantes indicam a ambigüidade da prática de métodos punitivos. Um deles contou que após uma terrível surra que levou de seu pai (foi amarrado em uma cama e ali espancado com cinto de couro), deixou de andar com os *skatistas* e de fazer parte de gangues; com isso, acredita na eficiência da punição enquanto instrumento de “correção”. Enquanto os demais integrantes relativizam a crença na eficácia desses métodos, um outro aluno desse mesmo grupo, é mais contundente ao afirmar categoricamente que a punição não resolve nada, reiterando a importância do diálogo entre pais e filhos. Para respaldar essa afirmação, cita como exemplo os “safanões” que levou de seu pai quando ele descobriu que o filho consumia maconha:

Falando sério agora, eu acho que punição não resolveu nada, eu tentei até parar [de fumar maconha] mas só que eu não consegui, eu acho que fiquei dois dias, fiquei careta, mas aí voltei a usar mais do que eu estava usando. Mas eu acho que violência não leva a nada não. Hoje em dia ele [pai] conversa, e depois acho que foi a única vez que eu apanhei dele. Hoje em dia, sempre que eu tenho que resolver alguma coisa com ele, ele senta comigo, conversa numa boa, de cara a cara, olhando no olho mesmo e é aquilo. E a gente se dá numa boa. Com meu irmão também. De vez em quando ele extrapola e meu pai fica cabreiro com ele tudo, mas agora ele já está numa fase que trata os filhos numa boa mesmo. Leva na conversa mesmo. Por que eu acho que a base do diálogo é melhor maneira para resolver todos os problemas, né? Acho que é por aí. (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

Reiterando que a punição física, os castigos não impõem respeito e não necessariamente implicam em obediência, um aluno afirma que sente respeito redobrado por seu pai por ele nunca tê-lo castigado:

Ah! Não sei. Meu pai nunca levantou a mão pra mim pra nada, por isso eu respeito mais ele. (GFV-2 - Dito, 15 anos, 1º ano).

Para complementar essa perspectiva da prática de punição aplicada por pais, um aluno refere-se ao caso de um amigo que levou uma grande surra de sua mãe por encontrá-lo drogado – e aqui se faz necessário ressaltar que a ênfase de nossa análise não tomará por base a eficiência ou não dessa prática (mesmo porque, lembre-se, conforme foi demonstrado acima, do seu caráter ambíguo) mas que esse fato e os demais acima - independentemente de concordarmos ou não com tais atitudes - vêm a corroborar e, ao mesmo tempo, desmistificar o senso comum, que recrimina e culpabiliza a família pelas transgressões de sua prole. Na realidade, esse fato demonstra que as famílias populares - ainda que usem métodos disciplinares questionáveis de controle de sua prole – apresentam grande preocupação e tentam de todas as formas evitar que seus filhos cometam atos transgressores, desejando ardentemente que eles se tornem cidadãos honestos e trabalhadores.

Se de um lado, a punição paterna/materna não é vista como uma forma de violência já que se observa sua quase plena e inquestionável aceitação, de outro lado, as discussões entre os jovens dos grupos focais sobre a questão das violências domésticas, como veremos a seguir, são representações de violência com características de injustiça, excessos e por isso mesmo imperdoáveis. São focadas especialmente na violência de gênero, costumeiramente cometida pelos pais, e particularmente “justificada” por encontrarem-se alcoolizados. A violência física direcionada à esposa/mãe termina por envolver a prole: não são raros os relatos de jovens que, ao presenciarem o espancamento da mãe, tentam interceder a seu favor e conseqüentemente acabam sendo espancados pelo pai agressor. Nesse momento de violência doméstica, quebra-se por completo a relação de respeito/autoridade estabelecida entre pai e filho, na medida em que o jovem concebe a possibilidade de revide, como expressão de reação a um tipo inaceitável de violência.

- É que meu pai bebia, né? Bastante. Aí ele chegava em casa, batia na minha mãe todos os dias e depois ele entrou na vida do crime. Aí ele morreu, assassinado por bandido. Pelo cara que ele andava junto. Isso tudo é violência. Meu pai morreu por causa da violência também. (GFV-5, Valter, 17 anos, 2º ano)

- Meu pai, quando estava mamado, ele dava umas na minha mãe. Eu presenciei isso daí... (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

- Eu presenciava e apanhava também! Meus irmãos... A gente ia defender a minha mãe e acabava apanhando... (GFV-5, Valter, 17 anos, 2º ano)

- E se fosse hoje? (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano)

- Se fosse hoje eu não deixava não! Aí eu ia partir pra violência com ele também. (GFV-5, Valter, 17 anos, 2º ano)

Valter (GFV-5) ainda conta que seu irmão mais novo é uma pessoa extremamente revoltada e costuma desrespeitar a sua mãe com palavras de baixo calão. Atribui essa revolta aos maus tratos, isto é, à violência doméstica cometida pelo pai e conta que, após a morte de seu pai, por ter esse “gênio agressivo”, também apanhou muito do tio. Ainda que o próprio aluno faça essa associação violência doméstica/revolta, não nos basta como explicação única à agressividade desse menino, pois o próprio Valter aparenta ser um rapaz tranquilo, possui bom desempenho escolar (indiciado por frequência e notas) e trabalha como auxiliar em um escritório de profissional liberal. Então, ficamos com a questão: como se produzem essas diferenças? Seriam as peculiaridades individuais ou as vulnerabilidades de risco, de violência, que como afirmou Sposito, suscitariam condutas de risco, de agressividade?

Tomando por base a questão desenvolvida pela autora acima sobre as condutas de risco em resposta à vulnerabilidade, são discutidos casos entre os integrantes dos grupos focais a respeito de alguns parentes muito próximos que cometeram crimes.

Se de um lado temos jovens que admiram, identificam-se e respeitam aqueles parentes que lhes servem de referência para a construção da própria identidade (conforme anteriormente

tratamos), de outro lado – parentes transgressores – ainda que muito próximos – proporcionam-lhes uma representação antagônica, daquilo que eles não querem para si. Nessa perspectiva, Lucien (Vale, 15 anos, 1º ano) conta que sua mãe e o marido dela foram presos por tráfico de drogas e que isso lhe serviu de exemplo para nunca usar nenhum tipo de entorpecentes. Ia com frequência visitá-los no presídio e as cenas lá presenciadas, vieram a reiterar ainda mais a sua rejeição às drogas. Mônica, do mesmo grupo e idade, aproveita a “deixa” da amiga para relatar o caso de seu tio:

Bom, na minha família já aconteceu isso, entendeu? Acontece muito, né? Eu acho que em toda família acontece. O meu tio mesmo, ele está preso hoje em dia, mas ele começou a assaltar, porque ele é pedreiro, né, e ele não conseguia emprego, acho que pelo local que ele morava, com as pessoas que viviam ali, né? Então, ele foi muito prejudicado, entendeu? E ele juntou um tipo de uma gangue para assaltar. Só que como é que... as pessoas que começam a assaltar agora não têm assim muita noção, né? Acho que ele foi muito inocente nessa parte, então ele começou a roubar, só que coisa pequena assim, não tinha comida para comer em casa, então ele entrava na padaria e assaltava e pegava comida, entendeu? Então, ele começou a roubar até os seus próprios amigos, então, todo mundo começou a ficar com receio dele entrar dentro de casa e querer pegar alguma coisa, né? Hoje em dia ele está preso porque um dos menores que estava com ele atirou no moço que trabalhava num posto de gasolina, hoje este moço está aleijado, então ele foi condenado por esse menino que atirou, porque ele era de menor e como ele era de maior na turma, ele ficou como responsável. Quer dizer, hoje ele está pagando por uma coisa que é assim: ele tem culpa e ao mesmo tempo não, entendeu? Então eu acho que agora ele vai ter consciência, né? Então ele mesmo está querendo mudar a vida dele agora. A gente pensa assim: se ele sair de lá, será que ele vai melhorar mesmo? Porque assim, as pessoas, quando ele vai pedir emprego: “- De onde que você veio?” “- Ah! Eu estava na prisão!” Será que ele vai conseguir um emprego? Entendeu? Ele tem dois filhos para criar e ele é novo? Ele é novo, ele tem 25 anos, acho, entendeu. Então, quer dizer, ele acabou com a vida dele... (GFV-1, Mônica, 15 anos, 1º ano)

Um aluno afirma que, na sua família somente, o pai e um tio de outra cidade não cometem crimes, mas que o avô e os demais tios são traficantes, assaltantes:

Meu tio, está preso há um mês atrás, lá dentro tal, aí os caras já começaram a brincar com ele, aí sempre tem um cara mais boca quente da cela, aí um cara falou: “- Não brinca com o Lemão não, que o Lemão é boca quente, ele não gosta de brincadeira”. Pronto, ficou preso um mês, aí faltava uma semana para ele sair, aí entrou um outro tio meu, que sabe, traficava, tinha saído da vida do crime, aí ele foi pedir serviço para uma mulher e eu não sei o que que a mulher respondeu para ele, ele abriu o caixa da mulher, catou o dinheiro e saiu andando. Olha, ele queria sair da vida do crime, ele traficava, aí ele foi pedir serviço para mulher... Metade da família do meu pai, os único que prestam são meu pai e um tio meu lá de São Paulo. Ah! Ele roubou a loja de massas, esses tempo aí, ele roubou e está fugitivo, está lá pro Rio de Janeiro. Metade da família do meu pai, meu avô já deu tiro na minha avó! Meu avô trafica, só negócio de quilo mesmo, então se for para eu seguir exemplo da minha família eu estou fodido, os únicos que salvam é só meu pai e o meu tio de S. Paulo, porque do resto... não salva um. Um tio meu (risos) estava desempregado, né, aí minha tia ficava amolando: “- Ah! Não tem cigarro, não tem pa... pa... pa...” E tinha uma velhinha que ficava num varejão, sabe, de verdura, aí ela sempre levava um pacote de cigarro para casa dela, aí ele meio chapado, subiu em cima da árvore, né, aí a velhinha passou assim, ele pulou e gritou, a velha deixou cair um negócio no chão, ele catou o negócio e saiu correndo, aí ficou preso uma semana por causa disso daí. (GFV-2, Jurandir, 16 anos, 1º ano)

Os relatos acima abrigam julgamentos distintos; em ambos os casos, há aquele parente que comete o crime, mas que de um lado é inocente sob o ponto de vista da “legitimidade da motivação” (desemprego) e ao mesmo tempo, por outro, esses mesmos jovens manifestam doses variadas de severidade quanto à “legitimidade dos crimes” em si, já que são unânimes em citar os casos como o modelo do que não deve ser feito.

Já o depoimento abaixo apresenta a relação família/proteção estendida inclusive para os filhos que já não se encontram sob o mesmo teto de seus pais. Esse aluno, em nenhum momento, critica a atitude paterna, ao contrário, relata detalhadamente os motivos que levaram o seu pai a cometer essa violência:

Meu pai e meu irmão deixaram o meu cunhado surdo, ele fumou craque e tomou pinga e uns negócio lá, tocou minha irmã e as três filhas dela na rua, né? Aí elas chegaram em casa falaram pro meu pai, meu

pai catou a carreta, a carreta estava carregada de ladrilho, aí, ele e meu irmão foram lá, bateram no meu cunhado, daí meu pai tentou correr para via expressa, meu irmão correu atrás dele (cunhado) deu uma paulada na nuca, ele caiu no chão, aí meu irmão bateu mais um pouco nele, aí meu pai veio embora com a carreta, chegou em casa foi engatar, a carreta tinha afundado no asfalto assim, daí ele precisava sair logo, antes que a polícia viesse, daí ele empurrou com tudo o caminhão para baixo, a carreta, engatou e foi embora pra Goiás, ele ficou 3-4 meses para lá, trabalhando para lá e o oficial de justiça ia em casa, por causa da intimação dele... Daí, todo dia 15 meu pai tinha que ir no Fórum assinar um negócio lá e ele ficava fora da cadeia, mas se meu pai atrasasse um mês no negócio lá de assinar, eles iam pegar o meu pai e levava, meu pai e meu irmão. Ficou uns dois anos assim, aí depois... (GFV-2, Dito, 15 anos, 1º ano).

Novamente temos aqui (só que de forma mais veemente), a “legitimidade” do motivo para o crime, a ilegalidade da ação violenta do pai e do irmão só importa na proporção em que a justiça coloque em risco a liberdade dos infratores. A vítima da agressão, também ela agente violenta no evento, segundo seu ponto de vista, fez por merecer as lesões. Interessante notar que aqui, como em outras situações, vale ainda a máxima secular de que “assunto de família, se resolve em família”. O não acesso ao Direito/Justiça acaba respaldando a busca de soluções alternativas para resolver conflitos que envolvam a transgressão violenta e não restrita à esfera privada, como a defesa da honra, do sangue, através das próprias mãos. Sob o ponto de vista daqueles que “resolveram” a questão por si mesmos – dada a ineficiência do sistema judiciário para este tipo de entrave – caberia à justiça o único papel de quem pune aquele que está “correto”.

Na continuidade da discussão entre os integrantes dos grupos focais, surgem questões referentes às representações que esses jovens têm sobre quais os padrões que eles consideram relevantes, ou que viriam a adotar caso tivessem a responsabilidade de educar uma criança.

Sobre os padrões para se educar filhos os jovens transitam entre uma completa liberalidade, acompanhada de muita conversa, diálogo, e ao mesmo tempo um certo controle, estabelecendo-se certos limites. Citam a necessidade de ensiná-los sobre o que é certo e sobre o que é errado; deve-se evitar muitos “mimos” para que a criança possa crescer conforme a realidade da vida; reiterando, eles afirmam que crianças menos favorecidas têm mais facilidade em aprender:

Eu acho assim, a pessoa que tem uma quantidade maior de dinheiro, tem uma classe alta, sabe? Ela vai aprender mais tarde. Agora uma pessoa que tem menos dinheiro ela é obrigada – obrigada assim porque a vida obriga, entendeu? – A aprender coisas mais rápidas. Porque a pessoa que tem dinheiro, ela estuda numa escola paga, ela não tem sacrifício pra conseguir o que ela quer, o pai está sempre dando. E uma outra criança ela tem muita dificuldade de conseguir aquele brinquedo que ela viu e tem muita vontade de ter, entendeu? Às vezes, criança tem muita vontade de comer doce e às vezes ela não tem. Às vezes, a gente não tem 5 centavos, então ela aprende a dar valor às coisas mais rápido! (GFV-1, Adriana, 15 anos, 1º ano)

Essa afirmação é muito interessante, já que de fato, a realidade na qual estão inseridos, infelizmente os obriga a ter dimensão mais clara sobre as dificuldades em se conseguir dinheiro, seja para a alimentação ou para coisas de menor importância. Não nos cabe falar aqui em supérfluos, já que esses itens de consumo dificilmente compõem a “lista de compras” dessa população. O discurso acima, remete-nos também à perspectiva religiosa, segundo a qual a pobreza dignifica, já que é mais fácil “um camelo passar no buraco de uma agulha do que um rico entrar no reino do céu” (embora tenhamos de tomar cuidado com tal afirmação se considerarmos que, conforme Peralva (2000), muitas das violências cometidas, especialmente por jovens, são por não mais se sujeitarem à situação de excluídos, de “pobres” e almejarem a inclusão).

Levando-se em consideração que essa é a realidade em que se encontram esses jovens, eles acabam usando um discurso que demonstra uma certa superioridade frente aos ricos, já que sabem “dar valor”, não desperdiçam dinheiro. Contrapondo-se às acirradas desigualdades sociais, esses jovens carentes têm plena dimensão de que não têm quase nada, enquanto outros têm muito. Reiterando ainda mais, a mesma aluna continua:

Criança que não tem condições, ela aprende mais rápido. Eu nunca ouvi uma pessoa que teve poucas condições quando era criança dizer que agradece muito à mãe por ter dado aquelas palmadas, porque assim se aprende a dar valor às coisas. [continua falando a respeito de pessoas que não tinham boas condições na infância e hoje conseguiram muitas coisas e de outras que tiveram tudo na infância e hoje não têm nada.] (GFV-1, Adriana, 15 anos, 1º ano)

As considerações acima feitas pelos jovens demonstram a sua percepção do espaço social como espaço de desigualdades, diferenças e de sua inserção desvantajosa nele, inserção essa que terminara por se refletir em suas próprias práticas e atitudes.

Alguns enfatizam mais do que outros que, devido aos orçamentos familiares apertados, as suas necessidades de consumo não são plena ou parcialmente satisfeitas. Mesmo considerando-se que muitas dessas famílias não têm a despesa de aluguel já que o tipo de residência mais numeroso é a casa própria, ainda assim, são freqüentes aquelas que têm parte de sua entrada financeira comprometida com o pagamento das parcelas do financiamento de aquisição da casa própria.

Embora todos reclamem do orçamento familiar apertado, aquelas alunas que residem com as avós expressam com mais contundência a percepção de suas carências econômico-financeiras; de uma certa forma, o ciclo familiar destas avós já se completou, isto é, a maior parte de sua prole

já não mais reside com ela. Contudo, a receita proveniente de pensão/aposentadoria mal dá para o seu sustento - e como já demonstramos acima, a rede de parentesco é imprescindível para o sustento tanto das avós como dos netos que com elas co-habitam.

- Ah! Eu não ligo, porque para mim comprar roupa, é que eu moro com a minha avó que nem ela, desde os [meus] 5 meses que eu moro com a minha avó, e se eu preciso de um lápis - tanto a (...), quanto a (...) estão de prova – se eu preciso de um lápis ou alguma coisa, se não é minha avó ir lá ralar, eu não tenho, porque nem meu pai, nem minha mãe não ligam. Então é assim, roupa pra mim, as meninas estão de prova é de 3 em 3 meses e olha lá! Então para mim tanto faz! O importante é estar usando, né? (GFV-1 – Lucien, 15 anos, 1º ano)

- A gente depois acostuma, né? Porque para mim é assim também, porque a minha avó tem a aposentadoria dela, tal e tem pensão do meu avô também que é falecido e tal, só que ela não tem condições de comprar roupa para mim, entendeu? Mesmo porque ela se sente assim, é, ela fica chateada de comprar roupa para mim e não comprar roupa para as minhas irmãs, entendeu? Então ela não compra roupa para ninguém Nossa! E ela assim, não que você não ligue, você fica feliz quando você ganha uma roupa e tal, entendeu? Porque quem não fica feliz em ganhar um presente? Só que também já nem ligo mais, a roupa que eu estou, eu vou em qualquer lugar, porque vou fazer o quê, se eu não for com essa roupa que você tem, vai com qual? Entendeu? (GFV-1 – Adriana, 15 anos, 1º ano)

Em face à afirmação de uma outra aluna que comparativamente tem maior capacidade de consumo, Adriana afirma:

Você vê como as coisas são diferentes, vamos supor – que ela tem a avó e a madrinha que podem dar, entendeu? – só que aí a pessoa como eu e a (...) tal, a gente vai se conscientizando, porque eu vejo a roupa, fico olhando a roupa, fico cobiçando, olhando, olhando... mas quando você chega em casa, poxa! Você está vendo que sua avó está dando tudo dela para você, entendeu? Então você tem dó de falar: “- Puxa, vó, estou a fim daquela roupa!” E ela, mesmo que não possa comprar, ela vai lá e faz de tudo para comprar, entendeu? Você está sabendo que ela não está podendo comprar, entendeu? Então eu não falo! (GFV-1 – Adriana, 15 anos, 1º ano)

O significado do trabalho

Devemos ainda ressaltar que, mesmo levando-se em consideração que os nossos jovens estudados freqüentam regularmente a escola, são majoritariamente pertencentes ao curso diurno, e que seus pais/responsáveis (ou pelo menos, um deles) encontra-se empregado, ainda assim, o nível de consumo, como pudemos constatar, especialmente de supérfluos, é muito baixo, ainda mais se utilizarmos como parâmetro o consumo de jovens de classe média, associado à oferta do mercado de consumo, especialmente o destinado a essa faixa etária. Lembremos ainda que essa geração (década de 90) também é fortemente marcada pelo consumismo, tanto que, eventualmente, em diversas escolas esse vem sendo um dos temas abordado multidisciplinarmente. Portanto, para muitos desses jovens, o desejo de ingressar no mercado de trabalho tem como objetivo, não só suplementar a renda familiar, mas, inclusive, traz consigo a idéia de poderem adquirir os símbolos consumistas: roupas, calçados, passeios..., assim como lhes dá um sentimento de liberdade: o salário lhes permitiria fazer o que quisessem sem precisar dos outros... (MADEIRA,1986)

Referindo-se à questão trabalho/consumo, Sposito (1994, p. 163) afirma que:

A interação no mercado pela via do consumo nem sempre é valorizada pelos pais, marcados pela ética do trabalho árduo em seu processo de socialização, temerosos dos gastos supérfluos que traduzem o 'look' juvenil e suas respectivas formas de consumo do tempo livre³⁰. É preciso considerar, no entanto, que a ética do trabalho que permeia alguns vínculos nucleares das relações na família ocorre, principalmente, na figura do 'provedor' no interior da rede de relações pessoalizadas e solidárias no mundo da casa. Os estudos realizados em grupos populares urbanos, tanto em São Paulo como no Rio de Janeiro, demonstram que não se verifica o primado do individualismo moderno tal como se observou nas sociedades industriais mais avançadas (ZALUAR, 1985, BILAC, 1993; apud SPOSITO: 1994, p. 165)

³⁰ Segundo a autora, essas diferenças não traduzem conflitos geracionais referentes a modelos culturais de comportamento, fenômeno ocorrido na década de 60 (SPOSITO,1993-94:165)

As alunas do grupo focal -1 feminino da escola do Vale mencionam a necessidade que sentem de arrumar um emprego (faz-se ainda necessário lembrar que o trabalho está proibido para menores de 16 anos) e o quanto é difícil uma oportunidade.

Uma vez, foi no ano passado, né? Nesse natal do ano passado eles costumam contratar jovens para trabalhar na loja porque aumenta o movimento. E fui eu e a (...), né, ver. A gente comprou o currículo, tudo, tiramos dinheiro não sei da onde – apesar de que o currículo [formulário] é 15 centavos – mas tem dia que você não tem nada, né? E a gente foi correndo e arrumou dinheiro e tal, né? Saía de casa e ia a pé, né? Subia a pé, entendeu? E eu vinha de lá onde eu moro pra vir aqui no São (...) na casa dela e aí a gente ia para o centro e aí de repente a gente chega na loja e a gente não pode trabalhar porque a gente não tinha nenhum curso, não tinha diploma de informática, tal, entendeu? E não tinha experiência. Mas como uma pessoa de 15 anos pode ter experiência com venda se eles, a pessoa que tem mais as portas fechadas para o emprego é o jovem, porque eles falam assim que é proibido jovem trabalhar e o jovem que quer trabalhar? Então como que pode ter experiência? Eles exigem experiência, mas como uma pessoa da minha idade... (GFV-1 –Adriana, 15 anos, 1º ano)

O que acontece é assim, a gente quer um trabalho, a gente procura, que nem todas nós aqui queremos trabalhar, só que assim, eu, a (...) e a (...), a gente quer porque desde pequena nas costas da avó, a gente sabe como é que é, e assim nessas horas não tem idade pra estar trabalhando, pra dar tudo que a gente quer, então é por isso que a gente procura um trabalho. Mas todo mundo aqui, desde pequena, nas costas da mãe e do pai... (GFV-1 – Lucien, 15 anos, 1º ano)

Para esses jovens o trabalho significa independência, na proporção em que garantiria parte da sua necessidade de consumo e ao mesmo tempo seria uma forma de contribuir no orçamento doméstico, que é tão carente de recursos. Apesar disso, no entanto, em nenhum momento esses jovens consideram a hipótese de abandonar os estudos em troca de trabalho. Como veremos no final do capítulo, acreditam que a escola é o passaporte para a ascensão social.

Eu acho que os jovens, eles andam atrás de emprego pra conquistar a independência, sabe? Porque, às vezes, você chega na sua mãe e ela não tem dinheiro pra te dar, ou às vezes ela num dá mesmo, entendeu? (risos) Então se você está trabalhando, você tem dinheiro, você conta com o seu dinheiro, é bem mais fácil você estar contando com o seu dinheiro, entendeu? Porque você nunca pode contar com o dinheiro dos outros. (GFV-1 –Adriana, 15 anos, 1º ano)

Se você quer uma roupa, aí a gente vê se o nosso dinheiro dá para comprar, você vai lá e compra. Está certo que é assim, alguma coisa a gente vai ter que dar, eu, se trabalhasse, eu já falei pra minha avó que alguma coisa eu vou dar para ela (avó). O resto a gente pega: “- Ah! Eu quero aquela roupa!” Daí compra. (GFV-1 – Lucien, 15 anos, 1º ano)

É igual minha mãe falou, eu não posso trabalhar porque ela me deu tudo que eu tenho até hoje, então eu sempre falo pra ela, se eu conseguir um emprego, metade do meu dinheiro vai pra ela, e a outra metade eu vou comprar roupa, sapato... (GFV-1 – Marina, 15 anos, 1º ano)

São raros os casos de alunos com experiência de trabalho, seja da escola do Vale ou da Planície. Na escola do Vale temos três alunos: uma aluna, de 15 anos, que trabalha como animadora de festas infantis, sem contrato de trabalho, além de não ser uma atividade constante, e ela a vem desempenhando desde os 12 anos de idade; um aluno que trabalha em um escritório de engenharia no período da manhã; e, um outro, que ajuda o pai em uma revendedora de automóveis, de que o pai é o proprietário. Na escola da Planície, encontramos dois alunos trabalhadores: um aluno que trabalha como repositor de mercadorias em um mercadinho, durante a tarde e à noite; e um outro que trabalha em uma loja de animais e o seu trabalho também é banhar e tosar cachorros, atividade da qual ele afirma gostar muito. Excetuando-se a garota que trabalha, todos são maiores de 16 anos de idade.

A aluna que trabalha nas horas vagas como animadora de festas infantis critica o fato de que as crianças, muito mimadas, não sabem valorizar nada:

Bom, faz dois anos que eu trabalho com criança, faz dois anos, quer dizer a maioria das crianças que eu vou pra trabalhar, são crianças

de escola particular, mimadas, que tem dinheiro, que não falta nada, entendeu? E realmente eles são assim porque não falta nada. Se eles tivessem passando uma dificuldade, aí sim, eles iam ter consciência até que estaria faltando... você vê crianças assim de 9 anos por exemplo, que passa fome e faz de tudo para família, tenta estudar... Eu sempre trabalhei desde os 12, entendeu? Eu sempre trabalhei dos 12 anos em diante, então trabalho pra mim não falta, então, eu tento me esforçar pra ter bastante curso, ter bastante... , assim eu não pago nada, tudo que eu fiz até hoje, foi de graça, entendeu? Eu agradeço muito! Não é assim um particular nada, mas foi uma coisa que eu tive uma noção assim, entendeu, do que era exatamente. (GFV-1 – Mônica, 15 anos, 1º ano)

Com a perspectiva de salários baixos ou sem perspectiva de emprego, a transgressão, o roubo, o tráfico podem significar possibilidades de ingresso no mercado de consumo. Levando-se em consideração as crescentes dificuldades em se arrumar emprego, pois se e quando conseguem se empregar, pela falta de qualificação, esses jovens são submetidos a subempregos, com salários muito baixos e, em contrapartida, há uma oferta no mercado de consumo juvenil que vem em uma crescente intensificação, especialmente no que se refere às grifes; Entretanto, em nenhum momento os jovens colocam o tráfico miúdo ou grande como sinônimo de trabalho; prevalece aqui a percepção maniqueísta do bem e do mal, do certo e do errado. Ainda que transgridam e “justifiquem” a transgressão, concebem-na como moralmente inaceitável, ao contrário do trabalho, que é algo dignificante do ser humano.

Conforme alguns alunos do Vale, muitos rapazes dão importância às grifes da moda, e muitas vezes o roubo é a única alternativa para obtenção desses objetos de desejo. Contudo, são críticos dessas práticas:

Roupa larga, tudo depende, quem tem dinheiro vai pedir mais, quem não tem, às vezes rouba pra ter uma roupa... (GFV-4 – Nando, 17 anos, 3º ano)

Começa a fazer aviãozinho (GFV-3 – Fausto, 15 anos, 1º ano)
 A vender droga (GFV-3 – Pedro, 15 anos, 1º ano)
 É [para comprar roupa da moda]! Para ficar igual os outros, né? da banquinha deles, quer ser diferente. (GFV-3 – Pablo, 15 anos, 1º ano)

Outros ainda afirmam que o pequeno tráfico de drogas (aviãozinho) também pode ser uma forma de obter dinheiro rápido e fácil para consumir as grifes da moda ou utilizá-lo para outros fins, quase nunca de primeira necessidade. A seguir, temos dois momentos referentes ao tráfico de drogas. No grupo 4 e no grupo 2, temos alunos que atuaram como aviãozinho.

Às vezes eu roubava para juntar um dinheiro, já vendi droga! Eu acho assim, pode ser que eu pequei, mas nem tanto (GFV-2 – Jurandir, 16 anos, 1º ano)

“Eu nunca pequei!” (GFV-2 – Jamil, 16 anos, 1º ano)

Vá oh! Só Deus vai saber. (GFV-2 – Jurandir, 16 anos, 1º ano)

Às vezes, sem dinheiro, é duro! (GFV-4 – Nando, 17 anos, 3º ano)

Eu também já fiz aviãozinho, iche! Uma vez só! estava eu e um colega meu, inventamos de fazer, aí... (GFV-4 – Gilberto, 18 anos, 3º ano)

Às vezes, por dinheiro, né? Se não tem pra comprar uma peça de roupa, aí nego já fica provocando: - Aí! Você não compra mais nada?!”. (GFV-4 – James, 16 anos, 3º ano).

Isso é verdade. Gastei o dinheiro com mulherada. (GFV-4 – Gilberto, 17 anos, 3º ano).

Finalmente, podemos concluir, pelas afirmações entre os integrantes de grupos focais que serviram de aviãozinho, que essa foi uma prática esporádica, ocasional, até mesmo única. Contudo, faz-se necessário relatar a ocorrência de um fato que nos chamou atenção: quando se deu o segundo encontro com um dos grupos focais, compareceu apenas um aluno da reunião anterior, porém acompanhado por um “colega”; no decorrer da entrevista, pudemos apurar que o novo integrante não era aluno desta escola (ou de qualquer outra), possuía mais de 20 anos e era desempregado. Quanto às discussões propostas, manteve-se o mais distanciado possível, com respostas lacônicas. Diante do fato do aluno já ter afirmado na reunião anterior que foi traficante

de pequeno porte, deduzimos que o “colega” por ele trazido poderia ser um traficante, sondando se a mediadora não pertenceria aos quadros policiais.

Lazer, Prazeres e Medos

Para tentarmos entender em que medida a sociabilidade destes jovens implicaria condutas de risco, buscamos discutir com eles suas atividades de lazer ou outras que lhes proporcionam prazer, assim como as representações sobre seus temores.

Nesta discussão, não são feitas referências diretas à escola. Indiretamente apontam a escola como locus de sociabilidade, já que é ali que fazem as melhores e as mais perenes amizades. Ainda que não coloquem a escola como um prazer, todos eles afirmam que jamais deixariam de frequentá-la, pois além de ser para esses jovens a única forma de ascensão social, se para lá não fossem, onde fariam amizades?

A maior parte dos grupos focais concorda que ouvir música, dançar, conversar com amigos, conhecer gente nova, frequentar clubes, especialmente os bailes/discotecas noturnos são as suas mais comuns práticas de lazer. A possibilidade de estar entre amigos, seja em que lugar for, é prioridade entre eles:

A gente também fica em casa conversando, negócio de namorada.... (GFV-3 – Pedro, 15 anos, 1º ano)

É (GFV-3 – Fausto, 15 anos, 1º ano)

Joga um baralhinho, falamos das menina da escola... (GFV-3 – Pedro, 15 anos, 1º ano)

Fica conversando, tocando violão... (GFV-3 – Fausto, 15 anos, 1º ano)

Há aqueles, porém, que não freqüentam clubes, *boites*, seja por motivo religioso ou porque realmente não apreciam:

Eu não acho graça, sabe? Assim, tem lugar que você vai que é gostoso você ficar, só que tem muito lugar que tem muita baderna, entendeu? Não gosto, é muita gente, parece que vou ficar sufocada. O primeiro dia que eu entrei nessa escola eu falava pra ela: “- Parece uma prisão isso aqui. Esse monte de gente trancada aqui dentro!” Estava até me dando falta de ar, eu não agüento ficar num lugar assim. (GFV-1 – Mônica, 15 anos, 1º ano)

No grupo (4-Vale), os alunos foram narrando que gostam de pagode, jogar bola, esportes radicais... quando um deles afirma que outra forma de lazer é a internet; nesse momento todos os outros componentes do grupo, jocosamente afirmam:

Êh! Boy!!
 Boy, boy, ele é boy!
 (risos)
 Bicicleta, diversão, não tem internet não! (juntos)

Esse mesmo aluno afirma também que não freqüenta clubes, que prefere permanecer em casa, no que também é muito questionado pelos colegas:

Eu fico em casa, eu sou caseiro! (GFV-4 –Jair, 16 anos, 3º ano)
 Tem piscina na tua casa? (GFV-4 –James, 16 anos, 3º ano)
 Ele é chique, ele é boy! (GFV-4 – diversos alunos em jogral 3º ano)
 Dá licença, ôh! Que pergunta besta! (GFV-4 –Jair, 16 anos, 3º ano)
 Porque você não vai pra clube? (GFV-4 –Nando, 17 anos, 3º ano)
 Porque eu não gosto! Eu fico em casa! (GFV-4 –Jair, 16 anos, 3º ano)
 Claro, piscina, TV a cabo! (GFV-4 –diversos alunos, 3º ano)

Quanto aos gostos musicais não há necessariamente consenso; ao contrário, muitas vezes iniciam discussões radicais, especialmente entre os que apreciam o *rap* e aqueles que apreciam o pagode.

Na escola do Vale denunciam seus preconceitos seja pelo pagode, seja pelo rap:

Ah! Um forrozinho, um pagodinho... (GFV-3 – Pedro, 15 anos, 1º ano)

Eu gosto de todas! (GFV-3 – Fausto, 15 anos, 1º ano)

Eu só não gosto de rap! (GFV-3 – Pedro, 15 anos, 1º ano)

Ah! Eu tocava cavaquinho e curto rap! Rap é o som, né? Rap é o jeito de nós [nos] expressar contra a violência, o rap é o modo de expressar. No pagodinho: mexa a bundinha pra lá, pra cá... (GFV-3 – Rafael, 16 anos, 1º ano)

É (cantando em ritmo de RAP): “Filho da puta, sangue bom, vai tomá no..” (GFV-3 – Pedro, 15 anos, 1º ano)

Não, isso [gostar de rap] era antigamente, agora eu até escuto de vez em quando, tá ligado? (GFV-2 –Jamil, 16 anos, 1º ano)

Isso é negócio de preto! (GFV-2 –Jurandir, 16 anos, 1º ano).

Ah! Só porque eu não escuto RAP, eu não sou mais preto, virei branco! Aí, eu comecei a gostar de rock e comecei a tocar violão, então estou curtindo mais rock agora. Eu gosto de ficar, tipo assim, não fica, é fica na Igreja com a comunidade, ajudando, saí nas casas, na campanha da fraternidade... (GFV-2 –Jamil, 16 anos, 1º ano)

Eu freqüento o Clube C e a paróquia do álcool! (ironia) (GFV-2 – Jurandir, 16 anos, 1º ano)

Os grupos da escola da Planície praticamente não se diferenciam daqueles do Vale, especialmente no que se refere aos preconceitos musicais:

- Tem gente que não curte rap, mas eu curto (GFP1 – Cristina, 15 anos – 1º ano)

- Eu já não gosto [de rap], mas o reggae eu gosto. (GFP-1– Maria, 16 anos, 1º ano)

- Muita gente fala que rap quem canta é só bandido, é traficante... na maioria das vezes é. É, mas não é porque você curte rap que você é bandido (GFP-1– Patrícia, 16 anos, 1º ano)

- Na música eles cantam a realidade, a realidade deles! Falam assim aqueles policiais filhas da mãe. (GFP-1– Maria, 16 anos, 1º ano).

- Mas é o que acontece na vida deles, se você fosse montar uma música da sua vida... É a letra assim mais produtiva porque se for ver as outras músicas só falam: eu perdi ele, eu amava ele [risos].(GFP-1– Maria, 16 anos, 1º ano).

- É verdade! (GFP-1– várias alunas, 15-16 anos, 1º ano)

- Música de corno! (GFP-1– Patrícia, 16 anos, 1º ano)

Conforme afirma Sposito (1994, p.175), referindo-se à importância da redefinição de identidade proporcionada pelo *rap*, eles: “buscam interação, grupo que compartilha uma auto imagem não mais marcada pelo medo, pela humilhação ou pelo estigma da marginalidade”. Como pudemos observar, os integrantes do grupos focais efetivamente possuem uma percepção que reitera a afirmação de Sposito, já que entendem o rap como expressão crítica da realidade na qual os cantores/compositores estão inseridos; entretanto, aqueles que apreciam não necessariamente identificam-se com a realidade expressa pelas canções.

Quanto às lutas de defesa pessoal, não se restringem ao universo masculino, já que temos alunas praticantes da capoeira:

Eu gosto de capoeira, também! (GFV-1 – Adriana, 15 anos, 1º ano)

Eu acho lindo, já fiz 2 anos e meio. Eu era de um grupo, aí a gente saía, ia em vários lugares. Só que um tempo não deu certo por causa do dinheiro, né? (GFV-1 –Mônica, 15 anos, 1º ano)

Para os meninos de ambas as escolas é mais usual a opção por esportes, especialmente futebol, basquete. Alunos da escola do Vale relatam que um porteiro de uma quadra, do bairro onde residem treina voluntariamente os rapazes e por ele os jovens têm muita afetividade, conforme depoimento abaixo:

Ele cuida da portaria do campo e treina a gente, só que ele não ganha nada para treinar. (GFV-3 – Fausto, 15 anos, 1º ano)

Olha, para jogar bola, melhor escolinha é aquela lá, ninguém xinga, ninguém fala palavrão, não tem desunião! (GFV-3 – Pedro, 15 anos, 1º ano)

Pode jogar com o pior jogador, ele orienta, falando... (GFV-3 – Fausto, 15 anos, 1º ano)

Ele fala primeiro de Deus, da família, que a gente tem que saber viver o hoje, estar aqui e agora, tem que meditar, que daqui duas, três horas ninguém sabe o que vai acontecer... fala muito contra as drogas (GFV-3 – Pedro, 15 anos, 1º ano)

O exemplo desse senhor, que nenhuma remuneração recebe por esse tipo de trabalho é uma forma consistente de contribuição cidadã à sociedade.

Passeios de bicicleta e de *skates* são outras atividades bastante praticadas pelos alunos. Outros alunos demonstram interesse por esportes radicais, mas confundem o esporte radical com lazer ecológico, por exemplo, nadar em cachoeiras, passear por matas, etc; se, de um lado, temos grupos afeitos a passeios ecológicos, de outro, temos os que apreciam a caça de pássaros, animais de pequeno porte.

Caçar tatu! Eu caçava bastante! Barango , mas [não] caçava para comer, não! Matar só por matar! Principalmente teiu! (GFV-4 –Gilberto, 18 anos, 3º ano)

Inegavelmente, muitas vezes, as atividades esportivas permitem que os jovens possam canalizar uma parcela da violência, o que pode vir a amenizar manifestações de violência em outros contextos sociais.

Freqüentar igrejas também é visto por eles como uma forma de lazer, especialmente para aqueles que fazem parte do grupo de jovens e aí tocam violão, cantam e conversam muito entre si.

Agora, de final de semana, eu dou minhas aulas de violão, né? E eu costumo tocar na missa, que eu gosto de tocar na missa e fico sábado e domingo bastante com a minha namorada. (GFV-3 – Fausto, 15 anos, 1º ano).

São poucos os que se colocam como apreciadores de teatro, seja como espectadores ou atores. O cinema não consta entre eles como uma prática rotineira, ao contrário, muitos deles há muitos meses não assistem a um filme e quando vão é para ver filmes de grande bilheteria, cuja divulgação ocorre de maneira mais intensa.

Somente um aluno da escola do Vales, grupo-3, afirmou que diminui a frequência noturna em *boites* devido à crescente utilização de drogas pelos jovens frequentadores.

Eu ia no Clube C, mas está com muito fumo, muita violência, hoje eu não quero ir, quando melhorar eu posso até ir! Às vezes eu vou no Clube B, é legal, vou na casa da minha avó... algum parente, fico brincando de bola, dou uma voltinha no shopping perto de casa... (GFV-3 – Fausto, 15 anos, 1º ano).

Ao referirem-se às **relações “amorosas”**, é possível vislumbrar como são (re)construídas as relações de gênero entre a nova geração. Para se ter uma idéia, o prenúncio do namoro é o “ficar”, isto é, a relação dura somente uma noite ou algum tempo dessa mesma noite e não necessariamente envolve relações sexuais, trocam-se beijos e, às vezes, carícias nas partes íntimas do corpo. Desta forma, é possível ter várias(os) “ficantes” durante uma única noite. Contudo, o menino que tem várias “ficantes” em uma mesma noite não necessariamente é qualificado da mesma forma que a menina que tenha a mesma atitude, pois no universo masculino a prática de se relacionar com diversas garotas na mesma noite é, não só permitida, como geradora de um certo *status*. Já no caso da menina proceder da mesma forma, essa é encarada com muito desprestígio, normalmente passando a ser “*mal vista*” entre os meninos e entre as próprias meninas.

Assim, a prática de direitos iguais de gênero, de fato, não existe plenamente. Ainda que consensualmente meninos e meninas concordem sobre a desigualdade e sobre a injustiça que isso representa, os meninos afirmam que, quando escolhem uma menina para namorar, normalmente não são essas - que ficam com vários rapazes - as escolhidas por eles. As meninas afirmam que tanto a menina quanto o menino deveriam ficar só com um parceiro por noite. Nessa perspectiva, tomamos como exemplar a discussão do grupo 3 da escola do Vale:

- Tem muito homem que fala: “Ah! Essa mulher não presta...” (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)
- Oh! Dona, outra injustiça disso daí que eu vejo é que se um cara fica com 10 meninas num dia, o cara é garanhão, se ela, a menina, ficar com 10 caras ela é ... (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano)
- Ela é galinha! (GFV-3, Rafael, 16 anos, 1º ano)
- Então eu acho uma injustiça grande, porque se o cara sai ele é garanhão, ele é isso, é aquilo, mas se a menina sai, ela não presta... (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano)

Se, por um lado, os grupos são críticos com relação à falta na prática de igualdade de direitos entre meninos e meninas, especificamente nesta questão de “namoros”, por outro lado demonstram preconceitos com relação à questão da agressividade física feminina:

- A violência hoje não está só com os homens, está com as mulheres também! [referem-se à uma briga em frente a escola em que uma menina de outra escola agrediu fisicamente uma aluna] Onde já se viu uma coisa dessas, menina ainda! Por causa de namorado! (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

Inversamente, é notável o quanto essa mesma indignação não acompanha a questão dos embates entre meninos, ao contrário, demonstram uma certa “normalidade”, “naturalidade” ante

esse fato, banalizado mediante a afirmação de que “os homens brigam por qualquer motivo bobo, é mais natural”.

- Ah! Mulher é mulher, é delicada, né? Mulher brigar é um negócio feio. Homem é feio também, mas nem tanto, né? Hoje em dia as mulheres estão mais safadas que os homens, é as meninas estão muito, muito, sabe, você vê as menina assim, tipo aparência: “Nossa! Que bonita que ela é!!” Você vai ver: ela xinga, boqueja, briga! (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

Na quase totalidade das vezes em que se utilizou a palavra “prazer”, os jovens expressaram, através de risos, palavras esparsas ou mesmo falas objetivas, uma associação com atividade sexual. Essa questão espelha a ambigüidade prazer/medo, já que, na mesma proporção em que valorizam o sexo como expressão natural de maturidade e afeto, também associam-no a riscos que muitas vezes não se sentem capazes de enfrentar sozinhos.

A percepção de situação de risco recai sobre possíveis gravidezes indesejadas e DSTs; avaliam tanto um caso quanto o outro, como conseqüências de “atitudes impensadas”, (relação sexual sem cautelas). As DSTs são levadas em conta mais pelas garotas do que pelos garotos, que expressam uma maior preocupação com a gravidez indesejada do que com a possibilidade de contaminação pela AIDS, por exemplo.

Nossos jovens criticam especificamente a falta de interesse/inconseqüência da maior parte das pessoas em estar “atenado” com os diversos meios de orientação sexual: a mídia, palestras na escola, assistência ginecológica nos inúmeros postos de saúde que servem a cidade, etc. Alguns, embora não possam ter acesso aos pais para dialogarem sobre sexualidade, afirmam ter pais de amigos, especificamente as mães de amigas, com as quais as meninas têm muita liberdade em abordar esse tema.

O medo de uma gravidez precoce em sua prole faz com que os pais das alunas de ambas as escolas desenvolvam estratégias que dificultem intimidades com os rapazes. As mães ficam mais tranqüilas, ou menos intranqüilas, quando suas filhas estão acompanhadas de diversos rapazes ao mesmo tempo:

- A minha mãe deixa! Às vezes, vão em casa e eu fico com uns 5-6 meninos. Fico eu e eles lá... (GFV-1, Marina, 15 anos, 1º ano)
- Mas são em mais. Assim minha mãe também deixa, mas em casa, minha mãe nunca vai deixar eu ficar sozinha com um menino... (GFV-1, Mariana, 15 anos, 1º ano)

Uma boa parte das meninas tem completa consciência do que pode lhes custar uma gravidez na adolescência – no mínimo, interrupção dos estudos - e ao mesmo tempo criticam aquelas que acreditam que possam ter uma vida melhor se casarem muito jovens:

- Eu conheço várias meninas de 14-15 anos que já são casadas, tem filhos, entendeu? E leva aquela vida assim, entendeu? Pensa que o marido vai sustentar por muito tempo... (GFV-1, Mônica, 15 anos, 1º ano)

Entre os meninos essas discussões não seguem necessariamente os mesmos rumos, mas acabam tendo uma tônica similar, por exemplo, citando um caso de aborto na escola, a discussão entre eles gera polêmica sobre a questão de serem pró ou contra o aborto:

- Ah! Nesse caso aí, do José Jeca [rapaz que foi assassinado e deixou a namorada grávida], eu sou a favor do aborto, porque não tem necessidade uma criança nascer sem o apoio do pai que morreu por uma coisa besta. Então eu acho que se ela pudesse abortar, com 5 meses ainda, eu sou a favor. (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano).
- Eu concordo. Você acha, uma criança sem pai. É uma vida, né? Quando tem estupro, todo mundo é a favor. (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano)
- Eu acho que eu abortaria sim... (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano)
- Se não tiver condições de criar, aí, tudo bem, mas se tiver, não. (GFV-5, Daniel, 16 anos, 2º ano).

- Aí, fica incentivando a pessoa para ir pro crime, porque não tem como sustentar, porque vai nascer sem um pai, sem isso, imagine! (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano)
- Tem que fazer com a cabeça, mano, filho não nasce por acaso e só vai nascer se você quiser, também. (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano).
- Eu vejo também assim, vamos supor, no caso do homem, se um de nós aqui engravidou uma prostituta e aí? (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)
- Hoje tem DNA no mundo inteiro. (GFV-5, Valter, 17 anos, 2º ano)
- Então, mas e aí mano! (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)
- Eu fico pensando, se você vai numa balada aí, você vai numas com a sua menina, chapado, manda bala e engravida a mina, e aí? (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano)
- Foi cagada isso aí! Nisso aí eu sou a favor do aborto, também! (GFV-5, Danilo, 16 anos, 2º ano)
- Pra que que existe o preservativo? (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano)
- É mas quando chapado, você pode esquecer. (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)
- Eu, quando estou bêbado, eu fico consciente do que eu estou fazendo! (GFV-5, Valter, 17 anos, 2º ano)

É interessante notar, ainda que com todas as informações sobre anticoncepção, que alguns desses alunos admitam – mesmo que por esquecimento, por estarem drogados, alcoolizados... – não utilizar camisinhas em relações sexuais inesperadas ou não programadas previamente, isto é, com garotas com as quais ainda não tenham pré-estabelecido uma relação. Como já vimos, o que mais os apavora não é a possibilidade de contrair uma DST, e nesse caso a AIDS que pode lhes custar a vida e sim o medo de engravidar uma garota pela qual não nutram nenhum sentimento de ternura, afeto. Nesse sentido, é necessário questionar a qualidade dos programas públicos de saúde, seja através de propagandas, palestras, teatros... que buscam conscientizar a população sobre a questão da AIDS.

Referindo-se a outros tipos de condutas de grande risco, alguns alunos citam a prática de roleta russa. A roleta russa é uma “brincadeira” fatal em que se avalia a “coragem” dos participantes, já que se coloca uma bala no tambor de um revólver; gira-se esse tambor e atira-se em si mesmo, contando que a bala não esteja no ponto da agulha (de disparo), e assim vai se passando a arma para que todos os integrantes de uma roda sucessivamente vão atirando. No

grupo 4, da escola do vale, alguns alunos contam sobre colegas que “brincaram” e experiências de si mesmos.

- Um amigo meu morreu assim, sabe, eles colocam um tanto de bala em uma arma e vai atirando... Um amigo meu morreu assim, brincando. Você acha que isso é brincadeira? (GFV-4, Nando, 17 anos, 3º ano)

- Uma vez me chamaram pra fazer isso daí, aí me deu um medo, saí numa carreira, e o meu irmão: “- Calma, não é assim não!” (GFV-4, Gilberto, 17 anos, 3º ano)

- A gente fez uma vez, então eu arrumei bala de festim, peguei o revólver do meu cunhado escondido, daí nós ficamos brincando com a bala de festim, aí quando deu o estouro... daí eu não peguei nem pra brincar mais! (GFV-4, James, 16 anos, 3º ano)

Apesar dessas terem sido as únicas menções sobre a prática desse tipo de “brincadeira”, podemos indicar que essa pode ser uma das formas de sociabilidade onde são incorporadas práticas perigosas, arriscadas e violentas na experiência cotidiana desses jovens.

Outra forma de sociabilidade que também pode implicar em condutas de risco é o uso do álcool, do qual há um significativo aumento de consumo entre os jovens³¹.

O consumo de álcool está associado a momentos de lazer. Não necessariamente o uso de bebidas alcoólicas está associado à frequência a clubes, já que o uso se dá especialmente nos finais de semana, muitas vezes na própria casa ou quando reunidos com amigos. O fato de se

³¹ Conforme pesquisa “ NO BRASIL, JOVENS COMEÇAM A BEBER AOS 13: O álcool é a droga mais comum entre os jovens no Brasil. E o consumo começa cedo. Em média, aos 13 anos e quatro meses. Os dados são de uma pesquisa da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) sobre o uso de drogas e ações de prevenção de DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) e Aids, divulgada no Brasil esta semana. É o primeiro estudo do organismo sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas entre estudantes no país. O estudo mostra que em 13 de 14 capitais pesquisadas mais da metade dos adolescentes entrevistados consomem bebidas alcoólicas. A frequência pode variar desde o diário até a ingestão só em finais de semana ou em festas.” (PARAGUASSÚ, Lisandra. “DROGAS: Em 13 das 14 capitais pesquisadas pela Unesco, mais de 50% consomem bebidas alcoólicas”. in *Folha de S. Paulo*, 5 de julho de 2001, Cotidiano: p. 1)

tratar de integrantes de camadas sociais de baixa renda, com severas restrições de consumo, contribui para limitar o uso do álcool a apenas um dia do final da semana. Muitos alunos afirmam beber em grande quantidades, que se pudessem, isto é, tivessem dinheiro, beberiam diariamente. No entanto questionamos em que medida isso se confirma na realidade, isto é, qual é a frequência regular do consumo, pois em alguns deles nota-se grande orgulho da fama de “beberrão”.

- Ah! Bastante, bastante [bebida alcoólica]! (GFV-4 –Nando, 17 anos, 3º ano)
- Esse daí é igual a carro (risos)! (GFV-4 –James, 16 anos, 3º ano)
- De 20 em 20 dias! Ah! Dona! Se tivesse cerveja, todo dia a gente tomava. Não [bebo todo final de semana]! Que jeito! (risos) Qualquer coisa, eu bebo em casa mesmo! (GFV-4 –Nando, 17 anos, 3º ano)

Questionados sobre o fato de treinarem sistematicamente futebol, não implicaria uma repressão sobre o uso de bebida alcoólica, afirmam que a repressão é maior sobre o consumo de cigarros; no depoimento a seguir o cigarro é indicado como uma droga pior do que o álcool.

- Não [há repressão], mas eu parei com cigarro! Agora só álcool, só! Jogar bola é saúde para o corpo! (GFV-4 –Nando, 17 anos, 3º ano)
- Eu dei uma força para ele! Para parar de fumar também! (GFV-4 –Gilberto, 18 anos, 3º ano)
- É! Ele estava fumando, daí ele parou e ficou falando na minha cabeça, na minha cabeça, eu parei também! (GFV-4 –Nando, 17 anos, 3º ano)
- [motivo de ter parado de fumar] Jesus! Que eu tava dando um pontapé em Deus! (GFV-4 –Gilberto, 18 anos, 3º ano)

Na escola da planície, conforme discussão do grupo focal 4, o consumo de bebida alcoólica abrange também as meninas.

- Ir em baile. (GFP-4, Tati, 17 anos, 2º ano)
- Ir no baile e beber, né? {Ela é} Cachaceira no último!! (GFP-4, Beto, 17 anos, 2º ano)

- Dançar... (GFP-4, Tati, 17 anos, 2º ano)

Alguns alunos associam a violência ao uso de drogas incluindo nessas, as bebidas alcoólicas; outros, os mais habituados ao uso, discordam, afirmando que o fato de consumir bebidas alcoólicas não os predispõe às práticas violentas.

A partir das afirmações acima, podemos destacar que o maior prazer entre eles é estar junto dos amigos, independentemente do lugar onde ocorre o encontro; pode ser na própria escola, nas ruas da vizinhança, na casa de um deles, em uma lanchonete, em clubes, enfim em qualquer espaço que lhes propicie a sociabilidade.

É necessário, ainda, atentar que muitas vezes nessa sociabilidade podem estar incorporadas práticas de conduta de risco, de violência, de uso indiscriminado de drogas lícitas ou ilícitas; ou ainda pertencimento a grupos de gangue, tema que será melhor explorado em capítulo à parte.

Quanto à discussão sobre os medos, a maior parte dos grupos, em ambas escolas, imediatamente refere-se não apenas ao medo de perder a própria vida, como também quanto às diversas formas de morrer (asfixia, dores, sofrimento etc); a morte de seus entes queridos - pais, amigos... - é outro pavor que todos os grupos discutem; outro temor, tanto de meninos como de meninas, é a solidão.

A partir disso, a discussão vai seguindo contornos sobre a questão mais abrangente da violência, especialmente sobre a violência urbana. Mesmo para aqueles jovens que têm recursos financeiros irrisórios, a imagem da violência urbana vai ganhando tal significado que alguns afirmam sentir muito medo de seqüestros. Contudo, esses jovens estão, evidentemente, expostos a assaltos: alguns narram que quase ficaram sem a bicicleta, outros que tiveram que dar os míseros cinco reais que tinham no bolso; a isso são os rapazes que estão mais vulneráveis.

- Não sinto medo de assalto! Vai assaltar pobre, que jeito dona? (GFV-4, Jair, 16 anos, 3º ano)
- É, por isso mesmo. Você não tem dinheiro nego te apaga na hora! (GFV-4, James, 16 anos, 3º ano)
- Ah! Aqui não! É só em São Paulo, aqui não! (GFV-4, Nando, 16 anos, 3º ano)
- Ah! Em São Paulo! Você num sabe, meu! Pega um louco aí, meio drogado... (GFV-4, James, 16 anos, 3º ano)
- Você já foi assaltado aqui, já? (GFV-4, Jair, 16 anos, 3º ano)
- Roubaram a minha *bike*... (GFV-4, James, 16 anos, 3º ano)
- Bicicleta nego rouba, né? (GFV-4, Gilberto, 16 anos, 3º ano)

Alguns ainda afirmam temer a polícia, que, segundo eles, não oferece segurança e sim uma ameaça freqüente. As meninas indicam muito medo da violência sexual e uma delas afirma já ter sido constrangida pelo telefone por um homem, que depois vieram a descobrir ser vizinho de sua avó.

- Eu acho que eu, como mulher, ainda mais nos dias de hoje, eu morro de medo de, sei lá, acontecer um estupro ou coisa parecida... (GFP-1– Fátima, 16 anos, 1º ano)

Ainda que não tenha havido grandes discrepâncias entre os grupos de cada uma das escolas em análise, apresentaremos um exemplo de cada escola, pois as discussões sobre fatores que os atemorizavam, nesses grupos tomaram rumos diferentes dos demais.

Escola do Vale

No Grupo 2 (misto) encontramos dois alunos que afirmam nada temer e imediatamente foram acirradamente combatidos pelos demais componentes do grupo, especialmente pelas meninas:

- Ah! De um monte de coisa! Eu tenho medo de trovão! Vixe! Eu tenho um medo de gangue... (GFV-2, Lúcia, 15 anos, 1º ano)
- Ah! Eu não tenho medo de nada não! Se for pra brigar eu vou brigar. Fazer o que? Vão brigar, então vamos brigar. (GFV-2, Dito, 15 anos, 1º ano)
- Eu penso assim, a violência vai gerar a violência entendeu? (GFV-2, Jandira, 16 anos, 1º ano)
- Eu tenho medo do que eu faço, depois de brigar o que eu posso fazer! De apanhar e de bater, eu tenho medo dos dois. Eu vou para minha casa e tal aí eu já não me responsabilizo... Eu vou catar uma faca ou vou atrás de um revólver e vou catar. (GFV-2, Jurandir, 16 anos, 1º ano)
- Você acha que fazendo isso você vai conseguir alguma coisa? Se você tiver que apanhar você vai apanhar de qualquer jeito (GFV-2, Lúcia, 15 anos, 1º ano)
- Sabe o que que é, os cara vem assim: "Você vai apanhar agora, você vai ter que me dar tanto em dinheiro senão você vai apanhar, que nem, se você está com um revólver assim, você fala: "- Num vou apanhar! Se você achar que é melhor que eu, vem me bater!" O cara vem, você mostra o revólver pra ele o que ele vai fazer é ir embora, na hora, na hora. (GFV-2, Dito, 15 anos, 1º ano)
- É, se a gente tem uma arma, ninguém se mete com a gente(GFV-2, Jurandir, 16 anos, 1º ano)

Escola da Planície

Aqui o grupo 3, misto, aponta o medo do futuro, insegurança quanto à obtenção da educação formal, independência...

- Acho que tenho medo do futuro. É que pelo fato de não saber como será, pode ser incerto ou não dá um pouco de medo de saber o que vai acontecer comigo daqui há 5 anos ou 6 anos e eu fico pensando assim: pô! se eu seguir um caminho errado, agora desandar, como será meu futuro depois? (GFP-3, Thomas, 17 anos, 3º ano)
- Eu acho que o meu é de se eu vou conseguir me formar. Será que eu vou conseguir um emprego certo, será que eu vou conseguir me sustentar? Esse, acho que é esse meu medo! (GFP-3, Pietra, 18 anos, 3º ano)
- Eu acho que o meu maior medo é de não conseguir me tornar independente, poder ter uma vida tranqüila sem precisar de terceiros, né? (GFP-3, Demivaldo, 16 anos, 2º ano)
- Meu medo é o futuro, porque do jeito que está indo a violência... (GFP-3, Henrique, 16 anos, 2º ano)
- Meu maior medo também é a violência, você sai não sabe se vai voltar, você nunca sabe o que pode acontecer... (GFP-3, Thomas, 17 anos, 3º ano)

Assim, gerados no ambiente da violência urbana, ainda que muitas vezes movidos por um sentimento de esperança e otimismo, a questão do processo de exclusão social torna-os também temerosos sobre seu futuro.

Perspectivas para o futuro

Com o objetivo de vislumbrar o que nossos alunos pensam sobre o seu futuro, colocamos em discussão quais são as prioridades para suas vidas. Considerando-se que, apoiados em uma certa crença de quem faz diagnósticos quase precisos sobre sua realidade com poucos recursos financeiros, no que se refere às perspectivas para o futuro, trilham o terreno da esperança. Essa sim, corre livre e forte quando falam sobre o futuro e as expectativas profissionais, os sonhos e projetos; unanimemente entendem o estudo como a única ponte que possuem para a elevação do padrão de vida, ascensão social, dinheiro etc. Não importa que não estudem, que cabulem aula, que os professores nem sempre sejam bons (e são muito críticos quanto a isso); dão ao ensino formal um poder quase divino, elevado, quando a questão é aonde se quer chegar e de que forma. Desejam os mesmos cursos universitários que qualquer jovem de classe média: odontologia, direito, engenharia, medicina... E quando esse é o assunto, mesmo aquele rapaz quieto no canto da sala, por alguns momentos esquece a surra que levou da polícia ou as intermináveis horas em pé trabalhando em uma clínica de banho e tosa de animais e, com voz alta e trêmula, responde “- É veterinário! É esse negócio que eu quero ser!”

A literatura sobre a crise da educação (Spósito, 1994; Fukui, 1992 - entre outros) aponta como um dos problemas o fato de ela não assegurar necessariamente, mesmo que somente na imaginação, a possibilidade de ascensão social. Outra questão apontada refere-se ao

enfraquecimento da escola enquanto espaço socializador e de sociabilidade de jovens, isto é, a escola não é mais capaz de criar estruturas de relações sociais significativas e nem perenes e conseqüentemente o jovem busca estas relações em outros espaços: as dimensões socializadoras/sociabilidades do mundo da rua. (SPOSITO, 1994, p.166; BARRETO)

As discussões entre os grupos focais indicaram que a escola na cidade investigada aponta direção diversa dessas afirmações, primeiramente porque, além da perspectiva acima descrita de ingresso em universidades, e, portanto, acreditarem na escola enquanto processo socializador – evidentemente que a socialização independe de qualquer crença – e, em segundo, nas escolas investigadas, pudemos perceber a estruturação do processo de sociabilidade. Afirmam que, mesmo se pudessem, jamais deixariam de estudar – leia-se: freqüentar a escola – já que esta é a única possibilidade de “ser alguém na vida” mediante a afirmação de que não teriam amigos se não freqüentassem a escola. Nesse aspecto, é importante atentar ao fato de que muitos alunos são residentes no mesmo bairro e também freqüentaram as mesmas escolas desde o ensino fundamental. Assim, nesses casos de vizinhança e laços de amizade, fica difícil delinear se essas relações sociais significativas se estruturaram no espaço escolar ou nas ruas dos bairros em que residem. De qualquer modo, pensamos que nessas escolas esses tipos de relações sociais são bem estruturadas, já que muitos outros alunos não eram residentes no mesmo bairro e no entanto eram grandes amigos, ainda que fossem velhos conhecidos de escolas progressas. Relações sociais recentes de amizade também são amplamente consideradas durante as discussões entre os integrantes dos grupos focais.

Levando-se em consideração a afirmativa de que é somente através da educação que será possível tornar-se “alguém” no futuro, o tema de discussão passa a ser sobre as representações que fundamentam o seu conceito sobre a educação. Indistintamente, em ambas as escolas,

primeiramente a representação de educação estava associada à civilidade, traduzindo-se pelas palavras de que “*educação é sinônimo de respeito*”.

Escola do Vale:

O Grupo focal 1(feminino) da escola do Vale, afirma que educação significa, antes de mais nada, respeito e em seguida, educação também é saber ter gratidão. Mas essa gratidão se traduz na civilidade de práticas como: pedir por favor, agradecer quando é atendido, pedir licença...

- Respeito em primeiro lugar. A pessoa educada tem que se dar o respeito e ser respeitada (GFV-1, Adriana, 15 anos, 1º ano)
- Respeito envolve tudo, né? Porque se você tem respeito por uma pessoa, ela vai conversar com você numa boa, entendeu? (GFV-1, Mônica, 15 anos, 1º ano)
- Eu acho que uma pessoa que tenha o espírito de gratidão é uma pessoa educada também. Porque educação, depois de respeito é você dizer: “obrigada!”, “por favor”, assim é o essencial, né?

Escola da Planície:

- [Educação] Vixe! É tudo, né? (GFP-1– Édna, 15 anos, 1º ano)
- Tipo, se todo mundo quisesse ser uma pessoa educada todo mundo consegue, mas muitos deixam para trás achando que não é a hora certa... (GFP-1– Maria, 16 anos, 1º ano)

Nessas abordagens, evidencia-se, portanto, que ao discutir sobre educação em nenhum momento fazem menção aos conteúdos programáticos específicos, à facilidade ou dificuldade em aprender, ao processo de avaliação, etc.

Outro tema de discussão refere-se às instituições responsáveis por ensiná-los esses preceitos; apesar de afirmarem que vão adquirindo a educação conforme a entendem no decorrer de suas vidas, através de suas experiências, evidenciam a família e a escola como as principais instituições socializadoras; no entanto, uma aluna discorda do grupo (quanto ao papel socializador da escola) tomando por base as palavras dos próprios professores sobre a sua função de transmissor de conteúdos e não de educador:

- Com certeza! (GFV-1 – várias vozes)
- Não, você ouviu desde a 1ª série até o último ano que o professor não está na escola pra educar, entendeu? O professor fala assim: “Eu não estou aqui pra educar, eu vim pra dar aula. A educação vocês trazem de casa”. Todo mundo está de prova que eles falam isso mesmo! (GFV-1, Adriana, 15 anos, 1º ano)

Em seguida, o mesmo grupo ironiza alguns aprendizados na escola:

- Eu acho que realmente a gente aprende coisas na escola. Eu dentro de casa nunca tinha ouvido palavrões. Hoje eu falo palavrões cabeludos! (risos) E eu aprendi na escola, não aprendi com os professores, aprendi com as companhias... (GFV-1, Adriana, 15 anos, 1º ano)
- Eu acho demais quando se chega na 5ª série. Eu fui assim, chega e começa a xingar, quer se mostrar, toda criança é assim. Quer impor respeito às outras pessoas: “Ah! Eu tô xingando e ela não vai mexer comigo!” Aí, depois, você vai mudando as idéias, você vai conhecendo e vai mudando.... (GFV-1, Mariana, 15 anos, 1º ano)
- Eu falo palavrão, mas é aquela coisa da esquina, perto da minha mãe eu nunca falo (GFV-1, Marina, 15 anos, 1º ano)

A partir dessa discussão sobre o caráter socializador ou não da escola, retomam a discussão sobre o que desejariam fazer após o término do colégio e, como já afirmamos anteriormente, todos sonham com o ingresso em universidades. É curioso o fato de que apesar da vontade de irem para a universidade e de saberem como é difícil o vestibular, não relacionam isto com o aprendizado de conteúdos específicos ou com a socialização específica da escola. Aqui serão reportadas algumas discussões que consideramos representativas e que destoaram da mera

citação do curso que gostariam de ingressar. Assim, na Escola do Vale quando um deles afirmou que gostaria de fazer medicina, houve muito burburinho no GFV-2.

- Ah! Eu pretendo estudar pra me tornar um bom profissional. Eu queria ser médico para ajudar as pessoas pobres que não têm convênio. E você Pedro, o que que você vai ser? (GFV-3 –Rafael, 16 anos, 1º ano)
- Eu também pretendo estudar, para ter uma profissão boa. Eu pretendo entrar na área de música. Se eu não conseguir passar na área de música, eu pretendo continuar dando minhas aulas, eu gosto bastante, sei bastante, tenho bastante conhecimento com o violão e se eu não conseguir, eu também queria ser médico! (GFV-3 –Fausto, 1 anos, 1º ano)
- Eu não! Eu quero ser pelo menos um mecânico, engenheiro. Eu não pretendo ser um médico, assim, um cara classe alta. (GFV-3 – Pedro, 15 anos, 1º ano)
- Não é por causa do dinheiro que eu quero ser médico... (GFV-3 –Rafael, 16 anos, 1º ano)
- É só por causa das pessoas? (GFV-3 –Pedro, 15 anos, 1º ano)
- É eu quero ajudar as pessoas (GFV-3 –Rafael, 16 anos, 1º ano)
- Se empenhando no estudo do jeito que você está assim, você num vai chegar nem... Pelo menos a 8ª série você já terminou (GFV-3 – Pedro, 15 anos, 1º ano)
- Eu quero estudar, ser um mecânico também, não quero ser esses cara, médico (risos) Ser um mecânico, engenheiro (GFV-3 – Fábio, 15 anos, 1º ano)

Em seguida, a discussão discorre em função das aptidões. Um deles afirma que gostaria de tocar numa banda. Outros reiteram o quanto o aluno toca e canta bem. Na verdade, são dois alunos afeitos à música e, então, por fim, encerram a discussão com uma música que todos integrantes do grupo 2(Vale) conhecem: *Ana Júlia*

O grupo 5 (Vale), ainda que não se diferencie no tocante ao ingresso à universidade – sendo que um deles posterga esse ingresso, ao afirmar que terminado o Ensino Médio, pretende trabalhar aqui no Brasil ou no exterior – o grupo, em um primeiro momento acaba por priorizar na discussão questões mais subjetivas e um tanto quanto idealizadas:

- Ser alguém na vida (GFV-5 –Carlos, 17 anos, 2º ano)
- Eu acho que a continuar brilhando, assim, no caminho certo (GFV-5 –Luís, 17 anos, 2º ano)
- É!!! (GFV-5 - Valter, 17 anos, 2º ano)

- Eu acho que você tem que fazer tudo pra chegar onde você quer, mas sem esquecer do outro também, do presente... (GFV-5 – Danilo, 16 anos, 2º ano)
- Não só curtir, mas sei lá, né? Tem que batalhar por aquilo que você quer, né? (GFV-5 – Gustavo, 17 anos, 2º ano)
- Todo mundo tem direito a sua felicidade (inaudível) (GFV-5 – Carlos, 17 anos, 2º ano)

Na Escola da Planície, os alunos também optam pelas universidades: odontologia, psicologia, artes cênicas, biologia, veterinária. Apenas um aluno do GFL-4 afirma:

- Quero fazer advocacia e ser presidente do nosso Brasil (aplausos e risos)

Evidentemente essa afirmação tem por base a recente eleição que colocou Lula na presidência do país, provando que mesmo aqueles “mal nascidos” podem cultivar esperanças...

CAPÍTULO III - EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA

Neste capítulo serão analisadas as experiências e representações sobre a violência a partir da discussão sobre o tema entre os integrantes de nossos grupos focais. Aqui tentaremos levantar questões que abordem não somente quais são as representações sobre a violência física, como - e especialmente - a violência simbólica. Para tanto, faz-se necessário questionar como esses jovens vivem, sentem e percebem situações de violência. A questão sobre seus temores e medos – apontada no capítulo anterior - já nos fornece um prenúncio das representações que eles têm sobre a violência. Indubitavelmente, conforme reafirmaremos no decorrer deste capítulo, a vivência desses jovens envolve certas situações de risco, parte das quais não dependem deles: assaltos, seqüestros, assassinatos, roubos, etc... essa violência urbana gera medo e temor, que são por eles incorporados. Essa manifestação do temor da violência urbana também ocorre nos seus pais, já que todos fazem referência ao desassossego deles quando os jovens saem para as “baladas” noturnas.

Pudemos observar que os jovens identificaram experiências de situações de violência - tanto física quanto verbal; entretanto, quando algumas vezes, um ou outro integrante tem dificuldade em entender o significado *strictu sensu* da expressão de violência oral, imediatamente os colegas, indignados afirmam: “Lógico que é. Se alguém xingar você, não é uma agressão?” E assim há um consenso imediato.

Somente uma aluna da Escola da Planície aborda a questão da dificuldade em se definir consensualmente o conceito:

- Ah! Acho que vai da cabeça de cada um, posso considerar uma coisa violência e outras pessoas podem não considerar porque tem um monte, vários atos. (GFP-1– Patrícia, 16 anos, 1º ano)

Assim, temos em ambas as escolas, na fala de nossos jovens, as representações sobre a violência manifestas de forma genérica e evasiva, que vão tomando mais substância à medida que vão estabelecendo relações com conteúdos específicos, ou seja, a violência enquanto resultado da concretude social. Os exemplos abaixo constituem exemplos da forma genérica com que trataram inicialmente o tema.

Na escola do Vale

- Agressão (GFV-4- Jair, 16 anos, 3º ano)
- É um ato de brutalidade... (GFV-4- Gilberto, 18 anos, 3º ano)
- Desrespeito ao próximo (GFV-4- Nando, 17 anos, 3º ano)
- É uma brutalidade que não se deve executar. (GFV-4- Gabriel, 18 anos, 3º ano)
- Uma falta de consideração com o próximo também. (GFV-4- James, 16 anos, 3º ano)

Violência urbana

A primeira visão abstrata da violência vai adquirindo concretude à medida que começa a ser refletida sobre experiências, vamos para um segundo nível de concretude que seria a violência urbana propriamente dita. Ainda que sejam do “ouvir dizer”, o “ouvir falar” de práticas é a existência real de concretude, na medida em que convivem com sistemas violentos o tempo todo, o que conseqüentemente - dada a contínua manifestação desse tipo de fenômeno social – gera o processo de banalização. As descrições vão de roubo, assalto, até uso/tráfico de drogas e uso de armas:

- Roubo, pessoal assaltando na rua... (GFV-5 – Danilo, 16anos, 1º ano).
- Violência hoje em dia é tudo, todo mundo anda muito violento hoje, muito seqüestro, muito roubo, muito assalto, na escola mesmo tem

muita violência, só nesse ano já, no período da tarde, teve umas três brigas, acho até que a câmera flagrou as três, né? (**GFV-5** – Luís, 17 anos, 2º ano).

- Drogas, uso de drogas; é uma das armas que, a pessoa usa droga e aí fica violenta, encoraja pra ofender as outras pessoas; encoraja a pessoa, né? (**GFV-3** -Pablo, 15 anos, 1º ano)

O uso de drogas/armas, assim como características de maior amplitude social como a injustiça social (conseqüentemente, o desemprego), também são fatores desencadeadores da violência urbana apontados pelos jovens. É freqüente a associação drogas/uso de armas/violência nas discussões dos grupos, já que muitos crimes são “justificados” em função do praticante estar drogado, fato esse que proporciona ao infrator coragem para efetivação da violência; outra justificativa em que há uma certa pertinência, é que a falta de dinheiro para o consumo de drogas também pode gerar roubos, assaltos... Outro facilitador da violência é o porte de armas brancas ou de fogo.

Nessa perspectiva, Zaluar é bastante esclarecedora, quando afirma que as novas modalidades de criminalidade são conseqüências dos padrões de consumo desencadeados pelo processo de globalização: “ – do consumo familiar – para um consumo de ‘estilo’, muito mais caro, que inclui o uso de drogas – favoreceram igualmente o aumento impressionante verificado em certos crimes contra a propriedade (furtos e roubos) e contra a vida (agressões e homicídios)”. (ZALUAR, 1998, p.261). Ressalve-se que a questão da pobreza não necessariamente induz a criminalidade, pois taxas de criminalidade não são, evidentemente, correspondentes às de pobreza.

Na escola da Planície, os grupos focais fazem referências semelhantes aos alunos da escola do Vale, mas são um pouco mais abrangentes, já que também consideram violência

atitudes humanas contra a natureza (desmatamento, poluição...). Desta forma, o significado de violência:

- É um ato desumano. (GFL-2- Cátia, 17 anos, 1º ano)
- Matar, roubar, bater nas pessoas, espancar uma criança (GFL-2- Priscila, 15 anos, 1º ano)
- Abuso, muitas vezes... Às vezes, eles querem que a pessoa faça alguma coisa e porque a pessoa não quer, eles batem, espancam, até no falar as pessoas podem ter abuso, humilhação. (GFL-2- Priscila, 15 anos, 1º ano)
- Violência não é só o ato de atacar [fisicamente] o próximo (GFP-4, Reinaldo, 17 anos, 2º ano)
- Eu acho que é de falar também ... (GFP-4, Graziela, 17 anos, 2º ano)
- Não só ser humano contra ser humano, assim o homem desmatar, é uma violência contra a natureza também, (GFP-4, Djalma, 18 anos, 3º ano)
- Tem uns que transgridem, né? E acaba com o direito das outras pessoas, também, você vai num lugar, mas não sabe se volta, isso é a violência e isso transgride o seu direito! (GFP-4, Reinaldo, 17 anos, 2º ano)
- Violência é os outros baterem em mim (risos), não só em mim, mas nos outros também, você anda de um jeito, nêgo não gosta, te ataca, (GFP-4, Beto, 17 anos, 2º ano)

Realizando uma análise mais ampla, os alunos de ambas as escolas afirmam com muita astúcia que a sociedade é geradora de sua própria violência, na medida em que engendra processos de injustiças/desigualdades sociais; de corrupção, especialmente praticada pela “alta burguesia” e dos representantes políticos do país - dentre outras críticas, a mais contundente refere-se à falta de credibilidade nos destinos dos recursos arrecadados mediante pagamento de impostos, por causa do desvio de dinheiro público em benefício do privado:

- Eu acredito que a sociedade seja criminosa. Porque tem muita gente que é da alta sociedade, tem bastante dinheiro, mas só que, se for ver, conseguiu todo esse dinheiro que se tem hoje fazendo

sacanagem. Eu conheço pessoal desse tipo. (GFV-5 – Gustavo, 17, 2º ano)

- A gente paga imposto, e eles, em vez usar para saneamento básico, que nada, mata tudo as crianças de fome... (GFV-5 – Carlos, 17, 2º ano)

- A fome! É uma agressão da sociedade contra a própria sociedade (GFP-4, João, 17 anos, 3º ano)

Os jovens têm plena dimensão do que representa o desemprego estrutural e as conseqüências da baixa escolaridade ou da incapacidade de se adequar aos novos paradigmas exigidos no mundo do trabalho, afirmando que não necessariamente há falta de empregos, mas há muitos empregos com carência de profissionais “qualificados” para ocupá-los. Nessa perspectiva, a crítica abaixo é muito interessante, pois redimensiona a importância da escola: se essa fosse readequada às necessidades contemporâneas, ela teria outra avaliação entre os jovens. Nota-se, assim, entre esses jovens, também uma percepção clara da necessidade de políticas públicas voltadas para a ocupação de jovens:

- Eu acho que isso melhoraria muito se o governo mudasse, investisse muito na educação, que as pessoas tivessem alguma coisa pra fazer... É, porque às vezes a violência vem em forma da pessoa estar procurando algum trabalho, alguma coisa que precisa, então, por exemplo, às vezes a pessoa pratica a violência no ato de querer ganhar, tipo igual seqüestro! Ela rapta alguém para tentar induzir algum, tentar ganhar um dinheiro para sustentar a família ou comprar coisas que têm hoje em dia, então acho que a violência parte daí. Se colocasse um pouco mais de interesse na educação ou na área de trabalho, eu acho que melhoraria, sim. Tem uns que não valem nada! (GFV-3 – Fausto, 15 anos, 1º ano).

Atitudes de puro vandalismo, como pichações, depredações dos espaços públicos, são reconhecidas pelos nossos jovens como representações sobre uma das faces da violência urbana, e, em conseqüência, sentem-se indignados e repudiam o desrespeito pelo bem público. Embora

os alunos não utilizem o termo (in)civilidade, a fala abaixo revela a percepção que possuem desse conceito:

- Essa violência que eu disse que tem bastante aqui em (...), é, a violência, vai, contra a própria cidade, porque até o museu está inteirinho pichado, da praça, assim, dá para ver! Está inteirinho pichado. Eu passei de lá ontem e fiquei boba de ver aquilo, porque se eles não respeitam o patrimônio dessa cidade o que é que eles vão respeitar!?
(GFP-5- Flávia, 15 anos, 1º ano)

Ainda que haja um consenso sobre os diversos tipos de violência, não necessariamente os acidentes no trânsito são tratados enquanto uma modalidade da violência. Serão percebidos como violência quando em discussões entre motoristas são utilizadas armas de fogo por um deles para agredir ao outro; talvez essa percepção seja reflexo da pouca importância que a sociedade como um todo confere a essa modalidade de violência, como se ocorrências desse tipo fossem eventos ligados mais à casualidade do que a práticas agressivas/transgressoras.

- [a morte] Do meu pai foi acidente de carro, não foi violência não.
(GFV-5 – Carlos, 17, 2º ano)

[Referindo-se à questão da violência no trânsito]

- Em São Paulo, vixe! nêgo mata de dentro do carro! (GFV-5 – Valter, 17, 2º ano)

Outros afirmam ser corriqueiro encontrar pessoas, especialmente rapazes, atracando-se na rua, nos clubes, nos espaços públicos em geral. O desrespeito entre as pessoas também é outro traço da violência, apontada pela maioria dos grupos de ambas as escolas; outros, ainda, são mais perspicazes no reconhecimento de que a sociedade é violenta. Abaixo, temos uma percepção bastante aguda da sociedade atual:

- Para mim é um negócio que eu acho que sempre vai existir! Favela, drogado... Já pararam ele para roubar a bicicleta dele! Teve que dar dinheiro para não apanhar e não perder a bicicleta! (GFV-3 – Pedro, 15 anos, 1º ano).

- Ah! Eu estava descendo lá e me pararam, no ano passado! Eu acho que só vai mudar, não pode mudar porque a realidade também é meio a parte, tanto na parte do dinheiro, como na parte, assim, do convívio com as pessoas, sai violência, até entre um casal, que as pessoas se amam muito, um certo tempo depois eles começam a brigar! Já é um tipo de violência! Eu acho que a sociedade, aqui a nossa, por exemplo, está perigoso, esse negócio de sair na rua, está perigoso (GFV-3 – Fausto, 15 anos, 1º ano).

Alguns alunos contam que, durante a juventude de seus pais, a questão da violência não tinha os mesmos contornos de hoje e que podiam transitar pela cidade sem medo algum de serem atacados, roubados, violentados. O que nos surpreende é a velocidade dessas transformações, já que podemos supor que a juventude desses pais se deu há não mais de 20 anos; portanto, isso vem confirmar a citação anterior: há clara percepção de que a sociedade está se tornando cada vez mais violenta. Evidencia-se aqui a mudança da percepção (ainda que subjetiva) da violência, mas não há um consenso entre os pesquisadores sobre o tema: relembramos que se tomarmos como referência o processo histórico, a sensibilidade, a conceitualização de violência vem tomando outras feições conforme demonstramos em capítulo anterior. Entretanto, indubitavelmente, o que parece estar ocorrendo é que mudou a natureza da violência: como fruto do processo de urbanização, concomitantemente cresce a violência urbana.

- A minha mãe fala que, antigamente, as pessoas iam dançar, saíam, iam para baile, e podia voltar a hora que você quisesse, não tinha perigo. Hoje, a gente, se vai sair, vamos supor, vai aquele bando de amigos, tem que o pai de algum amigo levar, buscar, porque [nem] pai, nem mãe vai deixar seu filho sair sozinho. O perigo está maior, cada dia aumenta mais, né? Nossos pais saíam, voltavam a hora que eles quisessem porque não tinha perigo, agora, a gente, não! Se a gente sai à noite, meia noite já tem que estar em casa, porque a gente não sabe o que vai encontrar pra rua, então o perigo está aí. Nosso medo é esse. Que nem a gente sai, vem um cara pega você, luta com você, mata às vezes e fica por isso mesmo! Que o cara some e nem a polícia pega (GFV-1– Lucien, 15 anos, 1º ano).

Embora nenhum grupo tenha negado a vulnerabilidade a que estão sujeitos por causa dessa violência urbana generalizada, alunos residentes nos mesmos bairros em que residem também transgressores de grande porte - como traficantes, assassinos, ladrões – demonstraram acreditar que devido à estrutura de relações sociais de vizinhança, estejam imunes a essa violência:

- Às vezes, aqui no bairro, por exemplo, você pode ser vítima da violência. Há no bairro, que a gente conhece, não conhece assim de conversar, mas tem várias pessoas que são violentas no bairro, mas por que elas não mexem com a gente? Porque elas conhecem a gente faz muito tempo, então eu acho que elas não atacam o pessoal do bairro. Quando ela vai procurar alguma coisa, ela vai procurar em outro bairro, e não roubar as pessoas que estão aqui, vão lá no (...), que são bairros que, por mais que seja, tem bastante tráfico de drogas, essas coisas. A gente não costuma ficar muito tempo na rua, lá pelas 11 horas a gente vem direto para casa. Mas eu acho que os bandidos, é, pessoas que praticam a violência não agirão contra a gente, mesmo porque eles conhecem nós, eu acho que eles não seriam capazes.. (GFV-3- Fausto, 15 anos, 1º ano).

Visão relativamente similar, contudo, não com caráter de completa invulnerabilidade, como Fausto afirmou acima, é o caso de um aluno (da Planície) que, nas mesmas condições de Fausto (Vale) – residente em bairro em que há maior concentração de tráfico - menciona o fato de que, durante sua infância, foi obrigado a fazer aviãozinho para os vizinhos traficantes, gratuitamente e em troca de “amizade”:

- Quando eu era menor sempre teve tráfico lá na rua. Então, quando eu tinha 8 a 9 anos, eu e meus colegas a gente era obrigado a fazer aviãozinho para os traficantes grandes, tinha que fazer por causa da praça, eles chamavam e mandava entregar... Tinha que fazer aviãozinho porque na hora se não fizesse não apanhava, mas: “você não é mais meu amigo!” Aí eu já sabia que ia apanhar porque uma hora ou outra... Deixei de fazer aviãozinho quando a gente pegou idade, eles sabiam que podia falar pra alguém, começamos a entender, uns 12 anos. Aí eles iam pegando a molecada mais nova. Hoje acabou porque teve aqueles que mataram ou que morreram. E esse povo aí, a maioria conhece meu pai, minha mãe, conhece meu avô. (Leonardo, 18 anos, Planície, 2º ano).

É necessário ressaltar que esse aluno nunca consumiu drogas lícitas ou ilícitas, e que não levava nenhuma vantagem financeira ou em espécie por tal prática:

- Eu nunca usei droga, não gosto porque eu tenho um trauma que o meu pai sempre foi alcoólatra e a minha mãe sempre fumou cigarro e é alcoólatra também, eu tenho raiva de droga porque eu perdi todos os meus amigos na droga lá da rua, perdi todos. E tem primo meu que não está perdido, mas já usou. Então, tipo um trauma, uma raiva. (Leonardo, 18 anos, Planície, 2º ano)

Apesar de já ter sido obrigado a fazer o tráfico miúdo, Leonardo afirma que o bairro está mais tranquilo e agora se sente tão invulnerável às ações de traficantes como Fausto, afirmando que com a morte de dois traficantes de grande porte e, pouco tempo depois, o assassinato na cadeia do filho de um dos traficantes que havia ocupado o posto dos falecidos, restaram ali somente traficantes de pequeno porte, portanto inofensivos:

- Onde eu moro tinha bastante. Já morreram dois traficantes grandes, aí sobrou o filho de um que mataram na cadeia a facada. Aí diminui um pouco, agora ficaram só os pequininhos, bem pouquinho, ninguém faz mal pra ninguém.

Ainda que, nesses casos não sejam bairros de favelados e nem haja uma relação explícita de “concessões de favores/benefícios” à população da vizinhança, como ocorre no Rio de Janeiro³², estabelecem-se relações pactuais entre os “fora da lei” e a população circunvizinha, gradativa e relativamente similar às favelas cariocas. Se, de um lado, temos esses alunos que se sentem invulneráveis à violência do próprio bairro, uma aluna (da Planície) narra um caso em que

³² Veja-se sobre o tráfico e as relações com a vizinhança no Rio de Janeiro, LEEDS, 1999.

nas proximidades de sua casa, foi agressivamente provocada por duas outras garotas. Ao narrar o caso essa aluna expõe possibilidades de estratégias para tentar se desvencilhar de embates físicos:

- Aí teve um dia que bem na hora que o negócio [walkman] parou [de tocar] eu ouvi a menina falando: “que você está olhando?!” Aí, eu tirei o fone do ouvido e falei “- você está falando comigo?” Ela virou e falou assim: “- tem mais alguém aqui?” Porque estava ela e outra amiga dela. Eu falei “- não!” e ela: “- então: “-o que você está olhando?” eu falei “- o olho é meu eu olho onde eu quero se você tiver achando ruim vem pra cima!” A menina falou: “- você fica esperta!” Pegou e desceu. Se eu tivesse falado “eu não estou olhando nada” as duas iam começar a me chutar, a me empurrar, dar tapa na cabeça. Agora tem menina que se eu erguer a voz com ela, para ela botar fé nela, ela vai bater em mim! (GFP-1– Édna, 15 anos, 1º ano)

O mais interessante nesse depoimento acima é no tratamento dado pela aluna a esse fato e a forma como o grupo ouve sem qualquer manifestação de indignação sobre essas práticas; as representações, dessa forma, são de absoluta banalização da violência, já que a vêem como algo corriqueiro e “normal” pois esses “embates” são, se não cotidianos, ocorrências frequentes, mesmo que parte desses jovens seja apenas espectador. Dada a assiduidade com que vivenciam a violência como vítimas, atores ou “meros” espectadores, o fato vai gradativamente deixando de ser “novidade” e acaba sendo incorporado de tal forma ao cotidiano deles, que, na maior parte das situações, torna-se um episódio sem qualquer importância.

Essa permanente exposição à violência faz com que os jovens tenham de adquirir rapidamente, a perspicácia para decidir quanto a qual conduta deverá ser tomada - enfrentamento (oral), submissão, fuga... – cuidando para que, uma vez adotada determinada estratégia de proteção, essa não provoque riscos ainda maiores. Nota-se, assim, a permanente existência do cálculo do risco e, portanto, da reflexividade na orientação cotidiana desses jovens, atitude que autores como Beck, Giddens e Lash (1997) consideram ser a grande característica das sociedades

contemporâneas. A reflexividade social refere-se ao fato de que temos que constantemente pensar ou refletir sobre as circunstâncias em que vivemos nossas vidas, uma vez que dimensões do cotidiano que eram consideradas garantidas passam a ser objeto de tomada de decisões.

Discriminação

Considerando-se que uma das manifestações do preconceito possa ser a discriminação que, por sua vez, costuma ser propulsora de violência, trataremos aqui de algumas representações, vivências e práticas relatadas pelos jovens em estudo.

Em todos os grupos focais, de forma unânime, houve afirmativa de que a discriminação é, indubitavelmente, uma violência. As formas de discriminação mais discutidas referem-se à questão étnica, seguidas da questão do *status* social e por fim o de gênero. Alguns apontam outros tipos de discriminação, relacionadas ao modo de se vestirem, às questões físicas, como estar acima ou muito acima do peso ideal - especialmente as meninas – assim como discriminações às pessoas portadoras de deficiências física ou mental. Assim, a maioria define o preconceito como sinônimo de discriminação.

Referindo-se a essa questão, um aluno da *Escola da Planície* afirma que seu pai não conseguiu se reempregar (já aposentado) por estar acima do peso e com uma certa idade:

- Mas é, eles são muito confusos, se o cara de 18 anos for lá procurar emprego: "você não tem experiência!"; agora se for um de 41 anos, aí: "Ah! Você já passou da idade!" (risos). Agora também tem aquele negócio de peso, meu pai, por exemplo, foi desclassificado por causa do peso dele, entendeu? Porque ele poderia se machucar porque meu pai é enorme, é um cara gordo! E por causa do peso, ele levou currículo e marcaram "x" na idade e no peso, ele: "pronto não estou conseguindo emprego por causa do peso" (GFP-4, Beto, 17 anos, 2º ano)
- E qual seria a função que ele ia exercer?(um dos colegas, GFP-4)
- Auxiliar de escritório, ele ia ficar o dia inteiro, sentado (GFP-4, Beto, 17 anos, 2º ano)
- Mas aí ele podia fazer! (o mesmo colega, GFP-4)

Violência policial

A violência policial é uma das modalidades de violência apontadas pelos jovens, a quem fazem inúmeras referências especialmente na qualidade de vítimas. Nessa perspectiva citaremos dois casos – um aluno de cada escola - em que a polícia agiu meramente por discriminação, incitada por integrantes da sociedade civil, que injustamente incriminaram jovens.

O primeiro caso, no qual um aluno da Escola da Planície foi vítima, contém dois elementos de violência: de um lado, refere-se à violência policial que, sem nenhuma prova contundente, utilizou-se de abuso de poder, de tortura psicológica e por pouco não chegou à violência física, em busca de uma confissão; de outro lado, refere-se a incriminação desse aluno (negro), injusta e preconceituosa por uma pessoa que havia sido vítima de roubo. Como veremos, a situação limite a que foi exposto esse jovem, levou sua família a recorrer judicialmente contra o acusador, exercendo seu direito de cidadania; entretanto, a morosidade desse tipo de processo vem a reiterar o descrédito na instituição judiciária, alimentando nesse jovem a certeza da impunidade do(s) agressor(es).

- Eu fazia parte de um grupo aí, estava eu e mais dois, daí nós estávamos tudo sentado na casa na frente do meu colega, né? Daí parou a barca da polícia, né? Chegou já veio mandando pôr a mão na parede, dando uma geral em nós. Aí, falou: “Nós vamos ter que levar vocês porque aconteceu um assalto aqui na virada, aqui na quitanda e nós temos que levar vocês para reconhecer, para mulher ver se são vocês!” Daí nós pegamos, não podia fazer nada, eles pegaram e tacaram todos nós dentro da barca e levou, daí nós chegamos lá a mulher pegou e estava tipo, era eu que sou negro né, mais outro colega e o outro era branco, ela já pegou e já falou: “esse não!” – já tirou o branco de lado e falou: “Esse não, esse não estava, agora ele e ele estavam!” Ela não olhava no meu rosto e falava que era eu, né? E o cara falava: “é ele, é? foi ele? E apontava assim, daí eu pegava - ainda estava dentro, eles nem deixaram eu sair do carro. Eu falava para ela: “olha pro meu rosto!” Né, meu! e ela: “Não! Não! Foi ele!” Ela falava assim, né? Daí os caras, os policiais pegaram, né? Eu conhecia, conhecia até a mulher, ela via eu passando ali todo dia, daí ela pegou falou que era eu e o que era o outro. Daí a mãe do outro veio e ficou lá e o policial pegou e deixaram eu no

carro e levaram eu lá para perto do parque [região afastada da cidade]; daí falaram: “Cadê a arma e o dinheiro?” E eu pensei: que arma e dinheiro, né, meu? e nessas horas, vixe, eu já estava desesperado, já. Daí eles: “Não, você vai me dar a arma e o dinheiro que eu já conheço essas histórias!”. Daí eles pegaram e falaram: “Se você não der a arma e o dinheiro nós vamos quebrar todos os ossos do seu corpo!” Nossa! Eu gelei, daí ligaram no rádio e falaram: “Acabou de prender dois indivíduos com as mesmas características que a moça falou, tudo mais” Daí ele falou: “Não, não, pode deixar que nós já estamos com os elementos e tudo mais, não precisa mais nada, pode soltar esses daí! Vixe! Eu pensei, ah! Meu Deus do Céu, daí gelou tudo. Nisso quando eu fui – como é que se diz - para ela me reconhecer, eu usava touca na época e eu estava deixando o cabelo crescer para fazer *bred*, né, eu usava touca preta para guardar o cabelo, daí eu colocava ele assim, ficava uma touca desse tamanho aqui, aí eu falei: “- vamos voltar lá pra ela ver se era o cara mesmo!” Daí, os caras falaram: “É, vamos voltar!” aí, voltaram lá e daí um pegou e perguntou para ela: “- O rapaz que assaltou você estava com touca? Ela falou: “-Estava!” Ele falou: “- até onde vinha a touca dele?” “- Vinha até aqui!”. A minha era desse tamanho, não alcançava nem o nariz, né? Daí, nisso, o outro colega que ela falou que não estava foi lá e chamou minha mãe, né? Daí minha mãe foi, conversou com eles e falou: “Não, não, foi engano!!” Daí pegou e deixou quieto, né?. Daí nós processamos a mulher, até hoje esta aí, estamos esperando ver o que vai dar. Já tem 2 anos disso e nada. Isso, eu achei que foi uma falta de respeito, uma violência com a minha moral, tipo eu era menor de idade, menor de idade não pode andar em chiqueirinho de camburão de polícia, muito menos se eles apontarem arma para mim, né? Eu achei que deixaram passar batido, a justiça não fez nada até hoje e nunca vai fazer ou quando for fazer vai falar agora ele já é maior de idade, isso foi quando ele era menor, isso não vale mais para nada, isso vai ser um arquivo fechado... Depois olha o que ela foi falar, como eu falei, é perto, né? E nós estávamos tudo sentado na frente da casa do outro. Ela falou com o marido dela assim que assaltou, o marido dela foi dar uma volta no quarteirão e viu nós sentados lá na frente, foi lá e ligou para a polícia. É!! Se eu fosse fazer coisa desse tipo, nem que fosse o mais burro do mundo, eu ia roubar uma coisa na esquina e sentar aqui na outra? Isso foi o que aconteceu (GFP-4, Djalma, 18 anos, 3º ano).

Caso semelhante em que a discriminação não “surgiu espontaneamente” nos policiais, mas sim em alguns integrantes da sociedade civil que incitaram a violência e, portanto, “atiraram” jovens do movimento *hip hop* nos “braços armados” da polícia militar, foi narrado por um aluno do Grupo 2 (Vale), monitor do professor de música na Casa da Cultura da cidade, durante uma apresentação de todas as oficinas daquela Casa:

- Então os cara instalaram as coisas lá e por uma denúncia anônima, os policiais, mais de 4 viaturas chegaram – tipo que eu falo – fazer graça, quer ter autoridade e não sabe usar autoridade, só quer se mostrar – chegaram lá, fizeram o maior fuzuê na rua 3, jogaram as vans, tudo de qualquer jeito em cima da calçada, no meio da rua de atravessada... chegaram ali, desceram, já entraram com cassetetes na mão, entraram, já mandaram os caras para a parede – os caras que disseram que não iam, que não tinha nada a ver, que era um movimento, não foram – já começaram a dar porrada nos caras, meter cassetete nos caras e só porque é rap!

Especificamente os rapazes costumam ser o alvo desse tipo de violência. Ainda que as meninas não tenham narrado experiências desse tipo de violência, elas também têm um olhar muito desconfiado sobre os policiais:

- É porque tem gente que, vamos supor, às vezes ele vai, por causa de uma coisinha de nada a pessoa já vai, a polícia mesmo acaba batendo naquela pessoa, ela agride aquela pessoa, e às vezes uma pessoa maior, vamos supor, uma pessoa maior que rouba, briga, maltrata o pobre e eles não fazem nada. (GFV-1– Lucien, 15 anos, 1º ano).

- E não dá para interferir, porque eles têm arma na mão e é muito mais forte. E hoje você também não pode confiar em polícia mais, porque de repente, você vai chamar: “- ôh! Policial!” E às vezes, o policial não tem escrúpulo, né? Então, você não pode confiar nem em polícia. (GFV-1– Adriana, 15 anos, 1º ano).

Há um certo consenso entre os grupos focais sobre a falta de respeito por parte dos cidadãos (especialmente os de baixa renda) para com a polícia. É um processo de violência que se retroalimenta, já que a polícia não cumpre o papel de protetora desses cidadãos – ao contrário, utiliza-se de meios coercitivos abusivos, humilhantes, práticas inclusive de violência física. Dessa forma, são narrados casos sobre o abuso do poder policial, que abordam desde a revista, palavras de baixo calão, humilhações física e simbólica, até espancamentos. Portanto, analisando a fala desses jovens, percebemos que há um crescente descrédito nas instituições públicas, especialmente, nesse caso, no que se refere aos integrantes da corporação policial.

É ainda importante destacar que os grupos focais da Escola do Vale expuseram mais casos de violência policial do que os da Escola da Planície. Esse fato pode sugerir, de um lado, que os alunos dos grupos focais da escola do Vale circulam e/ou residem em espaços em que ocorre maior “atuação”, “circulação” de policiais, especialmente em bairros mais apartados da cidade, conforme já expusemos anteriormente, e por isso, essa clientela estaria mais vulnerável às “revistas” policiais. Por outro lado, talvez tenha coincidido que na formação dos grupos focais na Escola do Vale, um maior número de alunos, tenham sido vítimas deste tipo de ocorrência e que a mesma situação não tenha ocorrido na Escola da Planície e que não necessariamente essa clientela não esteja tão exposta a esse tipo de violência como a do Vale; lembramos, ainda, que a escolha para a constituição de cada grupo focal foi feita por eles mesmos, e por isso, talvez, tenha ocorrido uma super-representação de bairros específicos (alunos residentes ou estudantes no mesmo bairro. Vejamos alguns casos por eles narrados:

- A polícia dona! A polícia é violenta hoje em dia... (GFV-4, James, 16 anos, 3º ano)

- Eles batem o olho em você, já é tranqueira, já! Não querem saber da onde você é, quem você é. A desigualdade, né? É violência. Porque, vamos supor, eles não querem saber o porquê de você estar andando à meia noite, alguma coisa você fez: ou você deve estar indo embora de uma festa assim, não, dá o horário e você tem que estar dentro da sua casa, e aí eles chegam com violência já, não deixam você explicar, então é um ato de violência que eles fazem. De madrugada pra polícia todo mundo é bandido (GFV-4, Gilberto, 18 anos, 3º ano)

Nesse mesmo grupo, alguns alunos afirmam que o preconceito e a violência policiais não se restringem às classes desfavorecidas, já que acreditam que rapazes de classe média ou que aparentem sê-lo pelos trajes (aqueles que eles chamam de “mauricinhos”) são ainda mais visados pela polícia, por serem vendedores de drogas. Na realidade, a incidência maior de revistas

policiais em menores recai sobre os mais pobres e não sobre os mais abastados, conforme os relatos do grupo 5 vêm corroborar: quando se trata de classes mais favorecidas, há impunidade, além dos policiais não serem tão injustos, violentos, etc. Novamente a plena percepção das desigualdades sociais e dos respectivos tipos de tratamento dados a cada uma das classes reaparece nas afirmações a seguir:

- De tomar enquadrado de polícia também? (GFV-5– Valter, 17 anos, 2º ano)
- Ele foi espancado, o Valtinho... (GFV-5–Gustavo, 17 anos, 2º ano)
- É, eu já apanhei bastante de polícia já: na cara, de cassetete e eu não estava fazendo nada, a gente estava na praça eles chegaram, falaram que a gente estava fumando maconha, não sei quê, e começaram a bater em nós, falaram que lá não era lugar de maconheiro... [não fumava] Maconha, não. Eles cheiraram o nosso dedo e começaram a falar que a gente tinha fumado... A gente não pode fazer nada. Tem uns que retrucam, mais apanham, meu. Apanha e ainda tem que ficar quieto: “sim, senhor”; “não, senhor”. Porque quem retruca apanha mais, eles fazem pior. (GFV-5– Valter, 17 anos, 2º ano)
- Você tem que tratar eles como se fosse um ser superior a você (GFV-5– Carlos, 17 anos, 2º ano)
- Se for filhinho de papai... (GFV-5– Valter, 17 anos, 2º ano)
- ...já está resolvido, tudo! (GFV-5– Luís, 17 anos, 2º ano)
- Que nem nós, humilde assim... (GFV-5– Valter, 17 anos, 2º ano)

O mesmo grupo também faz referência ao fato dos policiais forjarem o uso de drogas entre os jovens (isto é, colocarem um cigarro de maconha, ou pedra de craque, etc. junto ao jovem para incriminá-lo injustamente como usuário ou traficante), assim como apontam também ser comum o saque pelos policiais do dinheiro que esses jovens possam estar carregando em suas carteiras – embora nenhum deles tenha sido violentado dessa forma (foram relatos de companheiros/amigos que vivenciaram essas experiências). Todas essas práticas ilícitas da polícia vêm corroborar e legitimar a absoluta falta de respeito, de credibilidade que a população e, nesse caso, os jovens, sentem pelos policiais. Nesse sentido, não fazem uma dissociação entre os policiais e os “fora da lei”, ao contrário, reiteram o quanto se sentem duplamente ameaçados: de um lado, pela própria polícia e, de outro, pelos bandidos:

- Os policiais também andam muito agredindo muito os outro, forja assim, sabe? Põe droga em você (GFV-5– Luís, 17 anos, 2º ano).

- Várias vezes já levei uns tapas dos home... Ah! Não, uma vez aí, que eu estava zoando aí nas ruas, dando um rolê,(...) deram uns tapas em mim... [estava] na praça inclusive, mas já faz um tempinho isso daí... (GFV-5– Gustavo, 17 anos, 2º ano).

- Olha aqui, oh! Não sei se dá pra ver a marca... (mostra o pescoço com uma pequena cicatriz ao lado). Um policial me enforcou, pensou que eu tivesse pegado alguma coisa, aí ele pegou no meu pescoço e foi apertando assim, oh! E o outro apertando minha boca... (GFV-5– Daniel, 16 anos, 1º ano).

- Droga?! (GFV-5– Danilo, 16 anos, 2º ano).

- É pensou que eu estava com droga, só que eu não estava com nada. Aí, ele me enforcou, ficou uns dez minuto me enforcando! (GFV-5– Daniel, 16 anos, 1º ano).

- A pior coisa que tem, pra falar a verdade assim, é policial, viu? Porque você não pode mais sair assim sossegado num role aí, você vai numa balada, sempre tem policial... (GFV-5– Carlos, 17 anos, 2º ano).

- Tem bandido... (GFV-5– Daniel, 16 anos, 1º ano).

- É! Você é contra os dois, tem que ser contra os dois, tanto os bandido que pode te assaltar como a polícia pode te bater. (GFV-5– Carlos, 17 anos, 2º ano).

- Quando tinha a cavalaria, aí nossa! O cara judiava, né? Obrigava a fazer marinho. Ele punha a mão assim (na perpendicular) e falava: “- você só vai parar de fazer marinho, até quando nós cansarmos!” E ficava assim, tinha que ficar lá e o cara não estava agüentando mais mesmo, nossa, cansado! Eles batiam o cacete no tornozelo... (GFV-5– Daniel, 16 anos, 1º ano).

- É tortura isso, dona! (GFV-5– Luís, 17 anos, 2º ano).

- É mesmo! Taca no chão, dona! (GFV-5– Daniel, 16 anos, 1º ano).

- “Raça dos inferno” eles [policiais] falam, “raça do capeta” (GFV-5– Luís, 17 anos, 2º ano).

No grupo 4, também da Escola do Vale, um aluno negro, artista e integrante do movimento negro de sua cidade, ao retornar de uma das festas comemorativas ao Zumbi, acompanhado de amigos, foram todos “apanhados” pelos policiais:

- Estava eu ele, mais dois colegas, nós estávamos no Comezô – tipo festa comemorativa ao Zumbi negro. Aí eu cantava num grupo de rap, aí eu estava com roupa larga, camiseta, correntona, estou aí eu e os meus colegas todos vieram ver, né? Aí eu cantei, né? Fomos embora, era meia noite, onze e meia, a gente estava passando pelo Limoeiro, aí a polícia virou apagada, virou, já enquadrô, né? A gente estava tudo junto, descendo... É estava todo mundo nisso aí, e na hora que virou eles continuaram sérios e eu não tinha visto, eu continuei

rindo, eles pararam, desceram, um pegou o revólver e jogou na minha barriga assim e continuou empurrando, assim: “- Por que você está rindo de mim, seu cuzão?” Xingou eu. Aí eu fiquei quieto, ele encostou lá, e eu estava mascando chiclete ainda, ele falou: “- O que que você tem na boca?” Aí eu abri a boca, ele me deu um soco assim e o chiclete caiu, aí ele olhou assim, começou a olhar por trás assim, medir todo mundo, foi essa aí, a agressão que eu tive deles. (GFV-4, Gilberto, 18 anos, 3º anos)

Uma vez questionados sobre a possibilidade de denunciar essas atitudes criminosas de policiais às instituições competentes, afirmam ser impossível, pois os policiais utilizam também suas estratégias de anonimato, por sinal muito similares dos bandidos, conforme segue:

- Ou se não, da outra vez também estava eu, ele e mais um, quando eles enquadram assim pra querer te bater, eles jogam luz forte na sua cara, para gente não ver [o rosto], aí eles ficam em frente a luz, aí ele faz o que tem que fazer e depois, qualquer coisa, nem me conhece... Eles tiram o nome...[crachá de identificação] (GFV-4, Nando, 17 anos, 3º anos)
- E ninguém sabe quem é!! (GFV-4, Gilberto, 18 anos, 3º anos)
- Eu uma vez não apanhei porque sabe, foi muita gente perto, mas o cara falou : “Vamos levar eles pra dar um pau neles” (GFV-4, Gabriel, 18 anos, 3º anos)

Se, de um lado, esses jovens não têm como denunciar nominalmente esses policiais agressores, por outro lado, reconhecem os seus direitos, como o fato de que um menor pode se recusar a entrar em viatura policial:

- No bairro, era umas nove e pouco a polícia chegou, queria me levar, queria fazer tudo. Aí eu falei: “Não, não é por aí”. E ele falou: “Por que não é por aí? Eu faço o que eu quero!” Se tem um policial aqui e eu falar: você não vai relar a mão em mim – ele não pode por a mão em você, ele não pode... Só que quando você tiver coragem, aí que eles te pegam mesmo! Você tem o direito, sabe? Ele fala: “-Vamos fazer revista nele! Ah! Vamos levar para delegacia, né?” Por mais errado que ele faça, ele não é obrigado a entrar na viatura, ele não precisa ir, ele vai se ele quiser! Ele chama um táxi e quem vai pagar o táxi é o delegado, é um direito isso daí! (GFV-4, Gabriel, 18 anos, 3º anos)

Como vimos, apesar da maioria dos jovens conhecer os seus direitos, diversos alunos admitem temer a polícia. Mesmo que vagamente saibam da existência de instituições junto às quais poderiam efetuar denúncias, o sentimento de impotência frente às injustiças e agressões prevalece sobre o direito à defesa. Quando um jovem e seus pares deparam-se com um veículo policial na madrugada, a combinação do medo e da humilhação leva-os a um sentimento de resignação – não à plácida aceitação como pode por vezes parecer e sim, a uma estratégia de sobrevivência. Por isso tudo, algumas discussões dos grupos focais traziam em seu bojo uma oportunidade de desabafo.

Fazem também críticas à impunidade dos parentes de policiais, especialmente quando o infrator é parente de um superior na hierarquia policial, pois, nesses casos, se o policial comum fizer “cumprir a lei” pode estar trilhando a sua própria derrocada: ser afastado do cargo, rebaixado, mandado para outras localidades distantes de sua família, etc.

As justificativas dadas pelos alunos sobre a violência policial baseiam-se no julgamento de que são incompetentes para aprisionar os infratores e, como estão frustrados, acabam por vitimar jovens inocentes que servem de “bode expiatório” para derramar sua agressividade, raiva...

- Eles estão sem domínio da situação, descontam na gente “.
(GFV-4, Gilberto, 18 anos, 3º anos).

- Porque acha que é autoridade! (GFV-4, James, 16 anos, 3º anos).

Nessas falas podemos observar que, embora não seja com essas palavras, está implícito no discurso desses jovens a questão do micro-poder tão bem trabalhada por Foucault. O conceito

de “autoridade” aqui é erroneamente entendido como sinônimo de autoritarismo, significando abuso de poder. Como solução para a questão do abuso policial, sugerem:

- Tem que ter outros conceitos pro policial! (GFV-5– Carlos, 17 anos, 2º ano)
- Eu acho que nêgo come para viver, dona! Eu acho que essa que é real (GFV-5– Gustavo, 17 anos, 2º ano)
- Tem suborno (GFV-5– Carlos, 17 anos, 2º ano)
- É suborno assim, dá dinheiro para ele não fazer nada, só! (GFV-5– Gustavo, 17 anos, 2º ano)

Conforme os depoimentos acima, podemos afirmar que os jovens revelam uma preocupação em readequar as posturas/mentalidades dos policiais, assim como melhorar os salários para que não sejam facilmente subornados. A partir disso, podemos afirmar que, apesar desses jovens acreditarem que a instituição policial é imprescindível à sociedade, há um descrédito quase absoluto nos seus agentes, especialmente por todas as denúncias já descritas.

Punição

Se, de um lado, são agudamente perspicazes quanto às diversas modalidades de violência, faz-se necessário apontar que, para esses jovens, a punição não é traduzida necessariamente enquanto uma forma de violência, mas vem em resposta a práticas transgressoras.

Partindo dessa perspectiva -e até que ponto a punição pode se tornar um meio de se coibir a violência - a maior parte desses grupos relativiza o peso da punição quando são eles que estão na sua mira; não há um consenso estabelecido na medida em que alguns afirmam que a punição é geradora de revolta, outros que a impunidade contribui para a continuidade de transgressões. Às vezes, as discussões tomam rumo a favor, inclusive radicalizando quando se trata de bandidos. Ao mesmo tempo, são muito críticos quanto à impunidade referente a crimes de colarinho branco.

Quando colocam essas duas realidades – punição ao crime de fundo de quintal, conforme suas próprias palavras e os crimes mais “burocráticos” – em paralelo, inevitavelmente acabam por dividir-se entre o desejo de maior segurança que, crêem, somente a punição poderia garantir e um profundo sentimento de injustiça e exclusão que a impunidade dos milionários crimes reitera.

Alguns jovens, como bem o demonstram as discussões dos grupos 4 e 5 (Vale), amparam a descrença na justiça imparcial e universal na constatação cotidiana de que o “pobre” infrator tem atrás de si uma polícia mais eficiente e repressiva do que o “rico” que, apesar de roubar valores expressivos e que lesa em operações escusas a sociedade como um todo, dificilmente terá que pernoitar em uma cela ou enfrentar as dificuldades de uma delegacia comum.

Ainda no terreno das comparações, os jovens estabelecem uma analogia entre o pequeno criminoso, que rouba um bocado de comida para saciar a fome e o ladrão, que pratica um assalto a mão armada em um veículo coletivo e que recebem o mesmo tratamento da justiça, realidade essa agravada pelas chances do assaltante não ser preso, enquanto o “ladrãozinho” costuma estar mais vulnerável à ação policial.

Aqui, o grupo 4 (Vale) já demonstra indignação ante as questões penais:

- Agora um cara rouba um ônibus e num vai preso, agora um outro rouba um litro de leite, um queijo, às vezes para comer, um saco de pão, esse daí vai preso. Um garoto foi preso ficou dois meses na cadeia! Um garoto, um rapaz do bairro, ele ficou dois meses preso! Porque roubou um queijo! Ele entrou catou o queijo e saiu correndo [sem arma] (GFV-4, Gilberto, 18 anos, 3º ano).

- Ah! Nada a ver, meu! O cara está com fome, meu! (GFV-4, Nando, 17 anos, 3º ano).

- Não adianta pedir, que não vai dar se pedir! (GFV-4, James, 16 anos, 3º ano).

- É difícil que alguém te dá... (GFV-4, Jair, 16 anos, 3º ano).

E aqui, o grupo 5 faz análise semelhante, com a comparação entre a punição penal aos “ladrões de fundo de quintal” e a impunidade aos crimes de colarinho branco:

- Tem nêgo roubando... Governador aí, dona! (GFV-5, Daniel, 16 anos, 1º ano)

- Agora, é capaz de você roubar uma laranja aí, óh! e ficar três anos na cadeia (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano)

A discussão vai assumindo proporções mais incisivas sobre a questão dos presidiários, tomando nuances mais radicais de um lado e contrapartidas de outro, conforme segue:

- E quem quiser comer, vai ter que plantar pra ter o que comer, meu! (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano)

- Ôh! Não! Tudo sujo, sem espaço, eles passam 24 horas sem fazer nada, daí eles vão sair de lá como? (GFV-5, Daniel, 16 anos, 1º ano)

- Vai sair mais revoltado! (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano)

- Vai saí mais revoltado! (GFV-5, Daniel, 17 anos, 2º ano)

A prisão por si só não basta enquanto única punição; alguns alunos afirmam que os presidiários têm de trabalhar:

- Mas tem cadeia que eles fazem poltrona... (GFV-5, Daniel, 16 anos, 1º ano)

- Mas isso não vira nada, meu! (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano).

- Lógico que vira (GFV-5, Daniel, 16 anos, 1º ano)

- Tem que fazer plantar o que eles vão comer! (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano).

- Não! É que nem morrer de fome... (GFV-5, Daniel, 16 anos, 1º ano)

- É! Eu vou plantar, esperar crescer, assim não! (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano).

- Tem que trabalhar o dia inteiro pra conseguir... (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano).

- Não! Mas ele trabalha, faz cadeira, faz bola de futebol, (GFV-5, Daniel, 16 anos, 1º ano)
- Faz caixa de palito, faz tudo (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano).
- São os caras que trabalham na cozinha, é eles que... (GFV-5, Daniel, 16 anos, 1º ano)

Nesse momento da discussão, surge espontaneamente a questão sobre o custo de um prisioneiro e, inevitavelmente, alguns fazem analogia entre esse custo e o salário mínimo, enquanto única receita de uma família inteira... Por outro lado, temos um aluno que discorda completamente dessa analogia e a partir do seu questionamento sobre quanto vale a vida de um ser humano, todos se calam:

- Vale quanto uma vida, mano? (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano).
- É um gasto por mês, mano, que cada preso tem, meu! (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano).
- (...) um cara na roça aí, ôh! (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano).
- Não ganha mais de 150 reais. (GFV-5, Daniel, 16 anos, 1º ano).
- Não, sei lá, eu acho que a vida do ser humano não tem preço, ué! Pode ser 300 conto ou um baseado por mês, mas eu acho que não tem preço não! (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano).

De modo ambivalente, apesar de todos concordarem com Gustavo quanto ao incalculável valor da vida humana, no que tange a crimes hediondos o mesmo grupo (5 -Vale) é unânime (inclusive o próprio Gustavo): são pró pena de morte, especialmente se um dos seus for a vítima.

- Eu acho que tinha que ter pena de morte pra eles... (GFV-5, Daniel, 16 anos, 1º ano).
- Acho que tem que ter a pena de morte! (GFV-5, Valter, 17 anos, 2º ano).
- Eu acho que uma pena de morte bem rígida, ainda! (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano).

- Se o cara pega minha irmã, eu mato o cara, meu! (GFV-5, Daniel 16 anos, 1º ano).

- Pena de morte!!! (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano).

- Óh! Pensa bem, ó! se um cara faz isso com sua mãe ou sua irmã, você mata o cara (GFV-5, Carlos 17 anos, 2º ano).

- Tem que matar o cara!!! (GFV-5, Danilo, 16 anos, 2º ano).

Os demais grupos também hesitaram sobre a questão e também mostraram a falta de consenso sobre o fato da punição gerar ou não mais violência. Entretanto, esperam que a punição seja a mesma para todos aqueles que incorreram em erros e graduada de acordo com a qualidade dessas infrações, ao mesmo tempo que repudiam os privilégios ou os privilegiados.

Se de um lado são muito perceptivos com relação às diversas manifestações de violência, por outro, como já afirmamos inicialmente, as punições, incluindo-se a pena de morte – não são lidas como representações de violências e, aliado a isso, manifestam-se oral e ambigualmente “pela paz”.

Violência étnico-racial

No que se refere a essa modalidade de discriminação, embora os integrantes dos grupos focais da Planície tenham demonstrado muita indignação, não se detiveram em discussões mais profundas como ocorreu na *Escola do Vale*.

No grupo focal 1, da escola do Vale, lembrando que é completamente constituído por meninas, das quais 3 são negras, além de referirem-se à discriminação étnico-racial também abordaram a questão dos estereótipos físicos, isto é, a questão de estar acima ou abaixo do peso. Algumas alunas negras concordam que permitem algumas “brincadeiras” discriminatórias de

pessoas próximas, pais de amigos, por exemplo, mas que na verdade não gostam, isto é, sentem-se discriminadas:

- Mas tem gente que fala brincando, você até releva, mas aquilo fica na sua cabeça, você entendeu? Mas você releva por causa que a pessoa estava brincando, sei lá... só que é assim, hoje diminuiu um pouco o preconceito, que nem ela falou: “- Eu acho que não tem mais!”. Eu acho que diminuiu um pouco, mas tem muito ainda que diminuir o racismo. (GFV-1 – Adriana, 15 anos, 1º ano).

Atitude semelhante dessa aluna, tem um outro rapaz, também negro, do GFV-4, que afirma aceitar as “brincadeiras” discriminatórias dentro de um certo limite:

- Ah! Não é como antes, agora está mais calmo. Leva na brincadeira, agora, que nem: se a gente brinca com o Gilberto, ele ignora, não existe mais isso, leva na boa! Não é verdade que a gente brinca na sala, “num sei quê, banana”, essas coisa? (GFV-4- Gabriel, 18, 3º ano)

- Mas tudo dentro dos limites, né? Se você extrapolar também que eu acho que se você conhecer a pessoa, você pode dar liberdade pra poder brincar. Mas se você não conhece a pessoa que vem xingando: “ôh macaco!” que não sei que tem (GFV-4- Gilberto, 18, 3º ano)

- É que a maioria da brincadeira é chamar de macaco, banana... (GFV-4- Gabriel, 18, 3º ano)

- Por causa da cor (GFV-4-Nando, 17, 3º ano)

- Da cor, é! (GFV-4- James, 16, 3º ano)

- Ah! Porque quem, praticamente, quem mexe desse jeito assim comigo são os meus colegas, que eu não dou liberdade pra mais ninguém brincar comigo assim e, se brincar assim, eu tenho como pegar prova e levar para justiça, aí, porque eu estou no meu direito... (GFV-4- Gilberto, 18, 3º ano)

Na discussão acima se evidencia a ambigüidade entre discurso e prática, de duas formas: de um lado temos no grupo todo um discurso que repudia a discriminação, apesar desse mesmo grupo fazer “brincadeiras” discriminatórias com o colega negro; de outro lado, mesmo considerando-se que esse aluno negro tenha plena dimensão de que a discriminação pode ser uma violência, que por isso pode ter como conseqüências punições penais, ainda assim aceita as

“brincadeiras” de seus colegas, nessa situação não vislumbrando a si mesmo como vítima de violência e, portanto, sem qualquer menção à violência simbólica.

Outra abordagem semelhante à anterior (dada a violência simbólica por ela traduzida) é aquela que encontramos em um grupo feminino da Escola do Vale. Se de um lado as garotas mostram-se muito críticas a negros que negam a própria negritude, características mais marcantes, segundo elas, dos mulatos, de outro lado, temos uma das alunas (ela também negra) que se manifesta de forma categórica e indignada contra a arrogância, especificamente em negros. Não se dá conta de que, dessa forma, acaba por demonstrar também o seu próprio preconceito, já que a crítica à arrogância não é abrangente, mas centra-se somente nos negros e, assim, acaba por indiretamente reiterar a subjugação dos negros: “tem que saber ser humilde”.

- Eu acho assim também, eu acho que negro devia ser mais... “Olha lá, além de ser negro é metido”. Eu vou te falar uma coisa, eu não suporto negro metido, entendeu? Porque ele tem tanta, tem tanto esse negócio de ouvir: “além de ser negro é isso, é aquilo” Por que ele tem que ser metido, entendeu? Negro só tem que, nada a mais, que ser humilde, entendeu? Eu acho. Você precisa ser humilde, entendeu? Tratar as pessoas bem porque você quer que as pessoas te tratem bem, entendeu? Pra você não ter que ouvir esse “além de” entendeu? (GFV-1- Adriana, 15 anos, 1º ano)

Apesar de algumas incoerências e da violência simbólica a que por vezes despercebidamente são submetidas, isso não impede que sejam críticas quanto ao questionamento sobre a capacidade dos negros, especificamente no que se refere ao ingresso em universidades:

- Só que eu acho que é assim, pela discriminação – como que eu ia falar, né? Pela discriminação eu acho que é assim, que a pessoa, o negro deve estar metendo as caras nos estudos pra ele ter, poder estar freqüentando, ter condições de competir com qualquer outro branco por aí, entendeu? Numa faculdade, entendeu. Uma outra coisa que eu acho racismo também, agora estava falando muito, nesses tempos atrás, é sobre eles deixarem uma vaga especial na faculdade, isso daí é racismo, entendeu? O negro tem que se fazer capaz pra poder entrar como qualquer outro branco entra, não ter uma parte especial pra ele poder entrar,

entendeu? Resumindo tudo, entendeu? Preconceito, acho que não está com nada, né? Porque como nessa faculdade que vai ter uma sala especial, é como se ele fosse doente! É que nem aquelas escolas que tem sala pra quem é surdo, pra quem é mudo, cego... Eles teriam que ter a mesma capacidade... tem que investir na educação agora [ensino público fundamental e médio] (GFV-1- Adriana, 15 anos, 1º ano)

- Eu quando estava na 1ª à 4ª série, por ter sofrido muito os preconceitos racistas, quando eu vou compor as minhas músicas eu fico pensando: eu vou lutar tanto por essas música que quando eu estiver no auge, eu quero mostrar pra todo mundo que eu fui capaz! (GFV-1- Lucien, 15 anos, 1º ano)

Temos ainda um aluno, mulato, que demonstra uma enorme confusão entre o sentimento de respeito (e, portanto da não discriminação racial) e o sentimento de afetividade. Apesar da reação negativa do restante do grupo, o aluno não cede e nem reconsidera suas posições:

- Ah! Eu não sou racista, mas eu não sou obrigado a gostar de preto. Eu não sou racista, mas eu sou obrigado a gostar de preto? Só porque não gosta de preto é racista? Racismo hoje em dia está dando até cadeia, ôh! Mas eu acho assim, ninguém é obrigado a gostar de preto, de branco, eu gosto de quem eu quiser! (GFV-3- Pedro, 15 anos, 1º ano)

Nos grupos 4 e 5 (Vale) a discussão segue para a inversão da discriminação, isto é, a discriminação de negros contra brancos. Nessa perspectiva, esses jovens brancos manifestam maior indignação e participação nas discussões, do que quando o tema é sobre o preconceito de branco contra negro.

- O problema é que, da mesma forma que a gente tem que respeitar um negro, gostaria que um negro respeitasse a gente. Vamos supor uma roda de branco aqui, ôh! A gente está aqui zombando deles, imagina como eles não vão ficar? (GFV-4- Gabriel, 18, 3º ano)

- Tem dois ou três colega nosso, mais escurinho assim, você chega: "- Sai fora, sai branquinho!!" Já aconteceu isso comigo, já! Você se sente humilhado, também! (GFV-4- James 16, 3º ano)

- Ah! O preconceito de negro contra branco. (GFV-4- Nando 16, 3º ano)

- Eu já sofri já! "- Sai fora que aqui só tem negão! Se envolve com a sua área!" Você fica assim, meio sem jeito. (GFV-4- Gabriel, 18, 3º ano).

- E aí você não tem onde enfiar a cara, você passa uma vergonha.
(GFV-4- James, 16, 3º ano)

- Ah! Aquele branco me ofendeu, aquele branco racista, muitas vezes, não está no papo de racismo, entendeu? Aí os nego falam assim, eles mesmo tem racismo (GFV-5- Carlos, 17, 2º ano)

- É o racismo contra o branco, eles falam: “branquinho”; “playboy”
(GFV-4- Danilo, 16, 2º ano)

-“ Branquinho de olho azul ” (GFV-5- Daniel, 16, 1º ano)

Aqui talvez se evidencie o racismo respaldado pela violência simbólica. Apesar de repudiarem no discurso a discriminação étnico-racial, nas entrelinhas observamos ambigüidades e incoerências: quando alunos brancos identificam racismo em suas brincadeiras, mas mesmo assim admitem que chamam seus amigos de “bananas ou macacos”; quando alunos negros “aceitam” brincadeiras racistas mesmo ressaltando que *“isso acaba ficando na cabeça, a gente não esquece, apenas releva”*; quando uma garota negra identifica a arrogância como um defeito maior no negro do que no branco... Por outro lado, a discriminação dos negros contra o branco, conforme depoimentos acima, revela a reprodução da violência simbólica por eles sofrida.

Enfim, apesar de todos os avanços no sentido de coibir a discriminação, seja através da criminalização desse tipo de prática ou do processo de conscientização cada vez maior da identidade negra, ainda assim parte de nossos jovens acabam por reproduzir, mesmo que involuntariamente, as discriminações e preconceitos das gerações anteriores.

Violência social

Outra modalidade de discriminação apontada pela maioria dos grupos focais é a questão do *status* social. Indubitavelmente os pobres são vítimas de discriminação nas mais diversas esferas da sociedade.

Escola do Vale: os grupos de maneira geral focam a questão dos privilégios comprados ou conquistados pela posse de dinheiro. Retomam a discussão do poder judiciário e do quanto a justiça age diferente para aqueles que têm dinheiro e para aqueles que não têm.

- Quando é um pobre ele não tem como pagar, então ele fica preso, já o rico tem advogado, pode pagar... (GFV-1, Lucien, 15 anos, 1º ano)
- Eu acho que muita coisa é por causa do dinheiro! (GFV-1, Paula, 15 anos, 1º ano)

Outros referem-se às diferenças de tratamento e, portanto, nessa mesma perspectiva, à questão do privilégio daquele que está bem vestido e do mal vestido:

- Hoje em dia, se é rico, você vai no Clube (...), ou procurar um serviço, você vai com uma camisa, gravatinha, terninho social, aquele carrão, já dá aquele buxixo: “ele é rico?” Se é pobre vai lá pro fim da fila... Os milionários, os ricos, (GFV-2, Pedro, 15 anos, 1º ano)

O grupo 5 (Vale) aborda a discriminação social, referindo-se aos tipos de freqüentadores de clubes de diversas classes sociais na cidade que estudamos e afirmam que esses têm posturas arrogantes pelo fato de terem um pouco mais de dinheiro e freqüentarem esses espaços:

- Eu acho que aí tem muita discriminação, entendeu? Eu acho que aí tem muita discriminação, a pessoa só que tem dinheiro mesmo... (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)
- Verdade! (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano)

- Eu mesmo tenho vários amigos assim, amigo não, assim, cara que eu ando de várias mão, aí que é de periferia e nunca deu uma falha comigo (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

- Os caras querem crescer tudo em cima de você, só porque ele tem um pouquinho mais de grana que você: “ – Você está pensando o quê, seu favelado, não sei quê!” os cara... Eu já passei um monte de vergonha por causa disso aí... Do boyzinho chegar... (GFV-5, Danilo, 16 anos, 2º ano)

- Porque nós vamos no (...) [clube de classe popular], eles vão no (...) [clube de classe média], no (...) [clube da Elite] e já chegam encarando. Só porque nós vamo pular carnaval no pavilhão popular, nêgo já fica falando [risos] (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano)

A percepção de exclusão social é muito mais aguda naqueles jovens participantes dos grupos focais, que se sentem discriminados, humilhados, por aqueles que se encontram em melhores condições financeiras.

Escola da Planície: especialmente o grupo 1, apresenta exemplos de discriminação social, por meio de comentários, tais como o tratamento dispensado pelas vendedoras ao se deparar com alguém bem arrumado que elas acreditam poder comprar muito e a outra pessoa que, mesmo tendo dinheiro, por estar mal vestida, não recebe um bom atendimento.

O grupo 2 (Planície) aborda a discussão sobre as dificuldades de contratação de trabalhadores diante da discriminação pelo fato de terem cursado escolas públicas (e, nesse caso, Ensinos Fundamental e Médio) e não necessariamente, em função da capacidade ou não de desempenho.

Todos os grupos focais, durante a discussão sobre esse tema – discriminação social – acabaram por consensualizar que dinheiro é poder.

Violência de Gênero

Outra discussão referente a esse tema é a discriminação de gênero; no que se refere à questão da mulher, todos os grupos, ainda que ressalvem o crescente investimento e envolvimento das mulheres nos espaços públicos, especialmente na área profissional, afirmam ainda existir muita discriminação seja na admissão de certos cargos que sejam “definidos” de forma sexista, seja por elas desempenharem as mesmas funções que um homem e terem salários mais baixos. Na escola da Planície, além de fazerem essas mesmas afirmativas, alguns grupos ressaltam que as dificuldades referentes à contratação delas, sejam justificadas em função da reprodução (e conseqüentemente, todos os encargos inerentes ao nascimento de uma criança...) além da crença, especialmente dos contratantes, na incapacidade feminina para cargos de chefia (mulher mantém menos a autoridade, é menos constante, tem TPM, etc.)

Na escola do Vale

- Tem, eu acho que tem sim! Eu acho que tem muito emprego que escolhe mais o homem, acho que por ele ser mais forte, não sei, mas eu acho também que a mulher tem capacidade, eu acho que deveria dar chance também, eu acho que tem um pouco disso! (GFV-1 Mônica, 15 anos, 1º ano)

O grupo 4, da escola do Vale, afirma que as mulheres não ocupam todos os espaços, ainda que a batalha venha sendo intensa; um aluno, em face de sua própria vivência familiar, demonstra o quanto é necessária a inserção da mulher no mercado de trabalho e o quanto os homens, muitas vezes o marido, têm dificuldades em aceitar não ser o único provedor da família:

- Existe um pouco só, né? (GFV-4 – Jair, 16, 3º ano)

- Com o tempo elas conseguiram tirar essa imagem que elas tinham, né? De, que nem, o homem era muito machista, né? Não deixava a mulher trabalhar, não deixava sua esposa trabalhar, então a mulher brigava, a família

brigava porque a mulher queria trabalhar... que nem, minha mãe mesmo, ela queria trabalhar e meu pai não, queria levar a casa nas costas e minha mãe mostrou pra ele que ela tinha capacidade de tocar. Depois disso melhorou tudo, eles não brigam mais, não discute, não sai mais violência que saía antes! (GFV-4 – James, 16, 3º ano)

O grupo 3, apesar de ressaltar algumas diferenças sexistas (especificamente no que tange aos “comportamentos” que as meninas devam assumir), reitera a igualdade de direitos entre homens e mulheres, afirmando que não há atividades específicas ao homem ou à mulher:

- Não [tenho]. No esporte foi muito falado que futebol era coisa de menino (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano)
- Balé! Coisa de mulher! (GFV-3, Pablo, 15 anos, 1º ano)
- E não tem nada a ver, tem mulher que joga futebol melhor que os moleque (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano)

Reafirmando mais uma vez a ausência de discriminação de gênero, eles afirmam não sentir preconceito ou vergonha quanto ao fato de um homem chorar:

- Ah! É um modo de expressar! É um modo de desabafar! (GFV-3, Rafael, 16 anos, 1º ano)
- Eu não acho [feio] não! (GFV-3, Pablo, 15 anos, 1º ano)
- Não! Não! [nem humilhante] (Várias vozes -GFV-3)
- Quando um cara começa a chorar eu saio de perto pra ele chorar a vontade... (GFV-3, Fábio, 15 anos, 1º ano)
- Eu também! (GFV-3, Rafael, 16 anos, 1º ano)

Na *Escola da Planície*, embora as abordagens tenham sido muito semelhantes, há algumas discussões que se diferenciaram. Por exemplo, referindo-se às injustas diferenças salariais entre homens e mulheres recriminam categoricamente a falsa justificativa de que os homens

necessitam de maiores salários por serem chefes de família: “E quanto às mulheres que cuidam de seus filhos sozinhas?” (GFL-2- Sandra, 17 anos, 1º ano)

Outras abordagens merecem destaque por demonstrarem alguns aspectos de preconceito durante as discussões. É o caso da discussão do grupo 3 que se centra sobre a necessidade das mulheres conseguirem estabelecer igualdade de condições com os homens e, nessa discussão, acabam também por demonstrar alguns preconceitos:

- Não acho que existe [igualdade] ainda principalmente no trabalho, a mulher é muito discriminada, assim no salário; hoje ainda ela ganha menos que o homem, às vezes ela faz o mesmo serviço que um homem, só que ganha menos e eu acho que eles dão preferência para o homem! (GFP-3, Thomas, 17 anos, 3º ano)

- Eu concordo com o que ele falou, realmente, a mulher muitas vezes recebe menos que o homem; eles preferem homens como chefes em vez de mulheres, porque o homem tem mais pulso firme do que a mulher (GFP-3, Pietra, 18 anos, 3º ano)

- Eles vêem o homem com mais autoridade, né? Com mais capacidade de chefia, acho que eles pensam que o homem sabe driblar melhor o problema que acontece dentro de uma empresa, né? (GFP-3, Thomas, 17 anos, 3º ano)

A discussão do grupo 5 foca a questão da discriminação ao sexo mercantilizado, e reitera os espaços públicos ocupados pelas mulheres e a questão do sexismo de certas profissões:

Eu acho assim, preconceito racial, principalmente, é uma forma muito banal de se ver as coisas, de tratar as pessoas. Também, ah! sei lá, tem muitos preconceitos assim, tipo eu tenho uma idéia, completamente diferente de muitas pessoas, eu acho que esse preconceito contra as mulheres da vida, entendeu, eu acho que não tem nada a ver isso daí, elas trabalham não por prazer, mas pra ganhar o seu dinheiro pra ter como viverem. E as pessoas têm muitos preconceitos contra elas, por isso batem, matam elas, assim, acontecem muitas coisas contra elas, isso é um tipo de preconceito. Muitos homens vão atrás, só que eles têm um certo preconceito contra elas. (GFP-5- Flávia, 15 anos, 1º ano).

Diante da afirmação de um dos alunos sobre o sexismo em certas profissões, a aluna se contrapõe, afirmando que não basta que uma mulher seja bonita para atrair clientes, ela precisa

ser competente, e que caso seja contratada somente por suas atribuições físicas, não passa um mês e será despedida, assim como discorda da afirmação de que necessariamente a mulher seja melhor vendedora de roupas do que os homens:

- Depende de onde for trabalhar, se for trabalhar no centro da cidade pra vender roupa, é mais fácil contratar uma mulher, bonita pra fazer o serviço, para atrair o cliente, aí vai lá e colocar um rapaz ali... a mulher tem mais jeito. (GFP-4, Reinaldo, 17 anos, 2º ano)

- Eu acho assim, mas se o cara da loja ele quer vender ele vai pela aparência da pessoa, ele vai saber atrair, tem que saber falar com o público, ele tem que saber atrair as pessoas, não com a beleza, mas no jeito dele falar, no jeito dele trabalhar! (GFP-4, Tati, 17 anos, 2º ano)

- Isso é o que você diz, que nem lá no Japão, lá tem um posto de gasolina, por mês, deixa eu ver... falando assim vendia mil litros de gasolina. Agora colocaram uma japonesinha lá loira, bonitinha, de saia curta, os caras tão até trombandando lá (risos) competência todo mundo tem se se esforçar, mas a beleza ali influi muito! (GFP-4, Reinaldo, 17 anos, 2º ano)

- Não, não influi, mas vai chegar um momento que, faz sucesso um mês, dois e depois? Vai voltar como era antes, (GFP-4, Tati, 17 anos, 2º ano)

- Aí vem outra! (GFP-4, Reinaldo, 17 anos, 2º ano)

- Aí, a coisa nova vai ser sempre assim: vai caindo, vai caindo! E vai chegar uma hora que o povo vai se tocar, que ele está fazendo isso pra chamar a atenção deles! (GFP-4, Tati, 17 anos, 2º ano)

Com relação à discriminação contra a homossexualidade, ainda que afirmem ser uma violência cometida contra eles, no discurso as discriminações são flagrantes. Abordam justificativas nas relações domésticas, ou algum motivo que levou a pessoa a “ser assim”, não sendo colocado como uma opção, mas uma infeliz fatalidade:

- Eu acho um preconceito, uma violência! (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano)

- Com certeza! É uma violência assim como todo tipo de preconceito, né? (GFV-3, Pablo, 15 anos, 1º ano)

- Eu acho que é, depende da pessoa que é homossexual, às vezes a pessoa pode ser boa, aí eu acho que depende, pra gente conversar... falar a respeito disso, perguntar da dificuldade da pessoa, o que aconteceu na vida dela pra ela ter se tornado assim. (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano)

- Depende da criação dos pais também, né? Homem gostar de homem, mulher gostar de mulher! Isso daí é falta de vergonha na cara mesmo! É pura falta de vergonha! (risos) (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

Como estão falando sobre homossexualismo, surge o caso em que um treinador de futebol tentou abusar sexualmente de um aluno esportista.

- Óh! Um ato de violência dos técnico aqui de...: tem um técnico, falaram que ele, pra ganhar jogador, ele fazia chupeta nos moleque, aqui da escola, o (...)! . (GFV-3, Rafael, 16 anos, 1º ano)

- O (...) estava na cara que... . (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

- Eles abusam... Eu jogava no (...), né? Aí, sabe aquele campeonato que num foram, aí jogaram só o (...), o (...) e o (...)? Aí, nós ficamos em segundo, né? Perdemos do (...), aí o (...): “esse troféu é seu!” começou a passar a mão na minha perna e foi subindo... aí, eu: “- Ei para! Deixa eu ir embora, vai!” (GFV-3, Rafael, 16 anos, 1º ano)

- Ah! Eu acho que isso daí está errado, dos técnicos, né? Eles têm que guardar as bichices deles pra eles mesmo, não querer abusar! . (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

- Se quiser bichice que vá na casa de Gays que tem lá... . (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano)

- Tinha um técnico de fora, não sei se vocês ficaram sabendo – que comia os moleque. (GFV-3, Rafael, 16 anos, 1º ano)

Indiscutivelmente esse fato é uma violência. Contudo, o que esse caso vem a provocar entre eles é um certo incentivo à manutenção desse tipo de preconceito; ele corrobora e dá mais substância aos próprios discursos preconceituosos.

No grupo 5 da escola do Vale (masculino), ainda que recriminem os grupos de extermínio aos homossexuais, são muito contundentes no que tange à discriminação e não diferem do grupo anterior:

- Eu tenho preconceito, não gosto de viado, não gosto de bicha (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano)

- Eu não gosto também (GFV-5, Danilo, 16 anos, 2º ano)

- Eu acho assim: eu estou na minha, ele está na dele, nem mexo. (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

- Cada um do seu lado! (GFV-5, Danilo, 16 anos, 2º ano)

- É! Meu! (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano)

- Que nem hoje, eu estou quieto, meu, não aceito essa brincadeira de viado pro meu lado. (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

- Eu acho assim, se o cara é viado. (..) eu sei que ele é normal que nem a gente, nada a ver, converso, mas se ficar já com vizinha, querer... (GFV-5, Daniel, 16 anos, 2º ano).

- Tudo que é viado, já é sem-vergonha! (risos) Por isso que nêgo é contra viado! . (GFV-5, Luís, 17 anos, 2º ano)

- Eu acho que isso é crime [extermínio de homossexuais]. (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

- Não é porque ele é viado que vão tirar a vida dele. (GFV-5, Daniel, 16 anos, 2º ano)

Ainda que todos eles afirmem que a discriminação seja uma violência contra o homossexualismo, os rapazes são contundentes quanto à necessidade de manter relações de distanciamento, o que sugere, acima de tudo, temor em ser identificado enquanto tal. Conforme nossas observações anteriores podemos afirmar a existência de homofobia, já que transitam entre uma “tolerância”, desde que mantida a distância, até julgamentos em que os homossexuais seriam movidos por doença, sem-vergonhice e assim por diante. Como é mais frequente os homens assumirem publicamente a homossexualidade do que as mulheres, os alunos mal fizeram menção ao homossexualismo feminino.

A(s) violência(s) nas escolas

Tomando por base o material coletado, podemos afirmar que ambas as escolas investigadas constituem, em um certo sentido, espaços sociais delimitados distintos e profundamente hierarquizados internamente, em termos de poder e de autoridade. A hierarquia se constrói em função da existência de categorias assimétricas ligadas por relações de subordinação: na base da pirâmide estão os alunos, a seguir funcionários seguidos de docentes e no ápice a direção. Tais posições são dadas pelo próprio sistema escolar, que as relaciona em termos funcionais, cujo objetivo é a aprendizagem.

Tal hierarquia, porém, não é aceita simplesmente a partir das regras pré-estabelecidas pelo sistema escolar; não é estável ou fixa, mas se constrói e se reconstrói continuamente, pelas práticas dos agentes, envolvendo necessariamente tensões e negociações. É nesse espaço de (re)construção que as relações podem se tornar violentas, tanto de forma horizontal quanto vertical.

Assim, nas relações entre alunos e professores, na escola do Vale, o medo da expulsão coloca limites para a capacidade de enfrentamento e negociação dos alunos. Mas mesmo com esse horizonte, é possível perceber que as negociações podem levar ou não à aceitação/respeito/enfrentamento da autoridade docente/disciplina escolar, como veremos a seguir.

A aceitação da autoridade envolveria respeito mútuo. E a idéia de que o respeito deve ser recíproco, estimula-os ao enfrentamento e, portanto, ao questionamento da autoridade, quando se sentem desrespeitados. Nesse eixo, a dificuldade para os alunos está em precisar até que ponto podem expressar opiniões, discordar do professor, sem que isso seja considerado desrespeito.

- Mas se você vai querer discutir alguma coisa com o professor, ele acha que você está desrespeitando! (GFP-1– Cristina, 15 anos, 1º ano)

- A opinião é sempre deles (GFP-1– Helena, 16 anos, 1º ano)

- Aquele negócio de liberdade de expressão, mas se você vai querer falar alguma coisa com o professor, discutir algum assunto, eles acham que você está desrespeitando eles, eles têm que falar e você abaixar a orelha e se isso chega na diretoria a gente nunca... a gente ouve, ouve, ouve e fica por isso mesmo! (GFP-1– Cristina, 15 anos, 1º ano)

A questão do respeito mútuo é reafirmada na proporção em que os alunos estabelecem limites de tolerância para o (in)aceitável; isto fica bem marcado em situações de tensão de relacionamento, como, por exemplo, naquelas ocasiões em que ocorre algum nível de desentendimento com figuras hierarquicamente superiores.

Enquanto o professor ou o diretor agridem verbalmente, mas transitam dentro da linha tênue daquilo que os alunos consideram como “aceitável” (que é demarcada de acordo com a subjetividade de cada um, pois aquilo que é aceitável para alguns não necessariamente o é para outros), a reação mais provável conforme as discussões entre os integrantes dos grupos focais, costuma ser o silêncio; ainda que seja um silêncio permeado pela finalidade de encerrar o embate da melhor forma possível, ou seja, “que a bronca seja breve”.

A situação, entretanto, muda completamente de figura quando o professor ou diretor manifestam a agressividade de maneira mais contundente – gritos, ofensas, calúnias – e automaticamente ultrapassam os limites de tolerância. Nesses casos, os alunos sentem-se imediatamente liberados para o questionamento/enfrentamento da autoridade, geralmente utilizando-se dos mesmos recursos daqueles que os agridem, ou seja, gritando, ofendendo e ridicularizando.

O relato abaixo exemplifica emblematicamente a situação em que o limite de tolerância a partir de um determinado momento é ultrapassado e as conseqüências que disso advêm:

- Eu acho que autoridade, pra mim, é respeito se você souber levar para um lado bom. Que nem, o ano passado, eu briguei com a professora de (...), com a (...), que ela falava, e eu respeitei, gostava ou não, eu estava certo, mas eu deixei, ela falou que eu estava errado... Porque ela xingou e eu não abri a boca, nós viemos aqui embaixo, aí o pau ferveu, falou que eu estava no pátio, que eu tinha acabado de(...) e o (diretor) falou que eu era tranqueira... Então eu respeitei o diretor e a professora. Aí, ele chegou e pegou e falou que se fosse aluno no pátio era safado, sem-vergonha. Eu até entendi o negócio que ele falou porque ele estava tendo problema com energia e a CPFL cortou a energia – tipo assim, me excomungou, né? Aí eu respondi: “Até agora eu não respondi pro senhor só que eu não vou admitir que você fale assim comigo, porque até agora eu não falei nada”. Aí, né, perdi a estribeira, aí eu falei assim: até agora eu tive respeito para tentar ser respeitado só que eu dei respeito e vocês não me respeitam, então vamos lascar o verbo.... (GFV-4- Gilberto, 18 anos, 3º ano)

Ainda nesse caminho do grau de tolerância, os alunos percorrem também o sentido inverso das relações hierárquicas, ou seja, há limite de tolerância naquilo que seria aceitável que os alunos fizessem para os professores e diretores. Evidentemente, o consenso de que existem limites do aceitável não implica em relações de obediência/disciplina. Há um permanente esforço no sentido de ampliar os limites de tolerância da autoridade docente.

Dessa forma, os limites de possibilidade de negociação ou não vão sendo (re)construídos de acordo com certos atributos pessoais de cada professor.

Há aqueles que são mais temidos - pois impõem um distanciamento maior através não apenas da verbalização de normas disciplinares rígidas, mas também de um esforço contínuo para que sejam obedecidas – e nesses casos, a reação dos alunos costuma ser de uma maior “aceitação/acomodação”, já que o espaço restrito de negociação dificulta a conquista de eventuais avanços nos limites de tolerância do professor.

- E quando o professor (...) chega todo mundo fica quieto, ninguém fala nada, porque todo mundo tem medo dele, que o primeiro dia que ele foi dar aula pra gente ele disse que não aceitaria nada, nenhuma gracinha dentro da sala dele, que não aceitaria que nenhum aluno entrasse depois, então todo mundo tem medo dele, todo mundo. Nenhum aluno entra depois dele... (GFV-1- Lucien, 15 anos, 1º ano)

Em paralelo ao professor temido, há também aquele professor autoritário que abusa do poder; a relação com os alunos costuma ser tensa, conflituosa e completamente desrespeitosa. Em consequência os alunos reagem como espelho, ou seja, não nutrem qualquer respeito, admiração ou simpatia por esse professor. O enfrentamento da autoridade é uma constante, seja através de boicotes, gozações e críticas contundentes (explícitas ou não). Como em geral são relações que freqüentemente ultrapassam os limites de tolerância de ambas as partes, as “soluções” para os enfrentamentos também ultrapassam o universo da sala de aula e, portanto, a direção é requisitada como mediadora.

- E a porta que estava sem maçaneta e fechava sem querer. Assim, (risos) a gente fechava de propósito mesmo, porque ela [se] irritava. Ela sempre falava: “- Não quero saber de fechar a porta, a próxima vez que eu chegar aqui vai todo mundo tomar suspensão”. Ah! todo mundo não quis nem saber, fomos lá fechamos a porta ela foi lá e [a diretora] deu suspensão - menos pra umas três que estavam lá fora, que eu que era uma aluna boa, decente estava dentro da minha sala conversando; tem aqueles alunos marcados, tudo que acontece dentro da sala já olha ou pra minha cara ou pra Daniela ou para o Tiago ou pra (...) mesmo que não tenha sido a gente, ela fala- então porque tem aluno... (GFP-1- Fátima, 16 anos, 1º ano) (risos)

- Ah! Porque ela quis mandar lá dentro... Ela falou que nós dois éramos responsáveis pela bagunça da sala de aula! (GFV-4 – Gustavo, 18 anos, 3º ano)

- Ela nem vê quem que está zoando lá no fundo e (GFV-4 – James, 16 anos, 3º ano)

- E ela falou que ninguém ficava zoando na aula dela e os caras se comportaram! Ela botou pra fora os dois! Aí ele falou que era a primeira aula. A professora falou assim: “Ah! É que são duas aulas!” Aí ele falou: “É só a

professora ser amiga da gente e não ser mandona!” disse isso na frente de todo mundo... (GFV-4 – Nando, 17 anos, 3º ano)

- Falei pra ela: “não adianta chegar e querer...” Por exemplo, se eu estou conversando, chega em mim e fala: “Eu não estou querendo que você converse, dá para você parar por favor!” Não!!! “Cala boca que eu vou chamar a sua mãe, que não sei que, que eu que mando aqui...” Ela falou: “Eu vou escalar três pais de aluno pra ver como é que fala!” Ela olhou para minha cara. Aí um outro perguntou: “OH! Dona, três? Ela falou: “você é o primeiro e o segundo é o Jair!” (risos) Coitada! Viu! (GFV-4 – Gustavo, 18 anos, 3º ano)

Porém, nem o professor temido nem o autoritário são figuras respeitadas. O “professor respeitado” deve demonstrar uma série de atributos.

O professor respeitado é “aquele que sabe respeitar”; saber respeitar significa entender os problemas inerentes aos alunos, aquele que abre espaço para o diálogo, aliando a capacidade de ouvir com a capacidade de compreensão da realidade e das dificuldades dos alunos. Ao mesmo tempo, é o professor que dá uma certa leveza para o relacionamento, através de uma certa dose de humor, traduzida em brincadeiras mútuas, em que os alunos se identificam como seus pares, mas que também sabem disciplinar, separando claramente a hora de “brincar” e a hora de “trabalhar”.

A identificação dos alunos com este professor faz com que haja um alargamento no espaço de negociação. Entretanto, o próprio relacionamento de respeito faz com que a necessidade de enfrentamento se arrefeça e os alunos acabem por atender à maior parte das solicitações do professor.

Outros atributos que compõem o perfil do professor respeitado referem-se à sua capacidade de se fazer entender, de esforçar-se para isto, explicando quantas vezes forem necessárias até que todos os alunos consigam aprender; assim, a paciência é um pré-requisito para o bom professor. Isso acaba gerando a retribuição dos alunos através do esforço para cumprirem

as tarefas propostas, mesmo no caso daqueles que usualmente não costumam participar e atender a outros professores.

- Pra mim, um professor bom é ele ensinar pra você e se você não estiver entendendo, ele perceber isso ou você falar pra ele e ele falar: “- então, legal! eu vou te explicar de novo! Ela é a melhor professora, ela explica, você não entendeu ela vai lá e explica de novo, ela te ajuda (GFP-5- Flávia, 15 anos, 1º ano)

- Seria assim, por exemplo, se você não aprende ela ensina assim através de jogos, ela dá jogos, aí você aprende a matéria que ela está explicando (GFP-5- Dino, 16 anos, 1º ano)

- Ela deu um trabalho pra gente fazer muito legal sobre a escola inteira, maquete, a gente escolhe o que quer fazer, ela para incentivar a gente ela fala: “--- Para quem fizer, dou quatro pontos positivos! Todo mundo vai, faz. É a única aula que todo mundo faz [até mesmo os mais indisciplinados]. (GFP-5- Flávia, 15 anos, 1º ano)

No contexto das relações dos alunos com as diversas autoridades hierárquicas estabelecidas dentro do universo escolar, a função desempenhada pelo diretor da unidade possui características também peculiares. Ainda que uma das atribuições da direção seja a de mediar as tensões eventualmente existentes entre os agentes docentes e discentes, para o aluno prevalece a imagem da direção como um aliado apenas do professor; aquele agente que ao invés de mediar eqüitativamente os interesses de ambas as partes, estaria sempre advogando a favor dos professores.

...Aconteceu uma briga entre eu e um professor, não foi assim nem discussão verbal, nada, eu pedi pra ele me explicar a matéria, deu o que falar isso daí, ele falou que era uma matéria de trabalho, que eu tinha que me virar para fazer, todo mundo copiou eu não quis copiar, eu quis aprender, ele não quis explicar. Eu desci falei para a [assistente de direção] aí ela não fez nada. A única coisa é que na outra semana eu não tinha ido na aula dele, aí ele falou assim que eu podia ter esperado ele explicar. Só que ele não explicou e a direção não fez nada e isso é o que me dá mais raiva da direção... (GFP-5- Flávia, 15 anos, 1º ano).

Na questão da colocação do limite de tolerância no relacionamento com a direção da escola, ainda que se repitam as tentativas de alargar os espaços de negociação, o que ocorre com maior frequência é que, apesar das críticas por vezes contundentes, o enfrentamento da autoridade da direção é mais restrito. Isso se explica pelos alunos entenderem e “aceitarem” que o diretor se encontra no ápice da pirâmide hierárquica e que, portanto, suas ações podem interferir de maneira mais efetiva nas suas vidas escolares.

Mesmo em situações em que se indignam, pois consideram-se injustamente agredidos, a reação não costuma vir de pronto. Não são poucos os relatos durante as discussões entre os integrantes de grupos focais em que protagonizam situações por eles definidas como ofensivas:

Agora assim, essa do diretor falar: “Eu não convidei ninguém pra estudar aqui!” Eu acho assim que ele está completamente errado, ele tem que receber os alunos mesmo que venham lá do... eu acho que é isso daí!! (GFV-3 – Pablo, 15 anos, 1º ano).

Como se vê, apesar do descontentamento com a atitude do diretor, o aluno tolera mais e opta pelo não enfrentamento explícito da autoridade.

O que vai pouco a pouco delineando-se nas discussões que envolvem a direção das escolas, é que os alunos não apenas aceitam como praticamente reivindicam uma hierarquização das infrações às normas. Isto significa que entendem a punição como um fator necessário para o bom funcionamento da escola; o que questionam com toda a veemência possível é que não haja o estabelecimento de níveis/ graus das infrações.

Assim, o questionamento das punições aplicadas pela direção está muito mais no âmbito da qualidade da infração, do que na eficácia do método punitivo. Não concebem que transgressões que consideram pequenas recebam um tratamento análogo àquelas que consideram

de maiores proporções, interpretando que isso se dá em razão de uma certa dose de omissão por parte do diretor.

- Sabe uma coisa que eu acho errada da escola? É com tanto problema maior, eles dão valor para coisinha desse tamanho. Uma coisa desse tamanho eles deixam desse tamanho e coisas muito maiores, eles deixam quieto por coisas muito pior... (GFP-1– feminino, 16 anos, 1º ano)

- Muita coisa eles diminuem às vezes; se eles quiserem pegar quem usa droga, eles pegavam. (GFP-1– feminino, 16 anos, 1º ano)

- Eles não pegam porque não querem (GFP-1– feminino, 16 anos, 1º ano)

Aliado a isso, há o fato de que não aceitam a homogeneização dos indivíduos em uma categoria de alunos indiferenciada e que compromete individualidades, especialmente quanto às generalizações nas punições. Isso transparece quando questionam aqueles chamados “sermões” que a classe toda tem de ouvir indevidamente, por transgressões anônimas de alguns colegas de classe.

Paralelamente a essa crítica à homogeneização há a questão de estratégias de manipulação da punição, utilizadas pelos alunos com o intuito de evitar aquilo que consideram a pior das punições: a expulsão. Aproveitando-se da condição de anonimato que por vezes incomoda, há aqueles alunos que, já sendo visados pela direção – por terem cometido grande quantidade de transgressões – e que, portanto, a próxima punição seria a expulsão e utilizam-se da cumplicidade de um outro colega para assumir a responsabilidade. Normalmente aqueles que assumem em lugar do outro, o fazem por solidariedade ou como eles mesmo dizem, *por amizade*:

Você está na classe assim e ele tem mais bronca na diretoria do que eu, eu não tenho nenhuma, eu sou limpo lá, e ele se tomar mais uma sai fora, então pra não sujar ele, deixar ele, então eu falo: “Fui eu!”

Eu vou lá pra cima, como eu não tenho nada lá, ele não dá nada pra mim. Eu só vou escutar um sermão e descer pra classe. Aí, está tudo salvo, daí não dá nada. Agora, se ele tem a bronca e vai lá pra cima, ele já vai expulso, né? Daí fica nessa, um livra o outro, né? (GFV-2, Dito, 15 anos, 1º ano)

Pudemos observar, como já apontado anteriormente, que a estrutura física da Escola do Vale (portões, grades...) acaba evidenciando um espaço social mais fecundo para relações/práticas violentas, do que a Escola da Planície. Aliada a esta característica, temos a quantidade de alunos de cada uma das escolas. A conjunção desses dois fatores, nos sugere que os alunos da Escola da Planície - mesmo levando-se em consideração todas as relações tensas de enfrentamento às autoridades hierárquicas que ali também ocorrem - manifestam uma maior identificação com a escola, demonstrando uma menor incidência de embates se comparada àquela que ocorre na Escola do Vale. Também as relações entre alunos e funcionários nas distintas escolas refletem as tensões diferenciadas de ambos os ambientes escolares; na Escola do Vale são recorrentes as alusões a conflitos entre alunos e funcionários, o que não ocorre na Escola da Planície, já que os alunos afirmam que os funcionários são seus *melhores amigos* lá dentro. Aqui também a quantidade de alunos é fator relevante nas relações estabelecidas entre alunos e funcionários, tanto em uma escola quanto em outra: o menor número de alunos da Escola da Planície permite aos funcionários uma identificação quase que individualizada da clientela escolar, o mesmo não ocorrendo na Escola do Vale.

Diante do exposto, podemos afirmar que, no processo de contínua negociação dos agentes escolares no espaço escolar, que permitem ou fazem aflorar a carga de violência implícita nestas relações, centra-se na questão da autoridade associada a uma figura que suscite respeito. Sem a associação do respeito (consquistável pela série de atributos acima expostos), a

autoridade tendo por âncora o autoritarismo por si só não garante necessariamente obediência e disciplina.

Durante as discussões dos grupos focais, inserimos como um dos temas a abordagem sobre as representações sociais sobre determinadas práticas que contemplem desde a indisciplina até transgressões, que suscitem ou não punições mais drásticas; em resumo, a questão sobre as motivações que envolvem essas práticas.

Em ambas as escolas as justificativas restringem-se à superficialidade, resultando das discussões conceitos como: “pegar fama”, “fazer graça”, “para ser o maioral”. Quando a questão é o “pegar fama”, as discussões ganham contornos um pouco mais objetivos, ao afirmarem que os conflitos não decorrem necessariamente de motivações passionais, e sim do processo contínuo de (re)construção dos domínios de poder.

Se eu chegar e bater na Fátima não é porque estou com raiva dela é porque ela é meio forte, então eu vou querer bater nela para eu ficar acima (GFP-1– Édna, 15 anos, 1º ano)

O “pegar fama” representa uma nova colocação dentro do grupo; significa obter a admiração dos pares e, principalmente, do sexo oposto; significa integrar aquela categoria de alunos que resguardam a própria individualidade, ainda que construída na “negatividade”, na antítese do bom comportamento.

Dentro das discussões sobre o “aluno famoso” aparecem as referências aos danos ao patrimônio escolar. O dano mais recorrente seria o ato de pichar as dependências da escola; ao inscreverem a sigla de sua gangue, por exemplo, estão tentando efetivar uma espécie de demarcação territorial. Quando outro grupo “atropela a pichação” (inscrever por cima), as conseqüências costumam ser imprevisíveis, podendo atingir a integridade física dos

componentes dos grupos, assim como a integridade física do prédio escolar (queima de cortinas, depredação de bebedouros, etc.). Embora as pichações sejam combustível suficiente para inúmeros ataques ao patrimônio, não constituem motivação única para tais ações; de maneira geral os grupos apontam a impulsividade e o tédio como fatores propulsores, ou ainda a fórmula do “o que é proibido é mais gostoso”.

A questão da demarcação de territórios já vem pré-estabelecida em função dos bairros a que pertencem (é comum haver embates públicos entre jovens moradores de bairros distintos). Assim, apesar de não ser prerrogativa exclusiva do ambiente escolar, costuma ser apontada como fator essencial nos embates que ocorrem entre os alunos. Essa característica será aprofundada no próximo capítulo deste trabalho, quando tratarmos das gangues.

Sobre as justificativas para as práticas de violência entre pares, isto é, entre eles próprios, os alunos apontam fatores com uma certa subjetividade como: “a inveja de colegas” – ainda que nossos jovens, meninos e meninas não se dêem conta, o que de fato acontece é que o problema não é exatamente a inveja em abstrato, mas são processos competitivos entre iguais – nesse caso, por conta das relações de gênero, conforme demonstram as falas abaixo:

- Acho que muito disso daí é inveja, né? Os outros brigam muito com inveja, porque você sai com as meninas, você é mais que os outros, às vezes até por causa de namorada, os outros arrumam briga. **(GFV-5 – Luís, 17 anos, 2º ano)**

- Sabe qual o problema entre as meninas, que nem, vamos supor, se você anda mais arrumadinha, com uma blusinha, uma sandalhinha bonitinha, pra quê?! você é patricinha!! pra elas você tem que apanhar, pra você ser delas tem que andar tudo regaçada, tudo relaxada! No futebol as meninas falam assim “- eu não gostei de você porque você mora na vila, tem olho verde e é loira! Gente! eu já arrumei briga, quantas mil vezes, as meninas querendo me pegar na hora da saída, lembra, Má? No ano passado, lembra gente? Eu nem sei porque que as meninas queriam me bater, as meninas do (...)” **(GFP-1 – Patrícia, 16 anos, 1º ano)**.

Na Escola da Planície a violência horizontal acontece especialmente entre os alunos do 1º ano, que estão chegando na escola e, portanto, os seus espaços não estão fisicamente delimitados. Ainda que venham de uma mesma região da cidade há especificidades de identificação com os próprios bairros aos quais pertencem e conseqüentemente as rivalidades que não estão restritas às gangues ou grupos organizados.

Na Escola do Vale a violência horizontal ocorre não mais entre os recém-chegados e sim através dos veteranos (especialmente aqueles do 2º ano), que buscam subjugar os mais jovens, resguardando assim o território anteriormente conquistado.

Ainda na Escola do Vale, essa prática se traduz pela cobrança do “pedágio”. Os alunos mais velhos cobram bala, dinheiro, guloseimas de maneira geral, sem o quê os mais jovens são impedidos de transitar livremente nas dependências da escola, sob ameaça de agressão física. Nos momentos iniciais – em que os calouros ainda não se identificam como unidade – ceder às pressões é uma medida de sobrevivência para a maior parte; entretanto, conforme os alunos vão ganhando segurança através do agrupamento e da auto-identificação, acabam por unirem-se e deixam de atender às exigências expressas pelo pedágio.

Ah! Falamos assim: “Ah! Num é porque somos novatos que vamos pagar balas para vocês não! É nós tínhamos que dar balas, se não o bicho pegava mesmo! Não ameaçaram de bater na gente, porque nós estávamos em bastante, né? Mas, estava toda a nossa classe reunida, colegas... (GFV-3- Rafael, 16 anos, 1º ano).

Outra modalidade de violência horizontal e que causa grande indignação nos alunos é a ocorrência de violência física entre meninas. Essa indignação denota a permanência tanto entre meninos e meninas de representações naturalizadas de ambos os gêneros, ignorando-se a

construção social: a violência é um atributo “biológico” do gênero masculino e as brigas entre garotos são consideradas parte da socialização masculina desde a mais tenra infância. Já entre as mulheres tal comportamento não deveria ocorrer, não é “natural”. Salientamos, ainda, que a quase totalidade de menções a esse tipo de ocorrência aconteceu nos grupos focais da Escola da Planície, e – como era de se esperar, dado que, como já observamos, nesta escola os grupos foram compostos por meninas e meninos, estimulando a discussão e a comparação das relações entre os gêneros.

Desse modo, nesta escola, predominaram as discussões sobre a violência feminina. Nesse contexto, a questão de delimitação territorial também se apresenta, embora não tenhamos observado qualquer alusão a disputas que envolvessem garotos e garotas em campos opostos; pelo contrário, os relatos apontavam a disputa entre grupos ou indivíduos do mesmo sexo (como já foi dito, os grupos focaram a discussão nos confrontos entre as alunas). A coação física das meninas sobre as demais alunas se concentrava nos espaços do ambiente escolar; não houve relatos de “pedágios”. Os ânimos dessas alunas agressivas acabam por se arrefecerem através de intervenção da direção, conforme segue:

Porque todo mundo tinha medo delas, se elas ameaçassem, o povo ficava quieto; aí chegaram uma vez e ameaçaram, ficamos quietas e depois, porque não tinha motivo, nós falamos, conversamos com a diretora, falamos: “Está acontecendo isso, isso e isso, se elas vão vir, nós vamos pra cima!” A diretora chamou elas, conversaram e falaram: “Se tiver um arranhãozinho em nós, elas serão as culpadas!” Depois disso não mexeram mais. Elas esnobam, mas bater, não! (GFP-4, Tati, 17 anos, 2º ano)

Apesar desses casos de demarcação territorial feminina, a maior parte das justificativas apresentadas para a agressividade entre as alunas recai sobre a conquista das atenções dos rapazes.

Sabe o que eu acho interessante? Esse ano teve mais briga de mulher com mulher do que homem com homem. Tudo por causa de homem, é assim, uma coisa que humilha nós! Teve briga de arrancar o cabelo, tiveram que chamar a polícia, porque as meninas mordiam, sabe? (GFP-5- Flávia, 15 anos, 1º ano)

Todas as ocasiões que a autoridade vigente não consegue administrar a situação de conflito - seja porque o professor precisa recorrer à autoridade do diretor ou o diretor precisa recorrer à autoridade policial – evidencia-se para os alunos uma fresta que poderá alavancar a quebra da autoridade. Ainda que não houvesse consenso entre os integrantes dos diversos grupos focais quando abordavam essa questão, a maior parte afirmou que “Ele [diretor] num dá conta e tem que chamar os homens [policiais]”

O uso de drogas lícitas e ilícitas nos ambientes escolares é amplamente discutido por todos os grupos focais. É ainda importante ressaltar que essa prática precede o ensino médio, já que diversos alunos narraram situações anteriores em que “faziam a farmacinha” (misturavam pinga com refrigerantes). Na Escola da Planície os alunos acabam retomando a discussão sobre a injustiça da punição generalizada em razão do delito de alguns; exemplificam com o caso de alguns colegas que levavam pinga para a escola e, durante o intervalo, misturavam-na a um litro de refrigerante. Uma vez descobertos, a direção passou a proibir a venda de refrigerantes em embalagens maiores (e, portanto, mais baratas), prejudicando assim aqueles alunos que compravam uma unidade e partilhavam entre si.

Quanto ao consumo de maconha, os grupos de ambas as escolas, fazem referência como uma prática diária dentro do ambiente escolar – pátio e banheiros. A identificação – excetuando-se aqueles que admitem serem usuários – dá-se pelo odor. Também aqui, o questionamento do

consumo está mais relacionado ao fato de não ser devidamente coibido pela direção da escola, do que propriamente a uma avaliação das conseqüências para os estudantes. Em conseqüência da omissão da direção, apontam facilidade de penetração do tráfico miúdo de drogas no interior das escolas.

Em resumo, pudemos observar através das discussões de nossos grupos focais que, conforme a ótica desses jovens, para a escola cumprir o seu papel socializador faz-se necessária uma melhor capacitação no corpo docente, não necessariamente associada à capacidade intelectual, mas uma conscientização de que a sua função deva extrapolar a transmissão de conhecimento formal. E ao mesmo tempo é preciso estar atento ao fato de que o professor é um dos agentes socializadores entre a vida juvenil e a vida adulta dos alunos.

Para tanto, aquelas características do professor respeitado têm de estar presentes na maior parte do tempo; o professor que se identifica e permite a identificação do aluno consigo mesmo; o professor que consegue se fazer entender através da insistência nas explicações; enfim, o professor que faça do diálogo uma ferramenta de trabalho.

À direção da escola caberia o equilíbrio entre as relações que ali se estabelecem, sejam elas tensas ou não. A ela também caberia a identificação das transgressões e a justa medida das punições, garantindo ao ambiente escolar um nível de segurança e respeito mútuo entre os agentes escolares.

Durante as discussões dos grupos é unânime o ponto de vista de que os chamados “alunos-problema” não devem ser expulsos; segundo eles, a *expulsão não é solução, é transferência do problema para outra escola*. Sugerem que a escola utilize-se de recursos tais como psicólogos e terapeutas para enfrentar esse tipo de problema. Reafirmam que a escola tem

de ser um espaço aberto a todos e que todos têm de ter acesso a ela indistintamente, inclusive nos casos de infratores graves. Possuem a forte convicção de que uma escola que funcione bem pode corrigir os eventuais problemas de seus alunos.

O grupo 3(Vale) faz uma abordagem direcionada às medidas punitivas adotadas na escola, consideradas por eles muito rígidas, o que os leva a acreditar que há significativa diminuição da violência na escola. Contudo, não se dão conta de que os “acertos” para as relações conflituosas, ainda que não ocorram necessariamente no interior do espaço escolar, acontecem no seu entorno:

- Ei! Aqui no Vale não tem muita briga não! Duas vezes, já é expulso da escola! (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano).

- Eu acho que essa escola, desde quando eu estudo, é a melhor escola! (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).

- É o Vale, né? (GFV-3, Pablo, 15 anos, 1º ano).

- Eles são rigorosos, né? (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano).

- Todas as escolas deviam ser mais rigorosas! Ah! Eu acho assim que a gente quando começa uma coisa, a gente tem que ser perdoado, tá? Tem que perdoar ao próximo. Mas eu acho que a pessoa perdoa uma vez não é obrigado a estar perdoando toda vez, se ela fez alguma coisa errada, ela tem que ter consciência de que ela errou aquela vez, então ela tem que parar de errar, tem que ficar consciente de que não pode errar de novo, então eu acho que aqui no Vale não tem muito jeito. O diretor vai perdoar? Vai, vai perdoar uma vez, vai dar uma chance, na segunda chance, não respeitou, vai embora, não quer estudar, tchau! (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).

Apesar da discussão acima concluir que a punição – na escola – diminuiu a violência no espaço escolar, contraditoriamente é narrado um caso sobre um aluno que na iminência de ser suspenso, fala para amigos das suas intenções ameaçadoras com relação ao diretor, caso seja punido. A partir disso, repensam sobre a eficiência da punição:

- Eu acho que pode piorar! (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano).

- Eu acho que resolve! (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).
- Eu acho que de uma forma, acho que resolve, de outra... (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).
- Aqui na escola eu estava saindo, né, tinha uns moleques falando que se tacassem [levasse] suspensão pra ele, ele ia jogar o [assistente do diretor] na rua, ele ia furar os pneus do carro dele!!! [Ele] Quer vir de outra escola e vir mandar aqui? Está confundindo outra escola com essa daqui? (GFV-3, Pedro 15 anos, 1º ano).
- Nas outras escolas as diretoras não são muito rigorosas, são muito fraquinhas! Até pode ser boa na parte administrativa! Mas em termos de conselho, de disciplina... um dia teve que chamar a polícia. (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).
- A polícia! (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano).
- Eu acho que às vezes é culpa da diretora, porquê a diretora não age? A gente fazia parte do conselho lá, aí nós perguntamos porque a diretora não começava a agir, dando rigor pra escola? Por que aqui pode e lá não podia? Era mentira dela eu acho! (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).

Se, por um lado, avaliam que medidas repressivas/punitivas da direção das escolas possam representar importante freio para a violência, como já dissemos anteriormente, por outro lado, o ingresso de forças externas à escola (neste caso, a polícia) representa uma enorme ruptura na autoridade dos responsáveis pela escola, já que em tese não teriam “dado conta” de resolver os problemas internos.

Em resumo, podemos apreender que as representações sobre as modalidades de violência para esses jovens abordam tanto a violência física quanto a simbólica – mesmo levando-se em consideração as ambigüidades/variações sobre os temas que ora discutimos, há uma aguda percepção do contexto social violento ao qual estão vulneráveis: violência urbana (discriminações, violência policial, violência(s) no universo escolar – horizontal e hierarquizada). Paradoxalmente, a punição não é para eles representação de violência, mas enquanto resultado de práticas transgressoras, ambigüamente, por um lado a punição pode funcionar como uma forma de contenção da violência, e se não for bem dosada ou utilizada de forma injusta ou sem equidade social, por outro, gerar ainda mais violência.

CAPÍTULO IV - Experiências de violência: gangues e armas

Neste capítulo trataremos daquilo que chamamos de violência juvenil que, conforme já exposto na introdução deste trabalho, está muito mais associada à questão da juvenilização da violência do que a uma distinção conceitual propriamente dita sobre violência. Desta forma, relembramos que por violência juvenil entendemos atitudes de adolescentes e jovens em idade escolar, que cometem desde transgressões de pequeno porte, como furtos em supermercados até assaltos a mão armada; agressões físicas, verbais e simbólicas contra seus pares e - como já vimos em capítulo anterior - contra aqueles que compõem o universo escolar (direção, professores, funcionários...)

É importante ainda considerar que a falta de alternativas de trabalho e lazer não é uma nova característica na vida dos jovens de baixa renda no Brasil. As características que determinam a identidade dessa geração são o medo, a exposição à violência e a participação ativa em atos violentos e no tráfico de drogas, em que a vida de muitos desses jovens são ceifadas, fatores esses jamais vistos em outros tempos, excetuando-se épocas de guerra. (CASTRO – coord., 2001, p.69).

Castro e Abramovay, baseando-se na recente abordagem da vulnerabilidade social:

situação em que o conjunto de características, recursos e habilidades inerentes a um dado grupo social se revelam insuficientes, inadequados ou difíceis para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade, de forma a ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deteriorização das condições de vida de determinados atores sociais. Esta situação pode se manifestar em um plano estrutural, por uma elevada propensão à mobilidade descendente desses atores e, no plano mais subjetivo, pelo desenvolvimento dos sentimentos de incerteza e insegurança entre eles. (in ABROMOVAY, et al, 2002, p.31).

Para a conceitualização acima, as autoras tomam por base a recente pesquisa que está desenvolvida por pesquisadores ligados à CEPAL (BUSSO, VIGNOLLI, FILGUEIRA). Conforme essas autoras, esse conceito nos ajuda a entender

como e por que diferentes atores sociais se mostram mais suscetíveis a processos que atentam contra a sua possibilidade de ascender a maiores níveis de bem estar. Ela permite analisar o caso de grupos sociais, aos quais são atribuídas grandes potencialidades, ativos valorizados em um dado contexto de estruturas de oportunidades, mas que, contraditoriamente, permanecem reclusos a um cenário de inseguranças, instabilidades e marginalidade”. (ABROMOVAY, et al . 2002, p.31)

Tomando por base as discussões dos grupos focais, a questão de vulnerabilidade social está intrinsecamente associada à situação de risco e à ausência de capital social, já que os jovens muitas vezes deixam de ser integrantes de gangues quando completam 14 anos, fase em que lhes são oferecidas outras oportunidades de lazer, como ingresso a clubes noturnos; oportunidades culturais, teatro, música, atividades esportivas, etc. Conforme veremos no decorrer deste capítulo, pode-se observar que os jovens envolvidos/ocupados com outras atividades extra-escola não desenvolvem qualquer tipo de afinidade com as gangues, ao mesmo tempo que rejeitam esse tipo de prática de violência horizontal.

Os dados nos sugerem que, quanto mais esses jovens estão vulneráveis à violência, a resposta por eles dada a esta situação de vulnerabilidade, costuma ser também a prática da violência. Entre as diversas perspectivas, pudemos observar também que, com o objetivo de se protegerem da vulnerabilidade à violência, assumem condutas de risco, como pertencimento a gangues (relações de sociabilidade), uso de armas... como veremos no decorrer deste capítulo.

Gangues: formação, atuações e referências de identidade no universo escolar.

São duas as fontes de sociabilidade para a formação de gangues: uma seria através das relações de vizinhança estabelecidas no mesmo bairro e a outra – não são eles necessariamente mutuamente excludentes - através da sociabilidade entre pares que se identificam no universo escolar.

- Na escola é onde a gente faz mais amigos, mas a escola tem várias pessoas e a gente tem que se cuidar porque, assim, como a gente pode criar amizades a gente também pode criar inimizades, também, do mesmo jeito (GFP-3, Pietra, 18 anos, 3º ano)
- [A formação de uma gangue] Geralmente, é fora da escola (GFP-3, Antonio, 16 anos, 2º ano)
- Geralmente já vem formada! (GFP-3, Demivaldo, 16 anos, 2º ano)
- Eles formam bairro por bairro, também. Cada bairro tem a sua gangue, também (GFP-3, Henrique, 16 anos, 2º ano)

Quanto ao ingresso ou não de jovens em gangues, pudemos notar que suas motivações estão intrinsecamente relacionadas à questão da vulnerabilidade social e das possibilidades de conduta de risco. Por exemplo, se um jovem se sente humilhado, intimidado, agredido por outros jovens, ele entende que recorrer a uma gangue possa se tornar uma estratégia de defesa. Contudo - não de imediato - se dão conta de que o seu ingresso implica necessariamente em uma conduta de risco, já que, ao ser identificado com um determinado grupo de gangue, pode estar incorrendo em uma situação de vulnerabilidade ainda maior.

A tônica das discussões aqui apontadas seguirá duas vertentes: ex-integrantes e não integrantes de gangues e a relação de gênero; entretanto, como perceberemos, nem sempre ocorrerão divergências entre os integrantes dos grupos focais.

Os motivos de ingresso apontados referem-se às relações de poder, força, popularidade, proteção/insegurança e companheirismo. Permeando estas motivações encontraremos a transgressão como um dos motores que favorecem o ingresso em gangues, apesar dos jovens não perderem em nenhum momento a perspectiva da sua própria vulnerabilidade:

- Ah! Porque é errado, né? E o que é errado atraindo. (GFV-4 Gilson, 18 anos, 3º ano, manhã)

- Ainda mais moleque ainda que... (GFV-4, James, 16 anos, 3º ano, manhã)

- Dá Ibope, né? Prestígio! Ele quer ter moral numa escola, ele tem que fazer parte de uma banca. (GFV-4, Nando, 17 anos, 3º ano, manhã)

- Isso não serve para nada! (GFV-4 Gabriel, 18 anos, 3º ano, manhã)

- Se você anda sozinho, o pessoal mexe com você, aí você entrando numa gangue... O pessoal pega medo. (GFV-4 Gilson, 18 anos, 3º ano, manhã)

A representação do poder está relacionada ao sentimento de superioridade, seja no bairro ou principalmente no universo escolar. Associada a isso, está a popularidade, a fama ou em suas palavras “*conseguir IBOPE*”:

- Bom, era direto no shopping, tá? Aí, os caras iam lá só pra arrumar treta, né? Aí não tinha muito IBOPE; aí eu e um amigo fizemos o IBOPE lá no EEPG(...), só brigando, batendo nos meninos... Quando eu entrei na gangue, já tinha bastante gente! Já tinha sido formada, já tinha bastante pessoas. Aí estava com um monte de treta lá na escola...Aí essa banca começou colar [ficar] todo dia na frente da escola, aí eu comecei trocar idéia com o RC...É o apelido de um integrante da banca. De um maluquinho. O nome da gangue era Temidos, dona! O apelido dele era RC. É isso daí, óh! Nós fazíamos o TMS, (Temidos) está vendo? (aponta uma mochila do colega presente com as iniciais escritas com corretivo³³). Aí eu comecei a trocar idéia com os caras, ia lá, fumava uns, os caras me colocavam também pra fumar, aí fomos trocando idéia, aí meu apelido era JH. Aí ele me perguntou se eu queria entrar na banca, aí eu: “- Sei lá cara, não tenho tempo.” Aí eu fazia a escola, fazia umas entregas [de

³³ O dono da bolsa marcada com TMS: “É que essa bolsa não é minha, então (risos), é sério, essa bolsa é do meu sobrinho, então se tiver uns caras querendo bater nele, podem me bater porque eu estou usando a bolsa dele.”

droga]. Aí falei: “- Não tenho tempo!” Aí todo sábado íamos no shopping pra arrumar treta. (GFV-2 - Jurandir, 16 anos, 1º ano)

- Eu acho que consegue Ibope em outro lado, né, meu? (GFV-5 Carlos, 17 anos, 2º ano,)

- Eu entrei... (GFV-5 Gustavo, 17 anos, 2º ano,)

- Eu acho que todo mundo entrou achando que dava IBOPE (GFV-5 Carlos, 17 anos, 2º ano,)

- Eu achava que dava, mas pra mim nem dá não! (GFV-5 Gustavo, 17 anos, 2º ano,)

- Ah! Não mudou nada pra mim! (GFV-5 Carlos, 17 anos, 2º ano)

- Para mim dava Ibope, eu achava. Ah! Eu achava que dava Ibope, esse daí não presta, isso, aquilo... (GFV-5 Gustavo, 17 anos, 2º ano)

As discussões abaixo flagram o referido sentimento de superioridade que, evidentemente, nesse caso, associa-se à intimidação.

- Não é ser um pouco “mais que os outros”. Você acha que você é superior. Ser mais que os outros é se sentir superior. (GFV-5 Gustavo, 17 anos, 2º ano,)

- Ah! Muita gente, porque acham que pelo fato de ter muita gente na gangue pensam que são os melhores que todo mundo e saem arrumando briga, isso aí. Aí quem é da gangue acaba se envolvendo também na briga. (GFV-5 - José, 17 anos, 2º ano,)

- É! daí tem que comprar briga dos outros. (GFV-5 Gustavo, 17 anos, 2º ano)

- Tem muita pichação, vai um picha, outro vêm e picham em cima, tem muita treta... (GFV-5- Danilo, 16 anos, 2º ano,)

- Muita treta... (GFV-5 Carlos, 17 anos, 2º ano)

- (...) pega o *spray*, pinta a sua cara...(GFV-5 - Daniel, 16 anos, 2º ano)

- Pintaram a sua já? (GFV-5 Gustavo, 17 anos, 2º ano)

- Não! (GFV-5 - Daniel, 16 anos, 2º ano).

- A minha também não! (GFV-5 Gustavo, 17 anos, 2º ano).

A relação de situação de risco que possa implicar em condutas de risco (PERALVA,2000) é explicitada durante as discussões entre os grupos focais, na proporção que se sentem mais seguros e protegidos ao serem componentes de uma gangue; o depoimento abaixo é um bom exemplo que reitera essa análise:

- Eu acho que quem entra é também porque quer se proteger
(GFP-3, Demivaldo, 16 anos, 2º ano)

- Eu só entrei na gangue mesmo por causa de não apanhar! Um dia na escola, né? Um moleque olhou pra nós assim, já batemos no moleque! Corremos atrás dele, aí ele tinha uma gangue, descemos em casa, pegamos o chaco, pau, um monte de coisa pra bater no moleque lá na escola. (...) a gente esperava ele na saída! (GFV-4, Gilson, 3º ano, 18 anos)

- Se eu vou para um lugar aí e os caras da gangue me conhecem e se outros caras forem te bater, aí os caras da gangue me protegem, porque você é do bairro deles, então eles meio que te protegem. (GFV-4, Nando, 3º ano, 17 anos)

- Ah! Tem uma proteção, né? Se alguém quiser catar você... (GFV-2 Jamil, 1º ano, noite, 16 anos)

Relações Intra-Gangue

No que se refere à hierarquia interna da gangue, os jovens dos grupos focais, especialmente os ex-integrantes de gangues - contam que há os “cabeças”, que normalmente são os mais destemidos, mais atirados, incoseqüentes, participantes em todas as brigas, usam armas, assaltam e que, conforme palavras de um aluno: *Aquele que leva a gangue mesmo como uma família mesmo!* (GFV-5 Gustavo, 17 anos, 2º ano – tarde). Reitera-se, portanto, que o chefe de uma gangue é representado, de um lado, por aquele que se utiliza de práticas com maior requinte de violência, e por outro, por uma figura “paterna” e por isso, de proteção aos integrantes.

Quando o chefe já não corresponde mais à representação acima descrita, ele imediatamente perde a autoridade perante o grupo. Assim, os nossos jovens citam casos de como se dá a quebra da autoridade na prática. Uma das possibilidades de perda de poder é demonstração de medo – lembremos que a sua imagem é de ser o mais destemido de todos. Dessa forma narram um caso em que tiveram um embate com um chefe que se encontrava sozinho e

chorou, pedindo para não apanhar; uma vez que a sua gangue tomou conhecimento do fato, ele deixou de ser o chefe:

- Ele chorou na nossa frente, aí os colegas dele desconsideraram ele. Ele foi embora. Aliás um colega meu desconsiderou ele e desmanchou. (GFV-2- Dito, 15 anos, 1º ano)

Outra forma de perda da autoridade está associada ao fato do chefe aceitar o ingresso de ex-integrante de uma gangue rival, fato esse quase sempre inconcebível para a maior parte dos demais integrantes:

- Um moleque de lá [outra gangue] foi entrar na nossa banca, daí a gente desconsiderou a opinião do (nosso) cabeça e saímos fora, porque o cara era da gangue rival e foi entrar para nossa, saiu fora todo mundo, daí ficou só o cabeça e o cara, aí não dava para eles fazerem porra nenhuma, porque nós caímos fora e aí acabou. (GFV-2- Dito, 16 anos, 1º ano).

Quanto às estratégias de manutenção de uma gangue, temos de um lado a pichação em muros e paredes com as iniciais do nome da gangue como um dos mais importantes mecanismos de reconhecimento e de (re)afirmação da identidade das gangues junto aos seus pares; em contrapartida, porém, quando a sua popularidade chega a níveis em que a polícia pode facilmente identificá-las, adotam a estratégia de mudarem o nome da gangue:

- Eles fazem isso [mudança de nome] para não ficar muito marcados! Esses são os mais velhos, os bandidos! Aí eles eram C13, aí estavam muito marcados, FBR, aí depois passou pra Impiedosos! Quando eles já estragaram bastante a imagem, eles mudam de nome! (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).

A mudança de nome é também estratégia de arregimentação entre integrantes com o intuito de fortalecimento, ou seja, é comum uma gangue de pequeno porte (com poucos integrantes) ser incorporada por outra maior, porém não rival. Dessa forma a gangue de menor

porte costuma adotar o “piche” da maior. Outra forma é a união entre duas gangues pequenas, quando ambas assumem um novo nome.

- Não, a gente tinha lá na Vila do Sol, aí a gente juntou com duas gangues pra ela aumentar, né, o número de gente; daí uns ficaram descontentes com uns negócios, aí pararam de pichar, aí parou. (GFV-4- Nando, 17 anos, 3º ano)

Também é comum, decorrido algum tempo, aqueles considerados mais perigosos, saírem, formando/migrando para outras gangues de maior porte.

- (...) era de vários bairros! Parque... Aí os grandões também saíram e formaram o FBR. FBR! como é que é? Eu esqueci! Faz tanto tempo que eu não faço mais parte de gangue! Não lembro! Agora eles são Impiedosos! (GFV-2 – Pedro, 15 anos, 1º ano)

Referindo-se aos encontros com integrantes mais velhos, os alunos afirmam que não havia formalidades de dias e horários pré-estabelecidos para reunião de todos os integrantes das mais variadas faixas etárias; entretanto, isto não quer dizer que as relações não passem por uma forte hierarquização em que um dos fatores de diferenciação é a idade. Contam que esses encontros ocorriam em dias de shows, feiras agropecuárias da cidade... É importante ressaltar que as idades dos integrantes variavam dos 9 aos 20 e poucos anos:

Não, não [havia encontro formal] Quando tinha um show, aí reunia, as molecadinhas e a gente ia com os caras grandes, armava, se a ganguinha arrumava alguma coisa assim, aí a gente ia pro meio, aí os outros caras cobriam nós! [Também] Já, já fomos brigar! [pelos mais velhos] (GFV-3 Pedro, ex-integrante de gangue, 15 anos, 1º ano)

Independentemente da quantidade de integrantes em uma gangue (algumas chegam a mais de 100), os alunos afirmam que o reconhecimento entre si está ligado ao fato de andarem sempre “colados” (juntos), tanto no bairro quanto na escola. E se por acaso desconhecem um

integrante, basta que ele se apresente e imediatamente será respeitado enquanto parceiro.

Contudo, se incorrer na mentira, depois haverá a revanche.

- Conhecia, né? Andava todo mundo junto, né? [caso não conhecesse] Era só falar que era da gangue, já...Mas se ele disser que é e não ser, aí ele apanha! Não tinha muito problema porque a gente andava todo mundo colado! (GFV-2, Jurandir, 16, 1º ano)

Relações de gênero e gangue

Alunos, sejam eles ex-integrantes ou não integrantes, citam a existência de gangues femininas. Contudo dentre as alunas integrantes dos grupos focais não contamos com nenhuma pertencente ou ex-integrante de uma gangue. As menções generalizadas feitas às gangues femininas estão sempre associadas às representações de temor, de desrespeito ou ainda são vistas com preconceito: “*Elas não prestam*”; “*Era tudo tranqueira!*”, sem que houvesse qualquer manifestação em contrário nos grupos.

- Ah! Tem várias [gangues femininas].(GFV-1 Lucien, 15 anos, 1º ano)
- [referem-se a uma garota que é envolvida com uma gangue e que se sente “toda poderosa” por isso, “o que ela tem que falar ela fala, não guarda nada”]
- Então o pessoal tem respeito. Respeito não, medo dela! (GFV-1 Lucien, 15 anos, 1º ano)
- Porque é assim, se for briga entre meninos, a gangue dos meninos vêm ajudar e se for de menina, a gangue de menina vem ajudar. E se você vê alguém apanhando na rua, você fica com medo, não faz nada... (GFV-1 Adriana, 15 anos, 1º ano)

Referindo-se à questão da relação entre gangues femininas e masculinas, temos dois relatos antagônicos. O primeiro é de uma relação de igualdade de gênero, enquanto o segundo é de inferioridade, de submissão da gangue feminina à masculina, conforme seguem os depoimentos abaixo:

- De igualdade, tudo igual. Uma coisa que ela cobria a sua e você cobria a dela, né? Tipo assim.[quando os meninos estavam envolvidos em uma briga] As meninas iam, mas iam mais pra acobertar.Tinha um monte de menino, sabe, que cobria as meninas, já no campo das meninas... (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

- Que nem, se a menina tivesse namorando um cara, a menina falasse: “- Não, o que que é isso?” (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).

- Acobertasse, então as meninas da banca vinham pra bater nela, e ela apanhava, mas daí eram poucas as meninas que participavam. Cada 20 homens tinha uma menina. (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

Ou

- Não! Elas tinham que respeitar nós! [Respondendo ao significado deste respeitar afirma] Não querer dar fora, tirar sarro assim, sei lá. Elas iam com nós no jogo, arrumavam briga, se vinha moleque pra bater nelas, aí chamavam nós! Eu nunca bati, mas os caras já bateram [em outras meninas]! (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

As relações de namoro entre componentes da gangue nos induzem a concluir que se estabelece a relação de inferioridade e de submissão das namoradas. Na proporção em que afirmam que o namoro entre integrantes é motivo, quase um convite, de afastamento do casal da gangue – aqui novamente é (re)estabelecida a desigualdade da relação de gênero, já que cabe ao namorado salvaguardar a parceira e por isso em um embate entre gangues, deve cuidar da defesa de ambos (sua e dela), tornando o grupo mais vulnerável, daí um dos motivos de afastamento.. Entretanto, ao término do namoro, o rapaz, se quiser, pode ser reintegrado mediante algumas demonstrações de “força”; o mesmo não ocorre com as meninas após o rompimento do namoro:

- É, às vezes havia e muita gente fez isso, começou a namorar e parou com o grupo, não foi mais lá, não ficou mais junto com a gente, parou de pichar; aí também o pessoal desconsiderou ele. Normalmente se alguém vai pegar um cara da gangue, então a menina vai apanhar também. Daí você corta o negócio, daí você salva ela e fica na boa, só que o cara ainda era considerado, quando ele chegasse era considerado

porque a gente conhecia. (...) só que daí ele vai ter que mostrar serviço, ele vai ter que chegar, ter que fazer umas pichações, ter que ir num lugar mais difícil pichar, cobrir bronca, aí é... (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

Na citação abaixo, referindo-se aos motivos de impossibilidade de reintegração feminina na gangue, mais uma vez é reiterada a desigualdade nas relações de gênero ao afirmar que a garota ao namorar, perde a força e há alteração de sua identidade:

- Não! A menina quando saía, quando as meninas mesmo saíam é que elas iam embora da turma, mudavam de bairro, iam pra outra cidade assim, ou começavam a namorar e paravam também.[após afastamento mediante namoro] Às vezes era difícil [ser reintegrada] porque, tipo assim, ela perdeu um comando, né? Porque conhecia ela de um jeito, ela começou a namorar, ela parou, então encara como se fosse, perdeu a força, ficou fraca. (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

- Ela não tem opinião própria... (GFV-3, Rafael, 16 anos, 1º ano)

Quanto aos ritos de ingresso em uma gangue, não podemos afirmar que exista uma normatização quanto àquilo que eles denominam por “batizados de ingresso”. Há uma certa diversidade de modalidades; alguns, conforme veremos abaixo, afirmaram que o passaporte para integrar a gangue seria apanhar de todos os componentes; já outros, tiveram que fazer “seu piche”³⁴ – evidentemente compelidos a doar *sprays* - em lugares de muito perigo – isto significaria desde pichar uma parede externa de um determinado edifício, até pichar em um muro já pichado pelo grupo rival. Também pode ser usual rasparem a cabeça do novo integrante, fazê-lo fumar... Outros ainda afirmam que não tiveram qualquer ritual de entrada. De acordo com não-integrantes:

- Ou aqueles que, igual o C13, entrava uma pessoa nova, eles chegavam na escola, pegavam o moleque de bicudo, derrubavam no chão e batiam, batiam, batiam... (GFV-1, Adriana, 15 anos, 1º ano)

- Esse era o batizado deles, entendeu? (GFV-1, Lucien, 15 anos, 1º ano)

³⁴ Pichar o seu apelido recebido da gangue.

- Você agüentou tanto tempo eles batendo em você, então: “- Você já está na Gangue! Beleza!” (GFV-1, Adriana, 15 anos, 1º ano)
- Eu já [assisti], muitas vezes, na nossa escola. (GFV-1, Mônica, 15 anos, 1º ano)
- Eu já vi na rua, assim... (GFV-1, Paula, 15 anos, 1º ano)
- Era muito freqüente na escola... (GFV-1, Adriana, 15 anos, 1º ano)
- Eu sou maior, a pessoa acaba se submetendo a coisas que ela não está acostumada, entendeu? Tem gangue que tem o chamado batizado, que você tem que fazer alguma coisa. Então, tem gangue que rapa a cabeça, tem gangue que começa a fumar, tem gangue que... (GFV-1, Lucien 15 anos, 1º ano)

O rito de ingresso também é obrigatório para as novas integrantes de gangues femininas:

- Nas gangues femininas [o batismo é a] mesma coisa dos meninos. Tem que agüentar as outras baterem [batizado] Todos os membros da gangue, desde o pequeno – é como se fosse uma, tem o pequeno até o chefe, né? – aí desde a última a ter entrado até o chefe. Tem uns que tem que fumar, tem uns que tem que usar droga, pichar muro, você tem que bater em alguém... (GFV-1, Adriana, 15 anos, 1º ano)

Aluno, ex-integrante, narra como ocorreu o seu ritual de ingresso; afirmando que ainda teve que dissimular de seus pais as dores que sentia, já que se eles soubessem, jamais endossariam:

- Quando você vai entrar na gangue, você tem que apanhar! Tem uns coleguinhas! Aí a gente ia no supermercado roubar chocolate e as mulheradas gostavam! Hum! Pelo amor de Deus! Trazia chocolate para as meninas. No tempo de Páscoa, a gente ia lá e roubava ovo de Páscoa, coisinha boba aí! Ah! Os caras chegavam e falavam : “Vou entrar, né?” Aí para entrar tinha que apanhar! Eu apanhei! Da gangue inteira! Era o batizado para você entrar na gangue e eu entrei! O apelido ganha durante o batismo “você é pichado”. Esse apelido também tem que ser pichado em lugares públicos...Você é pichado, você tem um apelido, né? Ganha um apelido, o piche, que eles chamam. E aí você tem que fazer um piche, colocar seu apelido em outra pichação. Ou aqui na classe, você tem que marcar! (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

Outro aluno também ex-integrante afirma não ter sido submetido a nenhum tipo de ritual:

- Não tem nada a ver![pancadaria] Não, isso daí é filme! Isso é do Rio de Janeiro, daqueles bobos! [batismo] É coisa de moleque! Quando é molecada de 10-11 anos aí passa batendo. Mas isso é brincadeira de criança! (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

- Eu já vi isso daí (...) que para entrar, eles escolhiam 5 caras e eles os cinco caras batiam em você e se você agüentasse mesmo, você podia entrar na gangue, se não agüentasse... (GFV-5, Daniel, 16 anos, 1º ano)

Tem umas também que você apanha também, você apanha para entrar e apanha pra sair. (GFV-5, Danilo, 16 anos, 2º ano)

[Sem batismo] só na camaradagem, só...Eu acho que aí vai a sua atitude também... Sua atitude pode te prevalecer (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

Você não pode pagar de moleque. (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano)

É. Se você estiver (...) com a rapaziada. (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

No que se refere às idades, alunos ex-integrantes afirmaram que normalmente o ingresso ocorre a partir dos 11-12 anos e com 14-15 já saem, pois se dão conta de que “continuar nessa vida”, só se quiser virar bandido mesmo. No entanto, afirmam que algumas gangues abraçavam todas as idades:

- Na C13 [Comando 13] havia agrupamentos para todas as idades; Tinha até ganguinha de 8-9 anos. A de 13-14-15 já tinha uns bandidão mesmo. Não tinha idade, mas os mais velhos ficavam na frente, bandidão mesmo! (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

- Essa coisa de gangue acontece muito até 8ª série (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).

- É 14-15 anos! (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

- É!! (vários)

- Aí chega com 18-19 anos você vê que está gastando dinheiro, (burburinho) você só perde dinheiro! (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

- Porque pra pichar tem que comprar *spray*! Você vai sair... (GFV-3, Rafael, 16 anos, 1º ano)

- Só aprende coisa ruim. (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

- Você só queima sua imagem (GFV-3, Rafael, 16 anos, 1º ano)

- É! A maioria era moleque. Os cabeças mesmo ou já estão presos ... (GFV-4, Nando, 17 anos, 3º ano)

- Se tem 17, 18 anos, se não mudou na vida ainda... já é bandidão (GFV-4, Gilberto, 18 anos, 3º ano).

Relação entre gangues

As relações estabelecidas entre diferentes gangues são sempre de rivalidade e conflitos que denotam a animosidade permeada pela competitividade entre os pares. Se, por um lado, seus respectivos integrantes sentem-se protegidos pelo grupo, cuja retaguarda dificulta ataques individuais de gangues rivais (ou mesmo de desafetos pessoais), por outro lado, o fato de pertencer a uma gangue específica cria uma situação de vulnerabilidade também específica, ou seja, a partir do momento em que o jovem passa a integrar uma gangue, ele tem necessariamente que alterar seus hábitos; andar sempre acompanhado pelo grupo passa a ser uma espécie de pré-requisito para a sua integridade física, já que o integrante de gangue que é flagrado sozinho torna-se imediatamente um alvo preferencial de grupos rivais, como veremos no relato a seguir, cujas conseqüências só não foram piores em função da interferência de um adulto (no caso, a mãe de um dos envolvidos):

- Daí tinha essa gangue de *skate* aí; daí um colega da minha turma estava passando embaixo e uns moleques ficaram zoando ele, aí ele chegou lá em cima, daí eu fui em casa, catei uma espada que eu tenho lá e um chaco; catei o soco inglês, catei a faca...e falei: "Vamos lá ver!" Daí o outro catou faca e nós descemos lá embaixo, daí a gente estava quase batendo no moleque e a mãe dele chegou lá, pediu pelo amor de Deus, pra não fazer isso com o filho dela, daí nós paramos e falamos: "- Você vai parar com isso daí senão você vai apanhar até..." Aí nós fomos embora e aí o moleque chorou, o cara que era o cabeça da gangue dele(...). (GFV-2, Dito, 15 anos, 1º ano).

Esse último depoimento pertence àquele caso anteriormente apontado, em que o chefe perdeu o poder por expor seu medo.

Alguns alunos afirmam que os signos de identificação de componentes de outras gangues são diversificados, variando conforme cada grupo: os mais comuns são os piches que carregam

inscritos em suas mochilas, bonés, etc, assim como são utilizados adornos, tais como um tipo especial de anel, corrente com um determinado pingente, pulseira...

- (...) alguns tinham marca, né, meu? Os gatunos, não sei, eles usam um anel... ... (GFV-3, Fábio, 15 anos, 1º ano)

Atuação das gangues no universo escolar

Na escola teremos a atuação dos dois tipos de gangue: as constituídas no bairro e as constituídas na sociabilidade escolar propriamente dita. Os grupos fazem menção ao fato de que muitas vezes o pátio ou entorno da escola é mero palco para embates entre gangues que conquistaram as suas rixas fora da escola:

- Eles dividem território, né, dona? Aí é por zona: zona oeste, zona norte, zona sul. É assim, você tem que tomar mais cuidado aqui porque não é minha área, agora se eu estou no meu espaço... É assim, se eu estou lá no Cecap, eu moro no Vale, eu vou pro Cecap, daí lá é o Gatunos, HP; HPS [Hóspedes] e Temidos também, lá é a área deles; Gatunos; TMS. Então se eu estou na área deles, lá é outra coisa, lá eu não... (GFV-4, Nando, 17, 3º ano).

Pelo fato dessas escolas de Ensino Médio receberem alunos de diversos bairros da cidade, especialmente no 1º ano os embates entre gangues de bairros distintos são motivados pela (re)afirmação do poder, disputas essas que ocorrem no pátio ou no seu entorno. Como nos domínios da escola não existem divisões de espaços demarcados para cada uma das diversas facções de gangues que compõem a clientela escolar, a “demarcação” ocorre mediante o uso da força.

Para analisarmos a utilização de estratégias de dominação dos grupos de gangues sobre seus pares no interior do universo escolar, retomaremos aqui as duas formas de análise que vêm dando a tônica para esse capítulo: de um lado, as percepções em função do gênero - a opinião das meninas e dos meninos – e, de outro, a diferença de opiniões entre integrantes e não integrantes de gangues.

Alguns integrantes de gangue afirmaram que na escola, muitas vezes, ficavam no anonimato, especialmente para que diretores, professores ou funcionários não os identificassem como responsáveis pelas pichações feitas no interior do prédio:

- Andava tudo meio acobertando, né? Porque quanto menos pessoas souberem que você está dentro é melhor, porque se você faz alguma coisa, neguinho vai e já deda você – o Cara está nessa gangue, aí! – Então, se você puder evitar é melhor. (GFV-2, Jurandir, 16 anos, 1º ano)

- Nossa, na escola era tudo pichado, aí a diretora mandava pintar tudo, aí pintava e já pichava tudo de novo. (GFV-2, Jamil, 16 anos, 1º ano)

Se, de um lado, alguns afirmam que muitas vezes o anonimato é a melhor maneira de se proteger de acusações, legítimas ou não, de outro, o fato de serem reconhecidos pelos pares como integrantes de uma gangue, lhes proporciona poder/superioridade sobre os não integrantes e por isso, é tácito o pacto do silêncio. Assim, um aluno narra o pavor que se instalou em uma classe diante da possibilidade de retaliação de um integrante de gangue:

- Eu sou repetente, né? Eu estudava lá no 1º B, aí estava um cara lá que pegou a cadeira e jogou no ventilador e a professora viu e chamou o diretor, só que ele falou que ia todo mundo de suspensão. E o moleque lá na dele; ele faltou 03 dias, bobo né? Em vez de ir pra escola, mas todo mundo ficou quieto, ninguém falou, ninguém abriu a boca... Ele era de uma gangue! E daí dona, ele começou a procurar quem dedou ele, mas ninguém tinha dedado. Como ele faltou o diretor mesmo que descobriu. Aí todo mundo começou a ficar com medo: “E agora, se ele me culpar, se ele culpar você?” (GFV-4, Gabriel, 18 anos, 3º ano)

São inúmeros os casos discutidos pelos grupos focais, cujo eixo recai sobre episódios de violência promovida por gangues, ocorridos no entorno escolar. O que podemos apreender desse tipo de narrativa é que esses embates são expressões de reafirmação das relações de poder entre os pares; dessa forma estabelecem uma associação entre a representação de crueldade através da prática da violência enquanto mecanismo de dominação que ultrapassa os agredidos e se instala nos espectadores.

- E o medo que nós temos!? Tem uma banca do Melado aí, que quis aparecer, quer bater em todo mundo aqui na escola. É *Temidos!* TMS! Eles são cheios de querer fazer graça. Eles são! Para bater, igual ontem, para bater em um, foram uns 20, aí na Praça. Um molequinho do tamanho do ..., um cocô, um bostinha. Bateram num molequinho em 20! Deram três tede [pontapés usando a perna quase que em ângulo obtuso, semelhante aos golpes de capoeira com os pés] no moleque, o moleque debulhou no chão, caiu lá! (GFV-3, Fábio 15 anos, 1º ano)

[referindo-se ao motivo da briga]

- Porque passaram a mão na bunda da menina! (GFV-3, Fábio 15 anos, 1º ano)

- Mas foi o moleque? (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).

- Foi o moleque que apanhou. Eu sei que merece, né? Mas não era pra bater. Se a namorada é sua, quem que vai cobrar bronca, são seus amigos? (GFV-3, Fábio 15 anos, 1º ano)

- Mas dependendo da situação você precisa dos caras! (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

- Não, mas se é alguém do seu tamanho... o molequinho era inofensivo, começou chorar... (GFV-3, Fábio 15 anos, 1º ano)

- O poder. Por exemplo, ele é de gangue, o (...) da gangue não sei de quê! Ele não abre a boca, não faz nada! Só que os comparsas dele fazem por ele. É uma espécie de quadrilha, ele não faz nada, só manda, só! (GFV-3, Pablo 15 anos, 1º ano)

- Eles falam um para outro: "Tá vendo aquele cara lá? O cara tá lá, pega!" Aí, estou eu e ele, a escola inteira passa perto dele: "Quer passar? Dinheiro!" Não quero nem olhar, nem conversar, porque é encrenca, então nem converso! (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).

- Sabe, se você esbarra em um deles, você já fala: "Ai! Desculpa, eu não queria te machucar!" (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

Formação de gangues na escola

Ainda que sejam mais comuns as gangues formadas por residentes em um mesmo bairro, os alunos afirmam que também há gangues que são integradas por componentes de vários bairros e, nesse caso, normalmente, a sua composição se dá na escola, pois as relações que legitimam esses laços não são de vizinhança, mas de amizade e/ou autopreservação entre os pares recém ingressos neste novo espaço, já que muitas vezes o calouro encontra um ambiente que lhe é hostil. A maior incidência dessa composição - conforme informações dadas pelos integrantes dos grupos focais - ocorre no ensino fundamental, em suas palavras: “*junta a molecadinha e forma...!*”.

A maior parte dos grupos focais aponta que os **motivos** que incentivam as atuações violentas das gangues, referem-se a questões de pequena importância: por causa de namorada(o) e *outras besteiras...* Aqui reaparece o processo competitivo entre pares (especificamente, as relações de gênero):

Acho que coisinha boba assim, por causa de menina! Às vezes, um cara assim queria bater nele, ah! A gente já ia bater... às vezes os caras batiam, nós batíamos também. Coisa de molecada, tudo coisa boba! (Ex-integrante, 15 anos, grupo focal masculino, 1º ano - tarde)

Acho que só de olhar pra cara de um deles já é motivo! Também por causa de namorada! (GFP-3, Pietra, 18 anos, 3º ano)

Outra característica intrínseca às práticas de violência das gangues é a percepção das diferenças sociais, como, por exemplo, casos narrados por alunos integrantes de gangue que - durante o ensino fundamental em escola pública, - costumavam invadir o colégio particular defronte a sua escola. Outro aluno conta o caso em que invadiram uma festa junina também de colégio particular:

- Uma vez também numa festa junina no [colégio particular], teve briga, todo mundo entrou, pá! E o outro foi, batemos, socamos, deixamos o moleque lá apanhando, né? Nem tô! (GFV-5, José, 17 anos, 2º ano)

Uma das vantagens de integrar uma gangue refere-se à isenção de pagamento de pedágios nas escolas, ainda que a exigência venha de integrantes de outra gangue:

- Não [tínhamos que pagar] eles tinham respeito com a gente, porque tinham medo! (GFV-4, Carlos, 17 anos, 2º ano)

Da mesma forma que temos embates entre gangues no universo escolar cujos motivos são exógenos à escola, encontramos também conflitos desencadeados no universo escolar e que são “resolvidos” em espaços distantes da escola:

- Tipo, assim, a gangue, se tem alguém na gangue que acontece alguma coisinha com aquela pessoa, vai a gangue inteira pra pegar a pessoa que provocou aquele que era da gangue. Então eu já vi assim, a gente estava sentada em frente de casa, conversando e o menino estava contando o que tinha acontecido na escola, tudo, que o menino da gangue falou que ia pegar ele, né? E a gente sentado conversando, dali um pouco apareceu a gangue inteira na frente, quer dizer, saiu cada um correndo pra um lado, eu pulei o muro de casa, eu não sei como eu consegui, mas eu pulei (risos) porque eles estavam com madeiras bem assim altas, fortes, pra pegar mesmo, bastante coisa assim, estilete... saiu todo mundo correndo, então ninguém quis saber de nada e às vezes eles acabam até pegando assim a tua família, né? Pulam dentro da sua casa, eles querem entrar lá, acaba regaçando tudo... (GFV-1, Mônica, 15 anos, 1º ano).

Estratégias de convivência entre não integrantes e integrantes de gangues

Os grupos focais discutem sobre as estratégias para se tornarem menos vulneráveis às atuações das gangues, seja no espaço escolar ou não. Normalmente o grau de proximidade está associado a alguns signos de identificação (em geral os laços de amizade e afinidade), que garantirão em maior ou menor grau uma espécie de escudo de proteção que se estende ao não-

integrante de gangue. O fato de compartilhar parcialmente desses signos não necessariamente obriga-o a participar de ações violentas ou de transgressão.

- Eu também era chegado com ele, sabe porque às vezes você tem que chegar, por que? Pra não te roubar, não te bater, então você tem que chegar mais perto, tem que ser amigo! (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).

Outro caso refere-se a uma aluna que convive com integrantes de uma gangue em seu bairro, mais por afinidade do que por necessidade, embora não participe de ações violentas:

- Você andava com os caras, hein! (GFV-2, Jurandir 16 anos, 1º ano)

Não, eu fazia parte de uma banca, conjunto, sabe ficava no meu bairro mesmo (risos). (GFV-2, Jandira, 16 anos, 1º ano)

- Como chamava aquele que pichava com você? (GFV-2, Jurandir 16 anos, 1º ano)

- Guga, mas eu não pichava não! Ah! Dona, eu só andava com os caras, ia no *shopping* - assim, eles moravam todos perto da minha casa - sentava ali na esquina, ficava conversando, ouvia um rap da hora, ali, sabe? (GFV-2, Jandira, 16 anos, 1º ano)

- Também dava um pega... (GFV-2, Jurandir 16 anos, 1º ano)

- Fumava um cigarrinho ali, um cigarrinho ali... [de maconha] (GFV-2, Jandira, 16 anos, 1º ano)

Evidentemente, há também muitos jovens que se mantêm apartados dos grupos formados por gangues; na tentativa de minimizar a vulnerabilidade a que se encontram expostos, optam por uma estratégia de “invisibilidade” para não se tornarem alvos das ações violentas:

- Não, é só andar sossegado, não ficar encarando os outros; ficar meio longe deles, não passar muito perto! (GFP-2- Roberto, 15 anos, 1º ano)

A saída da gangue:

Conforme depoimentos de ex-integrantes são diversos os motivos que os levam ao desligamento das gangues. Assim como quando entram estão muitas vezes buscando emoções diferentes, a transgressão, etc, também saem pelos mesmos motivos, ou seja, deixou de ser novidade e estabeleceu-se uma rotina que segue um processo de banalização, acaba com a novidade dos tempos iniciais.

- Ah! Foi se acabando assim, foi perdendo a graça, aí acabou!
(GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

- Aí começamos a se afastar, aí eu coloquei o (...), o TA, mais uns 04 moleques na banca, aí nós começamos a fazer nosso IBOPE no EEGG batendo nuns carinhas, e tal, aí eu comecei...³⁵ [a afastar] Ah! Parava de colar com os caras, de pichar... Aí, começamos a se afastar, tal, aí eu peguei, cheguei num dia, lá no Vale do Sol, os caras estavam indo pichar, aí eu falei: "Tô de boa, tô virando crente, quero sair da banca (risos) (GFV-2, Jurandir, 16 anos, 1º ano).

Contrariando a expectativa (representação) de incondicional proteção diante de adversidades, a prática pouco a pouco vai se mostrando diferente da representação já que nem sempre os companheiros de gangue proporcionam a reciprocidade esperada, principalmente na hora das brigas:

- Mas também depende da pessoa que é também. Tem um moleque que aconteceu isso comigo e agora eu não abraço as brigas dele não. (GFV-5, José, 17 anos, 2º ano)

- Eu não abraço não, tenho certeza que se acontecer isso comigo eu não vou entrar. Eu até vou separar, no máximo, mas se tiver que ficar, não! Deixa quieto... (GFV-5, Daniel 16 anos, 1º ano)

- Você está numa briga, os outros te abandonam, te deixam lá... (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano)

³⁵ Lembro que você bateu no Willian, lá...

Eu estava fazendo reforço e o cara começou a encarar eu, aí o Tarcisio falou assim:

"- O moleque está encarando você!"

Aí eu falei: "- Então, amanhã nós resolvemos." Aí o outro moleque ficava jogando, então eu e o Tarciso batemos nos dois! Rasguei meu sapato novinho, rasgou assim de fora a fora, aí eu fui me afastando. Eu chutei assim, aí sei lá onde que pegou, só sei que rasgou. Aí ficou essa treta, nós fomos se afastando, devagar...

- Aí é cruel! Não, não apanhei também, né? Era um contra um, só, mas só que eu não agüentava com ele... (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

- que o cara era mais forte que ele (GFV-5, Carlos, 17 anos, 2º ano).

- Aí, falaram que iam entrar, mas chegou na hora... ah! é aquela decepção, pá! né? Só que você vê. (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

- Nunca mais! (GFV-5, Daniel, 16 anos, 1º ano)

- Porque você confia como sua família mesmo, se mexer com um... (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

- Tudo junto, né? (GFV-5, Daniel, 16 anos, 1º ano)

- É! (vários)

Além destes fatores apontados, pudemos observar que outro elemento relevante para o desligamento de integrantes de gangue é a percepção da possibilidade de punição, ou seja, quando a sua vulnerabilidade se torna mais acentuada na sua relação com a polícia do que na relação entre seus pares propriamente. Quando companheiros do grupo são flagrados pela polícia e encaminhados para instituições “corretivas” de menores (FEBEM, que lhes inspira um grande terror), a repercussão entre os outros integrantes da gangue costuma ser bastante grande no sentido de fazê-los repensar que suas atitudes podem ter graves conseqüências; a partir daí está dada a justificativa final para a decisão de saírem da gangue.

- É que tinha aqueles bandidão, que tinha sido preso, que tinha roubado, eu falei: “Eu não!” depois era carnaval, queriam que roubassem umas coisa para dar prá namoradinha! Ir pra FEBEM! (GFV-3, Pedro 15 anos, grupo focal masculino, 1º ano - tarde – ex-integrante)

- Que nem o(...), o (...) saiu de boa, mano! O Buiu saiu de boa da – não vou citar o nome aí! Ele saiu de boa, ele saiu por causa disso daí mesmo, ele começou, os caras da banca dele começaram a ir, ele gostava da banca mas, não para treta, pra pichar, ele gostava de pichar, só. Aí ele saiu porque os caras iam na (...) bater nos caras que não tinham nada a ver! Passava gente assim, eles falavam: “- Dá o boné!” Eles catavam o boné e davam um coro ainda! E eles voltavam e sentavam no mesmo lugar, passava outro e eles iam lá catar. (GFV-5, José, 17 anos, 2º ano)

Associado a esse “repensar” motivado pelo medo da conseqüência/punição, há que se destacar que os ex-integrantes afirmaram que a partir dos 14 anos já podem comparecer a outros

espaços de lazer noturno, como clubes, boates e, portanto, os encontros noturnos com a “rapaziada” deixam de ser tão interessantes. Nesse sentido, é necessário reafirmar que políticas públicas voltadas à ocupação desses jovens são cada vez mais essenciais na conquista da civilidade³⁶.

- Uns 14. Com 14 pode ir numa boate... (GFV-4, James, 16 anos, 3º ano)

- É por isso que eu passei a curtir o rock, por causa da música, também, mas por causa do companheirismo dos caras. É super diferente de com gangue. (GFV-4, Gilberto, 18 anos, 3º ano)

Ainda sob a perspectiva da saída da gangue, nossos jovens afirmaram que não ocorrem retaliações dos remanescentes em relação àqueles que abandonam o grupo; é bem verdade que, normalmente, as saídas não se dão de forma traumática, envolvendo dissidências ou conflitos explícitos.

Aqueles indivíduos que decidem por sair da gangue, costumam apresentar como desculpa (quase nunca verdadeira), o fato dos pais terem descoberto o seu envolvimento com gangues e precisarem “*dar um tempo*”; outros afirmam terem abraçado alguma religião e, portanto, as atividades das gangues passam a ser incompatíveis com um novo “estilo de vida”:

- Não! Você fala que tá de paz... (GFV-2, Jurandir, 16 anos, 1º ano)

- Você fala que tá sujo na sua casa, que sua mãe está... (GFV-5, José, 17 anos, 2º ano)

³⁶ Conforme Norbert Elias (1997): encontramos-nos no “Processo Civilizador” – entendido como a codificação dos comportamentos, sua normatização. É o compartilhamento de regras comuns a respeito de como se comportar em sociedade. Portanto, “incivilidades seriam violências anti-sociais e anti escolares.. Contudo afirma que civilização seria: “uma sintonia mais fina entre as exigências gerais da existência social do homem, por um lado, e suas necessidades e inclinações por outro”.(p.193 –274)

- Normal! Sai quem quer! Não, não [fica marcado]! Você fala que está de boa... (GFV-3, Pedro, 15 anos grupo focal masculino, 1º ano)

Desta forma, o relacionamento entre integrantes e ex-integrantes de gangue, costuma ser cordial, porém, sem grandes proximidades:

- Não, não [saio], nem fico muito. Às vezes eu encontro na praça, ali do Vila do Limão! "O papo está bom e aí como que está?!" (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

A retaliação só poderá ocorrer caso os ex-integrantes venham a "falar mal" da gangue, o que viria a romper os pactos anteriormente estabelecidos e estruturados em relações de lealdade, cumplicidade e silêncio:

- Mas, no sair, você pode apanhar quando sai de uma banca! Eu acho assim, você está falando mal dela depois que você usou: "eu estava naquela banca, mas aquela banca não presta!" aí você apanha! (GFV-3, Fábio, 15 anos, 1º ano)

O que nos chama a atenção aqui se refere aos motivos pelos quais os jovens não continuaram a integrar as gangues e, portanto, não optaram pela "vida do crime". Para entendermos esses motivos, recorreremos a ELIAS (1997) ao afirmar que a "estabilidade peculiar do autocontrole mental" tem a mais estreita relação com

a monopolização da força física e da crescente estabilidade dos órgãos centrais da sociedade. Só com a formação relativamente estável desses monopólios é que as sociedades adquirem realmente essas características, em decorrência das quais os indivíduos que as compõem sintonizam-se desde a infância, com um padrão altamente regulado e diferenciado de autocontrole. (1997, p.197)

O autor ainda afirma que a violência física e a ameaça emanadas da organização de controle exercem influência decisiva sobre os indivíduos, conscientes ou não disso.(ELIAS, 1997, p. 200-201)

Armas, sinônimo de proteção/poder?

Especialmente entre rapazes pudemos apreender que a posse de armas representa proteção e poder, por acreditarem que possam reduzir a vulnerabilidade a que estão expostos – grandes possibilidades de assaltos (tênis, bicicleta, bonés...). Assim, costumam utilizar desde armas de fogo, mas são mais comuns as armas brancas, especialmente as confeccionadas por eles mesmos. Os esconderijos utilizados para ocultarem (dos pais, professores, autoridades de maneira geral) suas armas variam, desde pequenos e discretos espaços da bicicleta, até o solado de tênis ou sapatos.

- Tinha aquela grelha de churrasqueira que tem aqueles buraquinhos, a gente cortava e deixava as pontas e batia. Os caras se mexem, eles batem. Eles têm metralhadora, 12. Tem malandro que é fera no chaco! Eu andava com uma faquinha, mas eu não tenho coragem de furar ninguém! O tênis tem duas palmilhas, então você tira a primeira, coloca em baixo. Se eles forem tirar o seu tênis eles vão tirar só a primeira (palmilha), eles não olham embaixo, assim não tem problema... (GFV-3, Fausto, 15 anos, 1º ano).

- Eu! No canote da *bike*, onde se coloca o banco, só que na frente, né? Mas só pra, para quando você vai sair assim... (GFV-3, Pedro, 15 anos, 1º ano)

- Também na bicicleta. Nessa daí eu não tenho porque o guidão é pequeno. Mas quando é reto, eu colocava que nem um punhal dentro, no cano e aí coloca uma borracha dos lados. Porque eu andava sempre à noite, eu andava com ela direto, daí se tivesse problema... O dia que eu perdi a borracha, caiu dentro de casa, daí minha mãe pegou, eu trabalhava numa oficina e o patrão saía...(GFV-3, Fábio, 15 anos, 1º ano)

Reiterando esse sentimento de proteção, o aluno de 16 anos relata que costuma usar arma caseira para se proteger de possíveis assaltos a sua bicicleta e eventualmente se ocorrer alguma

briga. Assim, conta que havia se esquecido de uma delas dentro de sua mochila e, somente ao sair do banco, percebeu que ela se encontrava lá dentro. Ficou muito surpreso pelo fato do sensor antimetálicos da porta do banco não ter soado. Dessa forma mais uma vez evidencia-se a facilidade com que estes jovens circulam livremente com armas em seu poder:

- Com estilete você entra no banco, mesmo com aquela porta que trava, ela não fecha com o estilete. Quando eu trabalhava numa funilaria, então eu pegava retalho de lá e ia fazer tipo de uma faca, né, e eu esqueci e coloquei na bolsa, quando voltava do serviço. Eu coloquei na bolsa, aí no outro dia de manhã, eu tinha que ir pro banco, entendeu, aí entrei com tudo os negócio tudo afiado lá, eu entrei no banco sossegado, fiz tudo que eu tinha que fazer, passei na porta de novo, aí eu fui pegar a chave do cadeado da bicicleta, quando vi os negócio tudo lá dentro... Soco Inglês, soco inglês eles não pegam, dentro da escola é fácil também. (GFV-2 - Dito, 15 anos, 1º ano)

Com relação às armas de fogo, os jovens possuem um acesso facilitado, seja através da compra em operações ilegais ou porque a família possui algum tipo de arma de fogo guardada em sua própria casa. Assim, as discussões abaixo demonstram que não apenas as armas brancas, de confecção caseira ou não, podem ser portadas pelos jovens com relativa liberdade em espaços públicos, mas também as armas de fogo, potencialmente mais letais.

- Comprar revólver é fácil, essas coisa é fácil de arrumar. É só sair com uma bicicleta você volta com um revólver... (GFV-4, Gilberto, 18 anos, 3º ano)

- [Usei] Uma vez, um 22 do meu pai! Eu tinha arrumado briga, ainda foi com um maluquinho, ali na frente do 22. Mas só que aí não rolou nada, ele apaziguou comigo... Não, não, não [não chegou a mostrar a arma ao rival]. Eu acho que tem hora que você tem que mostrar que você tem uma atitude, né? Podia até atirar, mas não é por aí, também, sujar aí o seu nome por uma besteira... (GFV-5, Gustavo, 17 anos, 2º ano)

- Uma vez eu carreguei já, também! Aqui na porta mesmo, era de um amigo do meu irmão, era briga de facção mesmo, né? Não, assim, para colar, aqui em baixo nós éramos *peritos*, né? E lá é com *gatunos*, então, uma banca, cataram meu irmão e socaram meu irmão, né? Então hoje nós vamos vir aqui, vão catar eles aqui – ia ter festa aqui no (...) – aí viemos todo

... mundo, o cara trouxe o revólver deixou comigo, guardei aqui na cintura... Era [do cara da banca]. Aí guardou comigo e eu fiquei com ele aqui na cintura, aí na hora que chegaram os moleques, eu catei, catei o revólver, dei para o meu irmão o revólver, meu irmão foi lá, deu na cara do moleque assim com o cano, ficou batendo com o cano na cara do moleque (rindo), aí ele deu um tapa, assim, catô e saiu fora, acabou! Não deu tiro. ... (GFV-5, José, 17anos, 2º ano)

A partir da exposição acima, resumidamente podemos associar o ingresso de jovens em gangues assim como a posse de armas ao processo de vulnerabilidade social ‘a qual estão sujeitos e que conforme Peralva (2000) implica em condutas de risco. Por isso, de uma certa forma essas condutas de risco (ingresso em gangue, porte de armas...) são representadas como proteção e poder. A gangue lhes representa nessa perspectiva (proteção e poder) a única possibilidade de acesso ao capital social que não lhes é assegurado pelo Estado e pela sociedade. De uma certa forma, podemos afirmar que o ingresso desses jovens nesses grupos de gangues é uma tentativa/forma de resposta à vulnerabilidade, contudo não se apercebem de que, ao ingressarem, está intrínseca a conduta de risco, aumentando ainda mais a sua vulnerabilidade.

Na medida em que vão tendo oportunidades de repensar e, concomitantemente, de ingressar em outros espaços culturais de sociabilidade, o sentimento de pertencimento a uma gangue vai perdendo a importância e, conseqüentemente, resulta em seu desligamento do grupo. Assim, reiteramos mais uma vez a importância de políticas públicas voltadas à clientela infanto-juvenil, enquanto uma das medidas de implantação do processo democrático e civilizador para as novas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base os objetivos apresentados no início desse trabalho, podemos afirmar que os resultados alcançados no decorrer desta pesquisa foram satisfatórios, já que pudemos apreender, a partir das discussões, como se constroem as representações que esses jovens têm sobre a violência. Em um primeiro momento, essas representações apontam características abstratas, contudo, vão ganhando níveis de maior concretude à medida que são refletidas em experiências: a violência urbana propriamente dita, a violência institucional da polícia, a discriminação étnico-racial, social e de gênero; a violência horizontal e vertical no universo escolar. Assim, podemos afirmar que os jovens convivem e têm consciência das diversas modalidades de violência - física, simbólica, horizontal e vertical - a que estão expostos, o que não lhes impede de incorrer em ambigüidades..

Se, de um lado, repudiam atitudes de puro vandalismo, como pichações, depredações dos espaços públicos, e as reconhecem como uma das características da violência urbana (o desrespeito pelo bem público), por outro, apesar de críticos, são complacentes com colegas que têm esse procedimento.

Para nós, a violência no trânsito é outro problema social que deve ser resolvido, ainda mais se considerarmos que é fator importante e responsável pela mortalidade, especialmente de jovens. Entretanto, para eles, é representada enquanto “acidente”, isto é, casualidade, sem conotação violenta. Identificam a violência no trânsito à medida que um motorista saca uma arma para atingir o outro; as incivildades, abusos, transgressões às leis de trânsito não são as principais causas de acidentes na concepção deles. A punição também não é percebida por eles enquanto

violência, é mera consequência das transgressões – ainda que sejam ambíguos quanto à eficácia de métodos punitivos. E quando pensam em crimes hediondos em que um dos seus possam ter se tornado vítima, acabam a favor da pena de morte, o que não lhes impede de se manifestarem oral e ambigualmente “pela paz”.

Entre outras modalidades de violência amplamente discutida entre os integrantes dos grupos focais é a desigualdade social. Assim, expressam aguda percepção das desigualdades sociais e de que, neste mundo desigual, eles estão em grande desvantagem e que essa desvantagem dificilmente é superável. Essa situação fundamental se expressa nas dificuldades na família – na convivência diária com a possibilidade de desemprego dos pais/cuidadores, com a carência, com os conflitos familiares e com a própria fragilidade demonstrada pelos adultos ao lidarem com todas essas dificuldades; toda esta situação é por si mesma violenta: a exposição a inúmeros riscos, tais como: o tráfico, a polícia, etc.

Conforme a concepção deles, o Estado (representado pelos agentes políticos) e a sociedade, por serem geradores de violências, são os responsáveis pela desigualdade social. **Nessa perspectiva esclarecemos que a violência seja proporcionalmente consequência/fruto dos variáveis níveis de desigualdade social.** Essa aguda percepção da desigualdade social acabou sendo o pano de fundo para a análise desses jovens sobre todas as questões discutidas nos grupos focais. A todo momento ela foi realçada, seja para falar dos tipos de punição penal a ricos e pobres, seja para analisar os diversos contextos de discriminação, seja para referendar as modalidades de lazer, etc.

Se, de um lado, face à realidade na qual estão inseridos, são obrigados a se deparar com as dificuldades em se conseguir dinheiro – seja para a alimentação ou para coisas de menor importância – por outro, esses jovens acabam usando um discurso que demonstra certo

sentimento de superioridade (talvez até como uma forma de compensação) frente aos ricos, já que sabem “dar valor”, não desperdiçam dinheiro. Tendo como referência as acirradas desigualdades sociais, esses jovens carentes têm plena consciência de que não têm quase nada, enquanto outros têm muito.

A percepção das diversas manifestações de violência, se de um lado é aguda – ainda mais quando se dão conta das suas próprias vulnerabilidades – de outro, é banalizada, especialmente no que se refere à violência horizontal que é - se não cotidiana - ocorrência freqüente, mesmo que parte desses jovens sejam apenas espectadores. Entretanto, essa permanente exposição à violência faz com que os jovens tenham de adquirir rapidamente a perspicácia para decidir quanto a qual conduta deverá ser tomada – enfrentamento (oral), submissão, fuga... – cuidando para que, uma vez adotada determinada estratégia de proteção, esta não provoque riscos ainda maiores. Nota-se, assim, a permanente existência do cálculo do risco e, portanto, da reflexividade na orientação cotidiana desses jovens (BECK, GIDDENS e LASH,1997), característica essa das sociedades contemporâneas.

As discriminações relatadas pelos jovens demonstram a sua percepção do espaço social como espaço de desigualdades, diferenças e de sua inserção desvantajosa nele, inserção essa que terminaria por se refletir em suas próprias práticas e atitudes. Considerando-se as dificuldades que esses jovens têm em arrumar emprego, associadas ao desejo crescente de acesso ao mercado de consumo juvenil, muitas vezes assumir condutas de risco como a transgressão, o roubo, o tráfico (ainda que miúdo), podem significar as únicas possibilidades de ingresso nesse mercado de consumo. Entretanto, em nenhum momento os jovens colocaram o tráfico miúdo ou grande como sinônimo de trabalho (ao contrário, fazem uma análise moralista: embora tenha sido

“justificada” a transgressão, concebem-na como moralmente inaceitável, ao contrário do trabalho, que é algo dignificante do ser humano).

Nas relações de sociabilidade cotidiana, esses jovens estão vulneráveis à violência, na medida em que estão implícitas práticas perigosas, arriscadas e violentas, seja na qualidade de vítimas ou de atores, isto é, nessas relações de sociabilidade estão inculcadas condutas de risco, que muitas vezes são assumidas enquanto estratégias de proteção.

Os jovens acabam por incorporar condutas de risco nas relações de sociabilidade na medida em que são “impelidos” a práticas violências (seja para se defender, seja para atacar); utilizam-se indiscriminadamente de drogas lícitas e ilícitas (inclusive no espaço escolar); estabelecem relações com integrantes de grupos de gangue seja como recém integrante ou apenas por compartilhar certos signos de identificação que não necessariamente sejam vinculados à prática da violência, ou seja, desfrutam de uma certa intimidade com os integrantes de gangue - para ouvir música, fumar um cigarro, fazer passeios, etc – mas não cometem transgressões como tráfico, roubo, pichação, nem se envolvem com os embates.

Na formação de gangues temos duas fontes de sociabilidade: uma seria através das relações de vizinhança estabelecidas no mesmo bairro e a outra – não necessariamente mutuamente excludentes – através da sociabilidade entre pares que se identificam no universo escolar.

Podemos, então, associar o ingresso de jovens em gangues assim como a posse de armas ao processo de vulnerabilidade social à qual estão sujeitos e que conforme Peralva (2002) implica em condutas de risco. Por isso, de uma certa forma essas condutas de risco (ingresso em gangue, porte de armas...) são representadas como proteção e poder. A gangue representa, nessa perspectiva, proteção e poder, que não lhes é assegurado pelo Estado e pela sociedade. De uma

certa forma, podemos afirmar que o ingresso desses jovens nesses grupos de gangues é uma tentativa/forma de resposta à vulnerabilidade social, contudo, não se apercebem de que ao ingressarem, está também intrínseca a conduta de risco, aumentando ainda mais a sua vulnerabilidade à violência.

Na medida em que vão tendo oportunidades de repensar - seja pelo processo de banalização dessas práticas (e, portanto, não há mais a novidade dos tempos iniciais), ou ainda a falta de reciprocidade (o que vem contrariar a representação de incondicional proteção diante de adversidades) ou à percepção da possibilidade de punição (ou seja, quando a sua vulnerabilidade à violência se torna mais acentuada na sua relação com a polícia do que na relação com seus pares propriamente) – iniciam um processo de desligamento do grupo. Associado a esse “repensar”, motivado pelo medo da consequência/punição, há que se destacar que os ex-integrantes afirmaram que, a partir dos 14 anos, já podem comparecer a outros espaços de lazer noturno, como clubes, boates e, portanto, os encontros noturnos com a “rapaziada” deixam de ser tão interessantes. Nesse sentido, é necessário reafirmar que políticas públicas voltadas à ocupação desses jovens são cada vez mais essenciais na conquista da civilidade.

No que tange às diversas modalidades de atuação das gangues, o que lhes garante poder é o processo contínuo de reafirmação dessa relação de poder entre os pares e, para isso, as gangues se utilizam de embates – geralmente no entorno escolar – já que assim estabelecem uma associação entre a representação de crueldade através da prática da violência, enquanto mecanismo de dominação que ultrapassa os agredidos e se instala nos espectadores.

Assim, não integrantes de gangues acabam por assumir estratégias de convivência com integrantes de gangue no sentido de se sentirem menos vulneráveis às suas ações. Normalmente o grau de proximidade está associado a alguns signos de identificação (em geral os laços de

amizade e afinidade), que garantirão, em maior ou menor grau, uma espécie de escudo de proteção que se estende ao não-integrante de gangue. O fato de compartilhar parcialmente desses signos não necessariamente obriga-os a participar de ações violentas ou de transgressão. Por outro lado, há aqueles que se mantêm apartados dos grupos formados por gangues; na tentativa de minimizar a vulnerabilidade à violência a que se encontram expostos, optam por uma estratégia de “invisibilidade” para não se tornarem alvos das ações violentas, assim como muitas vezes são coagidos ao pacto do silêncio.

Outra conduta de risco associada à sociabilidade refere-se ao uso de armas - sejam ou não integrantes de gangues. Diversos alunos afirmaram ser comum portarem e transitarem com relativa liberdade, seja com armas caseiras (escamoteadas ora nas suas vestimentas ora na bicicleta) seja com armas de fogo – potencialmente letais. Com relação às armas de fogo, os jovens possuem um acesso facilitado, tanto através da compra em operações ilegais como através da posse de arma por integrantes de sua família. Especialmente entre rapazes pudemos apreender que a posse de armas representa proteção e poder, por acreditarem que possam reduzir a vulnerabilidade a que estão expostos – grandes possibilidades de assaltos (tênis, bicicleta, bonés...). O fato de residirem em bairros populares faz com sejam mais vulneráveis à violência seja de bandidos, seja da polícia, especialmente quando transitam à noite: a polícia não cumpre o papel de protetora desses cidadãos, ao contrário, utiliza-se de meios coercitivos abusivos, humilhantes, práticas inclusive de violência física. Um dos fatores de impossibilidade desses jovens denunciarem esses policiais está associado especialmente às estratégias de anonimato utilizadas pela polícia que, nesse ponto, equiparam-se muito às de bandidos.

Exemplo emblemático de conduta de risco associada à sociabilidade é a “brincadeira” de roleta russa, assim como o ingresso em festas portando armas de fogo para “resolver” a competitividade e as diferenças entre pares.

No que se refere às relações de gênero pudemos apreender que, embora conscientes de que homens e mulheres tenham os mesmos direitos, não necessariamente encontramos essa perspectiva inserida em suas próprias relações de gênero (entre meninos e meninas). A prática de direitos iguais de gênero, de fato, não existe plenamente. A perspectiva da “naturalização” atribuída às questões sexistas é inerente às representações tanto dos meninos quanto das meninas. Exemplo emblemático é o fato de que quando esses jovens se sentem indignados quando os embates envolvem alunas e o quanto essa mesma indignação não se faz presente quando a briga ocorre entre meninos. Isso denota a permanência tanto entre meninos quanto entre meninas, de representações naturalizadas de ambos os gêneros, ignorando-se a construção social de gênero: a violência é um atributo “biológico” do gênero masculino e as brigas entre garotos são consideradas parte da socialização masculina desde a mais tenra infância. Já entre as mulheres, tal comportamento não deveria ocorrer, não é “natural”.

Nas relações entre meninos e meninas também estão inscritas condutas de risco, pois apesar de todas as informações sobre anticoncepção, DSTs – os alunos admitiram a possibilidade - seja por esquecimento, ou pelo fato de estarem drogados, alcoolizados...- de não utilizarem camisinhas em relações sexuais inesperadas. Nesse caso a preocupação maior recai sobre uma concepção indesejada e não sobre a possibilidade de se contrair uma DST (dispensável aqui discorrermos sobre a AIDS que pode lhes custar a vida). O que nos preocupa,

portanto, é em que medida há eficiência nos programas ou políticas públicas de saúde que buscam conscientizar a população (ao menos a mais jovem) sobre a questão da AIDS.

Posto que convivem cotidiana e ininterruptamente com a violência, até que ponto pais e alunos não estariam buscando na escola um contraponto a essa situação e acabam se decepcionando, uma vez que a escola também não é capaz de lhes oferecer uma alternativa, uma proteção? É oportuno considerar que a escola não é instituição apartada da sociedade e que necessariamente manifestações e práticas de violências exógenas a esse universo ali encontram um palco para manifestação de conflitos. Ainda assim, não nos esqueçamos de que a escola produz a sua própria violência (a horizontal – entre pares - e a hierarquizada). Sem dúvida há uma contínua negociação, seja nas relações horizontais, seja nas hierarquizadas. Esse processo de contínua negociação dos agentes escolares no espaço escolar, faz aflorar a carga de violência implícita nessas relações sociais. Também está implícita nas relações hierarquizadas a dicotomia autoridade/respeito; sem a associação do respeito (conquistável por uma série de atributos), a autoridade que se alicerça no puro autoritarismo, por si só não garante necessariamente obediência e disciplina; evidentemente que autoridade não se fundamenta no autoritarismo. Todas as ocasiões em que a autoridade vigente não consegue administrar a situação de conflito - seja porque o professor precisa recorrer à autoridade do diretor ou o diretor precisa recorrer à autoridade policial – evidencia-se para os alunos uma fresta que poderá alavancar a quebra da autoridade. A hierarquia deve ser legitimada pelo respeito.

Os alunos não apenas aceitam, como praticamente reivindicam, uma hierarquização das infrações às normas. Isso significa que entendem a punição como um fator necessário para o bom funcionamento da escola; o que questionam com toda a veemência possível é que não haja o estabelecimento de níveis/graus das infrações.

Quanto às representações sociais sobre determinadas práticas que contemplem desde a indisciplina até transgressões, que suscitem ou não punições mais drásticas, as justificativas sobre o que poderiam ser fatores desencadeantes dessas práticas no espaço escolar, a partir das perspectivas dos alunos pudemos afirmar que os conflitos decorrem do processo contínuo de (re)construção dos domínios de poder. O “pegar fama” representa uma nova colocação dentro do grupo de pares; significa obter a admiração dos demais e, principalmente, do sexo oposto; significa integrar aquela categoria de alunos que resguardam a própria individualidade, ainda que construída na “negatividade”, na antítese do bom comportamento.

No ato de picharem as dependências da escola há uma tentativa de efetivar uma espécie de demarcação territorial. Embora “os atropelamentos de piche” (pichar sobre a pichação de outra gangue) sejam motivos mais do que suficientes para inúmeros ataques ao patrimônio, não constituem motivação única para tais ações; de maneira geral, os grupos focais apontam a impulsividade e o tédio como fatores propulsores, ou ainda a fórmula do “o que é proibido é mais gostoso”.

A questão da demarcação de territórios já vem pré-estabelecida em função dos bairros aos quais pertencem (são comuns os embates públicos entre jovens moradores de bairros distintos). Assim, apesar de não ser prerrogativa exclusiva do ambiente escolar; a demarcação costuma ser apontada como fator essencial nos embates que ocorrem entre os alunos.

Finalmente, a importância desse trabalho está em apontar que os jovens - ainda que participem de manifestações de violência (como pertencimento a gangues, porte de armas, consumo e pequeno tráfico de drogas...) – demonstram estabelecer certos limites – definidos por Elias (1997, p. 193-274) como processo de autocontrole resultante do controle social – que os

fazem abandonar essas práticas na medida em que em um certo momento são obrigados, coagidos ou intimados – direta ou indiretamente – a escolher que caminho trilhar: o da legalidade ou o da ilegalidade. No caso específico dos jovens que integraram nossa pesquisa, a opção foi pela legalidade. Continuando com ELIAS (1993, p. 203-204): “é a teia de relações sociais em que vive o indivíduo durante a fase mais impressionável, a infância e a juventude que se imprime em sua personalidade em formação, tendo sua contrapartida na relação entre suas instâncias controladoras, o superego e o ego, e os impulsos da libido.”

Enfim, podemos reafirmar que esses jovens convivem cotidianamente com a violência em todos os contextos sociais (e que a violência está fortemente associada à desigualdade social), assim como as condutas de risco estão implícitas nas relações de sociabilidade entre os pares.

A escola, enquanto instituição social e, portanto não imune às violências cometidas além de seus muros, não é uma alternativa de proteção à violência urbana, bem como não consegue promover a sua prevenção, educando e gerando atitudes identificadas com a cidadania, ao contrário, é sistematicamente palco de todas essas manifestações de violência. Assim, não se estabelece mais a dicotomia escola/rua, pois em consequência – dentre outras coisas – da juvenilização da violência, a escola não se restringe à violência vertical e simbólica, já que apresenta como característica marcante a violência horizontal, as quais incorpora a sua própria violência simbólica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. In *Revista Brasileira de Educação: "Juventude e Contemporaneidade"*. nº 5-6 (especial). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 1997.
- ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2002
- AQUINO, J. G. Violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES* (47) p.7-19, 1998.
- ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva (col. Debates política):1997, p.129, 4ª edição.
- ARIAS, A. R. Avaliando a Situação ocupacional e dos Rendimentos do Trabalho dos Jovens entre 15 e 24 anos de idade na presente década in CNPD (COMISSÃO Nacional de População e Desenvolvimento), Brasília:1998, p.519-541.
- AVANCINI, M., Democratização pegou ensino despreparado, Folha de São Paulo, – Cotidiano.10/05/99 :4-7); AQUINO, in idem: Escola precisa mudar para enfrentar violência. Folha de São Paulo, (Cotidiano) 31/05/99 p. 4-7.
- BARRETO, V. Exclusão Social e Violência: reflexões preliminares. In: *Produção da Exclusão Social: violência e educação*. Campinas, Papirus: 1992 (Coleção CBE- 6ª).
- BICUDO, H. O Brasil Cruel e sem Maquiagem. São Paulo: Moderna: 1994, 2ª ed.
- BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. Paris: Les Editions de Minuit (1984).
- BOURDIEU, P. *Meditações Pascalinas* Rio de Janeiro. Bertrand Russel, 2001a.
- BOURDIEU, P. 1979 *La Distinction*. Paris: Les Editions de Minuit. (1979)
- BOURDIEU, P. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992, 3ª edição.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre s Teoria da Ação*. Oeiras. Portugal: Celta Editora: 2001b.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* in <http://www.mec.gov legis>.
- CASTRO, M G (coord). *Cultivando vida, desarmando violências: experiências com Educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, 2001.
- _____. Violências, Juventudes e educação: notas sobre o estado do conhecimento. In *Revista Brasileira de Estudos de População*. Vol 19- n. 1:5-28 – Jan/Jun. 2002 ABEP. Campinas.
- CHARLOT, B; ÉMIN, J C (Coords.). *Violences à l'école – état des savoirs*. Paris: Masson & d Colin éditeurs, 1997 In: ABRAMOVAY, M ; RUA, M.G. Violência nas escolas. Brasília.UNESCO, 2002: 69)

- DAWSON, S.; MANDERSON, L e TALLO, V. *The Focus Group Manual – Special Programme for Research and training in Tropical Diseases*. (TDR) ; SER (Social and Economic Research) UNDP/WORD BANK/WHO, s/d.
- DUPÂQUIER, J. La Violence em milieu scolaire” In: *Education et formation: enfants et adolescents em difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999 apud ABRAMOVAY, Miriam e RUA Maria das Graças. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Presença, 1989 in Teixeira e Porto, 1998.
- ELIAS, N. (1995): *O Processo Civilizatório*. São Paulo: Zahar, 2000.
- FONSECA, C. Criança, Família e desigualdade no Brasil. In: RIZZINI, I. (org) *Criança no Brasil Hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro. Universitária Santa Úrsula, 1993.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*; Petrópolis, Editora Vozes, 2001, 24ª Edição.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes. 1986.
- FUKUI, L. Estudo de Caso: a segurança nas escolas públicas estaduais em São Paulo. In: ALVES, M. L.; MARTINS, A. M; GROSBAN, E. (orgs). *Violência, um retrato em branco e preto*. Série Ideais, (21):37-53. São Paulo, FDE, 1994.
- FUKUI, L.; BARRETO, V.; ZALUAR, A. M.; ADORNO, S. *Produção da Exclusão Social: Violência e Educação*. Campinas, Papirus, 1992 (Coletânea CBE-6).
- GIDDENS, A.; BECK V.; LASH, S. *Modernização reflexiva*. São Paulo, UNESP, 1997.
- JORGE, M. H. P. M. Como morrem nossos jovens. In CNPD (Comissão Nacional de População e Desenvolvimento). *Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas*, Brasília, 1998:v 1: 209-292.
- KRUEGER, R. *Focus Group: a practical Guide for Applied Research*. SAGE Publications. California, 1994.
- LEEDS, E. “Cocaína e poderes paralelos na periferia urbana brasileira: ameaças à democratização em nível local”. In ZALUAR, A e AVITO, M. (orgs). *Um Século de Favela*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1999 (2ª ed).
- MADEIRA, F. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, nº 58, agosto./1986.
- MEDRADO, H. I. P. Formas Contemporâneas de negociação com a depredação. *Cadernos CEDES* (47):81-103,1998.
- MICHAUD, Y. *A violência*. São Paulo, Ática, 1989.
- MINAYO, M. C. S. et al. *Fala Galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. ed. *Família & Escolarização: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- PARAGUASSÚ, L. “DROGAS: Em 13 das 14 capitais pesquisadas pela Unesco, mais de 50% consomem bebidas alcoólicas”. In *Folha de S.Paulo*, 5 de julho de 2001, Cotidiano: p. 1.

PERALVA, A. *Violência e democracia – O Paradoxo Brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. O Jovem como modelo cultural in PERALVA, A.; SPOSITO, M. P.(orgs) *Juventude e Contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação (5-6 especial) ANPED, 1997:15-24.

PERALVA, A.; SPOSITO, M. P. (orgs) *Juventude e Contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação (5-6 especial) ANPED, 1997:15-24.

Pesquisa **IBGE**, 1992.

PINHEIRO, P.S. “Prefácio – O Passado não está morto; Nem passado é ainda” in DIMENSTEIN, G. *Democracia em Pedacos. Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

RAMIREZ, M e MORAES A F Meninas na Rua, Mulheres no Mundo -um olhar sobre a lenda. in RIZZINI, I. (org.) *Criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro, Universitária Santa Úrsula, 1993: 140.

RIZZINI, I. (org) *Criança no Brasil Hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro. Universitária Santa Úrsula,1993.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. O estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. ed. *Família & Escolarização: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2000, p. 99-123.

SARTI, C. A. *A Família Como Espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo. Autores Associados, 1996.

SILVA, A. M. A violência na Escola: a percepção dos alunos e professores in *Outros Desafios: a relação da família com a escola, a disciplina, a violência e a sexualidade*. São Paulo, Idéias(28):253-267.CEDUC/ FDE, 1997.

SPOSITO, M P. Instituição escolar e violência. In *Direitos Humanos, Cidadania e Educação*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, jul/98, (104):58-75. jul/98.

_____. A Sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social, Revista de Sociologia*. USP SP 5(1-2): 161-178. 1993.

_____. (1994) in SILVA, A. M. A violência na Escola: a percepção dos alunos e professores in *Outros Desafios: a relação da família com a escola, a disciplina, a violência e a sexualidade*. São Paulo, Idéias(28):253-267.CEDUC/ FDE, 1997.

SUPLICY, M. Sociedade doente, estado omissivo. Folha de São Paulo, (tendências/debates) 21/06/99: 1-3.

VERAS, M. E. e VIEIRA, S.L. LDB: Perguntas e Respostas sobre Educação Básica (2003). <http://www.cec.ce.gov.br>.

WASELFISZ, J. O Mapa da Violência II: Os jovens do Brasil, Rio de Janeiro, UNESCO, Instituto Ayrton Senna e Ministério da Justiça. 2002.

_____. *O Mapa da Violência III: Juventude, Violência e Cidadania*, Brasília, UNESCO, Instituto Ayrton Senna e Ministério da Justiça. 2002.

- _____. *O Mapa da Violência: Os jovens do Brasil*, Rio de Janeiro, UNESCO, Instituto Ayrton Senna e Garamond.1998b.
- _____. *O Mapa da Violência: Os jovens do Brasil*, Rio de Janeiro, UNESCO, Instituto Ayrton Senna e Ministério da Justiça. 2000.
- _____. *Juventude, Violência e Cidadania: Os jovens de Brasília*. São Paulo, UNESCO e Cortez, 1998a.
- ZALUAR, A. M.. Exclusão social e violência. In FUKUI, L.; BARRETO, V.; ZALUAR, A. M.; ADORNO, S. *Produção da Exclusão Social: Violência e Educação*. Campinas, Papirus, 1992 (Coletânea CBE-6).
- ZALUAR, A. M. e AVITO, M. (orgs). *Um Século de Favela*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1999 (2ª ed).
- ZALUAR, A M; ADORNO, S. *Produção da Exclusão Social: Violência e Educação*. Campinas, Papirus, 1992 (Coletânea CBE-6:113-123).
- ZALUAR, A. M. *A Máquina e a Revolta*. São Paulo. Brasiliense, 1985.
- _____. *História da vida privada no Brasil* – 4: 245-318, 1998.
- _____. Teleguiados e chefes. In Rizzini, I. (Org.) *A Criança no Brasil hoje – desafio para o terceiro milênio*, Rio de Janeiro. Universitária Santa Úrsula,1993.
- _____. Autoridade e o chefe e o bandido: dilemas e saídas educacionais. *Educação e Sociedade*, 16(especial) 694-714. dez/1995 – *Revista de Ciências da Educação (CEDES)*. “Educação e Sociedade” Campinas, Papirus, ano XII, (dez/95(53):694-714.
- _____. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* . vol.12 n.35 São Paulo Feb. 1997.
- _____. Para não dizer que não falei de Samba: os enigmas da violência no Brasil. In *História da vida privada no Brasil*, vol 4: 247-317; 1998.