

**Revelando
tramas,
descobrimos
segredos:**

**violência e
convivência
nas escolas**



Secretaria
de Estado de Educação



© RITLA 2009 Edição publicada pelo Escritório da Rede de Informação Tecnológica Latino –Americana (RITLA) no Brasil e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF)

Produção Editorial

Autoras:

**Miriam Abramovay
Anna Lúcia Cunha
Priscila Pinto Calaf**

Revisão: Reinaldo Reis

Diagramação: Luis Ricardo Rodrigues Santos

Projeto gráfico da capa: HMP Comunicações

CTP Impressão e Acabamento: Cidade Gráfica e Editora Ltda.

Abramovay, Miriam, coord.

Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas / Miriam Abramovay, Anna Lúcia Cunha, Priscila Pinto Calaf. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. 496 p.

Bibliografia: p. 469-495.

ISBN978-85-61068-04-2

1. Sociologia da Educação. 2. Violência escolar. 3. Convivência escolar. 4. Adolescência Aspectos sociais 5. Juventude Aspectos Sociais I. Cunha, Anna Lúcia. II. Calaf, Priscila Pinto.

CDU: 301.162.2:37

As autoras são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos nesta publicação e pelas opiniões aqui expressas, que não são necessariamente as da Secretaria de Educação do Distrito Federal e não comprometem esta instituição. As designações empregadas e a apresentação do material não implicam a expressão de qualquer opinião por parte deste órgão.

EQUIPE RESPONSÁVEL

Miriam Abramovay
Coordenadora

Pesquisadoras
Anna Lúcia Cunha
Izís Morais Lopes dos Reis
Priscila Pinto Calaf

Assistentes de Pesquisa
Cintia Engel
Ludmila Castellan
Mariana Pimentel

Apoio de Pesquisa
Alencia Sousa

Pesquisadores de Campo / Aplicadores de questionário

Adriana Barbosa
Andressa Marques da Silva
Clara Oliveira Villar de Queiroz
Dayane Cristina Moreira Xavier
Elisa Pereira Brito
Érica Ramos Andrade
Fabiana Oliveira Machado
Fábio Santana dos Reis
Fernanda Pereira de Sousa
Getúlio Henrique Ferreira Alves
Igor Omar de Araújo Abdel Karim
Karen Silva Santos
Lélia Charliane Andrade
Marcos de Souza da Silva Filho
Marina Ramos Caetano
Rafael Cota Pacheco
Raissa Menezes de Oliveira
Ricardo Costa da Cunha
Talita de Paula
Thiago de Oliveira Ribeiro
Wagner Oliveira

Pesquisadores qualitativos

Alessandro Roberto de Oliveira
Izis Moraes Lopes dos Reis
Sonia Cristina Hamid
Tiago Eli de Lima Passos

Plano Amostral

Vanessa Néspoli de Oliveira
José Ailton A. Andrade

Consultor em Análise Quantitativa

Gustavo Murici Nepomuceno

ADVERTÊNCIA

Uma das principais preocupações deste trabalho é o uso de linguagem inclusiva de gênero. Porém, com o intuito de preservar a fluidez da leitura e evitar sobrecarga gráfica, optou-se pelo emprego do masculino genérico, quando não especificada a diferenciação de gênero.

Pontos de vista

Do ponto de vista da coruja, do morcego, do boêmio e do ladrão,
o crepúsculo é a hora do café da manhã.

A chuva é a maldição para o turista e uma boa notícia para o camponês.

Do ponto de vista do nativo, o pitoresco é o turista.

Do ponto de vista dos índios do mar do Caribe, Cristovão Colombo, com o seu chapéu de plumas e a capa de veludo vermelho, era um papagaio de dimensões jamais vistas.

Eduardo Galeano, *Patas Arriba: la escuela del mundo al revés* (tradução livre)

Sumário

Agradecimentos.....	09
Prefácio: Ambiente escolar e qualidade da educação.....	11
Apresentação.....	13
Introdução.....	15
Metodologia.....	31
1. Professores e alunos: quem são e o que fazem.....	45
1.1. Perfil sociodemográfico de alunos e professores.....	45
1.2. E o que fazem alunos e professores? Atividades extraescolares.....	54
1.3. Uso de álcool e drogas ilícitas entre alunos.....	62
2. Entrando nas escolas: percepções e relações sociais.....	79
2.1. Percepções e opiniões sobre a Escola.....	80
2.2. Relações entre alunos.....	98
2.3. Relações entre alunos e adultos das escolas.....	112
2.4. Relações nas escolas: regras e sanções.....	138
2.5. Relações entre família e escola.....	152
2.6. Polícias nas escolas.....	166
2.7. Algumas considerações sobre alunos em Liberdade Assistida e as percepções acerca deles.....	178
3. Preconceito e discriminação nas escolas.....	187
3.1. Discriminação nas escolas públicas do Distrito Federal.....	188
3.2. Homofobia.....	191
3.3. Racismo.....	204
3.4. Discriminação e desigualdade socioeconômica: pobreza, aparência e origem regional...219	
3.5. Discriminação religiosa.....	239
3.6. Discriminação por deficiência.....	253
3.7. Discriminação por características físicas.....	264

4. Violências nas escolas públicas do Distrito Federal.....	275
4.1. Violências “duras” nas escolas do DF: considerações gerais.....	276
4.2. Agressão física.....	284
4.3. Furtos nas escolas.....	300
4.4. Ameaças no ambiente escolar.....	312
4.5. Comércio e tráfico de drogas.....	324
4.6. Armas nas escolas.....	338
5. Gênero, sexualidade e violência.....	357
5.1. Práticas engendradas.....	357
5.2. Masculinidades, convivência e manifestações de violência.....	360
5.3. As novas e antigas feminilidades.....	367
5.4. As mulheres e a violência.....	367
5.5. Expressões da sexualidade.....	372
5.6. Violências de cunho sexual.....	379
6. Internet.....	391
6.1. O acesso.....	393
6.2. Locais de acesso.....	394
6.3. Comparação de uso entre professores e alunos.....	398
6.4. Ciberviolência e cyberbullying.....	402
6.5. Preocupações com o uso que os alunos fazem da internet.....	412
6.6. Algumas considerações.....	414
7. Realidades presentes, promessas de futuro.....	415
7.1. Futuros promissores.....	415
Considerações finais.....	425
Recomendações.....	435
Anexo de tabelas.....	443
Apêndice: Escala de violência escolar. Por Dr. Julio Jacobo Waiselfisz.....	457
Lista de tabelas.....	459
Lista de quadros.....	467
Referências bibliográficas.....	469

Agradecimentos

Ao Exmo. Sr. José Luis da Silva Valente, Secretário de Estado da Educação do Distrito Federal, pela coragem em abrir as portas das escolas e por reconhecer o sentido de um conhecimento profundo das realidades para a construção de políticas públicas.

À Exma. Sr.^a Eunice de Oliveira Ferreira, Secretária Adjunta da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, por ter acreditado no projeto e pelas contribuições e apoio em todas as fases da pesquisa.

Ao Sr. Atílio Mazzoleni, pelo apoio em todos os momentos necessários.

À Sr.^a Relcy Caribé e à Sr.^a Martha Paiva, pelas discussões e contribuições.

À Sr.^a Miriam Dulce, pelas aprofundadas discussões sobre o projeto e os instrumentos quantitativos e qualitativos do diagnóstico.

Ao Sr. Mauro Gleisson, pelo apoio inicial ao trabalho.

À Subip/SEE e ao Censo Escolar pela pronta disponibilização de dados.

Aos Diretores das DREs pelas discussões iniciais sobre o projeto e pelo apoio logístico à pesquisa.

Às equipes de direção das escolas pelo seu interesse pelo diagnóstico, disponibilização de espaço físico para realização de entrevistas e grupos focais e proporcionar o apoio necessário.

Aos professores, pela participação na busca de novas soluções para os problemas das escolas.

Aos alunos, pela confiança dispensada, pela disponibilidade aos profissionais envolvidos na pesquisa, por compartilhar seus problemas, alegrias e expectativas.

Ao Tenente Coronel Nelson Garcia e sua equipe, pelo interesse e disposição em discutir a violência nas escolas no âmbito da Segurança Pública.

Ao Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, pela disponibilidade de debater e compartilhar experiências no âmbito da convivência escolar.

Ao Dr. Júlio Jacobo Waiselfisz, pela construção da escala de violência escolar, contemplada no apêndice do presente livro.

À ONG Escola de Gente, em particular a Fábio Meirelles, pelo olhar crítico, leitura cuidadosa e valiosas contribuições no tema deficiência.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram na realização deste trabalho.

Aos colegas da RITLA, pelo fundamental apoio institucional e pelo empenho e dedicação com que auxiliaram na realização deste trabalho.

Ambiente escolar e qualidade da educação

Célio da Cunha*

A partir dos anos noventa, sobretudo com o início do processo de avaliação da educação básica e progressiva comparação de seu desempenho com outros países, a educação brasileira passou a ter visibilidade pública consideravelmente maior e mais significativa. De certa forma, essa nova fase foi consequência do impulso da globalização e de mudanças profundas no cenário mundial da economia que passaram a exigir da escola padrões mínimos de qualidade para atender mercados crescentemente competitivos.

Em decorrência, a educação básica começou a sair da periferia das políticas públicas prevalentes para ocupar posição de centralidade no conjunto das preocupações dos governos e de expressivas lideranças da sociedade civil. Desde então, intensos debates têm sido feitos, e assim continuam, ora acentuando a importância da gestão educacional e do financiamento, ora discutindo qualidade e índices de desempenho, ou ainda o grande desafio da profissionalização docente. Estes e outros enfoques, certamente estão entre os prioritários e devem mesmo ser objeto de seguidos debates e revisões de políticas.

No entanto, em que pesem a relevância dos temas mencionados, há um outro que, além de ser relevante, tem forte influência nos demais. Trata-se da qualidade cultural e ética do ambiente escolar, não somente o ambiente das salas de aula, mas de toda a escola e, também, de suas adjacências devido aos constantes problemas que se registram hoje nas proximidades da escola.

Nessa linha de abordagem, destacam-se as pesquisas empreendidas e lideradas por Miriam Abramovay sobre as mais variadas formas de violências, discriminações e preconceitos nas escolas, cujas implicações pedagógicas e morais começam a merecer algum tipo de consideração pelas políticas públicas do país.

Em sua mais recente pesquisa, *Revelando tramas, descobrindo segredos* nas escolas públicas do Distrito Federal, foram apresentados dados estatísticos e situações impressionantes que colocam em risco a função educadora da instituição escolar. Acrescente-se que o quadro das violências identificado por mais essa investigação, contrasta com todo o esforço que o país empreende hoje em prol da valorização e prioridade da escola pública.

Uma das questões mais inovadoras apontada por essa pesquisa é a discriminação detectada na escola. Os tipos mais informados foram a homofobia, com 63,1% das respostas dos alunos e 56,5% dos professores, e o racismo, com 55,7% dos alunos e 41,2% dos professores. Esses tipos e com esse grau de incidência constituem indicadores preciosos para avaliar a dimensão dos problemas educacionais nas escolas. Se somarmos a esses obstáculos o das relações entre professores e alunos e de diversas formas de violências físicas e simbólicas presentes hoje nos pátios e nas salas de aulas de nossas escolas que foram objeto, também, de outras investigações, não será difícil concluir que

* Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UnB

o componente ambiente escolar precisa constar obrigatoriamente da agenda das escolas, em seu projeto pedagógico, das instâncias de gestão da política educacional, das instituições universitárias que formam professores e da família. Sem uma política articulada e integrada envolvendo os principais atores, dificilmente se tornará possível fazer da escola o lugar mais privilegiado para o desenvolvimento das aprendizagens indispensáveis ao nosso tempo, tanto no plano da autorrealização de cada criança ou jovem quanto no plano social para o exercício consciente de uma cidadania ativa.

A escola, em sua função protetora, precisa configurar-se cada vez mais como uma instância de educação para os valores da modernidade, combatendo por todos os meios educativos ao seu alcance e caminhando *pari passu* com a família e responsáveis pelas crianças, adolescentes e jovens, todas as formas de discriminação que podem comprometer não apenas a qualidade da formação e da educação oferecida, como pode colocar em risco o futuro itinerário do aluno.

Como bem observou Émile Durkheim, há mais de cem anos, a vida escolar consiste em um momento decisivo, único, insubstituível, no qual podemos formar a criança, dado que nessa fase de vida, a sociedade ainda não alterou profundamente sua natureza, ainda não despertou nela sentimentos que a tornam parcialmente refratária à vida em comum. Esse clássico da literatura educacional insistia ainda no papel de mediação da escola. Se ela for deixada de lado, não temos nenhum outro ambiente intermediário entre a família e a sociedade.

Na escola pode se desenvolver, dependendo de sua qualidade como instituição educadora, as aprendizagens fundamentais aos cenários de cidadania pelos quais lutamos e que se resume em assegurar aos educandos as oportunidades de se enriquecerem culturalmente, fazendo uso ético dos conhecimentos adquiridos, de forma que crianças, adolescentes e jovens tenham na instituição escolar um ponto de referência para projetarem um vida digna que valorize e respeite a diferença e a diversidade.

Nesse sentido, este livro tem o mérito e o alcance de oferecer aos alunos, professores, pais e responsáveis e demais atores do processo educativo, recomendações e pistas adequadas para a construção de ambientes escolares autenticamente democráticos e livres de quaisquer formas de preconceitos que só servem para apequenar a vida humana. Em outras palavras, a escola não pode e não deve abdicar de sua função educadora e socializadora. Por isso o desenvolvimento de ambientes educadores coloca-se em nossos dias como um dos fatores essenciais para a melhoria da qualidade, entendido este termo em suas dimensões ética, social e cognitiva.

Apresentação

A consciência de que é preciso conhecer a realidade para mudá-la foi o impulso para a decisão da SEDEF – Secretaria de Educação do Distrito Federal, com o apoio da RITLA – Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, de proceder a um diagnóstico minucioso das realidades das escolas, com a finalidade de embasar políticas e ações em um dos campos mais sensíveis na área da educação na atualidade: a violência nas escolas.

A iniciativa, que se insere no âmbito da Política de Promoção da Cidadania e da Cultura de Paz da SEDEF, toma como ponto de partida vozes de professores e alunos, de modo que eles expressem suas percepções e opiniões, bem como sugeriram alternativas para se lidar com a situação

Ao adotar esta perspectiva, o presente livro se reveste de um caráter inovador, já que adota como referência para as análises, conclusões e recomendações o ponto de vista dos atores que convivem com os episódios de violência e, também, encontram, em seu dia-a-dia, maneiras de superar os problemas gerados pela violência, reinventando os relacionamentos entre alunos, professores, pais, diretores e demais integrantes da comunidade escolar.

Nessa medida, ele possibilita um olhar renovado para essa questão, e simultaneamente fornece elementos baseados na experiência concreta para os tomadores de decisão e formuladores de políticas, possibilitando a adoção de soluções criativas vinculadas à realidade dos indivíduos que diretamente enfrentam as situações de conflito.

Em outros termos, este diagnóstico configura-se como um avanço para a construção de uma proposta alternativa, baseada na palavra de atores sociais que participam do processo, partilhando opiniões, angústias, dúvidas e novas idéias para a solução de seus problemas.

Escutar as várias vozes existentes nas escolas, explorando as dimensões cotidianas, proporcionou a possibilidade de chegar, de forma ampla e pormenorizada, às vontades, desejos, frustrações e expectativas aqueles que integram e dão vida à escola.

Esta iniciativa da SEDEF, em consonância com as demais ações no âmbito da Política, tem como objetivo central melhorar a qualidade da educação, transformando o espaço escolar em um ambiente mais prazeroso, ampliando sua capacidade de cumprir com sua função fundamental, qual seja, assegurar a crianças e jovens o desenvolvimento da aprendizagem.

As violências nas escolas são, indubitavelmente, um dos mais importantes fatores, como demonstra o livro, que limitam significativamente o processo de ensino/aprendizagem na sala de aula. Um ambiente de felicidade e bem-estar, no qual os alunos possam aprender e construir conhecimento, é fundamental para a educação de qualidade.

Nesse sentido, esta obra traz não somente o debate sobre o papel da escola na sociedade, mas abre, também, as portas para uma ampla discussão, vinculando-as a novas propostas e ações no campo da convivência escolar. Este é um caminho pioneiro, que se afasta tanto da lógica do sentido comum, como da lógica repressiva, permitindo a construção de soluções e perspectivas não de uma escola ideal, mas de uma escola real, e por isso, de qualidade.

Assim, a pesquisa cujos resultados são aqui apresentados, se configura como um passo fundamental para a construção conjunta de um Plano de Convivência Escolar, levando em conta a diversidade, as diferenças de gênero, a orientação sexual, as deficiências, a questão das desigualdades sociais e culturais, raça/cor, religião e as diferentes visões de mundo. Permite, também, que os atores sociais reivindicuem e construam ações imediatas e políticas públicas de longo prazo.

Promover o debate e sensibilizar a comunidade escolar para discussões sobre suas instituições de ensino, novas formas de relacionamento que evitem deboches, expressões de racismo, homofobia (entre outros preconceitos e discriminações), furtos, brigas, ameaças, entre outros, incontestavelmente colabora para que a comunidade escolar encontre respostas para seus problemas.

Em síntese, este diagnóstico tem como propósito apoiar debates nas escolas, bem como intensificar o diálogo entre as instituições educacionais e os tomadores de decisão. Das discussões e intercâmbios, esperamos, surgirão idéias e soluções propostas também pelos próprios atores envolvidos diretamente no cotidiano das escolas.

Esperamos ainda que este esforço de “olhar para dentro” da SEDF permita formular estratégias eficazes para enfrentar o problema das violências nas escolas, inclusive como contribuição para que outros estados e municípios do Brasil possam aproveitar esta experiência inovadora que está ocorrendo na Capital da República.

Dr. Jorge Werthein
Diretor Executivo da RITLA

Dr. José Luiz da Silva Valente
Secretário de Educação do Distrito Federal

Introdução

A Rede de Informação Tecnológica Latino Americana – RITLA realizou em 2008, a partir de demanda da Secretaria de Educação do DF, um diagnóstico sobre violência e convivência nas escolas do DF que abarcam as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Esse diagnóstico consistiu em identificar os aspectos relacionados ao fenômeno e os obstáculos que deverão ser enfrentados. A intenção foi mapear a realidade em questão, com intuito de reduzir as incertezas dos formuladores de programas, projetos e ações sobre o contexto a ser trabalhado, tornando possível a efetivação de uma política pública sobre Convivência Escolar.

O principal objetivo desta pesquisa foi traçar um perfil das escolas públicas a partir da percepção de seus alunos e professores com respeito aos relacionamentos entre os atores da comunidade escolar e aos problemas de violência no cotidiano, já que a vulnerabilidade da escola frente às violências tem efeito direto tanto no clima escolar como na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos.

Este livro toma como referência um longo histórico de pesquisas relacionadas ao tema de violência nas escolas². Nos últimos dez anos muitas questões foram trabalhadas, tais como conflitos relacionais, discriminações, ameaças, presença de armas e vandalismos, entre outros, sempre com o intuito de compreender a dinâmica de violência a partir de uma perspectiva ampla, abarcando os diversos atores que fazem parte da instituição.

As inovações deste trabalho são muitas. Talvez a mais expressiva seja o diálogo direto e o trabalho conjunto com as instâncias governamentais formuladoras e executoras de políticas públicas. Esse diagnóstico foi feito com a intenção de dar subsídios para a implementação de ações governamentais, além da participação ativa nas discussões e realizações referentes a elas. É a primeira vez que se tem oportunidade de mesclar, desde o início, vontade política de mudanças e indagações de pesquisa.

Os dados levantados servem como instrumento fundamental para a elaboração de um amplo projeto de Convivência Escolar, que visa tornar a escola capaz de prevenir a violência a partir do diálogo e da boa convivência, percebendo que a violência é um fenômeno construído socialmente, e, portanto, passível de ser evitado.

Algumas questões receberam um tratamento aprofundado, como no caso dos preconceitos e discriminações. Um longo capítulo trabalha essas formas de reprodução das relações assimétricas de poder. Revelam-se os muitos motivos que podem desencadear discriminações dentro do ambiente escolar, refletindo aprofundadamente sobre as consequências desse tipo de violência, que, como será visto, é um dos mais graves para os sujeitos que por ela sofrem.

Outro assunto analisado com maior densidade foram as diversas manifestações de violência de cunho sexual perpetradas dentro e fora da escola, desde condutas de assédio entre estudantes até abusos envolvendo professores e familiares. Este é um tema delicado, principalmente pela dificuldade das vítimas em perceberem que estão sofrendo assédio e em tornar isso público. Mesmo assim,

² *Violências nas Escolas* (2002), *Cotidiano das escolas: entre violências* (2006), *Caleidoscópio das Violências nas Escolas* (2006), *Juventudes e Sexualidade* (2004), *Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade entre outras* (2006).

essas violências chamaram atenção pela quantidade e gravidade com que acontecem. A questão da sexualidade é discutida a partir de uma perspectiva de gênero, entendendo que as relações desenvolvidas entre os adolescentes e jovens se dão pela construção simbólica de suas identidades de gênero, o que se relaciona de alguma forma com a falta de importância dada a muitos casos de assédio.

Acompanhando as novas formas de interações entre os jovens, este livro pretende dar conta do que se convencionou chamar cibercultura, mapeando as relações que os estudantes e professores têm com a internet e chamando atenção para um fenômeno novo que vem ganhando cada vez maior importância: as ciberviolências. O intuito é de dar o devido valor às relações estabelecidas em rede, já que elas fazem parte da realidade cotidiana dos adolescentes e jovens.

Outra novidade trazida pelo livro *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas* é a apreciação de redações escritas por alunos das turmas pesquisadas, não desde uma perspectiva de análise de discurso, mas de maneira integral, estudando como pensam e como escrevem os alunos. Assim, tanto a forma quanto o conteúdo e o modo de concatenar ideias para formar um texto importam neste tipo de análise.

Notam-se diferenças substantivas entre as cartas dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, seja no aspecto mais formal (letras e formas de contar as histórias) ou, principalmente, quanto ao que acontece dentro da respectiva escola. Enquanto os de ensino fundamental referem-se mais ao seu dia-a-dia, os de ensino médio apresentam maior possibilidade de abstração e reflexão sobre sua escola. As diferenças na redação e na escrita são abismais, o que pode ser reflexo de uma massificação desordenada do ensino brasileiro, que resultou em perda de qualidade, conforme indica o Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos e Metas do Milênio³ (2007), ao afirmar que:

Uma das possíveis explicações para isso [a queda de desempenho dos estudantes, nos últimos anos] é a incorporação de significativa parcela da população que estava fora da escola. Entre 1991 e 2005, foram incorporados 4,6 milhões de estudantes ao ensino fundamental e outros 5,2 milhões ao ensino médio das redes públicas. Em geral, trata-se de alunos em situação de maior vulnerabilidade social que se deparam com um ambiente escolar despreparado para ajudar na superação dessa condição prévia (BRASIL, 2007, p. 44).

Este livro é uma compilação dos dados obtidos com a pesquisa, aliando análises e reflexões teóricas. A estrutura que se decidiu adotar permite, a partir de considerações sobre alguns aportes teóricos acerca dos temas de violência e convivência escolar, conhecer a escola e as relações presentes em seu ambiente para então falar especificamente das violências, apresentando, também, novos temas de análise. A finalização do livro se dá com recomendações sobre todos os temas apresentados.

A metodologia traz considerações sobre as técnicas quantitativas e qualitativas utilizadas na pesquisa, tece comentários sobre o plano amostral, temas abordados no questionário, técnicas de entrevista e grupo focal, observação de campo e análise de redações dos alunos.

³ BRASIL, Objetivos de desenvolvimento do milênio: relatório nacional de acompanhamento/coordenação: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos; supervisão: Grupo Técnico para o acompanhamento dos ODM. – Brasília: Ipea : MP, SPI, 2007.

O primeiro capítulo demonstra qual é o perfil socioeconômico de alunos e professores e quais as atividades extraescolares praticadas. Além disso, faz um levantamento do uso de álcool e drogas entre alunos.

O segundo capítulo trata das relações estabelecidas entre alunos, professores e outros atores com a instituição escolar, sua infraestrutura, quadro normativo e personagens. Para isso são percepções dos alunos sobre a escola, como se sentem e como entendem as regras e recebem as punições. Enfocam-se, também, as relações específicas entre alunos e entre professores e alunos, para, então, relacionar as interações entre família e polícia com a escola.

Os preconceitos e discriminações são abordados no capítulo terceiro, que apresenta uma visão geral sobre esse fenômeno, com análises comparativas entre os diferentes tipos de discriminação. Serão abordadas questões envolvendo homofobia, racismo, desigualdade socioeconômica, discriminação religiosa, preconceitos contra pessoas com deficiência e aquelas discriminações que existem baseadas em características físicas, a partir da percepção dos diferentes atores envolvidos.

O quarto capítulo aborda as chamadas “violências duras” nas escolas, apresentando ponderações sobre as conexões entre os diversos tipos, locais e momentos em que alunos e professores relatam que esses casos ocorrem, refletindo sobre a cultura do medo presente nas escolas. Entre as diversas formas de violência, são abordadas as agressões físicas, os furtos e roubos, as ameaças, o comércio e tráfico de droga e o porte de armas de fogo e armas brancas nas escolas. Chama-se atenção para as percepções dos atores envolvidos e as consequências geradas por esses atos.

O capítulo cinco fala das configurações identitárias acerca de masculinidades e feminilidades, refletindo sobre suas implicações com a violência. Aborda as novas expressões da sexualidade encontradas entre os alunos bem como a forma como o corpo docente vem tratando essa temática. E, por fim, trata das violências sexuais que ocorrem na escola ou que a afetam de alguma forma.

O último capítulo discute sobre o uso da internet, uma novidade que ganha espaço e importância na dia-a-dia dos alunos. A frequência e os locais de acesso à internet, os recursos mais utilizados e as diferenças entre os usos de professores e alunos são debatidos. São abordadas também as violências na internet, chamadas habitualmente de ciberviolência e cyberbullying, acontecimentos que têm se tornado cada vez mais corriqueiros e que afetam os usuários em diferentes aspectos de sua vida.

Ressalta-se a repercussão que esta pesquisa teve para os que dela participaram. A problemática da violência nas escolas não é uma questão menor para alunos, professores e membros da equipe de direção. Pelo contrário, é uma situação que os afeta a fundo e cotidianamente, prova disso é o interesse com o qual participaram de todas as etapas. Muitos alunos agradeceram à equipe de pesquisadores ao final dos grupos focais por permitirem um espaço de fala e discussão sobre seus interesses e demandas. Os professores também demonstraram ter vivenciado o problema das violências em muitas situações, utilizando os grupos focais como oportunidade de dar opiniões e se posicionar politicamente sobre as questões apresentadas. Tais situações de catarse foram oportunidades de desabafo, envolvendo participantes que se emocionavam ao falarem de suas experiências.

Alguns aportes teóricos

A violência nas escolas tem sido foco de estudos nas últimas três décadas. As pesquisas começam a ganhar força na década de 80 e se estabelecem como campo de investigações na década de 90. Os estudos não se concentram apenas na Europa, e crescem análises sobre o tema nos Estados Unidos e América Latina, revelando que o problema é transnacional. Desde 1988, no Brasil, há maior atenção acadêmica ao tema, diante da definição constitucional em favor das crianças e adolescentes como “prioridade absoluta” – um comando legal repetido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Entretanto, embora a violência entre jovens e nas escolas tenha crescido como campo de interesse analítico, há observância da não priorização por parte do Estado Brasileiro em garantir os direitos sociais e civis consagrados na Constituição Federal de 1988: não ocorreram processos capazes de fortalecer um campo institucional de negociação de interesses e nem que levassem à consolidação de grupos e categorias sociais vulneráveis – como os jovens – como protagonistas políticos (CARA & GAUTO, 2007).

Não por acaso, as décadas de 80, 90 e 2000 foram marcadas pelo aumento da violência entre e contra os jovens. De acordo com algumas pesquisas (WASELFSZ, 2006, 2004; PACHECO, 2006), são eles os que mais morrem. De acordo com Pacheco, tendo como referência o Brasil, entre os anos de 1980 e 2000, o número de adolescentes assassinados aumentou 367%. Já Waiselfisz (2004), no *Mapa da Violência: os jovens do Brasil IV*, afirma que entre 1993 e 2002, o número de homicídios entre jovens de 15 a 24 anos aumentou 88,6%. Isso demonstra que os jovens estão mais vulneráveis à violência, em comparação com as demais faixas etárias.

Quanto maior for o índice de vitimização, maior a concentração de homicídios na população jovem. [...] é possível verificar que em todas as regiões e UF do país verifica-se uma forte sobrevivitização juvenil. Em todas as regiões, os homicídios juvenis mais que duplicam as taxas de homicídio do resto da população. Nos estados, o panorama não é menos preocupante (WASELFSZ, 2006, p. 68).

Em paralelo ao crescimento das taxas de homicídios entre adolescentes e jovens, destaca-se também que a década de 90 foi marcada por pesquisas de opinião que destacaram o desemprego como principal preocupação dos jovens brasileiros. Na década de 2000, a falta de lugares no mercado de trabalho permanece atingindo dramaticamente os segmentos juvenis: a maior parte dos desempregados brasileiros tem entre 16 e 34 anos (POCHMANN, 2004a).

O tema da violência e, especificamente a juvenilização da violência, no Brasil, é balizado pelo processo de democratização, à medida que essa questão aparece no debate público a partir da década de rompimento com o regime autoritário militar. Dois fatores estão vinculados para a eclosão do debate: primeiro, demandas latentes adquiriram visibilidade no espaço político, o que permitiu maior abertura para discussões sobre temas que afetavam as populações das periferias das grandes cidades. Segundo, reconheceu-se a violência como problema nacional diante das reivindicações propostas pela sociedade civil (SPOSITO, 2001).

A democratização trouxe à tona a visibilidade da violência e o aumento das demandas por segurança. É nesse contexto que as escolas tornam-se pontos de atenção analítica no que se refere às agressões cometidas e sofridas por jovens. A constante exposição na mídia de casos de violência envolvendo crianças, adolescentes e jovens, dentro dos estabelecimentos escolares também foi responsável pelo aumento da atenção dada às escolas como receptáculos, vítimas e produtoras de violências.

Esta seção tem como objetivo comentar, em linhas gerais, reflexões produzidas sobre violência e a violência nas escolas. A seção abre um diálogo com a literatura sobre estes temas e propõe-se a dar um pontapé inicial para a compreensão sobre o que pode ser considerado violência nas escolas, levando em consideração o ambiente escolar, as hierarquias presentes nessas instituições, as relações interpessoais, complexificando análises sobre agressões físicas, depredações e danos ao patrimônio. Para tanto, antes de dar continuidade às considerações sobre a violência nas escolas, é preciso perguntar: afinal, o que é violência?

1. O que é violência?

A violência não é um problema novo, nem específico da contemporaneidade. A diferença histórica no trato da questão é a visibilidade dada à violência nos últimos tempos, especialmente pela imprensa. Os jornais (escritos e televisionados) expõem casos de assassinatos, assaltos, sequestros, brigas, em todas as suas edições, criando a sensação de que a violência está em todos os lugares, e é inevitável.

Ora, a televisão faz, a cada dia, a apologia do dinheiro e da violência: os assassinos são apresentados como heróis dos tempos modernos. Há um monopólio dos produtores e uma ausência de controle dos consumidores, submetidos a uma enxurrada de imagens sangrentas. O império da mídia banaliza a violência (CHESNAIS, 1999, p. 59).

Esse aumento da visibilidade da violência cria a crença de que a humanidade corre a galope para as barbáries mais sórdidas (DORVIL, 1988). Faz com que a violência penetre na vida cotidiana de maneira alarmista, gerando sentimento de insegurança e novas formas de lidar com ele: contratação de empresas privadas de segurança, aumento dos muros nas casas, instalação de aparelhos eletrônicos de segurança, entre outros.

A violência, portanto, aparece na realidade social como ameaça constante e que aumenta a cada dia. Entretanto, mesmo que a violência esteja presente no dia-a-dia e as pessoas saibam razoavelmente o que ela é ou como lidar com ela, conceituar teoricamente a violência exige certo cuidado, diante do fato de o conceito ser utilizado de maneiras diversificadas e abrangendo várias situações diferentes. Além disso, ela é algo dinâmico e volátil. Como qualquer fenômeno social, seus significados, representações e dimensões se modificam de acordo com as sociedades e com sua história.

O conceito de violência depende do momento histórico, da localidade e do contexto sociocultural, o que lhe atribui o dinamismo próprio da vida social (ABRAMOVAY, 2006). Sendo assim, é preciso olhar cenários, situações e processos sociais quando o tema é a violência. Ou seja, é preciso reconhecer que só pode ser compreendida em um contexto em que alguns atos serão classificados como violências e outros, não. Mais, em determinados momentos históricos, é possível que atos antes considerados violentos passem a não sê-lo e vice-versa.

Nas sociedades ocidentais⁴, inclusive a brasileira, crê-se que a violência está sempre no Outro de baixo *status*. Os atos violentos são pensados como “próprios de monstros”, de subumanidade conquistada por meio de atos socialmente desaprovados. Assim, é entendida como aquela que abre as portas de um mundo do caos (CORSI & PEYRÚ, 2003). Essa perspectiva sintetiza como uma pessoa se confronta e é confrontada com interlocutores que dão peso aos atos, ao mesmo tempo em que a violência é retirada do contexto social, assim como seus executores, impedindo a compreensão do tema em sua extensão. Ainda, esta projeção do que é a violência e de quem comete atos violentos impossibilita que se a entenda como produto das interações em sociedade.

Por isto é fundamental que a violência seja pensada em sua complexidade. A amplitude do conceito teórico exige pensá-la como problema de cunho multidimensional, já que é um fenômeno que encerra muitos elementos e é condicionado por diversas características da vida social. De acordo com um estudo de Abramovay & Castro (2006), há uma leve concordância, no senso comum, sobre o que é violência: comumente é entendido que qualquer agressão física com intencionalidade de causar dor ou sofrimento ao outro é violência (ARBLASTER, 1996, p. 08 *apud* ABRAMOVAY, op. cit). Assim, as violências são atos reais, que extraem sangue e gritos; seria o que causa dor.

Porém, ressalta-se que não só a aflição física deve ser enquadrada como violência, diante do fato de que a dor é objetiva, mas também subjetiva, além de poder ser sentida em situações em que a materialidade do corpo não é afetada. Ainda, não só compreende-se a violência como realidade factual, como ela pode surgir na vida das pessoas como uma espécie de ameaça constante. Ela permeia o cotidiano, mas nem sempre se fundamenta em atos ou crimes reais: a violência é, também, algo que paira sobre os indivíduos como uma espécie de sentimento de insegurança.

Este sentimento não se confunde com medo. O medo tem lugar no âmbito pessoal, está dentro das pessoas que se consideram possíveis vítimas de violências. O medo reflete a preocupação geral da sociedade do indivíduo. A insegurança se refere a essas opiniões coletivas, de uma sociedade, sobre inquietudes difusas no mundo, que geram adesões particulares a ideologias e políticas específicas: favorecimento da pena de morte como modo de punir crimes, ser contrário a determinados grupos sociais considerados perigosos (como negros e imigrantes) etc. O medo é gerado por um sentimento de insegurança social que se contrapõe à ideia de paz social e proteção (MUCCHIELLI, 2002).

O conceito de violência pode ser mais limitado ou amplo. A primeira linha, da restrição do conceito de violência, defende que o único referencial empírico, objetivo para falar do tema é

⁴ Usa-se Ocidente como um conceito geral para expressar ideias de sociedades construídas a partir de referenciais entendidos como ocidentais – filosofia, direito, com forte influência européia do Iluminismo. Contudo, não se ignora que falar “ocidente” é uma referência genérica e há debates acalorados sobre a classificação de países latino-americanos nesta categoria, por causa de suas particularidades de interpretações, apropriações ou abandono de premissas “ocidentais”. Para mais informações ver MACHADO, Lia Zanotta. Mulheres e Política: o lugar da tradição na modernidade latino-americana. In: *Série Antropologia*, nº 105, Departamento de Antropologia, UnB, Brasília, 1990.

circunscrever a violência ao seu núcleo duro ou à violência física mais grave, como homicídio (ou tentativa de homicídio), estupro (ou tentativa de estupro), danos físicos graves e assalto a mão armada (CHESNAIS, 1981). Nos Estados Unidos, durante a década de 90, o que era considerado violento se referia à integridade física e o perigo para a vida além de brigas, tráfico de drogas, roubos, ameaças, abuso de poder, insultos e porte de armas (REISS & ROTH, 1993). Estas expressões físicas da violência, referentes ao que as sociedades ocidentais normalmente consideram crime, serão chamadas de “violências duras”.

Embora seja imperativo que as agressões físicas graves sejam compreendidas como violência, é importante ter em mente que essa restrição conceitual limita o conceito aos atos factuais que podem ser enquadrados pelos códigos penais, a partir do argumento da necessidade de criar distância suficiente entre pesquisador e objeto de estudo. Mas reduzir a violência à violência dura não leva em consideração a interpretação que um indivíduo ou grupo social pode ter dos fenômenos. Mais: definir a violência quase como uma extensão do código penal é esquecer que a própria lei é relativa, escrita de acordo com as opiniões públicas e consensos de uma sociedade em uma determinada época. Isto significa que as noções de delinquência, crime, punição e justiça são constructos sociais, significados coletivamente. Diante disso, a recusa às diversas formas de violência que extrapolem as agressões físicas graves não consegue dar ao conceito contornos mais firmes ou significados mais objetivos (DEBARBIEUX, 2002).

A conceituação amplificada do termo visa diminuir essas imprecisões teóricas sem, no entanto, esquecer que não é possível definir violência de maneira estática e permanente. Estender o conteúdo do que se compreende por violência significa, no sentido adotado por este livro, incluir no conceito atos que não são necessariamente passíveis de sanção penal ou possam passar despercebidos pelo sistema jurídico. Incivildades, agressões verbais, humilhações e violência simbólica, dessa forma, entram para o rol de atitudes que podem ser consideradas violentas. Assim, a violência é entendida como aquela que aniquila os corpos e arruína mentes dos indivíduos (ZALUAR & LEAL, 2001).

Em um sentido amplo, violência pode ser caracterizada pelo não reconhecimento do outro. Melhor, a pessoa que pratica um ato violento não reconhece a vítima como um sujeito, ou como explicaria Oliveira, o Outro não é reconhecido como alguém “com substância moral de pessoas dignas” (OLIVEIRA, 2002, p.12). A violência, nessa concepção, relaciona-se com o desaparecimento do sujeito da argumentação ou da demanda, estando preso e esmagado pela força (física ou moral) de seu oponente que lhe nega diálogo (ZALUAR & LEAL, idem).

A violência emudece as pessoas, quebra o discurso. Se a comunicação, o diálogo, são expressões características dos seres humanos, a violência é capaz de tirar alguns sujeitos da posição de humanidade e alocá-los na condição de objeto. Trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e liberdade como coisas: irracionais, insensíveis, mudas, passivas (CHAUÍ *apud* SCHILLING, 2000). Para além da violência física e psicológica, essa definição permite que as próprias estruturas das sociedades sejam consideradas violentas: pode-se falar que o desemprego, a miséria, a fome, a exclusão social são violências perpetradas pela sociedade contra os indivíduos que a formam. O não identificar indivíduos ou grupos sociais com a “substância moral” comentada acima atua como viabilizador da discriminação e da não consolidação de uma esfera pública caracterizada pela justiça, segurança e respeito aos direitos (REIS, 2008a).

O caráter dialógico é essencial para a relação de reconhecimento do outro (OLIVEIRA, op. cit.) e as expressões de atos ou falas violentas fazem com que essa propriedade humana não se concretize. Nas interações sociais, algumas pessoas desvalorizam participantes de determinados grupos sociais, desconsiderando que eles sejam seres humanos respeitáveis, merecedores de atenção e consideração. A violência pode ser traduzida em exclusão dos processos educacionais formais, da inserção no mercado de trabalho, no agravamento de doenças, em situações de agressão física, incluindo abuso sexual e em casos de insulto moral. Todos esses exemplos são indicadores de como a desconsideração à pessoa gera ou aprofunda violências. Violência e desigualdade (entre classes, raças, gêneros, gerações) estão intimamente relacionadas, pois essas assimetrias (de poder) são sinais para a criação de categorias distintivas entre aqueles considerados humanos e não-humanos.

Ressalta-se que as pessoas possuem distintos papéis na relação violenta: há diferenciação entre os que são sujeitos e os que não são sujeitos da agressão. Em alguns casos, pode ser utilizada para restaurar o sentido da ordem esperada para essa mesma relação (MACHADO, 1998). Na violência, há instauração do poder da vontade de uma pessoa (sujeito da agressão) sobre a outra (vítima da agressão).

Essa consideração leva à definição complementar de violência que deve ser ponderada. Na atualidade ela é vista como aquilo que é ilegítimo ou inaceitável. Configura-se pelo uso injusto do poder ou da força, por condutas que visam a dominação, sem estar de acordo com a razão, lei ou justiça. A ilegitimidade do uso do poder ou da força é relativa: existem utilizações socialmente pactuadas (polícia e exército, por exemplo), que são acionadas contra o que se considera coletivamente como violência. Quando há abuso desse poder ou força, seus executores também são considerados violentos.

2. Tipos de violência

As reflexões teóricas acima demonstraram que diversas manifestações podem ser identificadas como violências: gestos e atos físicos (em que se encaixam as agressões e roubos), atos verbais (como ameaças, insultos, humilhações), atos de comunicação não-verbal (olhares, silêncios, zombarias ou isolamento do grupo), situações conflituosas, sociais (escravidão, racismo, desigualdade social ou de gênero, dominação econômica etc.) ou relacionais (conflitos nas relações face a face), e tensões, isto é, forças contrárias que prolongam uma situação até os limites além dos quais uma cisão se produz e a tensão cede o lugar ao conflito aberto (CHARLOT, 2007).

Destaca-se, neste momento, que a literatura não considera agressividade como sinônimo de violência (CASTRO, 2002; ZALUAR, op. cit.). Os conflitos (de visões de mundo, de interesses etc.) são inerentes e necessários às relações sociais e são exatamente as controvérsias as responsáveis pela possibilidade de modificação das organizações sociais.

As ações e tensões violentas serão classificadas em três tipos de violências: violência dura, microviolências ou incivilidades e violência simbólica. As violências duras, como tratado anteriormente, se referem àqueles atos que podem ser enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, estão presentes nos códigos penais (lesão corporal, ameaças, roubo, furto, tráfico de

drogas etc.). As incivildades são aqueles atos que não contradizem nem a lei, nem os regimentos dos estabelecimentos, mas as regras da boa convivência (desordens, grosserias). A violência simbólica, em síntese, é uma forma de dominação que se apoia em mecanismos simbólicos de poder que estruturam as sociedades e fazem com que as pessoas vítimas da violência não necessariamente a percebam como violência.

Entretanto, como qualquer classificação, essas distinções possuem valor didático. Nas interações sociais, podem se misturar ou, dependendo do contexto, algo definido como pertencente a uma categoria pode ser interpretado como parte de outra. As violências se entrelaçam e mudam de significado de acordo com o processo social. Isto não significa uma imprecisão conceitual. Ao contrário, revela a complexidade do tema, sua fluidez na vida cotidiana e o quanto é difícil enquadrá-lo.

2.1. Violência dura

O termo “violência dura” se refere a atos e episódios que podem resultar em danos irreparáveis aos indivíduos e, por isso, exigem a intervenção estatal (ABRAMOVAY, 2006). Assim, se confunde com o crime, um fenômeno integrante da estrutura social moderna, de transgressão das normas sociais formalizadas em legislação. Os crimes são condutas ilícitas descritas nas legislações penais como tais e praticadas por pessoas que possuem 18 anos de idade ou mais, e contravenções são atos ilícitos menos graves que os crimes. Para ambos (crimes e contravenções), a legislação indica quais são as penas aplicáveis em caso de condenação.

A definição clássica do termo crime se baseia na ideia de existência de uma natureza humana que busca incessantemente o aumento do prazer e diminuição da dor ou sofrimento (GOTTFREDSON & HIRSCHI, 1990). Porém essa perspectiva naturalizante não consegue explicar a abrangência do problema, restringindo-o na sua existência a indivíduos específicos que não conseguiriam controlar seus supostos impulsos na procura irrestrita pelo prazer. Ampliar o conceito de crime, portanto, é essencial para que se possa analisar a criminalidade, a delinquência e a violência dura.

Em uma abordagem sociológica, é preciso compreender o crime a partir de suas causas sociais, para além de sua presença nos códigos penais. Ele pode ser produto de uma organização social que pode levar jovens de classes médias e altas a cometer delitos, produto da inexistência de limites e regras sociais disciplinadoras ou a falta de legitimidade das mesmas. Ainda, o crime pode ser resultado da combinação de uma multiplicidade de fatores, e mesmo que uma pessoa seja individualmente responsabilizada pela ação delituosa, é fulcral compreender quais os impactos do crime na vida social e qual é o seu significado.

Na maior parte das sociedades, quem comete crimes é considerado um delinquente que precisa ser descoberto, julgado e preso. Depois de imputado um crime a uma pessoa, esta passa a ser reconhecida coletivamente como criminosa, sendo a ela imputada uma gama de estereótipos valorados negativamente. Isso significa que o crime é a transgressão de acordos sociais básicos, pensados como essenciais para a continuidade de uma sociedade. Significa, igualmente, que esses acordos não são consensuais ou estáticos, o que os torna passíveis de modificação.

A cultura dá critérios, valores e sentidos específicos para orientar a ação das pessoas dentro de uma determinada sociedade. Porém, nem os indivíduos nem sociedades estão presos em uma rigidez de significados ou normas socioculturais. O indivíduo não se esgota nas regras do jogo social, mas é imperativo compreender que ser humano é existir em interações com regras mais ou menos definidas de interpretação da realidade.

O pertencimento a um grupo social implica ter interesses semelhantes acionados, sentimentos e valores compartilhados. São essas construções que vêm de fora que definem o pertencimento de um indivíduo a uma categoria. Essa objetividade que se impõe aos seres humanos pode ser pensada, questionada e remodelada pelas pessoas. A “realidade é formada por sujeitos em ação que podem estranhar o mundo, já que este é repleto de nuances, horizontes e movimentos; por isso passível de mudanças e ressignificações” (REIS, 2008b, p. 10).

É possível dizer que, algumas vezes, as regras do jogo social levam indivíduos à frustração, construindo certa cultura de práticas ilícitas. De acordo com essa perspectiva, o crime resulta da obediência a um código moral que torna o delito imperativo, diante do conflito entre valores dominantes de busca por sucesso e *status* e à da frustração de expectativas à qual algumas pessoas estão fadadas.

A dificuldade, para não dizer impossibilidade, de atingir padrões socioeconômicos e culturais (emprego, reconhecimento e prestígio) socialmente estabelecidos gera a necessidade de criação de estruturas alternativas para o sucesso e mobilidade social (ESCOBAR, 2001). O crime é um destes meios para alcançar respeito, reputação ou importância social, pois o transgressor da lei, normalmente, faz parte do grupo social que comunga da valorização de atos ilícitos que o apoia, interiorizando e obedecendo “a um código moral que torna a delinquência imperativa” (idem, 21).

Portanto, as violências duras podem indicar muitas vezes, que algo está errado. Elas são um sinal que chama atenção para um possível colapso ou ruptura do sistema normativo que não consegue lidar com os conflitos e desigualdades.

2.2. Microviolências ou incivildades

As incivildades não aparecem como um problema de polícia. Ou seja, ao contrário do crime, que exige intervenção estatal, as microviolências cotidianas passam despercebidas aos olhos institucionais. Às vezes, as pequenas violências cotidianas sequer são consideradas hegemonicamente violências, o que impede que providências de combate e prevenção sejam tomadas em relação a elas. Mas o que são incivildades? Para fins deste livro, são consideradas microviolências ou incivildades as pequenas desordens, pouco graves. São comportamentos que não se confundem com portes de armas ou agressão física: pequenas ameaças, ofensas, algazarras, barulhos.

As ameaças são excelente exemplo de como os diversos tipos de violência estão entrelaçados, ou melhor, como as fronteiras entre os as violências são tênues: ameaça consta no Código Penal Brasileiro, o que a configura como violência dura: “Art. 147 –Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave. Pena – detenção, de 1 (um) a 6 (seis) meses, ou multa.”

Ao mesmo tempo, ameaças cotidianas existem e, algumas vezes, são tomadas por pequenas chantagens. Poder-se-ia exemplificar a partir de uma situação comum em salas de aula: um(a) professor(a), ao exigir disciplina de um(a) estudante pode dizer: “se você não se sentar, sairá de sala de aula (irá para a direção, chamarei seus pais etc.)”. Estas ameaças seriam consideradas incivilidades, ao contrário das intimidações a partir da promessa de morte ou agressão física.

As microviolências ou incivilidades possuem caráter próprio: revelam a transgressão de normas da boa convivência nos espaços públicos. O mundo coletivo pode não ser formado por grupos, normas, regras, significados idênticos. Porém, certas similitudes são exigidas para a compreensão mútua entre as pessoas que fazem parte de uma sociedade. As incivilidades se referem justamente ao mau uso dos espaços coletivos, que deveriam funcionar com normas justas, comuns e iguais. As regras informais da vida social prescrevem comportamentos da vida cidadã, e as incivilidades destroem essa ideia de cidadania e confiança e segurança pública. As pequenas violências anulam a ideia de um mundo que pode ser dividido com o outro, comprometem a reciprocidade e a solidariedade na vida social sem tocar a integridade física dos indivíduos (ROCHÉ, 2002).

As incivilidades possuem um impacto importante na criação de um clima de tensão ou insegurança nos lugares públicos além de poderem ser causas de agressões físicas (um xingamento, por exemplo, pode ser motivador de uma briga). Entretanto, é relevante para a conceituação do termo que se leve em consideração a gravidade da violência: transgressões pensadas como menos graves ou mais suportáveis podem se enquadrar como incivilidades, em contraposição às situações percebidas como mais graves, atos intencionais de causar dano ao outro (ROCHÉ, 2002, p. 36-38).

Assim, as incivilidades são pensadas como aquelas que não usam agressão ou afrontamentos violentos em si. Comumente, são exibições de comportamentos desafiantes da autoridade, signos de indiferença em relação aos outros: insultos, pequenas degradações dos espaços públicos, ocupação de lugares, barulhos, odores, abandono de objetos e lixo em locais de uso coletivo. Os insultos, por exemplo, podem ser compreendidos como atos ou observações que expressam opiniões negativas sobre indivíduos ou grupos. Ainda, insultar implica romper determinadas normas, expressar-se de maneira socialmente interdita.

2.3. Violência simbólica

A violência simbólica é uma forma de dominação que se apoia em expectativas coletivas que produzem a necessidade de obedecer às normas, regras e hierarquias sociais sem contestação. A violência simbólica se baseia na fabricação de crenças no processo de socialização que fazem com que as pessoas se enxerguem e se avaliem de acordo com os critérios definidos por alguém com maior poder. Essas crenças socialmente construídas induzem os indivíduos a se posicionarem no espaço social seguindo padrões do discurso dominante, que dá mais ou menos poder a determinadas categorias sociais a depender da estrutura social.

Primeiramente, a estrutura simbólica é aquela que dá condição de inteligibilidade para o mundo. O poder simbólico é um poder de construção da realidade, é todo o poder que consegue criar significações e impô-las como legítimas. Os símbolos (mito, linguagem, arte, ciência) são

instrumentos de coesão social que tendem a estabelecer um consenso sobre o sentido do universo social. Em segundo lugar, a comunicação é sempre marcada por relações de poder. Alguns atores sociais ou instituições podem estar comprometidos com a manutenção dessas relações, e o apelo às estruturas comunicativas e de conhecimento, aos sistemas simbólicos, que cumprem a função de imposição ou legitimação da dominação, mantém as relações assimétricas de poder. Os símbolos afirmam-se, assim, como os instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida (BOURDIEU, 1989).

Segundo Abramovay (2006, p.18), Bourdieu utiliza o conceito de violência simbólica para enfatizar a recorrência a símbolos, em particular à linguagem, que seduzem, que fazem dos vitimizados cúmplices da violência que sofrem discutindo a escola como sítio de reprodução de violências. Para Bourdieu (1989) os sistemas simbólicos se estruturam por relações de poder. Portanto, as violências simbólicas operam por símbolos de poder legitimados, que dão força sem que necessariamente se tenha que empregar a força para conseguir a dominação – no caso da escola, o poder da autoridade, do conhecimento – e fazem parte de um projeto de classe.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação de dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que fundamentam, e contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 1989, p.11).

Algumas das relações desiguais de poder estabelecidas na sociedade são as entre as raças e as referentes à homossexualidade. Os insultos, agressões físicas, assassinatos, impedimentos de ascensão social de determinadas categorias sociais são diretamente influenciadas pelo poder simbólico que (re)produz estereótipos e mantém assimetrias de poder. Assim, as discriminações e preconceitos possuem um caráter de violência simbólica, esta que é usada para manter os grupos subalternos no lugar social construído para eles.

A destruição desse poder de imposição por meio do domínio dos sistemas simbólicos supõe a tomada de consciência da arbitrariedade dos significados socialmente produzidos (e das relações sociais em si). Uma vez desconstruído o caráter da realidade como verdade absoluta, neutraliza-se a subordinação, enfraquecendo o poder simbólico. (BOURDIEU, 1989, p. 15).

A escola seria a instituição em que a probabilidade de crítica estaria mais aflorada. É a instituição em que o desmascaramento da violência simbólica mais se poderia realizar, já que a violência simbólica se sustenta na sedução pela ignorância dos sentidos, dos significados reais de uma relação. Por exemplo, pode-se citar uma pesquisa realizada na Irlanda (BARRON & BRADFORD, 2007), que apontou que jovens homossexuais e bissexuais são estigmatizados por outros e por eles mesmos, particularmente na escola, através de uma feminilidade atribuída ao seu corpo (violência simbólica referente à manutenção dos padrões de relações entre os gêneros). Nesse sentido, é notável o poder do preconceito sofrido, de influência na conformação das identidades individuais, especialmente quando se tratam de alunos, ou seja, crianças, adolescentes e jovens.

3. Violência e as escolas

Muito se tem discutido sobre a questão das violências nas escolas. A violência nas escolas vem sendo analisada, a partir de diferentes perspectivas, nas literaturas francesa, espanhola, stadunidense e brasileira⁵. Antes dos anos 80 pouco se produziu a respeito do tema, e muitas das queixas de professores sobre as situações de violência vividas eram ignoradas ou transformadas pela literatura sociológica em “fantasia de insegurança”. Porém, a partir daquela década, o interesse da mídia e da opinião pública sobre o assunto aumentou consideravelmente, transformando a violência nas escolas em um fenômeno social e chamando atenção para a falta de políticas públicas e ações do Estado (MONTROYA, 2002).

A opinião pública tende a considerar a violência nas escolas um fenômeno novo, surgido nos anos 80 e 90, mas na realidade, casos de violência já faziam parte do contexto escolar antes disso. O fato é que a violência toma novas dimensões e maior frequência. Surgiram novas formas de violência graves, como homicídios, estupro e agressão com armas dentro da escola, e os ataques e insultos entre alunos e professores passaram a ser constantes (CHARLOT, 2002). Abramovay e Castro afirmam (2006) que a violência na escola não é um fenômeno recente e se transformou em foco de atenção, seja pelas mudanças enfrentadas pela instituição escolar, seja pelos novos significados assumidos pela violência no mundo contemporâneo.

Charlot (2002) e Roché (2002) desenvolveram uma distinção útil na análise do fenômeno, entre violência, transgressão e incivilidade. A violência está ligada à quebra de regras legais, que ataca a lei, como tráfico e roubos. A transgressão é um comportamento contrário ao regulamento da escola, como matar aulas e não entregar trabalhos. E as incivildades são práticas repetidas de falta de educação e desrespeito

Segundo Abramovay & Castro (2006, p. 33) existem diferentes modalidades de violências das e nas escolas, que devem levar em conta a violência urbana, mas devem dirigir o seu olhar à lógica de funcionamento da instituição. É fundamental adotar tal perspectiva, já que, de um lado, uma abordagem exacerbada do fenômeno corre o risco de criminalizar comportamentos comuns e, de outro, uma abordagem restrita pode desconsiderar as vítimas e a microviolência dentro da dinâmica dessa questão. Na verdade se pode afirmar que a escola deixou de ser um espaço protegido e tornou-se um local que reproduz as violências que acontecem na nossa sociedade, em nível macro, e ao mesmo tempo, devido as suas especificidades como instituição, fomenta e constroi múltiplos e variados tipos de violências. A escola pode ser vítima, mas também autora de processos violentos. Como vítima, pode-se considerar que a violência existe na sociedade, independente da escola.

Para Charlot (2002), é necessário distinguir os tipos de violência encontrados na escola. Existe a violência *na* escola, que ocorre no ambiente escolar, mas não está ligada à natureza das atividades em

⁵ A abordagem francesa se preocupa, em especial, com a ampliação do debate sobre violência para além das agressões físicas, levando em consideração as incivildades como geradoras de climas de insegurança nas escolas. A literatura produzida nos Estados Unidos enfoca-se nas violências duras, em especial os homicídios perpetrados por estudantes; ainda, focam-se em análises sobre o chamado *bullying*. A literatura brasileira não é incipiente: na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), existem 590 textos sobre o tema, achados a partir da combinação entre os termos “violência” e “escolas”. Porém, nem todos esses trabalhos enfocam as relações sociais nas escolas e a produção de violências neste ambiente. Algumas se referem rapidamente aos dois tópicos, ou referem-se simplesmente à educação (formal e/ou informal), e não ao espaço escolar em si.

ambiente escolar. A violência *à* escola, direcionada a instituição ou aos professores e funcionários, é um ataque à escola. E a violência *da* escola, violência simbólica, institucional que se dá no tratamento dos alunos e professores e suas relações sociais.

Apesar de haver diferentes concepções e visões do fenômeno, as várias pesquisas realizadas no Brasil (ABRAMOVAY, 2005; ABRAMOVAY & RUA, 2004) foram mostrando que o *bullying*⁶, não é o fenômeno mais grave que acontece no espaço escolar. Além da violência física e verbal entre pares, foram detectadas agressões verbais entre alunos, ameaças, agressões físicas, discriminações racistas e sexistas, furtos, violência sexual, a presença de gangues e tráfico de drogas. A relação entre alunos e professores é muitas vezes tensa, passando pela violência verbal de ambas as partes, e por ameaças e discriminações.

A escola hoje não tem mais apenas o papel de ensinar conteúdos acadêmicos, mas também de ensinar comportamentos e cidadania, colaborando na formação do caráter dos estudantes. A preocupação é de criar uma escola segura, capaz de proteger as crianças e adolescentes minimizando risco de acidentes e violências. E escola deve ser um ambiente de promoção de saúde e educação (LIBERAL et al., 2005). As escolas também funcionam como um estratégico agente socializador no desenvolvimento dos jovens. Normas e valores sociais compreendidos pela sociedade em geral, e pela comunidade local têm influenciado a escola. Em essência, os membros da comunidade (incluindo os pais/responsáveis e os conselhos escolares) influenciam os comportamentos e atitudes das crianças e as ações dos funcionários da escola e em todas as atividades (HERNADÉZ & SEEN, 2004).

Nesse âmbito estão inseridas as reflexões acerca da convivência escolar. As várias relações interpessoais estabelecidas em comunidade (tanto involuntariamente quanto de maneira programada) são chamadas, por Ortega & Del Rey (2002), de redes sociais. Ações conjuntas nessas redes sociais são capazes de proporcionar pertencimento e identificação. Nesse sentido, é no que as autoras chamam de “fator humano” (isto é, as relações interpessoais condicionantes da própria vida em sociedade) que se pode intervir de maneira mais eficaz. Se a subjetividade é afetada por fatores relacionais (a forma como nos relacionamos, os objetivos das relações e a importância que se dá a determinadas regras de comportamento são fundamentais em sociedade), então educar essas relações se torna algo palpável. Ao mesmo tempo, a convivência interpessoal gera vários conflitos, principalmente nas formas de se lidar com os outros. A convivência é um dos fatores mais importantes das relações sociais e é determinante de boas ou más relações (ORTEGA & DEL REY, 2002).

Partindo-se da ideia de que as escolas não são meros espaços neutros de transmissão de conhecimento, mas sim lugares de reprodução, construção e ressignificação de valores, normas e relações sociais, Bardisa e Viedma (2006) afirmam que “falar de convivência escolar é falar de sua construção positiva. É pensar em termos de fazer do centro de ensino (e das relações que se entabulam ali) um lugar realmente educativo, um lugar desejável, um lugar seguro” (BARDISA & VIEDMA, 2006, p.41).

6 O *bullying* foi pesquisado por Olweus, na Noruega, a fim de conhecer as atitudes agressivas e repetitivas entre pares, que causam sofrimentos, isolamento e dor. A partir da Noruega, muitos países começaram a atentar e pesquisar esse fenômeno. Para Olweus (1999, p.20), um aluno é vítima de *bullying* quando é exposto, de maneira repetitiva e a longo prazo, a ações negativas por parte de um ou mais alunos.

A rede de inter-relações formada no ambiente escolar é extremamente diversa. Ortega & Del Rey (2002) adotaram uma divisão em três subsistemas: aquele formado pelas relações entre adultos responsáveis na escola (que seriam os professores, diretores e comunidade profissional em geral); as relações professor/aluno, formadas por relações básicas de hierarquia; e o subsistema formado pelas relações entre alunos. Para as autoras, estes subsistemas de relações interpessoais são locais de intervenção para que a convivência se torne menos conflituosa e violenta. Fazer com que a convivência fique melhor é fazer com que vários problemas dentro do ambiente escolar se resolvam. Pois são exatamente os problemas de má convivência que geram falta de motivação, agressividade, despreocupação, instabilidade e outros.

As estratégias de intervenção vão desde o trabalho intelectual e as pesquisas exploratórias sobre o tema até a proposição e implementação de ações para a melhoria da convivência nas escolas. Melhorar a convivência é possível tanto de maneira mais ampla, ensinando valores e maneiras de se conviver, prevenindo assim comportamentos agressivos, quanto mediando conflitos que são a maior causa de violência (ORTEGA & DEL REY, 2002).

Segundo Bardisa & Viedma (2006), para iniciar tais processos de convivência é preciso: contar com um diagnóstico do estado em que se encontram as escolas e o sistema educativo; identificar aspectos que devem ser modificados, com um debate interno em que participem todos os agentes sociais da escola, para que se defina mediante acordos mínimos – curriculares, organizativos, projetos conjuntos de mudança, de capacitação, análises – que tenham relação com os problemas encontrados.

Os projetos de convivência escolar têm como objetivo mudar o clima do colégio, ou segundo Ortega (1998) desenvolver uma intervenção global na escola. É preciso chegar a um acordo sobre a importância de construir projetos de convivência nas escolas rechaçando as práticas de intimidação e de resistência ao “outro”, e considerar como um valor o pluralismo democrático, que obriga desterrar estereótipos e posições hegemônicas (BARDISA & VIEDMA, 2006, p.17).

Alguns princípios basilares a serem observados, segundo Ortega & Del Rey (2002), são a interdisciplinaridade no tratamento do problema, a realização de uma abordagem global envolvendo os diversos atores sociais (como a família e demais instituições) e o investimento na formação, preparação e capacitação adequada dos professores.

Nesse sentido, os projetos de intervenção buscam prevenir violências e buscar uma boa convivência, para que se possa transformar cotidianos de risco em cotidianos protetores, estimulando melhor atmosfera nas escolas, a partir da criação do hábito do diálogo e da resolução de conflitos por meio de soluções apresentadas pelos próprios envolvidos.

Metodologia

A pesquisa *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas* foi realizada nos estabelecimentos da rede pública de ensino do Distrito Federal que atendem alunos da 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, versando sobre violência e convivência escolar. O estudo é representativo não apenas de todos os estudantes e professores da rede pública do DF (das séries finais do ensino fundamental e de todo o ensino médio, além das séries de aceleração), como também dos alunos nessa faixa de ensino de cada uma das 14 DREs⁷.

Vale ressaltar que é um diagnóstico realizado pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA) a partir de demanda da Secretaria de Educação do DF. Nesse sentido, apesar da parceria firmada entre os dois órgãos por meio de convênio, a pesquisa foi realizada de forma metodologicamente independente pela RITLA. Para fins de manutenção do anonimato dos pesquisados e de não enviesamento das análises, ninguém além dos pesquisadores envolvidos teve acesso aos questionários, relatórios ou entrevistas, protegendo as identidades dos pesquisados como princípio básico de estudos dessa natureza.

O estudo compreendeu: (1) a aplicação de questionários a 9.937 alunos (tabela A), distribuídos nas 14 Regionais de Ensino constituintes da rede pública do DF, além de 1.330 professores das 84 escolas pesquisadas (tabela B); (2) a realização de entrevistas e grupos focais com cerca de 470 pessoas, entre professores, alunos, membros da equipe de direção e integrantes do Batalhão Escolar; e (3) a leitura de 215 redações elaboradas por estudantes, a partir de pergunta pré-estabelecida.

Tabela A: Número total de alunos e professores participantes do diagnóstico

Total de participantes da amostra (DF)	Número Absoluto
Alunos	9.937
Professores	1.330

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

⁷ Assim, durante todo o livro, tratar-se-á dos alunos dessa faixa específica de ensino: da 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, abrangendo também os estudantes das séries de aceleração.

Tabela B: Número de escolas constituintes da amostra, por Regional de Ensino.

Diretoria Regional de Ensino (DRE)	Escolas de Ensino Fundamental (séries finais)	Escolas de Ensino Médio
Brazlândia	4	2
Ceilândia	4	2
Gama	4	2
Guará	4	2
Núcleo Bandeirante	4	2
Paranoá	4	2
Planaltina	4	2
Plano Piloto/Cruzeiro	4	2
Recanto das Emas	4	2
Samambaia	4	2
Santa Maria	4	2
São Sebastião	4	2
Sobradinho	4	2
Taguatinga	4	2
DF	56	28

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: escolas com mais de 500 alunos (sempre que possível).

A participação de integrantes do Batalhão Escolar da Polícia Militar do Distrito Federal em grupos focais no âmbito deste estudo relaciona-se ao interesse dessa corporação pela temática da violência e da convivência escolar. A partir de seminários acerca dos primeiros resultados quantitativos desta pesquisa, com a participação de representantes do Batalhão Escolar, foram programados e realizados grupos focais com esse estratégico segmento intimamente relacionado com o ambiente escolar.

A equipe responsável pela etapa quantitativa do diagnóstico foi composta exclusivamente por estudantes universitários, em sua maioria das Ciências Sociais. Foram formadas dez duplas, selecionadas e capacitadas pela equipe de coordenação da pesquisa. Os pesquisadores quantitativos foram incumbidos não apenas da aplicação de questionários para alunos, professores e membros da direção como também do preenchimento de roteiros de observação para cada uma das escolas visitadas, como será explorado adiante. A etapa qualitativa, por sua vez, ficou a cargo da equipe de coordenação da pesquisa e de consultores especialistas, formada por profissionais mestres e doutores em sociologia e antropologia social.

1. O diagnóstico

A pesquisa se pautou por combinar em sua metodologia o enfoque extensivo-compreensivo, conjugando técnicas quantitativas e qualitativas a fim de melhor conhecer a complexa realidade das escolas.

A realidade social é um objeto de complexidade inimaginável e neste sentido não existe somente um método científico, rigoroso e universal. [...] A diferenciação de métodos e técnicas de pesquisa social é hoje uma exigência da própria estruturação interna dos processos sociais [...] Uma aproximação plural e diferenciada se impõe por si mesma na elaboração reflexiva de pesquisas sociológicas (ORTÍ, 2003, p. 220, tradução livre).

O esforço de trabalhar com técnicas quantitativas e qualitativas possibilita que se derrube a mística da superioridade da quantidade *versus* a da qualidade, ou vice-versa e da prevalência de uma perspectiva em detrimento da outra, ou da supervalorização de um dado em si. Utilizar as duas abordagens faz com que a análise conjunta seja mais complexa e integrada, levando em conta concomitantemente as categorias que emergem dos dados e das falas dos atores e dando peso às relações e contradições existentes entre ambas. Corcuff (1995) propõe articulações entre o micro e o macro, entre o individual e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo, referindo-se a uma “galáxia construtiva”.

As técnicas utilizadas de modo conjunto possibilitam a identificação, de forma mais profunda, do cotidiano das escolas através da percepção dos diversos atores, procurando conhecer tanto a magnitude, a extensão e a diversidade dos fenômenos analisados como a apreensão ou compreensão desses fenômenos sociais, assim como as maneiras pelas quais os diversos atores se apresentam e representam o vivido. Essa diversidade metodológica é exigida pela sociologia para que não se confine o estudo a uma visão unidimensional do objeto (daí, pois, o pluralismo metodológico, como aponta Beltran, 2003).

A pesquisa extensiva tem como objetivo quantificar, dar detalhes, relacionar mensurações e delinear um fenômeno social, recorrendo a levantamentos extensivos como os de tipo *survey*. Os dados quantitativos permitem, portanto, levar em conta as regularidades estatísticas sobre um fenômeno social e seus fatores determinantes, que não são vistos de maneira perceptível, tratando de obter um tipo de informação generalizável. Os estudos quantitativos possuem o poder da representatividade, permitindo conhecer a magnitude dos fenômenos assim como sua extensão.

Segundo Ferrando (2003, p. 167, tradução livre), “esse tipo de pesquisa tem como base uma amostra representativa de um coletivo mais amplo, que se leva a cabo no contexto da vida cotidiana, a fim de obter medidas quantitativas de uma grande variedade de características objetivas e subjetivas de determinada população”. No caso em questão, o estudo se deu com os atores que convivem no espaço escolar.

Foram estruturados questionários de acordo com as questões, hipóteses de pesquisa e sujeitos a serem pesquisados: alunos, professores e equipe da direção das escolas. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira continha questões fechadas, nas quais os atores interrogados poderiam escolher opções de respostas ou deixar as respostas em branco, se assim o quisessem. A segunda seção, por sua vez, compreendia algumas questões abertas, às quais os investigados podiam responder, abertamente, segundo a sua própria vontade. A vantagem das questões abertas, segundo Singly (1992, p. 67), é que se privilegiam as categorias que os indivíduos percebem no seu mundo social, sem impor qualquer tipo de resposta.

No diagnóstico em questão, as perguntas do questionário versavam sobre: o perfil sociodemográfico de alunos e professores, atividades de lazer, uso da internet e *cyber* violências, uso de álcool e drogas, opiniões sobre a escola e sobre comportamentos de alunos e professores, proibições e sanções disciplinares, gangues, tipos de violências e de discriminações vistos e sofridos nas escolas e propostas para melhorar as escolas, entre outras.

Vale notar que este não é um estudo pautado em boletins de ocorrências (judiciais, da segurança pública ou mesmo da administração das escolas). O diagnóstico se baseia nas percepções dos variados atores sobre a atmosfera escolar. Conforme afirma Abric (2003):

Não existe uma realidade objetiva a priori. Toda realidade é representada, ou seja, apropriada pelos indivíduos e os grupos, reconstruída de acordo com seu sistema cognitivo, integrada ao seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico envolvente (ABRIC, 2003, p.375).

As percepções estão bastante relacionadas a valores e aspirações da sociedade, e são formadas por um conjunto de representações/percepções individuais (biografia) e de representações/percepções coletivas (linguagem). Segundo Schiffman, “a percepção, refere-se aos produtos dos processos psicológicos nos quais significado, relações, contexto, julgamento, experiência passada e memória desempenham um papel” (SCHIFFMAN, 2005, p.2). A combinação entre aplicação de questionários, realização de grupos focais, entrevistas e observação direta permite recolher os discursos dos atores e possibilita um estudo em profundidade do fenômeno, abarcando sua amplitude e complexidade. Assim, “o conhecimento das representações sociais é, portanto, indispensável se se quer compreender os comportamentos e práticas sociais, pois são elas os guias da ação, elas que orientam as relações, a comunicação e a prática social” (ABRIC, 2003, p.375).

Os dados quantitativos e qualitativos foram produzidos buscando dar conta tanto de uma perspectiva macro, representativa de todo o universo pesquisado, quanto do conhecimento aprofundado de percepções, atitudes e interações microssociológicas estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar.

2. A pesquisa quantitativa: construção da amostra

Para que o diagnóstico fosse representativo de todos os alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal, além de também representar os estudantes de cada uma das 14 Regionais de Ensino, foi necessária a construção de uma amostra estatística. A teoria de inferência estatística consiste basicamente em fazer estudos de uma população por meio da seleção de uma parcela de itens dessa população. Em geral essa seleção (amostra) deve permitir que todos os itens tenham a mesma probabilidade de serem selecionados, ou seja, a amostra deve ser aleatória, para que, dessa forma, as conclusões advindas dos dados amostrais possam ser estendidas para a população, respeitados os parâmetros de referência (intervalo de confiança e nível de significação).

Para a realização de uma pesquisa por amostragem aleatória probabilística, são necessários

alguns passos fundamentais: definição de objetivos e recursos, obtenção do cadastro (universo), planejamento, cálculo e seleção da amostra, estimação das quantidades de interesse e avaliação das qualidades das estimativas.

Para a seleção dessa amostra foram utilizadas duas bases de dados: uma fornecida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e outra pelo Inep/MEC. A base de dados disponibilizada pela Secretaria de Educação continha informações para o ano de 2008 de escolas, turmas e alunos de Ensino Fundamental segundo as Diretorias Regionais de Ensino (DREs). Os dados disponibilizados pelo Inep foram extraídos do Censo Escolar 2007, com informações sobre escolas, turmas e alunos do Ensino Médio.

2.1. O procedimento de seleção

Foram selecionadas aleatoriamente seis escolas públicas de Ensino Regular com mais de 500 alunos por Diretoria Regional de Ensino, sendo quatro de Ensino Fundamental de 5^a a 8^a série e duas) e Ensino Médio. Para as regionais que não possuíam o número suficiente de escolas com mais de 500 alunos (Guará e Brazlândia para o Ensino Fundamental; e Paranoá, Recanto das Emas e São Sebastião para o Ensino Médio), foram selecionadas escolas cujo número de alunos fosse o mais próximo possível de 500. Esse processo ocorreu de forma que não houvesse comprometimento da amostra.

2.2. Tamanho da amostra

A etapa quantitativa da pesquisa consistiu, basicamente, na aplicação do questionário sobre convivência e violência nas escolas públicas que abrangem o ensino de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental e do 1^o ao 3^o ano do Ensino Médio do Distrito Federal. Uma forma conveniente de pensar nesse tipo de pesquisa é considerar que se está trabalhando com variáveis dicotômicas, ou seja, cada item pode ser ou não assinalado. Essa abordagem, embora conservadora (já que não se procura saber muito sobre a população), facilita o cálculo do erro amostral, pois, quando ocorrem variáveis dicotômicas, não é necessário conhecimento prévio sobre a variabilidade dos dados na população. Em vez disso, apenas se admite *a priori* que a proporção de pessoas na população que responderia cada item é a mesma daquelas que não responderiam. Normalmente esse tipo de experimento visa comparar proporções de pessoas com certas características, o que neste estudo corresponde a comparar a proporção de pessoas que responderiam com aquelas que não responderiam a cada item. Essa comparação é possível através de testes de hipóteses para proporções.

Formalmente, seja $Y_i = 1$, se a pessoa da população responde ao item (tem a característica), $Y_i = 0$; se a pessoa da população não responde ao item (não tem a característica); e ainda, P igual à proporção de pessoas na população que possui a característica; e $Q = 1 - P$ a proporção daqueles que não têm a característica, é possível mostrar que:

$$\hat{P} = \bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{m}{n}, \text{ que é um estimador não-viesado de } P.$$

A variância de \hat{P} é dada por:

$$Var \left[\hat{P} \right] = \left(\frac{N-n}{N-1} \right) \frac{P \times Q}{n}, \text{ mas para a amostra a variância estimada } s^2 \text{ é.}$$

$$s^2 = \frac{n}{(n-1)} pq; \text{ onde } p = \hat{P} \text{ e } q = \hat{Q}$$

O que dá uma estimativa não-viesada para $Var \left[\hat{P} \right]$:

$$Var [p] = \left(1 - \frac{n}{N} \right) \frac{p \times q}{n-1}$$

O teste de hipótese é construído usando-se a aproximação $\left[\hat{P} \right]$ que com a distribuição normal, ou seja, é possível mostrar que:

$\frac{\hat{P} - P}{\sqrt{var \left[\hat{P} \right]}}$ tem distribuição aproximadamente normal com média igual a 0 e variância igual a 1.

Assim, o teste de hipótese produzirá o intervalo de confiança

$$P \in \left(\hat{P} - z_{\alpha} \sqrt{\left(1 - \frac{n}{N} \right) \frac{p \times q}{n-1}}; \hat{P} + z_{\alpha} \sqrt{\left(1 - \frac{n}{N} \right) \frac{p \times q}{n-1}} \right)$$

Dessa forma, a verdadeira proporção de pessoas com a característica estará contida neste intervalo em $(1-\alpha)100\%$ das vezes em que o procedimento for repetido.

A quantidade $B = z_{\alpha} \sqrt{\left(1 - \frac{n}{N}\right) \frac{p \times q}{n-1}}$ é o erro máximo admitido entre o estimador e o verdadeiro valor populacional. Então, o tamanho amostral n pode ser

$$P\left(\left|\hat{P} - P\right| \leq B\right) \cong 1 - \alpha$$

obtido de tal forma que, ou seja, o erro máximo admitido é B com grau de confiança $1 - \alpha$.

A partir de B , obtem-se:

$$n = \frac{N}{(n-1) \times \left(\frac{B^2}{z_{\alpha}^2}\right) \times \frac{1}{P \times Q} + 1}$$

Para o cálculo do tamanho amostral, precisa-se de um estimador p para P , que pode ser obtido utilizando-se dados de pesquisas anteriores iguais a esta ou uma amostra piloto. Porém, isso é inviável, visto que o procedimento acima se aplica a cada item do questionário (cada um sendo tratado como uma característica). Uma outra forma de estimativa é adotar uma medida conservadora, usando-se o fato de que $P \times Q \leq 1/4$. Então:

$$n = \frac{N}{4(N-1)D + 1} \quad (1)$$

onde $D = \frac{B^2}{z_{\alpha}^2}$ e z_{α} é o quartil da distribuição normal padrão correspondente à probabilidade α .

Dessa forma, B está associado a α , e é o erro máximo permitido do estimador \hat{P} em relação ao verdadeiro valor P . Assim para esta pesquisa o tamanho da amostra foi determinado admitindo-se um erro máximo de 5%, ou seja:

$$B \leq 0,05 \text{ e } z_{0,05\%} = 1,65$$

Na expressão (1) acima, N representa o tamanho de cada Regional de Ensino. Assim, para cada uma das quatro escolas sorteadas, distribuíram-se os N alunos proporcionalmente ao número de alunos na escola. Esse procedimento se chama *Alocação Proporcional*, que distribui o tamanho amostral geral nos vários níveis que se deseja contemplar. A alocação proporcional visa reduzir a disparidade entre escolas com muitos alunos e escolas com poucos alunos. Formalmente, o tamanho amostral de cada escola sorteada é dado por:

$$n_i = n \times N_i / N$$

onde: n = tamanho amostral global da regional;

N_i = número de alunos (subpopulação) na escola sorteada i ; e

N = número de alunos (subpopulação) das quatro escolas sorteadas.

Obviamente espera-se $n \cong n_1 + n_2 + n_3 + n_4$

Assim, para cada escola sorteada i , foi amostrada uma turma. Verificando-se o número de alunos daquela turma já supria o tamanho amostral calculado n_i , caso contrário, repetiu-se o procedimento até que o número de alunos total fosse igual ou superior a n_i .

Como o número de alunos para cada turma é independente do tamanho amostral n_i , o número total de alunos por escola será um pouco maior do que o número amostral inicialmente proposto. Essa diferença se deve ao fato de ter-se optado por amostrar todos os alunos de cada turma. Essa medida visa também prever ausências de alunos no dia da aplicação do questionário. Dessa forma, garantiu-se que o delineamento amostral mantenha seu erro inicial de, no máximo, 5%. O mesmo procedimento foi realizado para as escolas de ensino médio sendo que, nesse caso, foram sorteadas duas escolas por Regional de Ensino, totalizando assim (junto com as escolas de ensino fundamental) 84 escolas por regional.

De junho a setembro de 2008 foram aplicados 9.937 questionários para os alunos das turmas sorteadas nas 84 escolas nas 14 DREs. Ao mesmo tempo, procedeu-se à aplicação de questionários para todos os professores e membros da direção das escolas amostradas. No tocante aos professores e demais adultos das escolas, optou-se por realizar um censo (e não construção de amostra) dos professores e membros da direção das 84 escolas com vistas a obter um maior índice de respostas. Vale destacar que o segmento dos docentes não demonstrou a mesma disposição dos alunos em participar da pesquisa por diversos motivos, especialmente por estarem bastante ocupados durante as reuniões de coordenação – momento em que aconteceu a maior parte das abordagens para preenchimento dos questionários. Mesmo assim, vários professores se mostraram bastante engajados não apenas na pesquisa, mas também no tema da violência e convivência escolar. Um total de 1.330 professores e membros da direção responderam aos questionários, número representativo de todos os docentes da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio da rede pública do Distrito Federal.

As principais tabelas com os resultados quantitativos de professores e alunos aparecem ao longo do livro, além de existir um anexo com outras tabelas elucidativas. Deve-se notar que, devido à opção pela utilização de apenas uma casa decimal nas porcentagens analisadas, por vezes as questões de alternativas únicas somam 99,9% ou 100,1%, o que decorre da aproximação decimal. Portanto, neste estudo, consideram-se as duas porcentagens acima descritas como equivalentes a 100%.

3. A abordagem compreensiva

A abordagem compreensiva busca o sentido, as intenções, as motivações, as crenças e os valores dos atores sociais sobre o seu próprio mundo e o mundo exterior, mostrando que os indivíduos são produtores do social, depositários de um saber próprio e valioso. Demonstra o que é mais significativo na forma de ser, de agir e de pensar de indivíduos e de grupos, dando voz aos sujeitos da pesquisa. Essa abordagem ocupa-se de percepções de diversos comportamentos sociais, por meio principalmente de depoimentos recolhidos de diferentes formas, explicitadas mais adiante. Nessa perspectiva, a realidade não é exterior ao indivíduo, existindo interdependência entre sujeito e objeto (BOURDIEU, 1979).

Para Castro et al. (2004, p. 51, tradução livre), “esta abordagem trabalha qualitativamente os conteúdos das manifestações da vida social. Dentro desta visão as noções de contradição, conflito e apreensão são essenciais”. Segundo Kaufman (1996), a abordagem compreensiva possibilita uma íntima combinação entre trabalho de campo e elaboração teórica. Esse tipo de aproximação identifica comportamentos e processos, partindo da observação e compreensão de uma determinada realidade. Entre as técnicas de que se vale a abordagem compreensiva foram utilizadas: entrevistas, grupos focais, observações de campo e elaboração de cartas ou redações.

3.1. Seleção de locais de realização da pesquisa compreensiva

Dado o escopo pretendido pela abordagem qualitativa, empenhada em analisar, de maneira mais detalhada, cotidianos específicos, e devido à exiguidade do tempo de realização do diagnóstico, foi necessária a delimitação das escolas nas quais seriam realizados alguns dos procedimentos, mais especificamente as entrevistas e os grupos focais. A partir de reuniões com representantes da Secretaria de Educação, Diretores Regionais de Ensino e diretores das escolas amostradas, decidiu-se pela seleção de 16 escolas da lista total de 84 previamente amostradas. Assim, cada DRE procedeu à seleção de uma escola, a partir de critérios estabelecidos internamente em diálogo com as escolas participantes do estudo. As DREs do Núcleo Bandeirante e do Plano Piloto/Cruzeiro, por atenderem áreas mais extensas e socioeconomicamente diversificadas escolheram cada uma duas escolas para a pesquisa qualitativa.

Vale ressaltar que os roteiros de observação de campo foram preenchidos em cada uma das 84 escolas da amostra, pelos pesquisadores quantitativos e qualitativos, enquanto os enunciados de redações/cartas foram propostos a pelo menos um aluno de cada uma das turmas pesquisadas nas 84 escolas. Ao mesmo tempo, os grupos focais e entrevistas foram realizados com estudantes da 5ª série ao 3º ano (além daqueles pertencentes às classes de aceleração), professores e membros das equipes de direção de 16 das 84 escolas previamente amostradas.

3.2. Observação de campo

Para evitar que os pesquisadores ficassem submersos em um sem número de dados dificilmente analisáveis, devido ao tempo da pesquisa de campo, optou-se pela utilização de um roteiro de observação a ser preenchido, que versava sobre o cotidiano da escola, com a finalidade de obter informações sobre a realidade vivenciada nos estabelecimentos de ensino. Foram preenchidos roteiros de observação em todas as escolas da amostra. Sempre que possível, os pesquisadores conversaram com os integrantes da comunidade escolar com vistas a aprofundar as informações obtidas.

O roteiro é composto por questões discursivas, divididas em cinco grandes blocos. O primeiro trata do entorno da escola e requer uma caracterização do bairro em que ela se situa. O segundo bloco trata da escola como um todo, das formas de controle e do sistema de segurança adotado, bem como do aspecto visual e da existência de policiais ou inspetores de segurança e sua forma de atuação.

O terceiro visa a uma caracterização do aspecto físico quanto à utilização dos espaços internos da escola: salas de aula, corredores, banheiros, pátios, quadras de esportes, bibliotecas, refeitórios, lanchonetes, sala de vídeo e laboratórios.

O quarto ponto se refere aos alunos e busca verificar quem são eles, onde residem, qual a sua origem, como se vestem, em que espaços da escola circulam com mais frequência, o que fazem no intervalo ou em horários vagos, se formam grupos, namoram, se utilizam drogas lícitas e/ou ilícitas, se constituem grêmio escolar e se fazem parte de gangues ou galeras.

O último bloco busca obter uma caracterização dos docentes, como se relacionam com os alunos e com os demais membros da escola. No total, foram redigidos 91 relatórios de observação, compreendendo todas as escolas pesquisadas.

A importância da observação, além do preenchimento do roteiro, foi poder captar algumas situações e comportamentos espontâneos, que se dão no momento exato em que os pesquisadores estão em campo. Para se realizar uma observação é preciso segundo Beaud & Weber (1998, p. 143), perceber, memorizar e tomar notas. Como aponta Cardoso de Oliveira em seu “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever” (1996), é o diário de campo (escrever) o que torna possível a comunicação e análise do que foi presenciado (olhar) e afirmado pelos atores pesquisados (ouvir).

O diário de campo tem um estratégico papel no processo de observação como instrumento de descoberta e construção da realidade. Essas impressões serão utilizadas na análise dos temas correspondentes.

3.3. Grupos focais

O grupo focal é uma modalidade específica de grupo. Os membros de um grupo focal são selecionados por suas características comuns, com o objetivo de conhecer – através de entrevistas em profundidade – as percepções, atitudes e comportamentos de certos sujeitos sociais. É um método oral e grupal. Não busca o consenso, e sim, mais que tudo, a emergência de todas as opiniões: “um grupo focal é um dispositivo analisador cujo processo de produção é colocar em colisão (discussão) discursos pessoais (convencimento: convencido o que foi vencido no grupo) nos discursos grupais (consenso).” (IBAÑEZ, 2003, p. 58, tradução livre)

Quando se procura conhecer o mundo tomando como referência o ponto de vista dos atores, é necessário descobrir as suas atividades diárias, os motivos, os significados, as emoções, as reações. O grupo focal permite que esses dados sejam trabalhados, dando espaço para que os entrevistados sejam experts de seu próprio mundo, sabendo como descrevê-lo da maneira mais adequada, construindo um discurso sobre a sua própria subjetividade e também os sentimentos sobre ele mesmo. Assim, o método traz uma resposta aos “porquês” e aos “como” dos comportamentos sociais.

Essa técnica contribui de maneira eficiente para a compreensão de situações sociais complexas

e heterogêneas, com rigor científico. Propicia avançar, a partir do que é explícito, em direção aos aspectos culturalmente implícitos dos problemas que se investigam.

A importância dessa técnica está em possibilitar um registro coletivo, que incorpora novos matizes à diferença, passando de uma biografia individual a uma negociação coletiva da memória, mostrando pluralidade e diversidade no interior do grupo, tornando-se um instrumento de reflexão dos próprios entrevistados. Abaixo, segue tabela (tabela C) quantificando os diversos grupos focais realizados no âmbito deste diagnóstico⁸.

Tabela C: Número de grupos focais e entrevistas

Pesquisados	Grupos focais	Entrevistas	Número de pessoas ouvidas
Alunos/as	26	02	262
Professores/as	18	-	125
Membros da direção	16	03	51
Funcionários das escolas	-	03	3
Oficiais do Batalhão Escolar	01	-	10
Praças do Batalhão Escolar	01	-	15
Comandante do Batalhão Escolar	-	01	01
Total	62	09	467

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Neste estudo, optou-se pela realização de grupos focais apenas entre pessoas hierarquicamente niveladas e dispostas a discutir suas ideias, vivências e opiniões em grupo. Naqueles casos em que o investigado ocupava posição hierárquica não compartilhada com os outros pesquisados, foram realizadas entrevistas individuais, para que as dinâmicas internas de poder não interferissem na qualidade das respostas. Entrevistas também foram realizadas nas ocasiões em que os atores não queriam compartilhar suas impressões com outras pessoas, preferindo o anonimato conferido pelas entrevistas.

3.4. Cartas

Uma das técnicas utilizadas na pesquisa foi a da escrita como registro de histórias de vida através de cartas, com conteúdo bastante diferente daqueles obtidos por meio das demais técnicas utilizadas durante o processo de pesquisa. Por meio dessa técnica – análise documental –, desenham-se aspectos da realidade “menos objetivos”, que não deixam de revelar dados que possibilitam um conhecimento multifacetado da realidade dos sujeitos da pesquisa (LUDKE & ANDRÈ, 1986 apud ESTEVES et al., 2005).

⁸ Vale ressaltar que os grupos focais e entrevistas foram todos conduzidos por profissionais especializados, com mestrado e doutorado em ciências sociais.

Pediu-se aos alunos das escolas pesquisadas que escrevessem sobre os seguintes temas: “Imagine que você tem um grande amigo que não mora em Brasília. Escreva uma carta para ele contando como é seu dia – desde a hora que você sai de casa para a escola até voltar para casa. (Fale, por exemplo, do que você mais gosta, na escola, do que você tem medo e sua opinião sobre as pessoas das escolas)”.

Os alunos puderam escolher entre preencher o questionário ou escrever uma carta. Em cada sala pesquisada foi pedido a um dos alunos que falasse sobre sua vida e sobre a escola. Foram 215 cartas escritas entre alunos de ensino fundamental e do ensino médio, já que em algumas salas não se encontrou quem quisesse escrever. Muitas das redações fizeram referências esclarecedoras das vivências, algumas vieram com os nomes dos alunos e alguns no final afirmaram que foi prazeroso ter podido expressar suas opiniões no papel. Das cartas escritas, foram algumas selecionadas, e como referem-se a diferentes assuntos, ao mesmo tempo, decidiu-se colocar a maior parte delas nas opiniões sobre a escola, pois foi a seção mais ampla e que aborda vários temas ao mesmo tempo.

Dessa forma, os adolescentes e jovens narraram sua vida e principalmente algumas percepções sobre sua escola, que muitas vezes passam despercebidas pelas instituições. Os alunos puderam refletir sobre o seu cotidiano, sua percepção sobre o ensino, sobre os colegas e os professores. Expressaram no papel ideias, fatos, medos, conflitos e esperanças, ressignificando as suas próprias experiências, transmitindo o sentido que encontram ou não no espaço escolar, a partir de um processo reflexivo.

Foram elaborados, durante o estudo, vários formatos de cartas. Algumas são informativas, outras reflexivas, existem as autobiográficas e ainda as que denunciam situações encontradas nas escolas, reunindo uma pluralidade de ideias.

Escrever não significa “saber escrever”, redigir corretamente um texto. Essa é uma discussão que implica referências sobre o que é saber escrever e como se produz o conhecimento, ou seja, as formas de ver e compreender a realidade. “A linguagem cotidiana esconde todo um tesouro de tipos e características pré-constituídos, de essência social, que abrigam conteúdos inexplorados” (SCHUTZ, 1987, *apud* COULON A., 2005, p.11, tradução livre). Para Bordelois (2005), a linguagem é um fim na comunicação, uma forma de amor e conhecimento, do investimento na palavra e finalmente da forma de relação com o universo.

Para que se tenha uma avaliação de como escrevem nossos adolescentes e jovens, os textos não foram corrigidos. Preservaram-se as redações tais quais foram escritas, o que indica – de certa forma – um instrumento a mais para retratar a situação do ensino e da escola no DF. Apesar dos erros e das dificuldades de compreensão das caligrafias, é indubitável a existência de tentativas de transmissão de ideias, de valores e de sentimentos. Ou seja, o fato de os alunos não escreverem da forma oficialmente adequada não impede que manifestem no papel as suas vivências. Segundo Scholze (2007, p.11), a linguagem é expressão de pensamentos, ideias, sentimentos do sujeito em determinada cultura. E o uso da linguagem corresponde a um movimento, a formas de expressão e organização. Segundo a autora, é uma maneira de desenvolver atores críticos e questionadores da sociedade em que vivemos.

Conhecer as percepções dos alunos de forma letrada e suas narrativas corresponde a uma das estratégias da pesquisa qualitativa. Segundo Melucci (2005, p. 34), o pesquisador funciona como

uma espécie de tradutor da realidade, ou seja, faz a ponte entre a autorreflexão dos pesquisados e do pesquisador, traduzindo “de uma linguagem para outra”, com o objetivo de construir conhecimento.

As redações, na pesquisa, são utilizadas como ilustrações de questões, problemas, considerações dos alunos e serão apresentadas como casos emblemáticos de alguns temas que foram considerados os mais significativos para os alunos.

A combinação de técnicas quantitativas e qualitativas permite uma visão mais ampla da realidade, não atingida pela utilização de apenas um instrumento. Quando as perguntas da pesquisa versavam, por exemplo, sobre as correlações entre as diversas variáveis atuantes no grupo de alunos ou de professores (como por exemplo, o sexo, a raça/cor, o nível de ensino e a idade), então a técnica mais adequada para o levantamento e comprovação de hipóteses foi a quantitativa, por meio da aplicação extensiva de questionários. Por outro lado, se a questão a ser pesquisada girava em torno dos temas de debate que mais estimulam os estudantes e os professores, quais são suas vivências e expectativas, então foi a técnica de grupo focal a mais utilizada.

Assim, grupos focais aprofundaram questões levantadas pelos relatórios de observação; entrevistas foram responsáveis por explorar assuntos que apareceram nas cartas; questionários tornaram possível quantificar questões que apareceram em grupos focais. Desse modo, as diferentes metodologias se complementam e complexificam as análises da realidade multifacetada das escolas públicas do DF que este diagnóstico busca trazer.

3.5. Algumas questões acerca do livro *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*

Devido à sua importância na análise e na construção de dados para este diagnóstico, as falas mais emblemáticas de alunos, professores e membros da direção foram frequentemente transcritas ao longo do livro, para que a vivacidade dos depoimentos pudesse contribuir na compreensão do quadro atual das escolas públicas do Distrito Federal. Assim, foram transcritas falas e os diálogos de grupos focais, entrevistas e respostas às perguntas abertas dos questionários, além de excertos dos relatórios de campo dos pesquisadores e das redações escritas pelos alunos.

Para destacar as falas e facilitar a visualização, todas as vezes em que as transcrições aparecem nos parágrafos, elas estão grafadas em itálico para destaque. Por outro lado, quando são depoimentos mais longos, estão em parágrafo próprio recuado, com indicação, entre parênteses, da fonte do depoimento (se pergunta aberta do questionário ou transcrição de grupos focais com alunos, professores, membros da direção ou integrante do Batalhão Escolar). Também aparece, quando há disponibilidade de informação, o sexo do autor do depoimento transcrito, devido às diferentes inserções de gênero nas posicionalidades sociais, que podem levar a experiências e percepções diferenciadas. Nota-se, ainda, que quando aparecem transcritos trechos de diálogo, o sexo do falante aparece indicado pelas maiúsculas H ou M antes do início da transcrição da fala.

Para facilitar a leitura, é preciso apontar que a sigla NE aparecerá ao longo do livro, nas tabelas e textos. A sigla significa Número Expandido.

Por último, é fundamental ressaltar que, nas tabelas, os dados referentes aos professores agregam as respostas dos membros das equipes de direção das escolas. Porque o instrumento de coleta de dados tanto para professores quanto para os membros das equipes era o mesmo. Ou seja, dois tipos de questionários foram aplicados: um para adultos das escolas (professores e direção) e um para alunos.

1 Professores e alunos: quem são e o que fazem

Proceder à descrição do perfil sociodemográfico da população objeto deste diagnóstico é fundamental em sua caracterização e análise. Saber quem são, como são e o que fazem professores, alunos e membros da equipe de direção de centros de ensino que atendem da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio é crucial para entender das dinâmicas que tomam parte nas escolas. Nesse sentido, este capítulo está subdividido em três seções que buscam contemplar diversos aspectos da caracterização de professores e alunos.

A primeira seção tratará do perfil de estudantes e docentes, ocupando-se de quesitos como sexo, raça/cor autodeclarada, idade, deficiência e contornos familiares, procedendo a análises e comparações sociodemográficas.

A seção seguinte, por sua vez, versará sobre as atividades extraescolares desses atores, contemplando não apenas a situação de trabalho e renda dos alunos como também a frequência de professores e alunos a cursos e atividades de cultura e lazer. Tais considerações serão perpassadas por reflexões teóricas acerca do acesso a bens culturais e a capital cultural.

A terceira e última seção versará sobre o uso de álcool e drogas por alunos, especialmente dentro das escolas, e as percepções dos diferentes atores do ambiente escolar sobre o assunto, a partir de dados quantitativos e qualitativos deste diagnóstico.

1.1. Perfil sociodemográfico de alunos e professores

Esta seção tratará de aspectos como sexo, idade e raça/cor de alunos e professores, além de versar sobre composição familiar, deficiência e afiliação religiosa desses atores, buscando trazer contornos concretos aos participantes das questões que serão tratadas ao longo do livro.

As categorias aqui analisadas perpassarão todo o livro, em cruzamentos e análises derivadas, especialmente sexo, idade e raça/cor. É por meio desses cruzamentos e de depoimentos emblemáticos que os dados construídos a partir dos questionários vão sendo complexificados, e a análise torna-se mais completa.

1.1.1. Como são alunos e professores: sexo, idade, raça/cor, deficiência, afiliações religiosas

Como demonstra a tabela 1.1 abaixo, 56,4% dos estudantes pesquisados são do sexo feminino, o que corresponde a um total de aproximadamente 104.300 alunas. A porcentagem de alunos do sexo masculino, por sua vez, é de 43,6%, ou seja, cerca de 80.600 alunos. Assim, os números revelam predominância de mulheres entre o alunado compreendido entre a 5ª série do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio do Distrito Federal.

Tabela 1.1: Alunos, segundo sexo, 2008 (%)

Sexo	Porcentagem	Número Expandido
Feminino	56,4	104.266
Masculino	43,6	80.578
Total	100,0	184.844

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Sexo (Marque apenas uma alternativa)*.

A predominância de mulheres em todos os níveis educacionais é uma característica da educação brasileira como um todo, conforme aponta o Relatório Brasil sobre os Objetivos do Milênio (BRASIL, 2007). Segundo esse documento, no Brasil as mulheres não apenas têm mais acesso à educação nos três níveis de ensino como também são progressivamente mais numerosas conforme avança a escala de escolaridade:

Se no ensino fundamental a proporção de meninos e meninas é quase a mesma – o que se deve principalmente à universalização do acesso –, no ensino médio o total de alunas é 23% maior que o de alunos. No ensino superior, a diferença sobe para 31% (BRASIL, 2007, p.52).

Ressalta-se que a PNAD 2007 também aponta maior presença de mulheres do que de homens no ensino médio, afirmando que a diferença no número de homens e mulheres nas escolas persistiram ao longo da década, apesar de ter havido melhora no índice escolar para ambos os sexos (IPEA, 2007, p.12).

Nota-se que a situação brasileira coaduna-se com o quadro encontrado na região da América Latina e Caribe, que, diferentemente de outras regiões em desenvolvimento, não apresenta grandes desigualdades de gênero no tocante ao acesso à educação (UNFPA/IPEA, 2007).

São bastante escassos os dados que explicam essa disparidade entre homens e mulheres na educação. As hipóteses existentes giram em torno: (1) da introjeção do discurso meritocrático e de esforço pessoal por parte das mulheres; (2) do papel protetivo desempenhado pelas escolas com relação às meninas (nesse sentido, pais de meninas mais pobres prefeririam deixá-las na escola como meio de protegê-las do perigo das ruas); e (3) das demandas maiores com relação a garotos para que estes deixem a escola e ganhem dinheiro para ajudar suas famílias (ECLAC, 2005).

Outra hipótese a ser levantada relaciona-se com a maior taxa de homicídios entre homens jovens. Em seu *Mapa da Violência 2006*, Waiselfisz aponta que, dos homicídios contra jovens ocorridos em 2004, apenas 6,3% foram cometidos contra mulheres (WASELFSZ, 2006). Talvez isso tenha alguma influência sobre os índices populacionais referentes ao sexo de adolescentes e jovens.

Também no tocante aos professores encontra-se predominância de pessoas do sexo feminino, desta vez em proporção mais considerável: como aponta a tabela 1.2, cerca de 68% dos docentes são mulheres, enquanto os homens somam 32,3% do total.

Tabela 1.2: Professores, segundo sexo, 2008 (%)

Sexo	Porcentagem (%)
Feminino	67,7
Masculino	32,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Sexo (Marque apenas uma alternativa)*.

A predominância de professoras mulheres na educação básica é característica marcante no Brasil, como apontam os dados do Censo do Professor realizado pelo Inep em 1997 e as Estatísticas dos professores brasileiros, realizadas pelo mesmo órgão em 2003. A pesquisa *O perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*, realizada em 2004, traz uma série de reflexões de diversos teóricos (YANNOULAS, 1993; ANDRÉ, 1999) acerca do que chamam de *feminização* do magistério, ou seja, não apenas a predominância de mulheres na profissão mas também a atribuição, à profissão de docente de educação básica, de algumas características tradicionalmente arroladas ao feminino (UNESCO, 2004).

A partir desse quadro inicial, pode-se perceber que a escola é um ambiente ocupado majoritariamente por mulheres, estejam elas na posição de alunas ou de professoras. Ao mesmo tempo, a presença de homens também deve ser considerada, já que as diferenças proporcionais entre os sexos, especialmente no tocante aos estudantes, são relativamente pequenas.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a idade dos atores que convivem no espaço escolar (tabela 1.3). Em relação aos estudantes, observa-se que a faixa etária predominante foi a dos 11 aos 16 anos, concentrando cerca de 77% dos entrevistados, conforme demonstra a tabela 1.3 a seguir. Índices são condizentes com as idades esperadas de alunos que se encontram nas séries-alvo deste diagnóstico, ou seja, as séries finais do ensino fundamental e os três anos do ensino médio do ensino regular, além das classes de aceleração. A faixa que mais concentra alunos é a de 13 e 14 anos, com 28,6% das respostas, ao passo que a faixa que contempla pessoas menores de 11 anos é a que menos agrega estudantes, com 1,2%.

Tabela 1.3: Alunos, segundo faixa etária, 2008 (%)

Faixa Etária	Porcentagem (%)
Menos de 11 anos	1,2
11 e 12 anos	22,5
13 e 14 anos	28,6
15 e 16 anos	25,8
17 e 18 anos	16,1
Mais de 18 anos	5,8
Total	100,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Qual a sua idade?*

Ao se desmembrar os dados referentes à faixa etária por nível de ensino – tabela 1.4 –, tem-se que a faixa de idade que mais acumula alunos do ensino fundamental é a de 13 e 14 anos (com 46,2%),

seguida da faixa entre 11 e 12 anos (10,4%). No ensino médio, os alunos concentram-se entre 15 e 16 anos (46,7%), enquanto alunos de 17 e 18 anos apresentam o segundo maior percentual (36,4%) nesse nível de ensino. Percebe-se, pois, que esta pesquisa analisou principalmente adolescentes e jovens da rede pública de ensino do DF.

Tabela 1.4: Alunos, por nível de ensino, segundo faixa etária, 2008 (%)

Faixa etária	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Menos de 11 anos	2,1	0,0
11 e 12 anos	39,0	0,0
13 e 14 anos	46,2	4,8
15 e 16 anos	10,4	46,7
17 e 18 anos	1,0	36,4
Mais de 18 anos	1,2	12,1
Total	100,0	100,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Qual a sua idade?*

No que tange à idade dos professores (tabela 1.5), observa-se que a grande maioria dos docentes – mais de 70% – concentra-se na faixa entre 26 e 45 anos de idade: mais de 36% estão na faixa entre 36 e 45 anos, enquanto 33,6% encontram-se na faixa entre 26 e 35 anos. Os professores que têm entre 46 e 55 anos somam 17,3%, seguidos por aqueles com mais de 55 anos – 7,4% – e finalmente pelos docentes com menos de 25 anos, que somam 4,7%.

Tabela 1.5: Professores, segundo faixa etária, 2008 (%)

Faixa etária	Porcentagem (%)
Até 25 anos	4,7
De 26 a 35 anos	33,6
De 36 a 45 anos	36,7
De 46 a 55 anos	17,3
Acima de 55 anos	7,7
Total	100,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Qual a sua idade?*

Ressalta-se que o fato de 75% dos professores terem até 45 anos, o que aponta para o perfil relativamente jovem dos docentes, que derruba a tese do envelhecimento da profissão e mostra que jovens continuam a entrar para a docência. Os dados do *Censo do Professor* realizado pelo Inep em 2003 corroboram essa afirmação, indicando que 74,4% dos professores têm menos de 44 anos.

Note-se também a baixa proporção de professores com mais de 55 anos (menos de 10%), o que pode estar relacionado ao estresse e desgaste decorrente do exercício continuado da profissão e do direito garantido por lei de aposentadoria especial para professores⁹.

⁹ A Ementa Constitucional nº 20 estabelece que os requisitos de idade e de tempo de contribuição serão reduzidos em cinco anos para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio. Assim sendo, a idade mínima para aposentadoria passa a ser 60 anos para professores e 55 anos para professoras.

Pode-se perceber, a partir desse esboço etário geral, que o ambiente escolar está repleto de indivíduos das mais variadas idades e gerações, o que complexifica as relações sociais. Estes múltiplos elementos e interações devem ser levados em conta ao se pensar as dinâmicas que acontecem nas escolas.

Outro aspecto a ser considerado ao se construir o perfil sociodemográfico é a raça/cor autoatribuída. Quando questionados em relação à raça/cor, 45,4% dos alunos se autoidentificaram como pardos, 22,4% se declararam brancos, e 13,3% negros, como mostra a tabela 1.6 seguinte.

Tabela 1.6: Alunos, segundo raça/cor auto-declarada, 2008 (%)

Raça / Cor	Alunos
Parda	45,4
Branca	22,4
Negra	13,3
Amarela	5,2
Indígena	3,4
Não sei	5,3
Outra	5,1
Total	100,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Qual a sua raça/cor?*

Entre as categorias menos assinaladas estão raça/cor amarela, com 5,2% de respostas e indígena, com 3,4%. Note-se também que 5,3% dos alunos apontaram outras categorias, como *marrom e moreno*. Chama a atenção o fato de que 5,1% dos estudantes afirmaram não saberem sua raça/cor. Apesar de questões dessa ordem serem melhor analisadas na seção sobre racismo nas escolas, é mister introduzir algumas discussões preliminares.

A inclusão do quesito raça/cor nas mais variadas pesquisas é uma demanda de vários segmentos do Movimento Negro, transformando-se em critério utilizado pelo IBGE. É importante proceder a certa reflexão com relação ao uso da categoria conjugada raça/cor, em detrimento de apenas um dos conceitos, o que se deve à maior possibilidade de abarcamento de entendimentos dos diversos indivíduos entrevistados. A depender do entendimento do sujeito respondente, a autoatribuição pode se dar no âmbito da cor ou da raça, não sendo essas categorias superpostas: de acordo com o entendimento pessoal de cada respondente, é possível que a mesma raça abarque várias cores, ou que não se reconheça a existência de raças, mas só de diversificado espectros de cores, ou mesmo o oposto. Assim, o critério raça/cor busca abarcar a mais variada gama de entendimentos sobre o assunto, tratando de categorias não-absolutas e autoatribuídas. Outra característica inerente desse quesito é seu caráter de autoatribuição, ou seja, quem determina a que raça/cor pertence é o próprio sujeito, o que vem ao encontro das reivindicações dos movimentos identitários contemporâneos.

Quanto à autoidentificação de raça/cor, 42,3% dos professores – tabela 1.7 – declararam-se brancos, enquanto 37,5% identificam-se como pardos, e 10,8% afirmaram ser negros. O percentual de professores que declaram ser amarelos é de 3,6%, porcentagem que cai para 1,0% quando se trata de indígenas. Os índices atribuídos a “não sei” e a outras classificações são, respectivamente, 2,2 % e 2,7%.

Tabela 1.7: Professores, segundo raça/cor autoatribuída, 2008 (%)

Raça/cor autoatribuída	Professores
Branca	42,3
Parda	37,5
Negra	10,8
Amarela	3,6
Indígena	1,0
Não sei	2,2
Outra	2,7
Total	100,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Qual a sua raça/cor?*

Ao se comparar os dados relativos a professores e alunos, percebe-se que uma porcentagem muito maior de professores declara-se branca (42,3% de professores contra 22,4% de alunos), enquanto mais alunos declaram-se pardos (45,4% de alunos contra 37,5% de professores). Nota-se também que a porcentagem de alunos que declaram não saber sua raça/cor (5,3%) é maior do que a de professores (2,2%).

Ainda no que diz respeito à caracterização da população estudada, apresenta-se a questão da deficiência. Ao serem indagados sobre deficiências de diversos tipos (tabela 1.8), 98,5% dos alunos afirmaram não serem pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou que 1,4% dos estudantes eram pessoas com deficiência, o que soma aproximadamente 2.800 alunos da rede pública de ensino.

Tabela 1.8: Alunos segundo tipo de deficiência, 2008 (%)

Tipo de deficiência	Porcentagem (%)
Deficiência múltipla	0,0
Deficiência mental	0,3
Deficiência sensorial	0,4
Deficiência física	1,2
Não possui deficiência	98,5

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você possui algum tipo de deficiência?*

Quando submetidos à mesma pergunta, 95,6% dos professores afirmaram não possuir nenhum tipo de deficiência, enquanto 4,4% afirmaram serem pessoas com deficiência: 3,4% dos professores declararam ter deficiência sensorial, 0,5% deficiência física, 0,4% deficiência mental, e 0,1% deficiência múltipla, como demonstra a tabela 1.9.

Tabela 1.9: Professores, segundo tipos de deficiência, 2008 (%)

Tipo de deficiência	Porcentagem (%)
Deficiência múltipla	0,1
Deficiência mental	0,4
Deficiência sensorial	0,5
Deficiência física	3,4
Não possui deficiência	95,6

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Você possui algum tipo de deficiência?*

Esses dados trazem à tona novas demandas pela criação de perspectivas pedagógicas e soluções para a inclusão que atendam a multiplicidade de indivíduos, sejam professores ou alunos, presentes nas escolas. Pessoas com deficiência conquistaram o direito de se inserirem no sistema educacional, estando representadas neste diagnóstico.

As diversas afiliações religiosas existentes nas escolas também são foco desta pesquisa. Quando indagados sobre religião, os alunos, em sua maioria (51,3%), responderam ser católicos, e 31,9% disseram ser evangélicos, como se vê na tabela 1.10. Tais percentuais sinalizam um processo de aumento do número de adeptos das religiões protestantes e neopentecostais, segundo comparação entre os censos demográficos de 1970 e 2000, que mostram a quadruplicação desse segmento (BRASIL, 1970; BRASIL, 2000). O Censo realizado em 2000 assinala a força dos evangélicos nas classes de baixa renda e a migração de católicos para as religiões chamadas neopentecostais.

Tabela 1.10: Alunos, segundo religião autodeclarada, 2008 (%)

Religião	Alunos
Católica	51,3
Evangélica	31,9
Não tem religião	8,1
Protestante	1,4
Espírita/Kardecista	1,2
Ateu	1,0
Batista/Presbiteriana/Methodista	0,8
Pentecostal	0,5
Islâmica	0,4
Judaica	0,3
Budista	0,3
Candomblé	0,3
Umbanda	0,2
Outra	2,2
Total	100,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Qual é a sua religião?*

Mostrou-se impactante a porcentagem de alunos que afirmam não ter religião – com 8,1% de respostas. Esse segmento ocupa o terceiro lugar em respostas, ficando atrás apenas dos católicos e dos evangélicos. Dado que talvez aponte para uma progressiva – embora incipiente – laicização das esferas públicas brasileiras. Nota-se também que as religiões afro-brasileiras como candomblé e umbanda somam 0,5% das respostas.

Entre os professores, conforme indica a tabela 1.11, repete-se a ordem das três opções mais marcadas: católicos são os mais numerosos, com 57,5%, seguidos pelos evangélicos (13,1%) e pelos que declaram não ter religião, com 12,2% das respostas. Note-se a diminuição radical da porcentagem de evangélicos em relação aos dados dos alunos (31,9% entre alunos e 13,1% entre professores), além do ligeiro aumento de pessoas sem religião (de 8,1% entre alunos para 12,2% entre professores).

Tabela 1.11: Professores, segundo religião autodeclarada, 2008 (%)

Religião	Professores
Católica	57,5
Evangélica	13,1
Não tem religião	12,2
Espírita/Kardecista	7,4
Ateu	1,7
Protestante	1,2
Batista/Presbiteriana/Methodista	1,0
Budista	0,7
Umbanda	0,7
Pentecostal	0,5
Judaica	0,5
Candomblé	0,4
Islâmica	0,3
Outra	2,9
Total	100,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Qual é a sua religião?*

Outro dado bastante divergente entre alunos e professores é o que diz respeito aos adeptos do espiritismo/kardecismo: enquanto entre os alunos a proporção gira em torno de 1%, 7,4% dos docentes afirma ser espírita/kardecista. Talvez as discrepâncias entre alunos e professores no tocante às proporções de evangélicos e espíritas esteja relacionada às diferentes inserções de renda desses atores: as religiões neopentecostais tendem a agregar mais adeptos entre a população de baixa renda, ocorrendo o oposto com o espiritismo (MARIANO, 2005). Já no que diz respeito a adeptos das religiões afro-brasileiras, as porcentagens encontradas entre alunos e professores são semelhantes: no caso dos docentes, encontraram-se 0,7% de adeptos da umbanda e 0,4% do candomblé. Esses dados serão detalhadamente analisados na seção sobre discriminação religiosa.

1.1.2. Os alunos e suas conformações familiares

Além das características individuais dos alunos, é também imperioso contextualizar os estudantes em sua interface com a escola e para além dela. Sob essa perspectiva, é imprescindível conhecer as conformações familiares dos estudantes. Perguntou-se, no questionário, com quem os estudantes moravam, oferecendo 12 alternativas diferentes e não exclusivas¹⁰. A partir das respostas, foram criadas cinco categorias principais: morar com a mãe e com o pai; somente com a mãe; com a mãe e o padrasto ou com o pai e a madrasta; somente com o pai e mora com outras pessoas. Como aponta a tabela 1.12, mais de 51% dos estudantes afirmaram morar com o pai e com a mãe, enquanto 23,6% apontaram viver apenas com a mãe.

Alunos que convivem com mãe e padrasto ou pai e madrasta atingem 10,6% e os que residem somente com pai somam 2,3%. Observa-se nessa tabela, a presença de novos arranjos familiares, evidenciando mudanças na organização das famílias, indicando forte presença de monoparentalidade feminina e a presença de outros arranjos familiares que não incluem a coabitação com nenhum dos progenitores (com 11,7% de respostas).

Tabela 1.12: Alunos segundo composição familiar, 2008 (%)

Composição familiar (com quem mora)	Porcentagem (%)
Mãe e pai	51,9
Somente com a mãe	23,6
Mãe e padrasto ou pai e madrasta	10,6
Somente com o pai	2,3
Outros	11,7
Total	100,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Com quem você mora?*

Percebe-se, a partir da tabela, que apesar de pouco mais da metade dos alunos morar com uma família de estrutura tradicional – ou seja, com pai e mãe, a família de quase metade dos alunos não corresponde a esse modelo. Como será desenvolvido na seção sobre as relações entre escola e família, é indispensável atentar para a pluralidade de arranjos familiares, respeitando e dando voz a todos, em vez de incorrer em discriminações contra famílias que se afastam do modelo tradicional. Causa controvérsias presumir que, por se afastar do modelo pai-mãe-filhos, os outros tipos de família são desestruturados, assim como não é acurado afirmar que, por se tratar de família dentro do modelo, ela não apresenta conflitos e contradições internas que podem causar sofrimento a seus componentes.

Escola e família são instituições paralelas, pertencentes a diferentes âmbitos da vida social. São elas as principais agências socializadoras de crianças, adolescentes e jovens, onde iniciam o processo longo e contínuo de aprendizagem. Assim, é crucial que essas duas instituições estabeleçam e mantenham um diálogo que envolva trocas e respeito mútuo.

10 As categorias oferecidas eram Mãe, Pai, Padrasto, Madrasta, Avô/Avó, Irmão/Irmã, Filho/Filha, Marido/Esposa/Companheiro (a)/Empregada doméstica/Pessoa(s) que não é (são) da família/Outras pessoas da família/Sozinho (a).

Nesta seção, procurou-se explorar os contornos sociodemográficos de alunos e professores alvos deste diagnóstico, a partir de contextualizações diversas, tais como as que dizem respeito a sexo, idade, raça/cor autodeclarada, deficiência, afiliação religiosa e conformações familiares. A partir desse perfil, as análises que permeiam o livro poderão ser contextualizadas.

1.2. E o que fazem alunos e professores? Atividades extraescolares

Além das considerações acerca do perfil sociodemográfico de professores e alunos, é pertinente tecer algumas considerações sobre atividades que desempenham em horário extraescolar, especialmente aquelas que exercem influência nas conformações identitárias de adolescentes e jovens, como as atividades de cultura e lazer. Entender o que acontece no ambiente escolar é também contextualizar quem participa dele em suas principais redes e possibilidades de sociabilidade.

Esta seção ocupará-se do delineamento de algumas das principais atividades exercidas por alunos e professores no período extraclasse. A partir de observações sobre a situação de trabalho e estudo dos estudantes, serão abordados a realização de atividades domésticas, o estudo e tarefas escolares e os cursos frequentados por alunos e professores. A partir daí, será esboçada análise sobre as atividades de cultura e lazer praticadas por docentes e estudantes.

1.2.1. Condições de trabalho e estudo

Indagou-se aos alunos sobre sua situação de trabalho e estudo. Como indica a tabela 1.13 abaixo, ao se analisar o universo total de alunos-alvo desta pesquisa, percebe-se que 70,1% dos estudantes só estudam e nunca trabalhou, enquanto 14,2% estuda e tem trabalho atualmente. O quadro é diversificado, porém, ao se analisar a situação por nível de ensino percebe-se que: entre os alunos do ensino médio, é consideravelmente menor a proporção de alunos que só estuda e nunca trabalhou (55,2%), enquanto o índice de estudantes que estuda e tem trabalho atinge 23,4%. Estas variações provavelmente estão relacionadas à faixa etária dos estudantes envolvidos nos diferentes níveis de ensino.

Tabela 1.13: Alunos, por nível de ensino, segundo situação atual de trabalho e estudo, 2008 (%)

Situação atual de trabalho e estudo	Nível Fundamental	Nível Médio	Total de alunos do DF
Só estuda e nunca trabalhou	81,1	55,2	70,1
Estuda e tem trabalho	7,4	23,4	14,2
Estuda e já trabalhou	7,4	13,1	9,8
Estuda e faz “bicos”	4,0	8,3	5,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Atualmente, você:*

Ao mesmo tempo, o percentual de alunos que só estudam é maior dentre os alunos de nível fundamental (81,1%), enquanto a porcentagem dos que estudam e têm trabalho é de 7,4%. De maneira geral, a porcentagem de alunos que estuda e tem alguma ocupação remunerada na atualidade é de 20,1% (considerando trabalho e “bicos”). Níveis que variam entre 11,4% para o ensino médio e 31,7% para o nível médio.

Além de atividades remuneradas, perguntou-se aos alunos sobre sua participação na arrumação da casa, como mostra a tabela 1.14. Um total de 63,2% afirmou ajudar muito ou sempre na arrumação da casa, índice bastante expressivo. Quando desmembrado por sexo, esse quesito apresenta alterações significativas: enquanto 74,8% das alunas afirmam participar da arrumação da casa, 47,9% dos alunos dizem fazer o mesmo, apresentando variação de quase 30 pontos percentuais entre os índices, o que aponta para diferenças entre o que é socialmente construído como esperado de homens e mulheres (para mais considerações sobre construções de gênero, ver capítulo 5).

Tabela 1.14: Alunos, por sexo, segundo frequência de ajuda em tarefas da casa, 2008 (%)

Sexo	Ajudar na arrumação da casa	
	Nunca/Pouco	Muito/Sempre
Masculino	52,2	47,9
Feminino	25,2	74,8
Total DF	36,8	63,2

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você costuma ajudar na arrumação da casa?*

No tocante ao estudo em casa – tabela 1.15 –, o percentual de alunos que afirma estudar e fazer tarefas escolares muito ou sempre é significativo, ultrapassando 67,1%. Também aqui aparecem algumas diferenças entre estudantes do sexo feminino e masculino: 60,6% dos alunos e 72,1% das alunas apontam fazer esse tipo de atividade muito ou sempre.

Tabela 1.15: Alunos, por sexo, segundo frequência de estudo e tarefas escolares, 2008 (%)

Sexo	Estudar/fazer tarefas escolares	
	Nunca/Pouco	Muito/Sempre
Masculino	39,4	60,6
Feminino	27,9	72,1
Total	32,9	67,1

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você costuma estudar/fazer tarefas escolares?*

1.2.2. Cursos fora da escola

Cursos extraescolares são componentes significativos na formação de crianças, adolescentes e jovens da rede pública de ensino do DF, como aponta a tabela 1.16 abaixo. Quase metade dos alunos (cerca de 45,5%) afirmam fazer cursos fora da escola. Os mais indicados são cursos de informática (23,7%), de línguas (15,9%) e cursos profissionalizantes (9,2%). Ao mesmo tempo, chama atenção o fato de que mais da metade dos alunos (54,5%) não faz qualquer espécie de cursos fora da escola (58,1% dos alunos de ensino fundamental e 49,6% dos estudantes de ensino médio).

Tabela 1.16: Alunos, por nível de ensino, segundo cursos que fazem fora da escola, 2008 (%)

Tipo de curso fora da escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Não faz cursos fora da escola	58,1	49,6	54,5
Curso de informática	21,8	26,2	23,7
Curso de línguas	16,2	15,6	15,9
Cursos profissionalizantes	4,8	15,2	9,2
Cursos de artes	5,6	4,3	5,1
Outros cursos	4,4	4,6	4,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você faz algum curso fora da escola? (Se necessário, marque mais de uma alternativa).*

Entre os alunos do ensino médio, a porcentagem dos que fazem cursos fora da escola é de 50,4%, índice que cai para 41,9% entre estudantes do ensino fundamental. Tal diferença pode estar relacionada à maior inserção dos primeiros no mercado de trabalho, seja esta entrada atual ou próxima (com a finalização dos estudos de educação básica). Isso também se reflete na diferença do índice de respostas para a realização dos cursos profissionalizantes: 15,2% entre adolescentes e jovens do ensino médio e 4,8% entre alunos do ensino fundamental. Vale notar também que os cursos de artes (música, desenho, teatro, artesanato etc.) são os menos assinalados, com 5,1% de respostas, face a cursos com maior utilização prática imediata, como é o caso dos cursos de informática, línguas e profissionalizantes, altamente valorizados no mercado de trabalho.

Depoimentos de diversos alunos indicam que a frequência a cursos é ocupação recorrente no contra-horário de alunos. Por vezes, vários cursos são oferecidos no mesmo local, o que não apenas

diversifica o cotidiano dos alunos como também é parte importante em seu processo de socialização: *de segunda a sexta eu saio daqui da escola meio-dia e meia e uma hora eu tenho que estar lá no X. Aí, segunda-feira tem computação lá, terça e quarta, inglês, quinta eu faço jiu-jitsu e sexta-feira eu faço grafite. Os cursos aparecem recorrentemente como a principal ocupação extraescolar dos alunos: eu vou para escola de manhã, meio-dia e meia eu vou pra casa, às duas e meia eu saio lá de casa para ir pro curso, faço curso de informática e de inglês, depois vou pra casa e durmo.*

Entre os professores, a frequência a cursos é bastante expressiva, como aponta a tabela 1.17. Cerca de 70% dos docentes afirmam fazer algum tipo de curso, sendo os mais assinalados aqueles de aperfeiçoamento profissional (35,2%) e os de pós-graduação (26,8%). Esses dados apontam para a vontade de constante reciclagem e renovação presente entre os professores, que voltam constantemente a ser alunos inclusive para se aperfeiçoarem na docência. Cursos de línguas (8,8%), informática (8,1%), e artes (6,5%) também aparecem, em índices mais discretos. Ao mesmo tempo, note-se que 31,7% dos professores não fazem cursos fora da escola.

Tabela 1.17: Professores, segundo cursos que fazem fora da escola, 2008 (%)

Tipo de curso fora da escola	Porcentagem (%)
Cursos de aperfeiçoamento profissional	35,2
Não faz cursos fora da escola	31,7
Cursos de pós-graduação	26,8
Curso de línguas	8,8
Curso de informática	8,1
Curso de artes	6,5

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Você faz algum curso fora da escola? (Se necessário, marque mais de uma alternativa).*

1.2.3. Atividades de cultura e lazer

Atividades de cultura e lazer são importantes meios de sociabilidade e de acesso às informações e aos conhecimentos, denominados de capital cultural (BOURDIEU, 1982). Na sociedade brasileira contemporânea, a disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos se dá de maneira diferenciada de acordo com a inserção social e econômica dos indivíduos. O não-acesso a determinados insumos (educação, inclusão digital, trabalho, saúde, lazer e cultura) diminui as chances de aquisição e aperfeiçoamento desses recursos que são fundamentais para que os jovens aproveitem as oportunidades oferecidas pelo Estado, mercado e sociedade para ascenderem.

Os jovens vivem numa época de profundas transformações, aí incluídas as de cunho econômico e moral, as quais afetam, de modo indelével, sua transição para a vida adulta. Sujeitos de uma sociedade de consumo ostentatória – cujo principal traço é suscitar aspirações que, muitas vezes, deságuam em frustrações, porque irrealizáveis para a grande maioria –, transitam no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e o acirramento das diferenças constituem algumas de suas faces mais visíveis. A juventude vive, na contemporaneidade, a própria transformação da forma de ser jovem em objeto, em mercadoria, intervindo no mercado do desejo como sinal de distinção

e de legitimidade. O consumo não pode ser visto como atividade simplesmente induzida ou provocada. Ele foi se transformando em um processo ativo que implica em construção simbólica de identidade.

Cada família transmite a seus filhos certo capital cultural e certo *ethos* – sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados – que contribuem para definir, entre outras coisas, as atitudes em face da instituição escolar (BOURDIEU, 1998, p. 42). Isto é, a posse de certo capital cultural e de um *ethos* familiar específico, predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento, seriam insofismáveis elementos para se alcançar sucesso acadêmico. Por essa óptica, crianças mais abastadas e com maior acesso aos bens culturais seriam aquelas que teriam as maiores chances de obter um bom desempenho escolar.

Em síntese, Bourdieu alertou para as diferenças nas condições de acesso a uma cultura geral e, como decorrência, apontou para as condições diferenciadas de aquisição de uma cultura escolar. Nesse sentido, “capital cultural” é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção (BOURDIEU, 1996a). Capital cultural refere-se a um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predis põe os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas. Para o desenvolvimento dessa reflexão, seria importante alertar, no entanto, que o capital cultural como recurso estratégico pode ser cultivado de várias formas. Ou seja, é preciso salientar que a posse desse novo capital pode derivar de investimentos culturais diversos. Pode-se expressar na forma de diplomas, na visitação a museus e assistência a concertos eruditos ou pode se expressar em comportamentos menos aristocráticos não deixando de ser utilizado como capital distintivo.

Em tal contexto situa-se a frequência às atividades de cultura e de lazer por parte não apenas de alunos, mas também de professores. Além da frequência a cinemas, teatros e museus, instâncias tradicionalmente tomadas como repositórias de significativo capital cultural, neste estudo salienta-se que a leitura de jornais e revistas, a assistência interessada a uma programação televisiva informativa, a audiência a entrevistas com especialistas, ou viagens pela internet (entre outras possibilidades) também são estratégias para ter acesso aos bens da cultura e do conhecimento e adquiri-los. Em outras palavras, é importante destacar outra ordem de estratégias e/ou práticas culturais que demonstram uma abertura ante o aprendizado informal/formal difundido por instâncias ainda não consagradas como legítimas.

Quando indagados sobre as atividades de cultura e lazer, 97,1% dos alunos afirmaram ir nunca ou pouco ao teatro, índice que gira em torno de 95% no tocante à frequência a museus. A grande maioria dos estudantes (87,2%) dos estudantes disseram ir nunca ou pouco ao cinema. Conforme demonstram as tabelas no anexo, estes índices apresentam variações mínimas entre Regionais, apontando para um quadro maior de baixa frequência a aparelhos culturais.

Tabela 1.18: Alunos, segundo frequência a atividades de cultura e lazer I, 2008 (%)

Atividade	Frequência	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Teatro	97,1	2,8
Museu	94,7	5,2
Bares	90,5	9,6
Cinema	87,2	12,8
Shows musicais	76,4	23,6
Bailes/festas	67,7	32,2
Atividades religiosas	56,6	43,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você:*

A apropriação das obras e dos produtos culturais é marcada por uma complexidade de fatores. Garcia-Canclini (2000) assinalou a diminuição de frequência a espaços públicos relacionados à oferta cultural clássica (livrarias, museus, salas de teatro, cinema e música). Garcia Canclini (2000) aponta para a tendência à diminuição da frequência a espaços públicos relacionados à oferta cultural clássica (livrarias, museus, salas de teatro, cinema e música). A existência de práticas e tradições culturais diversas conjugam-se à perda de legitimidade, no novo contexto mundial, das artes, especialmente as eruditas (ORTIZ, 2002). Assim, a heteronomia deste plano torna necessário pensar em uma pluralidade de práticas culturais que se destaquem não tanto pelos conteúdos, mas sim pela intensidade com quem são realizadas, além de seus estilos e intensidades.

Ao mesmo tempo, nota-se também um baixo índice de frequência de outras atividades de cultura e lazer, como ir a bares (com 90,5% de marcações para nunca ou pouco), shows musicais (76,4%) e festas (67,7%), o que aponta para uma baixa frequência geral a atividades de lazer. Neste sentido, a capacidade de agregar capital social destas crianças, adolescentes e jovens pode ser, de certa forma, influenciada pela possibilidade de acesso a estes espaços culturais e de lazer.

A partir destas reflexões, é possível afirmar que a ampliação da oferta de opções de cultura e lazer por parte do Estado configura-se como uma estratégia importante para aumentar as chances de aquisição de capital cultural, assim como promover o fortalecimento das identidades das crianças, adolescentes e jovens estudantes da rede pública de ensino, tanto do Distrito Federal como de outras regiões do país.

Os alunos entrevistados também foram indagados sobre a frequência a outras atividades de cultura e lazer, que não necessariamente envolvam atividades em grupo. Como aponta a tabela 1.19, a maior parte dos estudantes (71,4%) afirmou ler nunca ou pouco, o que corrobora análises que apontam para a escassez de leitura entre alunos (GOMES, 2001). Ao mesmo tempo, atividades como ir a *shopping centers* são também pouco praticadas por alunos: 66,9% deles afirmam frequentá-los nunca ou pouco. Ver filmes em vídeo ou DVD (atividade que poderia substituir, em alguma medida, a frequência a cinemas) também é atividade pouco praticada: cerca de 60% dos alunos afirmam que veem nunca ou pouco esse tipo de filme.

Tabela 1.19: Alunos, segundo frequência a atividades de cultura e lazer II, 2008 (%)

Tipo de Atividade	Frequência	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Ler livros / revistas	71,4	28,6
Ir a <i>shopping centers</i>	66,9	33,1
Ver filmes em DVD/vídeo	59,7	40,4
Praticar esportes	51,9	48,1
Ver TV	38,5	61,5
Ouvir música	19,5	80,5

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você:*

Entre os estudantes, 51,9% afirmaram praticar esportes nunca ou pouco. Esse dado indica que a prática desportiva parece ter pouca centralidade na vida da maioria dos alunos, apesar de atualmente ser considerada um importante instrumento educacional no desenvolvimento integral do sujeito – operando, por exemplo, nas capacidades psicomotoras, no preparo físico e no processo de socialização (LOPES, 2005). Sabe-se também que, grande parte dos países que se destacam em eventos desportivos, a atividade física praticada na escola é a principal base de iniciação nos esportes.

Assistir a televisão é uma atividade nunca ou pouco praticada por 38,5% dos alunos, o que revela certo estereótipo da cotidianidade da televisão entre adolescentes e jovens (GOMES, 2001). Nota-se que 61,5% dos alunos assistem televisão muito ou sempre, o que indica que o investimento nesse meio de comunicação pode ser bastante proveitoso como estratégia educacional.

A atividade mais praticada pelos alunos é ouvir música: 80,5% dos estudantes afirmam ouvir música muito ou sempre. O dado aponta para a centralidade da música como expressão e linguagem juvenil (ABRAMOVAY & CASTRO, 2009). Isso pode indicar que quanto mais as escolas se utilizarem das diversas vertentes musicais para se comunicar com alunos, mais facilitado será o entendimento mútuo.

Também foi indagado aos professores sobre a constância com que estes praticam atividades de lazer. A tendência a uma baixa frequência a teatros, cinemas e museus se repetiu entre os docentes, apesar de apresentarem índices um pouco menores (tabela 1.20): 89,1% dos professores afirmaram ir nunca ou pouco ao teatro, 82,2% disseram a mesma coisa no tocante a museus e 78,6% declararam ir pouco ou sempre ao cinema. Esses dados talvez se relacionem com a pouca oferta de aparelhos culturais a preços acessíveis para professores e alunos. Conforme será melhor desenvolvido na seção concernente ao preconceito religioso, a frequência a atividades religiosas é bastante expressiva tanto entre alunos (43,3% vão muito ou sempre) quanto entre professores, entre os quais 45,3% freqüentam muito ou sempre atividades desta natureza.

Tabela 1.20: Professores, segundo frequência a atividades de cultura e lazer I, 2008(%)

Atividade	Frequência	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Teatro	89,1	10,9
Museu	82,2	17,9
Cinema	78,6	21,4
Atividades religiosas	54,7	45,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Com que frequência você, nos últimos 12 meses, foi a:*

No tocante à leitura (tabela 1.21), o quadro entre os docentes delineia-se de maneira quase inversa do que entre os alunos: 77,4% dos professores afirmam ler muito ou sempre, o que indica certa diferença de hábitos entre alunos e professores. Já no que se refere a ouvir música, os índices entre alunos professores se aproximam: entre estes, 71,4% afirma ouvir música muito ou sempre, o que corrobora a hipótese de que a música pode ser um profícuo canal de comunicação nas escolas. Essa aproximação se repete no que se refere a filmes em vídeo e DVD, posto que 57,3% dos professores (e 59,7% dos alunos) afirmam participar nunca ou pouco dessa modalidade de entretenimento. Professores afirmam ver menos TV do que alunos: 59% afirmam assistir nunca ou pouco programas televisivos, contra 38,5% dos alunos. Já a prática de esportes é mais frequente entre os estudantes, já que 68,8% dos docentes afirmam que praticam nunca ou pouco esporte.

Tabela 1.21: Professores, segundo atividade de cultura e lazer II, 2008 (%)

Tipo de atividade	Frequência	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Praticar esportes	68,8	31,3
Ver TV	59,0	41,0
Ver filmes em DVD/ vídeo	57,3	42,7
Ir a <i>shopping centers</i>	51,9	48,1
Ouvir música	28,6	71,4
Ler livros / revistas	22,6	77,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Com que frequência você costuma fazer essas atividades?*

Este cenário de atividades extraescolares, de cultura e lazer auxilia na caracterização dos sujeitos desta pesquisa, contextualizando-os no ambiente escolar e além dele. Atividades de cultura e lazer e cursos não precisam tomar parte necessariamente fora da escola: ao contrário, essas realidades se entrelaçam e se influenciam mutuamente, estando, pois, ao alcance das intervenções e projetos de convivência escolar.

1.3. Uso de álcool e drogas ilícitas entre alunos

O objetivo desta seção é analisar as diferentes percepções dos atores da escola sobre o consumo de álcool e drogas ilícitas. Serão investigadas associações entre os padrões de uso de álcool e drogas ilícitas entre os alunos com algumas variáveis sociodemográficas tais como: sexo, faixa etária e frequência de uso. Serão também abordados alguns dos motivos apontados por professores e alunos que levam ao consumo destas substâncias.

Ao discorrer sobre as atividades de lazer da população brasileira, surgem como elementos presentes o álcool e as drogas. Segundo aponta Hopenhayn (2002), pesquisas realizadas pela Organização Pan-americana da Saúde (OPAS) atestam que na América Latina o consumo de álcool é muito superior ao de drogas ilícitas: “o consumo potencialmente problemático de drogas ilícitas em nenhum dos países considerados atinge a 1% da população, em contraste com de 25 a 46% da população para o caso das bebidas alcoólicas.” (HOPENHAYN, 2002, p.14). Essa prevalência de consumo declarado pode estar relacionada ao caráter legal do álcool, em oposição às drogas.

Apesar de ambas as substâncias alterarem, em maior ou menor grau, o estado de consciência de quem os consome, as diferenças nos valores e percepções atrelados a álcool e drogas são bastante pronunciadas. Assim, torna-se necessário analisá-los inicialmente de forma separada.

1.3.1. Álcool

As bebidas alcoólicas têm papel significativo nas atividades extraescolares de alunos e professores. As bebidas alcoólicas possuem larga aceitação social na sociedade brasileira, sendo seu consumo estimulado em diversas esferas. O álcool atua como fator em torno do qual se agregam diversas dinâmicas de interação social (CASTILLO & COSTA, 2008): confraternizações familiares, entre vizinhos ou amigos usualmente envolvem seu consumo em diversas quantidades.

Ao mesmo tempo, é inegável o fato de que o álcool é uma droga psicotrópica que atua no sistema nervoso central, podendo causar dependência e mudança no comportamento (ABRAMOVAY & CASTRO, 2002). Assim, a utilização de bebidas alcoólicas é diferencialmente valorada a depender, especialmente, da quantidade e da frequência de consumo: bebedores ocasionais são aceitos e mesmo popularmente chamados de “bebedores sociais”, enquanto aquelas pessoas que fazem uso mais continuado desse tipo de substância passam a carregar certo estigma negativo.

A tabela 1.22 indica a frequência em que os estudantes consomem bebidas alcoólicas. Percebe-se que os adolescentes maiores de 18 anos são os que apresentam índices mais elevados no que diz respeito ao consumo diário (cerca de 3%). Já os estudantes com menos de 11 anos são os que mais declararam não fazer uso de bebidas alcoólicas, com um índice de respostas de 90%.

Tabela 1.22: Alunos, por faixa etária, segundo frequência de uso de bebidas alcoólicas, 2008 (%)

Faixa etária	Frequência de bebidas alcoólicas				Total
	Quase todos os dias	Todos os finais de semana	Raramente	Não toma	
Menos de 11 anos	0,1	1,7	8,5	89,7	100,0
11 e 12 anos	0,4	1,9	8,6	89,1	100,0
13 e 14 anos	0,8	3,2	19,9	76,1	100,0
15 e 16 anos	0,6	6,2	28,1	65,1	100,0
17 e 18 anos	1,5	11,9	30,1	56,5	100,0
Mais de 18 anos	2,9	14,1	38,3	44,7	100,0
Total	0,9	5,7	22,1	71,4	100,0
	N.E. 1.649	N.E. 10.615	N.E. 40.814	N.E. 131.769	

Fonte: Pesquisa "Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas", 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você costuma tomar bebidas alcoólicas?*

Entre alunos que bebem quase todos os dias e todos os finais de semana, somam-se aproximadamente 12 mil alunos, número bastante expressivo e que divulga a dimensão da questão das bebidas alcoólicas, especialmente entre os adolescentes e jovens. Nos grupos focais, alunos afirmaram que *gosto de beber sempre, cachaça mesmo; ah, bebo assim quando tem festa ou quando saio à noite*.

Além do consumo de álcool em ambientes não-escolares, é também comum, segundo depoimentos de alunos, professores e equipe da direção, a utilização de diferentes táticas, por parte dos estudantes, para facilitar o ingresso de bebidas alcoólicas nas dependências da escola. Transportá-las em recipientes de refrigerante ou escondidas nas mochilas são práticas corriqueiras, como revela uma aluna: *os meninos trouxeram aquelas pitchulinhas [garrafas pequenas de refrigerante], no festival que teve aqui na escola, eles estavam na sala escondidos bebendo, a professora de matemática pegou eles, eles foram expulsos*.

A mesma situação é observada por alguns professores: *acontece de um aluno trazer uma garrafa de coca-cola grande, aí eles ficam lá bebendo entre eles, eu chego: eu quero. Ô, professor, você vai beber com a gente coca-cola? Vou, coca-cola, eu vou. E é só assim pra gente ver*.

Membros da equipe da direção também alertam para a dificuldade em fiscalizar a entrada de bebidas na escola: *a gente já pegou há um tempo atrás. Eles botam dentro de garrafas de coca cola [...] Botam dentro da mochila e a gente não pode revistar a mochila*.

A tabela 1.23 indica que a frequência de consumo nos dois níveis de ensino apresenta algumas diferenças relevantes entre os estudantes. Um dos dados de maior destaque é que uma porcentagem maior de estudantes do ensino médio tem o hábito de consumir bebidas alcoólicas todos os fins de semana, (cerca de 9%), em oposição aos alunos de ensino fundamental, os quais apresentaram índices de 3,4%.

Tabela 1.23: Alunos, por nível de ensino, segundo frequência de bebidas alcoólicas, 2008 (%)

Nível Ensino	Frequência de bebidas alcoólicas				
	Quase todos os dias	Todos os finais de semana	Raramente	Não toma	Total
Fundamental	0,8	3,4	16,3	79,5	100,0
Médio	1,1	8,9	29,8	60,3	100,0
Total	0,9	5,7	22,1	71,3	100,0

Fonte: Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você costuma tomar bebidas alcoólicas?*

De acordo com Souza et al. (2005), é necessário advertir para o fato de que o consumo de álcool é um costume mundialmente disseminado e que a venda de bebidas alcoólicas para menores de idade, no Brasil, apesar de proibida, não sofre grandes restrições. Isto é corroborado pelo relato de um professor: *outro dia no trajeto compraram vinho aqui em cima, tem a omissão do comerciante que vendeu vinho, elas misturaram com refrigerante, já chegaram bêbadas na escola.*

Além disso, conforme apontado anteriormente, o consumo de bebidas é um hábito socialmente aceito e muitas vezes presente na própria família, como relatam alguns professores: *Os meninos bebem com a concordância do pai, às vezes com a permissão, às vezes junto com o pai. Não é uma coisa de uma vez ou outra. É comum sair com o pai, beber ou dentro de casa.*

Existe uma grande variedade de fatores associados que fornecem sentido para o uso de bebidas. Conquanto fatores como a força da mídia, pressão de amigos, baixo custo e facilidade para adquirir bebidas tenham uma influência considerável no aumento do consumo, outros motivos podem ser enfatizados (SILVA et al., 2006a). A partir da tabela 1.24, visualiza-se que o motivo mais levantado pelos alunos para justificar o consumo de bebidas alcoólicas é gostar do sabor, com 24,7% das respostas dos homens e 29% das marcações das mulheres: *ah, bebe porque acha bom*, seguido pelo quesito diversão (23,3% dos homens e 23,7% das mulheres): *eu bebo para me divertir, curtir*. Outro motivo bastante assinalado foi “para ajudar a esquecer coisas ruins e problemas”, com 16,3% das marcações dos homens e 17,8% das respostas das mulheres (tabela 1.24).

Tabela 1.24: Alunos, por sexo, segundo motivo para utilizarem bebidas alcoólicas, 2008 (%)

Motivos	Sexo masculino	Sexo feminino	Total de alunos
Porque gosto do sabor	24,7	29,0	27,1
Porque é divertido	23,3	23,7	23,5
Porque me ajuda a esquecer coisas ruins e problemas	16,3	17,8	17,1
Porque todos bebem	4,3	2,6	3,3
Porque dá coragem, impõe respeito	5,0	1,5	3,1
Porque me sinto mais adulto, maduro.	4,4	1,7	2,9
Porque é moda, dá fama	2,3	1,4	1,8
Outros	19,7	22,3	21,1

Fonte: Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Por que você costuma tomar bebidas alcoólicas?*

Beber porque todos bebem é motivo apontado por 4,3% dos homens e 2,6% das mulheres, ao passo que beber para ter coragem e impor respeito é mais assinalado por homens do que por mulheres: 5,0% contra 1,5% das mulheres, o que também acontece com beber para sentir-se mais adulto e mais maduro, com 4,4% de marcações de homens e 1,7% de mulheres, seguido pelo quesito ser moda e dar fama, com 2,3% de índice entre o sexo masculino e 1,4% entre as mulheres.

Interessante perceber que, excetuando-se os motivos gostar do sabor, ser divertido e ajudar a esquecer coisas ruins, as meninas apontaram menos todos os outros motivos, o que parece estar alinhado com o importante papel do domínio do uso do álcool na construção de identidades masculinas (COSTA & CASTILLO, 2008): *beber é uma coisa para se divertir. Não é uma coisa muito boa, mas também não é uma coisa muito ruim. Se souber usar, se souber beber, você sai para descontrair.*

Utilizar o álcool para esquecer frustrações, provavelmente por não saber lidar com elas, é motivo apontado por 17,1% dos alunos para beber, como é possível constatar em alguns depoimentos de alunos.

Eu de vez em quando sou muito depressivo, fico chateado, vou beber, quando eu me chateio no trabalho, vou beber. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Eu também acho que a bebida vai muito pela infelicidade. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

As pessoas bebem para esquecer os problemas. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Acho que bebem é para ficar bêbado, esquecer os problemas. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Bebem quando está de mal com a vida. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Eu já bebi cerveja pra esquecer as coisas. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Em grupo, o álcool pode adquirir certa significação ritualística. Dessa forma, para o adolescente que está iniciando sua relação grupal e buscando aceitação, o álcool se torna o passaporte de entrada. Todos bebem; se ele não beber é excluído. É uma fase na qual existe uma necessidade enorme de aceitação no grupo de amigos (SILVA et al., 2006a).

Muitas vezes a pessoa bebe por influência. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Bebe porque todo mundo oferece. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Porque fala assim, 'Ah, se você não vai beber então você não anda com a gente'. E pela amizade ele começa a beber. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Porque eu estava com os meus amigos e eu quis beber. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Entre os outros motivos alegados pelos jovens, aparece constantemente a curiosidade: *eu acho que nós jovens dessa idade, a gente bebe mais não é nem porque gosta, é mais por curiosidade e tudo porque vê os amigos fazendo, vou seguir a mesma coisa, mas eu acho que não é nem porque gosta é por causa disso mesmo.*

O uso de álcool entre adolescentes é um tema controverso no meio social e acadêmico (MOREIRA et al., 2006). Ao mesmo tempo em que a lei brasileira define como proibida a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos, a recomendação de idade apropriada para o consumo de álcool é burlada, em especial pelas famílias. É prática comum o consumo de álcool pelos jovens seja em casa, seja em eventos sociais ou mesmo em ambientes públicos: *só quando meu pai vai num churrasco aí eu peço: pai, deixa eu dar um gole? Ele deixa...*

A sociedade como um todo adota atitudes paradoxais frente ao tema: por um lado, condena o abuso de álcool pelos jovens, por outro, é tipicamente permissiva e, muitas vezes, estimula o consumo por meio de formas diversas (SOUZA et al., 2006).

Quando consumido em excesso, o álcool pode se tornar um problema de saúde, pois este excesso está inteiramente ligado a acidentes de trânsito, violência e alcoolismo (SOUZA et al., 2005). Há sinais evidentes de que o abuso de substâncias psicoativas, principalmente o álcool, provoca graves rupturas no tecido social (CARLINI-COTRIM, 1998). O abuso contribui diretamente para um considerável percentual de internações psiquiátricas, em número muito maior do que as internações por abuso de drogas ilícitas. Além disso, é muito provável que o abuso de álcool contribua de forma significativa para a mortalidade por causas violentas que atualmente, em nosso país, é a principal causa *mortis* na faixa etária de 15 a 29 anos (SILVA et al., 2006).

As representações sobre o álcool são diversas e por vezes contraditórias. Seu uso entre a população brasileira é bastante disseminado, o que aponta para a necessidade premente de discussões aprofundadas com alunos sobre o tema: quanto mais informados, mais provável o uso responsável e consciente do álcool.

1.3.2. Drogas

Já em relação às drogas, é necessário destacar que essa nomenclatura é adotada para qualquer substância e/ou ingrediente utilizado em laboratórios, farmácias, tinturarias, entre outros, desde um pequeno comprimido para aliviar uma dor de cabeça e até mesmo uma inflamação. Contudo, a terminologia é usualmente utilizada para as chamadas drogas psicotrópicas, que agem sobre os mecanismos do cérebro e são utilizadas em desconformidade com a sua utilidade medicinal, devido aos efeitos estimulantes, euforizantes e/ou tranquilizantes. As drogas psicoativas são substâncias naturais ou sintéticas que, ao serem penetradas no organismo humano, independente da forma (por ingestão, injetada, inalada ou absorvida pela pele), introduzem-se na corrente sanguínea e agem no cérebro alterando o equilíbrio e modificando o seu funcionamento (LARANJEIRA et al., 1998).

A presença de drogas nas escolas é frequentemente mencionada por alunos, professores e membros da direção: *tem muita gente que usa droga aqui dentro da escola, a gente passa e dá até para sentir o cheiro; aqui na escola, tem {droga} todo dia. Todo mundo vê isso.* Tanto nos arredores das escolas, quanto dentro das mesmas, o uso destas substâncias parece ser comum, principalmente no noturno.

Oí X, Beleza? Como vão as coisas?

Olha estou muito bem Graças a Deus, estou trabalhando e estudando.

Trabalho, acordo cedo e pego o ônibus pro trabalho. Quando saio já vou direto para escola.

Na ida não é muito ruim, o problema é na volta, que no meu setor muitos malas ficam até tarde com uns fogos aceso fumando droga e eu tenho que passar pela rua que eles ficam.

Graças a Deus nunca mexeram comigo.

Lá na escola, como sempre, tive um bom relacionamento com todos, desde os colegas de sala até a direção. Sou representante da minha turma, a turma gosta muito de mim e eu deles, e faço o melhor pra ajudá-los.

Um dos meus maiores medos são os alunos que fumam droga no banheiro dos homens a noite, gostam de tirar onda com quem entra lá, e eles bebem lá dentro. A segurança, é fraca pra o turno noturno, a direção pensa que é tranquilo a noite, mas num é não. Alguns alunos como eu é que sabe o que é esta escola.

Mas ta tudo ótimo com a Graça do nosso Bom Deus.

Beijos e Abraços!!!

Ainda, foi observado que os alunos, os professores e a equipe de direção descreveram, muitas vezes, não somente a presença de drogas, mas também seu consumo nas dependências da escola, como se nota na redação acima e nos casos a seguir.

Quadro 1.1: *Todo mundo cheirando pó*

É maconha. Teve uma vez que pegaram todo mundo cheirando pó. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Ano passado tivemos um problema com drogas. Foi encontrado cocaína no sapato de um aluno aqui, nós ficamos sabendo por causa da denúncia da mãe. Foi um aluno de 5ª Série. Os alunos estavam usando droga dentro de sala. (Professora, Grupo Focal com professores).

Uma aluna minha, porque eu dou aula numa turma que fica próxima do banheiro, ela me falou assim: “professora, aqui na escola tem um menino que usa droga, não tem?” Eu falei: eu acho que não. Ela falou que tinha um menina que estava fumando maconha dentro do banheiro na hora do intervalo. (Professora, Grupo Focal com professores).

Na festa junina eu percebi, porque eu estava no bazar e o banheiro masculino era em frente à sala que foi feito o bazar. Eu estava lá dentro, com algumas colegas, vendendo as coisas e percebi um entra e sai muito grande, chamei o vigilante e pedi a ele para entrar; quando ele entrou, viu a fila de meninos cheirando cocaína numa carteirinha da escola. (Vide-diretora, Grupo Focal com a equipe da direção).

Sim, uso de drogas, inclusive aqui no muro já foram encontrado vários papелotes de cocaína. Nós temos uma caixa d'água aqui que é o point deles ali atrás, mas nós já fazemos abordagem lá. Agora nós vamos estar isolando aquela área ali, a escola está sendo reformada, vai ser isolada aquela área, mas nós fazemos abordagem ali direto. (Diretor, Grupo Focal com equipe da direção).

Fonte: Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos tirados de Grupos Focais.

Quando perguntados sobre que drogas já haviam experimentado, 6,6% dos alunos (como aponta a tabela 1.25) afirmaram já haver utilizado maconha. Importante ressaltar que a pergunta versava sobre ter experimentado uma vez na vida, e não sobre o uso cotidiano ou continuado de drogas de qualquer espécie.

Em segundo lugar, surgem a cocaína e o roupinol, com porcentagens de 3,7 e 2,9% respectivamente. A seguir, visualiza-se cola e/ou inalantes (2,0%); o ecstasy (1,5%); a merla, um dos derivados da cocaína, com índices de 1,3%; o LSD com proporção igual à da merla 1,3%; o crack, outra substância resultante da cocaína, com 1,1%; por último, as drogas injetáveis com média de 1,0%. Nesse caso, apesar de os índices parecerem pequenos, os números expandidos contextualizam a dimensão da questão: cerca de 12.200 estudantes, por exemplo, já experimentaram maconha, enquanto 6.900 já utilizaram cocaína.

Tabela 1.25. Alunos, segundo drogas já utilizadas, 2008 (%)

Drogas já utilizadas	Média total
Maconha	6,6 (N.E 12.198)
Cocaína	3,7 (N.E 6865)
Roupinol	2,9 (N.E5427)
Cola e/ou outros inalantes	2,0 (N.E 3621)
Ecstasy	1,5 (N.E 2856)
Merla	1,3 (N.E. 2.446)
LSD	1,3 (N.E. 2.332)
Crack	1,1(N.E 1.943)
Drogas injetáveis	1,0 (N.E 1.758)

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Se você já utilizou ou utiliza drogas, assinale quais*: NE referem-se aos números expandidos aos quais correspondem os índices.

Em diversos depoimentos, nota-se que muitos estudantes associam a experimentação de uma droga ao uso de outras drogas: *com certeza que ele vai ser influenciado a fumar a droga também, experimentar e gostar. Com certeza vai experimentar outras drogas.*

Já alguns relatos ressaltam que utilizaram e desistiram da utilização e que a experimentação casou forte repulsa e também esse hábito, inclusive, pode trazer malefícios.

Ah, tipo roupinol, [...] era uma festa junina e eu tava lá com os meninos, meus amigos, chegou um amigo deles com um copinho de vinho: “não, bebe aí!” Aí eu bebi, fiquei doidona, descobri que tinha roupinol dentro do copo depois que eu acordei no outro dia de manhã lá na casa do meu pai. Eu não sei como, mas eu cheguei em casa. Tipo festa trance, assim que eu tenho muitos amigos que gostam de trance, teve uma vez só que eu experimentei assim um ecstazyzinho. É uma coisa assim que não vale a pena, sei lá, eu parei de vez. Eu não experimento. Eu fumava antigamente, mas não fumo mais porque é uma coisa que não vale a pena, só estraga o corpo, quando fuma a garganta fica seca e não desce nem água, eu bebia água e passava mal. Agora eu resolvi que nada mais disso vai entrar na minha vida, graças a Deus. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Na tabela 1.26 são apresentados os dados de uso de drogas por Diretoria Regional de Ensino (DRE). A maconha é a droga mais utilizada em todas as diretorias, sendo que a Regional de Santa Maria apresentou o índice mais elevado de uso dessa substância: cerca de 11% dos estudantes dessa regional declaram ter feito ou fazer uso. Já o uso de cocaína, observa-se que Santa Maria (5,7%), Sobradinho (4,6%), Paranoá (4,4%) e Planaltina (4,4%) apresentam os índices maiores. Em relação ao roupinol, a proporção varia de 1,2% na regional do Guará a 6,6% em Santa Maria. Pode-se perceber que, apesar de variações específicas, o quadro de uso de drogas por parte de estudantes é generalizado em todas as DREs do DF.

Tabela 1.26: Alunos, por DRE, segundo drogas já utilizadas, 2008 (%)

DRE	Maconha	Cocaína	Roupinol	Cola e outros inalantes	Ecstasy	Merla	LSD	Crack	Drogas injetáveis
Santa Maria	10,9	5,7	6,6	2,1	1,5	0,7	1,3	0,6	1,3
Sobradinho	10,5	4,6	3,7	2,1	1,8	1,4	0,7	0,4	0,0
Gama	8,2	4,2	2,4	2,1	1,3	1,1	1,0	0,9	0,6
Plano Piloto/ Cruzeiro	7,7	2,7	2,2	1,5	2,4	1,8	1,5	1,1	0,9
Núcleo Bandeirante	7,1	3,4	2,1	3,6	1,9	1,3	1,3	1,1	1,1
Brazlândia	6,6	2,7	1,6	2,4	1,1	1,8	0,7	1,5	0,7
Ceilândia	6,1	3,9	3,2	2,8	2,3	2,3	2,3	1,9	2,1
Planaltina	6,0	4,4	5,1	2,8	2,9	2,8	2,6	2,1	2,8
Guará	5,8	1,4	1,2	1,9	0,9	0,7	1,4	0,7	0,5
São Sebastião	5,2	3,4	2,5	1,2	0,6	1,0	0,2	0,8	0,4
Recanto das Emas	4,9	4,0	3,2	1,1	1,5	1,1	1,1	1,1	0,8
Taguatinga	4,9	3,4	3,4	1,8	1,4	1,0	1,4	0,8	0,8
Paranoá	4,7	4,4	1,4	1,7	1,4	1,4	1,2	1,4	0,8
Samambaia	4,0	3,7	2,3	0,7	0,8	0,2	1,0	0,5	0,5
DF	6,6	3,7	2,9	2,0	1,5	1,3	1,3	1,1	1,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Se você já utilizou ou utiliza drogas, assinale quais:*

Pela tabela 1.27, é possível perceber a predominância do sexo masculino no consumo de drogas ilícitas em todas as drogas pesquisadas. O contato com essas substâncias pelos meninos é significativamente maior quando comparados às meninas. Porcentagens mais próximas entre os sexos são notadas apenas quando se refere ao consumo de roupinol. Existe uma incidência entre os adolescentes do uso de drogas lícitas como o álcool, em primeiro lugar, bem como de tabaco, cola e roupinol. Importante ressaltar que o roupinol é um fármaco facilmente adquirido em drogarias e estabelecimentos afins. Tal incidência sugere a necessidade de maior atenção das autoridades para a regulação da comercialização de tais substâncias e para a implementação e execução de ações e políticas públicas voltadas para essa questão.

Tabela 1.27: Alunos, por sexo, segundo drogas já utilizadas, 2008 (%)

Drogas já utilizadas	Respondentes do sexo masculino	Respondentes do sexo feminino
Maconha	8,6	4,9
Cocaína	4,7	2,9
Roupinol	3,6	2,4
Cola e/ou outros inalantes	2,8	1,2
Ecstasy	2,4	0,8
Merla	2,1	0,7
LSD	2,1	0,6
Crack	1,7	0,5
Drogas injetáveis	1,6	0,5

Fonte: RITLA, Pesquisa "Revelando tramas, descobrindo segredos: convivência e violência nas escolas", 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Se você já utilizou ou utiliza drogas, assinale quais.*

A tabela 1.28 traz dados relativos ao consumo de drogas por faixa etária. Apesar das variações entre idades não serem abissais, pode-se perceber que aqueles alunos com 13 anos ou mais apresentam maior taxa de experimentação do que os alunos mais novos. É importante levar a questão de que a faixa etária daqueles que estão usando está diminuindo significativamente como foi levantado em outros estudos (ABRAMOVAY & CASTRO, 2002; BAUS et al., 2002; CARLINI-COTRIM, 1998; SILVA et al, 2006a; SILVA et al., 2006b).

Tabela 1.28: Alunos, por faixa etária, segundo drogas já utilizadas, 2008 (%)

Tipo de droga experimentada	Faixa etária						Total
	Menos de 11 anos	11 e 12 anos	13 e 14 anos	15 e 16 anos	17 e 18 anos	Mais de 18 anos	
Maconha	2,2	1,7	4,8	7,0	11,8	13,9	6,1
Crack	2,2	0,6	1,4	0,8	1,4	0,4	1,0
Merla	2,2	0,5	1,7	0,9	1,7	1,8	1,2
LSD	1,1	0,3	1,2	1,3	2,0	1,4	1,1
Êxtase	1,1	0,4	1,8	1,5	1,9	2,1	1,4
Cocaína	1,1	0,7	3,4	4,1	6,3	7,2	3,6
Droga injetável	1,1	0,5	1,4	0,6	1,0	1,8	0,9
Cola	1,1	0,7	2,0	1,9	3,5	2,8	1,9
Roupinol	1,1	0,7	3,4	2,8	4,9	3,4	2,8

Fonte: RITLA, Pesquisa "Revelando tramas, descobrindo segredos: convivência e violência nas escolas", 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Se você já utilizou ou utiliza drogas, assinale quais.*

Ao analisar a tabela 1.29, visualiza-se que os alunos do Ensino Médio apresentam índices maiores de experimentação quando comparados aos estudantes do Ensino Fundamental. Essa diferença é mais acentuada quando se verifica o consumo de maconha, cocaína e cola e/ou inalantes: os alunos do ensino fundamental apresentam porcentagens de 4,6%, 2,7% e 1,5% respectivamente, já os

alunos do ensino médio apresentam índices de 9,5% para maconha, 5,1% para cocaína e 2,6% para cola e/ou inalantes. As demais drogas ilícitas examinadas apresentam porcentagens semelhantes entre os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio.

Tabela 1.29. Alunos, por nível de ensino, segundo drogas já utilizadas, 2008 (%)

Drogas já utilizadas	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Maconha	4,6	9,5	6,6
Cocaína	2,7	5,1	3,7
Roupinol	2,7	3,3	2,9
Cola e/ou outros inalantes	15	2,6	2,0
Ecstasy	1,5	1,6	1,5
Merla	1,4	1,2	1,3
LSD	1,1	1,5	1,3
Crack	1,2	0,9	1,1
Drogas injetáveis	1,0	0,8	1,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: convivência e violência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Se você já utilizou ou utiliza drogas, assinale quais.*

A tabela 1.30, traz as causas mais apontadas para o consumo de substâncias ilícitas. O motivo mais indicado foi *porque dá lombra, deixa doidão*, por cerca de 22% dos alunos. Em seguida, os estudantes alegaram que usam drogas porque é arriscado (11,4%), porque ajuda a esquecer coisas ruins e problemas (11,2%) e porque é divertido (10%). Entre os motivos analisados, ressalta-se que cerca de 8% afirmaram usar drogas porque os amigos utilizam; 2,2% fazem uso porque dá coragem; impõe respeito; 0,8% usam porque é moda, dá destaque; e 0,8% afirmam o uso porque se sente mais adulto, mais maduro.

Tabela 1.30. Alunos, segundo o motivo para utilizarem drogas, 2008 (%)

Motivos	Porcentagem (%)
Porque dá lombra, deixa "doidão"	21,7
Porque é arriscado	11,4
Porque me ajuda a esquecer coisas ruins e problemas	11,2
Porque é divertido	10,0
Porque os amigos usam	7,6
Porque dá coragem, impõe respeito	2,2
Porque é moda, dá destaque	0,8
Porque me sinto mais adulto, maduro.	0,8
Outros	34,3
Total	100,0

RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: convivência e violência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Qual o motivo para você usar drogas?*

Por muito tempo acreditou-se que os jovens que apresentavam problemas de ordem psicológica ou social, ou tivessem famílias desestruturadas seriam os mais vulneráveis ao consumo de drogas, mas a realidade tem demonstrado não serem estas as causas fundamentais do uso indevido de drogas

pelos adolescentes (BAUS et al., 2002). Observa-se, na atualidade, que muitos jovens usam drogas, independentemente de sua situação econômica e social. O apelo das sensações causadas pelas drogas, a vontade de se arriscar e ultrapassar limites estabelecidos e a diversão funcionam como chamarizes para adolescentes e jovens, por vezes curiosos.

É fundamental proceder a diferenciações entre viciados em droga – ou seja, dependentes químicos –, e pessoas que experimentaram esse tipo de substância ou que a utilizam ocasionalmente. Hopenhayn (2002), por exemplo, ao tecer considerações sobre a ocorrência de drogas na América Latina, afirma que “a proporção de pessoas que consumiram drogas ilícitas no último mês, em relação ao total de pessoas que as consumiram alguma vez na vida, é também extremamente baixa, contrariamente ao preconceito de que ‘basta provar para ficar viciado’” (HOPENHAYN, 2002, p.14).

A tabela 1.31 traz as diferenciações entre Ensino Fundamental e Médio no tocante aos motivos para usar drogas. Chama atenção o fato de que o índice de respostas ao item “porque é arriscado” por parte de alunos do ensino fundamental (15,9%) foi mais do que o dobro do índice de respostas entre os estudantes do ensino médio (7,1%). Outro item que apresentou bastante diferença foi o porque dá coragem, impõe respeito, com 3,9% de respostas do ensino fundamental e 0,5% do ensino médio. Ao mesmo tempo, ser divertido (7,0% no ensino fundamental e 12,9% no ensino fundamental) é motivo mais arrolado por estudantes do nível de ensino mais avançado. Talvez as diferenciações estejam relacionadas às próprias diferenças entre os variados perfis de alunos desses dois níveis de ensino.

Tabela 1.31: Alunos, por nível de ensino, segundo motivos para usar drogas, 2008 (%)

Motivo	Nível de Ensino		Total alunos
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	
Porque dá “lombra”, deixa “doidão”	22,1	21,3	21,7
Porque é arriscado	15,9	7,1	11,4
Porque ajuda a esquecer coisas ruins e problemas	11,7	10,7	11,2
Porque é divertido	7,0	12,9	10,0
Porque os amigos usam	6,5	8,6	7,6
Porque dá coragem impõe respeito	3,9	0,5	2,2
Porque é moda, dá destaque	1,3	0,3	0,8
Porque se sente mais adulto, maduro	1,0	0,5	0,8
Outros motivos	30,5	38,1	34,3

Fonte: Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Perguntou-se aos alunos: *Qual é o motivo principal para você usar drogas?*

Entre as outras razões apontadas para usar drogas, apareceu bastante a curiosidade, uma necessidade ainda maior em descobrir algo que a sociedade tenta ocultar e proibir. Grande parte dos jovens que usam drogas garantiu que experimentaram por curiosidade, para saber que tipo de sensações a química proporcionaria: eu acho que alguém deve conhecer, resolve experimentar para conhecer e ver como é e experimenta.

Velho (1994) aponta que o uso de drogas pode corresponder às tentativas de adolescentes e jovens de descobrir “o novo, movidos por curiosidade e espírito de aventura. Não são, no entanto, atores-sujeitos na sua plenitude, utilizando o livre-arbítrio. São empurrados por forças e circunstâncias que têm de enfrentar e procuram dar conta” (Idem, 1994, p.45). Além dos motivos acima expostos, outros mais foram apontados pelos alunos com a causa para o uso de drogas. Seguem alguns exemplos:

Elas usam mais assim porque, como a professora disse pela experiência de liberdade. E elas fumam drogas só para provar. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Tem gente que bebe, que fuma para ficar mais calmo, como tem gente que eu conheço. Tem gente que é para ficar mais agressivo ou por gostar do cheiro. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Ao observar as variações de motivos, é possível perceber a dificuldade que se encontra para entender tal fenômeno. As posturas consideradas como de rebeldia ou de transgressão, o que pode ser o caso do uso de drogas, não devem ser encaradas em uma única dimensão, podendo muitas vezes fazer parte da construção de uma identidade própria do jovem. Portanto, torna-se necessário conhecer os comportamentos, práticas, atitudes e valores culturais desse público (BASTOS , CUNHA & BERRTONI, 2008).

A escola desempenha expressivo papel não apenas na construção dos conhecimentos cidadãos e científicos sobre as drogas, mas também no próprio contato de crianças, adolescentes e jovens com substâncias psicotrópicas. Apreende-se, pela fala dos alunos que muitas vezes as drogas são apresentadas pelos próprios colegas de classe.

Eu, quando eu tava na sexta série, aqui tinha um cara que vendia. O bicho era da minha sala, o bicho me oferecia muito assim. Eu andava com ele, falava com ele, mas ele me oferecia e eu nunca queria, nunca quis não. Mas ele me respeitava também falava que não era pra mim usar. Só uma vez que ele tava doidão e me ofereceu, mas eu não quis não. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Entende-se pelos relatos que o contato com as drogas também ocorre na vizinhança e nos locais de lazer desses alunos.

Uma vez, eu jogando bola na quadra, vocês sabem que na quadra esportiva tem um monte de trombadinha fumando maconha, nós tava lá, jogando, era noite, os rapazes falou pra gente provar, que nós não era homem, que nós era bichinha e até mesmo familiares. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Já me ofereceram droga no fliperama, mas eu não quis não. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Já me ofereceram droga já, lá na rua. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

E alguns alunos descrevem casos de envolvimento de drogas dentro da própria família, mas se apreende que a percepção sobre o uso de drogas muitas vezes é apresentada como negativa.

É, os amigos da minha irmã, eles cheiram cola, fumam maconha, cocaína essas coisas, um deles até tinha começado a parar porque estava ficando com a minha irmã e minha irmã não queria que ele continuasse, mas depois terminou o namoro dos dois e ele voltou a usar. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Eu também tenho alguns familiares que se envolveram nisso, um primo meu chegou a falecer de overdose, o pessoal para não comentar isso, eles diziam que ele morreu de cirrose, para abafar o caso. Outra prima minha descobriu que era adotiva e se revoltou, tinha de tudo, bestiou e começou a usar, parou. O outro se separou, casos da minha família. O outro se separou da mulher e entrou na maconha, conseguiu se libertar. O único fim triste foi esse primo meu, mas isso foi influência de amigos, a morte dele. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

As drogas, apesar de ilícitas, estão presentes em diversas esferas de vivência de alunos, de professores e equipes de direção. Dada a complexidade social dessa temática, é fundamental que o assunto seja discutido pela escola, inclusive em salas de aula. E, quando se discute sobre prevenção, é vital advertir que essa prevenção funciona de forma mais eficiente se realizada precocemente (TAVARES et al., 2001).

1.3.3. Álcool e drogas entre alunos: algumas considerações

A natureza dinâmica do fenômeno do abuso de álcool e drogas, a origem multifacetada e a complexa combinação de circunstâncias sociais e comportamentais que expõem algumas pessoas ao risco de abusar das drogas fazem com que o prognóstico das tendências individuais seja uma tarefa extremamente difícil (BAUS et al., 2002; CARLINI et al., 2002; GUIMARÃES et al., 2004). É fundamental, pois, que seja estabelecido nas comunidades um amplo debate sobre a questão do abuso de drogas.

A dispersão dessas substâncias e, por sua vez, a transformação deste uso em abuso, está intimamente ligada ao estabelecimento da confecção em larga escala. Além disso, inúmeras são as razões responsáveis pelo mercado das drogas e do álcool se propagar de forma alarmante no país. Observa-se que as leis brasileiras não são muito rigorosas quanto ao controle da venda de bebidas alcoólicas: propagandas e vendas não encontram restrições. Percebe-se também que as campanhas preventivas não são, em sua maioria, constantes (MATROIANNI, NOTO & GALDURÓZ, 2008).

A presença das drogas e álcool nas escolas é um tema de grande complexidade e (MEDEIROS, 2006). É importante frisar que esta não é uma discussão restrita ao ambiente escolar, pois trata de um problema social que se estende à escola (ABRAMOVAY & CASTRO, 2002). O assunto deve ser tratado na escola com abordagem informativa e preventiva, o que pode vir a influenciar as outras

esferas da vida dos alunos. Como afirma Adiala (1986), a importância dada à presença das drogas em nossas relações não é a relevância das propriedades químicas especiais dessas substâncias e sim suas propriedades simbólicas, o efeito cultural que ela motiva. Os domínios sociais são delimitados pelas drogas e organizam a realidade ao redor de certas normas.

É possível visualizar uma série de meios para agir na perspectiva de diminuição dos riscos associados ao uso de drogas e álcool. No entanto, embora diversificadas em termos de ações concretas, todas se caracterizam por tentar oferecer subsídios e propiciar vivências para que o estudante possa ser mais estruturado, consciente e questionador (MOREIRA et al., 2006). Nesse sentido, as ações não devem resultar, obrigatoriamente, numa rejeição a qualquer contato com drogas e álcool.

Acredita-se que as chances de o jovem se envolver patologicamente com drogas são menores quanto mais realizados e conscientes eles estiverem. Reconhece-se, ainda, nas várias vertentes de modificação das condições de ensino, que a intervenção não precisa necessariamente visar o estudante: pode e deve tentar também modificar o ambiente em que ele vive (PEDROZO & SEIQUEIRA, 1989). Admite-se, assim, que um ambiente escolar hostil e considerado injusto pode constituir um fator para o abuso de drogas e álcool, deslocando a discussão para o campo da política educacional e do questionamento pedagógico.

Em suma, é possível substituir o enfoque disciplinador da guerra às drogas e álcool por uma ênfase na formação do jovem, considerado capaz de discernir e de optar, e como alguém que tem o direito de ser informado de forma clara e honesta sobre questões que dizem respeito a sua realidade. Primeiramente, é preciso abandonar a atitude de que somente drogas ilícitas causam danos: o álcool, o tabaco e os tranquilizantes devem fazer parte da lista de substâncias a serem trabalhadas, quando efetivamente se executar um programa de prevenção ao abuso de drogas (BAUS et al., 2002). Em segundo lugar, é necessário que este trabalho de prevenção seja iniciado nas faixas etárias mais baixas (TAVARES et al., 2001).

A familiarização das crianças e, principalmente, pré-adolescentes com o debate sobre as questões pertinentes ao abuso de drogas e as possíveis medidas para controlar o seu uso, podem criar uma nova forma de se conviver com a questão das drogas. Em princípio seria mais fácil entender, assim, a necessidade de não usar drogas ilegais (TAVARES et al., 2001).

Urge evitar, na didática da prevenção, atitudes moralistas e repressivas. Estas costumam embalar as campanhas antidrogas e só fazem ratificar certa hipocrisia dos adultos perante os adolescentes (MOREIRA et al., 2006). De acordo com Hopenhayn (2001), um desafio evidente para as políticas públicas e para o discurso público sobre o consumo de drogas é a agregação de distorções e exageros que envolvem o assunto. O mesmo autor sugere que o tema das drogas exacerba os fantasmas da sociedade, dos sujeitos, bem como da política envolvendo o assunto. É necessário que os discursos deixem de ser marcados pelo preconceito, medo e sentimentos de catástrofe. Nada melhor do que atacar um inimigo claro e colocá-lo na frente da trincheira, extinguindo a própria paranoia de uma sociedade em rápida transformação. Segundo o autor:

Apenas a motivação para conversas sobre os problemas, identificar suas raízes e componentes e contar com os âmbitos de comunicação (função da conversação e da linguagem) geram uma atitude dialógica nas pessoas, que repercutirá de maneira muito favorável no tratamento dos temas difíceis em nível cidadão. Frente a modelos de intolerância ou de intercâmbios estereotipados de mensagem, cabe opor modelos “conversacionais”, assim que a cooperação e a tolerância emergem de atos comunicativos mais horizontais. Apenas revertendo o calão de Troia da repressão pelo da compreensão se poderia aproveitar o problema da droga para entender o contexto que hoje o circunda (HOPENHAYN, 2001, p.15, tradução livre).

Para concluir, retoma-se que o uso de álcool e drogas não se restringe à juventude, sendo práticas amplamente disseminadas. Nesta seção buscou-se trazer características do perfil de alunos e professores das escolas públicas, assim como se buscou apontar elementos diversos constituintes do fenômeno do uso de álcool e drogas entre os alunos, especialmente no ambiente escolar. A partir de considerações acerca dos dados quantitativos e qualitativos referentes à frequência e aos motivos de uso de substâncias desta natureza, a proposta foi ajudar a compreender como ações de discussão e de prevenção podem tomar parte no ambiente escolar.

2 Entrando nas escolas: percepções e relações sociais

Compreender as percepções e opiniões dos variados atores sobre a escola, além de analisar as diversas dinâmicas que acontecem no ambiente escolar, é etapa fundamental para o entendimento aprofundado da realidade presente nos estabelecimentos de ensino da rede pública do Distrito Federal. Assim, apreender como e por que se constroem interações conflituosas e não conflituosas entre alunos, professores e membros da direção é o propósito deste capítulo.

A partir dessas reflexões acerca das percepções e das relações que são estabelecidas nas escolas, é possível melhor entender as diversas violências que podem acontecer nos estabelecimentos de ensino, além de construir estratégias mais eficazes para uma boa convivência escolar. O presente capítulo sobreleva-se como primeira lente a partir da qual devem ser lidos os capítulos subsequentes: para analisar as discriminações, violências duras, representações sobre gênero, violências sexuais e ciberviolências conectadas ao ambiente escolar, é necessário primeiramente considerar as diversas relações que envolvem os sujeitos que convivem cotidianamente nas escolas.

É possível notar que as percepções dos atores (estudantes, docentes e membros da direção) sobre as escolas estão intimamente vinculadas às interações que conseguem estabelecer nesse ambiente. Nota-se também que essas relações não se dão em um vácuo normativo. São, por outro lado, profundamente informadas por normas e dinâmicas escolares pré-existentes, na maioria das vezes perpassadas por noções de autoridade e hierarquia não inteiramente legitimadas por todos os segmentos da sociedade. Portanto, tais normas e dinâmicas tendem a não ser reconhecidas e entendidas da mesma maneira por professores e alunos.

Ressalta-se também que a escola está inserida na comunidade e na sociedade mais ampla, entrecruzada por valores, crenças, símbolos e instituições exteriores a ela, e influenciando esse exterior. Assim, compreender as interações que se dão nas escolas requer compreender também sua relação com outras instâncias importantes na educação de crianças, adolescentes e jovens, inclusive as famílias. Outro ator indispensável na questão da violência nas escolas é a polícia, representada pelos seus órgãos responsáveis pela atenção ao público escolar, especialmente o Batalhão Escolar do Distrito Federal e as Delegacias da Criança e do Adolescente (DCA) e de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA).

As relações e interações que acontecem no ambiente escolar não são, em absoluto, inteiramente classificáveis como conflituosas ou harmoniosas. São, ao contrário, múltiplas e multifacetadas: uma mesma relação pode ter aspectos de conflito e amizade, ser negativa e positiva. Esse é um dos princípios do que se lerá neste capítulo.

A primeira seção trata das percepções positivas e negativas de professores, estudantes e membros da direção sobre a escola. A partir da análise de suas perspectivas, será possível traçar correlações entre as representações sobre a escola e as opiniões acerca do ambiente físico e da qualidade das relações que existem no espaço escolar.

A seção seguinte cuidará das relações sociais entre alunos, levando em conta as percepções de alunos e professores sobre as interações que acontecem entre estudantes. A partir daí, serão tecidas algumas considerações sobre as visões que os alunos têm de seus colegas e sobre as dinâmicas de conflito e de amizade que fazem parte das escolas.

A terceira seção versará sobre as relações entre alunos e professores e entre alunos e equipe de direção. Serão consideradas as percepções mútuas dos sujeitos envolvidos, ponderando-se que elas são de diversas naturezas e qualidades. Por fim, será estudado como essas relações influenciam o clima escolar.

Analisar as regras e sanções é o objetivo da quarta seção, que se ocupará das dinâmicas que envolvem as diretrizes que regem as escolas. Serão trabalhados depoimentos de professores e alunos que defendem e criticam as regras, apontando para um processo do pouco de diálogo e escuta dos alunos em sua implementação, o que pode vir a resultar em constante desrespeito das regras. Assim, serão também desenvolvidas as interações e sanções referentes a esse descumprimento de normas.

Na quinta seção, serão trabalhadas as delicadas relações entre escola e família. As percepções e atribuições que as escolas impingem às famílias, e vice-versa, serão analisadas, assim como as dificuldades encontradas para um diálogo mais profícuo e os caminhos possíveis para uma melhor comunicação.

A polícia e sua relação com a escola são objeto da sexta seção. Compreender como são percebidas pelos diferentes atores as interações entre policiais, alunos, professores e membros da direção é a meta principal destas reflexões.

Finalmente, serão tecidas algumas considerações, ao longo da sétima seção, acerca dos alunos que estão cumprindo medida socioeducativa de Liberdade Assistida, alvo de diversas observações, por vezes preconceituosas, de professores e membros da equipe de direção.

2.1. Percepções e opiniões sobre a Escola

Apresentar as diversas percepções sobre a escola é o objetivo desta seção. Serão analisadas visões positivas e críticas com relação a essa instituição, levando-se em conta as considerações de alunos, professores e membros da equipe de direção sobre diversos aspectos da instituição, tais como questões infraestruturais e aquelas concernentes ao comprometimento dos diversos atores para com o ambiente escolar.

Uma escola de qualidade depende, entre outros fatores, da infraestrutura, do espaço, das instalações, das possibilidades e dos recursos oferecidos aos seus alunos e professores. Assim, um ambiente organizado, limpo, com professores considerados bons pelos alunos e que ofereça uma merenda de boa qualidade pode fazer com que todos se sintam mais motivados e tenham pela escola apreço e respeito.

O acesso à educação significa, segundo Delors et al (2006), a possibilidade de um desenvolvimento humano mais harmonioso, de fazer recuar determinados níveis de pobreza, de combater certas exclusões, de entender os processos e mecanismos de incompreensão, racismo, homofobia e opressão. Além disso, a escola é crucial tanto para a construção de identidades quanto para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e da busca da emancipação.

A análise a seguir mostra que existem escolas e não “a Escola” como um único modelo, ou seja, não há uma maneira geral de ensinar, nem uma arquitetura para todos ou uma única forma de ser diretor, professor e aluno. É nesse contexto que as visões e percepções variam enormemente tanto para os adultos como para os jovens e adolescentes. A imagem de uma determinada escola pode depender de vários fatores, desde os professores e sua relação com os alunos – e vice versa –, passando pela qualidade da educação oferecida e pela interação que os alunos vão estabelecendo com o saber, até chegar a questões como a infraestrutura e a sensação de segurança no espaço escolar.

2.1.1. Quando a escola é considerada boa

Quando perguntados sobre sua opinião sobre a escola, muitos alunos forneceram respostas bastante positivas.

Redação - Ensino Fundamental

Querido amigo, depois do recesso voltar as aulas é bem complicado, aquela rotina de levantar assistir tv, fazer o que quero vai acabar, agora vai voltar a rotina que eu tenho que ir para a escola.

Toda manhã eu acordo antes das dez da manhã, estudo no turno vespertino, costumo não deixar tarefas escolares para fazer durante a manhã eu acho que fica muito corrido.

A minha escola fica perto de casa, ela é bem grande e bastante exigente, temos um projeto todo o bimestre que vale dois pontos para cada matéria, temos também uma carteirinha para entregar na hora da entrada e recebe-la de volta antes da saída. A aula que mais gosto é a de educação física, tenho uma ótima professora e materiais para a prática e um grande espaço para praticar esportes, no terceiro bimestre a escola organiza interclasse de futebol, vôlei e handebol. A minha escola tem servidores que respeitam os alunos e nem sempre são respeitados, a escola é sempre limpa e organizada, não frequento muito os banheiros mas são sempre limpos. Não peço muito o lanche mas quase sempre parece ser bom. Na hora do intervalo temos uma lanchonete com venda de balas, refrigerantes, salgados e etc, temos também a rádio que é monitorada por umas professora e alunos.

Chego em casa bastante cansada, faço as tarefas e me preparo para dormir, pois tenho que me preparar para outro dia de escola.

Numerosos alunos se referiram à escola como boa: *a escola é boa; legal; divertida; ótima; adoro a escola; a escola é massa*. Os motivos arrolados para tal classificação são variados, abarcando a possibilidade de estabelecer relações de amizade, a qualidade do ensino e dos professores. O quadro 2.1 reúne alguns depoimentos que ilustram a situação mencionada:

Quadro 2.1: A escola é um grande pedaço de mim

A escola é um grande pedaço de mim.
 Sou louco pelos estudos, amo estudar e amo a escola.
 A escola dá atenção possível para os alunos.
 A escola é boa, super legal, tem um grau de ensino muito bom.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência escolar”, 2008.

Nota: Depoimentos de alunos retirados do questionário.

Segundo Payet (1997), contrariamente aos estereótipos existentes na nossa sociedade, os adolescentes e jovens e suas famílias investem fortemente na escola como meio de promoção social. A escola cristaliza questões sociais candentes: segundo o autor, a escola “é um mundo”, muitas vezes escondido, do qual algumas facetas serão progressivamente desvendadas neste livro, a começar pelo presente capítulo.

A tabela 2.1 indica que a maioria dos alunos (80%) vai à escola porque quer e não porque é obrigado pela família (12, 6%), o que mostra que o espaço escolar parece ser um local sobre o qual existe muito investimento tanto por parte das famílias como, especialmente, dos próprios alunos.

Tabela 2.1: Alunos, segundo motivo para ir à escola, 2008 (%)

Motivo para ir à escola	Alunos
Porque ir à escola é uma escolha sua	79,7
Porque a sua família ou outra pessoa te obriga	12,6
Outros motivos	7,7

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Por que você vai à escola?*

Charlot (2001) afirma que há alunos que querem aprender e outros que se recusam a fazê-lo. Essas diferentes atitudes não se dão somente por características pessoais de cada um, mas também devido à sua mobilização, ao desejo de querer aprender e à possibilidade, por parte do conteúdo ensinado, de estabelecer comunicação: “o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21). A necessidade da apropriação de novas ideias, gestos, interações e formas de ver o mundo está sobremaneira associada à capacidade de persuasão e atratividade do que é ensinado: *alunos se desanimam em estudar porque não tem nada para chamar-lhe a atenção*. O desejo de ir à escola mistura-se com a vontade de obtenção de conhecimento.

Conhecimento este que tem sido reportado, no meio acadêmico, como crucial para a aquisição de capital cultural¹¹.

Portanto, a relação dos alunos com o saber e com a escola tem afinidade com seu cotidiano, suas experiências, sua forma de ver a vida e com as maneiras pelas quais a escola responde ou não às suas expectativas como local de aprendizagem, de construção de saberes, de socialização e de convivência. As percepções são tão distintas como são diferentes as escolas, os professores e os alunos, com suas histórias de vida e sua subjetividade.

Os alunos têm um imaginário positivo sobre si mesmos como alunos (tabela 2.2), já que 68,3% diz estudar muito em casa, 90,7% afirmam ter uma boa participação em grupos, 87,4% acreditam que são disciplinados, 82,8% têm interesse nas atividades das escolas, e 92,8% respeitam muito os adultos das escolas. Chama atenção, também, certo senso de autocrítica dos alunos quando um terço deles diz que pouco estuda em casa (31,7%); 22,6% não se considera disciplinado; 17,3% não se interessa pelas atividades escolares; e 7,1% não respeita os adultos da escola.

Tabela 2.2: Alunos, segundo comportamento escolar, 2008 (%)

Comportamento	Bom ou Ótimo	Péssimo ou Ruim
Respeito aos adultos da escola	92,8	7,1
Participação nos trabalhos em grupo	90,7	9,4
Disciplina	87,4	22,6
Interesse pelas atividades de escola	82,8	17,3
Estudo em casa	68,3	31,7

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Como é o seu comportamento escolar em relação aos seguintes itens? (Marque um X para cada item).*

Vários alunos comentaram gostar de sua escola e escreveram sobre o espaço como bom (e, por vezes, bonito), e referiram-se de maneira positiva, igualmente, aos seus professores: *eu gosto da minha escola, há bons professores; os professores sabem explicar bem; são ótimos; boa preparação; um corpo docente ótimo; professores dedicados; excelentes professores qualificado que nos acompanham.* Assim, o corpo docente aparece como de suma importância para a percepção dos alunos de que estão em uma boa escola.

11 Bourdieu (1979) constrói o conceito de capital cultural para analisar as diferenças nos resultados escolares de crianças de diversas classes sociais. É um conceito – recurso que foge de explicações naturalistas, para o sucesso ou fracasso escolar, ou seja, de que estes estariam relacionados somente às aptidões naturais dos indivíduos. Para o autor, é imperativo que se critique a ideia de “aptidões naturais”, por reconhecer que estas, assim como os “dons”, são produtos da transmissão do capital cultural e da sua incorporação. A maior parte das propriedades do capital cultural pode ser deduzida dessa incorporação, na medida em que exige assimilação de conhecimento, consome tempo para ser investido no sujeito. O capital cultural é, portanto, algo transformador do ter em ser, aplicação do capital econômico para funcionar com capital simbólico. Todavia, para apropriar-se simbolicamente é necessário possuir os instrumentos dessa apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural incorporado.

Irei falar alguns requisitos básicos do que não gosto e que eu gosto. Gosto muito da escola onde eu estudo principalmente dos professores. São profissionais excelentes, tem uma habilidade imensa de nos explicar os conteúdos; o que falta é o governo ter um pouco de "bom senso" e investir mais na educação. O ensino na nossa escola só não é melhor porque falta uma estrutura ampla na nossa escola, arrumar a quadra de esporte, investir em laboratórios, salas de informática. Tudo isso para melhor aprendizagem dos alunos. A nossa escola a dois anos atrás poderia dizer que era "ruim", mas hoje os profissionais estão se dedicando mais (coisa que não existia), eles montaram um grupo de aula de reforço e estão a disposição dos alunos, no horário ao contrário. Só tenho a elogiar a escola que estudo, porque as pessoas que nos transmitiu o conhecimento são profissionais altamente qualificado e esforçado, o que falta mesmo é o governo do Brasil deixar de ser medíocre e investir na nossa educação para melhoria do nosso Brasil. Somos os futuros senadores(a), deputados(a), Presidente(a), etc. Desse país. Mas sem investimento é impossível o Brasil prosseguir. E em relação a segurança também é nota 10. Temos dois seguranças em nossa escolas, os educadores da secretária, são excelentes profissionais. A escola não se julga totalmente boa também por parte dos alunos, muitos veem a escola para ser somente vândulos, por isso que não se julga totalmente 10. Mas que daqui irá sair profissionais competentes tenho certeza que sim, porque muitas que estão aqui pensam assim.

A qualidade dos docentes aparece como tema relevante entre os próprios professores, quando indagados sobre sua opinião acerca da escola: *profissionais competentes e que desenvolvem projetos maravilhosos, apesar da carência; a escola desenvolve com alunos um trabalho socioeducativo ótimo; é uma boa escola para trabalhar, o grupo é bem comprometido e se envolve bem no processo pedagógico; professores bastante responsáveis, se preocupam muito com os alunos, levando uma educação de qualidade a todos.* Nos grupos focais, essa visão positiva é aprofundada, revelando a existência de ótimos profissionais nas escolas: *o ponto positivo maior da escola é o excelente grupo de professores que tem aqui.* Muitos dos profissionais de ensino são excelentes, muito bem capacitados e comprometidos, algumas vezes comprando material para os alunos com seus próprios recursos:

Essa escola está assim porque tem um grupo de professores bons, tem um grupo de professores comprometidos. Essa é a segunda escola que eu trabalho, pública, então é uma diferença imensa [...]. (Professora, Grupo Focal com professores).

São ótimos profissionais, pessoas mesmo engajadas, gostam do trabalho. Eu já vi aqui que vários colegas tiram dinheiro do bolso para comprar material para trabalhar com o aluno. Independentemente de qualquer coisa que venha do administrativo, eles resolvem. Então ver os professores comprando, fazendo, desenvolvendo... Eu acho muito bacana, realmente. (Professor, Grupo Focal com professores).

Para os alunos das escolas pesquisadas, a qualidade da educação é um valor: *ela é maravilhosa, tem o ensino ótimo; a escola é ótima; é demais, o ensino é de qualidade; tem um bom ensino e é organizada*. Segundo Lahire (2000), não se pode pensar a escola histórica e antropologicamente desvinculada do saber. A escola tem como competência formar leitores e “escritores” que possam compreender o mundo onde a escrita é onipresente. Assim, organização e ensino são vinculados à qualidade da escola em si.

Outra questão bastante apontada por alunos é a sociabilidade, ou seja, não só é um lugar para aprender, a escola é percebida como um espaço de socialização: *a escola é ótima para fazer amigos; aqui é bom para encontrar os amigos*. O relacionamento entre os estudantes é marcado pela necessidade de confiar no outro, de encontrar no interesses semelhantes aos seus de forma que o colega possa vir a se tornar, de fato, um amigo. Esses fatores, para os alunos, contribuem para que a escola seja percebida como um espaço prazeroso. As razões pelas quais os alunos gostam da escola podem, também, ter ligação com os professores e com a direção, que aparecem como referência. Neste sentido, a escola cumpre importante papel na construção de capital social.

Capital social é uma forma de denominar algumas características dos agentes sociais que não são unicamente fruto de sua individualidade, mas advêm, também, daqueles grupos sociais dos quais o ator participa (BOURDIEU, 1982). As trocas que se dão neste meio são, ao mesmo tempo, materiais e simbólicas, configurando uma rede de recursos que podem ser mobilizados a favor do indivíduo em suas interações sociais. Estes recursos – econômicos, culturais ou simbólicos – embora utilizáveis por outros, não podem ser dissociados das pessoas às quais estão ligados.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de reconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1982, p. 67).

As atividades extraclasse, tais como filmes, danças, gincanas e eventos variados são elementos importantes para que os alunos classifiquem a escola como ótima e prazerosa: *aqui é muito bom, bem organizado e sempre estão procurando fazer algo para sair da rotina; muito legal, divertida, com muitas atividades; eu gosto da minha escola porque tem gincana, festas e várias coisas mais; a escola para mim é boa pois sempre há coisas diferente para nós participarmos*.

A organização da escola, seu espaço e sua limpeza aparecem também como pontos positivos na visão dos alunos: *a minha escola é ótima, ela é bem zelada, muito espaçosa, o ensino é ótimo, por isso gosto muito da escola; é uma escola divertida, boa, bonita, grande, uma escola adorável para estudar e conhecer amigos; o ambiente escolar é agradável.* A estrutura de muitas escolas é apresentada como *linda*, necessitando, em alguns casos, melhorar: *boa, interativa, mas faltam alguns recursos, como laboratórios para algumas matérias, e boa estrutura; é uma escola boa, mas o que adianta se a escola tem estrutura e não tem materiais?*

Como os alunos, alguns professores possuem uma visão muito positiva da escola referindo-se, também, à sua estrutura e organização: *a escola é limpa, organizada, o espaço é amplo; bem administrada, boa de trabalhar; organizada, relativamente tranquila e com bom relacionamento entre discentes e docentes.*

Em um grupo focal realizado com professores, eles assinalaram a importância de uma escola bem cuidada. A construção da identidade de um estabelecimento passa pela imagem que os atores têm do mesmo, formando dessa maneira uma percepção negativa ou positiva. O depoimento abaixo descreve um diálogo entre professores que consideram sua escola protegida, bonita e arrumada.

M1: A escola é limpa, você não vai ver pichação em sala de aula, você vai ver sempre essa escola com a pintura nova, sempre com a pintura bonita, eu outro dia estava olhando o banheiro deles, os banheiros estão limpos, então isso faz diferença, essa organização física da escola ela é muito importante, é uma escola bonita, você chega, eu olho para a escola, dá prazer de estar aqui dentro, você vai encontrar aqui cadeira amontoada, quebrada, coisa feia, eu acho que isso faz muito a diferença.

M2: Também tem a parte externa, o jardim e o bosque daqui, então assim, eu acho que isso ajuda a questão da auto estima deles e olhar e dizer assim: eu estou cuidando da estrutura física, eu vou cuidar também de mim, então a gente tem meninos aqui que tem a auto estima elevada, a gente não tem problema de baixa autoestima.

M1: Esse cuidado com a infraestrutura vem dos próprios professores, a gente exige bastante que seja bem arrumada a nossa escola. (Grupo Focal com professores).

Há testemunhos dos alunos dizendo gostar da escola e afirmando que não existe violência nesse espaço: *a minha escola é boa, todos se dão bem, mas tem que pôr novas regras para que não aconteça nenhum tipo de violência; a minha escola, em termos de violência, é bem tranquila; é boa, nós aprendemos muito e não é violenta; é uma escola bem estruturada, de ótimos professores, que dificilmente tem violência.*

Outro fator apontado como responsável pela organização, segundo alunos, é a rigidez do diretor: *[o diretor] não passa a mão na cabeça de aluno que não quer nada; a minha escola é muito rígida, mas eu acho isso ótimo.* Há regras que devem ser obedecidas e atividades a realizar: *uma boa escola determina bem as regras e eu tenho um bom aprendizado.* Conforme será melhor desenvolvido na quarta seção deste capítulo, normas, regras e punições (para quem as transgride) são fundamentais na conformação do clima escolar.

Vale notar que escola é um espaço que cria oportunidades para uma eventual mobilidade social dos alunos. Algumas vezes, ela é o único meio de acesso à mudança de status social. De acordo com o estudo de Pochmann (2004), há uma estreita vinculação entre educação formal e emprego, diante do fato de que os requisitos educacionais para a entrada no mercado de trabalho ampliaram-se, especialmente a partir da década de 90. Dessa forma, o desemprego tem maior impacto nas populações pobres – com menor acesso e possibilidades de permanecer na escola.

[...] com relação ao mercado de trabalho, verifica-se que o desemprego de jovens de baixa renda é bem maior (26,2%) que o desemprego dos jovens de renda elevada (11,6%). Por fim, cabe ainda destacar a relação entre o nível de renda e a educação, uma vez que, entre os jovens pobres, apenas 38,1% estudavam, ao passo que entre os jovens ricos inativos, 80% estudavam (POCHMANN, 2004, p. 386-7).

Os alunos descreveram a importância da escola em termos de mobilidade social, explicando que dependem dela para terem um futuro melhor: *a escola é tudo, sem ela não temos um futuro; a escola é o melhor jeito de eu me tornar alguém; a escola é uma forma do aluno ser alguém na vida, na área de trabalho e em outros aspectos; a minha escola é maravilhosa e dá o interesse de ser alguém na vida. Ser alguém na vida* aparece como categoria importante nas aspirações de futuro dos alunos.

2.1.2. Quando a escola não é boa

Redação - Ensino Fundamental

<i>Hoje quando cheguei na escola fui na lanchonete, os lanches de lá é muito pesado para mim. As salas de aula são sujas parece que ninguém limpa direito, minha amiga X estava com o nariz saindo sangue ela foi na direção pedindo para ir para casa e a diretora disse:</i>
<i>_ Pega um papel igienico coloca que para de sair sangue.</i>
<i>Na hora do intervalo nós vimos um rato saindo de dentro do bueiro que tem nos corredores, os bueiros não são limpos tem até mosquito da dengue lá. Acho que deveria ter mais disciplina aqui, os meninos vivem chingando palavras horríveis, a biblioteca é ótima a mulher que fica lá atende bem as pessoas o nome dela é X , os banheiros são imundos tem cheiro de xixi, os professores são ótimos insinam bem, as minhas professoras favoritas são: X e X e X e muito mais.</i>
<i>A direção é muito boa e rígida, as cadeiras são duras e os meninos rabiscão nomes e quebram.</i>
<i>Na escola é muito abafado e tem muitos mosquitos eu chego em casa toda picada.</i>
<i>Na escola tem um lugar que os meninos fogem. O intervalo é muito pequeno.</i>
<i>Eu gosto muito da aula de educação física.</i>

Para Gadotti (1998), a escola passa por uma crise paradigmática que implica a busca incessante de estratégias reflexivas sobre seu papel social. Reinhardt (2007) discute sobre a grande preocupação, de todos os envolvidos com educação, em saber o que a sociedade espera encontrar na escola, devido à presença da enorme gama de valores e culturas que permeiam esse universo. A autora cita a importância da inclusão – no debate mais amplo – de como a realidade é percebida, sentida e vivida pelos próprios alunos, professores, direção, pais e demais membros que formam a comunidade escolar.

Segundo vários autores (DEBARBIEUX, 1996; COUSIN, 2000), a organização de um estabelecimento, através de seus projetos e ações, e a qualidade das relações sociais nas escolas podem implicar uma visão mais positiva ou negativa do estabelecimento escolar.

Muitas vezes o que se escuta falar sobre as escolas, o que se lê, o que se reflete sobre o tema faz com que já não se preste mais atenção a questões tão conhecidas e tomadas como padrão. No entanto, escutar os professores, alunos e demais adultos que têm relação com as escolas nos mostra que há ainda muitos problemas e espaços invisíveis que devem e podem ser trazidos à tona. São vários os alunos que se rendem à “lei do silêncio”, indicando que, mesmo sendo os questionários anônimos, têm temor de falar: *não quero responder; nada a declarar; nada a dizer; não quero dar opinião; prefiro nem comentar sobre essa coisa que se diz escola*. Chama a atenção que o fato de não se querer comentar o que acontece no estabelecimento escolar demonstra certo medo, por parte dos alunos, de represálias ou estigmas.

Além dos elogios, já analisados anteriormente, críticas e queixas também aparecem de forma bastante contundente. As escolas são consideradas, por vezes, ruins, como exemplificam os depoimentos a seguir: *eu acho que precisa melhorar, ela é péssima. Por mim eu jogava uma bomba para acabar com tudo isso; fracasso total; querem que gostemos da escola, mas não tem nada que nos estimule, dão muita importância a coisas fúteis; somos torturados 24 horas; não ouvem os alunos, nos tratam como marionetes*.

Vale ressaltar uma recorrência incisiva nas considerações dos alunos sobre as escolas: frequentemente, mesmo quando há críticas, os alunos tendem ainda a valorizar sua escola. Seus depoimentos são várias vezes iniciados com uma afirmação “a escola é boa, mas”. As narrativas de alguns alunos mostram-se emblemáticas.

A escola é boa. Apresenta, porém, a maioria dos problemas verificados nas escolas públicas: falta de pessoal, desmotivação dos professores e dos alunos, pouca infraestrutura material-falta um auditório, material esportivo, equipamentos eletro eletrônicos, computadores, laboratórios etc. (aluno, questão aberta do questionário).

É boa sim, mas é que nem passa na televisão. Essa escola também tem péssimas condições, a sala escura, a maioria das lâmpadas é quebrada, tudo riscado, teto rachado, muitas brigas demais, as janelas não fecham, as janelas são todas emperradas, quebradas, tudo sujo, é ruim, mas dá para estudar. É tudo empoeirado. É boa, mas falta bastante carteiras. As carteiras são, a maioria, tudo quebradas. Você senta e te machuca (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Para alguns professores, de uma forma geral, a escola apresenta sérias deficiências que dificultam o ensino/aprendizagem: *turmas superlotadas; falta de mobiliário adequado para o desenvolvimento das aulas; falta de professores de laboratório e o principal, faltam laboratórios equipados e espaço físico; salas de aula super lotadas.*

A infraestrutura tem efeito na relação que os atores sociais estabelecem com a escola, com uma profunda influência no clima escolar. Pichações, carteiras quebradas, janelas sujas, banheiros descuidados, quadras que não se consegue usar, muros quebrados, bueiros entupidos que inundam em épocas de chuva, com canaletas dos esgotos quebradas, falta de iluminação, piso esburacado e falta de acesso para deficientes podem criar um sentimento de não responsabilidade para com o espaço público – a escola que pertence a todos. Para Roché (2002), esse sentimento pode fazer com que a ideia de cidadania e a confiança na instituição diminuam.

Redação - Ensino Médio

<i>Meu nome é X no 1º Ano do Ensino médio, estudo no X e me proponho a declara, elogios e reclamações no colégio.</i>
<i>No colégio que estudo diariamente a varias desordem, por motivo que a mal infrestutura no colégio. Pra começa as janelas são insuportáveis quando abertas ou fechadas, o esgoto fede ororozamente, prejudicando a atenção a matéria do horário.</i>
<i>E o pior é que já faz quatro anos que eu estudo no todo ano à festa para a iluminação da quadra, diz o diretor que a festa e para arrecada fundos (dinheiro) para a iluminação, que nunca sai.</i>
<i>Más pro lado bom a bom alunos que dedicam ao estudo, não é todos, más fora os encrenqueiros, os alunos são frequentes e muitos estudiosos.</i>
<i>Falta policiamento no horário de entrada e saída.</i>

O cuidado com a higiene e a limpeza é também um fator que influi no ambiente escolar. Os banheiros são alvo de uma série de críticas, considerados por muitos dos alunos como sem condições de uso. Como gostar da escola quando *os banheiros fedem, são imundos, todos quebrados, são nojentos; não tem porta; falta espelho nos banheiros das meninas; não tem lixeira; não tem papel higiênico?* Situações embaraçosas são descritas como o fato de: *trancam os banheiros e a gente fica apertado.* Como alunos se sentem em uma escola quando são constrangidos? O caso dos banheiros implica não somente uma questão de limpeza, mas também de qualidade do ambiente escolar.

Um dos aspectos citados por grande parte dos alunos que responderam os questionários foi o lanche: *a rede pública do ensino médio não possui um serviço de distribuição de merenda como no ensino fundamental.* Assim há protesto dos estudantes de ensino médio que afirmam serem obrigados a

comprar os lanches nas lanchonetes das escolas, quando têm fome: *queria saber por que nas CEF dão lanches e nos CEM não dão; há vezes que a gente passa mal por falta de lanche, ou porque não tem dinheiro para comprar.*

Muitos dos entrevistados enfatizaram que as escolas são boas, reclamando, no entanto, do lanche oferecido: *podre; ruim demais; horrível; dá dor de barriga; quase todos os dias é o mesmo lanche.* Os alunos citaram os tipos de lanche que consideraram de pior qualidade: *só pão e suco e biscoito; lanche que já veio até com pedaço de sabão; sempre arroz; tem até barata; as bolachas são murchas, não dá pra comer; só servem leite, pensam que a gente e gato; arroz duro; todos os dias canjica.*

Redação - Ensino Fundamental

Meu dia-a-dia é bom na escola eu brinco muito mas eu queria falar a respeito do lanche ruim e pobre eu mesmo comí mas eu sei como e vocês podiam ajudar a escola? Se ajudarem aproveitem e arruma o muro da escola. Tem dois buracos e também os meninos que matam aula. E e assim essa escola. UAAAAA!!!! Eu tenho medo do X ele é um negão forte da escola, mas ele não bate em ninguém e é isso.

Em algumas escolas, grande parte dos alunos lamentou que os bebedouros não funcionassem ou estivessem quebrados. Estudantes relatam que *quando sai água, é quente; os pombos invadiram a escola e bebem água onde os alunos bebem água.*

Assim, questões relativas ao espaço físico e à estrutura das escolas aparecem como problemas para boa parte dos alunos. A tabela 2.3 abaixo mostra que um dos maiores problemas das escolas é o número de alunos por sala de aula, já que 45% dos estudantes afirmam que há alunos demais nesse espaço:

Tabela 2.3: Alunos, segundo a percepção sobre a escola, 2008 (%)

Percepção sobre a escola	Alunos
Há alunos demais por sala	44,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi solicitado aos alunos: *Marque sim ou não para as afirmações abaixo.*

Muitas salas de aulas são: *quentes; faltam ventiladores, mais janelas; super lotadas; com pouco espaço; com muito barulho; o barulho atrapalha, acústica da escola é horrível; não tem espaço para sentar nas salas de aulas; faltam carteiras; muito suja não tem limpeza; o quadro está quebrado; sala é um lixo; paredes riscadas e muito, Vidros quebrados, sujos, e mesas e cadeiras destruídas.* Não há carteiras suficientes nas salas, os alunos têm que pegar em outras salas ou sentar no chão e vários estudantes mencionaram cadeiras desconfortáveis.

A escola tem muito lixo. O lanche da escola é ruim e não gosto, e os alunos desrespeitam os professores é ruim porque os professores eles ensinam tudo. A nossa escola está em reforma mais quando mudar outro dia já está um lixo.

A questão do elevado número de alunos nas escolas, que em alguns casos pode ocasionar superlotação, é mencionada em diversos depoimentos de professores: *na nossa escola, no intervalo, as crianças começam a correr, peitam uma nas outras porque não tem espaço, começam a briga. Por falta de espaço físico. Se tivessem espaço, iam correr sem esbarrar.*

Outro depoimento de um professor diz que: *a arquitetura da escola é mal planejada, embora tenha salas totalmente reformada há poucos anos. Faltam salas de aula, não tem espaço externo aberto. Nas chuvas os alunos não têm onde ficar.* Ao mesmo tempo, como indica a tabela 2.4, 77,8% dos professores consideram sua escola bem cuidada.

Tabela 2.4: Professores, segundo a percepção sobre a escola, 2008 (%)

Percepção sobre a escola	Professores
A escola é bem cuidada	77,8
Há livros, vídeos e computadores suficientes	21,7

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi solicitado aos professores: *Marque sim ou não para as afirmações abaixo.*

Quando o tema são livros, internet e computadores 21,7% dos professores afirmaram que esses existem em número suficiente. Os alunos, no entanto, reivindicam *aulas de informática; salas para computação; mais computadores; a possibilidade de utilizá-los quando existem nas escolas; a obrigatoriedade da internet para nós fazermos trabalhos.* Em grupo focal, tanto alunos como professores comentam que, em algumas escolas, as salas onde estão os computadores ficam trancadas.

Mas para que adianta chegar e ficar trancado numa sala? (Aluna, Grupo Focal com alunos).

A noite não pode. De dia sim, de noite não temos acesso. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Eu também acho que aqui falta muito isso, é infraestrutura, porquê não tem computador, não tem nada, (Professora, Grupo Focal com professores).

Não! Não pode usar um computador. Nosso laboratório aqui, vai ali na última sala pra você ver! Aqui é tudo sujeira lá. O que tem de bom na escola é difícil dizer. Até o ensino é péssimo! A gente mesmo não tem acesso aos computadores. A porta fica trancada. E está cheio de computadores, cheio. (Professora, Grupo Focal com professores).

As salas de vídeo são vistas como inapropriadas, com as cadeiras são duras. Um professor pondera que traz o vídeo e o data-show de sua casa, lidando com a virtualidade de furtos e assaltos.

Tem escolas que você tem que levar o seu vídeo de casa, tem que levar o seu material mesmo entendeu? Só, por exemplo, às vezes a escola tem, mas foi roubado. Então assim, materiais mesmo de sala de aula, que às vezes a gente tem que levar, não tem nem data-show para poder usar na sala de aula. O que tornaria a aula muito mais fluída, muito mais interessante isso ajudaria. E a gente fica com medo, sempre que eu trago um data-show pra escola, eu já tenho medo de ser assaltado. (Professor, Grupo Focal com professores).

As quadras de esporte são vistas, por alguns alunos, como ruins: *caindo aos pedaços; a gente tem que fazer educação física no sol; teriam que arrumar o campo e a quadra de futsal; há necessidade de ser coberta; a quadra tem partes sem o piso e os materiais de educação física são também tidos como insuficientes; [...] a gente não pode usar, a quadra a escola já é pequena. Aí só fica circulando aqui, aí não tem nada pra fazer só andando aqui a gente dá umas 300 voltas na escola em 15 minutos.*

Redação - Ensino Fundamental

O meu dia é muito legal, de manhã eu faço os meus dever (se eu tiver) banho umas 11:45m. venho para o colégio. Esqueci eu almoço e venho.

Chego aqui falo com os meus colegas e amigas, o que eu mais gosto da escola é os intervalos que são 2. O que eu menos gosto é das quadras, porque tem Carrapicho e muito mato, areia de parquinho e etc. Eu tenho muito medo dos pinchadores e dos meninos que se veste muito esquisito.

A principal reclamação sobre as bibliotecas é a de que estas permanecem fechadas, trancadas: *não podemos pegar livros na biblioteca e devolver depois (nem por urgência); a biblioteca sempre fica fechada; para você vir aqui na biblioteca só fica trancada. Aí é muito ruim por isso, você vem pesquisar alguma coisa aí não tem como, aí você tem que pesquisar, tem que dá o seu jeito de achar a matéria.*

A criação e a manutenção de bibliotecas nas escolas têm finalidade educativa, pois a escola cujo ensino pretenda ultrapassar os livros didáticos não deve dispensar essa unidade pedagógica. A biblioteca assim entendida será o local onde se disponibilizam livros, mas também cartazes, mapas, revistas, vídeos, DVDs, programas de computador e todos os outros materiais de caráter educativo disponíveis.

A biblioteca escolar poderia ser o local onde se incute o gosto pela leitura. Depois de dominado o mecanismo de ler, é indispensável levar o aluno a interessar-se pelas questões que ficam em aberto. Alimentar essa fome de ler, oferecendo-lhe um menu variado e atrativo. É nesse espaço onde que cada criança ou adolescente pode aprender a explorar, escolher e delimitar o seu próprio horizonte.

A aprendizagem é então dupla: por um lado, o prazer de ler e da assimilação de novos dados; por outro lado, o aprofundamento dessa mesma informação, de certa forma primária, com obras de referência impressas ou digitais.

Nesse sentido, é fundamental garantir a disponibilidade de materiais didáticos e lúdicos sempre variados, atualizados, claros na sua organização conceitual e física, correspondendo às exigências dos projetos pedagógicos e transportando para a escola a realidade social.

Outro tema abordado pela pesquisa foi o estado de conservação das escolas. A situação em que se encontram as instalações físicas das escolas, principalmente as pichações, são objeto de crítica de muitos alunos: *é bastante organizada, divertida, possui bons recursos favoráveis, a escola, só é muito pichada, é um lixo e toda pichada; é muito desarrumada, pichada, feia e parece um Carandiru. A visão negativa se repete quando a escola é suja e depredada: a escola está totalmente estragada; o que estraga a escola é que os alunos que depredam; ferrada; as paredes rabiscadas e a escola é toda pichada e recomendam que tem que melhorar, conscientizar os pichadores que não devem pichar.*

Chama a atenção como as incivildades, como as pichações e depredações, existentes nas escolas, a falta de um sentimento de pertença por parte dos alunos, colabora para que a sensação de insegurança e o mal-estar cresçam no ambiente escolar, para que todos se sintam vítimas em potencial (DEBARBIEUX, 1998) e passem a ter credibilidade cada vez menor na instituição escolar.

Segundo relatórios de observação dos pesquisadores quantitativos, nas salas de aula e nos banheiros dos alunos se veem inscrições no estilo de pichação, feitas com canetinhas hidrocores e canetas. Aparecem nomes de alunos, apelidos, nomes de torcidas organizadas e gangues de alunos.

Além disso, também a arquitetura das escolas, por vezes, não é considerada muito agradável para que se tenha uma socialização mais amena. Muitos alunos ao pensarem sobre as escolas chamaM-nas de prisão, fazendo referências ao Carandiru e ao Cajé, pelo seu aspecto físico, mas principalmente pelas grades que a rodeiam: *não gosto da minha escola. Ela não é legal. Parece uma cadeia; é toda fechada, a grade, as janelas; na minha opinião ela parece até um presídio; eu acho que é pior porque você não pode ir ao banheiro nem acompanhado com o professor. Num presídio você vai acompanhado com um policial; a escola está chata, monótona, dá a sensação de estar em um presídio, preso. Não dá vontade nenhuma de estudar; chamam a escola de Carandiru pelo fato de ser bem bagunçado; horrível! Todos os pais dizem que aqui é o CAJE.*

Para muitos alunos, que não têm outro espaço senão a escola para seu lazer, esta seria mais uma tarefa que deveria ser incorporado pela escola, durante a semana, no período de aula. Sendo assim reivindicam atividades culturais de vários tipos: *faltam coisas divertidas para incentivar os jovens como teatro, dança, espaços para alunos etc; [a escola] não organiza passeios; chata, porque tudo de divertido que tem nela (passeio, brincadeiras etc) tem que pagar; não tem meios de diversão, como um campeonato de futsal, basquete e etc.; tem que ter eventos de cultura, teatro e literatura; essa escola não tem nenhum aula de xadrez; não tem música que preste nos intervalos; não temos atividades de nada (grupo de dança, apresentação de bandas musicais gospel, de rock, eletrônica, funk, hip hop e romântica).*

Reclamam também da ausência de oferta de atividades que possam preencher o tempo quando eles não têm aula e os horários dos intervalos: *está precisando de mais lazer e cultura, inclusive hoje teve dois horários vagos porque a professora faltou e acabamos ficando do lado de fora da sala, arrumamos as*

coreografias da interclasse e algumas pessoas ficaram jogando truco; essa escola é fechada não tem nada para fazer na hora do recreio.

Redação - Ensino Fundamental

Acho que o ensino da escola é muito devagar, pois sempre acontece imprevistos isto atrapalha muito os estudos dos alunos.

A segurança da escola não é muito boa, pois já fui roubada muito próximo à escola e soube que foi por alunos da escola. O lazer da escola é muito pouco não há divertimento algum, as pessoas ficam entediadas na hora do intervalo sendo que era um momento de lazer, até a biblioteca que era para ser um elemento de divertimento da escola funciona duas vezes na semana e mal, pois falta funcionários para dirigi-la a lanchonete além de precisar comprar o lanche o preço é alto, mas o que indigna são os vandalismos que sempre tem na escola por alunos que não são penalizados pirações, danos aos patrimônios e desrespeito para com os professores.

Se há aspectos positivos em muitas das escolas pesquisadas, há outras onde as reclamações predominam, pelo menos quanto à qualidade do ensino: *olha, na minha opinião, o ensino da minha escola é um lixo. Não aprendo quase nada; o ensino é fraco com seus alunos e não dão atenção aos alunos; o ensino é fraco, certamente teremos dificuldades mais pra frente se não procurarmos fazer cursos para obter mais informações; o ensino é muito ruim, nossa! É uma porcaria; o ensino é péssimo; há necessidade de melhorar as aulas; muito fraca no ensino, precisa de reforma geral e o ensino é horrível.*

Delors et al (1996) afirmam que a qualidade do ensino não se mostrou prioridade na conformação moderna das instituições escolares. É então que aparecem as escolas com superlotação e métodos de ensino ultrapassados, à base de aprendizagens memorizadas. E ainda, professores que não se adaptam a novos métodos, como, por exemplo, a participação ativa dos alunos em sala de aula, a aprendizagem cooperativa e a resolução conjunta de problemas.

Outros alunos ainda criticam a bagunça da escola: *a escola é muito bagunçada e desorganizada, muito barulhenta; desorganizada, toda quebrada só o bagaço; é um pouco desorganizada, inclusive, em sala de aula. É muita coisa e não conseguimos nos concentrar; ninguém está nem aí para ela; os professores não regulam os alunos. A desorganização acarreta, inclusive, problemas de segurança: quando são 18 horas não há nenhum porteiro para verificar carteirinha, daí qualquer um entra. Deveria no mínimo ter o portão trancado.*

A tabela 2.5 mostra que mais da metade dos alunos (65,3%) pensam que os professores são suficientes, enquanto 81% referem-se a eles como competentes, apesar de nos grupos focais aparecerem discursos muito divergentes. Quando o tema tem relação com faltas, 45,7% dos alunos

pensam que os professores faltam demais, o que surge também nos depoimentos: *tem que ter professores pela escola; minha opinião é que faltam muitos professores e com isso nós ficamos atrapalhando as salas dos lados.*

Tabela 2.5: Alunos, segundo a percepção sobre a escola, 2008 (%):

Percepção dos alunos sobre a escola	Alunos
Os professores são competentes	81,1
Os professores são suficientes	65,3
Há professores que faltam muito às aulas	45,7

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi solicitado aos alunos: *Marque sim ou não para as afirmações abaixo.*

Redação - Ensino Médio

A escola é bem conservada, professores disponíveis para ajudar no que for preciso, principalmente nos estudos. E por isso não tenho que reclamar. E o que eu menos gosto é quando faltam professores, porque nos prejudicam muito tanto para mim quanto pra eles. Tenho medo de ser expulsa de levar suspensão, por isso nunca fiz por onde e nunca me preocupei com isso. Não tenho o que reclamar porque todas as pessoas são muito compartilhável uns com os outros, principalmente da direção porque sempre que pedimos para subir aula rapidamente resolve o caso e por isso que eu digo a escola é maravilhosa.

Quando os professores falam de si mesmos e dos seus colegas, levantam alguns problemas relatando que estão *insatisfeitos, estressados*, que muitos necessitam de *tratamento psicológico* e que falta um maior apoio da Secretaria de Educação. Reclamam também sobre a falta de *autonomia e maior participação nas decisões da escola* e pedem por mais reciclagem, já que: *há muitos professores com metodologia tradicional.*

A percepção dos docentes sobre os professores em geral é bastante positiva, como demonstra a tabela 2.6, apesar de todas as lamentações sobre sua carreira e seu cotidiano: para 95,7% dos professores, os docentes de sua escola são competentes. Ao mesmo tempo, mais da metade destes atores (64,7%) diz que há professores em número suficiente por escola.

Tabela 2.6: Professores, segundo a percepção sobre a escola, 2008 (%):

Percepção dos professores sobre a escola	Professores
Os professores são competentes	95,7
Os professores são suficientes	64,6
Há professores que faltam muito às aulas	43,8

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi solicitado aos professores: *Marque sim ou não para as afirmações abaixo.*

As faltas aparecem como um problema, já que 43,8% dos docentes, segundo a tabela 2.6 acima, declaram que professores faltam muito às aulas e vários depoimentos corroboram certo sentimento de indignação.

H1: Para mim o ensino da escola é bom, mas falha em alguns sentidos. Acho que, na questão de professor, no começo do ano teve um exemplo aqui: estava faltando professor para dar aula, eu acho que isso é uma coisa muito grave. Tem gente que trabalha o dia todo e vem aqui para estudar e chega aqui não tem professor para dar aula. Acho que isso é sacanagem. Falta o professor, eu não culpo nem mesmo a escola, porque talvez a culpa seja do governo, não sei, mas a falha que eu acho é isso.

H2: Igual agora, a professora de X faltou. Tem que ter mais professor. Falta um monte de professor. Tinha que ter mais para dar aula melhor, porque tem professores que entram, aí os alunos não prestam atenção mesmo porque não são professores mesmo, porque é só para ajudar a ficar lá na sala para os alunos não sair da sala. (Grupo Focal com professores)

Alguns adultos que trabalham nas escolas são muito criticados, especialmente pelos alunos, como *peças ignorantes; funcionários (alguns) são muito grossos inclusive os que trabalham na portaria; horrível, só tem gente tarada, o guardinha fica chamando as meninas para dançarem o crêu.*

Outro aspecto que se nota a partir da análise dos dados da pesquisa é que as escolas são vividas por parte dos alunos como violentas e inseguras, o que não necessariamente altera seu caráter de boa escola: *a minha escola é boa, mas tem muita violência; a escola é muito legal e divertida, a gente aprende muitas coisas, o que é ruim quando tem violência.* As principais razões apontadas para esta sensação são:

Roubos: *é a pior escola porque tem alunos que roubam livros trabalhos e outras coisas e a escola não faz nada; ela é muito legal, mas os meninos roubam os bonés dos outros, eu queria que isso mudasse; um desastre esse ano, pois está muito bagunçado cheio de ladrões, na minha sala acontecem muitos roubos e até eu já fui roubada aqui; roubaram meu celular;*

Agressões de variados tipos: *é que eu não gosto de brigas e os outros me batem; não é muito segura e um pouco arriscada, as pessoas ficam xingando e outro ficam batendo e ameaçando; eu já fui maltratada por causa das meninas maiores; os alunos se espancam; tem pessoas grandes que ficam batendo nos outros.*

Sensação de que alguns colegas são malandros, bandidos ou marginais: *escola é como cadeia, só tem marginal, aqui tem muito bandido.*

Ameaças: *tem alunos mal encarados, alunas que olham pra você de modo estranho e alunos que já ameaçaram o diretor; divertida mas um pouco perigosa eu já fui ameaçado de morte.*

Alunos armados: *eu acho ela um pouco violenta, porque já aconteceu de entrar pessoas armadas aqui na escola; a nossa escola está sendo geralmente muito violenta as meninas dizem que vai matar as outras que vai pegar revólver para matar a menina. Isto não pode acontecer não.*

Mortes em algumas escolas: *ab, sei lá já morreram duas pessoas daqui, um professor e um aluno. Essa escola é muito triste, mas em outros casos ela é legal; é ruim, professores e alunos morrem.*

Alguns alunos criticaram a falta de policiamento para que a escola seja mais segura: *tem que ter mais policiais e também algumas câmeras; precisa ter mais policiamento, tem pouco policiamento; uma vergonha, pois não tem policiais, e quando tem os policiais ficam paquerando as alunas.*

Grande número de estudantes, porém, não citou a polícia, mas a necessidade de segurança, referindo-se à entrada de armas e drogas e certa sensação de medo existente: *a minha agonia é que minha escola não tem segurança, está tendo agressão; não tem segurança e deixa a escola por conta dos alunos; adoro estudar; odeio a escola! Tenho medo de entrar aqui, e não voltar pra casa bem; essa é a pior escola que eu já estudei na vida, não tem segurança nenhuma e faltam professores; a minha escola não tem segurança, vários alunos já entraram com armas e facas para tentar matar outras pessoas; precisa mais de segurança porque nos últimos meses alunos estavam trazendo armas, drogas para a consumirem na escola; não tem segurança, entra gente com arma.* Os professores, por sua vez, quando tocam no tema segurança, em geral, pedem a presença do Batalhão Escolar nas escolas com mais frequência e assiduidade.

Uma diferença perceptível é aquela entre o que acontece dentro das escolas e fatos que ocorrem na comunidade e mesmo ao redor do espaço escolar, ultrapassando os limites do estabelecimento, mas que podem ter consequências internas. Dessa maneira há certos estabelecimentos que estão submetidos ao entorno onde existem vários tipos de violência.

O espaço no qual a escola se localiza influencia a percepção que alunos e professores têm, muitas vezes, de segurança. Dessa forma, um aluno caracteriza sua escola: *ela é muita violenta porque quase todo dia se escutam tiros.* Ou seja, para o aluno citado, a escola não tem mais um significado de proteção, e sentidos do mundo exterior e interior se confundem. A insegurança da rua interfere no cotidiano, criando uma relação de medo com o entorno e com a própria escola.

Quadro 2.2: *É arriscado*

Para mim é arriscado eu sair de casa e vir para a escola porque é distante, mas eu venho, pois quero uma vida melhor!

As aulas são interessantes, o problema é conseguir chegar até aqui.

A minha escola é uma das melhores, só que ela fica numa quadra que acontece muitos assaltos e isso causa medo nas pessoas.

Fonte: RITLA, "Pesquisa Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas", 2008.

Nota: Depoimentos de alunos retirados das questões abertas dos questionários.

A vulnerabilidade das saídas das escolas, o sentimento de impotência, o receio e o medo baseado em fatos concretos se misturam. São roubados objetos como mochilas, bolsas, bicicletas: *legal por dentro porque fora da escola tem mala, ladrão de mochila; minha escola é boa, só que falta muita segurança, porque eu já fui vítima de assalto aqui na porta; já foi roubada uma bicicleta que estava trancada dentro da escola ao lado da porteira e dos policiais escolares.*

Nos testemunhos a seguir, apesar de todos os problemas internos existirem nas escolas, o medo e seu imaginário se concentram em seus portões, onde os alunos se sentem completamente desprotegidos já que pensam poderem ser assaltados e ameaçados: *muito perigosa, porque quando nós saímos outros moleques ficam querendo nos assaltar; uma escola bonita, mas o que estraga são os malandros que ficam na porta da escola. Fazendo o que eu não sei; boa mas ruim, porque quando a gente sai tem malandro fora da escola só para roubar as coisas dos alunos; é uma boa escola, só há muito assalto, fora dela então, fico com medo de ser assaltada; a escola é boa, só que tem muitos meninos fumando e ameaçando as pessoas, eu acho que tem que melhorar isso; a minha escola é muito boa só que ficam outras pessoas sempre da escola aqui na porta só atentando; esta escola está perigosa sempre na hora da saída é cheio de malas.*

Existem muitas considerações e críticas em relação à escola. Porém, independentemente disso, ela ainda é reconhecida como um espaço fundamental na vida de adolescentes e jovens. É na escola que os diversos atores aprendem e ensinam conteúdos escolares – além da aprendizagem da escrita e da leitura –, e é onde passam por processos de socialização privilegiada. Nas escolas se constroem e se aprendem normas e comportamentos, além dos alunos edificarem maneiras de se relacionar com as pessoas e com o mundo. Assim, a escola não é apenas um espaço de aprendizagem: é também privilegiado local para socialização, formação de atitudes e de representações sociais. São justamente as relações sociais estabelecidas nesse espaço que podem atuar como facilitadores ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem (NAIFF et al., 2008).

Nesta seção, procedeu-se à análise das opiniões e percepções de alunos e professores sobre a escola, levando em consideração aspectos da estrutura física e das relações existentes nas escolas. Proceder a considerações dessa espécie, complementadas pelo detalhado estudo das relações sociais que tomam parte nas escolas, é crucial para entender a realidade do cotidiano das escolas.

2.2. Relações entre alunos

As relações entre alunos são de tipos diversos, na medida em que crianças, adolescentes e jovens passam parte do seu dia convivendo com seus pares, reunidos em um local e formando, assim, seus grupos de referência (ORTEGA, 1998, p. 16). É, também, a partir dessas interações que eles constroem identidades, fazem amigos e inimigos, passam por bons e maus momentos.

As identidades são muitas – de gênero, condições socioculturais, étnicas, religiosas, de atitudes, valores, entre outras. É a partir dessas diferenças que tanto alunos como professores constroem imagens de si mesmos e dos outros atores.

Esta seção trata das interações entre alunos, sejam elas baseadas em respeito e companheirismo ou incivildades. Inicialmente faz-se uma breve análise da percepção que os alunos e professores têm do relacionamento entre pares para então tratar separadamente das relações de hostilidade

e amistosidade, finalizando com uma análise sobre a formação de grupos dentro do ambiente escolar.

Vale ressaltar que a escola assume diferentes significados, ao mesmo tempo em que é um espaço onde as pessoas se encontram em busca de objetivos comuns como conhecimento e novas amizades. É também um local onde indivíduos são obrigados a conviver todos os dias, obedecendo a horários e normas. Essa convivência diária é, também, responsável por indisposições e conflitos (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003).

2.2.1. Percepções sobre o comportamento entre colegas

A percepção que se tem das atitudes alheias é chave para entender como as identidades escolares se constroem. Quando perguntado aos alunos sobre sua opinião em relação ao comportamento dos outros colegas, percebeu-se que condutas negativas e positivas se alternam, demonstrando a diversidade de relacionamentos. Trata-se de níveis de interação diversificados que se modificam a cada contexto. Não é possível falar que as relações são de um só tipo, ou atingem negativamente uma categoria de estudante. Pelo contrário, elas se entrelaçam.

Quando indagados sobre o comportamento da maioria de seus colegas, quase a metade dos alunos (47,2%) considera que seus colegas debocham e zoam dos outros muito ou sempre: *todo mundo coloca apelido no outro aqui*. Ainda, 33,4% afirmaram que os outros humilham os colegas: *alunos são muito individualistas e muitas outras vezes preconceituosos*, 26,2% disseram que seus colegas agredem-se fisicamente, e 21% acham que são indiferentes (Tabela 2.7).

Tabela 2.7: Alunos, segundo percepções sobre o comportamento dos colegas, 2008 (%)

Tipo de comportamento	Percepção sobre o comportamento da maioria dos colegas	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
São indiferentes com relação aos outros colegas	78,4	21,1
São prestativos em relação aos colegas	74,0	26,0
Agridem fisicamente outros alunos	73,8	26,2
Respeitam os outros alunos	70,7	29,3
Humilhar os colegas	66,6	33,4
Mantêm uma relação de confiança com os outros alunos	61,6	38,4
Debocham/zoam os colegas	52,8	47,2

Fonte: RITLA, Pesquisa "Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas", 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Como você descreve o comportamento da maioria dos alunos?*

Pluralizando esse quadro, 38,4% dos estudantes disseram que os colegas mantêm relações de confiança com outros alunos, 29,3% acreditam que os alunos se respeitam, e 26% afirmaram que são prestativos uns com os outros.

Aqui cabe esclarecer que essas relações não são estanques, não existe um grupo de alunos que debocha, outro que é vitimado, e outro, ainda, que se respeita. As mesmas pessoas que se tratam

mal podem, em outras situações, tratar-se com afeto: *no ano passado a gente saiu na porrada, mas na mesma hora a gente chorou e pediu perdão uma pra outra.*

A percepção que os alunos têm do comportamento de seus colegas pode ser bastante negativa, associando todos os problemas da escola com o fato de existirem alunos que brigam, bagunçam e desrespeitam os outros, o que se confirma com o dado da Tabela 2.7, na qual perto de 1/3 dos alunos confirmam que alunos agredem fisicamente outros alunos muito ou sempre: *os alunos que aprontam só sabem brigar e pular muros.*

Para Abramovay e Castro (2003) não só a sociedade tem uma imagem negativa dos jovens. Muitas vezes eles mesmos assumem uma autorrepresentação contraproducente: “por muitos vetores, pode-se interpretar a tendência do aluno em se assumir culpado, ou ter em relação a si um discurso pouco complacente e muito rígido” (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p.379). No quadro 2.3 algumas frases tiradas das opiniões sobre a escola demonstram esse negativismo em relação à forma de se portar dos colegas e também a falta de interesse pela escola.

Quadro 2.3 - *Podia ser melhor se não fosse pelos malandros que tem aqui.*

Existem alunos que sujam a imagem da escola, deveria ter mais rigor com esses alunos.

Ninguém quer saber de aprender.

Os alunos não têm respeito com os outros.

Não gosto dos malas tem uns meninos muito folgados.

Alunos são mal encarados.

Podia ser melhor se não fosse pelos malandros que tem aqui.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos tirados das questões abertas do questionário.

A porcentagem de alunos que considera seus colegas indisciplinados (71,6%) e desinteressados (65,1%) é alta (Tabela 2.8). Eles seriam responsáveis por bagunçar demais as aulas e atrapalhar o aprendizado: *tinha uns colegas aqui na sala que eram terríveis, eles ficavam implicando, conversando, não deixavam os professor explicar. Ai eu fiz uma opção ou eu aceitava a bagunça deles ou eu saia do colégio.*

Tabela 2.8: Alunos, segundo a percepção sobre a escola, 2008 (%)

Percepção sobre a escola	Alunos
Há indisciplina dos alunos	71,6
Os alunos são desinteressados	65,1

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Marque sim ou não para as alternativas abaixo:*

Considerar os colegas como indisciplinados e desinteressados mostra uma atitude crítica e rígida com seus pares, que muitas vezes encobre a possibilidade que os alunos possuem de criticar a própria escola. Segundo Abramovay & Castro (2003, p. 380) “Ao apontarem seus pares como objeto de desgosto, os alunos estabelecem clivagens, linhas demarcatórias que os separam de seus

equivalentes”. Esse tipo de sentimento distorce a visão do aluno, fazendo com que sejam mais críticos com seus próprios colegas do que com o sistema escolar. Em alguns casos isso proporciona um afastamento da escola e uma desresponsabilização do que acontece nesse espaço.

Essa crítica negativa acaba por reproduzir um imaginário de aluno baseado nos mesmos estereótipos existentes em nossa sociedade, culpabilizando-os por todos os problemas da escola contemporânea.

Já quando os alunos são questionados sobre suas próprias atitudes para com os colegas, o resultado é bem diferente. A maioria afirma ser respeitosa (82,7%), ajudar quando precisam (73,3%) e manter relação de confiança com eles (65%). Quanto a debochar e zombar dos colegas a porcentagem diminui bastante, são 12,6% que admitiram fazer isso com colegas muito ou sempre. O índice dos que são muito ou sempre indiferentes é ainda menor (9,4%), e quando se pergunta se humilham e agridem os colegas, 4,2% e 3%, respectivamente, afirmaram adotar esse comportamento muito ou sempre (Tabela 2.9).

Tabela 2.9: Alunos, segundo a percepção sobre o próprio comportamento, 2008 (%)

Tipo de comportamento	Percepção sobre o próprio comportamento	
	Muito ou sempre	Nunca ou pouco
Respeito os colegas	82,7	17,3
Procuro ajudar quando precisam de mim	73,3	26,7
Mantenho uma relação de confiança	65,0	35,0
Fico zoando os colegas	12,6	87,4
Sou indiferente quando me procuram	9,4	90,6
Humilho os colegas	4,2	95,8
Agrido colegas fisicamente	3,1	96,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Como você descreve o seu comportamento?*

O entendimento sobre as próprias atitudes é mais ameno, até mesmo positivo, dando a entender que existe certa discrepância entre visões sobre si mesmo e sobre a maioria dos colegas. Na condição de adolescentes e jovens, é possível que tenham uma imagem negativa sobre seus pares, mas quando a questão é personalizada a crítica relativiza-se. É possível que esses resultados tenham a ver, também, com a falta de empatia daquele que assedia: ele não percebe que está magoando o colega, ou seja, para ele os xingamentos não são necessariamente sérios. Porém, quando se passa de agressor para vítima, o significado da ação muda: aí sim ela é nomeada representa uma ofensa.

Ela já chorou lá na sala, porque ela começou a xingar a gente, xingou a X de cavala, começou a xingar a gente, falou pra gente se olhar no espelho, que a nossa cara era feia e que o espelho chega ia quebrar, aí a gente começou a falar um montão de coisa pra ela, ela foi pra direção chorando. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

A percepção que os professores têm do comportamento dos alunos é, muitas vezes, de espanto: *gratuitamente eles estão se xingando, colocando apelidos [...] parece que não há mais sensibilidade, o outro ali não é ser humano.* A sensibilidade aqui é uma categoria construída e valorizada culturalmente. Os alunos constituem um grupo com lógica de relacionamento próprio, o que é sensível, humano ou mesmo digno depende de suas leituras e padrões, sendo sempre complicado para quem está de fora abordar esses assuntos.

Os professores são um pouco mais pessimistas, dando comparativamente maior importância para comportamentos ruins que bons. Relacionam o comportamento dos alunos a uma cultura de briga, em que qualquer motivo serve para desencadear relações violentas.

Entre eles é uma guerra, qualquer coisinha eles estão brigando, batendo, muita agressão física e verbal, é todo minuto, você tem que vigiar esses meninos o tempo todo. Então, eu me sinto agredida não por mim, mas por estar convivendo nesse ambiente, entendeu? Então, eles brigam demais, é a cultura da briga; qualquer coisa serve, é motivo para brigar, pra ameaçar, pra bater, pra pegar lá fora. (Professora, Grupo Focal com professores).

Todavia, os resultados coincidem, em parte, com os dos alunos, (como demonstrado na tabela 2.10: 51,1% afirmaram que os alunos debocham dos outros muito ou sempre, 33,4% que humilham os colegas nessa mesma frequência, e uma porcentagem maior de professores (36,7%) que de alunos (26,2%), pensam que discentes se agredem fisicamente sempre ou muito. A proporção de professores que acreditam que os estudantes mantêm uma relação de confiança entre si (44,9%) assemelha-se àquela encontrada entre os alunos (38,4%), assim como as porcentagens acerca da prestatividade dos alunos (29,6% dos professores e 26% dos estudantes afirmam que estudantes são prestativos com relação aos colegas) e sobre sua indiferença com relação aos colegas (27,3% dos professores e 21,1% dos estudantes).

Tabela 2.10: Professores, segundo a percepção do comportamento da maioria dos alunos, 2008 (%)

Tipo de comportamento	Percepção sobre o comportamento da maioria dos alunos	
	Muito ou sempre	Nunca ou pouco
Debocham dos colegas	51,1	48,9
Mantêm uma relação de confiança com os outros alunos	44,9	55,1
Agridem fisicamente outros alunos	36,7	63,3
Humilham os alunos colegas	35,6	64,4
Respeitam os outros alunos	32,5	67,5
São prestativos com relação aos colegas	29,6	70,4
São indiferentes aos outros colegas	27,3	72,7

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Como você avalia a incidência dos seguintes comportamentos da maioria dos alunos?*

2.2.2. Quem não gostariam de ter como colegas

Ao mesmo tempo, existem alguns perfis de alunos que tendem a sofrer exclusão de colegas, sendo alvo de preconceitos e discriminações. Como aponta a tabela 2.11, quando perguntamos aos alunos quem eles não gostariam de ter como colegas de classe, 59,7% apontaram usuários de drogas, 54,6% membros de gangues e 40,4% pessoas que já foram presas.

Tabela 2.11: Alunos, por sexo, segundo pessoas que não gostariam de ter como colega de classe, 2008 (%)

Quem não gostaria de ter em sala de aula	Porcentagem (%)
Pessoas que usam drogas	59,7
Membros de gangue	54,6
Pessoas que já foram presas	40,4
Pessoas que bebem demais	39,0
Garotas/os de programa	30,1
Homossexuais	27,8
Playboyzinhos ou bodinhos	27,7
Patricinhas	25,2
Pessoas com HIV/AIDS	19,1
Fanáticos religiosos	15,4
Ricaços, gente cheia de grana	14,5
Pessoas com tatuagens ou <i>piercings</i>	8,3
Pessoas muito mais fortes que você	8,2
Pessoas negras	2,1

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Quais das pessoas abaixo você não gostaria de ter como colega de classe? (Marque todas as opções que achar necessário).*

Os estigmas e preconceitos imbricados nessas classificações serão trabalhados ao longo do livro. Vale notar, por exemplo, que, ao mesmo tempo que o uso esporádico de álcool e droga pode ser valorizado por alguns alunos, que bebem porque impõe respeito, porque todos bebem ou porque dá status e fama (ver dados na tabela 1.24), seu abuso ou uso contínuo é motivo de estigma para o sujeito. Membros de gangues e pessoas que já foram presas, relacionadas à criminalidade, também são alvo de rechaço por parte dos colegas. As dificuldades encontradas pelos alunos em Liberdade Assistida em sua vida escolar serão desenvolvidas ainda no capítulo 2.

2.2.3. Relações conflituosas

O clima entre alunos muitas vezes está permeado por relações conflituosas dos mais diversos tipos, envolvendo agressões verbais, físicas, humilhações e falta de respeito. São maneiras de se relacionar, muitas vezes tidas como típicas da adolescência/ juventude, que não podem ser vistas a

priori como não civilizadas, mas que podem chegar a minar uma boa convivência entre escolares, tornando o ambiente mais propício a conflitos e resoluções violentas.

Essas ações podem soar como brincadeira: *a gente leva na brincadeira, mesmo sendo que a gente não gosta de apelido, mas a gente leva na brincadeira*. Faz parte de um tipo de interação que é comum entre pares, assumindo um tom de graça, criando laços que nem sempre são compreendidos por quem não faz parte desse universo.

Mas pode ser entendido também, como algo prejudicial à escola: *minha escola é bagunçada e os alunos não têm respeito uns com os outros*. Seria uma atitude que atrapalha fundamentalmente o processo de ensino-aprendizagem, sendo um grande desrespeito, fruto de falta de coleguismo e capacidade de compreender o outro.

As agressões verbais, consideradas neste estudo microviolências, são uma realidade cotidiana na escola, conforme mostra tabela 2.12: 74,9% dos alunos afirmaram saber que ocorrem xingamentos nas escolas, enquanto 45,3% já sofreram e 31,3% já praticaram. São porcentagens que indicam a generalidade desse fenômeno. Em relação às ofensas à família, 48,1% afirmaram saber que ocorre, 26,2% já sofreram e 11,4% já praticaram. São meios de interação conflituosos, que por vezes levam a outros tipos de violência, como a agressão física e a discriminação.

Tabela 2.12: Alunos, por DRE, segundo microviolências que sabem que ocorre, praticaram ou sofreram na escola entre 2006 e 2008 (%)

Microviolências	Xingamentos	Ofensas à família
Sabe que ocorre	74,9	48,1
Sofreram	45,3	26,2
Praticaram	31,3	11,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008; Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu no período de 2006 a 2008? E Na sua escola, entre 2006 e 2008:*

O xingar pode ser uma forma de tratamento comum entre duas pessoas que se conhecem, como relatado por um dos pesquisadores de campo: *havia dois irmãos na sala de aula, um menino e uma menina. O menino, que segundo algumas pessoas era o aluno problema da turma, perturbava a irmã o tempo todo. Xingava a irmã de cachorra, de puta e de safada*. Além disso, pode representar um tratamento mútuo: [...] *eu trato as pessoas como elas me tratam, se elas me tratam mal...*

Serve também para ameaçar os outros, demonstrando indignação com uma situação tida como injusta. Como no caso abordado por um dos pesquisadores de campo de um aluno que teve sua camiseta roubada: *um aluno havia levado para a escola uma camiseta do time de futebol Brasileiro, que foi roubada de dentro da mochila desse aluno. Inconformado, o menino ameaçava todos, xingava todos os palavrões que conhecia e prometia que ia ter revanche*.

Agredir verbalmente o outro é uma forma comum de se iniciar uma briga, já que é muito fácil se ofender, ou demonstrar a raiva com determinada situação: *já que essa rapariga quer me tirar de representante de turma, vou lá agora*. O que significa que esse tipo de interação não é de somenos

importância para os alunos: *não fiz nada, mas quando eles me xingam, xingam a gente de dragão, de irmão de dragão, eu não gosto.*

Alguns xingamentos são respondidos no mesmo tom: *é porque eles ficam mexendo com a gente, xingando a gente. Eles: seus filhos da puta, que não sei o que. Aí eu falo: é você. Me irrita e começo a xingar também.* Assim, são meios violentos de estabelecer relações de agressão mútua, quase de competição para estabelecer quem consegue ter um desempenho melhor ao ofender o outro.

M1: Já me xingaram de galinha por causa do meu penteado

Entrevistador: E o quê você achou?

M1: Oxe, não achei nada, [...] já xinguei ele de mijador, de orelha [...] quando eu xinguei ele, ele me xingou também. (Grupo Focal com alunos)

Mesmo quando o xingamento se traduz na brincadeira de colocar apelidos nos outros, não deixa de ser ofensivo. O indivíduo tem um limite do que consegue “levar na brincadeira”. O problema é que quem está de fora não tem noção desse limite: *é assim, eu não apelo que os outros ficam botando apelido em mim. Porque eu também boto apelido neles. Mas se um dia chegar assim e botar um apelido que eu não gostar, eu vou falar: olha, não gostei desse apelido aí. Vocês param.*

A zoação é outra forma de relacionamento tumultuado. Para Nogueira (2006) “zoar e bagunçar, portanto, emergem como possibilidades de afirmação de si para esses jovens que se contrapõem às regras escolares na constituição de uma experiência subjetiva relevante e que estrategicamente os diferencia entre si.” É uma maneira de se afirmar enquanto jovem frente a uma instituição de adultos.

Todavia a zoação entre alunos é muitas vezes baseada na diversão de alguns ao ver outros se machucando, sendo humilhados ou cometendo algum deslize: *aqui no colégio, se alguém cair no meio do pátio todo mundo vai começar a rir. Fica um montinho tudo ali em cima e fica rindo um tempão, a pessoa vai pra sala e começam a rir também.*

Para alguns é muito engraçado jogar comida nos outros: *a gente fica andando eles jogam biscoito, sucrilhos, água, maçã, por todo lugar; tem um menino que pega refrigerante, bebe, enche de água e joga nas pessoas.* Alunos sujam, machucam, depredam, e continua sendo uma grande brincadeira. Porém coisas mais graves podem ser feitas com o mesmo propósito. Na fala abaixo, alguns meninos queimam outros com removedor de tinta.

M1: Esses dias eles estavam passando removedor de tinta [nas pessoas] que chega queimava, chega queimava.

Entrevistador: Quem passou removedor?

H1: Os meninos aí.

Entrevistador: Removedor de tinta? Passou de brincadeira assim, de mau gosto?

M1: Não, passou porque eles queria mesmo.

M2: [o removedor de tinta] Queimou ele, queimou ela aqui.

H1: Oxe, me queimaram aqui também. (Grupo Focal com alunos).

É indispensável salientar que não são todos os alunos a estar em posição de zoar. Muitas vezes é uma relação baseada em poder e status. São os alunos mais fortes, maiores e mais respeitados que se entendem no direito de assumir determinados comportamentos: *entre os bagunceiros todos me respeitam, se quiser quebrar a escola eu quebro, se quiser quebrar carteira eu quebro, aqui é que está bom, na outra escola quebrava carteira, quebrava vidro e todo mundo me respeitava.*

Os que se outorgam o direito de maltratar os outros normalmente escolhem determinados tipos de colegas para *sacanear*, como aqueles que são mais fracos e não conseguem revidar: [...] *os meninos da oitava série ficam mexendo com a gente [...] pega cartinha, rasga, esconde, aí joga assim para os meninos pegarem.* Os menores são alvos prediletos.

Observamos que havia uma menina na turma, bastante franzina, magra de cabelos escorridos, que era uma espécie de “bode expiatório”. Praticamente todos os alunos da turma a xingavam ou a agrediam de alguma maneira. Também os alunos das 5^a séries, por serem menores, precisam ser dispensados pelo menos 5 min. antes, pra não serem machucados ou atropelados pelos alunos das 8^a séries (Relatório de observação de campo).

Mesmo uma pessoa em específico pode ser escolhida para ser envergonhada constantemente, como no caso a seguir, por um número maior de agressoras: *tinha duas meninas lá na sala que faziam de tudo para essa menina passar vergonha, já tiraram a calça dela, pregava esse chiclete em cima da mesa das meninas para ela mastigar, aí eu fui na direção e falei mesmo.* É interessante que nesse caso uma aluna decide fazer algo a respeito, avisando a direção sobre a situação, mas não a própria menina que era alvo de constantes vexames.

Ser alvo de ofensas e humilhações pode representar um problema gravíssimo para o sujeito, mais ainda se acontecem de forma repetitiva. Não se pode afirmar que os xingamentos entre colegas são inofensivos. A fala de uma aluna que assegura já ter querido morrer ilustra muito bem o pesar que tem ao ouvi-los e como eles afetam sua relação com a escola e com projetos futuros.

Eu vou para a escola, aí todo mundo me xinga, me critica. Não tem nem graça de vir para a escola. Assim, muitas vezes eu já quis morrer, eu vou me matar, por causa disso. Eu já tenho minhas revoltas, aí eu penso assim: eu vou ser alguém na vida, eu vou estudar. Aí eu chego na escola eu sou criticada, eu sou xingada, magoada, zombada, humilhada..Xinga, eu finjo que não escuto, mas aquilo dói ali dentro, sabe? Graças a Deus ano que vem eu vou acabar o ensino fundamental. Eu acho que o povo do 2º grau é mais cabeça. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

O cotidiano de violências é responsável por um clima de insatisfação com a escola. Para Hernández e Seem (2004), a violência é um reflexo do clima escolar. Um clima de desrespeito, intimidação e ataques pessoais é responsável por causar instabilidade emocional, além de servir como obstáculo para o processo de aprendizagem e para a missão educativa da escola.

2.2.4. Relações de amizade e coleguismo

A escola não é apenas local de interações violentas, onde todos estão contra todos. É, fundamentalmente, um dos principais espaços de construção de amizades, companheirismo e aprendizado não acadêmico. Daí a importância de abordar relações de cooperação e respeito, visto que 38,4% dos alunos dizem que seus colegas mantêm relações de confiança, como indica a Tabela 2.7.

Dentre essas relações de confiança estão as amizades, responsáveis por transformar o ambiente escolar em um local de interações agradáveis e divertidas, onde vínculos afetivos fortes se constroem e muitas vezes permanecem durante anos. É principalmente nesta fase da vida de adolescência e juventude que a sociabilidade entre pares adquire um valor fundamental.

Segundo Ortega (1998, p. 20), os sentimentos de amizade produzem satisfação, alimentam a autoestima e ampliam o capital social e cultural. O quadro abaixo transcreve algumas frases de alunos em relação ao que tem de bom na escola, chamando atenção para a importância que a amizade tem nas percepções. Para Abramovay (2006, p. 84) “destaca-se que a percepção sobre a escola é bastante influenciada pelas relações sociais.”

Quadro 2.4: *A escola é boa porque tenho muitas amizades*

Adoro a minha escola, ela é divertida, e aqui eu encontro os meus amigos para conversar.

É boa, só gosto de vir para ver amigos.

A minha escola é um ambiente agradável onde eu curto as minhas amizades

Além de um lugar de estudo é um ótimo lugar para se fazer amigos.

Conhecemos a maioria de nossos amigos na escola.

Bom, eu gosto de ir para ver minhas amigas, e buscar um futuro.

A escola serve de ferramenta para eu formar amizades, construir meu futuro.

A escola é interessante ainda mais para encontrar os amigos.

Um ótimo lugar para obter amigos e aprender mais.

A escola é boa, pois assim temos novas amizades e ajuda na formação do aluno.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos retirados das questões abertas do questionário.

A construção de amizades interfere na afinidade que se tem com a escola. Um ambiente agradável é responsável por maior interesse no que se está fazendo, inclusive nas questões relacionadas ao estudo e à aprendizagem. As relações positivas são, inclusive, responsáveis pela diminuição de comportamentos violentos e perturbadores. (HERNÁNDEZ & SEEM, 2004).

Os namoros também são citados como parte importante da socialização entre escolares: [a escola]

é um lugar divertido que venho para estudar e namorar. Mas nem sempre o afeto explícito dos estudantes significa que estão namorando. São muito comuns relações carinhosas – toques, abraços, beijos. O contato físico representa uma forma de expressão costumeira entre esses jovens, como percebido por um dos pesquisadores de campo: *percebemos sim que os alunos se tratam bem. Formam vários grupinhos, dançam, e se abraçam bastante, se beijam e se xamegam muito, meninos e meninas.*

A escola serve de base para a construção da identidade juvenil, e é, também, influenciada por essa identidade. Para Pereira (2007), “pode-se dizer, portanto, que se a escola é uma das responsáveis pela criação da noção de juventude, a juventude também reinventa a escola como lugar de sociabilidade juvenil”.

As notas dadas pelos adolescentes e jovens a seus colegas como alunos podem ser encaradas de maneira positiva. Mais de 50% consideram que os alunos merecem notas de 7 a 10 (acima da média), sendo que 25% avaliam seus colegas com notas com 5 a 7 (medianas), e 19,4% com notas baixas, de 0 a 5 (Tabela 2.13).

Tabela 2.13: Alunos, de acordo com notas atribuídas aos colegas da escola, 2008 (%)

Notas dadas aos colegas	Porcentagem (%)
De 9 a 10	28,2
De 7 a 9	27,4
De 5 a 7	25,0
De 0 a 5	19,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *De 0 a 10, que nota você daria para:*

Assim como namoram e constroem amizades, os alunos ajudam uns aos outros: 73,3% (Tabela 2.9) disseram que ajudam os colegas quando eles precisam. A cooperação é uma forma de demonstrar cuidado, preocupação, interesse e mesmo afeto. Interessante que a indiferença é pouco citada em todos os casos – 78,4% (Tabela 2.7) afirmam que colegas são nunca ou pouco indiferentes, enquanto 90,6% (Tabela 2.9) afirmaram ser nunca ou pouco indiferentes com os colegas..

Alguns alunos, inclusive, vão contra a ideia de que *na escola é cada um por si*, demonstrando que as relações não são apenas negativas. Aspectos negativos e conflituosos existem, mas não em todos os contextos. Os mesmos alunos que se agridem e maltratam, podem, em outras situações, ser leais e prestativos uns com os outros.

A fala de alguns alunos demonstra que a pouca ajuda prestada pode ter a ver com a falta de procura: existe dificuldade em pedir ajuda, em dialogar com os colegas e em demonstrar dificuldade em alguma coisa. A questão não é a falta de disposição em ser prestativo, e sim a falta de pedidos de ajuda.

A colega ali do fundo disse que aqui é cada um por si, e não é assim. Assim como eu já ajudei colegas dentro de sala elas também tem me ajudado, só que tem alunos aqui que tem dificuldades. Eu sei que ele é bom em matemática, eu tenho dificuldade em algumas matérias, então eu acho que falta aqui é um pouco de diálogo para você chegar no seu colega e pedir ajuda entendeu? Então eu não acho que não é bem assim, cada um por si, eu só acho que falta diálogo mesmo. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Quando a ajuda é solicitada, a situação muda. Mesmo quando não há amizade, ou disposição para conversar, não representa problema ajudar aos colegas: *mas eu mesmo, eu sou na minha, assim quieto. Mas sempre que algum chega para conversar, para pedir alguma coisa, até mesmo sei lá, dúvidas, quando eu posso ajudar eu tento ajudar.*

Ou seja, a boa convivência não é inexistente ou impossível na escola, que pode ser agradável quando se tem amigos e companheiros, daí a importância de ser incluído pelos pares. Vale notar também que a percepção e o interesse com o ensino ligam-se fundamentalmente com isso.

2.2.5. Os grupos

Redação - Ensino Fundamental

Quando chego na escola eu tenho que lidar com o porteiro (que nem sempre é gentil, amiga), e depois vou pra sala de aula. Lá eu encontro a minha turma. Na minha turma é possível identificar 6 grupinhos: os otakus (do qual eu faço parte) as meninas que sentam perto do professor, os bagunceiros do canto esquerdo da sala, os que sentam uma fileira da porta, os da frente, e os de trás do canto direito da sala. O que eu mais gosto na escola é dos meus amigos e alguns professores que são aula muito bem e são gentis comigo, e o que eu menos gosto é dos professores que gritam ou não explica direito, e eu também não gosto da conversa da minha turma. Eu não tenho medo de nada na escola mas, pensando bem, eu não queria ser pega na mira de nenhum dos ponchios da sala dezoito (eles são maus...). As pessoas da escola são bem interessantes, algumas servíadoras são gentis, os diretores e coordenadores também só o porteiro mesmo que implica comigo mas isso a gente supera né?...

Chega a hora do intervalo! OBA! meus amigos da outra sala vem pra minha conversar comigo, mas o pessoal daqui da sala não gosta muito, então, ficam jogando bolinhas de papel, jogando indiretas ... é chato, poxa, só porque são de outra sala, não é justo né?

Bem os dois últimos horários são os piores, afinal os colegas estão agitados, com fome ou com raiva por causa de algo que aconteceu no intervalo mas depois toca o sinal de ir no dia seguinte começa tudo de novo....

Haja vista o numeroso contingente de adolescentes e jovens de diferentes estilos e cosmologias, as afinidades existentes não são generalizadas. Assim, os alunos tendem a formar grupos com aqueles estudantes com que mais se identificam. A formação de grupos de amigos é normal em qualquer contexto, principalmente na escola. Dentro deles os adolescentes constroem identidades e traços de personalidade, que não necessariamente se mantêm na vida adulta, mas orientam condutas na condição de jovens.

Alguns desses grupos são bastante fechados, servindo de obstáculo ao diálogo mais amplo com pessoas que deles não fazem parte: *eu acho que nossa escola tem muitos grupinhos, entendeu? Aí tipo, o pessoal não se relaciona muito bem com outros pelo fato dos grupinhos. Aí a gente nunca sabe o que está acontecendo.*

Grupos fechados são tidos como responsáveis pela segmentação dos alunos, o que pode minar projetos maiores de integração da turma, como no caso abaixo, em que o alvo maior, qual seja, aumentar o rendimento da turma, foi atrapalhado.

A orientadora fez um pré-conselho e verificou necessidade de maior rendimento na nossa sala e a gente está procurando isso... Reunir em grupos de estudo para ver se melhora. Só que a sala é muito dividida em grupinhos e tipo não tem como ter uma reunião, entendeu? Por isso que é bem difícil. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Os próprios alunos problematizam a existência de grupos que excluem todos que a eles não pertencem. Consideram que às vezes isso é prejudicial à formação de um ambiente escolar propício, já que cria a impressão de que algumas pessoas se acham melhores do que outras.

Aqui na escola também, esse negócio de excluir as pessoas, formam muito esses grupinhos também. Se todo mundo fosse amigo, igual uma família... Mas tem alguns que são diferentes dos outros e por isso se acham melhores ou então piores. Então eles fazem os grupinhos deles, por essa comparação de ser melhores ou piores, por isso que eu acho que acontece muito esse negócio de grupinhos. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Além de estratificarem a escola, os grupos podem ser vistos com maus olhos, pois cobram determinadas posturas dos integrantes. De acordo com uma aluna, para se acessar alguns grupos é necessário mudar de personalidade, fazer o que os outros esperam que se faça, principalmente se o grupo for admirado por outros colegas.

Então toda a sala é dividida assim, em grupos. Aí acaba um menino sendo excluído. Para ele entrar em algum grupo ele tem que fazer o que o grupo faz, o que os meninos gostam de fazer. Tem os meninos gostosões, passam as mãos nelas e para ele entrar para aquele grupo ele tem que fazer a mesma coisa. Então assim, as meninas gostosonas, elas tem que mudar o seu jeito de se vestir, o seu jeito de falar, começar a andar com meninos. As meninas quietas, eu acho até que é bom entrar para esse grupo, você tem que mudar todo o seu comportamento, você tem que mudar a sua personalidade. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

E não seriam modificadas apenas posturas, mas atitudes em relação ao trato das pessoas, a frequentar determinado tipo de festa e mesmo em relação à sexualidade e a questões mais complexas como o abuso de álcool e drogas.

Se fosse só para ir para a festa, mas se um teve relação sexual com 3, todos vão ter que ter relação sexual com 3. Tipo assim, com aqueles 3. Ah, se eu usei droga, tu também vai ter que usar droga. Todos têm a mesma mentalidade e é na escola geral. Poucas pessoas têm mentalidade: ah, eu quero, eu não quero. Não quer dizer que ela vai usar droga que as outras pessoas vão ter que usar. Eu acho que não. Tem que ir pela mentalidade, pelo raciocínio de cada um. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Não pertencer a nenhum grupo pode se tornar uma situação bastante complicada para alguns alunos: *eu gosto da minha escola mais ou menos, porque me sinto só*. Quando há grupos fechados em demasia nas escolas, os alunos que não pertencem a eles tendem a não conseguir interagir com seus colegas, tendo dificuldades em manter bons relacionamentos, o que afeta a percepção que se tem sobre as próprias amizades em ambiente escolar: *eu não estou em grupo nenhum, eu estou excluída. Tipo assim, amizade de escola, a maioria não dá certo, eu tenho bem mais amigas lá fora do que dentro; a maioria das amizades da escola são tudo por interesse*.

Ser excluído significa sentir que não faz parte daquele espaço. A ideia de que o pertencimento melhora a relação das pessoas com o ambiente onde vivem, trabalham e estudam é bastante difundida

Redação - Ensino Fundamental

<i>Bom o que eu gosto na escola e dos professores. Porque eles são muito pacientes com mim por que eu tenho dislexia. E só isso que eu acho bom na escola.</i>
<i>O ruim é que a direção não sabe corderna direto a escola.</i>
<i>Por exemplo os alunos + melhor que estudam aqui fica batendo nós novatos fica chigando os outro.</i>
<i>Essas são as primeiras coisas que elas faz.</i>
<i>Há também o meu pior medo é que os outros meninos ou meninas da minha sala sabem que eu tenho dislexia e não sejam mais meus amigos.</i>
<i>Esse é um grande medo que eu tenho na escola.</i>
<i>Bom na escola também os diretores não fazem nada para acabar com tanto discriminação.</i>
<i>Eu tenho sugestão sabe qual é?</i>
<i>E que essa escola sejam a melhor de todas as outras.</i>

Da mesma forma que as amizades melhoram a percepção que se tem da escola, a falta delas pode ser responsável pela perda do gosto de estudar, pois elas são uma das principais criadoras de sentimento de pertencimento (HERNÁNDEZ & SEEM, 2004). A fala de uma aluna ilustra claramente essa situação, já que o fato de ela não se enturmar é responsável pela falta de interesse em todos os âmbitos da sua vida:

Eu também, é tipo assim, você não tem outra satisfação, você perde o gosto da vida. Eu, por exemplo, no começo agora para o meio do ano, eu não tinha me enturmado muito, nem estou enturmada um pouco nessa escola. Ai você perde gosto de estudar, de vir para escola e olhar para o povo assim, porque você vê que a maioria do povo não está te tratando bem. Você perde gosto de vir à escola. Gosto de viver, gosto de ficar em casa, gosto de tudo, entendeu? (Aluna, Grupo Focal com alunos).

A formação de grupos na adolescência e juventude é uma necessidade, que pode também chegar a causar alguns problemas de relacionamento, dificultando o diálogo entre todos os alunos, já que cada grupo tem características próprias, regras, formas de pensar, interesses específicos. Em um espaço como a escola, criam-se constrangimentos para aqueles que não conseguem pertencer a nenhum grupo mais organizado.

Em suma, as relações entre os alunos assumem intensidades e tipos variados, sendo necessário complexificá-las para não cair em uma noção preconceituosa de que os jovens se relacionam somente de maneira violenta e segregacionista.

O pertencer a um grupo é uma etapa fundamental, já que adolescentes e jovens são essencialmente gregários. Para Ortega (1998), é na convivência entre os grupos que se pautam comportamentos e atitudes que podem dar segurança pessoal, referenciais importantes e também processos de socialização, que nem sempre são considerados positivos pela sociedade, ou seja, modelos mais violentos e agressivos. “São os problemas de más relações entre iguais que terminam construindo climas escolares onde é possível encontrar abusos, maus tratos e violências entre os companheiros” (ORTEGA, 1998, p.23).

Percebe-se, pois, que as representações sobre si mesmos e sobre os colegas são essenciais na construção das relações sociais que conformam em parte o clima escolar. A intenção desta seção foi trabalhar as relações existentes entre os alunos para compreender suas dinâmicas, formas de atuar, percepções sobre o outro e sobre como construir relações positivas na escola.

2.3. Relação entre alunos e adultos das escolas

As escolas são formadas pelos diversos sujeitos da comunidade escolar: pais e responsáveis, professores, estudantes, equipe de direção e funcionários, que se relacionam entre si. Cada categoria da comunidade escolar possui opiniões semelhantes e diversificadas sobre a função da escola e os papéis que devem ser desempenhados pelos estudantes, pelos professores e pela equipe de direção. Estas visões diferenciadas podem gerar afinidades e conflitos, a depender de como os indivíduos se relacionam e lidam com a diversidade de opiniões.

Como Paulo Freire (1995) já apontou, as escolas não são espaços exclusivos para o puro aprender e para o puro ensinar. São locais nos quais se estabelecem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. Ou seja, ensinar não pode ser constituído por um simples repassar ou transmitir conhecimentos. O próprio processo de conhecer exige a percepção das relações (idem) – com os objetos e com as pessoas. Analisar o que os estudantes, professores e membros da direção pensam das interações sociais travadas nas escolas é relevante para a compreensão da educação como um todo.

Esta seção tem como objetivo analisar como se dão relações entre os adultos (docentes e equipe de direção) e os alunos, quais são os principais elogios e queixas dos envolvidos sobre tais relações e quais são seus impactos na convivência escolar. Destaca-se, neste momento, que o convívio entre estudantes e demais adultos nos colégios é marcado tanto por sentimentos de amizade, afeto, respeito quanto por conflitos, agressões verbais e físicas, sentimentos de descaso e frustração com os laços estabelecidos.

2.3.1. O que se pensa sobre as relações entre alunos e professores

As representações que os estudantes possuem dos professores das escolas, e vice-versa, são marcadas por referências às relações sociais, de interesse, de poder, de respeito, de crítica. Ressalta-se que o professor possui um lugar especial no mundo escolar, o que dá margens às expectativas sobre ele – como devem ser e como devem agir (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003). Estes dois grupos da comunidade escolar se avaliam a partir de um referencial completo sobre o outro/outra pessoa: falam sobre as personalidades, caráter, capacidade de motivação, além dos conflitos emergentes da diferente posicionalidade dos dois segmentos na relação hierárquica estabelecida entre eles (KESSLER, 2002).

As opiniões dos alunos são contraditórias. De acordo com a tabela 2.14, a maior parte dos estudantes acredita que os professores conversam com eles (72,9%), respeitam-nos (69,8%), incentivam-nos (59,8%) e são amigáveis (55,1%), critérios usualmente considerados quando eles avaliam se a escola é boa ou ruim. Entretanto surpreende que 27,1% dos docentes não conversem com os estudantes, um terço (30,2%) não os respeitem, 40,2% não os incentivem e 44,9% não sejam amigáveis com os alunos.

Tabela 2.14: Alunos, segundo a percepção do comportamento da maioria dos professores, 2008 (%)

Tipo de comportamento	Percepção sobre o comportamento da maioria dos professores			
	Muito ou sempre	N.E	Nunca ou pouco	N.E
Conversam com os alunos	72,9	134692	27,1	50153
Respeitam os alunos	69,8	128164	30,2	56680
Incentivam os alunos	59,8	110619	40,2	74225
São amigáveis com os alunos	55,1	101864	44,9	82980
São justos com os alunos	48,7	89977	51,3	94867

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Como você descreve o comportamento da maioria dos professores da sua escola?*

E, ainda segundo a mesma tabela, é relevante comentar que mais da metade dos alunos (51,3%) pense que os docentes não são (ou são pouco) justos, ou seja, acreditam que os docentes aplicam as notas e sanções arbitrariamente. Falas como *não gosto daqui porque os professores são injustos* ou [os professores] *ficam batendo as portas, estragam e eles falam que foi algum de nós* revelam o conteúdo desse sentimento de injustiça: a ininteligibilidade de algumas das decisões dos professores.

Redação - Ensino Médio

Eu acordo às 6:00 da manhã, me arrumo e tomo café, depois disso as 6:50 vou para a parada pegar o onibus. Às 7:15 chegamos a escola tomamos o café que a escola oferece, às 7:30 toca o primeiro sinal para entra para a primeira aula depois disso as 9:05 temos o primeiro recreio que é de 10 minutos, que é só para ir ao banheiro e tomar água, depois de passar mais duas aulas temos o outro recreio que é para almoçar, depois temos mas duas aulas que são as ultimas.

Então saímos 12:20 quando o sinal toca, pegamos o onibus até a nossa parada. Agora iremos falar sobre o que acontece na sala de aula, bem os professores se esforçam para colaborar para a nossa educação e para manter a ordem na sala de aula, mas algum abusam da nossa paciência, por exemplo: colocando nossas nota erradas e quando vamos reclamar eles dizem que estamos errados, e nos faltam com educação. Eu tenho medo de varias coisas na escola, por ex: de sofrer violências que vem por fonte dos alunos. O que mais gostamos, é da companhia dos amigos e dos professores bons que ainda nos restam. O que a gente não gosta e da falta de

higiene . Algumas pessoas são de boa companhia, outras são má educadas e violentas, isso é o que acontece nessa escola e nunca tive a oportunidade de falar.

Os estudantes também apontam que as interações sociais da escola são marcadas por violências perpetradas pelos professores: como a tabela 2.15 indica, 9,7% dos alunos afirmam que o deboche é prática comum; 6,8% visualizam que os adultos sempre os xingam; 4,8% acreditam que os professores ameaçam constantemente seus alunos; e 3% relatam que agressões físicas contra estudantes são recorrentes. Aparentemente, esses dados representam uma pequena porcentagem de professores. Porém, ao se olhar os números absolutos, percebe-se que 3% dos alunos que consideram que os professores agredem fisicamente os alunos muito ou sempre representam 5.546 discentes.

Tabela 2.15: Alunos, segundo a percepção do comportamento da maioria dos professores, 2008 (%):

Tipo de comportamento	Percepção sobre o comportamento da maioria dos professores			
	Nunca ou pouco	N.E	Muito ou sempre	N.E
Humilham os alunos	90,3	167.005	9,7	17.840
Debocham dos alunos	91,0	168.294	9,0	16.551
Xingam os alunos	93,2	172.340	6,8	12.504
Ameaçam os alunos	95,2	176.055	4,8	8.790
Agredem fisicamente os alunos	97,0	179.298	3,0	5.546

Fonte: RITLA, Pesquisa "Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas", 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Como você descreve o comportamento da maioria dos professores da sua escola?*

Os motivos que levam aos conflitos, desentendimentos e agressões de variados tipos entre alunos e professores serão analisados ao longo do livro. Um deles parece ser a dificuldade de comunicação entre estudantes e docentes, como indica o depoimento a seguir.

Eu estava mancando num sábado, porque meu dedo estava com a unha encravada, aí a professora chegou em mim, já tinha me visto: X.?. E eu: Ué, professora, a senhora já sabe meu nome? Ela: Claro, você só anda mancando aqui. E eu: professora, qual é o problema? Quem está mancando aqui sou eu. Ela: Nossa, como você é ignorante, menina abusada e começou a falar um horror de coisas para mim. (Aluna, Grupo Focal com Alunos).

Vale comentar que mais de 30% dos estudantes não percebe respeito por parte dos docentes (Tabela 2.14), o que chama a atenção diante do fato de que o apreço e a reciprocidade deveriam ser regras nas instituições educacionais. Em segundo lugar, insultos e agressões físicas levadas a cabo pelos professores contra os estudantes não deveriam mais fazer parte do cotidiano escolar.

Bom, quando saio de casa e chego na escola, alguns fila da... fica pegando em mim. Mas um dia desses fui parar na direção mas esse menino. O menino ficou 3 dias espusso. Na minha sala, alguns "meninos" fica mechendo, o que ocorreu um dia de eu rodar um soco na cara de um.

Mas eu não suporto é um professor de X, ele um dia xingou um aluno de moleque e vagabundo, foi quando a maioria da sala levantou e foi na direção, mas como sempre não fazem nada.

Na 5ª série, eu e mais 4 meninas, na hora da troca, vimos um garotos cherando pó, e até ameaçou a gente "Se vcs forem na direção, nois te mata". Foi quando nois saiu correndo. Roubos e furtos tem muito nessa (...)

Eu bato todos os dias em algumas "pessoas", pois eu não suporto que me vingam ou me umilhem, eu parto na briga.

A escola é um horror, meninos ficam entrando no banheiro das meninas. Acho que ela poderia melhorar.

Quanto às ameaças, é inegável ter em mente que elas podem ser de maior ou menor gravidade, como demonstrado ao longo do livro: podem ser tomadas como incivildades ou violência dura, a depender da forma e do conteúdo da ameaça.

Em uma simples comparação, faz-se necessário comentar que, enquanto 69,8% dos estudantes acreditam que os professores respeitam os alunos (Tabela 2.14), cerca de metade deles (49,7%) alegou se sentir respeitado na escola (Tabela 2.16). A falta de liberdade de expressão e a sensação de que os professores não se importam com os estudantes também foram apontadas como sentimentos referentes à vida no ambiente escolar: 14% não acreditam ter liberdade de falar o que pensam, no entanto somente a metade dos alunos (45,2%) acredita que os docentes dão atenção a eles. A fala abaixo ilustra os sentimentos de descaso e falta de respeito em uma mesma situação.

Eu perdi só um dever. Teve uma prova de recuperação para quem ficou no bimestre passado. Como eu fiquei em matemática e mais nenhuma outra matéria, eu fui pedir para ela apoio. Eu fui pedir para ela e ela falou que não estava nem aí, para eu me virar. E eu falei normal com ela, com a maior educação e ela trata a gente assim. Quando ela passa o dever e vai corrigindo no quadro, ela fica perguntando toda hora se a gente tem dúvidas. A gente sempre fala não, porque se a gente for falar, ela vira bicho. Ela fica, sei lá, ela xinga palavrão. (Aluna, Grupo Focal com Alunos)

Tabela 2.16: Alunos, segundo percepção de como se sentem na escola, 2008 (%)

Afirmações	Porcentagem (%)	N.E
Sou respeitado	49,7	91.840
Os professores dão atenção a você	45,2	83.475
Você não tem espaço para dizer o que pensa	14,0	25.937

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, você: (Marque todas as alternativas que achar necessário).*

De modo geral, os alunos esperam que os professores sejam eficazes, respeitosos e compreensivos: querem ser reconhecidos pelos educadores e direção como sujeitos dignos de direitos e de voz. São algumas qualidades apontadas para o bom professor – e logo, para uma boa escola. Isso demonstra que analisar a avaliação que os alunos fazem sobre os docentes implica pensar como os estudantes concebem a educação e como as relações sociais se dão no mundo escolar.

Por outro lado, os dados referentes às percepções dos professores sobre suas interações com os estudantes também são interessantes sob a perspectiva das relações sociais. De acordo com os docentes, na tabela 2.17, menos da metade dos estudantes é percebida como respeitosa (45,2% respeitam muito ou sempre), e a maioria presta nunca ou pouca atenção às aulas (84,2%). Em comparação, somente 15,8% prestam atenção às aulas muito ou sempre, qualidade pensada como a de um bom aluno. Esses dados são compatíveis com algumas falas de estudantes, que apontam que *os alunos são sem interesse*. Diante deste quadro, urge perguntar: como funciona uma escola em que os alunos não prestam atenção às aulas e os professores não são respeitados?

Tem professor que marca o aluno. Acho que quando o aluno se interessa mais o professor presta mais atenção. Teve até um professor que disse que os alunos da manhã se interessam mais que os alunos da noite. Não que ele tenha algo contra os alunos da noite. Às vezes, o aluno está lá atrás, fala, fala, fala e depois espera para tirar dúvida e acaba ficando na matéria porque o professor viu o que se passou e ele não estava com interesse em prestar atenção. A culpa também é da falta de interesse do aluno em prestar atenção na aula, nem muito do professor. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Tabela 2.17: Professores, segundo a percepção do comportamento da maioria dos alunos, 2008 (%)

Tipo de comportamento	Percepção sobre o comportamento da maioria dos alunos	
	Muito ou sempre	Nunca ou pouco
Respeitam os professores	45,2	54,8
Prestam atenção às aulas	15,8	84,2

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008

Nota: Foi perguntado aos professores: *Como você avalia a incidência dos seguintes comportamentos da maioria dos alunos?*

Ainda segundo os docentes, como demonstrado na Tabela 2.18, 33,9% dos alunos debocham dos professores muito ou sempre, 21,9% os xingam; 16,4% os humilham; e 13,1% praticam ameaças.

Estas situações causam afastamento dos professores, já que as condições relacionais de trabalho causam insatisfação, frustração e medo. Tais situações podem ser consideradas intoleráveis e geram, inclusive, problemas de saúde nos docentes: *teve uma professora que foi agredida aqui dentro. Chegou a se aposentar porque ficou com sérios problemas psicológicos. Bateram nela.*

Tabela 2.18: Professores, segundo a percepção do comportamento da maioria dos alunos, 2008 (%)

Tipo de comportamento	Percepção sobre o comportamento da maioria dos alunos	
	Muito ou sempre	Nunca ou pouco
Debocham dos professores	33,9	66,1
Xingam os professores	21,9	78,1
Humilham os professores	16,4	83,6
Ameaçam os professores	13,1	86,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Como você avalia a incidência dos seguintes comportamentos da maioria dos alunos?*

2.3.2. O que os alunos pensam dos professores

As falas dos estudantes apontam que a afeição, a confiança, a amizade e o respeito entre jovens e adultos da escola desempenham papéis essenciais para a criação de um clima escolar interpretado como bom. As escolas, geralmente, são consideradas boas pelos alunos quando *têm ótimos professores.*

Na opinião dos alunos, o diálogo, a demonstração de preocupação e a ajuda prestada são vistos como indispensáveis para que sua opinião sobre a escola seja positiva: *tenho pouco tempo aqui, mas já deu para ver que {a escola} é boa. Os professores e diretores se preocupam com os alunos, ajudam quando podem ou, ainda, minha escola é boa porque os professores são atenciosos.* As falas demonstram a importância do professor na convivência escolar. Sendo assim, para construir educação de qualidade é preciso investir e pensar nos professores, levando em consideração os parâmetros indicados pelos estudantes.

O desempenho e a competência dos professores em sala de aula também influenciam a opinião dos estudantes sobre os docentes e sobre a escola. São os professores que explicam bem, que não *ficam com má-vontade*, de fato, os mais queridos. *Aqueles que se preocupam*, de acordo com os alunos, *estão tentando fazer seu papel de professor.* Cumprir essa função significa, para o corpo discente, que os professores *ensinam coisas boas e dão o máximo pelos alunos.* Os professores que faltam muito ou *não explicam direito* são tidos como ruins.

H: Eu gosto de todos os professores, só não os que faltam muito porque, às vezes, a gente tem que repor aula. Hoje mesmo, a X., a gente ficou sem apresentar o dever e sem aula. Eu gosto dos professores e acho que eles ensinam muito bem, sabem explicar direitinho e o conteúdo também é bom.

M: A professora X. é assim, ela só passou o dever para a gente e falou: vocês leiam o capítulo e respondam. Ela só passa dever e passa a aula todinha escrevendo, olhando nossos cadernos e nunca explica nada. (Grupo Focal com alunos).

Sobre o desempenho dos educadores, as atividades diferenciadas também são apontadas como propiciadoras de boas aulas. Estas são as que prendem a atenção dos alunos e ensinam sobre os próprios sentimentos e relações existentes na escola. Como demonstra o relato de um aluno, é possível perceber que para se ensinar é preciso criatividade e ter em mente que não necessariamente todos os alunos sabem se portar como o esperado em sala de aula. Assim, faz parte do trabalho do que é considerado o bom professor, propor atividades que contemplem aspectos relacionais da vida da escola em suas aulas.

Uma atividade que eu gostei foi que a professora levou os três alunos lá para fora e falou bem assim: o primeiro que entrasse, todo mundo da sala era para bater palma. O segundo, era para zoar. O terceiro, não era nem para olhar na cara. No primeiro, era uma menina, todo mundo bateu palmas para tudo que ela falava. Aí, entrou o segundo e a gente vaiava tudo que ele falava. E o terceiro, ele falava qualquer coisa e todo mundo virava o rosto, nem ligava para ele. É isso, a professora foi mostrar para a gente como é que ela se sentia, ela falava na frente e a gente não dava atenção para ela. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

A fala acima demonstra que somente ensinar o conteúdo das disciplinas não é o suficiente para que uma aula seja apreciada – o contato pessoal e a afetividade são elementos imprescindíveis para a construção de um clima agradável nas classes, e as aulas serem mais profícuas. Mais do que isso: explicar para os alunos o que está acontecendo, verdadeiramente estabelecendo uma comunicação com eles, como sujeitos, é fundamental para a construção não apenas de um bom processo de ensino-aprendizagem, mas também de um clima escolar agradável e positivo.

Bom, eu acho que aqui no colégio tem mais professor bom do que ruim. Aqui no colégio é bem tranquilo, a gente tem uma relação boa com os professores, só tem uns e outros que eu acho que deveriam ter mais contato com os alunos, sabe, não ficar só passando conteúdo, tanto conteúdo. Eu acho que deveria ter mais contato com o aluno, para a aula ficar mais proveitosa. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Não *enrolar* a aula, para não prejudicar os alunos, também é uma qualidade. Em oposição, *ficar falando mais da vida pessoal do que da aula* é interpretado como um problema.

Teve um dia que ela [professora] estava falando que a amiga da irmã dela estava na Índia, que tinha um monte de canibal lá, que comiam as pessoas... ficou falando isso. Deu uma vontade de xingar ela, mas eu não xinguei. Eu falei: “professora, dá aula!” Aí, ela: “deixa eu terminar!”. Ela foi lá e não deu aula. Bateu o sinal e ela não explicou nada. E tem uns meninos que ficam enrolando ela, ficam perguntando só para ela ficar falando e não explicar. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Igualmente, a demonstração de interesse pelas dúvidas e questões dos estudantes é considerada essencial para a definição de um bom professor, uma boa aula e uma boa escola.

Tem professores que quando a gente tem dificuldade e vai lá na frente perguntar, ele atende com todo carinho, mas tem outros que não, não deixam nem abrir a boca., a gente vai perguntar e ele não deixa, diz que outra pessoa já perguntou. Um dia eu ia fazer uma pergunta, ele [professor] não me deixou nem falar. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Se a gente faz uma pergunta, e a gente não entende. Quando a gente faz a mesma pergunta de novo e fala: “não entendi”, eles [professores] falam: “eu não posso fazer nada se você não entendeu”. Isso não é certo. Se eles são professores, é para ensinar a gente. (Aluna, Grupo Focal com Alunos).

Outro quesito para que os alunos vejam as escolas com bons olhos é que a relação entre professores e alunos não seja violenta: *a minha escola é boa na parte da manbã. Não tem aluno ameaçando professor. Mas é a sensação de respeito a que fulgura entre os motivos para que a escola seja vista como um lugar agradável: para mim, a escola é legal. Todos que eu conheço, incluindo os professores e direção são ótimos e sempre me trataram com respeito.*

Assim, para que se goste da escola é necessário que *se aprenda muitas coisas boas*, mas que também os alunos sintam que são apreciados: *gosto muito da minha escola, nela sou respeitada*. Na opinião dos alunos, respeito e tolerância caminham unidos na construção de boas aulas e um bom colégio: *eu acho que tem professores que são bem tolerantes, é uma coisa de respeito. É bem legal assim [...] Os professores são bem equilibrados, alguns professores são bem equilibrados.*

Algumas vezes, a presença de um ou dois professores interpretados como ruins ou grosseiros é o suficiente para que a escola seja visualizada pelos alunos como um local que causa descontentamento ou desgosto: *olha só, essa escola seria uma bênção se não fosse a professora X. Porque o professor de Educação Física é ótimo, a de Ciências trata a gente super bem*. As atitudes interpretadas como desrespeitosas causam forte impacto na convivência escolar, mesmo que sejam provenientes de um ou poucos adultos da comunidade escolar: *todos os professores são ótimos e tal, mas assim, ninguém gosta da X. Então, todos os professores aqui são bons, o problema é essa professora mesmo.*

Os estudantes tendem a acreditar que um bom professor é aquele que mescla qualidades pedagógicas e relacionais (ABRAMOVAY & CASTRO, op. cit.): consegue transmitir o conteúdo para os alunos, ao mesmo tempo em que se comunica de forma polida e respeitosa. Ser interpretado como estagnado em um dos polos não faz da pessoa um bom professor: não adianta se relacionar bem, mas dar péssimas aulas, e vice-versa. Os bons professores são aqueles que explicam o conteúdo e interagem com os estudantes, conseguem falar a mesma linguagem que as crianças, os adolescentes e os jovens presentes nas escolas, estabelecendo relações afetivas com eles.

Eu acho bom, na escola, alguns professores. Se a gente fala as coisas, se algum professor responder, não vai ser diferente da gente, do que a gente fala no dia-a-dia. Então, os professores são todos gente boa. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Porém, mesmo que existam opiniões positivas sobre a escola no que diz respeito aos professores, destacam-se comentários negativos sobre o relacionamento entre docentes e alunos. Isso não

invalida as posturas de que alguns deles são bem quistos, mas, com certeza, traz uma nova luz ao problema da relação entre os estudantes e docentes: não há, entre os alunos, opinião consensual de que o convívio entre eles e os professores seja pacífico.

Redação - Ensino Médio

<p><i>E aí brother! Como você está? Te escrevo para falar como estão as coisas por aqui.</i></p>
<p><i>Eu sempre saio de casa muito cedo, preciso pegar ônibus, o que me incomoda, porque ele sempre lota e às vezes atrasamos, sempre vou sentado.</i></p>
<p><i>Na escola encontro meus amigos, o que é bom. O que mais detesto na escola são professores e funcionários incompetentes, mal educados ou burros. Odeio também regras e normas inúteis, sem fundamento.</i></p>
<p><i>Mas existe a parte boa também, tenho alguns excelentes professores que me ajudam a conhecer minhas potencialidades. A melhor hora é a de vir embora. Eu reconheço a necessidade da escola e sei que sentirei falta dela, mas ela às vezes estressa.</i></p>
<p><i>Saio direto para o meu estágio lá não tenho o que reclamar, recebo relativamente bem e trabalho pouco, tenho tempo para ler e estudar lá às vezes.</i></p>
<p><i>Quando volto pra casa enfrento o metrô lotado mas agora em pé, depois preciso de outra condução para chegar em casa. Tenho que passar em lugares meio escuros, o que me dá um pouco de medo de assaltos ou pior.</i></p>
<p><i>Em casa eu me sinto melhor, mais seguro, costumo dormir tarde, o que me dá sono no dia seguinte.</i></p>
<p><i>Num geral tenho muitas atividades, mas vivo bem, a escola é boa, mas precisa urgentemente de melhoria, uma reciclagem de professores seria muito bem.</i></p>

Embora a maior parte das falas dos estudantes sejam expressões de contentamento com as escolas, são comumente seguidas de um “mas”, ou seja, uma crítica às relações sociais estabelecidas nas instituições. Os professores formam uma categoria criticada pelos alunos como uma das responsáveis pelo clima escolar considerado ruim. Isso acontece tanto porque os estudantes têm mais contato com esses profissionais quanto porque os professores têm papel fundamental na formação de atitudes positivas e negativas em relação ao estudo (e à escola) (DELORS et al, 2006).

Por exemplo, diante da pergunta “qual é a sua opinião sobre a escola?”, um estudante respondeu: *é boa, mas tem professores que dá vontade de mandar para a PQP ou a escola, no ensino, é boa. Mas, falta respeito dos professores.* São estas falas e concepções sobre o respeito que revelam as situações em que os estudantes se sentem desconsiderados. Se o respeito é pensado como um dos pilares para o estabelecimento de uma relação frutífera e agradável entre os estudantes e professores, a falta dele é apontada como estopim para violências, incluindo discussões, ameaças e agressões.

A amizade é apontada como uma qualidade de um bom professor, como um sentimento que proporcionaria este respeito nas interações sociais. O não estabelecimento destas relações afetivas é pensado como um motivo para as brigas: *deveria melhorar o relacionamento entre professores e alunos, os professores deveriam ser mais amigos dos alunos. Assim, não haveria discussões em sala de aula.* Ao mesmo tempo, a amizade dos professores com os alunos deve ser interpretada como coletiva, já que a demonstração de atenção com um único estudante é considerada injusta, influenciando opiniões negativas sobre os docentes: *a professora de português, ela é muito puxa saco da representante e do X. Ela fica chamando o X lá, falando que ele é o melhor da sala. Teve um dia que ele falou que estava com fome, ela deu um monte de bolo para ele.*

Os relatos demonstram que os estudantes podem não se sentir sujeitos das relações estabelecidas nas escolas. Uma aluna, por exemplo, ao começar a abordar o tema, questionou os pesquisadores com a seguinte frase: *vocês acham que eles ligam para a gente?* E outros estudantes comentaram:

Acho [a escola] muito desorganizada, os professores não têm prazer em ensinar e só querem o dinheiro no final do mês (falam isso pros alunos)! (Alunos, questão aberta do questionário).

Tem professora que chega na sala e fala assim: “não estou nem aí para vocês, estou recebendo meu salário, não estou nem aí para vocês. Vocês fazendo ou não fazendo, eu estou recebendo meu salário, todo mês está lá na minha conta. Só chegando para mim, se você faz ou se não faz.” (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Os alunos percebem que, muitas vezes, não têm poder algum sobre as situações que ocorrem na escola, já que acreditam não serem escutados pelos adultos.

M 1: A gente não tem voz perto deles [dos professores].

M 2: É Deus no céu e eles na terra.

M 3: Se eles decidem A, tem que ser A. A gente não pode opinar em nada, não pode falar o que a gente acha, discutir com eles, nem pensar! São os 45 minutos de aula e ponto final. Naquele tempo não pode conversar, quem manda na sala é ele, a gente tem que ficar calado. Não pode dar opinião. Aí, se a gente fala alguma coisa, ele: isso você fala lá na direção. E a gente vai para a direção e eles dizem que não podem fazer nada. Acaba que ninguém faz nada e fica por isso mesmo (Grupo Focal com alunos).

A falta de comunicação, acima citada, pode ser explicada pela existência de uma relação hierárquica entre docentes e discentes, na qual os professores, estão melhor posicionados nas correlações de força pelo saber/poder. Valorizados socialmente como os detentores do saber, os professores (que são mais experientes que seus alunos, cursaram nível superior e possuem domínio das linguagens,

códigos e ciências), muitas vezes, podem usar a posição de poder adquirida socialmente de modo a desconsiderar outros indivíduos ou grupos em posição inferior (no caso, estudantes). A possibilidade de manipulação das relações sociais de acordo com interesses específicos está na base das assimetrias de poder. Nas sociedades ocidentais, a verdade (ou o poder de definir qual é a verdade) “é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (FOUCAULT, 1992, p. 13).

[...] esta [ideia de poder de Foucault] é caracterizada não pela proibição ou pela possibilidade de dizer não, mas pela criação de ações, comportamentos. O poder foucaultiano tem de fazer algo mais do que dizer não. Deve incitar e organizar engrenagens de um discurso verdadeiro sobre a realidade: não é necessariamente negar algo, já que para que algo seja negado, outra coisa (comportamento, pensamento) deve ser construída como patamar. Foucault trabalha com as malhas finas do poder e com sujeitos na trama da história (REIS, 2008, p. 110).

Assim, a preocupação do conceito de poder de Foucault é em pensar como indivíduos incorporam comportamentos específicos. No caso da relação entre professores e estudantes, as desigualdades de poder se consolidam a partir do controle do conhecimento por parte da primeira categoria. A interseção de posições sociais desvalorizadas (crianças, adolescentes e jovens, vistos com menos experiência e conhecimento sobre a vida, o mundo e as ciências) cria pouca possibilidade para os alunos de ter controle sobre os processos ocorridos nas escolas.

Acho que eles [professores] deveriam nos tratar como adolescentes e não como crianças. (Aluno, questão abertas do questionário).

Eles tratam a gente assim: vocês são crianças e nós somos adultos. Nesses 45 minutos vocês vão obedecer a gente e a gente não vai ter tempo para conversar. São 45 minutos só de dever, dever, dever. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

É imperativo, portanto, compreender as relações de autoridade estabelecidas (ou buscadas) nas escolas. As falas parecem revelar que há um conflito imanente à instituição escolar, constituinte dos lugares de fala de professores e alunos. Como aponta Aquino (1998), as relações entre docentes e discentes são balizadas pela normatização/confronto com as normas. Estas teriam objetivo de facilitar a gestão escolar, esquadrinhando o tempo, o espaço, o movimento, os gestos e as atitudes dos alunos, dos professores e dos diretores, impondo aos seus corpos atitudes de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições do dever ser (GUIMARÃES, 1996 *apud* AQUINO, idem, p. 12).

Os professores imaginam que o seu lugar é mantido pela manutenção da ordem, mas a heterogeneidade de elementos em sala de aula impede a tranquilidade da permanência neste lugar.

Os alunos parecem interpretar que o respeito esperado pelos professores é de tipo unilateral, ou seja, uma relação na qual é esperado que obedeçam aos mais velhos, porque deveriam gostar e temer aos mesmos. Este tipo de respeito unilateral é típico de relações em que aquele que é respeitado não

se obriga a respeitar o outro. Neste tipo de interação, o respeito se dá, de modo prevalecente, pelo medo da punição (AQUINO, 1999). O que se visualiza nas escolas pesquisadas, é que os alunos nem sempre temem as punições existentes nas escolas. Ou, ainda que sintam medo das mesmas, discordam tanto das normas que aceitam rompê-las sofrendo as consequências.

Os estudantes interpretam que se espera deles uma obediência que não é pensada como apropriada às relações entre professores e estudantes: *os professores são mandões e alguns abusam da autoridade*. De acordo com uma aluna, os docentes não sabem quais são, ao certo, seus papéis: pois *os professores de hoje em dia pensam que são nossos pais, querem bater na gente*.

Os estudantes parecem esperar reciprocidade no tratamento e maior igualdade de poder de fala. Os alunos apontam que seus comportamentos dependem do que acreditam ser um professor, ou seja, não necessariamente estão dispostos a respeitar para equilibrar a vontade de ser respeitado. Isto também parece acontecer com os professores, como será comentado mais adiante. Existe, portanto, um conflito: não há consenso sobre qual categoria deve demonstrar respeito “primeiro”.

[a escola] é um pouco desorganizada, professores exigem respeito sem respeitar. (Aluno, questão aberta do questionário).

Entrevistador: Vocês concordam que aluno é folgado?

M 1: Eu não sou folgada, não.

M 2: Ah, depende da educação dos professores também.

M 1: Se o professor tira onda com a cara dos alunos, quando a pessoa vai revidar ele fica com raiva, dá advertência. Eu acho assim, se o professor quer respeito, ele tem que respeitar para depois receber respeito. (Grupo Focal com alunos).

Redação - Ensino Fundamental

Eu acho que a direção, pra melhorar a escola, deveria tirar a professora X, porque ela é muito irritante, insuportável.

Deveria deixar a gente usar calças de malha pra fazer Ed. Física, por que é horrível fazer Ed. Física de jeans. Devia também, tirar ou então a professora de Ed. Física tomar vergonha na cara e vim dar aula de roupa adequada. Porque ela vem de vestido e de salto.

A professora X devia tomar Maracyjina porque ela é muito estressadinha (e sem razão) e deveria ver o lado dos alunos antes de chamar a direção ou adiqüirir capacidade de resolver os problemas sozinha.

Se ela não ouve as coisas direito, antes dela tomar uma medida, dever certificar-se de que ouviu.

Não deve ter intriga pessoal com os alunos

Há contradições que devem ser explicitadas, nas opiniões dos alunos, no que concerne às ideias sobre respeito aos professores. O que as falas indicam é que a depender do comportamento dos docentes, os estudantes os respeitariam. Mas deve-se prestar atenção aos números colhidos nos questionários. Enquanto 90% dos alunos se autopercebem como pessoas que sempre respeitam os professores (Tabela 2.19), a percepção sobre o comportamento dos colegas é diferente: os alunos acreditam que a maioria de seus colegas (69, 5%) não respeita os docentes (tabela 2.20), ou seja somente 1/3 dos alunos respeitam os seus professores muito ou sempre.

Tabela 2.19: Alunos, segundo a percepção sobre o próprio comportamento, 2008 (%)

Tipo de comportamento	Percepção sobre o seu próprio comportamento			
	Muito ou sempre	NE	Nunca ou pouco	NE
Respeito os professores	90,0	166.397	10,0	18.448

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Como você descreve o comportamento da maioria dos alunos?*

Tabela 2.20: Alunos, segundo a percepção sobre do comportamento da maioria dos alunos, 2008 (%)

Tipo de comportamento	Percepção sobre o comportamento da maioria dos alunos			
	Nunca ou pouco	NE	Muito ou sempre	NE
Respeitam os professores	69,5	128.267	30,5	56.577

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Como você descreve o seu comportamento?*

Sendo assim, é difícil afirmar que os alunos respeitam, de fato, seus professores e somente rompem as regras quando as interpretam injustas. Porém, também é difícil julgar que os professores não esperem obediência, em oposição ao respeito mútuo, já que o sentimento de autoridade perdida é constante na fala dos docentes. Os professores querem autoridade-obediência; os alunos, igualdade – o que parece impossível se as relações hierárquicas não forem repensadas.

Não pode fumar. Tem a plaquinha bem ali. Os professores pegam e vão ali atrás e começam a fumar. Eu não entendo. Não pode fumar, mas tem um monte de professores... Eu acho que por eles serem maiores, eles deveriam dar o exemplo. (Aluna, Grupo Focal com alunos)

De acordo com Delors et al. (op. cit.), os papéis da escola e do professor devem se modificar no século XXI. Para os autores, os totalitarismos devem ser substituídos pela democracia, a escola se abrindo para o mundo e fazendo de si um lugar mais atrativo para os alunos. Talvez, tratamentos compreendidos como mais igualitários sejam uma das formas de criar um clima escolar que atraia os estudantes, pois “hoje em dia, é cada vez mais importante para as pessoas terem uma palavra a dizer nas decisões relativas à organização escolar” (idem, p. 155).

Ainda, pode-se dizer que o respeito não é analisado de maneira semelhante. Se 30,5% dos estudantes acreditam que seus colegas respeitam os professores, (conforme tabela 2.20), 85,4% dos docentes acreditam que seus pares respeitam os alunos, mas 14,6% são interpretados respeitando nunca ou pouco os alunos (tabela 2.21). Enquanto 83,8% dos professores conversam muito ou sempre com os alunos, 16,2% o fazem nunca ou pouco. Os docentes acreditam que 79,7% dos membros do grupo sejam muito ou sempre justos com os estudantes, 76,2% são pensados como amigáveis, e, por fim, 71% dos professores são vistos como incentivadores, em comparação a 29% que nunca ou pouco incentivam os estudantes.

Tabela 2.21: Professores, segundo a percepção sobre o comportamento da maioria dos professores, 2008 (%)

Tipo de comportamento	Percepção sobre o comportamento da maioria dos colegas	
	Muito ou sempre	Nunca ou pouco
Respeitam os alunos	85,4	14,6
Conversam com os alunos	83,8	16,2
São justos com os alunos	79,7	20,3
São amigáveis com os alunos	76,2	23,8
Incentiva os alunos	71,0	29,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Como você avalia o comportamento da maioria dos professores da sua escola?*

Há grande disparidade entre essas percepções sobre o respeito, o que indica que as duas categorias escolares possuem opiniões e vivências distintas no que se refere ao significado de respeitar e ser respeitado. A fala de uma aluna é reveladora: *sobre esse negócio de professor, eu acho que tem muito desrespeito a eles. As pessoas respondem muito.* Outra fala aponta o lado oposto: *ele (o professor) achava ruim quando eu xingava alguém na sala, mas ele nos xinga!*

No começo da seção foi apontado que existem violências perpetradas pelos docentes contra os estudantes. Mas os próprios alunos reconhecem que os xingamentos, humilhações, desrespeitos diversos, além de ameaças são situações comuns, que podem ser motivadas por seus colegas contra professores: a tabela 2.22 demonstra que 33,7% debocham muito dos docentes; 21,1% xingam os professores; 14,1% os humilham; e 7,5% os ameaçam. Parece ser possível afirmar que assim como a relação de respeito é esperada como mútua, também, as violências parecem depender dessa reciprocidade. Os dados chamam mais atenção ainda se pensarmos a tabela em números expandidos.

Tabela 2.22: Alunos, segundo a percepção sobre o comportamento da maioria dos colegas, 2008 (%)

Tipo de comportamento	Percepção sobre o comportamento da maioria dos colegas			
	Nunca ou pouco	NE	Muito ou sempre	NE
Debocham/zoam os professores	66,3	122555	33,7	62289
Xingam os professores	78,9	145732	21,1	39112
Humilhar os professores	85,9	158702	14,1	26142
Ameaçam os professores	92,5	170927	7,5	13917

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Como você descreve o seu comportamento?*

Os aspectos relacionais têm impacto na opinião dos estudantes sobre os professores. A característica de *ser mal educado* é muito citada como um defeito dos professores. Inclusive, em alguns momentos, estas incivildades podem se transformar em violência dura, como agressões físicas, levadas a cabo tanto por alunos quanto pelos docentes.

Para os estudantes, as agressões são geradas por abuso de autoridade dos professores, além da falta de respeito já comentada. Ainda, revelam com suas falas que, na maior parte das vezes, a agressão é mútua. Independentemente de quem começa uma briga, há quase sempre um revide violento da outra parte.

Ainda de acordo com os alunos, os professores são *muito agressivos*, o que é considerado ruim. Porém os estudantes não ignoram que possuem poder de resposta violenta, em uma tentativa de tomar poder sobre as situações de conflito.

Os alunos acreditam que estas brigas acontecem porque os professores são *prepotentes e ignorantes* ou *querem ser todos poderosos*. Ou seja, novamente as relações assimétricas de poder aparecem como motivo para conflitos que se transformam em violências, já que existem poucas (ou nenhuma) formas de lidar com os alunos de modo mais igualitário.

Quadro 2.5: Xingamentos de professores contra alunos

Vagabundo	Capeta
Pivete	Safada
Tonto	Perua
Folgada	Pentelho
Mongol	Moleca
Peste	Filho da puta

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Termos retirados das questões abertas dos questionários e grupos focais.

Os insultos por parte dos professores em relação aos alunos existem e, de acordo com estes, não há muitas soluções para os problemas além de responder à altura.

M: O professor fica nos xingando de capeta. Ele mandou a gente pro inferno.

H: Ele xinga nossa sala inteirinha e chamou o X, da nossa sala, de capeta.

M: Da última vez, a gente tava jogando, ele pegou e ficou batendo na mesa, xingando a gente de ladrona. Uma vez, eu fui falar com ele: ah, cala essa boca, filha da puta. Eu peguei, fiquei calada e fui sentar na minha mesa. (Grupo Focal com alunos)

As ofensas contra professores, algumas vezes, soam gratuitas:

Há uma semana atrás, numa turma de Ensino Médio, um aluno perguntou para a professora: a senhora tem filhos? Ela respondeu: tenho. Aí, ele virou e falou assim: são feios, tão feios quanto a senhora? A professora chorou, ficou triste, pegou quinze dias de atestado porque ficou muito deprimida. É uma professora mais velha, está aqui há anos. Se dedica muito à profissão e ainda é atacada desta forma, agredida dessa forma. Então, a autoestima deles cai (Professora, Grupo Focal com Professores).

Em outras, os estudantes relatam que as ofensas são mútuas, em especial quando se referem àquelas à família. Estas podem gerar reações violentas, agressões físicas, por parte dos alunos.

Teve uma vez que o menino quase chegou a bater na professora. Aí, a professora falou assim: ô, seu filho de rapariga, você vai se sentar senão eu vou chamar sua mãe aqui e vou te expulsar desta escola. Aí, o menino levantou bem assim: como é que é? Xinga a minha mãe de novo para você ver se não apanha aqui e agora! Aí, ela falou: vai para a direção! (Grupo Focal com alunos).

Assim, as violências presentes nas relações hierárquicas entre professores e estudantes tendem a ser geradas pela impossibilidade de voz e de entendimento mútuo. De acordo com uma aluna, os docentes gostam de humilhar os alunos para ensiná-los, *o que é horrível* e errado, na perspectiva deles.

Eles falam cada coisa que dói no fundo mesmo. Que nem uma vez, a professora ou a diretora falou que ela [outra aluna] era muito cínica, que ela era falsa, que ela é muito dissimulada. Humilharam muito! Eles são muito sem tato, não sabem corrigir a gente da melhor maneira. Ofendem a gente com palavras que doem mesmo! (Aluna, Grupo Focal com alunos).

2.3.3. O que os professores pensam dos alunos

Indagou-se aos professores quem eles não gostariam de ter como aluno, como aponta a tabela 2.23 abaixo. Apesar de os índices de respostas dos professores a questões dessa natureza terem sido consideravelmente menores do que o dos alunos, é relevante notar que quase a metade dos professores (44%) não gostaria de ter alunos membros de gangues; 36,1% pessoas que usam drogas; 28,3% pessoas que bebem demais; 20,7% fanáticos religiosos; e 16,8% pessoas que já foram presas.

Tabela 2.23: Professores, segundo pessoas que não gostariam de ter como aluno, 2008 (%)

Quem não gostaria de ter em sala de aula	Professores
Membros de gangue	44,0
Pessoas que usam drogas	36,1
Pessoas que bebem demais	28,3
Fanáticos religiosos	20,7
Pessoas que já foram presas	16,8
Ricaços, gente cheia de grana	10,3
Playboyzinhos ou bodinhos	8,1
Patricinhas	5,8
Garotas/os de programa	5,1
Homossexuais	2,9
Pessoas com HIV/AIDS	2,5
Pessoas negras	2,5
Pessoas com tatuagens ou piercings	1,8
Pessoas muito mais fortes que você	0,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Quais das pessoas abaixo você não gostaria de ter como aluno?* (marque todas as opções que achar necessário).

Estes tipos de opiniões preconcebidas sobre determinados comportamentos que marcam as identidades dos alunos e a recusa anterior a lidar com estas pessoas como alunos tendem a dificultar sobremaneira o estabelecimento de conexões comunicativas entre professores e alunos que se afastam do modelo desejado pelos docentes. Talvez estes alunos encarnem, desde uma perspectiva preconceituosa, a virtualidade da desordem e da falta de observância às normas e regras que devem orientar o ambiente escolar.

Os relatos dos professores demonstram que um dos problemas mais sérios que a escola enfrenta, na atualidade, é a indisciplina. De acordo com eles, é difícil ser ouvido dentro das salas de aula, porque os estudantes *têm gosto pela provocação, pela violência, gostam de chamar atenção*. Para os professores, a falta de disciplina decorre da *falta de respeito do aluno* e da *falta de consideração com tudo* aquilo que os professores fazem. Estas são as principais características atribuídas à relação entre alunos e docentes. Ainda, esta indisciplina é interpretada como motivo para que dar aula seja pensado como uma atividade desgastante, frustrante.

Você e nada ali é praticamente a mesma coisa. Eu até comento com eles: gente, o que vocês fazem comigo em sala de aula é a mesma coisa de eu dar um trabalho bem difícil para vocês, dou uma semana de prazo para vocês conseguirem elaborar, porque inglês é difícil na escola regular, dou uma semana de prazo. Daí, na hora que vocês me entregam, eu pego aquela folha e simplesmente amasso e joga no lixo. Os olhos dele ficam desse tamanho [e eles dizem]: professora, eu iria reclamar com a diretora... Eu falei: pois é, é a mesma decepção, a mesma raiva que eu sinto quando eu saio daqui, que sinto que não consegui dar a aula que eu planejei. É complicado mesmo (Professor, Grupo Focal com professores).

Os próprios alunos reconhecem que há falta de atenção às aulas, conversas e incivildades, porém os professores geralmente situam a origem da indisciplina no estudante, sem pensar a relação entre os dois sujeitos, ou a relação dos alunos com a instituição escolar. Como foi analisado acima, o que fundamenta a disciplina é a ideia de um respeito sem restrições ao adulto e às regras da escola, que nem sempre estão de acordo com o que pensam os estudantes. Mas, afinal, o que é (in)disciplina?

As escolas são instituições disciplinares. A disciplina, assim, se constitui como um mecanismo de poder que serve para fixar funções, discursos e posições. Dessa forma, a disciplina está estritamente vinculada à formação da vontade e personalidade de um indivíduo (NOYOLA, 2000 *apud* FURLAN et al., 2003). As escolas possuem a característica de empregar meios distintos, procedimentos técnicos e pedagógicos dirigidos a manter o controle dos processos educativos. Nas escolas, as normas criadas para manter a ordem, a serem aprendidas pelas crianças, adolescentes e jovens, são estabelecidas e incorporadas no papel do professor. Desde a entrada de um indivíduo na instituição de ensino, o aluno aprende a se relacionar com a autoridade do docente. Mas, as múltiplas relações em sala de aula podem criar condições de um estudante desafiar esta figura que é interpretada como o detentor do poder de mandar (GOMEZ NASHIKI, 1996 *apud* idem).

De acordo com Aquino (1996), a disciplina é pensada como fator essencial para o bom aproveitamento escolar dos estudantes. O autor aponta que esta interpretação é herança de uma escola elitista e conservadora, que se baseava no intenso controle do corpo e da fala dos alunos imposto à base do castigo e da ameaça. A ideia de disciplina, então, caminha unida ao medo, à coação e a subserviência, em que se espera dos estudantes obediência e subordinação aos professores (o superior hierárquico). Com a democratização política do país, e da educação, o aluno surge como um novo sujeito histórico, mas a escola mantém os referenciais antigos: a constatação é de que escola é um espaço pouco democrático, em que se espera que professores e estudantes possuam papéis muito bem definidos: os primeiros, gerais; os segundos, “soldadinhos de chumbo” (idem, 43).

Parece que é essa a questão deles quererem se afirmar dentro de sala de aula, a questão da autoridade, porque eles não recebem isso muito bem. Uma vez me perguntaram por que eu falava alto com eles. Respondi que eles não me escutam. Não acho certo gritar com ninguém, mas, assim, eu noto que eles não gostam de autoridade e acham que não tem autoridade [suficiente] para eles (Professor, Grupo Focal com professores).

Segundo os professores, a autoridade deles se tornou mais fraca nos últimos anos. Como é possível visualizar na tabela 2.24, a maior parte dos docentes (67,6%) acredita ter perdido autoridade, em comparação a 12,5% que acreditam que ela se manteve a mesma, 15% que pensam que a autoridade dos professores não existe mais, e 4,8% interpretam que ela foi reforçada. Os professores tendem a avaliar a perda da autoridade como algo necessariamente ruim, que faz com que os alunos acreditem *que podem tudo e o professor, nada*. Ou, como explica uma professora: *muitas vezes, os mecanismos para manter a disciplina, a ordem, não são eficazes*.

Tabela 2.24: Professores, segundo a percepção sobre sua autoridade na escola, 2008(%)

Autoridade	Porcentagem (%)
Tornou-se mais fraca	67,6
Manteve-se a mesma	12,5
Não existe mais	15,0
Foi reforçada	4,8

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *A autoridade dos professores nesses últimos anos?*

Para serem respeitados, alguns professores avaliam que há necessidade de expressão mais autoritária de seu papel, o que pode envolver comportamentos agressivos.

Gosto demais de trabalhar nesta escola, gosto de ser professora, embora a criançada seja difícil. Ser professora é um trabalho árduo. [...] Sou meio rústica, tosca com os alunos. Não tenho problema de aluno me peitar, não. Me acham diferente. Os piores alunos não têm esse comportamento comigo. Podem até não gostar muito [de mim], mas não têm esse comportamento (Professora, Grupo Focal com professores).

Depende. A mim, por exemplo, eles respeitam. Eu costumo dizer que de vez em quando tem que dar uma rosnada, mas eles entendem se você explicar o real motivo que você estar ali, porque que eles têm que estudar, aonde eles vão chegar. (Professora, Grupo Focal com professores).

Muitas vezes, a autoridade é expressa junto ao carinho ou ao respeito, fazendo com que as relações sejam percebidas como ainda melhores: *Eu sei, sou rigorosa com eles. Ao mesmo tempo, sou carinhosa, chamo a atenção deles, mas de um jeito carinhoso. Eles respeitam muito.*

Por vezes, porém, professores tendem a confundir respeito e medo: na tentativa de construir uma relação de respeito (somente válida quando mútua), acabam por impingir medo a seus alunos. Quando estes os temem, sentem-se com autoridade e respeito.

Apesar de eu ser um cara extremamente rigoroso com relação a disciplina, eu respeito os alunos e eles me respeitam. Sou rigoroso para caramba, os meninos olham para mim com ódio, percebo isso nos olhos deles, mas eles sentem respeito porque eu sempre os respeitei (Professor, Grupo Focal com professores).

Os adultos das escolas tendem a pensar a indisciplina como um fator individual de alunos específicos, e culpam suas famílias pela suposta incapacidade de compreender e seguir as regras dos colégios. Esta interpretação dá destaque somente à necessidade de uma infraestrutura moral anterior à escolarização, de introjeção de determinados valores morais como o reconhecimento da autoridade, e a permeabilidade às regras comuns (idem, 45).

O professor fala e ele [o aluno] falando que não está nem aí. Tinha um aluno que falou palavrão com o colega na sala de aula com professor, foi uma falta de respeito. Eu vejo uma falta de limite. Ele não tem limite com os pais, ele não vai ter limite na rua, não vai ter limite na escola (Coordenador, Grupo Focal com equipe da direção).

Eu já sabia que ia ser um desafio. Mas, essa indisciplina dos alunos, essa falta da família, falta de respeito, enfim, ela é o que mais... Essa ausência dos pais é o que torna o serviço mais difícil. Faz a gente ficar desestimulado (Professora, Grupo Focal com professores).

Esta percepção levanta uma questão essencial: a presença das famílias é importante para o funcionamento das escolas – antes e depois da entrada do estudante na instituição – já que estas não estão apartadas da realidade social. Fica claro que alguns problemas os adultos da escola não podem resolver, embora sejam obrigados a lidar com assuntos que, muitas vezes, ultrapassam sua formação ou área de conhecimento. Como aponta Meleiro (2002), os docentes precisam lidar com pressões e angústias por parte dos alunos, em especial dos adolescentes, o que não deve significar resolver os problemas *de* seus estudantes, mas proporcionar formas de resolver *com* eles e com seus grupos familiares. Assim, o diálogo entre escola e família se faz imperativo.

Entretanto, pensar a indisciplina como proveniente de personalidades individuais, carentes de limites familiares pode fazer com que os adultos da escola não pensem em seus papéis na construção do desrespeito às normas. A disciplina, para os docentes, parecer ser a forma de criar e manter limites para as ações dos estudantes. Porém, ao não levar em consideração as diversidades e opiniões dos alunos, perde-se qualidade e possibilidade em entender o porquê da indisciplina.

Redação - Ensino Médio

No momento em que saio de casa para ir para a escola, vou tranquilo, ao chegar entro normalmente e vou para a sala de aula entro e sento para a espera do professor que pena que todos não fazem mesmo, ao professor chegar na sala poucos estão sentados porque a maioria estão andando pela escola.

Vou falar sobre as regras da escola:

É importante ter regra na escola mas não exagerar porque o aluno não poder vir para a escola de sandália avaias é muito e muito difícil porque nem todos podem vir de tênis para a escola. O uniforme é importante que é a única coisa que eu acho que eles deveriam cobrar.

A violência na escola não tá tão exagerado mas eu acho que deveria ter um apoio de todos para nos ajudar com a violência de vez em quando aparece uma briga mas tudo e controlado por que

eu acho que o diretor da escola é responsável pelo aluno, ao aluno pisar o pé no portão da escola, porque ao acontecer mau-tratos com alunos fora de escola o diretor não tem nada a ver porque o aluno estava fora da escola.

Os diretores e professores: na minha opinião eu acho que os professores tem o direito de nos ajudar com um exercícios que nos não entender também os diretor deve nos tratar com respeito porque eles não nossos pais porque eles acho que podem nós ser humano tem o direito de fazer o que eles pedem nem tudo eu acho certo porque sei o que devo e o que não devo fazer e sei o certo e o errado também

Por exemplo, os alunos alegaram que o espaço escolar não lhes permite ter voz. Talvez, se as decisões fossem compartilhadas, os estudantes poderiam se sentir responsáveis pela manutenção do clima escolar. Isso poderia refazer ou recriar os papéis dos sujeitos da comunidade escolar. As funções dos grupos da comunidade escolar, até este momento, são divididas por uma fronteira marcada, em que os alunos não podem se manifestar com liberdade: o professor deve ser aquele a ensinar um conteúdo e o aluno, aquele a absorver sem questionar.

Problema de relação? Eu não tenho relação com aluno. Minha relação com aluno é apenas profissional. Dou aula, ele aprende, pronto e acabou. Não tem esse negócio de querer ficar sabendo da vidinha deles, o que ele tem na mente o que ele deixa de ter. Não presto atenção. Sou professor de matemática e nada mais. Não sou educador, eduquei meus filhos, não filhos dos outros e é isso que eu falo pra eles e falo pros pais deles, que os filhos deles vem pra cá e não tem educação. O filho não sabe sentar, não sabe se comportar, não sabe perguntar, não sabe a hora de responder. Eles não sabem nada e querem que eu ensine matemática pra eles, quer dizer, eles não sabem nada, o cara não sabe se comporta, se eu estou conversando com você, faço uma pergunta pra você, ele quer dar opinião dele sem ser convocado, você pergunta alguma coisa pra ele na vez dele e ele não sabe. Ele disse eu não, não sei, sabe eles não tem esse interesse. Eu dou minha aula lá, hoje por exemplo eu saí extremamente estressado da sala de aula por que você fica, lá falando, está falando com um bando de pessoas que não querem nada, nada com nada, eles ficam sentado lá, é o mesmo que dar aula para um bando de carteiras, eles não querem nada. São quarenta alunos vai passar um ou dois, aí a Secretaria de Educação acha que a culpa é minha, está de brincadeira! (Professor, Grupo Focal com professores).

A fala desse professor expressa o não reconhecimento dos alunos como sujeitos plenos, pessoas em relação. Considerá-los apenas como recipientes de conteúdos específicos dificulta o estabelecimento de relações propícias ao ensino-aprendizagem. Assim, a situação que o professor descreve, em que o desinteresse dos alunos pela sua matéria, pode resultar, também como consequência da postura desse professor.

Outra questão que merece ser comentada é o fato de os professores se sentirem abandonados ou perceberem descaso referente à profissão. No geral, os docentes comentam que o desrespeito a eles não é proveniente unicamente dos alunos. Governo, famílias, ou até mesmo os próprios colegas de profissão são considerados como desrespeitosos. De acordo com eles há *desrespeito total. Desrespeito por parte dos governantes; professor hoje é muito mal remunerado; desrespeito por parte dos alunos, que não respeitam mais o professor, os pais dos alunos também não respeitam o professor*. Sobre a infraestrutura das escolas e desvalorização do trabalho do profissional de educação, uma professora comenta que há dificuldades para projetos pedagógicos que ultrapassem o mero falatório em sala de aula, já que a grande quantidade de alunos em um único local propicia mais desordem e menos possibilidades de os docentes serem ouvidos.

Eu vejo as salas super lotadas, não sei se as carteiras são grandes ou se a sala é pequena, ou as duas coisas, entendeu? Então, tem turmas de 50 alunos. Se você vai aplicar uma prova, você tem que, literalmente, tirar os alunos de sala, colocar as carteiras no corredor para eles poderem fazer a prova, porque não tem condições! Ou você faz isso ou aplica três ou quatro tipos de prova para eles não colarem. Então, eu acho que essa questão da super lotação foi um tributo para a bagunça. Se tivesse salas de aula pequenas o rendimento ia ser melhor, o acompanhamento e o interesse também. [...] eles já não têm interesse, você faz um esforço danado para ele prestar atenção em você e ainda com uma sala cheia, as coisas pioram. A Secretaria [de educação] não se preocupa, o professor tem que dar conta e não interessa quantos alunos têm em sala de aula. O professor tem que dar conta e pronto, e as coisas não são bem assim. (Professora, Grupo Focal com professores).

As incivildades e as violências duras são estressantes e desgastantes para os profissionais das escolas que, além de lidar com os alunos, reivindicam melhorias nas condições de trabalho (melhores salários, melhores e mais materiais didáticos, salas de aula maiores, menos estudantes em cada sala). Todas essas questões acabam por gerar frustrações, tristezas e dificuldades para uma ação mais acurada: *os professores choram em sala de aula e descontam a raiva nos alunos*. Uma professora, ainda, realizou um questionamento importante diante da entrada de uma aluna armada na escola: *como vamos trabalhar assim?* A presença de armas, agressões verbais e físicas contra os professores geram medo e insegurança, atrapalhando o trabalho docente.

H1: No ano passado teve uma professora que parou de trabalhar aqui porque disse que era muito bagunçado. Tinha um menino que estudava com a gente que, quando o lanche era pão, ele pegava, mastigava e tacava na professora.

M2: Um dia, ele tacou foi uma garrafa.

H1: Jogou a garrafa, meteu na professora. Depois, uma professora entrou na sala para perguntar porque ele tava fazendo bagunça, ele pegou e meteu a garrafa nessa também (Grupo Focal com alunos).

Assim como os alunos, alguns professores comentaram que o diálogo entre os dois grupos não existe, não funciona ou é incipiente. Os docentes disseram ter dificuldades em ser ouvidos.

M 1: A gente tenta falar, conversar com eles, explicar as situações e, para falar, a gente grita à vezes, para que eles possam ouvir.

M 2: Mas, entra num ouvido e sai no outro.

H: Esse diálogo não funciona. A gente fala, eles podem até ouvir, mas entra num ouvido, como a professora falou, e sai pelo outro. De tudo reclamam. (Grupo Focal com professores).

Ainda argumentam que os estudantes têm dificuldade para iniciar uma conversa, para procurar ajuda ou apoio, o que faz com que os professores sejam os primeiros a procurar o canal de comunicação.

É porque eles não se abrem, mas se você for em busca deles, aí eles se abrem. Isso aconteceu comigo, com um garoto das séries mais complicadas. Eu percebi que ele era sempre desatento, sempre calado, muito parado, mas, ao mesmo tempo, é agressivo. Aí, eu cheguei nele, chamei ele para fora da sala para conversar e falei que eu queria saber o que estava acontecendo, porque ele nunca fazia nada nas minhas aulas, nunca tirava o caderno e tal. Eu perguntei se ele usava drogas, ele falou que não, que era o jeito dele. [...] Tive uma conversa com ele, falei que tinha que mudar as atitudes e [...] teve uma mudança realmente. No dia após essa conversa, ele passou a abrir o caderno, fez as atividades que eu passei em sala de aula e começou a ter um novo comportamento, para melhor. Então, ele não conversava comigo, agora, ele vem e conversa (Professor, Grupo Focal com professores).

A fala acima revela que a escuta dos estudantes parece ser um caminho profícuo para melhorar a relação aluno-professor. Como indicaram os alunos, é no diálogo que conseguem construir uma relação de respeito e amizade, duas coisas que, para eles, não parecem estar separadas.

Eles não falam, não é? Então: ô, professora eu te amo! Aí eu vou passando... E sempre quando eu passo no carro e que eu já encontro eles no caminho, eu buzino, aí eles ficam... É uma satisfação. Então eu percebo que às vezes só falta assim, a gente se aproximar, ser amigo, não é? Eu acho que isso aí é uma coisa muito importante e que muitos colegas ainda têm medo. E não sei o porquê não fazem. Mas eu acho que esse é o caminho e é o caminho que a gente consegue. Tem um aluno até que é o X. Eu não sei qual a postura dele, mas ele trata... Parece que ele não fica em sala de aula... Vive na minha sala: Ô professora, eu quero me mudar pra cá. Eu digo: Mas você não pode! (Professora, Grupo Focal com Professores).

Portanto, estratégias de diálogo parecem tornar as relações menos desgastantes, e algumas, como Conselho de Classe participativo, foram apontadas como forma de estimular esta comunicação.

Todo bimestre eles [os alunos] fazem uma avaliação do professor numa ficha chamada pré-conselho, em que ele avalia o professor, se o professor é isso, se é aquilo. E traz para os professores as reclamações. Às vezes, a gente discorda. Às vezes, aceita e procura melhorar. Já ouvi casos de o aluno fazer uma avaliação num bimestre e no outro dizer que o professor melhorou a maneira de dar aula, melhorou nisso, quer dizer, nós estamos o tempo todo avaliando o aluno e nós também damos a ele a oportunidade de nos avaliar. (Professor, Grupo Focal com professores).

Embora seja fundamental reconhecer os diversos problemas com os quais os professores trabalham diariamente (e que esses, muitas vezes, estão fora de suas possibilidades de resolução), é imperioso perceber que pequenas ações cotidianas podem mudar – para melhor – as relações entre professores e estudantes. A escola precisa, portanto, repensar a construção de um espaço verdadeiramente democrático, em que se escutem as vozes de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

2.3.4. Percepções sobre a direção da escola

As equipes de direção das escolas são formadas por figuras centrais no esquema de poder que envolvem a gestão escolar. Por isso, para compreender as relações sociais nas escolas, é necessário saber o que se consideram bons ou maus diretores (coordenadores e supervisores, também), suas qualidades e defeitos. Este tópico aborda brevemente quais as percepções dos alunos e professores sobre as equipes de direção.

As opiniões dos alunos sobre as equipes de direção de suas escolas são múltiplas e, por vezes, contraditórias. Mesmo assim, na maior parte das falas, os estudantes revelam que as relações com a direção das escolas não são harmoniosas, nem agradáveis. Quando as falas são de aprovação da direção, a rigidez e o respeito são os principais comentários sobre os diretores: *o diretor é ótimo, é respeitado. Ou: a escola, com a nova direção, está mais rígida e bem melhor. Impõe respeito.*

No entanto, é esta mesma suposta imposição de ordem e autoridade que incomoda alguns outros alunos. Para estes, a direção *impõe superioridade, abusa do poder, humilhando os alunos e o desrespeitando.* A linha divisória entre uma boa e rígida e uma péssima e rígida direção é tênue, pois a interpretação do desrespeito pela autoridade e posse do poder também o é. Como desenvolvido anteriormente, à rigidez podem ser atribuídos aspectos de justiça ou de injustiça. As grosserias, ofensas, humilhações são interpretadas pelos alunos como motivos para que a direção seja considerada ruim e, como reflexo, a escola seja pensada como ruim: *[a escola] é muito chata quando a diretora está, porque ela é muito ignorante ou os diretores não respeitam os alunos.* Ou seja, assim como acontece com a avaliação dos professores, a equipe de direção é avaliada não só pela sua competência de gestão, mas pela capacidade de criar laços de amizade e respeito com os alunos: *eu só não gosto da diretora, ela grita no ouvido dos outros e os diretores não respeitam os alunos.*

Ao mesmo tempo, a não atuação severa em relação à bagunça e à desordem, dentro e fora das escolas é interpretada como característica ruim das equipes de direção: *a escola deixa a desejar, não é boa. A direção não faz nada a respeito daqueles alunos que ficam fora do portão bebendo. Ainda, eu não acho muito boa [a escola]. A direção não pune os meninos bagunceiros.*

Os estudantes apontam que há *falta de comunicação entre diretores e alunos* e que *falta entrosamento entre aluno e direção.* Mais: *a minha escola é péssima, a diretora não escuta ninguém.* Pode-se explicar esta falta de diálogo pela própria concepção do que significa a gestão de uma escola, como solucionadora de problemas, em especial, os disciplinares, a partir da visão do sujeito considerado legítimo para falar sobre isso: o adulto. A fala de um professor demonstra bem esse papel pensado como da direção.

Eu acho que entre professores e alunos, direção e professores, existe um diálogo. Agora, quando a gente leva o menino para a direção não é para ter diálogo. Ele vai para lá se responsabilizar pelo que fez. Lá eles não têm diálogo, de ouvir muito o menino. [...] Quando a gente leva o menino na direção, é porque já extrapolou, já tiveram outras chances de conversa. Aí, já é para convocar os pais, assinar advertência, porque senão eles vão inventar uma história e a direção perde o controle (Professor, Grupo Focal com professores).

O outro lado da moeda é a falta de acesso de alunos à direção como membros plenos da comunidade escolar, cuja opinião e voz têm de ser levadas em conta. É essa falta de lugar de voz legítima o que faz com que os alunos sintam a necessidade de romper as regras, criticar a autoridade e tentar estabelecer uma relação social em que tenham o mínimo de domínio, de poder sobre as situações. Quando diálogos mais igualitários não se abrem, a solução encontrada pelos estudantes pode ser drástica e violenta, como mostra o depoimento de uma diretora: *No ano passado, o menino estava sentado aqui na frente. O policial parou ele e, na hora que revistou o menino, ele estava com uma arma. O policial perguntou: para que você está com essa arma? Ele respondeu: Para dar um tiro no diretor.*

É necessário comentar que, em alguns casos, os professores possuem opiniões parecidas com as dos alunos no que se refere às equipes de direção das escolas. Embora as falas dos professores sobre o tema sejam restritas, é possível dizer que a direção é pensada como ruim quando é interpretada como autoritária: *ela (a diretora) não muda de opinião, entendeu? É opressora, às vezes.* A supressão das opiniões dos professores é motivo para que haja tensão nas escolas.

H 1: Agora está melhor [o diálogo]. No início do ano a relação entre professores e direção era extremamente tensa. Já tinha um problema de anos com a direção antiga. Era a direção que já foi expulsa e depois voltou. O problema é que quando ela voltou, os professores não aceitaram e a direção transferiu por volta de 20 professores da escola. [...]

H 2: A direção acabou sendo importa, praticamente. (Professor, Grupo Focal com professores).

Quando há conversa, diálogo, liberdade, tomada compartilhada de decisões, a direção é considerada boa. A amizade, a não imposição de posturas e ideias, o *olhar por todos os ângulos* são considerados qualidades de uma boa gestão escolar.

M: Isso não deixa de ser um aspecto positivo da escola. A direção deixa a gente totalmente à vontade para desenvolver nossos projetos, nossa, o que eles podem, o esforço que eles fazem é muito grande para deixar a gente... para dar respaldo para tudo que a gente precisa, para desenvolver o que for. [...] Para mim, a relação direção/professor é excelente, a gente tem proximidade com a direção, não tem aquela barreira de “olha, ele é meu chefe”. Basicamente, isso não existe.

H: Esse apoio, a direção tem dado em todos os sentidos, não só pedagógico, mas é um pessoal que, no meu ponto de vista, são completos. Eles não estão ali só para cobrar o pedagógico. Tem aquela amizade, aquele jeito de não se impor, o que é para ser imposto, eles vêm com jeitinho, falam com a gente. Não existe aquilo de eu sou o chefe, eu mando. (Grupo Focal com professores)

2.3.5. Algumas considerações

Esta seção teve como objetivo analisar como as relações entre alunos e adultos das escolas (professores e equipe de direção) se estabelecem: quando são consideradas boas, quando são consideradas ruins, quais os impactos destas interações nas opiniões sobre o clima escolar. As falas dos alunos, docentes e equipe de direção deixaram claro que é urgente que as relações sociais entre os membros da comunidade escolar se democratizem. Para uma melhor convivência é preciso que todos (incluindo as famílias) se sintam parte do processo pedagógico e da definição de normas e diretrizes das escolas.

Por exemplo, vale ressaltar que há demandas de professores e estudantes no que se refere às dissoluções das relações hierárquicas nas escolas. Enquanto os estudantes gostariam de ter mais voz, mais liberdade de expressão, para fazer parte das decisões ocorridas nas escolas, os professores igualmente questionam quando as interações são pautadas em hierarquias ou relações assimétricas de poder.

Por vezes, as falas dos estudantes revelam críticas muito severas aos professores. Diante disto, algumas ponderações merecem ser feitas. Em primeiro lugar, é preciso apontar que a relação com os professores parece ser tão marcante na formação individual ou da personalidade dos alunos que grandes expectativas sobre os docentes parecem ser criadas – assim, são os alunos que mais se expressam sobre esta relação.

Em segundo lugar, os grupos focais realizados serviram, na maior parte dos casos, como um momento de voz e escuta para estes atores. Para os alunos participar dos grupos em que pesquisadores se dispuseram a ouvi-los pode ter sido um momento de catarse, em que sentiam a liberdade de falar sobre os professores sem que houvesse o perigo da punição. Esse fato pode apontar a falta de espaços para maior comunicação entre professores, alunos e direção dentro das escolas.

2.4. Relações nas escolas: regras e sanções

As normas presentes na escola fundamentam, inicialmente, os procedimentos e atos obrigatórios acerca de determinados comportamentos, sendo utilizadas para manter a ordem escolar. Elas funcionam quando são amplamente conhecidas, fazendo sentido para os que estão por elas regidos, sendo, assim, respeitadas e cumpridas. Entretanto, em muitos casos, as regras nas escolas são unilaterais: o discurso dos alunos mostra que, geralmente, estes não conhecem suas razões e não participam de discussões a respeito.

A presente seção trata dessa dinâmica normativa da escola apresentando em princípio um quadro das principais regras, para então falar das defesas e críticas a elas. Além disso, são abordadas a ineficiência e quebra desses códigos, que muitas vezes são transgredidos por não serem compreendidos. Finalizando, traça-se uma discussão sobre as punições decorrentes da quebra dessas regras.

2.4.1. As regras

As regras e as normas são instrumentos que regulam e regem procedimentos e atos, assumindo um caráter obrigatório acerca de uma determinada forma de comportamento, sendo utilizadas para que se mantenha a ordem escolar (ABRAMOVAY, 2008). Assim, valem-se de uma série de medidas formais, e até mesmo informais, para lidar com certos princípios e valores. Tais medidas, para que possam surtir o efeito desejado, devem ser amplamente conhecidas, o que, entretanto, não assegura por si só que elas serão respeitadas e cumpridas.

Nas escolas, existem muitos impedimentos orientados a comportamentos considerados impróprios. Eles tratam desde questões ligadas ao porte de objetos não permitidos e a postura em relação aos colegas, até o tipo de roupa que se considera adequado ao ambiente escolar. A fala de um aluno ilustra em parte algumas das interdições mais comuns da escola: *não pode mascar chiclete na hora da aula, não pode usar boné. Não pode usar celular, não pode entrar com outra blusa que não seja o uniforme, com saia curta.*

As regras são produzidas pelas instituições para que sejam cumpridas. Para que sejam legitimadas, devem ser elaboradas “democraticamente e revisadas por todos os membros da comunidade” (ORTEGA, 2003, p. 19). Nas escolas, esse processo tende a não acontecer, e os estudantes não conhecem e não discutem os principais problemas que acontecem no cotidiano, o que leva a um exercício de poder que “ao não ser democrático, provoca disfunções no reconhecimento de identidades sociais dos que dele participam” (idem). Assim os jovens não podem não se sentir sujeitos do que acontece na escola, mesmo que os assuntos tenham direta relação com eles. (ABRAMOVAY, 2008, p. 64).

Quando perguntados acerca do que é proibido, a proibição mais citada, tanto por alunos como por professores, foi o uso de celular – mencionada por 75,8% dos alunos e 79,3% dos professores¹². Em segundo e terceiro lugares foram aludidas questões de vestuário: a saia curta foi indicada por 72,7% dos alunos e 74,6% dos professores, e o boné por 51,1% dos alunos e 53,2% dos professores, como pode ser observado nas tabelas 2.25 e 2.26.

12 Aqui não foi especificado se o uso não é permitido dentro da escola ou em sala de aula. De acordo com a Lei nº 4.131/2008, a proibição do uso é apenas em sala de aula e para os alunos.

Tabela 2.25: Alunos, segundo o que é proibido no ambiente escolar, 2008 (%)

Proibições	Porcentagem (%)
Uso de celular	75,8
Uso de saia curta	72,7
Uso de boné	51,1
Comer em sala de aula	42,2
Namorar	41,8
Ir ao banheiro durante a aula	22,4
Beber água durante a aula	20,7
Uso de bermuda	10,8
Uso de piercing	5,1

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *O que é proibido no ambiente escolar para os alunos?*

Tabela 2.26: Professores, segundo o que é proibido no ambiente escolar, 2008 (%)

Proibições	Porcentagem (%)
Uso de celular	79,3
Uso de saia curta	74,6
Uso de boné/touca	53,2
Namorar	41,4
Comer em sala de aula	38,3
Uso de bermuda	12,9
Ir ao banheiro durante a aula	7,9
Beber água durante a aula	6,2
Uso de piercing	3,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *O que é proibido no ambiente escolar para os alunos?*

É primordial frisar que a diferença percentual entre o uso de celulares e de saias curtas é muito pequena, sendo que a primeira é prevista em lei, e a segunda é fruto de deliberações específicas de cada escola. Alunos e professores atribuem quase o mesmo peso para os dois quesitos, como se nota pelas tabelas acima. Além destas proibições, comer em sala de aula é citado como proibido por 42,2% dos alunos e 38,3% dos professores, enquanto 41,8% dos estudantes e 41,4% dos professores dizem ser proibido namorar. O uso de bermuda aparece como proibido para 10,8% dos alunos e 12,9% dos professores, enquanto o uso de piercing é colocado na categoria proibição para 5,1% dos alunos e 3,9% dos professores. Como se pode perceber, as porcentagens de percepção sobre as regras escolares são bastante próximas para alunos e professores, com variações não significativas, o que tende a apontar para certa clareza das regras no ambiente escolar nos centros de ensino públicos do DF.

Os únicos dois quesitos que apresentam variação significativa entre professores e alunos são ir ao banheiro durante a aula, com 22,4% de respostas entre alunos e 7,9% entre professores, e beber água, com 20,7% de respostas dos alunos e 6,2% de marcações dos professores. Essas diferenças parecem indicar as diversas inserções sociais e de poder dos atores envolvidos: por terem de pedir aos professores para ir ao banheiro ou beber água, os alunos consideram que sua ação é, controlada e, portanto, sua liberdade de ir e vir é cerceada. Ao mesmo tempo, os professores são quem tem o poder de permitir ou não a saída dos alunos de sala para estes propósitos. Neste sentido, são eles em última instância que resolvem essa questão: para eles, pois, não são proibições da escola, mas fatores subordinados a outras dinâmicas que tomam lugar em sala.

Em algumas escolas, as saídas durante o horário de aula são bastante controladas, já que, para os professores, elas podem atrapalhar o andamento das aulas. Além disso, alguns alunos ficariam mais tempo do que o necessário fora de sala de aula. Todavia, existem diferenças de percepções e atitudes, alguns são mais severos que outros, criticando, inclusive, o comportamento de seus colegas ao permitir a saída de vários alunos.

A escola tem, o que a gente carinhosamente chama vale-xixi, é uma carteirinha, um cartãozinho que autoriza o aluno sair da sala de aula para ir ao banheiro. O aluno vai sair da sala: Professora, eu preciso ir na secretaria. Ele está fora da sala de aula, está no corredor, então, o professor controla quantos minutos ele ficou do lado de fora, quantos alunos estão do lado de fora. Infelizmente, nem todos os colegas fazem uso disso, libera três, quatro, cinco alunos para beberem água de uma vez, isso atrapalha o rendimento. A gente acabou de falar que a acústica dessa escola é horrível, libera cinco alunos passando pelo corredor para ir ao bebedouro. Só de eles passarem, eles tumultuam. O aluno está do lado de fora, no corredor, você chega: Rapaz, por que você está fora de sala? Eu tenho autorização para ir ao banheiro. Cadê a autorização? Por favor, me acompanhe. Chega na direção, o próprio profissional, que é o bedel, liga pra casa dele, quero falar com a mãe: Olha, o seu filho não está assistindo aula, nós queremos que a senhora venha buscar o seu filho, porque ele não está assistindo aula porque ele não quer e a escola não pode obrigar. (Professora, Grupo Focal com professores).

Assim as regras e normas, por serem pouco compreendidas e discutidas, podem se converter em problemas que geram conflitos, já que há a possibilidade de proibições causarem mal-estar por parte dos alunos. A roupa, a forma de vestir é uma marca juvenil que diferencia adolescentes e jovens dos adultos. É como se fosse um modelo de diferenciação. Assim, usar *piercing* (indicado por 5,1% dos alunos e 3,9% dos professores como proibido nas escolas) não é provocativo: é ser jovem. Por vezes, os adultos têm dificuldade de suportar tais marcas de diferença. A escola não apenas questiona a conduta, como tende a querer padronizar as aparências (ABRAMOVAY, 2008).

A manifestação da cultura juvenil no espaço escolar é um ponto de tensão na relação entre alunos e adultos das escolas. Algumas vezes, os adultos das escolas tendem a ver os jovens como atores sociais sem identidade própria, não considerando a sua diversidade e pensando a juventude por um dualismo adultocrata e maniqueísta (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006). A cultura escolar não tem demonstrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil.

Nesse sentido, a forma de vestir, por exemplo, é uma marca dos jovens, que os diferencia dos

adultos. Para Carrano (2005, p. 153), o processo educativo tem que dar conta das culturas juvenis. Seria um erro tratar dos alunos sem levar em consideração suas especificidades como jovens: “os trabalhadores da educação necessitam estar atentos às transformações que ocorrem na composição do tecido social, no qual suas práticas estão imersas”. Pais (2008) demonstra que a forma de se vestir dos jovens possui um caráter simbólico, e é importante conhecer os significados que os símbolos têm para as juventudes.

Entre as proibições espontaneamente apontadas pelos alunos, apareceu frequentemente o horário de entrada, com tolerância de apenas dez minutos: *mesmo se você chegar super cedo não pode entrar*. O quadro 2.6 organiza as principais regras e proibições dentro da escola que não foram arroladas inicialmente pelo questionário¹³.

Quadro 2.6: Outras proibições

Usar sandália
Usar havaianas
Usar calça colorida
Usar MP3 e MP4
Usar calculadora do celular
Chegar atrasado
Ir com o cabelo bagunçado
Levar coisas com pontas, como estilete, jaqueta com capuz, tesoura e compasso
Esquecer a carteirinha
Sair mais cedo
Fumar
Beber

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Quesitos retirados das questões abertas do questionário e dos grupos focais.

¹³ As alternativas do questionário foram: usar boné/touca; usar bermuda; usar saia curta; usar piercing; usar celular; comer na sala de aula; namorar; ir ao banheiro durante as aulas; ir beber água durante as aulas; outro.

Bom, hoje meu dia foi tediante, porque tive aula de matemática e o professor é muito chato com a voz tediante dele. Hoje de manhã quase desmaiei de sono e levei uma bronca da X porque eu cheguei atrasada. A alguns meses aconteceu um episódio inesquecível. O ventilador simplesmente CAIU! E detalhe: A X tinha falado que não tinha perigo de cair! Quase que matô uma amiga minha porque caiu em cima do carteira dela, sorte que ela não tava lá. Essa escola tem muitos defeitos que poderiam mudar do tipo: TIRAR A REGRA QUE NÃO PODE USAR SANDÁLIA NA ESCOLA!!! E outra: uma amiga minha abressou um outro amigo, o X viu e mandou o meu amigo para direção! Que coisa idiota! E deveriam colocar um espelho no banheiro feminino! Cara ninguém merece agente andar toda descabelada pela escola! Deveriam, também, cortar e usar aquele mato que tem atrás da escola... tipo, lá tem RATO Que nojo!! E a falta de funcionário nessa escola nem se fala! Outra coisa! Aqui agente (as meninas) não podemos usar causa de laycra, nem nas aulas de Ed. Física! Tirando o fato que a prof.^a falta mais do que vem .Que saco! Ah, Um dia desses, quase que um ferro que caiu da janela acerta um colega meu! Que absurdo! Essa escola está caindo aos pedaços.

Os alunos têm acesso às regras pelo regimento interno da escola: *no inicio do ano os alunos recebem um regimento da escola, com todas as normas, os direitos e deveres.* Em uma das escolas a diretora afirmou fazer uma reunião com os alunos que desejavam ingressar, colocando todas as normas disciplinares e questionando o aluno sobre a sua disposição em se adequar a elas:

Todo aluno que entra na escola passa por uma entrevista com a direção antes de efetivar a matrícula, não vai direto à secretaria e faz a matricula não. A gente chama os pais, fala como é o regimento interno, entrega o manual do aluno, em que constam as normas disciplinares. Na realidade a gente dá o perfil da escola, que o nível de exigência em termos disciplinares está acima da média, a gente coloca tudo isso e pergunta para o aluno: você esta disposto a vir para aqui mesmo, você vai cumprir as normas disciplinares? Os pais trazem os filhos para aqui exatamente por isso. Acho que a fama até hoje é ao contrário, que é uma escola rígida em termos de disciplina. (Diretora, Grupo Focal com equipe de direção).

Regras e normas são condições *sine qua non* para a convivência social, especialmente nas escolas, ambientes de confluência de pessoas de diversificados perfis e visões de mundo. No entanto a gama de tipos de regras e de processos de elaboração e sua aplicação é enormemente variada. Assim, regras podem tanto ser positivas no estabelecimento de uma convivência escolar harmoniosa quanto podem se tornar motivo próprio desencadeador de situações de conflito, quando não propriamente discutidas, acordadas e legitimadas por todos os atores envolvidos.

2.4.2. Em defesa das regras

As regras podem ser consideradas boas pelos atores quando permitem uma convivência harmoniosa no ambiente escolar: “as normas supõem e põem em marcha uma relação organizada entre as pessoas, as normas institucionalizam” (PNCE, s/d). Curioso que não são somente os professores que defendem esse ponto de vista, alguns alunos concordam: *a minha escola é muito rígida, mas eu acho isso ótimo*. Eles são a favor das normas, que seriam parte do que torna a escola boa: *{minha escola} é boa, tem regras a serem cumpridas, isso a torna melhor*.

A rigidez na observância e cumprimento das normas, nesses casos, é encarada como uma parte importante da escola: *[minha escola] está de parabéns, ela está mais rígida, para melhor*. Todavia, o estabelecimento de regras não é por si só considerado uma coisa boa; é preciso que as regras sejam entendidas como necessárias, corretas e justas: *amo minha escola, ela tem limites corretos*. Na opinião de uma aluna: *uma boa escola, determina bem as regras e eu tenho um bom aprendizado*.

A própria organização da escola estaria ligada, na opinião de alguns, ao cumprimento das normas da instituição: *acho que é bem organizado na questão das normas, não só pelos alunos, mas os professores também, a gente sente que a grande maioria está seguindo*. A manutenção uma ordem comum possibilita a interação e o cumprimento dos objetivos escolares.

Todavia, em algumas falas, fica aparente o desejo de maior rigor por parte da escola, principalmente no discurso dos adultos responsáveis. Na opinião de uma diretora, a postura branda é responsável pelo mau comportamento dos alunos. Seria necessário manter a *tolerância zero* para acostumar os alunos a se comportarem como deveriam.

Se a justiça é branda, pelo menos aqui, nós não somos, entendeu? Então, eu acho que eles seguiram uma linha, eles já estão entrando numa linha, eles falam que nós somos tolerância zero, mas nós temos que ter tolerância zero, pra eles também se acostumarem. Então, nos outros anos, os alunos que forem entrando na escola, ou os que estão e ainda estão, assim, com certa barreira, eles vão começar se acostumando, porque essa coisa também de deixar a coisa correr solta, aí, sim, eu acho que gente temeria por algo maior. (Diretora, Grupo Focal com equipe de direção)

A cobrança feita para que os alunos sigam as regras é, muitas vezes, intensa: *a gente não deixa as coisas soltas, os alunos têm que seguir certa disciplina, essa parte é um pouco rígida, se cobra muito*. Na opinião de alguns professores, se a disciplina não fosse rígida os alunos não respeitariam o ambiente

escolar. As normas funcionariam, dessa forma, para conter os impulsos dos alunos e manter a ordem na escola. O controle consistiria no estabelecimento mínimo de disciplina, mais uma vez colocando os jovens como aqueles que devem ser contidos. A visão negativa sobre as juventudes no contexto escolar resulta na redução de uma análise que deveria estar centrada em questões estruturais e institucionais. Ao contrário, é vista como uma dinâmica individualizada, e a culpa de todos os males está centrada nos alunos.

Esquecer a carteirinha, chegar atrasado, as mais variadas proibições. É para os alunos perceberem que a gente está atento. Tem sanção também quando responde mal o professor, eles não são santos não, eu acredito até se não fosse esse controle de perto, por parte dos professores e da direção eles não seriam tão disciplinados, talvez até não seria uma escola tão tranquila. Esses aí são os corriqueiros. (Professora, Grupo Focal com professores).

Quando partem em defesa das regras da escola, os adultos sublinham a razão para que elas existam. Como, por exemplo, no caso dos uniformes: *o uniforme é fundamental, também é uma forma de você identificar o aluno em qualquer lugar que ele esteja*. A camiseta comum seria uma forma de proteger os alunos, que podem ser identificados em qualquer lugar, mas também para conter a entrada de estranhos nas dependências da escola.

Bonitinho, não; o uniforme é para poder colocar ele numa situação de destaque dentro da escola, porque quando uma pessoa estranha invade o recinto da escola é facilmente reconhecido pelo não uso de uniforme. Quando tem um professor que conhece quase todo mundo, diz: *“aquele garoto não é daqui não*. Mas nem sempre é possível, hoje, você tendo dezessete turmas, eu não conheço todos os alunos da escola. (Professora, Grupo Focal com professores).

Ou seja, a defesa das regras acontece especialmente quando se acha que elas organizam a escola, quando sua função é entendida pelos que são submetidos a elas. Neste sentido, algumas regras podem ser consideradas boas e fazer completo sentido para uma parte – neste caso, equipe de direção e professores – e ser vivida como desnecessária e impositiva para outra, os alunos. Existe, portanto, uma contradição entre o que os professores e membros da direção acham que deve ser – o que é aceito socialmente – e a realidade ou o ser, ou seja, os interesses e as maneiras como os estudantes são e se comportam.

2.4.3. Oposições às regras

Redação - Ensino Fundamental

Eu saio de casa, chego na escola o porteiro acha que manda na escola e não deixa eu entrar, entro no segundo horário as vezes, aí entro na sala, peço para o professor me explicar a matéria por que eu faltei os três dias estava de atestado médico, mas ele não quis me explicar mesmo com atestado, e eu fiquei besta com que os alunos falam para ele, quer dizer o próprio professor não tem moral com os próprios alunos, e meus colegas de sala só quer sabe de pinxar a sala os corredores e os banheiros, e encher o saco dos outros, a coisa que eu mais gosto na escola é o coordenador ele é muito legal eu falei com ele quando fui reclamar do professor, e eu acho que tem uma coisa errrada é que os professores atendem o celular na sala de aula, tipo não dão exemplo pros alunos.

Quando chega o sexto horário eu to cansada já de gritar com os meninos chato da sala aí bate o sinal eu vou embora, pronta para mais um dia de aula.

As críticas orientadas às normas escolares são muitas. Analisando as falas de questões abertas e grupos focais, percebe-se, de um lado, que a maioria das interdições não são compreendidas pelos alunos, não fazem sentido, e causam, muitas vezes, indignação. Por outro lado, são poucos os adultos que concordam integralmente com as críticas, ainda que existam discussões entre eles.

O excesso de regras, ou o que foi denominado por muitos alunos como *rigidez*, pode ser entendido como algo ruim e desnecessário: [minha escola] *é legal, mas tem muitas regras idiotas*. É diretriz de diversos planos de ação para a convivência escolar (como, por exemplo, o Plano Nacional de Convivência Escolar argentino) estabelecer o quadro de diretrizes da escola a partir da “economia normativa”, ou seja, da manutenção exclusiva daquelas regras que são realmente indispensáveis, acompanhada da discussão intensiva das normas com todos os atores relacionados ao ambiente escolar. Esta não parece ser a realidade encontrada nas escolas pesquisadas. O quadro 2.7 aglutina falas de alunos sobre o assunto.

Quadro 2.7: *A escola é chata demais por suas normas idiotas*

Não gosto de várias coisas como regras estúpidas que não têm nada a ver com o nosso rendimento escolar.

Porque qualquer coisa é advertência e suspensão.

Muito rígida, com algumas regras desnecessárias.

Muito rigorosa com assuntos normais.

Muito rigorosa, qualquer besteira eles dão advertência.

A escola é chata demais por suas normas idiotas.

Ultimamente, uma ditadura fora de hora sem motivos maiores..

Aqui é muito rígido, poutz, não pode nem namorar.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Fonte: Depoimentos de alunos retirados de respostas a questões abertas do questionário.

Regras relacionadas ao vestuário (como não poder usar saia curta, apontado por 72,7% dos alunos, não poder usar boné e touca, alegado por 51,1% dos estudantes e não poder usar bermuda, assinalado por 10,8% dos adolescentes e jovens) na tabela 2.25 foram amplamente abordadas nas discussões dos grupos focais. Além da questão da obrigatoriedade da camisa do uniforme – *quem estiver sem uniforme não entra* – os alunos também se referiram bastante ao que é cobrado além da farda, como o uso de calças de uma cor específica: *se você vier com uma calça preta com uma estampa colorida, você já não entra, fica lá fora*, ou saias curtas: *não pode saia curtinha*, assim como a obrigação do uso de tênis: *se você estiver de sandália você não entra na escola, só se for de tênis*.

A razão para a interdição de algumas roupas, como saias curtas, baseia-se, muitas vezes, em julgamentos de valores, como mostra um depoimento de um professor: *se for abaixo do Joelho até que é uma coisa decente, senão fica complicado, nós temos alunas da 8ª série que já são mocinhas, já pensou aluna de mini saia que senta na frente do professor? Ou ali na saída mesmo?* Neste sentido, as saias seriam consideradas culpadas por estimular certo exercício exacerbado da sexualidade: *a gente tem controlado a questão das roupas que estimulam muito, porque a gente bate firme em relação ao uniforme, uma roupa mais comprida, que é para gente inibir*.

Vestimentas comuns para adolescentes e jovens podem causar apreensão nos adultos da escola, como os bonés. Chapéus dessa espécie estimulariam as brigas de gangues, já que o boné seria associado a determinados códigos, na opinião dos professores: *o boné é proibido porque eles marcam gangues, o boné de aba reta é um significado, o curvado é outro, então a gente não permite*.

Vale abordar a questão da proibição do uso de bonés como exemplo recorrente das diferentes visões de alunos e professores sobre regras e da falta de diálogo e discussão das mesmas nas escolas. Conforme indicado anteriormente nas tabelas 2.25 e 2.26, a maioria de professores (53,2%) e alunos (51,1%) reconhecem o uso do boné como proibido no ambiente escolar. Entre os professores,

a opinião parece ser a de que esta é uma norma válida por evitar que os alunos entrem com drogas na escola – *boné, assim, principalmente de aba reta, é muito fácil menino esconder droga* –, além de prevenir o ambiente escolar da ocorrência de brigas de gangues – *aqui é assim, cada cor de boné é de uma gangue diferente*. Para os alunos, por outro lado, esta parece ser uma proibição sem sentido: *por qual motivo não pode usar boné?* A regra não vem acompanhada de discussão sobre seus motivos e suas consequências. Assim, alunos afirmam: *proibir usar boné, eu não vejo muito por que, está incomodando?*

Não houve depoimentos de aluno, quer seja em grupo focal ou em respostas a perguntas abertas do questionário, que versasse sobre a utilização do boné quer como esconderijo preferencial de drogas, quer como sinal diacrítico principal de pertencimento a determinada gangue. Afinal, meias e cuecas também podem servir de esconderijo para drogas, e a cor de pulseiras, tênis ou adereços corporais quaisquer pode também servir como símbolo de pertença. Então, mesmo que o boné sirva eventualmente para os fins arrolados pelos professores, este não é seu único e principal uso, pelo menos na opinião dos estudantes: *tem que melhorar algumas regras, mudar algumas coisas, porque é normal uma pessoa usar boné*. O boné é um símbolo típico dos jovens, associado a certos códigos sociais negativos que segundo os alunos não são verídicos.

O uso do boné é uma questão estética e um dos principais traços identitários de muitos jovens e adolescentes: *eu sou fã admitida de boné, eu adoro boné, de todos os tipos e beleza*. Além disso, ele pode servir pra esconder um traço físico que desagrada o sujeito: *meu cabelo é feio aqui e eu não posso vir de boné*.

Ao mesmo tempo, é necessário pluralizar as visões existentes entre os adultos da escola acerca dessa questão. Em uma discussão entre membros da equipe de direção esse tema foi abordado com cuidado, sendo defendida a dificuldade de se proibir algo que faz parte da cultura juvenil e que tem utilidades práticas:

M1: Aqui, houve um embate nosso, muito grande, com a questão dos bonés; e aí o X. coloca a questão da roupa nova e tal. Aí, o ano passado, nós vetamos a entrada de boné aqui, porque todo dia a gente tinha aquele trabalho e tal, era um desgaste grande. Esse ano, nós repensamos melhor, e os professores também sugeriram, discutiram: *não*, se o boné está moda, se o artista usa boné, o jogador de futebol aparece na televisão com boné, o shopping está cheio de menino usando boné, por que que nós vamos proibir aqui dentro da escola?

H1: Tem outra coisa que eu particularmente acho também, assim, o adolescente, ele é muito crítico consigo mesmo, então, tem uns assim, que têm vergonha do cabelo, então eles querem enfiar aquele boné, pra esconder aquele cabelo, então, eu acho que fica difícil você também não permitir que ele use.

M2: Eu sou totalmente a favor do boné por causa do sol. (Grupo Focal com equipe da direção).

Pode-se perceber como a falta de discussão conjunta sobre as regras impacta a percepção dos alunos sobre as mesmas. O caráter ininteligível de determinadas normas tende a aumentar o rechaço dos estudantes a elas. A reação de algumas escolas a esta situação é não a conversa e explicação sobre os motivos da norma, mas a cobrança de disciplina, como se coubesse aos alunos apenas obedecer. A fala de uma aluna ilustra o quanto eles estão alheios neste ponto.

M1: Antes das férias, a gente podia vir com qualquer roupa. Agora você só entra com calça se for preta, se estiver com uniforme...

Entrevistadora: E por que isso mudou?

M1: Não sei, eles nem comentam com a gente. (Grupo Focal com alunos).

As proibições acerca de vestimentas são, também, bastante questionadas pelos alunos: *só acho ruim porque não pode entrar na escola com a roupa que a gente quer*. O uso do uniforme não é comumente tão questionado, já que grande parte dos alunos entende o porquê de sua necessidade, porém as outras exigências ligadas a isso não são bem aceitas: *só pode usar calça azul ou preta, o uniforme até que eu uso porque identifica, mas calça?* Pela dificuldade de entender a razão dessas normas, e a recorrente impossibilidade de concordar com elas, tais diretrizes podem soar como afronta ao estilo e liberdade dos adolescentes jovens: *como não pode entrar com saia e roupa colorida, velbo? Você está no ensino médio*.

Existem ainda interdições ligadas aos calçados: *quando a gente vinha de havaiana perguntavam se a gente estava vindo da praia*. Essa proibição vai de encontro ao uso cada vez mais difundido deste tipo de chinelo, não somente entre os jovens, mas na sociedade brasileira: *não tem nada a ver [a proibição], tem altas havaianas que estão na moda*.

Mais uma vez, as regras parecem ser fruto de uma negação dos símbolos juvenis: *não temos liberdade nem de vir de havaianas! Sabe aquelas calças rasgadas que estavam na moda, não pode*. Esta situação tem caráter ininteligível para muitos alunos, que não conseguem compreender a relação entre este tipo de regra e o processo de ensino-aprendizagem: *esse negócio de roupa não interfere em nada, você vem para escola pra aprender e não para você ficar desfilando parecendo um exército de farda*.

A indignação de boa parte dos alunos tem a ver com a sensação de injustiça, de arbitrariedade de regras que procuram ser impostas pelo uso da autoridade e da disciplina. Conforme afirma uma aluna:

Por que eu acho errado, a única coisa que eles têm direito de cobrar é o uniforme e a carteirinha, por que o uniforme eles vendem e a carteirinha eles mandam fazer, agora cobrar tênis, se eles vendessem, é igual na X., eles vendem a blusa e o uniforme, tem que ter a blusa e o short, eles podem cobrar por que eles estão oferecendo, a gente tem que rebolar para comprar o que eles querem, agora se vier com sandália qual o problema? (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Essas mesmas regras poderiam ser alvo de debates e palestras que envolvessem alunos, professores e membros da direção. Regras legitimadas pelos diversos setores envolvidos são muito mais facilmente aceitas e funcionam como verdadeiras diretrizes de boa convivência escolar.

Outra espécie de paradoxo encontrado nas escolas, conforme indicado pelos alunos, é a requisição de determinada ordem de material de estudo na lista escolar e sua subsequente proibição no meio escolar, como é o caso do compasso, por exemplo: *o compasso está na lista de materiais, mas não pode usar porque tem uma ponta afiada que pode perfurar uma pessoa. Então como é que pede na lista de materiais se não pode usar?*

Outra questão fruto de debates entre alunos são as regras que se aplicam somente a eles, como o uso de celular em sala de aula: *o fato de não poder atender celular tudo bem, mas o professor atender?* Note-se

que essa perspectiva discriminatória está presente inclusive na lei distrital número 4.131/2008, que estabelece a proibição do uso de celulares na sala de aula pelos alunos, mas não pelos professores.

A própria interdição ao uso do celular não é ponto pacífico entre alunos: *eu acho que deveria regular o celular, mas não proibir. Vai que acontece alguma coisa na nossa casa e a gente não fica sabendo, vai que minha mãe está doente, aí eu preciso do celular.* A proibição de uso do celular no intervalo, recorrente em diversas escolas, é também alvo da não compreensão por parte dos alunos: *na hora da aula tudo bem, mas devia ser mais liberal no intervalo com celular, mp3, essas coisas.*

Alguns jovens entendem que as regras são descumpridas pelos próprios professores: *a professora falava bem assim não pode vir de saia curta, mas as professoras vinham de saia curta, não pode falar no celular e eles falam, não pode trazer nada eletrônico e eles trazem.*

Mesmo que não esteja escrito no regimento que os professores devem seguir as mesmas regras que os alunos, estes entendem que eles deveriam cumpri-las, e quando não o fazem, a atitude é entendida como transgressão.

No ano passado, o professor falou que aluno não tem o mesmo direito que eles. Não pode usar celular dentro de sala de aula, aí a gente desliga e tal, aí entra na sala, aí um professor atende celular dentro da sala para comentar sobre festa. Ano passado aconteceu isso, a professora falava que ela podia atender o celular dentro da sala e a gente não. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Note-se que as reclamações dos alunos não são sobre todas as regras, ou existência de normas, mas ao excesso delas, a falta de compreensão de sua precisão e a falta de maleabilidade caso a caso: *e outra coisa, quando a gente está passando mal, aí pede para sair um pouco e não pode.*

Outra reclamação de alguns estudantes se deu por serem impedidos de acessar locais nos quais poderiam reclamar de abusos cometidos por adultos, ou seja, instâncias que deveriam servir como mediadores de conflitos: a direção das escolas. Muitas vezes, não se permite que os alunos acessem a direção em horário de aula, mesmo em casos extraordinários, como bem narra um aluno.

Uma coisa que eu acho errado mesmo foi o de proibir a gente de ir à direção no horário de aula. Porque assim, tem professor que despreza aluno ou então tem problemas que o professor não pode resolver e eles não permitem que a gente vá à direção. Eles tinham que permitir a gente de entrar em ocasião qualquer, porque uma vez o professor lá, xingou a nossa turma de tudo, só não disse que a gente era santo. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Em um sentido mais amplo, o que incomoda os alunos é a não preocupação que se tem com suas opiniões e necessidades em cada contexto. Em tese, as regras permitem uma convivência harmônica, pois se impõem para todos da mesma maneira. Mas a falta de abertura para discutir se foi ou não quebrada uma regra, e se existe um motivo razoável, para isso é entendida pelos alunos como falta de respeito.

Não pode chegar atrasado e eu também acho uma falta de respeito. Tipo assim, a gente se atrasa. O horário de entrar é sete e quinze, se a gente chegar até sete e quarenta e cinco, a gente não pode entrar mais. Se a gente não tem carteirinha ou se o pai não tem condições de fazer a

carteirinha, eles também não dão. E... Sabe? Você chega atrasado, você vai embora. Sendo com o pai e se o pai trabalha você não vem pra escola. Então eles montam em cima da gente e eles fazem o que quer com a gente. E a gente não tem ninguém para conversar, ninguém para falar. Então fica do mesmo jeito. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Os profissionais da escola também assumem a dificuldade que se tem com as regras, exatamente pelo fato de elas não serem discutidas e construídas em conjunto: *as regras não são claras, essa discussão a gente que está fazendo, havia uma crítica nesse sentido, elas não eram entendidas e isso vai virando uma bola de neve, a gente tem que perguntar: quais são as regras? De que diálogo se trata?*

Em suma, quando as normas não são entendidas e assimiladas, dificilmente elas funcionam da maneira que deveriam. Ao contrário, podem ser causadoras de conflitos e indisposições entre alunos e adultos, alunos e escola e adultos e escola.

2.4.4. Quando as normas são descumpridas

Segundo Devine (1996), o processo de controle das regras pode levar ao que ele chama de “efeito marshmallow”, ou seja, sempre que alunos oferecem resistência a uma regra, o sistema, como um marshmallow, abre espaço. Cada vez que os jovens forçam a mudança de uma regra, esta acaba sendo informalmente permitida. Assim, nem a voz dos alunos é reconhecida oficialmente, nem as regras são verdadeiramente modificadas, o que acaba por desembocar em uma situação não-democrática em que a voz ativa dos alunos pode chegar a ser maior do que a da própria escola. Uma situação apontada por Devine em escola americana há mais de dez anos poderia ser quase perfeitamente transportada para o cotidiano atual das escolas públicas.

Rádios pessoais, *beepers*, chapéus, bandanas, capuzes e joias eram todos oficialmente proibidos, mas extraoficialmente tolerados. Se os alunos eram confrontados, eles normalmente lançavam olhares cheios de escárnio e continuavam andando, continuando exatamente com o mesmo comportamento (DEVINE, 1996, p.109, tradução livre).

O não cumprimento de uma série de normas instituídas é situação recorrente nas escolas do DF: *elas já não acreditam mais no regimento interno, nas normas*. Estabelece-se assim, uma outra ordem informal de ações e diretrizes, mais uma vez não discutidas: os alunos não cumprem, os adultos da escola não cobram: *o uniforme é cobrado, mas assim a gente não barra entrada de aluno por causa de carteirinha ou uniforme*. Por vezes, há desacordos entre os responsáveis pela cobrança das regras, como no depoimento abaixo, em que há discordâncias entre professor e porteiro.

A escola tem um regimento interno, a entrada é com uniforme e a apresentação da carteirinha, ela é retida na entrada e devolvida na hora da saída. Quando o aluno não pega a carteirinha, a escola entende que ele fugiu, então a escola faz o seu controle, só que o profissional que fica na portaria não cobra a carteirinha, então o aluno entra quando quer, primeiro, segundo, terceiro, quarto horário, na hora que ele bem entender e sem uniforme e carteirinha. Quer dizer, existe

a norma? Existe, mas não se cobra e o professor não pode estar no corredor, na portaria, você entende? (Professora, Grupo Focal com professores)

Os casos de alunos que burlam as regras não são poucos: *no caso de mp3, todo mundo usa*. Eles assumem que não as cumprem, e não veem gravidade no que é feito: *porque nós desrespeitamos, tipo assim, usar celular, quando não tem professor os meninos pegam e aumentam o volume que dá pra todo mundo ouvir, aí chega alguém eles desligam*. Podem, inclusive, achar interessante, ou divertido quebrá-las: *a escola é legal porque a gente pode namorar escondido*.

Os estudantes criam táticas para burlar as normas de maneira que não sejam pegos. Por exemplo, quando existe um pacto de não entregar os que fazem algo errado, já que todos estão sujeitos: *aqui não é permitido namoro, mas ninguém cagueta, rola muito namorinho dentro de sala*. Algumas dessas estratégias são até conhecidas pelos professores: *porque às vezes elas entram com calça e muitas vezes trocam, entram e botam o shortinho de praia*.

Não faltam razões para que as regras sejam desobedecidas, sendo que, em muitos casos, algumas delas entram em desuso, pois nem alunos; nem professores concordam com seus desígnios, cessando de levá-los em consideração, ou simplesmente fingindo que não existem, o que não deixa de causar incômodo nos que defendem e acham necessário segui-las.

2.5. Relações entre família e escola

As instâncias da escola e da família correspondem a duas agências socializadoras e interdependentes: ambas assumem funções educativas que algumas vezes se confundem e outras, se sobrepõem. Segundo Sayão & Aquino (2006), apesar de serem instituições vizinhas, verifica-se a existência de tensões e conflitos decorrentes justamente dessa atuação mútua em um campo de ações compartilhado – a educação –, havendo embates sobre o que cabe a cada uma dessas agências e até onde vão suas responsabilidades. Seria possível constatar, ainda, um frequente imaginário escolar que tende a considerar que as expectativas em relação à educação não são cumpridas pelas famílias enquanto, por parte das famílias, seria comum pensar que a escola não cumpre as suas funções.

Esta seção aborda a importância do papel de cooperação entre ambas as instituições quando se discute a convivência nas escolas, além de versar sobre as percepções que a escola faz da família e das dificuldades encontradas para o estabelecimento desse vínculo. Existe um consenso geral entre os estudiosos do tema de que refletir sobre o lugar da relação entre família e escola é algo cada vez mais necessário, especialmente quando se parte do fato de que a qualidade dessa relação depende diretamente de como cada uma dessas agências percebe a outra e em que medida conseguem dialogar.

2.5.1. Cenas de um desencontro

Segundo Aguado (2005), para prevenir a violência nas escolas é preciso adaptar os dois principais agentes educativos – escola e família – às mudanças sociais. A autora ressalta que tanto a escola como a família têm que ser discutidas em relação às incertezas e inseguranças sobre identidade institucional e seus papéis no âmbito da contemporaneidade. Ou seja, considera-se relevante para sua proposta de “educação para a cidadania democrática” que a escola mais se aproxime da família e entenda suas vulnerabilidades, limites e potencialidades, para que ambas as agências possam colaborar na ação contra os problemas de convivência e violência nas escolas. É fundamental, por outro lado, que também as famílias mais se aproximem das escolas.

As famílias também têm bloqueios: não se aproximam das escolas, ficando distante, não acompanhando o que acontece no cotidiano de seus filhos, não facilitando o diálogo e a aproximação, muitas vezes não por falta de interesse mas sim por não saber como se aproximar, não conhecer os mecanismos (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006, p. 67).

A aproximação dos familiares com a instituição escolar pode derivar no fortalecimento de uma ação conjunta para tratar das eventualidades cotidianas, as quais muitas vezes atingem as duas esferas e a elas imprime uma série de dificuldades. Abordar essas múltiplas agências é, assim, uma condição necessária para se estabelecer um canal efetivo de comunicação e diálogo. Uma integrante da direção sintetizou essa perspectiva, afirmando que: *a escola batalha muito pela presença da família, sempre e cada dia mais, e nada melhor do que educarmos e orientarmos esses alunos com as duas parcerias: com família e escola trabalhando juntas*. Outra professora, em convergência, declarou: *não adianta só a conversa com o aluno, o pai também é parte importante neste processo*.

Apesar do reconhecimento da necessidade dessa parceria, não é difícil constatar que muitas vezes o diálogo tende a ser confundido por uma série de incompreensões como, por exemplo, a comum postura de culpabilização mútua da escola e da família. Não raros são os discursos que transferem a responsabilidade para a família de conflitos existentes: *acho que, no meu ponto de vista, 70% dos conflitos que acontecem aqui dentro [da escola], é resultado de problemas no âmbito familiar, que acontecem lá e acabam estourando aqui*.

Uma frequente queixa dos adultos da escola diz respeito à falta de interesse da família que, na percepção de vários professores e equipes de direção, acaba pouco interagindo com a vida escolar dos alunos. Muitos docentes expressaram um profundo descontentamento com o modo pelo qual o acompanhamento familiar vem se processando, afirmando que os parentes comumente se ausentam de discussões cruciais na escola, sentindo-se pouco apoiados e, em alguns casos, incompreendidos pelos pais ou responsáveis dos alunos. A fala de uma diretora ilustra esse tipo de impressão: *às vezes a gente chama um pai aqui e fala: olha, pai, a gente precisa trabalhar junto porque escola é uma parceria – escola e família, mas os pais falam que não têm tempo – eu não posso, isso não é comigo*. Para outros professores, os parentes que se apresentam à escola costumam ser aqueles dos melhores alunos, quando, na opinião deles, a escola precisaria estreitar o diálogo justamente com as famílias dos alunos considerados piores: *infelizmente só tem comparecimento das famílias dos alunos bons*.

Determinados discursos encontrados frisaram uma situação em que a escola, em decorrência da ausência da família, acabaria recebendo responsabilidades que ultrapassariam o seu papel social, assumindo atribuições que, em contrapartida, a estariam sobrecarregando.

Quadro 2.8: *A família acha que é serviço nosso sempre: algumas visões de professores*

A própria família não consegue colocar as coisas no lugar, mostrar a verdadeira forma de se lidar com outro ser humano. No fundo, a família acha que é serviço nosso sempre.

Falta apoio dos pais e da comunidade. Falta comprometimento das famílias com a educação dos filhos.

Falta incentivo familiar para valorizar a escola. A escola é muito boa, por isso é necessário incentivos.

Apesar de ser uma escola onde as relações são harmoniosas, um grupo coeso, a presença das famílias nas decisões ainda é pequena.

A escola tenta manter um padrão de escola normal (disciplina, respeito, cumplicidade etc.), mas não tem ajuda principalmente dos pais, da família.

A escola é boa, mas os pais são muitos ausentes, poderiam participar mais ativamente da cobrança dos estudos dos filhos.

A base de tudo é a família, nossos alunos não têm este amparo, eles são extremamente difíceis, destroem a nossa escola.

A escola é boa, mas precisa que os pais participem mais da vida escolar dos filhos.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos de professores retirados de questões abertas do questionário.

Para diversos professores, estaria em marcha uma descaracterização da própria escola, a qual ficaria incumbida de tarefas que, em tese, ela não deveria cumprir: *o que deveria mudar é a participação da família, porque a responsabilidade hoje está só na escola. A função de educar, segundo tais perspectivas, vem sendo integralmente transferida para a escola, uma vez que as famílias estariam atualmente se eximindo de suas competências, relegando-as para os centros de ensino: a família bota o menino aqui e aqui larga.* Os próximos comentários de dois professores também expressam essa percepção.

O pai, quando ele coloca o menino na escola pública, ele transfere toda a responsabilidade para a escola. A escola, na minha concepção, é para ensinar matemática, geografia, língua portuguesa, química, física, geologia. Mas o pai coloca o filho na escola para a escola educar. Aí eles passam a ideia para a sociedade de que a escola pública é onde se educa o filho do pobre. E não é verdade: eu, pelo menos, não estou aqui para educar filho de ninguém, certo? (Professor, Grupo Focal com professores).

Os pais jogam toda a responsabilidade para a escola, isso é um caso muito ruim. Desculpa o termo, mas eles fazem filho e não querem educar o filho. Eles só querem pôr no mundo e não querem educar. (Professor, Grupo Focal com professores).

Alguns professores reclamaram que os pais não estão presentes na vida escolar do alunado, lamentando que apesar de a escola tomar iniciativas que deveriam promover uma maior participação, o comparecimento infelizmente continuaria baixo: *muitas vezes a gente pede para chamar o pai e a mãe, mas eles não têm tempo... Nossa escola funciona de 7 da manhã às 11 de noite, sábado e domingo tem Escola Aberta, e os pais não têm tempo hora nenhuma*. Outros docentes se aproximaram da opinião de que existe uma desresponsabilização da família com relação à educação, mas se distanciam dessa opinião por julgar que seria sim papel da escola adotar uma postura ativa diante de qualquer lacuna educacional, efetivando o que seria a *formação cidadã*.

Eu tenho sentido que parece que está havendo uma privatização da família, ela está privatizando os filhos e está deixando por conta dos professores. Mas eu sou uma pessoa muito utópica, eu acredito muito na educação, eu acredito que é o professor que faz a diferença no mundo sim. Porque se a família não está dando conta, temos nós, e nós somos muitos para estar encaminhando os alunos. Só que ao mesmo tempo eu vejo muitos colegas que acham: ‘não, não é minha função fazer isso, eu não tenho que educar os meninos, eu tenho é que punir mesmo, tem que ter regras, aquilo e aquilo outro’. Mas não é essa questão: temos um trabalho realmente educacional, social, de formação cidadã. (Professora, Grupo Focal com professores).

No entanto, proporcionar encontros entre a escola e os familiares não necessariamente seria garantia de uma intervenção positiva e que se revertesse efetivamente em uma melhoria em termos de disciplina e rendimento escolar dos estudantes. Em determinadas situações haveria uma falha da família em termos de sua capacidade de exercer autoridade na educação das crianças: *quantas vezes a gente chama os pais, mas os alunos falam mais alto que o pai. A questão de hierarquia, de respeito, os alunos não têm*.

As mudanças em termos de hierarquia dentro da família tendem a ser entendidas como significando perda de autoridade dos pais. De fato, estudos acadêmicos também têm identificado transformações nas hierarquias familiares e apontado que, a partir da segunda metade do século XX, “a família ‘hierárquica’, organizada em torno do poder patriarcal, começou a ceder lugar a um modelo de família onde o poder é distribuído de forma mais igualitária: entre o homem e a mulher mas também, aos poucos, entre pais e filhos” (KEHL, 2003, p.1). No caso do estudo, a perspectiva de muitos docentes é de que o abalo ao pátrio poder deu lugar a relações menos hierárquicas e, sobretudo, a uma situação em que os pais estariam cada vez mais tendo dificuldade em sustentar sua posição de autoridade. Foram obtidos diversos relatos sobre interações em que alunos desrespeitaram a autoridade dos pais, como afirmado por uma professora: *eles [os alunos] mandam as mães calarem a boca na nossa frente, respondem; às vezes a gente tem que interferir e dizer ob, rapaz, essa é sua mãe*.

É comum o alerta de que hoje são tempos em que muitos adultos abdicam das responsabilidades de exercício da autoridade em relação aos mais jovens, ou porque não compreendem as transformações

da juventude e se veem acuados, sem chão para o exercício de autoridade, ou porque interpretam relações simétricas e democráticas como falta de limites. Os adultos, quer do âmbito da família, quer da escola, demonstram estar, por vezes, bastante inseguros em relação àquela criança e jovem que difere de si, do seu tempo (SAYÃO & AQUINO, 2006). Com frequência, adultos da escola acabam lamentando esse enfraquecimento de autoridade

Muitas vezes a gente escuta em reunião, como a gente já escutou aqui, a mãe falar assim: não sei o que faço com este menino não, se eu ficar brigando com ele é capaz dele me bater!. Esta autoridade de pai, de mãe, de estabelecer limites, cobranças de horários, isto a sociedade perdeu. (Orientadora, Grupo Focal com equipe de direção).

Embora os docentes tendam a apontar para a pouca participação das famílias nas escolas, as percepções de alunos podem ser bastante diferentes, sendo inclusive verificada uma enorme divergência entre esses dois segmentos – tal qual ilustrado pela tabela 2.27: enquanto 30,4% dos estudantes declararam que em sua escola os pais ou responsáveis não são interessados, esse número sobe para 68,5% quando se trata dos professores.

Também a tabela 2.28 acrescenta informações sobre as frequências das percepções do segmento de alunos sobre o interesse dos pais ou responsáveis, especificando-as de acordo com a Diretoria Regional de Ensino (DRE). Como se vê, os dados variam de 36,1% no Gama e 36,0% no Núcleo Bandeirante a 24,9% no Plano Piloto/Cruzeiro e 24,0% em Brazlândia.

Tabela 2.27: Comparação entre alunos e professores, segundo percepção sobre o interesse dos pais ou responsáveis na escola, 2008 (%)

Declaram que os pais ou responsáveis não são interessados	Porcentagem (%)
Alunos	30,4
Professores	68,5

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos e professores: *Marque sim ou não para a afirmação abaixo: Na sua escola, os pais ou responsáveis são interessados.*

Tabela 2.28: Alunos, por DRE, segundo percepção sobre o interesse dos pais ou responsáveis na escola, 2008 (%)

Declaram que os pais não são interessados	Porcentagem (%)
Gama	36,1
Núcleo Bandeirante	36,0
Samambaia	32,1
Sobradinho	32,0
Guará	31,9
Paranoá	31,7
Santa Maria	31,6
Taguatinga	31,3
Recanto das Emas	30,5
Ceilândia	29,9
São Sebastião	28,1
Planaltina	25,9
Plano Piloto / Cruzeiro	24,9
Brazlândia	24,0
DF	30,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Marque sim ou não para a afirmação abaixo: os pais ou responsáveis são interessados.*

Os dados indicam, portanto, que é relativamente corrente entre os professores a perspectiva de que há um descaso geral dos familiares quanto ao que ocorre dentro da escola, sentindo-se muitas vezes desamparados no papel de educar. É possível, porém, que os alunos tenham acesso a manifestações de interesse as quais os adultos da escola não cheguem a tomar conhecimento, tendo em vista que o interesse não necessariamente se traduz apenas na participação visualizada no espaço escolar. Por outro lado, é possível, além disso, que as expectativas do alunado e do corpo docente sobre o que seria um nível adequado de interesse sejam, em verdade, bastante diferentes.

É necessário, contudo, fazer uma ressalva, visto que embora mais de dois terços dos professores opinem que há pouco interesse e participação dos pais na escola, existe uma fração considerável que expressa uma posição contrária. Estes sujeitos enfatizaram, por conseguinte, fatos como o comparecimento cotidiano de alguns pais ou responsáveis à escola: *você vê que tem mães que vêm à escola todo dia. Tem tias, avós de alunos que vêm todo dia conversar com a gente.* Um professor declarou que *os pais têm comparecido às reuniões* e, em adição, uma coordenadora disse que *a participação dos pais na escola é muito boa; de 650 alunos, 52 não compareceram à última reunião.* Houve discursos, por sua vez, que, mesmo tendo sublinhado a conquista de uma boa participação nas reuniões reconheceram alguns pontos a serem eventualmente melhorados.

M1: A participação dos pais, eu acho até interessante você pegar a lista de presença dos pais numa reunião, a gente tem mais de 60% de presença dos pais.

M2 : Muito mais, acho que numa turma de 40, acho que 5 que não vêm.

M1: Mas eu acho que a gente precisava estruturar melhor as nossas reuniões, ter um momento de a gente conversar, de dar satisfações nesse ponto eu acho que a gente precisa melhorar nas nossas reuniões com os pais. Chegar, dar satisfações, ‘teve isso’, entendeu? Prestar contas mesmo, não só financeiramente que eu estou dizendo, mas pedagogicamente. A gente teve a reunião com todos os professores, com os pais, eles conversam com os professores. Mas eu acho que a gente também da Direção precisa também. (Grupo Focal com equipe da direção)

Representantes de algumas escolas apontaram que atrair o interesse da família e, para além dela, da própria comunidade seria uma ação fundamental. Alguns atores chegaram a criticar determinadas tendências que dificultariam o estabelecimento de uma maior aproximação, como declarou um coordenador.

A relação da família dentro da escola não pode ser só para os casos de indisciplina, só para poder vir e ouvir o quê aquele aluno estava fazendo e tudo. Não é uma relação que possa nos ajudar nesse processo de melhoria da escola, entendeu? A relação da família na escola, a gente precisava até rever, porque a família dentro da escola, ela também é bem vinda se for para estar com atividade prazerosa, uma festa onde você vai comemorar algum projeto, uma oficina onde os pais podem participar, uma palestra. Eles vêm, muitos são presentes até demais, outros nunca vêm e quando vêm é para brigar. Então, eles não têm uma relação adequada com a escola não, ainda não, mas vão ter sim, se Deus quiser. (Grupo Focal com equipe da direção).

De acordo com o comentário anterior, seria bastante pertinente que os centros de ensino adotassem estratégias variadas de atrair a família, devendo ser considerada, por exemplo, a ampliação do leque de atividades desenvolvidas na escola também como forma de evitar que os pais ou responsáveis sejam chamados somente em situações negativas ou constrangedoras. Participar não apenas dos assuntos que dizem respeito ao aluno individualmente, mas igualmente das decisões da escola tornar-se-ia um passo importante a ser tomado.

O envolvimento em práticas agradáveis seria, neste sentido, outro elemento igualmente construtivo de um clima escolar satisfatório. No caso a seguir, um professor relata uma experiência positiva obtida com a realização de uma festa junina, a qual, segundo ele, significou o início de uma melhoria na relação da escola com a comunidade.

O que aconteceu? A escola promoveu uma festa junina, nunca teve, e foi aberta para a comunidade toda. Os meninos ganharam kits, assim, um refrigerante, um cachorro quente, eles ganharam os kitzinhos e os produtos eram de preços simbólicos – cinquenta centavos, vinte centavos – para não sair totalmente de graça e também para ficar acessível para a comunidade. Então foi assim um espetáculo e a Direção ficou maravilhada. Por que? Porque eles não tinham isso, a relação deles com a comunidade, da escola com a comunidade, vai passar a ser melhor porque a comunidade vai percebendo que a escola está adotando a comunidade. Porque não adianta você querer trabalhar só com os alunos se a comunidade não se sentir... E as quadras, os pessoal joga bola aí à noite, como se estivessem num clube, jogam na quadra da escola, vem um pessoal da comunidade. (Professor, Grupo Focal com professores).

Estreitar o vínculo entre escola e família é algo que, além da *adoção* da comunidade pelo centro de ensino – termo utilizado no relato anterior para designar a abertura das portas da escola às atividades com os familiares –, depende também de uma compreensão mais aprofundada de uma série de características que atualmente configuram essas famílias. Isso significa que, juntamente com o convite de participação, torna-se fundamental conhecer melhor esse público com quem se trabalha, o que possibilita, por sua vez, o estabelecimento de uma postura capaz de adentrar o universo do outro e, em última instância, também de lidar com a diversidade e a alteridade.

Nesse ponto, torna-se obrigatória uma reflexão sobre as percepções acerca das famílias dos alunos, que apresentam aspectos advindos da própria contemporaneidade e que terminam, em muitas situações, provocando estranhamento ou desconforto em um grande número de docentes sobre como lidar com essas novas características assumidas pelas configurações familiares.

2.5.2. Percepções sobre as famílias: diante dos novos arranjos familiares

São inegáveis as transformações pelas quais tem passado a organização familiar nas últimas décadas. Observa-se a diminuição do número de casamentos, o aumento das uniões livres e a propagação da quantidade de divórcios, intensificando a mobilidade conjugal, a quantidade de famílias recompostas (casal que vive com filhos de uniões anteriores), de famílias monoparentais (um dos pais habitando com um ou mais filhos) e também do número de nascimentos fora do casamento. Devem-se considerar, ainda, que nem todas as famílias são atualmente constituídas de relações conjugais e parentais, observando-se também outras formas, como, por exemplo, os casais sem filhos, os casais que não coabitam, os avós com netos e as pessoas que moram sozinhas. De acordo com Heilborn (2004), as transformações ocorridas não indicam o declínio da instituição família, mas o surgimento de novos modelos familiares, derivados de fenômenos sociais como as transformações nas relações de gênero, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e as mudanças no campo da sexualidade.

Uma série de práticas e discursos sociais não têm, contudo, efetivamente apresentado uma postura de adaptação a essas mudanças encontradas, acabando por insistir no modelo ocidental tradicional de núcleo familiar, historicamente definido pela triangulação mãe, pai e filhos. Nesse modelo, observa-se que a parentalidade é eminentemente construída por uma concepção biologizante do parentesco e que não abre espaço para outras configurações, como a parentalidade socioafetiva, desqualificando uma infinidade de arranjos hoje existentes. Uziel (2004, p. 89) indica uma dificuldade comum de dar o estatuto de “família verdadeira” aos arranjos familiares que destoam do modelo tradicional: “a família nuclear, modelo inspirador da sociedade ocidental, é cada vez mais uma experiência minoritária, embora ainda alimente os ideais de família, supostamente a família conjugal comum nas camadas médias”. Para Fonseca (1995), essa dificuldade vincula-se à naturalização da família conjugal, enquanto Kelh (2003) completa que tal arranjo deve ser lembrado como correspondendo ao “modelo de família burguesa oitocentista”.

No contexto escolar, foram inúmeros os discursos que expressaram a dificuldade de educadores em lidar com as novas modalidades de parentesco, como bem ressaltou um professor: *mudou muito a configuração das famílias nos últimos anos, eu acho que as pessoas que tiveram filhos de vinte anos pra cá estão meio perdidas também sobre como lidar com esta estrutura nova*. De fato, as mudanças com relação ao padrão tradicional da triangulação familiar podem ser verificadas no dia-a-dia da escola, havendo certa discrepância entre modelo oficial e modelo vivido:

Eu falei: dia 25, dia da família, o que vamos comemorar? Gente, hoje é dia da família. Vamos contar uma história de no máximo quatro personagens, por exemplo: pai, mãe, e dois filhos. Um aluno perguntou: pode ser a mãe e três filhos? – porque era o caso dele. Outro: pode ser uma avó e três netos? (Professora, Grupo Focal com professores)

A tabela 1.12 destaca que praticamente metade dos alunos não possui uma configuração familiar que se encaixa no modelo tradicional de família, ou seja, o modelo em que se observa coabitação de pai, mãe e filhos. Famílias monoparentais são bastante expressivas, de modo que 23,6% dos estudantes moram somente com a mãe, e 2,3% somente com o pai. Alunos que residem com mãe/padrasto ou pai/madrasta correspondem a 10,3%. Outros arranjos familiares além destes correspondem a 11,7%, um percentual também considerável.

Apesar de os dados comprovarem a abrangência dos novos arranjos, nem sempre existe uma compreensão a seu respeito. Em muitos dos casos, a desqualificação se dá a partir da concepção de que existe uma falha ou uma falta nas famílias que divergem da noção tradicional de núcleo familiar, existindo o comum entendimento de que a parentalidade é construída a dois e de que a monoparentalidade de certa forma corresponderia a um fracasso.

Foi observado, no estudo, o comum entendimento de que uma família para ser completa ou plenamente satisfatória deveria contar com pai e mãe, percebidos como duas partes necessárias e complementares, e sem as quais o “desfalque” familiar estaria instaurado. De acordo com um modelo tão estrito de organização familiar, grande parte das famílias dos alunos acabaria sendo percebidas como *desestruturadas*, sendo imperiosa a noção da falta: *eu creio que boa parte dos nossos alunos são filhos de pais separados, vivem com a mãe ou com o pai ou com a avó, então eles têm essa questão afetiva aí que lhes falta*.

Embora existam questões que certamente devem ser levadas em consideração, como a sobrecarga por vezes experimentada por famílias monoparentais, principalmente no que tange à manutenção econômica da casa, não necessariamente tais famílias falhem quanto ao lado afetivo ou educacional dos filhos. Isso significa que, ainda que determinadas famílias – monoparentais ou não – passem por dificuldades, torna-se pertinente evitar a associação preconceituosa entre ausência de biparentalidade e “desestrutura moral”. Esse talvez seja o caso de parte considerável das famílias monoparentais femininas que conformam 23,6% dos arranjos familiares dos alunos da rede pública,

como mencionado anteriormente¹⁴. Desse modo, famílias que não estão organizadas pela presença da díade pai-mãe acabam sendo interpretadas como uma família que falta um pedaço.

Tem uma menina aí que é só o pai em casa, essa coisa de família desestruturada: é uma família que falta um pedaço. Mas o pai está suprindo bem os dois lados. E tudo o que a menina faz na escola o pai está aí, tudo, se precisar de um livro super caro, o pai dela vai comprar. (Professora, Grupo Focal com professores)

O relato anteriormente reproduzido indica também certo exotismo segundo o qual a monoparentalidade masculina pode ser percebida. Parece existir, de acordo com tal perspectiva, um duplo desvio: tanto por o arranjo familiar se organizar em torno somente da figura de um dos genitores quanto por esta figura ser justamente a masculina. Se o cuidado com a prole foi estabelecido como um papel historicamente associado ao feminino – tendo em vista as configurações hegemônicas de gênero que tomam a reprodução e a maternidade como essências do feminino e as colocam como destino social da mulher (CUNHA, 2007) – compreende-se a sensação de estranheza expressada pela professora diante da criação dos filhos ser atribuição integral de um homem. No caso, a percepção de exotismo talvez tenha se acentuado inclusive pelo fato de que o referido homem não correspondeu às expectativas de gênero socialmente construídas: ele se mostrou, ao contrário do que se imaginaria, tanto ou mais capaz do que qualquer mãe no acompanhamento da vida escolar de sua filha.

Os homens têm sido, com efeito, socialmente representados como sujeitos “naturalmente incapazes” de apresentar um bom desempenho nas incumbências da esfera doméstica e na criação dos filhos, estando o seu papel como “pai” na estrutura familiar tradicionalmente restrito a prover a família com os encargos materiais necessários, limitando-se à função de “não deixar nada faltar em casa”. Também Uziel (2004), ao se referir ao imaginário sobre famílias de casais homossexuais masculinos, observa certa resistência social vinculada à insistência na necessidade da presença de uma mulher na educação de uma criança. De qualquer modo, no contexto das escolas, embora a frequência da monoparentalidade masculina seja significativamente menor do que a monoparentalidade feminina, ela não deve ser desprezada, tampouco incompreendida.

Outros atores eventualmente ficam responsáveis pelo cuidado das crianças, como os avós e tios. Nestes casos, parece ser igualmente comum uma perspectiva essencialmente negativa desse tipo de arranjo familiar: *tem muita família desestruturada; Falta o pai ou falta a mãe ou falta o pai e a mãe, e tem muitos alunos que estão sendo criados ou com a avó ou com tios*. Mais uma vez, configurações que divergem do padrão tradicional são designadas como famílias desestruturadas e que não conformam uma “família mesmo”.

¹⁴ Em adição a esse dado sobre os estudantes, podem ser consideradas também outras informações mais gerais relativas ao DF. Este é o caso de pesquisa realizada pela socióloga Ana Thurler (2004) que, ao analisar 183 mil registros civis de nascimento em dez cartórios do DF, identificou que do total de certidões de nascimento analisadas 12% não têm registro paterno, o qual é fundamental para a garantia, dentre outros, de pensão alimentícia.

É a comunidade dos vovôs, na maioria, as famílias só têm avós: o pai mora no Sul, a mãe mora no Norte... E aqui é assim: é padrinho, é tio... é essa geração, a geração do avô, da avó, do tio, da minha tia, da minha madrinha. E o pai e a mãe – a família mesmo – e os irmãos não são nada. (Professora, Grupo Focal com professores).

O aluno ou mora com o tio, ou ele mora com o irmão, ou ele mora com a avó, ou ele mora sozinho. É raro o aluno... Se você fizer uma pesquisa, raro não, mas uns 60% dos alunos só que tem pai e mãe, que vivem no mesmo teto. (Professor, Grupo Focal com professores).

Nestes dois últimos comentários – e em outros – aparece implicitamente uma referência àquilo que tem sido antropologicamente designado como o fenômeno da circulação de crianças, observado acentuadamente nas ditas classes populares urbanas. Esse fenômeno tem sido vastamente estudado e, segundo Fonseca (1995), designa a transferência de uma criança entre uma família e outra, geralmente na forma de guarda temporária, sendo possível conceber “a prática da circulação de crianças como uma estrutura básica da organização de parentesco em grupos brasileiros de baixa renda” (idem, p. 15). Sarti (1996), por sua vez, afirma que na prática da circulação, a responsabilidade sobre as crianças é ampliada a toda uma rede de sociabilidade em que a família está envolvida, seja pela dificuldade econômica, seja pela ausência de instituições públicas substitutivas das funções familiares. Em tal contexto, a circulação de crianças não deveria ser avaliada segundo os ideais de conjugalidade e família das classes econômicas mais abastadas, muito embora, como sugere Motta-Maués (2004), a circulação também ocorra nas camadas médias urbanas.

H: Encontro alunos que não têm pai e não têm mãe.

M: É verdade.

Entrevistadora: E são criados por quem?

H: Por avós ou por tias, mas principalmente por avós. (Grupo Focal com professores).

A circulação de crianças aparece, portanto, como uma nítida estratégia de sobrevivência, estabelecendo-se uma rede que, temporária ou definitivamente, assume a responsabilidade pela criação das crianças. Não obstante, a prática tende a ser percebida por muitos adultos da escola como sinalizando certa decadência dos valores morais e o próprio enfraquecimento da instituição da família. Esse tipo de percepção é encontrado, também, com relação à mobilidade conjugal, sendo bastante condenadas as famílias em que os filhos não são todos do mesmo pai ou da mesma mãe. Em alguns casos, essas famílias podem ser referidas como compostas por adultos irresponsáveis e afetivamente instáveis, que falhariam em dar um referencial seguro para os filhos, havendo certa culpabilização de tais arranjos também no que tange às condutas escolares dos infantes.

Eu vejo que todos os problemas... Quando eu trabalhei três anos seguidos só com a aceleração ficou provado e comprovado que 100% dos problemas que nós estamos vivendo na sala de aula é pela desestruturação familiar: está provado e comprovado. Todos os problemas que nós temos de desinteresse, de falta de perspectiva nos alunos que estão aqui, para eles tanto faz estar vivo hoje como amanhã estar morto, tanto faz, pra eles não têm perspectiva, não tem sonho, certo? Hoje nós não temos mais família: em todas as famílias nós temos filhos de quatro, cinco pais... (Professora, Grupo Focal com professores).

Verifica-se, assim, em determinados discursos, a referência à mobilidade conjugal como um fator necessariamente negativo e corruptor. O último relato sugere, ainda, que tais configurações imprimiriam nos alunos os aspectos da *falta de perspectiva, desinteresse e falta de sonhos*. Essa perspectiva apocalíptica sobre a mobilidade conjugal parece se acentuar ainda mais quando se trata da figura da “mãe”. Talvez por contrastar com as prescrições tradicionais de gênero, que estabelecem um padrão socialmente aceito de feminilidade vinculado a condutas afetivas e sexuais mais reservadas – tal qual analisado no capítulo 5 – e que construíram, como afirma Kehl (2003), as “rainhas do lar” em torno do sacrifício e dedicação aos filhos como sendo o principal sentido de sua vida.

Não obstante, como observa Bozon (2004, p.123), verifica-se na contemporaneidade que “os percursos sexuais, afetivos e conjugais se tornaram complexos e se despadronizaram, combinando cada vez mais sequências de vida sem parceiro estável”. Tornaram-se, assim, progressivamente mais comuns as famílias multinucleares, distribuídas em agregados extensos, decorrentes da sucessão de uniões conjugais – o que não significa que tais arranjos sejam irremediavelmente prejudiciais.

Singly (2007) e Kehl (2003), ainda que não discutam especificamente a questão da violência nas escolas contribuem para o tema ao questionar a comum associação entre ruptura familiar e delinquência juvenil. Singly (2007), ao discutir pesquisas que “demonstrariam” tal associação e que, segundo ela, padeceriam de rigor metodológico e viés ideológico, defende que mais importante do que a separação de um casal seriam as relações sociais que os membros de um casal desenvolveriam e como se relacionariam com os filhos. O autor sugere que há que discutir ambiências familiares, sublinhando, portanto, a análise da qualidade das relações interpessoais.

Podemos esperar que na situação contemporânea, um certo disfuncionamento das relações afetivas no seio do casal crie condições pouco positivas para a socialização das jovens gerações. Contrariamente às representações psicológicas que atribuem esses efeitos ao divórcio, à separação conjugal, é o ambiente que deve ser o fator mais determinante, posto que nas famílias contemporâneas a perenidade do grupo familiar é nitidamente menos valorizada do que a ‘qualidade’ das relações interpessoais (SINGLY, 2007, p. 77).

Kehl (2003), por sua vez, critica veementemente as acusações propagadas pela mídia e por determinados “profissionais” de que as famílias tal qual configuradas hoje seriam as responsáveis pelas diversas infrações cometidas por adolescentes e jovens, indicando que, no contexto brasileiro, seria fundamental atentar, por exemplo, para as questões sociais mais amplas que assolam profundamente o país

A cada ano, muitas vezes por ano, jornais e revistas entrevistam “profissionais da área” para enfatizar a relação entre a dissolução da família tal como a conhecíamos até a primeira metade do século XX e a delinquência juvenil, a violência, as drogas, a desorientação dos jovens, etc. Como se acreditasse que a família é o núcleo de transmissão de poder que pode e deve arcar, sozinha, com todo o edifício da moralidade e da ordem nacionais. Como se a crise social que afeta o todo o país não tivesse nenhuma relação com a degradação dos espaços públicos que vem ocorrendo sistematicamente no Brasil, afetando particularmente as camadas mais pobres, há quase quarenta anos. E sobretudo como se ignorassem o que nós, psicanalistas, não podemos jamais esquecer: que a família nuclear “normal”, monogâmica, patriarcal e endogâmica, que predominou do início do século XIX a meados do XX no ocidente (tão pouco tempo? Pois é:

tão pouco tempo) foi o grande laboratório das neuroses tal como a psicanálise, bem naquele período, veio a conhecer (KEHL, 2003. p 1).

De forma muito pertinente, Kehl (2003) afirma também ser imperioso não apenas prestar atenção às transformações ocorridas na sociedade brasileira quanto questionar o próprio modelo “tradicional” de família que costumamos tomar como representação hegemônica:

A cada novo censo demográfico realizado no Brasil, renova-se a evidência de que a família não é mais a mesma. Mas ‘a mesma’ em relação a que? Onde se situa o marco zero em relação ao qual medimos o grau de ‘dissolução’ da família contemporânea? A frase: ‘a família não é mais a mesma’, já indica a crença de que em algum momento a família brasileira teria correspondido a um padrão fora da história. Indica que avaliamos nossa vida familiar em comparação a um modelo de família idealizado, modelo que correspondeu às necessidades da sociedade burguesa emergente em meados do século XIX. De fato, estudos demográficos recentes indicam tendências de afastamento em relação a este padrão, que as classes médias brasileiras adotaram como ideal. (2003, p. 4)

Embora menos frequente, outro ponto que pode provocar polêmicas com relação às transformações na vida familiar e na vida das mulheres diz respeito às enormes mudanças sociais referentes à inserção das mulheres no mercado de trabalho, que alteraram, por consequência, as formas pelas quais as famílias tradicionalmente costumavam estruturar o papel da mãe. De fato, muitas dessas mudanças não foram acompanhadas por um quadro nacional de instituições de apoio, que pudessem auxiliar de forma mais abrangente os em seu cotidiano diante da entrada feminina na esfera pública, levando a certas situações de nítido desamparo. Uma professora afirmou, quanto a esse aspecto que: *em virtude do mundo hoje, a mãe tem que sair para trabalhar e acaba deixando o filho mais só – e aí entra a questão também da distribuição de renda do país.*

Verifica-se que as mudanças que atingiram as práticas femininas tendem a ser entendidas por alguns docentes como eventualmente trazendo efeitos negativos para a família, embora tais efeitos negativos geralmente sejam entendidos como relacionados igualmente às questões sociais de pobreza e de insuficiência de redes de apoio como creches, como assinalado nos próximos comentários de duas professoras.

Os pais saem e deixam os alunos sozinhos. Porque não tem quem tome conta das crianças, não tem creche. O pai e a mãe trabalham, todos no sub-emprego, ganham salário-mínimo, salário de fome. Saem de casa e não têm dinheiro para pagar alguém para tomar conta da criança, que também vai ganhar salário mínimo (Professora, Grupo Focal com professores).

Hoje, pai trabalha, mãe trabalha, mãe separada, fica tudo louco. Que não tinha tanto há vinte anos, na nossa geração, hoje é normal. Então quem vai fazer este trabalho que há vinte, trinta anos, era feito pela família? A igreja? Bom, uma minoria freqüente uma igreja que se preocupa com isto. Quem vai fazer, a escola? A escola não está preparada. (Professora, Grupo Focal com professores).

A preocupação relativa à ausência de pessoas que possam acompanhar os alunos fora do expediente das aulas, em função da ausência materna relacionada ao trabalho fora de casa, é, com efeito, grande. Contudo, determinados discursos parecem culpabilizar as transformações nas relações de gênero e, de certo modo, subestimar o papel que cumpre a questão da falta de uma estrutura social paralela à da família que possa apoiá-las:

Eu tive uma família bonitinha: pai, mãe e irmãos. Então a gente viu que hoje em dia não tem mais essa estrutura bonitinha. O meu pai saía para trabalhar, minha mãe ficava em casa cuidando da gente, então a gente era educado, tinha todo aquele respeito, aquela preocupação. Hoje em dia mulher virou arrimo de família: o menino vem para a escola cedo, à tarde fica em lan-house, em qualquer lugar, a mãe não sabe nem o que está acontecendo com o filho. (Coordenadora, Grupo Focal com equipe da direção).

Eles trabalham fora e deixam os meninos o dia todo sozinhos. E aí o menino vai fazer – alguns fazem direitinho e outros não fazem: vão fazer quaisquer outras coisas. Eu lembro de um pai preocupado com isso, porque a mãe trabalhava o tempo todo fora, ele também ia trabalhar, e o menino ia ficar só. Ele até queria colocá-lo em alguma atividade na escola para ele se ocupar. (Professor, Grupo Focal com professores).

O aumento da participação feminina no mercado de trabalho indica que, para muitas, trabalhar tornou-se tão importante quanto a maternidade e o cuidado com os filhos: *o interesse maior deles agora é trabalhar, não cuidar do filho, e antes os pais, pelo menos a mãe estava mais presente em casa e presente na escola*. Contudo, apesar de apresentarem uma progressiva inserção na atividade produtiva e responderem hoje a uma crescente participação na economia do país, continuam enfrentando uma situação correntemente assimétrica, de modo que, como observa (BOZON, 2004, p. 123): “a divisão sexual do trabalho doméstico e parental padece de uma grande estagnação, que contrasta com o ideal de igualdade entre os sexos”. De fato, as mulheres estão no mercado de trabalho, mas continuam sendo responsabilizadas pelas tarefas domésticas tradicionais: *a mãe não tem tempo para explicar, para sentar, ela não tem tempo, não tem conhecimento*. Em determinadas situações de trabalho das mães – ou pais – outros adultos acabam assumindo a resposta às demandas da escola, colocando em ação a rede de familiares ou conhecidos.

A família não acompanha. Ou se acompanha, acompanha assim pelo tio, pela avó, pelo vizinho, pelo irmão mais velho... A gente vê isso na entrega de boletins, eles mandam o vizinho, mandam a avó, mandam o irmão que pode pegar. Eles não têm como vir porque eles estão trabalhando: aqui é uma cidade, vamos dizer assim, dormitório. (Diretora, Grupo Focal com a equipe da direção).

A escola apresenta, como se percebe, certa dificuldade em compreender as venturas e desventuras por que passam as novas famílias, tendendo a adotar uma postura fundamentalmente condenatória, que parte justamente de um parâmetro idealizado do que seria a família. De fato, tem-se que, em geral, a escola desconfia dos familiares, podendo se guiar pela noção de que esta não educa bem

os seus filhos e não sabe fazê-lo. Apesar de as novas configurações familiares se mostrarem cada vez mais frequentes, determinados atores da comunidade escolar acabam reforçando estereótipos nocivos.

Assiste-se a uma espécie de limbo diante das transformações culturais, uma vez que “a mesma cultura que nos incita a viver de maneira radicalmente diferente [...] – não é capaz de legitimar as novas configurações familiares que foram surgindo, e ainda nos oferece como ideal de felicidade justamente o modelo familiar da geração dos nossos avós” (KEHL, 2003, p. 5). Deve-se cuidar, nesse modo, para que o lamento, a marginalidade, a culpa ou a anormalidade não permaneçam como “os únicos refúgios” para os novos arranjos familiares (UZIEL, 2004, p. 99), em que a perspectiva de desvio do modelo ideal acabe servindo como forma de desmoralização dos pais, dos responsáveis e também dos próprios alunos, o que acarretaria um prejuízo para a própria escola, na medida em que não poderia contar com as famílias para colaborar na discussão dos vários problemas existentes.

2.6. Polícia nas escolas

Esta seção objetiva explorar temas vinculados à relação cotidiana dos membros dos estabelecimentos de ensino do Distrito Federal com a polícia, bem como as percepções mútuas dos sujeitos envolvidos. A ocorrência de graves cenas de violência nas escolas tem levado as equipes de direção a recorrer ao Batalhão Escolar do Distrito Federal para gerir os conflitos envolvendo alunos e demais membros das escolas. Ao longo da seção, serão analisadas situações e discursos em que integrantes da polícia, representados por membros do Batalhão Escolar, desempenham diferentes papéis dentro das escolas.

A presença da polícia no contexto escolar é marcada por ambiguidades e tensões, tanto nas relações que se estabelecem quanto nas percepções do papel da polícia por parte dos professores, alunos, membros da equipe da direção e, até mesmo, dos próprios policiais. Justificada pelos sentimentos de medo e insegurança, a intervenção policial é pensada, muitas vezes, como solução para os problemas de violências nas escolas.

Para uma melhor compreensão do problema, faz-se necessário esclarecer qual a função do Batalhão Escolar, a fim de contextualizar sua ação dentro das escolas. O Batalhão Escolar foi constituído no ano de 1989 com a atribuição de executar policiamento ostensivo nas escolas das regiões administrativas do Distrito Federal¹⁵. Tem a função de garantir a segurança do aluno ao chegar à escola e no entorno das instalações dos estabelecimentos de ensino. Suas ações são complementadas com visitas programadas às escolas com a finalidade de aumentar a sensação de segurança e proteção das crianças, adolescentes, jovens e profissionais que as freqüentam. De acordo com a legislação vigente, as ações do Batalhão devem ter caráter eminentemente preventivo e educativo, a fim de evitar a ocorrência de casos graves de violências dentro das escolas¹⁶.

15 Disponível em: <http://www.pmdf.df.gov.br/6bpm/?pag=brasao>. Acesso em: março/2009

16 Conforme a cartilha desenvolvida pelo MPDFT sobre segurança escolar, as operações policiais nas escolas têm caráter essencialmente preventivo e justificam-se pela necessidade de garantir a segurança nos casos em que a violência é iminente.

A necessidade da presença da polícia nas escolas suscita opiniões e expectativas divergentes entre os atores. Para alguns, tal presença deve limitar-se à segurança do espaço externo à escola e para outros, a tarefa policial pode e deve acontecer dentro do ambiente escolar, incluindo-se aí as revistas aos alunos e palestras educativas.

2.6.1. Quando o Batalhão Escolar é acionado?

De acordo com o ECA, os atos infracionais são condutas ilícitas, como os crimes e contravenções penais, porém praticadas por crianças ou adolescentes. Apesar de terem como parâmetro a mesma legislação utilizada para os adultos – quais sejam, o código penal brasileiro e a lei de contravenções penais – os atos infracionais estão sujeitos a diferentes penas e tratamentos, dada a especificidade de seus autores, ou seja, crianças e adolescentes em formação. Assim, ações como lesão corporal, porte de arma, ameaça, tráfico de entorpecentes, dano ao patrimônio, pichação, entre outras, são considerados crimes ou contravenções penais. Ressalta-se que os demais atos praticados pelos alunos na escola e que não se enquadram nos textos legais são considerados atos indisciplinares e como tal devem, ser tratados pelo regimento interno de cada escola, cabendo a estas acionar os mecanismos de sanção e intervenção mais adequados.

Segundo professores e membros da equipe da direção, o Batalhão é chamado exatamente quando os episódios de violência são interpretados como aqueles em que a escola percebe que não existe outra ação possível, a não ser a intervenção policial: casos que *fogem das atribuições escolares e se tornam caso de polícia*; *Se é registro de furto, se é um problema de agressão física, já passa do nosso poder. O que a gente não consegue resolver aqui, a gente aciona os policiais*. Ao mesmo tempo, a presença dos policiais nas portas das escolas também é valorizada, pois os membros da comunidade escolar interpretam que o Batalhão Escolar, na maior parte das vezes, é sinônimo de segurança.

M 1: Na saída é bom, até porque a gente não sabe o tipo de vida que eles têm lá fora.

H 1: Não é para policiá-los não, é para protegê-los.

M 1: Eles são assaltados. Eles ficam de bicicleta e às vezes pegam boné, o celular, às vezes, vem pendurado.

H 2: Tem um profissional militar na escola. Todo dia, tem. É uma verdade. Faz uma diferença enorme. Geralmente, sim. Normalmente, isto também dá uma certa segurança para gente. Mesmo sendo só um policial. (Grupo Focal com professores).

Ao se referir às estratégias adotadas para o enfrentamento das violências no âmbito escolar, Lopes et al. (2008) revelam que, em muitos estabelecimentos de ensino, a função educativa abre espaço para as funções de vigilância, denúncia e punição, o que os autores denominam de “educação pelo medo”. Segundo os eles, no momento em que os profissionais da educação adotam tais tipos de mecanismos de controle, pode-se fomentar o enfraquecimento das relações e das estratégias pedagógicas.

O relato abaixo deixa claro que alguns profissionais acreditam que a presença da polícia pode evitar que muitos estudantes cometam algum tipo de ato ilícito na escola por ficarem com medo.

Tendo a presença da polícia, porque na verdade o papel da polícia é a ordem, é pra manter a ordem e todo garoto tem medo [da polícia], porque se passar um carro fazendo a ronda, os meninos ficam com medo. Aqueles que querem ser os maiores ficam tudo quietinhos, viram gente honesta. Então, tendo a presença da polícia, fazendo meio que uma ronda, policiamento e tendo alguns projetos com eles mesmos interagindo com os alunos, vamos dizer assim, eles acabam com medo de se juntarem. (Professora, Grupo Focal com professores).

Assim, para alguns professores, o medo seria o único mecanismo de controle dos alunos, o que vai de encontro às propostas pedagógicas de formação de cidadãos. Isso faz com que, às vezes, a polícia seja acionada em situações que não a de combate às ocorrências mais graves de violência, como por exemplo, no gerenciamento de atos de indisciplina e microviolência dos alunos, o que pode descaracterizar a função da polícia no contexto escolar. A falta de disciplina dos estudantes e a própria gestão da escola passam a receber, tanto por parte dos adultos da escola como dos policiais, um tratamento como se fosse um problema de segurança.

Eu pedi para o Batalhão ficar à tarde e à noite. Eu fui até o dirigente e pedi esse apoio. Eu fico sem condições de gerir uma escola tão grande sem a parte policial, na frente da escola, principalmente no turno matutino, que é enorme e sem apoio dentro da estrutura da escola. É inviável cuidar de uma escola tão grande na parte da manhã e atender a todos os setores. (Diretora, Grupo Focal com equipe de direção).

Entre as situações nas quais os policiais do Batalhão Escolar mais são chamados destacam-se as brigas entre os alunos, as quais acontecem frequentemente, dentro e fora da escola: *teve um tempo que era direto polícia aqui. Todo dia briga, todo dia polícia. Vi cada caso que ficava horrorizada! Brigas, coisas assim sem sentido.*

O ato de acionar a polícia constantemente pode ser derivado da compreensão de que desentendimentos corriqueiros, muitas vezes, podem desencadear violências duras. Isto tende a revelar a frágil possibilidade, em muitos casos, da escola em solucionar conflitos. A sensação de falta de controle sobre as ações dos estudantes influencia a presença da polícia nas escolas. Esta, assim como os membros dos estabelecimentos educacionais, acredita *não dar conta* das violências geradas dentro das instituições.

Os alunos estão se encontrando e estão quase querendo se matar mesmo, usando facas, estiletes, e muitas vezes até arma de fogo. Então, quer dizer, é muito complicado para o batalhão resolver essa situação porque é feito lá dentro da sala de aula. Nós só recebemos a informação: vai ocorrer uma briga aí no final da aula. Aí a gente vai lá, procura fazer o policiamento, aí evita. Mas aí evita aqui e está acontecendo lá, porque lá também marcou. É uma situação abrangente. Eu acho que está fugindo do controle. (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

Devine (1996) chama atenção para o perigo que existe quando as escolas não assumem o controle de determinados fatos que acontecem no seu cotidiano, passando para os alunos um vácuo de poder, uma sensação de falta de controle. O fato de existir uma série de procedimentos voltados,

supostamente, para garantir a segurança nas escolas, criam ritos de passagem não reconhecidos, pois passam a fazer parte da rotina das escolas. É também um processo que reforça a naturalização da violência dentro do ambiente escolar, pois ela é considerada parte da ordem normal na medida em que os procedimentos adotados para evitar os episódios de violência se tornam rotineiros. (DEVINE, 1996, p.37).

De acordo com Sposito (2001), os diferentes conflitos existentes entre os alunos ou entre estes e os adultos das instituições de ensino têm afetado o clima escolar, atingindo especialmente os professores, que passam a se sentir sob ameaça permanente, real ou imaginária. Em algumas situações, o medo do aluno pode levar a uma frequente demanda de segurança, particularmente a policial, comprometendo a qualidade da interação educativa e desestimulando a formulação de soluções pedagógicas que ultrapassem a punição por indisciplina.

De acordo com os policiais, as escolas têm dificuldade de trabalhar com a construção de relações sociais menos violentas, inibindo a realização de um trabalho de prevenção. Isso, para eles, é um dos motivos para que o Batalhão Escolar seja acionado cotidianamente, já que muitas escolas só se preocupam com a questão da violência quando são atingidas.

Infelizmente, ninguém consegue trabalhar de forma assim, antecipada. Essa ideia de antecipação, da efetiva prevenção não é muito presente na cabeça das pessoas. Ela só começa a pensar nisso depois que ela é afetada pelo problema. Aí ela se engaja, se mobiliza. Mas, enquanto não afetou a ela, esse não é problema nosso, é problema do vizinho. É problema do outro. (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

Alguns professores e membros da equipe de direção acreditam que não é, necessariamente, através da presença de policiais no ambiente escolar que se pode inibir e diminuir a ocorrência de violências e de atos ilícitos de alguns alunos. Na opinião de uma professora, os profissionais da educação, antes de acionar a polícia, deveriam fazer uma avaliação crítica de cada caso, a fim de averiguar a real necessidade e a pertinência desse tipo de intervenção.

Na medida do possível a gente vai evitar sim o contato com a polícia. A gente entende que este espaço aqui não é o espaço da repressão ou da polícia. A escola é o espaço da oportunidade de educar e mudar, de ter um indivíduo diferente. Se eu não acredito que eu posso modificar esse indivíduo, eu não tenho o porque de estar dentro da escola. No ano passado, a gente teve um caso de um aluno que cheirou cola dentro da minha aula. Eu senti aquele cheiro na sala e acabei conversando com ele. Descobri, peguei a cola na mochila dele, trouxe para a direção e na hora pensei assim: vou chamar a polícia para isso? Essa é uma coisa que passa na sua cabeça. Eu vou chamar a polícia para isso? Deixei ele na direção com a cola, voltei para a sala de aula, respirei, pensei, pensei, voltei e falei para ele: estou muito chateada com você. Estou muito aborrecida com você. Vamos sentar e conversar. Não acho que era o caso de chamar a polícia e ele continua aqui com a gente de manhã. Foi um menino que deu vários problemas com a gente, mas eu acho que naquele momento não era o caso de chamar a polícia. (Professora, Grupo Focal com professores).

Falas como a da professora revelam o comprometimento com os ideais da educação e da escola como espaço de conhecimento, transformação e oportunidades. Proceder a ações pedagógicas para modificar situações de possível violência tende a ser mais eficaz na transformação do clima escolar do que simplesmente recorrer à polícia nos casos-limite.

Ao mesmo tempo, por meio de relatos dos diversos atores pesquisados, pode-se perceber que muitos adultos da comunidade escolar têm requisitado a presença de policiais nos estabelecimentos de ensino revelando, assim, que os problemas de violência nas escolas comumente são vistos como questão de segurança. A fala de um policial do Batalhão Escolar demonstra sua insatisfação em relação a esse tipo de demanda já que, a seu ver, muitos casos poderiam ser resolvidos no âmbito interno da escola.

O diretor visualiza e acredita que se tiver um policial no porta da escola dele todos os outros problemas serão resolvidos. Ele acredita nisso e não só acredita como propaga essa ideia para outros diretores, para outros professores e até para a comunidade escolar da qual ele é responsável. Ele acredita que se o policial estiver postado, simplesmente postado na frente da escola, ela não terá mais nenhum problema. Nem problema social, nem disciplinar em sala de aula e nós conseguimos quebrar essa tese mostrando, através de estatísticas, que o simples fato de ter um PM na escola não é solução para o problema. (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

Diversas situações que ocorrem na porta das escolas que geram medo e insegurança nos membros da comunidade escolar, tais como o tráfico de drogas, são apontadas como motivo para chamar a polícia. Procura-se solucionar este clima de insegurança causado pela venda de substâncias ilícitas com a presença policial, o que nem sempre é efetivo dada a impossibilidade de um policiamento onipresente e contínuo.

Os nossos alunos trabalham como “aviõezinhos”. Então, a escola era ponto para eles entregarem drogas passadas por traficantes. Com o policiamento isso acabou. Eles [os traficantes] não ficam mais aqui na porta. Eles podem ficar mais distantes, mas na porta da escola não ficam mais. A gente não é preparado para lidar com essas situações, porque isso traz consequências. A gente fica jurado. A gente não pode ir nem ali fora. Há um pouco dessas ameaças. Porque a partir do momento em que você está atrapalhando o comércio deles, você se torna um inimigo. Então no ano passado a gente fez as denúncias, o pessoal da polícia instaurou um processo de investigação e aí eles foram expulsos daqui. Aí eles começam a ameaçar: aquela diretora chata, aquele coordenador não sei o quê, vou te pegar... (Grupo Focal com equipe da direção).

Como em casos de tráfico de drogas que acontecem em momentos distintos da presença do policial, o depoimento abaixo mostra que nem sempre a existência de um membro do Batalhão Escolar na frente do colégio consegue evitar a ocorrência de situações de extrema violência entre os alunos

Tivemos o caso de um menino que atacou outros dois colegas com uma tesoura. A gente acompanhou isso e por acaso, naquele colégio, naquele momento, naquele fato, tinha um policial nosso lá na frente. Aí a pergunta fica: Então como é que é essa lógica?. Porque o

policial estava lá, mas aconteceu. Isso para mim reforçou a tese de que a policia não é a solução para o problema da violência dentro do colégio. Ela é parte da solução, mas não é a solução. (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

Nas situações em que alguém é vitimizado, verifica-se que o desgaste emocional, a turbulência e as tensões geradas pelas violências atingem os integrantes do corpo escolar e a comunidade. Quando um aluno é esfaqueado ou pego com uma arma branca ou de fogo, todo o ambiente escolar sente. Dessa maneira, a possibilidade de ocorrência de violência dura envolvendo os alunos mobiliza a escola a acionar a força policial para diminuir estes tipos de episódios.

M1: A direção está querendo chamar o Batalhão de novo porque teve aquela violência com o menino. Mataram ele aqui na escola. A direção fez requerimento assinado pela comunidade, solicitando de novo, justamente por causa da incidência de morte.

Entrevistadora: De morte de aluno?

M: De aluno com aluno. Aluno da tarde veio armado para pegar menino. Se não pega na escola, pega lá fora. (Grupo Focal com equipe da direção).

Muitas escolas demandam dos policiais a retirada dos adolescentes e jovens que não são alunos da escola da frente de seus portões. Estes são constantemente considerados pelos professores e equipe de direção como causadores de desordem e de danos ao estabelecimento: *aqui na saída ficam uns malas na porta da escola [...] ficam por ali e causam certos tumultos na saída*. De acordo com alguns membros da equipe de direção, é nas horas em que os policiais estão ausentes que acontecem estes tipos de ocorrências, e na opinião deles a presença dos policiais as inibe.

M 1: O turno da tarde é o mais precário. A falta de policiamento interfere muito. É quando a marginalidade passeia, apedreja, é quando eles jogam bombinha. Acontece de tudo neste horário. Depois deste horário sabem que tem o policiamento intensivo e antes disto também. Entrevistadora: Já sabem o momento certo.

M 2: É este povo que fica aí caçando confusão, este povo da comunidade que fica aí...

M 1: Já diminuiu. Depois voltou, quinta feira mesmo tinha muitos deles lá fora. (Grupo Focal com equipe da direção).

Entretanto, percebe-se que alguns policiais acreditam não poder retirar as crianças, adolescentes e jovens das portas das escolas, já que a rua é um local público. Além disso, os policiais pensam que *os diretores e responsáveis são cientes do problema e eles tentam jogar para a polícia militar. Quando ele é feito em conjunto dá resultado, quando ele é feito separadamente, às vezes, a gente tem vários problemas*. Ou seja, é fato que, fora dos muros dos colégios, estudantes estão mais sujeitos a ocorrência de atos violentos, entretanto somente a ação policial não é suficiente para modificar esse contexto.

Observa-se que os policiais do Batalhão Escolar também são acionados pela escola para resolverem os casos que envolvem furtos. Percebe-se que os adultos das escolas ora banalizam as ações de furto cometidas pelos alunos no ambiente escolar ora adotam posturas imediatistas na tentativa de resolver situações deste tipo.

Teve um furto aqui no colégio, em que a polícia foi revistando as salas. Era uma bolsa da Sete Mares, azul. A polícia esteve aqui e conversou com o diretor do colégio. (Aluno, questão aberta do questionário).

Teve uma turma da 5ª série que foi praticamente toda presa por causa do arrombamento dos armários. Roubaram um monte de material do Ciência em Foco. (Aluno, questão aberta do questionário).

2.6.2. Ações e operações do Batalhão Escolar

De acordo com a cartilha do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios¹⁷, as principais operações policiais realizadas no ambiente escolar são as revistas aos alunos com o intuito de apreender e reprimir o uso de armas de fogo bem como inibir a ocorrência de outros atos ilícitos. As operações policiais devem acontecer mediante a solicitação das direções das escolas ou de autoridade pública competente ou mesmo por iniciativa do Batalhão Escolar, com a entrada devidamente autorizada pela direção dos estabelecimentos de ensino.

A Polícia Militar também desenvolve palestras educativas nas escolas com o objetivo de prevenir o uso de drogas por crianças e adolescentes¹⁸.

M1: Os policiais vieram fazer um trabalho com as 7ª séries sobre o uso de droga e a violência e foi muito legal.

M2: A academia da Polícia Civil liga para escola, a gente passa para a coordenação, porque a parte pedagógica é feita pelo supervisor pedagógico e pelos coordenadores, aí agenda e eles vêm fazer isso. Trazem o museu. O museu fica aqui no estacionamento, os alunos vão, as turmas vão, uma por uma. Esse museu já veio aqui três vezes, para ser aberto à visita do aluno e eles fazem a palestra. (Grupo Focal com equipe da direção).

Com o propósito de apreender e reprimir o uso de armas nas escolas, o Batalhão Escolar realiza operações específicas¹⁹. Em resposta às questões abertas, alunos e professores relataram algumas apreensões: *uma vez teve uma varredura, baculejo, e levaram armas brancas; um aluno, numa batida policial na escola, foi pego com arma de fogo durante minha aula.*

No diálogo entre professores abaixo, nota-se que a intervenção dos policiais do Batalhão Escolar é solicitada quando há suspeita de porte de armas entre os alunos.

17 A cartilha “Segurança na Escola” foi elaborada pela Comissão de Segurança Escolar do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios com o propósito de orientar a comunidade escolar quanto aos procedimentos que devem ser adotados em casos de crimes, contravenções e atos infracionais ocorridos na escola ou perímetro escolar. Sua distribuição faz parte de medidas implementadas pelo poder público para o enfrentamento de situações de violência nas escolas.

18 Trata-se do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência (PROERD)

19 As operações realizadas pelo Batalhão Escolar nas escolas são:

OPERAÇÃO ESCOLA LIVRE – consiste na revista dos alunos com detectores de metais em busca de armas, na porta da escola.

OPERAÇÃO VARREDURA: consiste na revista dos alunos com detectores de metais dentro das salas de aula.

OPERAÇÃO BLOQUEIO ESCOLAR: consiste em busca geral em locais de concentração de pessoas no perímetro escolar como bares, quiosques, lanchonetes e em veículos suspeitos.

OPERAÇÃO BLITZ ESCOLAR: é o somatório das operações anteriores.

OPERAÇÃO SATURAÇÃO: atenção especial que é dada pela Segurança Pública a escolas que apresentam um contexto de crise por motivos de violência ou criminalidade.

M: Se a gente recebe alguma denúncia, já chamamos a polícia para passar o detector. Nunca conseguimos pegar. Agora, faça sim.

H: Faça, várias vezes.

M: Faça, canivete, estilete.

Entrevistador: Vocês passaram o detector? Como é que foi isso?

M: A polícia passa o detector de metal.

H: O Batalhão Escolar.

M: Se a gente tem uma denúncia, a gente chama e eles passam em todos os alunos.

H: Na hora. (Grupo Focal com professores).

A constância das revistas faz com que se aprenda a conviver com determinadas situações de exceção como se fossem corriqueiras e normais, como mostram os depoimentos abaixo, nos quais alguns estudantes relataram experiência com a chamada Operação Varredura, ou *arrastão*.

M1: Lá em Santa Maria era todo dia aquele tal de arrastão.

Entrevistadora - O quê que é o arrastão?

M2: Eles passava na escola todo dia olhando as mochilas, pegando os cigarros, pegando tudo. Olhando as janelas... (Grupo Focal com alunos).

M1: Quase todo dia a polícia está aí. Na semana passada, todos os dias o Batalhão Escolar estava dando "bacu".

Entrevistadora: E o que eles acharam?

M2: Acharam droga na cueca dos alunos, arma.

Entrevistadora: Arma branca?

M1: Arma branca e de fogo. (Grupo Focal com alunos).

Os alunos, segundo membros da equipe de direção, possuem estratégias próprias, principalmente quando tomam conhecimento da visita de policiais, possibilitando que suas armas sejam escondidas: arma de fogo já foi apreendida aqui na escola. Eu sei que tem alunos que frequentemente vêm armados, mas eles têm notícia da polícia de longe. A polícia bateu na quadra, eles já ficam sabendo que estão vindo aqui para dar revista na escola.

A equipe de direção de uma escola também relatou uma situação em que a Operação Varredura aconteceu. Entretanto foi criticada a efetividade da ação diante do pequeno contingente policial disponibilizado para realizar as revistas. Na opinião de um membro da equipe de direção, a operação deveria acontecer simultaneamente em todas as salas para reduzir a possibilidade de alunos e alunas esconderem objetos ou substâncias ilícitas. No entanto estas situações, muitas vezes, provocam nos alunos constrangimento e vergonha.

A gente normalmente solicita a polícia. Tem vezes que eles vêm voluntariamente e perguntam se a gente quer ou não. Só que eles nunca vêm em quantidade suficiente. Deveriam vir em umas 15 pessoas para revistar todas as salas. É um erro deles também, porque se eles fizessem todas as salas sequencialmente, os professores não teriam problemas. Mas não, vem seis pessoas e nós temos cinco salas e não dá para passarem em todas ao mesmo tempo. No baculejo, geralmente eles falam, abre a mochila, abre o caderno, abre tudo. Se eles acham que tem

alguma coisa escondida no boné, eles revistam a pessoa, o aluno, mas eles nunca vieram com detector de metal. Eu acho que aquilo é de extrema importância, sabe por que? Se algum aluno enfia alguma coisa dentro da cueca, acabou. Você vai revistar a cueca de um aluno? Você vai revistar a calcinha de uma aluna? Da última vez não veio policial feminina. Só veio homem. Então não deram baculejo em meninas, porque homem não pode dar baculejo em mulher. (Grupo Focal com equipe da direção).

As revistas policiais nas escolas são, em muitos casos, constrangedoras por invadir a individualidade dos alunos tomando-os como suspeitos. O depoimento abaixo revela o desconforto de uma professora em relação à necessidade de intervenção policial. Sua opinião reflete a vontade de estar em um ambiente, ou melhor, em um momento histórico, em que a violência não fosse tão presente. Porém a mesma docente admite que as revistas podem ser necessárias para inibir a ação de traficantes de drogas, que poderiam influenciar outros alunos considerados *bons*, no ambiente escolar.

Eu me sinto constrangida de ver os policiais na escola, porque eu acho que nós deveríamos viver em outros tempos, que não tivesse a necessidade disso. Eu, por exemplo, na minha época de estudante, se um policial chegasse pra me abordar, eu acho que eu tinha um treco. E, hoje eu me sinto constrangida em ver o policial entrando na sala que eu estou trabalhando para abordar meus alunos, só que, eu sei que lá na sala de aula tem aluno que veio pra escola pra poder fazer o tráfico de droga e que está influenciando aquele que é um bom aluno. Então, por esse lado eu acho que é bom, porque talvez ele consiga tirar de lá aquele mau elemento que pode influenciar os outros que são bons. Eu acho que é um mal necessário. Nós sabemos que tem alunos que se matriculam na escola, não para estudar, mas sim para traficar e eles conseguem fazer isso. Eles conseguem traficar dentro da escola. Se eles [traficantes] não estivessem aqui, eu acho que não precisaria dos policiais. (Professora, Grupo Focal com professores).

Conforme discutido em Abramovay et al (1999), os policiais tendem a encarar a revista como uma técnica e não como uma violência, adotada quando há algo de suspeito, com o intuito de prevenir e garantir a segurança, principalmente nas escolas localizadas em áreas consideradas críticas. Nas abordagens e revistas policiais, que podem acontecer tanto dentro quanto nos arredores dos estabelecimentos escolares, verifica-se que as suspeitas do cometimento de infrações, geralmente, recaem sobre adolescentes e jovens que apresentam maneiras peculiares de se vestir e de se comportar, comumente denominadas de *kit mala*.

M: Todo mundo que tem um kit mala é abordado.

H1: O kit mala é a tatuagem, é o shortão, são aquelas correntes grossas, brinco bem grandão, o cabelo, às vezes, descolorido, o boné aba reta...

H2: Então, assim, realmente, às vezes, até a gente imagina, por exemplo, que aquele aluno, que aquela pessoa que está dentro daqueles trajes vai te assaltar e, de repente, os que mais roubam estão de gravata. (Grupo Focal com equipe da direção).

Para alguns policiais, o “kit mala” – bermudão, calça caindo, boné de aba reta, cordão no pescoço, tênis de marca – bem como a forma de alguns jovens caminharem, falarem e olharem são associados à figura de malandro ou bandido, possibilitando que muitos adolescentes e jovens sejam tomados por eles como suspeitos e sujeitados a revistas. A fala de um aluno abaixo deixa claro que estar em grupo, para alguns policiais, pode indicar uma atitude suspeita. Nessas ocasiões, os estudantes podem ser convocados a saírem da porta da escola.

M1: Eu e mais uns amigos estávamos conversando na porta da escola...

M2: Aí o policial mandou a gente embora.

M1: O polícia chegou, já com ignorância: o quê que vocês estão fazendo aí? E falou um bocado de coisa lá: se quiser esperar, espera lá dentro. Se não quiser, vai embora. Daí, passaram dois meninos e eles quiseram revistar. Eram dois meninos que estavam passando de boné, bermudão... (Grupo Focal com alunos).

Segundo Lopes et al. (2008), práticas de violência socialmente produzidas, culturalmente aceitáveis, que violam direitos sociais, são vivenciadas cotidianamente por adolescentes e jovens no Brasil. Esse fato demonstra um instituído viés de percepção que os considera “perigosos”, estigmatizando essa população. A fala abaixo é bastante ilustrativa e revela a diferenciação nas abordagens realizadas na população da periferia e do Plano Piloto:

Eles também sofrem essa violência [fora da escola] e se acham discriminados. Um aluno que estava aqui, que era até aquele hoje que ameaçou bater no professor, disse que estudou um período no Plano Piloto. Ele saiu porque a mãe não conseguiu mais pagar a passagem dele e do irmão. Ele disse que, um dia, estava descendo para o Conjunto Nacional, com o irmão dele e a polícia o parou. Ele disse que nunca sofreu aquele tipo de abordagem aqui como ele sofreu lá. Disse que os policiais falaram: por favor, a documentação e tudo, não sei o que; Licença, que nós vamos fazer, porquê...Aí explicaram que tipo de operação eles estavam fazendo: nós estamos aqui fazendo tipo uma varredura, vamos revistá-los e tal. Aí ele falou que eles foram na maior educação, e aqui não, já é: encosta na parede e tudo mais. Mas, às vezes, isso não é culpa da polícia. A gente não está podendo colocar a culpa na polícia, porque também nós sabemos a área que nós trabalhamos, que nós moramos, mas é por que já vem aquele preconceito assim. (Grupo Focal com equipe da direção).

Uma outra crítica mencionada por alunos se refere à postura de certos policiais no ambiente escolar. Em algumas situações, o poder policial foi descrito como abusivo ou arbitrário: *são uns folgados. Eles abusam mais das pessoas inocentes. Os outros, que tem a culpa, eles não falam nada.*

Uma aluna relata um episódio no qual sofreu agressão física por parte de um policial do Batalhão Escolar. Situações como esta podem acabar alimentando, entre alunos e adultos das escolas, uma associação entre polícia e violência, compondo, assim, uma imagem negativa da instituição policial no contexto escolar.

M: Só porque eles são policial eles só queriam ser. Só porque era policial, era uns folgadões. Queriam bater em todo mundo e não deixavam ninguém ficar dentro da escola. Aí eu dei uma

resposta bem boa na cara dele, ele me deu um murro na minhas costas e falou assim: eu podia era te levar algemada. Aí eu falei: leva aqui então. Aí ele foi me batendo até o camburão.

Entrevistadora: Batendo? Dando tapa?

M: Murro de verdade. Eu fui para frente! Eu quase desmaiei ali, porque é forte mesmo.

E: Era o Batalhão Escolar?

M: É. Aí ninguém viu nada. (Aluna, grupo focal com alunos)

Esta visão que, muitas vezes, associa o policial a um agente de violência provoca desconfiança e temor nos adultos devido à possibilidade dos policiais maltratarem seus alunos.

M: Eu fiquei até com medo. Eu fui com eles, botando meu aluno na rádio patrulha do carro da polícia porque eu fiquei com medo da polícia bater nele. Nós entramos dentro da casa dele com a polícia. Mas os policiais não encostaram a mão nele. Também me trataram direito.

Entrevistadora: Então a relação com a polícia foi positiva?

M: Foi tranquila. (Professora, Grupo Focal com professores).

Apesar de ainda existir esta concepção negativa sobre a polícia, nota-se que alguns policiais do Batalhão Escolar têm mudado as perspectivas sobre como trabalhar e lidar com adolescentes e jovens. Isto pode indicar uma transformação na mentalidade dos policiais, decorrente da transformação dos ideais da própria instituição policial.

Quando entrei no Batalhão Escolar, eu pensava que para educar, para trabalhar com adolescentes, com jovens nessas escolas de ensino médio e fundamental, eu pensava que era mais assim, vamos dizer, na agressão e na violência mesmo. Hoje em dia eu tenho a cabeça totalmente mudada. Inclusive, hoje, eu procuro conversar mais com eles. (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

2.6.3 Escola, polícia e comunidade

O Batalhão Escolar pode desempenhar um estratégico papel para o enfrentamento e redução das violências que ocorrem no contexto escolar. Porém deve-se deixar claro que esse papel deve ser complementar, já que os conflitos no interior das instituições de ensino devem ser de responsabilidade primordial do corpo escolar. Quando há uma percepção inadequada do papel do policial dentro do contexto escolar, confunde-se a proteção e a garantia das condições de funcionamento e de boa dinâmica escolar com o protagonismo na construção do processo educativo. Como diz um policial do Batalhão Escolar.

O nosso policial tem que entender qual é o papel dele nesse processo. Ele tem que entender o papel dele e a comunidade também entender o papel do policial. As coisas têm que ficar bem delimitadas, mas evidentemente que certas ações não podem, ou dificilmente vão se concretizar, ou vão acontecer, enquanto você não consegue, efetivamente, fazer com que a rede de proteção integral, que o ECA prevê, não funcione de fato. (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

Verifica-se que ao mesmo tempo em que alunos e adultos denunciam inúmeras ações policiais controversas e arbitrárias, também valorizam aquelas que são relevantes para a escola. Essas ações, de certa forma, contribuem para melhorar a imagem e a relação da polícia com a comunidade escolar. No depoimento abaixo, uma professora comenta algumas das intervenções consideradas benéficas para a escola.

Eu acho que a relação com os policiais melhorou muito. Eu considero que, hoje em dia, está desmistificada aquela coisa de que a polícia é assassina. Aqui tem um posto policial, tem posto da PM e tem posto da polícia civil. Os agentes da polícia civil são da comunidade e isso favorece 100% a questão do relacionamento. Eles se colocam sempre à disposição, para fazer palestras, orientar os alunos sobre o que eles podem e o que eles não podem, quando poderá responder criminalmente, o que é um crime, o que é um delito, uma infração. É legal até para a gente, porque somos leigos nisso daí. Então, assim, tem um museu volante da polícia civil que eles trazem para trabalhar a questão das drogas. Isso tudo é muito bom para a escola. (Professora, Grupo Focal com professores).

Segundo Cerqueira (2001), deve-se substituir a ideia de prevenção penal pela noção de prevenção social que deve nascer da mobilização de todos os setores comunitários para enfrentar solidariamente a violência nas escolas. Assim, reservada para situações excepcionais, a atuação policial deve ter caráter comunitário e fundar todas as suas ações nos princípios da proteção integral e da dignidade da pessoa humana.

A concepção de um modelo educacional que envolva e aproxime a comunidade da escola faz parte do discurso de alguns policiais, os quais acreditam que, dessa forma, possa haver uma redução de ações violentas no ambiente escolar

Eu disse para diretora: vocês têm que promover reunião com a comunidade próxima porque esses meninos que invadem a sua escola e tomam conta dessa quadra e dizem que bebem e consomem droga são filhos de gente aqui do bairro. Não é um marginal, ele não é um marginal. Ele é filho de alguém aqui que está precisando de um local para lazer, para se ocupar. Acredito que a própria comunidade desenvolve uma sensação de que aquela escola efetivamente pertence a eles. Eles vão ajudar a própria unidade, a direção, a cuidar dele. Vão, inclusive, ser o vigilante da escola. Então, são soluções inteligentes e, necessariamente, têm que envolver a participação da comunidade nisso. (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

A partir da assunção de que a participação da comunidade pode ser eficaz para a redução de violências nas escolas, foram implantados Conselhos Comunitários de Segurança Escolar²⁰. A proposta é possibilitar o debate entre a polícia e a comunidade escolar (professores, equipe da direção, alunos, pais, funcionários da escola etc.), com o objetivo de identificar e discutir os problemas relativos à segurança na escola e arredores, bem como as medidas cabíveis.

Um policial do Batalhão ressalta a importância da iniciativa, porém se queixa da ausência de pais e alunos nos Conselhos. Em sua opinião, a questão da violência nas escolas é um problema de

²⁰ Os Conselhos Comunitários de Segurança – Consegs foram criados no âmbito do Distrito Federal por meio do Decreto nº 24.101, de 13 de setembro de 2003, e estão vinculados à Secretaria de Estado de Segurança Pública e Defesa Social do Distrito Federal/Subsecretaria de Programas Comunitários.

todos e acredita que a relação entre a comunidade e a escola seja a estratégia mais importante para a solução do problema das violências nas escolas.

Todos têm que participar. Eu tenho observado uma dinâmica na escola que quando acontece algum Conselho são sempre os mesmos membros que estão presentes: polícia, diretores e professores. Nunca os pais e jamais os alunos. A minha presença está condicionada à presença dos pais e dos alunos. Se não tiver pais e alunos, eu, como polícia, não participo. Porque meu lema não é só servir ao Estado. A ideia é que ele seja multidisciplinar. Todos têm que participar para acharmos uma solução. Tem que ver as necessidades daquela comunidade, buscar a solução para aquela comunidade e que todos os seus integrantes sintam essa sensação de pertencimento. (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

A criação desses Conselhos Comunitários de Segurança Escolar leva em consideração a participação social nos processos decisórios relacionados ao exercício da função policial, para além de ser um mecanismo de prevenção e punição de abusos policiais (DIAS NETO, 2005).

Ao longo desta seção foram discutidas algumas das percepções sobre a presença e atuação de policiais nos ambientes escolares. As situações de violências nas escolas, muitas vezes, aparecem como se não possuíssem soluções possíveis de serem levadas a cabo pela própria instituição educacional. Isto faz com que as escolas demandem cada vez mais a intervenção policial em seus espaços.

Porém, para além dos casos de violências duras que exigiram a atuação policial, o Batalhão Escolar também é acionado para intervir nas questões disciplinares envolvendo os alunos. Isso parece demonstrar a dificuldade das escolas em criar mecanismos próprios de resolução de conflitos por meio do diálogo.

Para o enfrentamento dessas questões, verificou-se que a prevenção e o enfrentamento das violências no espaço escolar podem ser mais eficazes se as escolas tomarem para si parte da responsabilidade nas ações vinculadas ao tema. Não se descarta a atuação policial, tendo em vista a importância desses profissionais na segurança, em especial no perímetro escolar.

Diante disso, os Conselhos Comunitários de Segurança parecem se destacar como estratégia para a tomada de decisões compartilhadas visando a redução dos casos de violências. Entretanto ressalta-se a necessidade de estimular a ampla participação de todos os membros da comunidade escolar nesse processo.

2.7. Algumas considerações sobre alunos em Liberdade Assistida e as percepções acerca deles.

A Liberdade Assistida é uma medida socioeducativa que prevê a reinserção social de adolescentes e jovens que cometem crimes e delitos – chamados de atos infracionais. Eles são matriculados nas redes públicas de ensino, além de receberem outros acompanhamentos.

Esta seção pretende revelar como esses jovens são recebidos e quais as imagens que são feitas a seu respeito. Para isso, primeiramente é desenhado um quadro da situação desses alunos, como

são aceitos, quais os apoios, como essa medida é compreendida pelos profissionais de educação e quais as demandas destes. Assim feito, trata-se com mais atenção das percepções que se tem desses indivíduos, expondo as muitas visões discriminatórias que os acompanham.

Uma ressalva se faz necessária: as discussões sobre o ECA e a Liberdade Assistida apareceram de forma espontânea, já que este não foi um tema dos questionários e dos grupos focais. Esses dois assuntos aparecem principalmente nos depoimentos dos membros do Batalhão Escolar, além de terem sido também tecidas considerações por parte de membros da equipe de direção e professores. Isso se deve à maior proximidade de policiais e diretores com esses jovens (os primeiros por serem responsáveis pelo atendimento dos infratores na DCA e os segundos pelo recebimento deles na escola).

2.7.1. Inserção de alunos em Liberdade Assistida na escola

As medidas socioeducativas têm natureza jurídica e impositiva, servem como um tipo de sanção aliada à reparação do dano, sendo sua finalidade pedagógica e educativa. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, essas medidas podem consistir em: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação. Para Campos e Panúncio-Pinto (2005), essa legislação permite a (re)educação dos infratores, diferentemente da punição que visa aprisionar e excluir da sociedade.

Aos adolescentes em Liberdade Assistida são impostas algumas obrigações coercitivas: ele deverá ser acompanhado em suas atividades – escola, trabalho e família – de forma personalizada. Essa medida conta com a figura de um orientador responsável por promover socialmente o adolescente com sua família e comunidade, supervisionar frequência e aproveitamento escolar, agenciar sua formação profissional e inserção no mercado de trabalho e apresentar relatórios sobre o caso.²¹

Nota-se que, em alguns casos, a assistência a esses adolescentes é encarada como problemática. No relato de uma diretora, a situação de não acompanhamento pelas pessoas e órgão competentes mostra-se patente.

A gente não sente apoio mesmo, porque a gente atendia o L.A – o Liberdade Assistida. Não temos nenhum caso hoje, mas nós já atendemos muito, e a gente não tem suporte nenhum do CDS – Centro de Desenvolvimento Social da Secretaria do Estado de Ação Social.²² O suporte que a gente tem é – vem aqui e pede a vaga, traz a ordem do juiz, matricula e vai embora. E aí eu acabei me desentendendo com ele, porque quando o menino dava problema, eu ligava: você não veio aqui pedir a vaga? Agora você... Então eu fui cobrando tanto que ele não veio mais aqui pedir vaga. No ano em que ele vinha, eu falava: ué, você vem aqui pedir vaga, o menino desiste e aí? Não, eu não vou mais ficar matriculando não. Aí eu acho que ele viu que eu estava incomodando e ele não veio mais, a gente não tem mais nenhum L.A. (Diretora, Grupo Focal com equipe de direção).

21 Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069/90.

22 No Distrito Federal a Secretaria de Estado de Ação Social, a partir da Gerência Programática de Medidas Socioeducativas é responsável pela execução das medidas.

A visão negativa que se tem dos adolescentes em Liberdade Assistida (comumente chamados de LA) não é somente baseada na falta de apoio e cumprimento das exigências do ECA. Eles não representam um problema apenas por serem desassistidos, mas principalmente pela concepção de que são “pessoas perigosas”, sempre um “potencial criminoso”.

A necessidade de um acompanhamento mais íntimo é levantada, inclusive, pelos policiais, que sublinham a importância da observação constante desses alunos: *se ele chegar como L.A, o diretor não vai querer. Ai já começa a discriminação. Mas se deixar ele solto na escola não vai ter regras, ele vai fazer o que quer. Tinha que colocar um monitor pra ele.*

Existe a crença de que, a qualquer momento, esses alunos podem provocar problemas às escolas. Mais do que isso, acredita-se que a escola não terá a quem recorrer quando os problemas acontecerem, já que é pouco frequente a presença do tutor ou responsável, e o diálogo estabelecido com os órgãos competentes é falho.

H1: Só tem o nome de liberdade assistida.

M1: Na verdade não é assistida.

M2: Não tem assistência nenhuma.

H1: Eu quero em poucas palavras dizer a verdade...

M1: Colocaram eles aqui e saíram fora.

H1: Olha só, tem o nome de liberdade assistida, mas eu tenho dezessete anos de Secretaria de Educação, nunca vi um tutor, nunca vi um promotor, nunca vi um juiz procurando nada a respeito de algum aluno ou alguma informação de algum aluno em liberdade assistida, ou seja, só é assistida pra eles tirarem do CAJE. Nós temos um caso aqui de um aluno, que, a promotoria devolveu ele. Ele foi transferido de escola por comportamento inadequado ao regime da escola, e o promotor devolveu pra escola e disse: é pra ele ficar na sala que ele quiser, no horário que ele quiser, aonde ele quiser. Qual foi o resultado desse aluno? Ele ficou tirando as calças para todas as professoras que entraram em sala de aula e o resultado dele foi - depois se envolveu com gangue e a própria gangue matou ele. (Grupo Focal com equipe da direção).

A figura do orientador é bem problemática, principalmente pela falta de conhecimento por parte dos professores sobre a função que deve ser exercida por ele, pela ligação que tem com os alunos, pelo tipo de informação que pode ser cobrada e inclusive sobre o status formal dessa relação. Nos depoimentos de uma professora, a desconfiança em relação a um padre que se diz responsável por esses alunos é revelada. Ela afirma que não sabe exatamente qual o vínculo que ele tem com os LA, até que ponto ele pode entrar na escola e cobrar desses alunos e também qual a razão de tantos serem matriculados na mesma escola e no horário noturno que é o menos propício ao acompanhamento.

M1: Trabalhei em uma das mais violentas, era bem complicado trabalhar lá, bem complicado mesmo. Á tarde, à noite, trabalhava com os alunos que têm liberdade assistida, todos concentrados na mesma escola. Não consigo entender por que. Não consigo entender porque todos os alunos com liberdade assistida ficavam lá à noite. Tinha que fazer um relatório, não tinha a mínima noção. Porque o menino à noite o aluno vai quando quer, você não tem este domínio de turma como a gente tem aqui. É impossível saber de todos os meninos, de 5ª à 8ª. Tinha a presença do padre, não sei que diabo este padre faz em além de atormentar minha vida. Mas é sério, este padre era um problema na minha vida. Ele chegava à escola para controlar

estes meninos da liberdade assistida, que eram controlados por ele, viviam na casa dele, não sei o que era aquilo lá não.

Entrevistadora - Era um convênio?

M3: Não sei.

M1: Trabalho voluntário?

M2: Este padre tinha um abrigo, era responsável por estar colocando estes meninos na escola. As crianças são crianças oriundas a maioria de lares bem complicados, os mais velhos em grande maioria são realmente de liberdade assistida. Qualquer problema tinha que chamar o padre. (Grupo Focal com professores).

Além disso, os professores reclamam do não conhecimento de quem são os alunos que estão em Liberdade Assistida. Essa informação não é passada pelos diretores, o que, na opinião de alguns, é perigoso, pois eles não teriam como se proteger, tratando esses jovens com maior cautela. Mas esse tratamento diferenciado é essencialmente discriminatório. No depoimento abaixo, uma professora assume que se soubesse quem eram esses alunos teria medo de uma reação violenta e não agiria como costuma fazer com outros alunos.

Nós, professores, a gente mexe com aluno aqui que a direção até, eu acho que chega até ao ponto de querer falar para a gente, mas ela não tem por lei eu acho, eu não tenho certeza se é isso, – ela não pode nem falar pra gente que o aluno está em Liberdade Condicional. Agora, como é que você vai tratar um aluno desses? Igual o caso que te contei – foram dispensados os alunos aquele dia e nós tivemos uma reunião com a direção. A direção colocou, expôs todos os alunos de tráfico, de Liberdade Assistida, por quê? Para o professor saber com quem está mexendo. Eu acho que no momento que oculta isso da gente, a gente está arriscando a vida. (Professora, Grupo Focal com professores).

A situação dos adolescentes e jovens em Liberdade Assistida é delineada pela insegurança dos profissionais de educação, que, ao mesmo tempo que cobram maior presença e informações, quando sabem quem são esses alunos os veem com maus olhos, talvez por acreditarem que eles não são parte de sua responsabilidade, e sim um problema de justiça.

Esse quadro revela a pouca aceitação das medidas socioeducativas. A discussão sobre a imputabilidade dos adolescentes é grande no Brasil, e muitos defendem que a punição é a única forma de tratar de infratores e diminuir a criminalidade, lutando, inclusive pela diminuição da maioridade penal. Porém o sistema carcerário brasileiro tem provado que sequer está apto a receber e atender adultos, quem dirá seres em desenvolvimento (CAMPOS & PANUNCIO-PINTO, 2005).

2.7.2. Percepções sobre os alunos em Liberdade Assistida

Quando perguntado aos alunos que tipo de colega eles não gostariam de ter, 40,4% apontaram pessoas que já foram presas (Tabela 2.11 na seção 2.2). Ainda 16,8% dos professores disseram que não gostariam de dar aula para essas pessoas (Tabela 2.23 na seção 2.3). Os números são indicativos

da imagem negativa que se tem de jovens que já cometeram algum tipo de delito. Eles são vistos como os *bandidos* que a qualquer momento podem ocasionar problemas, desde incivildades até novas infrações.

O conceito colado nestes alunos é perverso. Eles são associados ao rebelde, desocupado, sem perspectivas e nem futuro possível: *ou ele vai ser morto em alguma ação de algum crime que a polícia agiu, ou por eles mesmos, membros de gangue*. O quadro 2.9 compila os principais juízos que se fazem desses alunos.

Quadro 2.9: *É o jovem que está em conflito com a lei, é o bandido.*

São bandidos! Um bando de menino de Liberdade Assistida que não querem nada da vida.

Eles são mal educados. Me ameaçaram, não querem nada com nada.

O adolescente infrator não se submete a ninguém. Ele quer ser o dono da situação. Ele é o dono da situação porque o adulto já sabe – se eu infringir essa regra o pau come.

Existe aquele aluno que é revoltado. É o jovem que está em conflito com a lei, que é um bandido. Eu, como policial, tenho que falar que é uma pessoa em conflito com a lei. Como ser humano, eu digo que é um bandido.

Eu acho que se o aluno está em liberdade assistida, ele deveria ter uma regra para ele obedecer. Se ele não obedece aí... Por exemplo, aqui teve um aluno que, pelo jeito, é Liberdade Assistida. Aí teve um vandalismo, quebraram tudo na sala. O aluno foi levado para DCA. No outro dia ele estava aqui se achando o maioral.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos retirados de Grupos Focais com professores e membros do Batalhão Escolar.

O estereótipo de marginalidade é responsável pela ideia de que eles precisam ser observados o tempo todo, como se o erro cometido fosse certeza de que um próximo pode vir a se realizar: *o ser humano é assim, tem que estar sempre em liberdade vigiada, não tem como*.

Essa concepção está aliada à ideia de que esses indivíduos são eternos reincidentes. Ele é reduzido a *essa pessoa*, aquele que vai causar problemas e cometer violências: *ele tem o direito de frequentar o colégio, o colégio normal como está o seu filho, meu filho e tal. Mas é direito do meu filho de não estar em contato com essa pessoa*.

Esses jovens e adolescentes são, muitas vezes, vistos como aqueles que vão minar as relações *saudáveis* e atrapalhar o desenvolvimento dos alunos *inocentes*. É como se a presença de alguém que já cometeu algum ato infracional pudesse desestabilizar a escola. Como se todos os problemas de violência estivessem ligados a indivíduos em particular e não a dinâmica institucional e social. O quadro 2.10 lista depoimentos marcantes a esse respeito.

Quadro 2.10: Se ele é um bandido e ele está sendo inserido dentro da escola, é o lobo que vai pegar as ovelhas, certo?

Essa pergunta é para Vara da Infância e Juventude, porque não cabe a mim questionar, mas perguntar eu posso. Por que um aluno de liberdade assistida é colocado no meio de uma escola, de uma sala em que estão vários alunos de boa índole e esse aluno de má índole é implantado ali, no meio dos que tem boa conduta?

Nós ficamos abismados de ver um aluno de 14 anos, que é o dobro do meu tamanho e está estudando com alunos de 5º série, de 6º. É um absurdo! Nós ficamos com as mãos atadas porque é ordem do juiz. Não adianta, não podemos fazer nada. Esse aluno é a laranja podre do negócio.

Esse aluno [LA] é um perigo. Ele é a fruta podre. Eu o visualizo como a fruta podre dentro de um cesto de frutas saudáveis. Porque se ele é um bandido e está sendo inserido dentro da escola, é o lobo que vai pegar suas ovelhas, certo? Ele é inserido na comunidade escolar, onde existem seres humanos em formação.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos retirados de Grupos Focais com membros do Batalhão Escolar.

Para Vagner (2004, p. 157) ao considerar que um aluno é incapaz de conviver com as normas escolares e sociais a escola exclui o jovem de uma convivência social. Não seria exagerado afirmar que não se trata apenas de uma segregação social – pois aquele que comete ato infracional é discriminado – mas também de uma discriminação pedagógica, já que esses alunos são coisificados, “rompe-se os laços afetivos indispensáveis para uma aprendizagem eficaz”.

Outra visão muito difundida é que os LA poderiam aliciar os seus colegas, servindo como uma espécie de liderança negativa. Na mesma lógica da ideia da *laranja podre* a presença de alguém em conflito com a lei seria responsável pelo possível envolvimento de outros alunos com infrações. O quadro 2.11 reúne falas sobre essa concepção.

Quadro 2.11: *Ele não pode ficar no meio social porque ele vai acabar aliciando os menores que são inocentes*

É uma coisa gravíssima. Alunos em Liberdade Assistida serem colocados no mesmo nível, dentro de uma sala em que ele alicia todos os outros, ele enfrenta o professor.

Ele, geralmente, é o mentor nessa formação de quadrilha que nós chamamos de gangues. Geralmente, tem um, dois, no máximo três que movimentam toda aquela galera que tem a responsabilidade mais fraca.

O aluno em LA vai ser o aliciador para diversas escolas. Ele pode ser o aliciador que, na maioria das vezes, eu diria que quase 100 % das vezes, é o aliciador para o ilícito. Se o jovem já está cumprindo medida sócio-educativa em termos jurídicos, se esse bandido já foi inserido na comunidade, com certeza ele não vai se corrigir ali. Ele vai aliciar outros seguidores para que o crime dele seja continuado e para que ele se torne um líder daquele grupo, daquela gangue e seja um exemplo negativo.

Nós temos que nos preocupar sobre o que vai ser feito com esse aluno. Ele não pode ficar no meio social porque ele vai acabar aliciando os menores, que são inocentes, que estão ali querendo estudar.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos retirados de Grupos Focais com membros do Batalhão Escolar.

Kessler (2006) questiona qual é o lugar da escola na ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei, defendendo o papel central dessa instituição na reintegração dessa população, e chamando a atenção ao perigo da postura de rechaço e punição, pois elas poderiam agravar o quadro de marginalidade desses estudantes.

Essas concepções negativas se contrapõem com algumas experiências na escola, de alunos que se esforçam e não são desrespeitosos com os professores. No depoimento de uma professora uma dessas situações é relatada, quando afirma que havia esforço e dedicação por parte do aluno – mesmo com uma quantidade grande de faltas. O que quebra com o ideário de eterno problema que é colado nesses alunos.

No ano passado, um aluno foi pego fazendo um assalto. Eu acho que ele foi para DCA, foi fichado e tal. Eu acredito que ele tenha ficado até em observação como Liberdade Assistida. Ele teve o compromisso com a escola. Ele só não passou de ano porque tinha muito mais falta do que presença. Mas ele foi comprometido, mostrou que sabia. Pelo menos nas minhas aulas, ele teve um bom desenvolvimento, no terceiro e no quarto bimestre. Então, eu acho que o fato dele saber que se fizer alguma coisa errada vai ser punido, eu acho que assim tem solução sim. (Professora, Grupo Focal com professores).

A ideia de *bandidagem* leva a concepções extremamente cruéis em alguns casos, como no depoimento de um membro do Batalhão Escolar. Ele associa esses jovens e adolescentes infratores com aquele que representa o *mau*, que deve ser execrado para que o problema seja solucionado. É

indispensável frisar que essa opinião não representa a visão geral da instituição policial, ou mesmo, em instância maior, a do Estado. As medidas socioeducativas são uma prova da maturidade política ao tratar de jovens que cometem um erro, e que, por estarem em uma época de formação, necessitam de acompanhamentos pedagógicos. O que não se pode negar é que nem sempre os operadores dessas medidas agem de maneira zelosa. Alguns, como na narrativa abaixo, mantêm uma visão discriminatória e extremista. A questão é treinar e conscientizar esses profissionais para que eles possam executar essas medidas respeitando o ECA e os seres humanos com quem lidam.

A justiça fala que tem que inserir [os alunos em Liberdade Assistida] na escola, inserir na sociedade. Eliminar não pode. A minha vontade, enquanto ser humano, é eliminar, porque bandido bom é bandido eliminado. Solucionou o problema. Tudo bem, ele tem que ser inserido em algum lugar. Agora, é correto inserir um bandido no meio de uma comunidade escolar que está em formação? Onde existem aquelas crianças que estão em formação? Então, qual seria a solução para ele? No meu ponto de vista, inserção em uma comunidade saudável não é a solução, porque ele será inserido, mas não será interagido. Ele vai interagir no seu ambiente próprio, no intuito de aliciar seguidores para o cometimento de crimes, que é o ambiente que ele convive. Por acaso o sistema penitenciário restabelece a conduta normal do ser humano? Eu não acredito. Eu vejo o sistema penitenciário como reforço daquela conduta ilícita daquele que foi inserido naquele local. Com certeza ele não vai ser ressocializado no ambiente escolar. Ele vai é ter um ambiente muito mais propício para que as ações criminosas dele floresçam e se fortaleçam, e ele se torne um líder negativo, um líder bandido. Essa é a palavra. Sem nenhuma emoção, essa é a palavra. Um líder bandido. Então, a justiça tem que acompanhar a modernidade da dinâmica da sociedade, que não resolve. Insere lá para falar que vai resolver, porque a lei e a justiça mandam inserir. A lei manda inserir para se ressocializar, mas não vai. (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

Em oposição a essa fala, percebe-se a consciência de alguns policiais ao abordar as infrações cometidas pelos alunos, procurando a motivação que levou a isso e a situação social e familiar por traz desses indivíduos. Inclusive ressaltando o ECA como um mecanismo de defesa preventiva, responsável pela maior atenção e solução real dos casos.

Muita gente desconhece o ECA por completo, inclusive dirigentes de escolas. Então, é um contexto muito complexo que eu me deparo em cada problema que a gente tem. Eu não me satisfaço com uma notícia, apenas. Imediatamente quando me trazem, eu já começo a me perguntar: mas onde é que está a origem disso? Qual é o fator motivacional disso? [...] Desde o ano passado, quando comecei a constatar que estavam atendendo ocorrências, uma atrás da outra, no interior da escola e fora dela, conduzindo garotos para as delegacias, para as DCAs, eu comecei me perguntar o porquê disso tudo. Porque pegavam um garoto com uma arma dentro do colégio? Queria saber o porque de se levar uma arma para dentro do colégio? Eram perguntas que nós nos fazíamos e aí eu comecei a criar, no nosso policial, a consciência mínima de que ele tem que entender o que está acontecendo no meio onde ele trabalha, onde ele opera. Isso não pode ser preocupação só do policial, mas também do diretor, do professor, do aluno. Nós temos que começar a buscar respostas, ou pelo menos, formular essas indagações e buscar respostas para essas indagações e não nos satisfazer só com respostas do senso comum. (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

Pelo que foi abordado é possível concluir que os alunos em Liberdade Assistida sofrem discriminação, guiada pelo sentimento de insegurança que causam. Parece difícil conceber a ideia de ressocializar e reintegrar jovens e adolescentes em conflito com a lei. É como se, uma vez cometido um delito, o jovem se transformasse em um bandido violento, agressivo, desrespeitoso e essencialmente mau, que vai macular o ambiente escolar. Esse tipo de concepção, além de tolher as possibilidades desses jovens, nutre preconceitos arraigados sobre marginalidade.

3 Preconceito e discriminação nas escolas

A escola é um dos principais espaços de encontro e convivência, especialmente para crianças, adolescentes e jovens de diferentes níveis e grupos sociais. Isso acarreta relações cotidianas entre indivíduos com diferentes valores, crenças e visões de mundo. Assim, o ambiente escolar não apenas constrói diversas dinâmicas de interação, como também reproduz (e, em alguns casos, ressignifica) aquelas dinâmicas preexistentes. Nesse sentido, relações baseadas no preconceito e na discriminação são também repetidas e reformuladas nas escolas (GOMES, 2002), como foi possível constatar a partir dos dados obtidos neste diagnóstico.

Nas seções deste capítulo serão tratados e desenvolvidos os principais tipos de discriminação nas escolas, a partir da análise dos dados quantitativos, entrevistas, grupos focais, redações e relatórios de campo. A partir de reflexões acerca de preconceito e discriminação, a primeira seção se voltará para uma visão geral sobre preconceito nas escolas do DF, com análises comparativas entre os diferentes tipos de discriminação.

A segunda seção, intitulada *Homofobia*, versará sobre o preconceito contra pessoas que são ou parecem ser homossexuais, patente nas escolas públicas do DF, como mostram os dados. Serão abordadas as visões dos diferentes atores da escola acerca da homossexualidade e dos homossexuais, além das diversas formas de violência e discriminação cometidas contra este segmento da população.

Na seção *Racismo*, serão tratadas as diversas violências decorrentes das inscrições de raça/cor dos diferentes indivíduos que convivem nas escolas, lançando mão de reflexões teóricas variadas sobre a questão do racismo no Brasil.

A quarta seção, *Discriminação e Desigualdade Socioeconômica: pobreza, aparência e origem regional*, abordará as múltiplas discriminações relacionadas à desigualdade econômica nas escolas do DF, especialmente as relacionadas à pobreza em geral, ao modo de se vestir e à origem regional.

A quinta seção versará sobre a discriminação religiosa nas escolas do DF, traçando considerações acerca das diversas afiliações religiosas existentes no ambiente escolar, além da importância das atividades religiosas no cotidiano dos alunos.

A seção seguinte se ocupará das maneiras pelas quais as pessoas com deficiência são discriminadas nas escolas do Distrito Federal, traçando algumas considerações acerca da educação inclusiva e do impacto das violências na construção das identidades das crianças, adolescentes e jovens com deficiência.

Finalmente, a última seção considerará as discriminações pautadas em características físicas, recuperando a construção social do conceito de beleza e se ocupando dos principais motivos, apontados pelos alunos, para o preconceito relacionado à estética.

3.1. Discriminação nas escolas públicas do Distrito Federal

É fundamental, em primeiro lugar, diferenciar conceitualmente preconceito e discriminação. Segundo estudiosos do tema (por exemplo, GUIMARÃES, 2004), o preconceito se relaciona com a crença preconcebida acerca de atributos e qualidades de indivíduos a partir de características específicas, enquanto a discriminação diz respeito a comportamentos e tratamento diferencial de pessoas. Apesar da separação teórica entre mentalidades e ações, e da importância de se proceder à análise de ambas, os contornos são bastante tênues. A discriminação, por exemplo, vem quase sempre precedida do preconceito, ou seja, age-se de maneira diferencial por se acreditar em inferioridades (ou superioridades) intrínsecas de determinados indivíduos. Assim, em nossas análises, trabalhamos com o binômio intercambiável preconceito/discriminação, já que tratamos tanto de percepções/representações²³ quanto de práticas²⁴.

Discriminações são violências cometidas contra alunos, professores, membros da equipe da direção e demais indivíduos presentes no ambiente escolar, por motivos os mais diversos²⁵. A discriminação traz consigo um forte componente ao qual Bourdieu (1989) conceituou como violência simbólica, ou seja, “a violência que se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (ZALUAR & LEAL, 2001). Nesse sentido, é notável o poder do preconceito sofrido, de influência na conformação das identidades individuais, especialmente quando se trata de alunos, ou seja, crianças, adolescentes e jovens.

Redação - Ensino Fundamental

<i>Bom dia, pois é, escrevo esta carta para dizer o tanto que eu estou sofrendo no dia-a-dia, acordo cansado e vou para a escola chegando na escola entro falo com as minhas amigas, e quando entro na sala de aula já sofro preconceito.</i>
<i>Ao término das aulas tenho que ir trabalhar, quando chego no serviço sofro, mais e mais, porque não converso com ninguém eles são super preconceituosos, mais ou enfrento tudo de frente, porque sei que Deus não dá asa à cobra e também eu me viro.</i>

Mais do que versar sobre preconceito de maneira abstrata, o presente capítulo trata dos variados tipos de discriminação que se fazem presentes no cotidiano das escolas. Foi indagado a alunos e professores que tipo de preconceito ou discriminação eles já haviam presenciado no ambiente educacional. A tabela 3.1 mostra as respostas dos alunos.

²³ As discussões acerca da separação entre representação e prática foram bastante profícuas durante o século XX, especialmente na filosofia e antropologia, com expoentes na tradição francesa. Para mais considerações, ver Cardoso de Oliveira (2003,1991).

²⁴ Vale ressaltar que, no questionário aplicado, as perguntas trazem sempre a expressão “preconceito ou discriminação”.

²⁵ Para mais considerações acerca da conceituação de violência, ver introdução.

Tabela 3.1: Alunos, por tipo de discriminação que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%)

Tipo de discriminação vista na escola	Porcentagem (%)
Discriminação por a pessoa ser ou parecer homossexual	63,1
Discriminação pela raça/cor	55,7
Discriminação pelas roupas usadas	54,2
Discriminação por a pessoa ser pobre	42,3
Discriminação pela região de onde a pessoa veio	38,3
Discriminação pela religião	30,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola?*

Como se pode perceber, os percentuais de discriminação nas escolas são bastante expressivos. Os tipos de discriminação mais relatados foram a homofobia, com 63,1% das respostas dos alunos e 56,5% dos professores (conforme tabela 3.2, abaixo) e o racismo (55,7% dos alunos e 41,2% dos professores). Nota-se que os dados de alunos e professores são bastante parecidos quanto à ordenação das discriminações. No entanto, são os alunos os que relatam ter presenciado mais discriminações. Mesmo a discriminação religiosa, preconceito com menores índices de apontamento, apresenta níveis de respostas elevados: 30,9% entre alunos e 21,9% entre professores.

Tabela 3.2: Professores, por tipo de discriminação que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%)

Tipo de discriminação vista na escola	Porcentagem (%)
Discriminação por a pessoa ser ou parecer homossexual	56,5
Discriminação pela raça/cor	41,2
Discriminação pelas roupas usadas	38,4
Discriminação pela região de onde a pessoa veio	35,9
Discriminação por a pessoa ser pobre	33,7
Discriminação pela religião	21,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola?*

Esses dados apontam para o reconhecimento do preconceito enquanto tal. Nominar determinados atos e comportamentos como discriminatórios significa desnaturalizá-los e reconhecê-los como anômalos, sendo um passo crucial para o combate às diferentes formas de rechaço ao outro, na construção de ferramentas para a convivência nas escolas. Quando se indaga aos alunos sobre a existência de discriminação em geral nas escolas, o índice de respostas dos alunos foi de 53,4%, (tabela 3.3), inferior aos índices relativos à homofobia. Isso parece indicar maior facilidade de nomeação do específico, em comparação ao geral, que tende a ser mais abstrato (HEILBORN et al., 2006). Assim, uma pessoa pode não assinalar a opção “existem discriminações na escola”, mas assinalar que já viu “discriminação por a pessoa ser ou parecer homossexual”. Na fala de um aluno: *preconceito assim, eu nunca vi não [...] agora, essas coisas de viado, de menino que anda rebolando, discriminam mesmo.*

Tabela 3.3: Alunos, segundo discriminação vista e sofrida na escola, 2008 (%)

Alunos	Porcentagem	NE
Viram discriminação na escola	53,4	98.708
Sofreram discriminação na escola	23,4	44.846

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008/Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu no período entre 2006 e 2008?*

Tabela 3.4: Professores, segundo discriminação vista e sofrida na escola, 2008 (%)

Professores	Porcentagem (%)
Viram discriminação na escola	52,8
Sofreram discriminação na escola	16,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008/Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu no período entre 2006 e 2008?*

Quando o tema é vitimização os índices muito diminuem, apesar de continuarem bastante expressivos. Ao serem indagados se já haviam sofrido discriminação na escola, 24,3% dos alunos (o que equivale, em dados expandidos, a 44.846 pessoas) e 16,0% dos professores afirmaram já haver sofrido discriminação dentro da escola.

Outra pergunta feita aos alunos versava sobre os tipos de preconceitos sofridos na escola, como demonstra a tabela 3.5 abaixo.

Tabela 3.5: Alunos, por tipo de discriminação que sofreram na escola, 2008 (%)

Tipo de discriminação sofrida na escola	Porcentagem (%)
Discriminação pelas roupas usadas	13,9
Discriminação pela raça/cor	12,6
Discriminação pela religião	11,3
Discriminação pela região de onde a pessoa veio	10,5
Discriminação por a pessoa ser pobre	6,1
Discriminação por a pessoa ser ou parecer homossexual	3,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito ou discriminação você sofreu na sua escola?*

Apesar de substancialmente inferiores às porcentagens concernentes às discriminações vistas, os índices relativos aos preconceitos sofridos são também bastante relevantes: 13,9% dos alunos afirmaram haver sofrido preconceito pelas roupas usadas (o que corresponde, em dados expandidos, a 25.615 alunos), enquanto 12,6% (23.311 alunos) afirmaram ter sido vítima de racismo, e 11,3% (20.822 alunos) se declararam alvos do preconceito religioso.

O preconceito e a discriminação estão intimamente ligados à dificuldade de se lidar com o tido como diferente da norma. Nesse sentido, vale notar que a “norma”, na sociedade brasileira contemporânea, é personificada pelo homem branco, de classe média, heterossexual e católico. Afastar-se dela, pois, não é algo de rara ocorrência: ao contrário, como demonstra a categoria criada por uma aluna: *discriminação por ser gente*.

Ainda, ressalta-se que os variados preconceitos existentes na sociedade brasileira, como o racismo e a homofobia, se misturam, ou melhor, se entrelaçam. Assim, algumas negras tendem a sofrer mais preconceitos e discriminações do que alunos brancos heterossexuais, por exemplo. É imperioso apontar que as discriminações, na maioria das vezes, não aparecem de maneira isolada, mas sim dentro do emaranhado de relações e dinâmicas sociais. Dessa forma, os diferentes tipos de preconceito se interpenetram, coexistindo e influenciando-se mutuamente, a partir de posições diferenciadas. Assim, a discriminação religiosa tende a se vincular com o preconceito pela pobreza (grande parte dos evangélicos, por exemplo, é de classe média baixa, como aponta Birman, 2006) e com o preconceito racial (especialmente no tocante às religiões afro-brasileiras), enquanto a homofobia pode relacionar-se com questões de filiação religiosa. O racismo, o preconceito pela pobreza e a homofobia influenciam fortemente as discriminações relacionadas às características físicas, por exemplo. Tratá-las de maneira separada, assim sendo, longe de ser uma tentativa de representar a realidade de maneira estanque, apresenta-se como meio de possibilitar o aprofundamento e a análise detalhada de cada uma das discriminações.

3.2. Homofobia

A convivência nas escolas é marcada tanto por violências duras, como agressões físicas, roubos, furtos, quanto por microviolências, ou seja, atos de incivilidade²⁶, humilhações e falta de respeito (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006). Dentre os insultos e agressões que fazem parte do cotidiano das escolas do Distrito Federal, se destacam as discriminações geradas por preconceitos de diversas ordens. Condições socioculturais e econômicas, além de identidades sexuais e os significados atribuídos aos diversos sujeitos são chaves para se compreender as brigas, humilhações e exclusões que acontecem nos pátios e salas de aula dos colégios.

O objetivo desta seção é analisar os discursos de alunos, professores e da equipe de direção sobre a homossexualidade e discutir as implicações de suas percepções no ambiente escolar. Serão analisados dados referentes à violência física e agressões verbais contra homossexuais no espaço escolar a partir dos estudos de gênero. Estes possuem um olhar reflexivo sobre uma cultura ocidental heteronormativa²⁷ que cria condições para o preconceito e a discriminação contra pessoas tidas como homossexuais. De antemão, vale comentar que a homofobia perpassa todas as relações sociais presentes na escola: está presente entre os alunos, entre professores e alunos e entre os próprios professores.

26 Como desenvolvido no capítulo concernente ao marco teórico, “segundo Debarbieux (1998), as incivildades seriam violências antissociais e antiescolares, quando mais traumáticas, pois silenciadas e banalizadas para a proteção da escola”. (ABRAMOVAY & RUA, 2004, p.75)

27 Heteronormatividade é o conceito que expressa a histórica naturalização da heterossexualidade como referência de normalidade do comportamento e identidade sexual (RICH, 1999). RICH, A. “Compulsory heterosexuality and lesbian existence”. In Signs, vol. 5 n° 4, 1980.

3.2.1. Contextualizando a homofobia

A homofobia, ou o tratamento discriminatório sofrido por jovens de ambos os sexos tidos como homossexuais, é um tema até então pouco abordado quando correlacionado à escola (CASTRO, ABRAMOVAY & SILVA, 2004). Fora de seus muros, estudos mostram que os homossexuais são o grupo minoritário “mais odiado dentre todas as minorias” (MOTT, 2000), e o Brasil, campeão mundial de assassinatos de homossexuais (MOTT, 2000; CARRARA & VIANNA, 2002). Para Luiz Mott (2000; 2006), a justificativa para violências contra gays, lésbicas, travestis e transexuais se pauta em uma longa história humana ocidental de repressão da afetividade homossexual.

[...] porque o amor entre pessoas do mesmo sexo foi secularmente considerado crime hediondo, condenado como pecado abominável, escondido através de um verdadeiro complô do silêncio, o que redundou na internalização da homofobia por parte de membros da sociedade global [...] (idem, 2000, p. 143)

Em nome de uma sexualidade dita correta ou normal, a homofobia é legitimada por padrões culturais que condenam práticas não-heterossexuais. Para compreender porque a homoafetividade²⁸ é repudiada e reprimida, é preciso comentar a definição de sexo-gênero na maior parte das sociedades. Atualmente, nas culturas ocidentais, entende-se que “biologicamente, a espécie humana se define em dois grupos: o do sexo feminino e o do sexo masculino”, em que, segundo uma “determinação genética, quem porta os cromossomos XX é biologicamente mulher e quem porta os cromossomos XY é biologicamente homem” (OLIVEIRA, 2004 apud FACCHINI & BARBOSA, 2006). Como parceiros obrigatórios das genitálias criadas por estes cromossomos sexuais (vaginas femininas e pênis masculinos) tem-se a criação de personalidades específicas relacionadas intimamente aos –corpos pensados como de mulheres e de homens.

Relevante ressaltar que essa forma de pensar os sexos e os gêneros é histórica. Deve-se a Laqueur (2001) a análise da modificação histórica de uma realidade em que sexo e gênero não eram coincidentes, para uma outra forma de ser, viver e agir, em que o sexo biológico, o corpo sexuado binariamente, passa a ser ancoragem obrigatória do gênero. Ao analisar grandes tratados renascentistas de anatomia, Laqueur argumenta que até o século XVII e meados do século XVIII existia um saber anatômico que conhecia e descrevia o sexo como um único, mais desenvolvido em homens e menos desenvolvido em mulheres. Enquanto o gênero poderia ter pelo menos duas expressões. No modelo antigo, homens e mulheres eram vistos como dotados dos mesmos órgãos genitais, no caso, masculinos – pênis e testículos – e a diferença entre corpos de homens e corpos de mulheres é de que estes não teriam externalizada a genitália. A distinção sexual seria de grau (maior ou menor perfeição, mais ou menos calor) e não de tipo, como a ciência contemporânea define a diferença sexual. Nessa nova compreensão sobre os corpos, a natureza provê a distinção e cabe à sociedade respeitá-la.

28 Homoafetividade é um termo que abarca quaisquer relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo, desconstruindo a polaridade entre homossexualidade e heterossexualidade. LOPES, D. Desafios dos estudos gays, lésbicos e transgêneros. In: *Comunicação, mídia e consumo*, v. 1, n° 1, 2004.

[...] a visão dominante desde o século XVIII, embora de forma alguma universal, era que há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres, seus papéis no gênero, são de certa forma baseados nesses 'fatos'. A biologia – o corpo estável, não histórico e sexuado – é compreendida como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social (LAQUEUR, 2001, p.18).

Essa diferenciação emergente no Renascimento, de sexos antagônicos, de tipo e não mais de grau, é tomada como fundante do masculino e do feminino, o que marca a fronteira dos gêneros. Essas interpretações binárias que colam sexo a um corpo feminino/masculino (como díspares e complementares) criam a equação normativa pênis = homem, vagina = mulher, homem + mulher = sexualidade legítima. Assim, todas as práticas afetivas e sexuais que fogem a essa norma se tornam passíveis de desaprovação e censura. Nesse contexto, o preconceito contribui para (re) produzir valores hegemônicos e manter o posicionamento subalterno de sujeitos interpretados como homossexuais (PRADO & MACHADO, 2008). A presente pesquisa demonstra que é urgente travar discussões sobre múltiplas possibilidades do exercício da sexualidade sobre a discriminação contra homossexuais e os direitos humanos das minorias sexuais.

3.2.2. A homofobia nas escolas

Os dados referentes à homofobia nas escolas são alarmantes. De acordo com os estudantes, a discriminação pela opção sexual é maior que as outras, e os homossexuais são os mais discriminados. Ainda, eventos de diferentes naturezas são considerados discriminação: insultos, agressões físicas ou exclusões do convívio escolar fazem parte desse amplo contexto. Como é possível visualizar na Tabela 3.1, o tipo de discriminação mais visto pelos alunos e alunas no cotidiano da escola é referente a ser ou parecer homossexual. Mais da metade (63,1%) dos jovens estudantes do Distrito Federal alega já ter visto pessoas tidas como homossexuais sofrerem preconceito. Os professores confirmam a presença de discriminação contra homossexuais. Mais da metade dos professores disse já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas (tabela 3.2).

Já na tabela 3.6 fica claro que homossexuais são rejeitados como colegas de classe por 27,8% dos estudantes. Os números também são diferentes quando olhadas as faixas etárias. Estudantes mais novos tendem a recusar mais a presença de homossexuais na sua classe. A cada faixa etária, o desejo por não estudar com colegas homossexuais cai consideravelmente (tabela 3.6), mostrando a importância de que se concentre principalmente, no ensino fundamental, a discussão sobre os temas de discriminação, a fim de desnaturalizar os estigmas existentes.

Tabela 3.6: Alunos, por faixa etária, segundo desejo de não ter homossexuais como colegas de classe, 2008 (%)

Faixa etária	Não gostaria de ter homossexuais como colegas de classe
Menos de 11 anos	48,7
11 e 12 anos	38,4
13 e 14 anos	31,4
15 e 16 anos	20,8
17 e 18 anos	20,5
Mais de 18 anos	16,3
Total	27,8

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Quais pessoas você não gostaria de ter como colega de classe?*

Em consonância com dados provenientes de outras pesquisas (CASTRO, ABRAMOVAY & SILVA, 2004), a porcentagem de rejeição de colegas homossexuais sobe para 44,%, se considerados só os garotos, em comparação a 14,9% por parte das meninas (tabela 3.7). As falas dos estudantes confirmam essa discrepância entre meninas e meninos no que se refere ao preconceito: *os alunos debocham de quem parece ser homossexual; Os homens, na maioria, agem de uma maneira quase homofóbica.* Talvez aconteça porque, em uma cultura machista, a homossexualidade representa uma afronta à masculinidade/virilidade.

Tabela 3.7: Alunos, por sexo, que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe, 2008 (%)

Quem não gostaria de ter em sala de aula	Respondentes do sexo masculino	Respondentes do sexo feminino
Homossexuais	44,4	14,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Quais pessoas você não gostaria de ter como colega de classe?*

Em contraste com a quantidade de estudantes que viu discriminação contra pessoas tidas como homossexuais, a porcentagem de alunos que sofreu (Tabela 3.5) algum tipo de insulto ou agressão por esse motivo é bem menor (3,9%), o que contrasta com as falas dos alunos nos grupos focais e suas percepções nas perguntas abertas. Esse dado pode ser interpretado de diversas maneiras: a) poucos estudantes se reconhecem como homossexuais ou com marcas que indicariam homossexualidade; b) o tema é tabu na sociedade brasileira, o que pode ter dificultado a exposição da homossexualidade pelos jovens quando questionados; c) a maior discriminação indicada como sofrida (por roupas usadas) pode abarcar preconceitos diversos, como por ser ou parecer pobre e ser ou parecer homossexual. Os discursos dos jovens indicam esta possibilidade de mistura entre tipos de discriminação: *as pessoas me julgam homossexual pelo modo de eu me vestir ; No colégio há preconceito de a pessoa parecer homossexual. Todos os chamam de viadinho, malham [brincam de maneira ofensiva] das suas roupas.*

Bom, todos os dias e acordo às 06:00 da manhã para ir à escola, espero minha amiga para descermos juntos, vamos sempre conversando sobre a vida, a escola, amigos e namorados.

Ao chegar encontro a X minha melhor amiga e companheira de sala, a escola é muito movimentada às vezes até bagunça das pessoas gritando, correndo, é uma loucura, mais é divertida.

Não é muito frequente brigas, mas quando tem são sérias, e sinceramente, não sei as medidas tomadas pela direção.

Eu já soube de casos de discriminação, principalmente a um colega de sala, pelo fato de parecer homossexual, ele é excluído por algumas pessoas, principalmente pelos outros meninos, agressões verbais, e ele sofre muito com tudo isso.

A escola deveria ser um ambiente agradável, nem sempre é assim, mas no geral é divertido, tenho muitos amigos, gosto de estudar.

Para os profissionais e estudantes da escola, as roupas, assim como o jeito ou a forma de se comportar, fornecem indicadores da homossexualidade: *meu amigo sempre era chamado de gay pelo estilo dele; Aqui, se a pessoa tiver um jeito estranho para muitos essa pessoa já é gay*. Portanto, não é preciso se assumir homossexual publicamente para que a discriminação aconteça. O aparentar homossexual, ou melhor, o: *a gente acha, mas eu não sei se ele é gay*, em estudantes e em profissionais, já é motivo suficiente para justificar as chacotas, os insultos e as humilhações.

Os alunos reparam muito nos vestuários dos alunos. Alunos com características homossexuais são humilhados constantemente. (Professor, questão aberta do questionário).

M1: Na minha sala tinha um menino chamado X, os meninos tudo da sala ficavam chamando ele de gay, de viado, só porque ele era moreninho e tinha jeito de coisa, sabe?

Entrevistadora: De homossexual?

M2: É, mas ele não era. Aí, os meninos começaram a xingar ele, xingavam ele de tudo, de gay, que não sei o quê, de bicha, lacraia. (Grupo Focal com alunos).

Quando questionados sobre que tipos de alunos não gostariam de ter em sala de aula, as respostas de professores (tabela 2.23, no capítulo 2, seção 2.3) indicam recusa sensivelmente menor de homossexuais em relação às respostas dos estudantes (tabela 2.11, no capítulo 2, seção 2.2). Entretanto as falas de alunos e professores indicam outra faceta da homofobia nas escolas: o preconceito está enraizado não só nas relações entre os alunos, mas também entre alunos e professores (e vice-versa) e, ainda, entre os próprios professores.

M: Até o professor xinga ele de viado. E não foi brincadeira, não!

H: O X até falou assim: ô viado, o professor está te chamando de viado. Aí o professor: tu já vai fuxicar pro menino, é? Não é para falar não, que não sei o quê! (Grupo Focal com alunos).

É um professor de matemática. Ele, assim, é um pouco mais delicado e tal, anda mais transadinho [arrumado] e os meninos estão falando que ele era o maior gayzão. Nem conhecem a criatura, não sabem de nada! (Professora, Grupo Focal com professores).

Tanto professores e direção quanto servidores com distintas bagagens e modos de ver e viver o mundo podem não estar atrelados a uma perspectiva tolerante do exercício da sexualidade. Muitas vezes, os próprios profissionais não conseguem educar os estudantes para lidar com as diferenças. Os depoimentos abaixo mostram que os professores, assim como os estudantes, insultam e discriminam pautando-se em valores correntes da sociedade brasileira, que hierarquiza e relega grupos sociais à exclusão e à violência.

Acho muito pouco [trabalhada a questão em sala de aula]. Até porque boa parte dos professores é preconceituosa também. (Professor, Grupo Focal com professores).

Eu estava trabalhando em uma determinada escola onde a professora era lésbica. Então percebi certa discriminação, por parte dos colegas gozações na escola. (Questão aberta do questionário, professores).

3.2.3. Discriminações, agressões e violências contra homossexuais nas escolas

As agressões físicas formam um tipo de violência que merece ser analisada separadamente quando o foco é a homossexualidade. Assim como as ofensas, pessoas com alguns traços que remetam à homossexualidade podem ser vítimas de agressões. Porém a maior parte das brigas com agressão física parece ser motivada por causa de demonstrações públicas desta sexualidade “diferente”.

Já vi brigas de pessoas por estarem com comportamento diferente (homossexual). (Questão aberta do questionário, professores)

Bateram em um aluno porque ele era homossexual assumido. (Questão aberta do questionário, alunos)

Tinha alguns homossexuais na escola e uma mãe de uma aluna entrou na escola e agrediu um deles. (Questão aberta do questionário, alunos).

Na sala tem homossexuais. Eu e meus colegas os xingamos, batemos e maltratamos. Já ameaçamos eles. (Questão aberta do questionário, alunos).

Se a maior parte das brigas entre estudantes relatadas por professores e alunos acontece na porta das escolas, os insultos e as agressões físicas contra homossexuais podem acontecer tanto dentro quanto fora dos muros escolares. Na cultura brasileira, a casa é construída simbolicamente como

o lugar da segurança, em oposição à rua, pensada a partir do signo das ameaças (ZALUAR, 1994). No entanto, quando homossexuais são as vítimas de violência, “é o próprio lar onde a opressão e a intolerância fazem-se sentir mais fortes” (MOTT, 2000). Nas ruas, de acordo com o Grupo Gay da Bahia, “registra-se um crime de ódio anti-homossexual a cada três dias”²⁹.

Quadro 3.1: *Foi exterminado da face da terra*

Foi assim que aconteceu: em um dos programas ele [estudante] foi assassinado e aí chegou a notícia sobre o assassinato. Eu lembro que foi uma coisa muito chocante. O cara não pagou e ele discutiu com o cara e o cara acabou matando ele. Então, assim, o problema não foi só isso. Foi muito mais chocante a reação das pessoas da escola. Foi uma reação muito negativa. Praticamente dizendo que ele mereceu e que ele era gay e que tinha que ser exterminado da face da terra por ser uma pessoa com atitude contrária ao padrão heterossexual [...] Excluíram um membro e ele não é mais membro de qualquer possibilidade de sociedade. Ele não foi só vítima do preconceito, ele foi vítima de agressão física. Tudo o que você imaginar de abuso esse menino sofreu dentro da escola.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimento retirado dos grupos focais com alunos.

Esses dados se repetem em diversas pesquisas, afirmando que não é somente a rua que oferece perigo aos jovens homossexuais, e sim o conjunto dos locais de sociabilidade estabelecidos além das fronteiras da casa. Por exemplo, “os estabelecimentos comerciais, mesmo que de frequência marcadamente gay, são locais em que o preconceito se expressa por meio de diferentes formas de violência” (GÓIS & SOLIVA, 2008, p.13). Na escola, comportamentos violentos referentes à homossexualidade são reproduzidos. A violência familiar contra homossexuais, que deveria ser denunciada a partir do momento da descoberta pela escola, muitas vezes não passa por qualquer intervenção. Assim, nem a casa: *ele* [estudante] *disse que irmão dele bate nele, pelo jeito dele*, nem a escola (outro espaço pensado como seguro), ou a rua parecem ser locais livres da homofobia, que chega a extremos.

Houve um incidente antes do recesso com um aluno que é assumidamente homossexual. Na saída da escola algumas pessoas bateram nele, um grupo de pessoas que estava lá fora. Não era da escola, então assim... deu um soco e ficou meio roxo, sabe? E ele é tão assumido que no outro dia ele chegou para mim e perguntou: está aparecendo o roxo? Aí eu falei: nada. Aí ele: pus um monte de pó de arroz, taquei pó de arroz, passei pó compacto. (Coordenadora, Grupo Focal com equipe de direção)

As características apontadas como estimuladoras de atitudes homofóbicas se referem, normalmente, às maneiras de agir e aos objetos considerados próprios ao universo do gênero oposto. Por exemplo, se um garoto é *mais delicado* ou *tem a voz fina*, características remetidas ao feminino, ele é *chamado de bicha*. Ou ainda, *uma aluna com trejeitos masculinos era muito discriminada pelos colegas*, era

²⁹ Para ter acesso ao dossiê Assassinatos de Homossexuais no Brasil: 2005, acesse: <http://www.ggb.org.br/assassinatos2005.html>. Para Assassinato de Homossexuais no Brasil: 2007, acesse: <http://conferenciaglbtrba.wordpress.com/2008/04/08/assassinato-homossexuais-no-brasil-2007-relatorio-anual-do-grupo-gay-da-bahia/>.

chamada de *Maria macho*. Em alguns casos, os garotos são vítimas de chacotas por não demonstrar a virilidade esperada: *me chamam de gay só porque pegam muito e eu não*. Segundo uma professora: [...] *um aluno me falou: professora, inclusive o diretor do ano passado, ele me esculhambou. Ele me colocou na parede e falou: Você tem que ser homem!*

O trânsito dos sujeitos entre essas características dos gêneros, tomadas como imperativas e naturais para o feminino ou para o masculino, criam a possibilidade de descontinuidade na afirmação de que um sexo delimita um gênero com uma sexualidade específica. A fluidez na performance de gênero “contesta o caráter construído da normalidade e hegemonia de uma identidade-padrão” – heterossexual (FURLANI, 2005, p.223). A homofobia aparece, nesses casos, exatamente como uma forma de evitar a ruptura da equação sexo = gênero = sexualidade legítima. Exigem-se, para a continuidade das convenções binárias de gênero, ações positivas que reavaliem e cultivem a oposição-complementaridade dos sexos como norma. O surgimento de práticas preconceituosas coincide com a instabilidade criada pela não adequação total aos padrões tradicionais de gênero.

Quadro 3.2: *Deus dá o dom de ser homem*

Existe um colega da minha escola que é muito zoado por ele ser meio... não sei se ele é... afeminado, então os meninos chamam ele de bicha.

Ah, sei lá, é maior estranho. Deus dá o dom de ser homem, aí ele vai ter a escolha dele do sexo oposto, aí, eu que sou homem fico na minha, não falo nada com eles não.

Alguns alunos que optam pelo sexo oposto recebem tratamento diferenciado por parte dos colegas.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos de alunos retirados dos grupos focais e das questões abertas do questionário.

Além da violência física, as agressões verbais sofridas por pessoas tidas como homossexuais são constantes nas escolas. A linguagem pejorativa é usada em diversos contextos, desde situações interpretadas como brincadeiras até situações mais graves, como discussões e desentendimentos.

H1: É. Porque... Os homossexuais aqui no colégio... O moleque aqui, esse moleque chegou ontem e todos...

H2: É. Foi brincadeira, brincadeira.

H3: Não. Ele ficou falando que queria ficar comigo.

H1: Praticamente é brincadeira.

H3: Aí, Todo mundo começou a me chamar de gay e tal. (Grupo Focal com alunos).

Os meninos são muito arredios, então é o que eu digo... ao mesmo tempo em que eles estão convivendo bem, parecem estar aceitando, diante de qualquer dificuldade eles já chamam: viado, não sei o quê... Se os dois meninos discutem por qualquer motivo em sala de aula, tem uma divergência e vão parar na direção, há um certo respeito entre eles, até por estar na direção, mas se um for homossexual, a primeira coisa que vem é: ah, porque esse viado aí falou não sei o quê. (Coordenadora, Grupo Focal com equipe de direção)

Os insultos podem ser compreendidos como atos ou observações que expressam opiniões negativas sobre indivíduos ou grupos. Ainda, insultar implica romper determinadas normas, expressar-se de maneira socialmente interdita. O objetivo da ofensa, nesses casos, está sempre vinculada à demonstração de relações de poder, seja para “a legitimação e reprodução de uma ordem moral”, seja para a “legitimação de hierarquia entre grupos sociais” (GUIMARÃES, 2002, p. 171).

Os apelidos e xingamentos utilizados contra homossexuais sempre remetem ao gênero oposto, demonstrando uma mistura entre homofobia e machismo. O preconceito contra as mulheres, ou melhor, contra o feminino, se enlaça com o preconceito contra homossexuais (CARRARA, 2006). Por que chamar alguém de *mulherzinha* é ruim? A depreciação da sexualidade, no caso, possui relação íntima com uma imagem de feminino frágil e fraco – características da personalidade consideradas como desvantagens.

Quadro 3.3: Xingamentos contra homossexuais

Biroba
Bicha
Barbie girl
Boi de cana
Gay
Lacraia (em referência à <i>drag queen</i> carioca, dançarina de funk)
Lagartixa (para lésbicas)
Maria macho
Maria João
Mulherzinha
Precioso
Princesa
Sapatão
Viado

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Apelidos retirados das questões abertas do questionário e dos Grupos Focais.

A eficácia das ofensas reside exatamente em demarcar a distância ou afastamento do insultador em relação ao insultado. Em relação à homossexualidade, as pessoas são sempre remetidas para os terrenos da sujeira, da anormalidade e da antinaturalidade: *duas mulheres beijando na boca, qualquer um morre de nojo*. As humilhações, nesses casos, servem para reproduzir ordens morais e sociais em que homossexuais não sejam considerados sujeitos dignos.

3.2.4. Qual é o tamanho do armário? Homossexualidade, invisibilidade e gênero

As estigmatizações passam necessariamente por um aprendizado do lugar social dos grupos considerados hierarquicamente inferiores. A homofobia, ou as diversas práticas de violência contra

homossexuais nas escolas, é um poder exercido nos detalhes, nos moldes disciplinares propostos por Michel Foucault (1992; 2006). Esse poder não é caracterizado pela simples proibição ou possibilidade de dizer não. Mais que isso, ele organiza um discurso verdadeiro sobre a realidade. O poder disciplinar é aquele que nega algo, mas para que algo seja negado, outra coisa (comportamento, pensamento) deve ser construída como patamar. A homofobia, nesse sentido, não deve ser compreendida somente como uma violência repressiva. Ela parece ter um caráter pedagógico de dizer que a essa minoria sexual está reservado um lugar social específico: “dentro do armário”.

M: Direto... Tem uns [homossexuais] ali na oitava, entendeu? Os caras,, ao invés de ser gay na sua, não. Ficam mostrando para todo mundo que é.

H: Mas eu acho assim, que eles não deviam também demonstrar para todo mundo que ele é aquilo, não. Tinha que ser na dele. (Grupo Focal com alunos)

O armário, ou melhor, a invisibilidade, como o único espaço legítimo da homossexualidade, tem como implicação a negação de direitos desse grupo social. Os direitos à vida, à integridade, ao bem-estar e à prosperidade passam pela compreensão de um humano que seja digno de respeito, ou seja, aquele no qual nos reconhecemos (TAYLOR, 1994). Quando há violência ou negação de um direito a uma parcela da população, é possível dizer que esse segmento não consegue se encaixar ou ser interpretado como um “outro relevante”.

Porque eu acho que se eles [os tidos como homossexuais] abrirem a boca, eles matam ele. Juntam os meninos todos da sala e caem em cima dele, porque eles caem verbalmente. Quando detectam alguma coisa, a turma toda de meninos malha desse menino. Ele vai falar? (Professora, Grupo Focal com professores).

A desaprovação moral de homossexuais faz com que sejam relegados a uma espécie de vida clandestina, já que não devem pertencer a qualquer lugar público – logo, não podem ter direitos. Os únicos homossexuais pensados como dignos de respeito são aqueles que se enquadram bem aos padrões de gênero e escondem qualquer comportamento que poderia ser identificado como *gay*. Quando pessoas se comportam de maneira esperada para o gênero oposto, considera-se que estão fazendo algo moralmente errado. Atribui-se, assim, aos próprios homossexuais as causas da violência e a responsabilidade por seus desajustes e sofrimentos. Como em qualquer desaprovação de caráter moral, não são somente os produtos da ação ou as ações julgadas errôneas, mas o agente é desaprovado. Mesmo quando são vítimas da violência, homossexuais são tratados como réus (MOTT, 2000, p. 145).

H: Essa questão da homofobia é interessante, porque a nossa sociedade realmente despreza o homossexual, independente do sexo. Mas, é realmente muito chato conviver com o homossexual que provoca escândalo. Aí, o erro não é de quem o está discriminando, o erro parte dele mesmo. Eu conheço e já convivi com homossexuais que faziam merecer todo o respeito. Não havia escândalo algum.

Entrevistadora: Mas o que é o escândalo que você fala?

H: O escândalo que eu me refiro é a postura, a conduta. Tem que se dar ao respeito. Não utilizar sua condição de homossexual para escandalizar o outro [...] Eu, por exemplo, vejo aluno aí, um ou outro com essa tendência, talvez nem sabe ainda esse lado, ainda não tem nem como dizer que seja enrustido, é que ele ainda não sabe. E já tem outros que, de fato, usam essa condição de já saber que são pra sair por aí [...] constrangendo outras pessoas. E aí, normalmente essas pessoas, esses aí, ficam constrangidos também.

Entrevistadora – mas pra dar um exemplo de uma coisa que seja constrangedora...

H: Um homossexual, ele pode querer deliberadamente sendo homem, por exemplo, querer usar trejeitos femininos. Isso aí é inadequado, mas ele quer fazer aquilo. Fazendo aquilo ele pode querer despertar em quem está ali perto dele, querer despertar um certo constrangimento, está certo? (Grupo Focal com professores).

Além da fala acima, outros comentários parecidos surgiram. Isso demonstra que a culpabilização da própria pessoa discriminada, por causa do preconceito sofrido, é recorrente.

Eu já vi discriminação assim, porque os meninos, não aqui nessa escola, também não aqui nessa regional, porque ele falava que estava grávida dos meninos e os meninos ficavam muito irritados com isso, então eles agrediam verbalmente. Ele era muito discriminado por conta dessa situação que ele mesmo criava. (Professora, Grupo Focal com professores).

A fluidez das identidades de gênero não é tolerada no espaço escolar. Somente em uma escola relatos de existência de respeito à diversidade de gênero foram apresentados. Neste colégio, os professores apontam ter havido um travesti, no noturno, que se tornou representante de turma e era respeitada, inclusive sendo chamada pelo “nome de guerra”. De acordo com um professor, ele ia à escola:

[...] vestido de mulher mesmo e tinha respeito, os colegas respeitavam ele, não só os de sala como o restante da escola, não tinha problema nenhum. Eu esqueci o nome, que foi o representante de turma, um excelente aluno. Mas essa questão de preconceito eu nunca vi. (Professor, Grupo Focal com professores).

Em comparação, em outra escola, a opinião de um profissional da direção é a de que as referências explícitas ao gênero oposto (trejeitos, vestimenta) são os causadores da discriminação, retornando, como já falado, a culpa da violência para os próprios homossexuais. No horizonte das possibilidades de interpretações e performances dos gêneros, se vestir de mulher (quando homem) é um problema trazido pelos próprios homossexuais (no caso, travestis e transexuais).

Aqui temos problemas com os homossexuais. É, que tem tendência ao homossexualismo. Que se pintam, quer vir pra escola vestidos de mulher. É, já vieram. Passar batom, se maquiarem. O que acontece [é que] os outros começam a rir. Eles [os homossexuais] se tornam violentos e não aceitam a crítica dos outros. Se comportam de determinada maneira, mas não têm maturidade para arcar com a resposta! (Coordenadora, Grupo Focal com equipe da direção).

Em outras esferas, que não a educação, a questão do nome ou o ter direito a ser chamado pelo nome escolhido pela própria pessoa, tem sido uma das maiores demandas (e conquistas) do movimento

de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)³⁰. A escolha das roupas, acessórios e nome a ser chamado, para o movimento social, deve ser respeitada como escolha individual, parte da personalidade e identidade da pessoa, o que não parece acontecer nas escolas diante do entendimento de que o problema da discriminação é causado pelos próprios homossexuais.

Os valores morais, padronizadores da convivência e da conduta, quando utilizados contra certos segmentos populacionais, não garantem a integridade e a conservação de grupos sociais. Marilena Chauí (1995), ao tratar das relações entre filosofia moral e violência, argumenta que, para a moralidade dos brasileiros, é considerado violência tudo aquilo que viole o que se compreende por dignidade. Sendo violação desta tudo aquilo que desvincule a ideia de que somos sujeitos para nos alocar no espaço das coisas.

O problema é que a noção de dignidade não abrange todas as pessoas e somente alguns sujeitos são considerados relevantes o suficiente para que a alocação objetificada seja vista como violência. Isso porque, do lado oposto à violência, valores positivos, de virtude e bem, são construídos definindo quais as barreiras e fronteiras de ações violentas. Sendo assim, algumas categorias sociais podem ser relegadas ao sofrimento, já que suas subjetividades não são reconhecidas como dignas (REIS, 2008). A exclusão do convívio social acaba se tornando parte de um cotidiano escolar marcado pela desvalorização moral de homossexuais.

Um exemplo que aconteceu foi o menino ser excluído de grupos de amizade por parecer que era gay. (Aluno, questão aberta do questionário)

Na minha sala, um rapaz contou que era homossexual e todo mundo se afastou dele. (Aluno, questão aberta do questionário)

Alguns alunos se recusam a fazer trabalho em grupo com colegas assumidamente homossexuais. (Aluno, questão aberta do questionário)

Ele era homossexual e era daquele tipo que usa maquiagem. Vinha com bastante base, bem maquiado, o cabelo assim. Mudou de turma, não adiantou, o colégio inteiro em cima dele. Não aguentou, saiu da escola. (Professor, Grupo Focal com professores)

A segregação, no entanto, não acontece somente por parte dos alunos e dos próprios estudantes discriminados. Os professores, ao (re)produzirem comportamentos preconceituosos, também podem contribuir para a exclusão. Um caso relatado demonstra que, algumas vezes, é possível que os próprios profissionais incentivem a separação dos estudantes tidos como homossexuais do resto do convívio escolar, selecionando-os e colocando todos numa mesma sala. Assim, não são as relações entre os alunos as únicas responsáveis pela exclusão de homossexuais, alguns professores

30 Um exemplo é a Carta de Direitos dos Usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), na qual está garantido que “É direito do cidadão atendimento acolhedor na rede de serviços de saúde de forma humanizada, livre de discriminação, restrição ou negação em função da idade, raça, cor, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, características genéticas, condições econômicas ou sociais, estado de saúde, ser portador de patologia ou pessoa vivendo com deficiência, garantindo-lhes: I – Identificação pelo nome e sobrenome, devendo existir em todo documento de identificação do usuário um campo para registrar o nome pelo qual prefere ser chamado, independente do registro civil [...]” (BRASIL, Carta de Direitos dos Usuários do SUS, portaria nº 675/GM/2006).

contribuem para este contexto: *observa-se deboche por parte dos professores da condição homossexual dos alunos que às vezes são até colocados juntos na mesma sala. Já houve até quatro na mesma sala.*

A homofobia tem impacto na esfera dos sentimentos, da dignidade e do sucesso (ou fracasso) escolar. As agressões físicas e verbais, além das exclusões constantes, criam situações tristes e constrangedoras, além de impulsionar a saída das pessoas discriminadas das escolas. Lágrimas e timidez fazem parte desses ambientes, muitas vezes tão intolerantes.

Muitos meninos já riram de pessoas que pareciam ser homossexual. A pessoa chorou tanto que chega foi embora da escola. (Aluno, questão aberta do questionário)

[...] e quando você vai perceber em estudos assim, são sempre os mais quietos, são sempre os mais deixados de lado, convivem só com meninas. (Professor, Grupo Focal com professores)

Além de retirar alguns alunos do convívio social da escola, a discriminação faz com que a maior parte dos gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais³¹ vivam “numa espécie de vácuo identitário e sob o efeito perverso da alienação, com baixa autoestima” (MOTT, 2000, 144): *quando meus amigos souberam, se afastaram de mim.* A autoexclusão de homossexuais também aparece, especialmente como forma de defesa.

Eu sou bissexual e sofro preconceito. Mas não me importo porque eu não me importo com essa escola. Eu não mantenho laços com ninguém aqui, pois meus amigos e minha vida estão em outra cidade. (Aluno, questão aberta do questionário)

Tipo de homossexual mesmo. Que fecha a cara. Quando ele num gosta, ele fecha a cara mesmo. Acho que é coisa de defesa, por causa que o pessoal não gosta dele. (Aluna, Grupo Focal com alunos)

É preciso comentar, ainda, que somente 32% dos estudantes consideram que *bater em homossexuais* se enquadra entre as cinco maiores violências (tabela 39, localizada nos Anexos), fazendo com que a categoria ocupe o 8º lugar entre situações consideradas violentas. Os insultos diversos fulguram entre os últimos tipos de atitudes interpretadas como violentas. Sendo assim, duas maiores categorizações sobre ações violentas que abrangeriam homossexuais (bater e insultos) não fazem parte do imaginário dos estudantes sobre as questões mais violentas.

31 Usualmente, o termo *gay* é utilizado para designar homossexuais do sexo masculino, enquanto lésbicas indicam as homossexuais do sexo feminino, enquanto bissexuais são aquelas pessoas que se envolvem em relacionamentos afetivo-sexuais com indivíduos de ambos os sexos. Os termos travesti e transexual (além de transgênero) são fonte de debate dentro dos próprios movimentos gays, sendo bastante difícil proceder a uma conceituação absoluta. Tradicionalmente, chama-se travesti àquela pessoa que não necessariamente se reconhece no gênero outorgado pelo sexo genital com o qual nasce, inserindo em seu corpo símbolos do que é socialmente tido como sendo do gênero oposto (em outras palavras, pessoas que nascem com pênis, mas se consideram mulheres, vestindo-se e portando-se como tal, ou vice-versa), sem contudo passar por operação de mudança de sexo (PELÚCIO, 2006). Benedetti (2005) aponta, no entanto, que as travestis devem ser compreendidas como aquelas pessoas que possuem em si marcas tanto do masculino, como do feminino, mas de formas muito peculiares, próprias à construção travesti dos gêneros. Na visão biomédica, o termo transexual se direcionaria àquelas pessoas que tenham passado ou desejem passar por uma operação de mudança de sexo. Porém, autores como Bento (2008) problematizam esses conceitos, mostrando que nem sempre transexuais desejam cirurgias de mudança de sexo. Ainda, para vários segmentos da comunidade de transgêneros, a diferenciação principal entre travestis e transexuais seria o modo de se portar, sendo as travestis mais expansivas e com uma vida sexual menos reservada.

Urge ressaltar que dentre todos os preconceitos presentes no ambiente escolar, a homofobia parece se revelar o mais forte. É possível fazer essa afirmação ao reparar que, ao contrário do preconceito racial ou por ser ou parecer pobre, que os alunos interpretam como *falta de respeito*, quando o assunto é homossexualidade, não há percepção de desrespeito. Afinal, *quando passa uns boiola lá na rua, eu começo a rir. Eu falo, falo mesmo, não estou nem aí não*. Mesmo quando há reconhecimento da existência do preconceito, ele não é visto como um grave problema.

Entrevistadora: E o que vocês acham deste tipo de coisa, desse tipo de preconceito [racial]?

M: É falta de respeito!

H1: Falta de respeito.

Entrevistadora: Esses vocês acham falta de respeito, mas e contra homossexuais?

H1: Com gay, não. Porque ele quis ser viado, porque ele quis! (Grupo Focal com alunos).

Eu, quando era menor, achava que preconceito não prestava, tanto que meu pai me ensinou que não presta. Mas o que adianta o que meu pai fala se eu sinto preconceito contra uma menina aqui da tarde porque ela é lagartixa. A gente chama ela de lagartixa, o nome dela é X., e a gente chama ela de lagartixa porque ela é lésbica. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Nesta seção, foram analisados diversos tipos de violência emergentes de construções sociais sobre a sexualidade. Foi constatado que, nas escolas, diversas situações causam constrangimento, magoam, ferem a dignidade e geram baixa autoestima dos estudantes afetados pelas violências. Além disso, essas relações sociais permeadas pela homofobia causam constantes trocas de estudantes de sala, mudanças de escola, abandono e reprovações, com impacto direto no fracasso escolar de alunos homossexuais ou tidos como homossexuais. Não há indícios de que a homofobia tenha sido trabalhada em salas de aula, diante do fato de alguns professores proferirem discursos e demonstrarem comportamentos discriminatórios ou intolerantes. Ainda, as escolas não dispõem de mecanismos que amparem as queixas e denúncias dos alunos, imperando a “lei do armário”: homossexuais são pensados como aceitos desde que não demonstrem a homossexualidade.

3.3. Racismo

Nas últimas duas décadas, os critérios de raça/cor têm sido considerados essenciais nas pesquisas oficiais brasileiras para se analisar a população em sua diversidade social, cultural e histórica. O uso desta variável não está vinculado a uma tentativa de quantificar características biológicas da população, mas está diretamente relacionado ao reconhecimento de que raça e cor causam impactos deletérios nas condições de vida e oportunidades das populações (SCHWARTZMAN, 1999). Além disso, é reconhecido, na atualidade, que inscrições raciais específicas podem criar barreiras impedindo a mobilidade social de algumas pessoas e grupos sociais devido ao preconceito e à discriminação.

Exemplos podem ser dados a partir das análises do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), realizadas em 2008. Cruzamentos estatísticos realizados pelo órgão demonstram que a expectativa de vida das pessoas é influenciada pelo pertencimento a um grupo de cor/raça. Em uma

comparação entre brancos e negros³², o Ipea argumenta que somente 7,8% dos negros possuíam mais de 60 anos, em 2006, enquanto 10,6% dos brancos estavam acima dessa faixa etária. Isso revela que o envelhecimento populacional, nesta sociedade, está intimamente relacionado à raça/cor, com brancos vivendo mais tempo que negros. Outros exemplos de desigualdades entre pessoas com diferentes inscrições raciais são apontados pelas pesquisas, como as dificuldades de acesso aos serviços de saúde, a desigualdade de remunerações entre brancos e negros no mercado de trabalho e a baixa escolarização dos negros no Brasil.

Os negros brasileiros têm feito pouco progresso na conquista de profissões de maior prestígio social, no estabelecimento de seus próprios negócios e na ocupação de posições de poder político. Eles ainda concentram-se em atividades manuais que exigem pouca qualificação e escolarização formal (HERINGER, 2002, p.61).

Esses dados demonstram que o Brasil é um país de relações sociais racializadas, ou seja, marcadas pelo preconceito e a discriminação por motivo de raça/cor. Em conformidade com essa constatação, em 2003, foi sancionada a lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 1996), que estabeleceu a inclusão “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003). Semelhante movimentação havia ocorrido, em 1996, em relação aos indígenas: “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996). Essas mudanças têm como objetivo criar novas mentalidades na população brasileira, de modo a incentivar a valorização das pessoas indígenas e negras, e das diversas tradições que fazem parte da nação brasileira.

Embora esses marcos legislativos tenham como propósito reduzir o preconceito e a discriminação por motivo de raça/cor a partir das escolas, essas relações raciais assimétricas existem fora e dentro do espaço escolar. O propósito desta seção é analisar como o preconceito relacionado às diferentes inscrições raciais se faz presente nas escolas e como o racismo pode gerar violências diversas nesses ambientes: agressões físicas, verbais, exclusão das atividades escolares e do convívio social.

3.3.1. Discriminação racial

Entende-se como racismo o tratamento desigual de pessoas, nas mais variadas situações sociais, baseado na ideia de superioridade racial (GUIMARÃES, 2004). Raça, ao longo deste texto, deve ser compreendida como um signo, que é utilizado para organizar ou classificar categorias de pessoas a partir da cor de suas peles, indicador do posicionamento dos indivíduos em uma determinada sociedade (SEGATO, 2005). Ou seja, o conceito utilizado não se refere às supostas diferenças biológicas entre grupos humanos de origens distintas – diferenças estas descartadas tanto pela Biologia quanto pela Antropologia –, mas a um conjunto de ideias, socialmente relevantes, que

32 De acordo com o IBGE, negros se referem ao número total de pessoas que se consideram pretas somadas às que se declararam pardas nas pesquisas da instituição. Entretanto, para esta pesquisa não utilizamos esta categorização do IBGE. Usamos as categorias “negros” e “pardos”, ao invés de “pretos” e “pardos”.

hierarquizam os grupos humanos a partir do pertencimento racial, étnico ou, no caso brasileiro, por meio da marca corporal da cor. A discriminação racial, portanto, é produto de um mundo social que classifica pessoas como inferiores e superiores por meio do critério da cor dos indivíduos.

A pesquisa demonstra que, nas escolas do Distrito Federal, as relações assimétricas entre as raças/cores são (re)produzidas, gerando conflitos diversos: *alunos discriminam outros da mesma raça por se acharem melhores. Colocam apelidos pejorativos.* A raça/cor das pessoas, portanto, é critério primordial para que se possa compreender a dinâmica das interações sociais, não só fora, mas também dentro das escolas: [...] *em questão de raça, este é um preconceito muito grande no Brasil; O racismo é coisa comum.* Por exemplo, no exterior do ambiente escolar, as falas dos estudantes revelam a convivência com o preconceito racial no cotidiano, nos espaços públicos e privados.

Meu padrinho tem uma raiva da minha tia que é mulher do meu tio. Ela é moreninha, moreninha. É negra. Só que o cabelo dela não é duro, nem nada, é liso. Aí, ele fica falando que se ele fosse aqueles homens de antigamente, ele ia botar ela no tronco e ia dar uma surra, umas 25 chibatadas. Eu fico perguntando por que ele não gosta de negro, que ele é bem branquinho. Pergunto: por que o senhor não gosta de negro? Aí ele: porque negro faz tudo errado. Negro quer se achar, quer ser forte, mas não é nada. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Até mesmo se você estiver em um lugar, o cara passa e você já olha torto, você não chega a conhecer o cara. Aí, você entra dentro do ônibus, tem um negro, aí você já assusta, você fala: o cara ali vai roubar. Agora, se chega um cara de terno e entra dentro do ônibus, você: ah, tudo bem! (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Assim, o preconceito permeia não só a rua, mas também as relações familiares:

Lá em casa é assim, quando eu faço alguma coisa errada, lá em casa é muito palavrão: que não sei o quê, essa menina parece uma vagabunda, vou te mandar para a casa da sua mãe, essa safada não presta para nada. Uma vez, minha mãe e minha tia discutiram, em relação ao racismo, que ela não era parente daqueles negrinhos velhos: eu lá sou parente de gente feia?. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

O dia-a-dia destas crianças, adolescentes e jovens é permeado por estereótipos negativos sobre a população negra (população escrava ou pobre; criminosa ou ameaçadora), que se repetem e se (re)produzem dentro das escolas.

H: Aqui na sala mesmo, essas meninas têm preconceito com quem é pequena e, principalmente, com quem é mais moreninho.

M: Quando uma menina passa, muitas pessoas ficam olhando, só porque ela é mais moreninha. E tem um menino lá na sala, a maioria das pessoas fica chamando ele de neguinho, de carvão, de Saci-Pererê, de maconheiro. (Alunos, Grupo Focal com alunos).

3.3.2. As cores das escolas: comentários sobre a raça/cor autodeclarada de professores e alunos

Assim como o Brasil, que é conhecido por sua heterogeneidade, as escolas públicas do Distrito Federal apresentam diversificado perfil racial de professores e alunos. A tabela 1.6 mostra que a maior parte dos estudantes (45,4%) se declarou parda, em comparação a 22,4% de brancos e 13,3% de negros. Outras inscrições raciais como amarelos e indígenas aparecem como minoria: 5,2% e 3,4%, respectivamente. A porcentagem de estudantes que declararam não saber sua raça/cor ou declararam “outra”, sem especificar qual, é muito próxima: 5,3% e 5,1% respectivamente.

Dentre os professores (tabela 1.7), a maioria se autodeclarou de cor branca (42,3%), para 37,5% de pardos, 10,8% de negros. Em menor proporção, 3,6% se declararam amarelos, 2,7% disseram pertencer à outra raça ou cor não especificada, e 2,2% disseram não saber a qual raça pertencem. Minoritariamente, 1% dos docentes se declarou indígena.

Em uma comparação simples, mais professores do que alunos se reconheceram como brancos, e a proporção de docentes que se considera negra é menor do que a de estudantes. Mais alunos que professores se declararam indígenas e, também, mais alunos disseram não saber a qual raça pertencem.

Esses dados são provocativos e merecem algumas considerações. De acordo com alguns estudos (CARVALHO, 2006; HERINGER, 2002), as pessoas pretas e pardas possuem menos acesso à educação formal e, portanto, menos oportunidades de inserção em empregos melhor remunerados e de prestígio social³³. Em consonância com esses dados, não parece ser por simples acaso que o perfil racial dos professores mostre mais docentes brancos do que pardos, negros e indígenas. Para que haja acesso a essa profissão, é necessário educação em nível superior, além de ser aprovado em concurso público, duas coisas que exigem longa permanência no sistema educacional. Segundo dados do IBGE (ver em SOARES & MELO, 2006), a média de anos de estudo da população preta e parda era de 5,8, em 2005 e, para ingressar na carreira de professor é necessário, pelo menos, 15 anos de escolarização (1ª a 8ª série do ensino fundamental, 1º a 3º ano do ensino médio e, no mínimo, três anos de ensino superior em cursos de licenciatura). Logo, a continuidade na educação formal é, muitas vezes, privilégio de uma população branca, o que parece explicar o motivo do perfil majoritário de professores brancos nas escolas.

Poder-se-ia, ainda, levantar outra hipótese explicativa para os diferentes perfis raciais de alunos e professores. Por exemplo, sobre a maior quantidade de pardos e negros entre os alunos, é possível dizer que, na atualidade, os jovens se sentem mais à vontade para se identificarem como pardos ou negros do que as pessoas mais velhas, como demonstra a pesquisa de Schwartzman (1999). Seu argumento é de que a juventude começa a afirmar uma identidade negra, em uma atitude moderna, especialmente depois da década de 80 e da explosão das discussões sobre racismo levantadas

³³ Por exemplo, de acordo com José Jorge de Carvalho (2005, 33, 34), “dos 620 procuradores, apenas 7 são negros [dados de 2005]. Ou seja, 98,6% são brancos. No poder Judiciário, dos 77 ministros dos quatro tribunais superiores, há apenas 2 negros. [...] No Senado Federal, apenas 2 dos 81 senadores são negros. [...] Dos professores universitários da rede das 53 universidades federais, 99% são brancos”. CARVALHO, José Jorge. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. In: *Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no Ensino Superior*. São Paulo, Artar Editorial, 2005.

pelo movimento negro. Essa afirmação parece verdadeira no que se refere às relações raciais nas escolas, mas a identificação dos jovens com a negritude ainda é incipiente, como o relato de uma professora indica. O orgulho negro ainda não é forte no imaginário dos jovens do DF, mesmo que haja reconhecimento da existência do preconceito racial e de que expressá-lo configura crime (GUIMARÃES, 2006).

M1: Nos Estados Unidos, o *hip hop* mostra as mulheres lindas e tudo, mesmo que seja, às vezes, para o outro lado, mas mostra a beleza negra, o cabelo *Black*, essa coisa toda. Aqui, o povo ainda tem vergonha, acha ruim, Eu tento trabalhar isso com eles, a questão da negritude, o cabelo e tudo. Você vê que os que são negros, eles já se acham: 'eu sou lindo'. Estão enchendo a bola agora. Os brancos, o racismo é assim, você vê na cara, os brancos são extremamente racistas.

Entrevistadora: E não assumem?

M1: Assumem! E, às vezes, como já está aparecendo uma incidência, de os negros já estarem lutando, já saberem o espaço deles, rolam algumas brigas, mesmo discussões: 'isso é racismo, você vai preso'. (Grupo Focal com professores).

As falas dos professores indicam que seus estudantes possuem dificuldades em assumir a negritude, ou melhor, uma identidade negra, com orgulho da cor e das marcas corporais dos negros.

Eu acho que se identificar é uma coisa, a questão do negro na pele. Agora, viver o problema de "ah, eu sou negro, eu tenho que me aceitar, tenho que me assumir", faz diferença. Assim, para eles, na adolescência pega mais, você vê principalmente as meninas, vivem colocando as coisas no cabelo para espichar. (Professora, Grupo Focal com professores).

Para os profissionais, a dificuldade de aceitar as identidades possui impacto negativo na autoestima dos alunos, com conseqüente desestímulo e desvalorização das atividades empreendidas por pessoas negras.

A gente tem uma aluna, ela é muito boa, fazia atletismo. Ela é muito boa em educação física e esportes. Ela estava lendo uma revista das Olimpíadas e comentou: vocês vão me ver numa Olimpíada, porque eu sou boa. Aí, o outro colega virou para ela e falou assim: não, você não vai chegar a lugar nenhum, cai na real. Você é negra e pobre. Então, a gente sabe que existe uma realidade, porque ela é realmente negra e ela é pobre, mas existe aquela vontade de conseguir alguma coisa, entendeu? Então, assim, é essa questão da autoestima mesmo. Depois ela saiu do atletismo e eu perguntei: 'por que você saiu?' Ela respondeu: 'ah, porque, primeiro, era muito longe. Segundo, porque meu professor era muito exigente, muito chato'. Mas, você vê que a questão racial está presente, sim. (Professora, Grupo Focal com professores).

3.3.3. O racismo nas escolas

Embora seja esclarecedor, o perfil heterogêneo de professores e estudantes, quanto à raça, é somente ponto inicial para que seja possível compreender as relações raciais assimétricas nas escolas.

Dentro do espaço escolar, foi constatado (tabela 3.1) que mais da metade dos estudantes (55,7%), já viu alguma forma de manifestação do preconceito racial dentro dos colégios: *Pessoas te olham de lado por você ser negro e aqui na escola eu vi várias pessoas discriminando pela cor de outra pessoa*. Essa taxa é a segunda mais alta em relação aos preconceitos percebidos nas escolas, localizando-se logo abaixo da homofobia³⁴.

Das Direções Regionais de Ensino (DREs), como se pode verificar na tabela 3.8, Brazlândia apresenta a maior proporção de alunos (70,2%) que alegou ter visto preconceito ou discriminação por motivo de raça/cor, seguida pelo Paranoá (60,3%), enquanto Taguatinga (49,6%) e São Sebastião (48,0%) são as que apresentam índices menos elevados. Porém é importante ressaltar que todas as DREs apresentam altas taxas de visualização de racismo: mais da metade dos alunos, aproximadamente 55.7%, disseram já ter visto preconceito por raça/cor nas escolas.

Tabela 3.8: Alunos, por DRE, segundo discriminação por raça/cor que sabem que aconteceu nas escolas, 2008 (%)

DRE	Já viu discriminação por raça/cor nas escolas
Brazlândia	70,2
Paranoá	60,3
Samambaia	59,2
Sobradinho	58,7
Santa Maria	57,6
Gama	57,0
Recanto das Emas	55,7
Ceilândia	54,3
Plano Piloto / Cruzeiro	53,8
Núcleo Bandeirante	53,5
Guará	51,8
Planaltina	50,3
Taguatinga	49,6
São Sebastião	48,0
Total	55,7

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola?*

Não só os estudantes, como também os professores e a equipe da direção, relataram já haver presenciado situações de discriminação por motivo de raça/cor: [...] *na minha escola, a discriminação é contra negros* e já vi muitos casos de discriminação pela raça/cor. Esse tipo de afirmação fez-se bastante presente durante a pesquisa.

Outra questão que a gente vê é a do racismo, isso é do dia-a-dia da comunidade, é deles, falando de características assim e assados. É lógico que quando um professor vê, é rechaçado. Mas você sabe que é tão natural entre eles, é tão comum. (Grupo Focal com professores).

³⁴ Este dado é discutido mais detidamente na seção “Homofobia nas Escolas”.

As falas dos professores vão além da simples constatação da existência do preconceito e apontam, também, para situações de constrangimento e exclusão de pessoas negras do convívio social, com prejuízo para a vida escolar.

Já aconteceu de um aluno não ser aceito pela turma devido à cor da pele. (Professor, questão aberta do questionário)

Uma vez uma garota não queria passar perto da outra só porque ela era negra (Professor, questão aberta do questionário)

Crianças brancas não querem sentar perto de crianças negras, ou em relação a cor, não querem fazer grupos com eles [negros] e, ainda, já aconteceu de um aluno não ser aceito pela turma devido a cor da pele. (Professor, questão aberta do questionário)

Os estudantes também relataram situações de exclusão social de pessoas negras nas escolas, confirmando a percepção dos professores sobre o problema: *Na minha escola, minha amiga foi tirada do grupo de trabalho por ser negra*. Ressalta-se que tanto os alunos quanto os professores comentaram sobre situações escolares e não-escolares, em que as pessoas negras são preteridas (como na escola de meninas/meninos para amizade ou namoro).

Uma menina não queria ser minha amiga por eu ser negra. (Aluno, questão aberta do questionário)

As pessoas ficam se afastando de mim só porque eu sou negro. Ficam falando: sai daqui, seu preto! (Aluno, questão aberta do questionário)

Não queriam conversar ou ficar com ela porque ela era preta. (Aluno, questão aberta do questionário)

Uma garota não quis se sentar comigo porque eu sou negra. (Aluno, questão aberta do questionário)

Essas respostas mostram a força do preconceito racial dentro das salas de aula. O preconceito contra pessoas tidas como negras (já que não é necessário se reconhecer como “negro” ou “preto” para sofrer discriminação) se refere não só aos apelidos e xingamentos, mas à criação de uma barreira simbólica entre brancos e negros, que evita que essas pessoas se aproximem.

A quantidade de pessoas que alega ter visto preconceito (55,7% dos alunos e 41,2% dos professores) se torna mais significativa quando se examina, simultaneamente, a porcentagem de estudantes que não gostaria de ter colegas negros em sua classe. Dentre os alunos, 2,1% relataram preferência por não terem colegas negros em sua sala de aula (tabela 2.11, seção 2.2). A taxa aumenta quando os professores são os falantes: 2,5% deles disseram preferir não ter estudantes negros em suas salas de aula (tabela 2.23, seção 2.2).

Esses dados impressionam, primeiramente, pelo próprio fato de existir vontade de não conviver com pessoas negras, por parte dos docentes e discentes, em escolas em que a diversidade racial é marca, e a quantidade de pessoas negras é alta. Porém, diante das várias situações de preconceito racial relatadas, o número de pessoas que se declarou contrária aos negros nas escolas parece ser mais baixo do que a quantidade de indivíduos que se comportam de maneira preconceituosa: *Sou pardo e ficam me chamando de preto e um amigo já me discriminou pela raça, mas ele é da mesma raça que eu*. Essas duas falas de estudantes advertem para um problema central quando se discutem raças no Brasil: não só os negros, mas igualmente os pardos ou morenos, sofrem discriminação por motivo de raça/cor. Significa que a autoidentificação como moreno ou pardo não é suficiente para evitar o preconceito racial, já que a interpretação externa os coloca na mesma categoria da dos que se identificam como negros.

Entrevistadora: Por exemplo, e os alunos negros, vocês sentem que eles são tratados...

M1: Tem preconceito também!

M2: E os que discriminam também são negros.

M1: Não tem nenhum branquinho.

M2: Eles ficam tirando sarro um do outro, aquela discriminação mesmo de isolar. (Grupo Focal com professores).

Em segundo lugar, percebe-se que alguns professores, principais adultos responsáveis pela educação escolar das crianças, adolescentes e jovens, também reproduzem o preconceito racial a ponto de não desejarem lecionar para alunos negros. O dado confirma que o preconceito contra pessoas negras está presente em todas as relações sociais escolares: *Então, é preconceito tanto do professor com aluno, como do aluno com o professor, entendeu?* Nesse sentido, são também os professores responsáveis pela existência e reprodução desse tipo de preconceito (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006).

A racialização das relações sociais ameaça as argumentações universalistas – principal vertente de interpretação das relações raciais no Brasil. Nesse tipo de argumentação, o Brasil é descrito como nação onde todos são mestiços, e que, devido a esse processo de miscigenação, não seria possível identificar quem seriam os negros. Ou se afirma que todos os brasileiros seriam negros devido à ascendência negra. Nas duas argumentações se nega a existência de racismo, uma vez que a população brasileira não seria composta por diferentes e desiguais (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006, p. 307).

Entretanto os relatos dos estudantes, professores e direção demonstram que, embora a ideia de democracia racial seja sedutora, e haja reconhecimento da heterogeneidade racial dentro das escolas, há rechaço aos negros (e pardos), o que confirma a existência da discriminação por raça/cor. A simples existência da diversidade racial/cor, ou a pretensa promulgação da miscigenação como valor, não é suficiente para barrar a existência de preconceito.

Entrevistadora: O preconceito de raça, existe?

H: Existe, mas acho que não é tão... Não é o mais forte. Eles partem pelo fato de terem miscigenação, e o convívio também. [mas] você percebe que eles usam termos para ofender, chama de negro, de macaco, chamam de várias coisas entre eles, mas pra ofender de alguma maneira. (Grupo Focal com professores).

A história escravocrata brasileira está impressa nas interações sociais, em que se acentuam um traço fenotípico específico para desqualificar todo um grupo social. Como o primeiro relato de estudante indicou (*botar ela {negra} no tronco e ia dar uma surra*), no início da seção, a escravidão pode ter acabado, mas permanece o significado da população negra como subalterna.

O X. xingou o X. de escravo. (Aluno, questão aberta do questionário)

Já me chamaram de preto da favela. (Aluno, questão aberta do questionário)

O menino me chamou de negra da favela. (Aluno, questão aberta do questionário)

Algumas pessoas fazem piadas de negros e eu não gosto. Sem falar que por eu ser negro, muitos pensam que podem montar em cima de mim. (Aluno, questão aberta do questionário)

Como as respostas dos estudantes apontam, a interpretação de inferioridade das pessoas negras e pardas gera insultos constantes que as empurram para a sujeição, como sugere a fala *montar em cima de mim*. A ofensa racial cria uma identidade social estigmatizada (GUIMARÃES, 2002), negativa, com profundos impactos na subjetividade dos sujeitos. A população negra é remetida para classes desvalorizadas (pobres, favelados), além de localizados simbolicamente no terreno da sujeira e da criminalidade.

Já vi racismo na escola, falar que o colega é feio, sujo. (Aluno, questão aberta do questionário)

Um aluno chamou o outro de preto fedorento. (Questão aberta do questionário, alunos).

Um garoto da sala é negro, aí o outro sempre fala que ele cheira mal, que tem cheiro de torrada. (Aluno, questão aberta do questionário)

Tem um menino lá na sala que a maioria das pessoas fica chamando ele de neguinho, de carvão, de Saci-Pererê, de maconheiro. (Aluno, questão aberta do questionário)

Os insultos contra negros se referem, também, à animalidade, retirando-os da categoria de humanos plenos, o que influencia na perda ou não-asseguramento de direitos, dificuldade de acesso aos serviços públicos e a criação de barreiras à vida social, como já foi comentado.

Uma vez, um menino me chamou de macaco só pela cor. (Aluno, questão aberta do questionário)

Tem um caso de professor com aluno, deu um pepino enorme, de um professor brincar e falar assim... o professor fez um tratamento pejorativo de um aluno negro como macaco. Foi assim: 'para de fazer macaquice, vai continuar fazendo macaquice, vai continuar igual macaco'. (Coordenadora, Grupo Focal com equipe de direção).

Ainda, quando as mulheres são o alvo do racismo, uma suposta “devassidão mulata” é acionada. Nestas situações, duas formas de discriminação se unem: de gênero e de raça, para criar uma imagem de uma mulher hipersexualizada e, por isso, imoral.

Me chamam de Chica da Silva, de preta safada. (Aluno, questão aberta do questionário)

Eu vi, por parte de um aluno em relação a uma professora, uma frase que era realmente grotesca. Ele chamou a professora de negrinha safada, isso dentro da sala de aula. (Professora, Grupo Focal com professores).

A tabela 3.5 mostra a porcentagem de estudantes que alega já ter sofrido discriminação por motivo de raça/cor. O critério de raça é o segundo maior motivo citado como desencadeador de discriminação (12,6% dos estudantes alegaram já ter sofrido algum preconceito). A maior porcentagem de declaração de sofrimento de discriminação por raça/cor aparece entre os alunos que se autodeclararam negros (29,8%), seguida por aquela encontrada entre alunos que se autodeclararam indígenas, com 21,8%, como se pode perceber na tabela 3.9. Estes números indicam a necessidade urgente de valorização das tradições negras e indígenas. As pessoas que se autodeclararam brancas são as que menos reportam haver sofrido preconceito racial, com 8,4%.

Tabela 3.9: Alunos, por raça/cor autodeclarada, segundo discriminação por raça/cor que sofreram nas escolas, 2008 (%).

Raça/cor autodeclarada	Porcentagem (%)
Negra	29,8
Índigena	21,8
Parda	9,4
Amarela	9,0
Branca	8,4
Outra autoidentificação	15,9
Total	12,6

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola?*

Urge pontuar que as raças/cores dos estudantes foram autodeclaradas, o que não significa que seus pares os reconheçam com a cor autoidentificada. Dessa forma, pessoas que se veem como brancas podem pertencer a outras inscrições raciais, já que a autoidentificação é um critério razoavelmente subjetivo. Isso cria, por exemplo, situações como estas: *Eu sou branco e os caras ficam me chamando de preto e por ser pardo, um menino fica me chamando de preto. Ou, Discriminação é uma pessoa discriminar a outra pela cor, e ela ser branca.*

Mesmo assim, percebe-se que pessoas de diversas inscrições raciais, inclusive as que se autodeclararam brancas, também indicaram ter sofrido preconceito racial: *As pessoas ficam me chamando de galega asseada, e eu não gosto. Ou ainda: os japoneses são chamados de japinhas.* Porém vale ressaltar que a incidência de discriminações dessa espécie com relação a pessoas brancas é sensivelmente menor do que aquelas sofridas por pessoas de outras inscrições raciais. É crucial ressaltar a intensidade e profundidade do racismo contra pessoas negras e pardas.

Os apelidos atribuídos a pessoas negras são bastante diversos e pejorativos. Comparando-se os apelidos recolhidos por este diagnóstico com aqueles de outras pesquisas do mesmo modelo (ABRAMOVAY & RUA, 2002; ABRAMOVAY et al., 2006; CASTRO & ABRAMOVAY, 2006), percebe-se que não apenas os apelidos se repetem, mas também se diversificam e multiplicam ao longo do tempo, como aponta o quadro 3.4.

Quadro 3.4: Apelidos usados em insultos contra pessoas negras

Assolan	Maconheiro
Africano	Mussum
Amendoim	Lacraia
Beijuda	Neguinho da favela
Bois do cabelo enrolado	Negro safado
Cabelo de Bombril/Cabelo Ruim/ Cabelo à prova d'água	Nega do fubá
Café/Café com leite	Palito de fósforo
Carvão	Petróleo
Chica da Silva	Picolé de asfalto
Chiclete de mecânico	Pneu/suco de pneu
Chocolate Podre	Pré-histórica
Churrasquinho	Preto(a)
Cola de asfalto	Preta fedida
Endiabrado	Preto de macumba
Escravo	Roda
Feijoada/Feijão preto	Saci-Pererê
Fumaça	Toalha de mecânico
Galinha preta de macumba	Toddy
Gorila	Torrada queimada
Macaco(a)	Tiçã
Macaco da bunda vermelha	Tiziu
	Zé Pequeno

Nota: Os apelidos são provenientes de questões abertas de questionário, entrevistas e grupos focais das pesquisas *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*, 2009; *Cotidiano das escolas: entre violências* (ABRAMOVAY et al, 2006); *Relações raciais nas escolas: reproduções de desigualdades em nome da igualdade* (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006) e *Violências nas escolas* (ABRAMOVAY & RUA, 2002).

Vale notar que o preconceito racial no Brasil é de “marca”, ou seja, “serve como critério o fenótipo ou a aparência racial” (NOGUEIRA, 2006, p. 293) e não a pertença a um grupo de origem (como nos Estados Unidos, por exemplo). O preconceito de marca depende do limite entre o tipo que se

atribui ao grupo discriminador e o que se atribui ao grupo discriminado, que é indefinido: varia subjetivamente, a partir das características de quem está sendo julgado, identificadas por quem observa (idem). Por isso é possível a existência de discrepâncias entre a aparência de um indivíduo e sua autoidentificação ou, ainda, da identidade que outros lhe atribuem. Mais, o preconceito é contextual: a depender das relações estabelecidas entre os sujeitos (amizade, colegas de sala etc), as formas de tratamento poderão ser diferenciadas. O sentimento de ofensa só acontece em situações específicas. Nas relações de proximidade, como as de amizade, os apelidos com referência à cor da pele podem ser interpretados como expressões de carinho.

Para a minha amiga, chamar ela de preta é carinhosamente, coisa de amizade. (Aluno, questão aberta do questionário)

Meu apelido é pretinho, agora, se viesse uma pessoa desconhecida... eu ando com um monte de gente, eu realmente sou o mais escuro das pessoas que andam comigo, aí vem, chega nego assim e: e aí, seu preto safado! Beleza, eles são amigos, agora se chegar uma pessoa que eu não conheço e falar: preto safado! Isso, sim, existe discriminação. Depende da forma que é falado. (Aluno, questão aberta do questionário)

Algumas vezes, a pessoa que discrimina interpreta seu próprio comportamento como brincadeira, sem saber ou compreender a implicação do ato racista, o que minimizaria a violência presente nas interações marcadas pelo racismo. A zombaria, no entanto, pode não ser assim avaliada pela pessoa vítima da brincadeira.

H: Teve outro caso também, se não me engano, foi na quinta série, em relação ao racismo. Foi uma brincadeira, uma menina muito bonita por sinal...

Entrevistador: Ela fez a brincadeira?

H: Não, ela foi vítima de agressão [verbal]. Ele começou a brincar, por ela ser negra, falando do cabelo dela, falando 'oh, neguinha, olha seu cabelo', e ela veio reclamar. E, assim, estava chorando, era uma criança! Nós conversamos com ela, conversamos com o rapaz [...]. Ele se desculpou com a menina, se desculpou com a turma. Aí, a gente nota que, muitas vezes, eles não têm noção do teor da agressão, é feito mais no sentido de piada, no caso dele, ele colocou para mim que estava só brincando, era uma piada, não sabia que ela ia se ofender tanto. (Grupo Focal com equipe da direção).

Onde o preconceito é de marca, a reação ao preconceito tende a ser individual. Se nas relações próximas, as referências à cor podem ser interpretadas como carinho ou brincadeira, quando as relações são distantes, as mesmas expressões passam a ser vistas como preconceito (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006), ofensas graves às pessoas.

Um dia eu estava conversando com uma menina na quadra e ele falou: cala a boca! Eu falei: se eu quiser, eu não calo. Ele: eu vou meter essa mochila na sua cara! Aí, eu falei: pode tacar. Ele falou: sua preta! E começou a me xingar de preta. Eu só fui na direção porque ele ficou me ameaçando, falou que ia me matar. Eu não fui na direção dizer que ele me xingou. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Situações de conflito, como o relatado na fala acima, são agravadas pelo preconceito racial. É possível que os estudantes envolvidos no caso tenham começado uma discussão por motivos outros que não a raça/cor: hostilidade, rivalidade, desentendimentos diversos. Porém, em um determinado momento, o garoto utilizou-se da raça como forma de ofensa à menina, unindo o preconceito racial à ameaça de morte. A raça/cor da estudante foi alicerce para aumentar o conflito. Outros acontecimentos foram relatados, em que a agressão verbal de cunho racial foi utilizada para acentuar ameaças quando às divergências entre os estudantes surgem.

Já teve um caso que essa menina, era a maior mala de Brasília. Eu estudava à noite. Essa menina chegou e foi estudar na mesma escola. Eu fui a uma festa e ela estava lá, aí eu fui ao banheiro, ela bateu na porta e eu não abri porque estava com uma menina. Quando eu saí, ela falou: eu vou te pegar, vou te esperar na porta da escola e vou te pegar. Ela ficou me marcando um tempão. Aí, um dia eu estava caminhando, ela me deu um empurrão, quase que eu taquei a cara no muro, aí, foi na hora que a diretora chegou e disse que eu devia dar parte [denunciar] porque ela estava me ameaçando. Ela disse que ia me matar mesmo. Aí, eu dei parte. No outro dia, ela veio de novo brigar comigo, ela falou: eu vou te pegar, sua negrinha! Ficou só me chamando de negrinha. Mas, não é o fato de me chamar de negra, chamar assim: sua negra! É o jeito, assim, que se fala, que a gente fica com vontade de denunciar. Deu vontade, mas, depois eu vi que todo mundo ficou do meu lado. Também, não deu em nada, chamaram ela na delegacia para depor, eu fui. Eu era de menor e ela de maior, mas não deu em nada, não. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

A constância dos eventos discriminatórios por motivo de raça/cor dos estudantes leva, nas escolas, às brigas com agressões físicas. Comumente, alunos que sofrem discriminação racial cotidianamente, em um dado momento, reagem aos insultos com violência física, como forma de defesa.

M1: É uma aluna nossa, ela tem a pele escura. Ela é negra e durante um jogo na prática de educação física, uma outra aluna, que já não é mais aluna nossa [...] Ela chamou a menina de um nome pejorativo relacionado à cor e a menina, que já tem uma história de vida...

M2: Ela é do interior, tem sotaque mineiro carregado...

M1: Eu acho que ali foi a gota d'água. Então, ela era negra e tinha um sotaque mineiro bem carregado do interior mesmo, e pobre. Então, as pessoas gostam mesmo de ter preconceito e ela teve uma reação, no dia, violenta, ela partiu para cima da outra. Eu achei que ela ia passar mal naquele dia, ela chorava, tremia, falava: professora, ninguém me conhece, eu era uma pessoa, hoje eu sou uma santa perto do que eu era! A impressão que eu tinha é que ela estava querendo segurar o temperamento, eu acho que ela quis dizer que ela era muito brava mesmo e que naquele dia estava se segurando. (Grupo Focal com equipe da direção).

Esses comportamentos violentos parecem, também, ser encorajados pela existência de um sentimento de que nada acontece para inibir pessoas com comportamentos preconceituosos. A impunidade, tanto na esfera policial e jurídica quanto administrativa, nas escolas, é sentimento geral.

Alguns estudantes interpretam que não só as pessoas com atitudes preconceituosas ficam impunes, como acreditam que os negros são tratados de forma diferenciada, negativa, na escola. Para os alunos, alguns membros das equipes da direção agem de maneira estigmatizada contra pessoas negras.

Uma menina branca me bateu, fiquei toda lascada, passando mal. Na hora de ir na direção, chamaram os pais no dia, depois botaram panos quentes. Eu bati na menina branca e fizeram uma arruaça. Tomei suspensão, chamaram a mãe dela e a minha, assinaram e botaram em um livrinho. A menina continuou estudando aqui. Eu briguei com a menina, e foi bem menos, discutimos e eu cheguei a empurrar ela fraco. Nem foi briga. Chegou no outro dia, bateu o sinal para entrar, eu já sabia que ia ser suspensa. Peguei quase uma semana de suspensão. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

De acordo com o relato acima, a marca da cor influencia no julgamento das ações dos estudantes por parte da equipe responsável. A punição foi interpretada como indevida, pela estudante, diante do fato de ter considerado sua atitude mais leve que a atitude da garota branca. Obviamente, outras situações podem ter sido levadas em consideração para que a punição da garota negra assim acontecesse. Neste momento, não há condições para examinar a fundo essa questão. Porém, pode-se argumentar, igualmente, que esta menina deva ter motivos o suficiente para acreditar que a equipe da direção agiu, nesta situação, de modo condicionado pelo preconceito racial. Ainda, outras falas, proferidas por outros estudantes durante o mesmo Grupo Focal, demonstram que diferentes alunos acreditam que as ações da equipe de direção sejam guiadas pelo preconceito.

Eu, por exemplo, tenho um irmão que é negro. Aí, ele não fez nada, mas a direção falou que era ele que tinha feito aquilo. Minha mãe veio aqui dizer que ele não fez e ela [diretora] falou assim: “esse negro, não sei o quê, começou a bagunçar aqui na escola!”. Dá para ver pelo jeito dela se explicar que era discriminação. (Aluno, Grupo Focal com alunos)

Teve uma vez, no ano passado, na hora do intervalo, não tinha ninguém na sala e eu estava do lado da porta. A diretora estava no corredor. Chegou um monte de gente na sala, batendo na porta, fazendo barulho. Aí, ela foi lá na sala e brigou só comigo, achando que fui eu que bati, sendo que eu estava na minha. Quando eu falei que não tinha sido eu, eles [outros alunos] vieram me chamar de neguinho da favela, me chamaram de pretinho. Eu falei para a diretora e ela não fez nada. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

As falas acima indicam que o racismo não tem sido debatido nas escolas, mesmo que a maior parte dos sujeitos reconheça o peso da discriminação racial nas interações sociais dentro das escolas. Essa falta de discussões sobre o tema causa a pouca ou nenhuma ação interventiva sobre esse preconceito. As intervenções são, quando existentes, pontuais e/ou ineficazes. Em um misto de pena e impotência, alguns professores demonstram atitude de acolhimento de estudantes negros que sofrem preconceito. Porém, ao mesmo tempo, se isentam da responsabilidade de combate ao preconceito ao atuarem de forma tímida sobre o tema.

H1: Eu tive que adotar uma menina, uma aluna. Os meninos enchiam o saco dela. Ela é linda, de cor, mas, para eles, isto é um problema.

M1: Nós entregamos a carteirinha em sala de aula, quando eu peguei, a foto dela estava tampada. Ela pegou os adesivos de florzinha e tampo só o rosto dela. Achei um absurdo aquilo. Chamei para conversar, ela falou que estava com vergonha da própria imagem porque os meninos ficavam rindo dela, rindo da cor dela e do cabelo dela. Falei: você gosta de você

deste jeito? Ela: não.

H1: Ela se rejeita, é um caso complicado. Introjetou o olhar do outro. Qualquer dia, vai se perder essa menina. (Grupo Focal com professores).

A falta de ações de combate ao preconceito racial pode ser explicada, também, pela culpabilização das famílias por parte dos professores. Muitos profissionais responsabilizam a família do estudante ao explicar as causas do comportamento racista. Essa atitude cria entraves para perceber que as escolas também ensinam as crianças adolescentes e jovens a agirem de modo preconceituoso.

Normalmente, quem é branco já cresce mesmo com o racismo, a quem que é branco sabe disso, sem querer a gente é racista. (Professora, Grupo Focal com professores).

Os casos de discriminação ocorrem, geralmente, entre os alunos. Eles utilizam os conceitos de suas famílias e repetem preconceito contra negros (muitas vezes, o próprio agressor é afro-descendente). (Professor, questão aberta do questionário).

Ainda, vale a pena retomar, rapidamente, ao tema dos insultos raciais para comentar que as agressões verbais referentes à cor, às vezes, se referem também a uma suposta origem (África): *Tem um menino aqui que é negro, todo mundo chama ele de africano e se você é negro, eles falam assim: ab! Seu africano!* Também há referências a uma suposta cultura africana: *Um dia me chamaram de preto da macumba*. Isso aponta para a necessidade de se implementar a lei 10.639/03, no que tange ao ensino das tradições e culturas africanas e afro-brasileiras. Primeiramente, para que se possa incentivar a autoestima de jovens negros; segundo, para promover o conhecimento da própria cultura brasileira.

Para concluir, é preciso ressaltar que pesquisa evidenciou que as relações sociais racializadas são (re)produzidas dentro das escolas. Ao contemplar como as relações raciais se estabelecem dentro dos colégios, pode-se questionar até que ponto a escola está sendo coerente com sua função social quando se propõe a ser um espaço de preservação e incentivo da diversidade cultural e racial brasileira. A convivência racial em meio à diversidade de raças/cores nem sempre é harmoniosa, evidenciando a intolerância e a estigmatização. Múltiplas vivências de situações de racismo foram relatadas por todas as categorias de pessoas entrevistadas: professores, estudantes e equipe da direção. É consenso, portanto, que o preconceito e a discriminação raciais estão presentes na convivência nas escolas e que somente a distribuição de renda não é capaz de acabar com a desigualdade por motivo de raça ou cor, como propõem alguns autores. Nota-se que os insultos contra pessoas negras são cotidianos e têm como objetivo colocá-las no lugar social a que elas são relegadas: a pobreza, a criminalidade, a marginalização, a sujeira ou, o que é pior, retirá-las do mundo social remetendo-as para a esfera da animalidade.

3.4. Discriminação e desigualdade socioeconômica: pobreza, aparência e origem regional

No contexto das relações estabelecidas nas escolas, a referência à pobreza como problema social e como elemento de classificação aparece de modo impactante. A pobreza é percebida pela comunidade escolar como uma característica do Distrito Federal e uma realidade nacional, sendo frequente a menção à desigualdade na distribuição de renda e à herança de injustiça social que historicamente tem assolado o país. A discriminação produzida em torno dessa esfera de desigualdades será trabalhada nesta seção, abordando-se, primeiramente, algumas manifestações mais gerais do preconceito pela pobreza encontrado nas escolas para, em seguida, tratar especificamente de dois outros tipos de discriminação a ele relacionados: a discriminação pela forma de se vestir e a discriminação pela origem regional. Em todos eles, signos de distinção presentes na sociedade podem ser reproduzidos no espaço educacional.

3.4.1. Pobreza

O entendimento sobre a pobreza no âmbito nacional é bastante dinâmico e admite perspectivas diversas. No meio acadêmico e literário, há tempos ele acompanha as principais reflexões dedicadas às interpretações sobre o Brasil, tendo sido marcantes, mais recentemente, as discussões sobre o que veio a ser “o problema da pobreza” – como analisado por Sprandel (2004). Segundo a autora, embora discursos nacionais inaugurais tenham contemplado o elogio à abundância, à generosidade da terra e à exuberância das paisagens – tal qual relatado pelos escritos do cronista real Pero Vaz de Caminha –, autores clássicos do pensamento social brasileiro dedicaram-se mais atentamente às grandes desigualdades sociais e regionais, descrevendo-as como uma “consequência do clima, da mestiçagem, da doença, da desorganização social ou mesmo da falta de condições objetivas para uma revolução popular” (p. 179). Nos anos 60 e 70, importantes estudos sobre as temáticas de classes e estrutura social seriam levados a cabo, ao passo que, nos anos 80 e 90, a pobreza passaria a ocupar lugar central no debate político e intelectual, sendo vista, ainda, como um problema de escala global.

De acordo com Rocha (2005, p. 9-10), a “pobreza é um fenômeno complexo, podendo ser definido de forma genérica como a situação na qual as necessidades não são atendidas de forma adequada”, de modo que ser pobre corresponde, em última instância, a “não dispor dos meios para operar adequadamente no grupo social em que se vive”. Também para diversos participantes do estudo, a pobreza tende a ser vista como uma situação na qual o indivíduo ou seu grupo familiar encontra-se com uma série de carências, sejam elas de alimentação, saúde, habitação, educação ou de acesso a bens de mercado/consumo e serviços básicos – ou seja, as *mazelas sociais* ou a *falta de tudo*, como mencionado em entrevistas.

Quanto ao cotidiano escolar, as diversas situações de pobreza remetem à ausência de condições materiais que propiciassem um estilo de vida digno e um efetivo processo de ensino-aprendizagem. Para alguns autores latino-americanos, as manifestações mais dramáticas de injustiça social e pobreza

eventualmente recairiam na falta de certas condições sociais mínimas exigidas para o aprendizado, as quais foram analiticamente designadas a partir do termo educabilidade (LÓPES & TEDESCO, 2002; FANFANI, 2007)³⁵.

De acordo com os participantes da pesquisa, as diversas carências são, em verdade, muito frequentes nas escolas, como ilustrado nas próximas falas, de professores e membros da equipe de direção, sobre as características da realidade com a qual convivem.

Aqui na escola a maioria de nós tem vasta experiência, especialmente em escolas na periferia, escolas muito pobres. O maior problema da violência é exatamente a pobreza, a miséria. A miséria é tanta que o aluno sai daqui, vai para casa, não tem um ambiente adequado para estudar, não tem mesa, um local próprio, com silêncio, concentração para desenvolver suas atividades. Além da fome. [...] Temos um bairro do tamanho de uma cidade, maior que muita cidade do interior do Brasil e que não tem uma área de lazer. [...] A maior violência é a falta de tudo. (Professor, Grupo Focal com professores).

Nós temos uma clientela, que seria também interessante que vocês conhecessem o local de onde vem essa clientela. O grosso da nossa clientela vem do assentamento, que foi uma invasão, e que, como aconteceu com várias localidades do DF, acabou por ser regularizada efetivamente e a nossa clientela provém quase na sua totalidade dessa área, uma área de total falta de estrutura que agora está começando a melhorar. São pessoas de família muito humildes, falta de condições total, grande índice de desempregados, um grande índice de alunos recebendo Renda Minha, nós temos aqui muitos nessa situação. (Diretora, Grupo Focal com equipe de direção).

A tabela 3.10 abaixo indica que, para 88,8% dos professores participantes do estudo, a situação socioeconômica de seus alunos é percebida como sendo “pobre” ou “muito pobre”. Um percentual consideravelmente menor, de 10,9%, a classifica como “bem de vida”, e outro 0,3% a percebe como “rica”. Vale ressaltar que, como nos mostram diversas outras pesquisas (ABRAMOVAY et al, 1999; WAISELFISZ et al, 1998; ABRAMOVAY et al., 2006), nem sempre a percepção dos professores sobre os alunos condiz com a percepção dos alunos sobre si mesmos.

Tabela 3.10: Professores, segundo percepção sobre a situação socioeconômica de seus alunos, 2008 (%)

Percepção sobre a situação socioeconômica dos alunos	Porcentagem (%)
Muito pobre	9,7
Pobre	79,1
Bem de vida	10,9
Rica	0,3
Total	100,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Como você percebe a situação socioeconômica de seus alunos?* (múltipla escolha).

35 Segundo essa concepção de educabilidade, é necessário evitar uma perspectiva excessivamente fatalista acerca do impacto da vulnerabilidade social sobre a qualidade do sistema de ensino, reconhecendo-se em contrapartida que, ao se prover uma oferta educativa adequada às necessidades e condições de vida das populações menos favorecidas, é possível minimizar esse caráter. Ainda assim, o imaginário social sobre a pobreza e a sua repercussão nas relações estabelecidas nas escolas devem receber atenção.

Tem muito aluno que passa muita necessidade. Há duas semanas chegou um menino aqui na coordenação: estou passando mal, muito mal. Todo mole assim... Aí eu falei: vamos comer alguma coisa. Aí ele foi lá, comeu e pronto: ficou satisfeito o menino. Era fome! (Professora, Grupo Focal com professores).

H: Eu já fui lá [no assentamento] duas vezes e é interessante. O lote é tão pequeno que não deve ter 10 metros de frente. Aí, como tem paredes dividindo os lotes, eles só puxam um barracão, puxam um telhado brasilit até na frente. A casa não tem cômodos, é um grande galpão, onde moram todos, não tem divisória, não tem privacidade nenhuma. E ali tem animal no meio, tem até cavalo dentro de casa, eles moram numa baia. Uma vez eu fui numa casa porque o aluno estava faltando muito, no ano passado, eu cheguei lá, a casa também era um galpão, mas tinha cortinas, dessa cortina para lá é a cozinha, dessa cortina daqui é o quarto, então só tinha cortinas penduradas.

M: Eles têm fogão de lenha, aí os meninos vêm fedendo a fumaça e os outro não querem sentar nem perto.

H: Tem alguns deles que não tomam banho porque não tem água encanada. Não tem, aí tem que ir buscar água.

M: Na casa não tem água encanada, eles não têm condições de pagar. A gente teve até um caso de uma aluna aqui que desenvolveu um problema no olho. Um caso raríssimo no DF, acho que era o único caso e ligado a problema de saneamento básico mesmo. O pessoal da Secretaria de Saúde vem aqui fazer o controle, examina aqui na escola, é o ponto de referência para vir aqui. Eles têm muitas alergias nos olhos, as peles muito manchadas. (Grupo Focal com equipe de direção).

Uma diretora de escola comenta que, de um modo geral, boa parte da *clientela* das escolas da rede pública é formada justamente por *alunos que sofrem dentro da sociedade todas as mazelas que existem, que é fome, é discriminação, que é falta de família e tudo isso aí*. Do mesmo modo, um professor descreve Brasília como uma cidade perpassada por nítidas desigualdades, caracterizada tanto pela segregação espacial quanto pela absorção de uma população de baixa renda vinculada ao entorno, criando aquilo que o professor chama de *cinturão de pobreza*.

Brasília foi estruturada de uma forma que tem um cinturão de pobreza em volta dela, parece que arrocha o pequeno Plano Piloto. Nesta escola, por exemplo, a maioria da clientela vem do entorno. De uns cinco anos prá cá, tem uns vinte condomínios que surgiram ali. Se você subir no morro e olhar, vai ver uma coisa que não acaba mais. Basicamente, este pessoal vem prá cá, que é a cidade mais próxima do DF. Esta realidade toda vindo para a escola. Acho que Brasília está envolta por um cinturão de pobreza que está arrochando, inchando. (Professor, Grupo Focal com professores).

É sabido que o Brasil vem passando por um processo de democratização das escolas nas últimas décadas e por uma progressiva tendência à universalização do acesso à educação (PAIVA, 1998). Os dados do país mostram que a população de 7 a 14 anos tem apresentado taxas cada vez maiores de ingresso nas escolas e, entre 1992 e 2005, ampliou-se expressivamente a proporção de jovens no ensino (taxa de frequência escolar) (BRASIL, 2007). Também no DF verifica-se o avanço gradual no aumento do número de matrículas na Educação Básica, bem como na Educação de Jovens e Adultos

(INEP, 2008). O direito ao ensino, anteriormente restrito às elites e respaldado pela lógica seletiva, passou a ser contemplado por parcelas cada vez mais amplas da sociedade e, nesse âmbito, a escola pública e o ensino obrigatório receberam uma expressiva diversidade de estudantes, provenientes de estratos econômicos variados.

A notável expansão do número de matrículas – dentro de um quadro nacional marcado pela desigualdade e enormes distâncias econômicas – não implicou, contudo, a supressão dos conflitos socioeconômicos nem na sociedade mais ampla nem dentro das escolas. Verifica-se, nesse âmbito, que o preconceito contra a pobreza, manifestado de forma bastante patente na cultura brasileira, hierárquica e classista, é também reproduzido nos estabelecimentos de ensino.

Em realidade, como indicam os dados encontrados, a convivência nas escolas não está ausente de embates ou práticas discriminatórias continuadas dirigidas aos sujeitos considerados de baixa renda, como mostram os depoimentos abaixo.

Há, atualmente, duas irmãs visivelmente pobres, muito pobres, que são muito discriminadas pelos colegas. Elas reagem de forma diferente. Uma é agressiva, indisciplinada. A outra é tão retraída que parece ter vergonha de existir. Mas percebo que ambas sofrem, e sempre que percebo ações que elas sofrem eu converso com o agressor. Isto vem trazendo progressos. (Professor, questão aberta do questionário).

Os próprios alunos discriminam os colegas vindos de outras localidades. Dizendo que são pobres, favelados. Esse conflito às vezes gera uma briga verbal ou até física. (Professor, questão aberta do questionário).

No estudo, a incidência desse tipo discriminação, sobretudo pela perpetuação de estereótipos sociais, foi reconhecida em todas as Regionais de Ensino – tanto por alunos quanto por professores e equipe de direção –, verificando-se por vezes interseções com outros tipos de discriminação, como é o caso do racismo: *uma menina da minha sala não quis fazer trabalho com outra pessoa porque ela era pobre e negra*. Os seguintes comentários são ilustrativos de situações problemáticas encontradas no dia-a-dia da escola.

Quadro 3.5: *Fui humilhada por ser uma garota pobre e humilde*

As pessoas que são melhores de situação geralmente não querem se misturar com aqueles que são ruins de situação.

Todos os dias eu vejo alguns alunos zoando os mais pobres.

Fui humilhada muitas vezes na escola por ser uma garota pobre e humilde.

Eu já sofri por ser de baixa renda, mas eu não me importo, eu sou do jeito que eu sou.

Só tenho a dizer que eles zombam de mim só porque eu moro na central e meu barraco é pequeno, mas se Deus quiser vou trabalhar e ajudar minha mãe.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos retirados das perguntas abertas do questionário.

Observa-se que, na discriminação pela pobreza, uma ampla gama de signos de distinção é acionada em processos de estigmatização/marginalização de indivíduos ou grupos, criando-se um sistema classificatório a partir do qual determinados hábitos e bens de consumo podem ser valorizados ou desvalorizados. As percepções sociais em torno de iniquidades econômicas, por sua vez, podem expressar preconceitos classistas que, como afirma Soares (2001, p. 2), “projetam rótulos e anulam individualidades”, produzindo “a vivência dolorosa da invisibilidade” e, em última instância, podendo também criar “um roteiro de negligência, indiferença e estigmatizações”.

A discriminação por ser pobre apresentou dados bastante significativos: quando perguntados se já testemunharam esse tipo de violência na escola onde estudam (tabela 3.11), 42,3% dos alunos afirmaram que sim: variando entre 54,1% na Regional de Brazlândia (seguida por Sobradinho com 50,0% e Gama com 44,7%) e 34,9% na de Samambaia (precedida por Recanto das Emas com 36,3% e São Sebastião, com 36,7%).

Tabela 3.11: Alunos, por DRE, segundo discriminação por ser pobre que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%)

DRE	Sabem que ocorreu discriminação por ser pobre nas escolas
Brazlândia	54,1
Sobradinho	50,0
Gama	44,7
Planaltina	44,7
Núcleo Bandeirante	44,3
Plano Piloto/Cruzeiro	43,0
Ceilândia	42,4
Paranoá	42,1
Santa Maria	40,3
Taguatinga	40,2
Guará	39,0
São Sebastião	36,7
Recanto das Emas	36,3
Samambaia	34,9
Total	42,3 (78.224)

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola?*

As porcentagens referentes aos alunos que sofreram esse tipo de discriminação nas escolas (tabela 3,12) giram em torno de uma média de 6,1% no DF. As porcentagens são muito semelhantes, sendo as maiores 7,5% em Planaltina e 7,2% em Brazlândia, e as menores, 5,2% no Guará e 3,5% no Plano Piloto.

Tabela 3.12: Alunos, por DRE, segundo discriminação que sofreram na escola, por ser pobre 2008 (%)

DRE	Sofreram discriminação nas escolas por ser pobre
Planaltina	7,5
Brazlândia	7,2
Recanto das Emas	6,9
São Sebastião	6,9
Ceilândia	6,8
Gama	6,7
Paranoá	6,3
Samambaia	5,9
Sobradinho	5,9
Santa Maria	5,7
Taguatinga	5,7
Núcleo Bandeirante	5,6
Guará	5,2
Plano Piloto/Cruzeiro	3,5
Total	6,1

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo violências: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já sofreu na sua escola?*

Esse fenômeno, assim como ocorre com outras discriminações investigadas, aparece com maior frequência no Ensino Fundamental (tabela 3.13): 46,6% dos alunos de 5ª a 8ª séries afirmam já ter visto acontecer na escola, enquanto no ensino médio esse índice é de 37%. Dentre os que já foram discriminados, a incidência foi de 6,9% no ensino fundamental e de 5,2% no ensino médio.

Tabela 3.13: Alunos, por nível de ensino, segundo discriminação por ser pobre que sabem que ocorreu ou sofreram na escola, 2008 (%)

Alunos	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Viram discriminação por ser pobre	46,6	37,0
Sofreram discriminação por ser pobre	6,9	5,2

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo violências: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu na sua escola?/ Que tipo de preconceito ou discriminação você já sofreu na sua escola?*

Quanto ao segmento dos professores, 33,7% (tabela 3,2) afirmam terem presenciado discriminação pela pobreza no estabelecimento onde lecionam. A maior parte dos casos mencionados refere-se às práticas discriminatórias observadas nas relações entre alunos, mas também pode se estender para outros tipos de interação social. Uma professora, por exemplo, relatou ter sofrido discriminação por seu carro ser considerado luxuoso no contexto da comunidade onde se localiza a sua escola, tendo sido chamada de *madame* em um tom de voz que ela julgou ser bastante agressivo. Contudo, não

apenas objetos luxuosos são alvo de preconceito, como também signos de pobreza que podem ser, do mesmo modo, parte também do universo dos professores.

Aconteceu comigo, uma aluna da 8ª série me perguntou: onde você mora? E eu respondi. E ela: Ah, não está tão ruim não, porque a outra professora mora aqui naquele condomínio. Quer dizer: eles estavam com preconceito até com os próprios professores. Quem mora mais longe é pobre, mas quem mora no condomínio é mais pobre ainda. Então até com os próprios professores eles têm preconceito. (Professora, Grupo Focal com professores).

Quando se trata dos estabelecimentos de ensino do DF, determinados aspectos e atributos, lidos a partir de códigos de categorias coletivamente traçados, ganharam especial atenção. Nesse ponto, foi possível afirmar que se destacaram 1) o material escolar utilizado; 2) a ocupação profissional dos pais (ou dos próprios alunos); e 3) o local de moradia. De um modo geral, a pesquisa empreendida demonstrou que não são raros os apelidos endereçados àqueles considerados os mais pobres, inseridos em uma dinâmica que reatualiza uma óptica elitista através da qual o outro é apreendido. Nas relações entre alunos, as vítimas desse tipo de preconceito costumam receber ofensas verbais variadas, como ilustrado no quadro que segue.

Quadro 3.6: Apelidos pela pobreza

Carroceiro	Pé de Toddy
Favelado	Pé Rapado
Mendigo	Pé Sujo
Miserável	Pé Inchado
Morto de fome	Pobrão
Passa fome	Pobre coitado

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo violências: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Apelidos retirados de questões abertas dos questionários e de Grupos Focais.

Alguns professores escutados relataram que mesmo pequenos detalhes podem ser alvo de discriminação, como o fato de o aluno eventualmente *não trazer o material necessário para a aula*. Outra fala de um estudante parece confirmar essa asserção: *ai eu cheguei na diretora: me empresta o apontador?. Ai todo mundo: Ah, não tem dinheiro, não, para comprar?.*

Da mesma forma que pequenos artefatos – como lápis, borracha, mochila e caderno – adquirem valor simbólico e se convertem em indicadores de prestígio e inserção social, também o lanche consumido na escola pode tornar-se um item relevante. Exemplificando essa questão estão os relatos de uma aluna e de uma professora, segundo os quais aceitar ou repetir a merenda oferecida gratuitamente pela própria escola (em vez do lanche comprado na cantina/lanchonete) pode denotar baixo poder aquisitivo.

Você precisa ter dinheiro para comprar lanche todos os dias. Porque se você trazer um lanche diferente de casa você já fica sendo assim discriminado. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

No dia em que ele [um estudante] ia repetir o lanche, aí os outros: vai morto de fome, não tem nada para comer em casa?. Se um menino quiser repetir um lanche um dia: ah, não tem comida em casa, é morto de fome. Às vezes ele até quer comer, quer lanchar e não lancha por conta dos outros alunos. Quer comer porque está com fome mesmo, não teve almoço... A gente sabe que isso acontece. (Professora, Grupo Focal com professores).

Outra forma bastante recorrente de prática discriminatória dentro da escola está na adoção de apelidos e termos pejorativos referentes aos locais de moradia, geralmente com relação às áreas da cidade consideradas mais carentes. A dimensão espacial da desigualdade é, assim, assimilada de acordo com um mapa socialmente forjado que diferencia as várias partes do tecido urbano depreciando setores habitacionais específicos e estigmatizando os seus moradores. Como apontam Bursztyń & Araújo (1997, p. 47): “Diferentemente de outras cidades de seu porte, a capital brasileira expressa, de forma irrefutável, a segregação espacial de sua população, segundo estratos de renda”. Nesse âmbito estão os depoimentos de participantes do estudo, afirmando que algumas destas localidades podem receber designações pejorativas como Assentamento Haiti, Faixa de Gaza, Itapoeira, Arapoeira, Porto Pobre e Rocinha, conforme nos mostra o quadro abaixo.

Quadro 3.7: *Obrigado, me emocionei*

Nós temos aqui um condomínio, esse condomínio é alvo de piada todo dia, que quem mora no condomínio é inferior. É pobre. Qualquer coisa que você quer relacionar ao negativo: 'Ah, é do condomínio'.

Eu moro na Expansão, e só eu aqui da escola moro lá. Aí o povo fica me zoando, falando que lá é a Rocinha, que é um buraco. E eu não falo nada, porque sou só é eu contra muitos.

Muitas vezes eu fui humilhada só porque moro na estância e por ser pobre.

Nego me zoa porque eu moro lá no V. Acho isso uma palhaçada porque eles não são melhores que eu em NADA. Obrigado, me emocionei.

Fonte: RITLA, pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos de alunos e professores retirados de grupos focais e questões abertas do questionário.

Em tal mapa simbólico que se faz da cidade, as áreas mais desvalorizadas tendem a ser narradas como aquelas que possuem infraestrutura precária (ausência de acesso a água encanada, rede sanitária, luz etc.), ocupação ilegal, residências humildes e, muitas vezes, falta de qualquer planejamento urbano. Qualquer indicativo de que se mora em uma dessas regiões pode ser alvo de comentários ofensivos.

Quem mora nessa parte da cidade, eles rebaixam o povo que mora naquela quadra. Eu acho que é pelo fato de a gente morar num lugar que não tem asfalto, infraestrutura (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Vem aquela pessoa que vem mal arrumada para escola, aí falam bem assim: E aí seu Pobrão! Não tem dinheiro não? Sua mãe não trabalha não?. Aí vê o pé sujo dela: Ah, não tem água em casa' Um monte de coisa! (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Se o nível de infraestrutura urbana é trazido em diversas narrativas como indicativo de pobreza, chama especial atenção, neste ponto específico, a frequência de menções ao problema da pavimentação. A ausência de asfalto no local de moradia carrega um notável valor simbólico, indicando precariedade nas condições residenciais e uma iminente falta de inserção no espaço da cidade. Dessa forma, portar sapatos com marcas de poeira ou barro, assim como roupas *sujas* pelas ruas não pavimentadas tornam-se elementos bastante estigmatizados.

Quadro 3.8: *Pé de toddy*

Eles zombam falando que eu venho do Barrão, mas eu nem ligo. Não tô nem aí.

Se uma criança vem um pouquinho mais suja... às vezes vem lá de cima, do assentamento, com chinêlinho, chega com o pezinho sujo de poeira e aí começa aquela gozação, aquelas brincadeiras assim, sem graça. Chamam de Favela, de Pé de Toddy mesmo. Falam que o pai de não sei quem é isso, é aquilo, é gari, é Pé Inchado, é não sei o quê.

Ele fala que a gente é Pé de Toddy, só porque a gente mora lá no condomínio. Fica xingando a gente, falando que a gente fica vendendo doce lá na esquina.

Onde eu moro tem muita poeira, então todos me discriminam porque meus pés e minhas unhas são um pouco empoeiradas.

Quem morava na quadra que não tinha asfalto era poeira, e quando chovia era lama. Então eles tinham aquelas brincadeiras: 'Th, ele mora lá na quadra, professor!'. Discriminando.

As pessoas ficam zoando só porque aonde eu moro é afastado, e chego no colégio com o sapato sujo

Agora o assentamento está passando por uma fase de regularização, então eles estão asfaltando, eles estão organizando as ruas, eles vão arrumar tudo, estão iniciando agora. Mas o negocio ali dá pena. Os meninos daqui são os Pé de Toddy, eles trazem a toalha na bolsa, eles lavam os pés e enxugam, porque é terra pura

Fonte: RITLA, pesquisa "Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas", 2008.

Nota: Depoimentos de alunos e professores retirados de Grupos Focais e questões abertas do questionário com professores, alunos e equipe de direção.

A distância com relação aos centros urbanos do DF e o pertencimento a uma região entendida como de zona rural também podem ser, em determinados casos, elementos desvalorizados. Um professor chegou a declarar que: *alguns alunos ficavam fazendo piadas dos alunos da zona rural, que vinham em ônibus do GDF e chegavam com o uniforme marrom de poeira*. Outro docente afirmou que *na nossa clientela tem alguns alunos que moram numa zona rural e sofrem discriminação: eles são chamados de tudo quanto é nome*. Os xingamentos podem, de fato, ser recorrentes, como completou um aluno: *só porque o menino mora numa fazenda chamaram ele de carroceiro*.

Os alunos são também estigmatizados pela associação entre comunidades pobres e locais violentos, de concentração do narcotráfico e outras ações criminosas. Há alunos que comentam já terem sido discriminados por morarem onde dizem *que só tem malandro* e que *é cheio de vagabundo*. A poluição simbólica imprimida a essas regiões – reforçada pelas representações midiáticas que exploram a violência local de forma sensacionalista – parece atingir os seus moradores e incutir a todos o risco de serem eventualmente confundidos com estereótipos relacionados à malandragem e ao crime. Curioso é que há nessa lógica uma associação perversa entre pobreza e violência, como se alguém se tornasse criminoso simplesmente por ser pobre (ZALUAR, 2004). Um painel social que tem no medo um de seus registros, e cujo estigma do “lugar de bandido” tece um imaginário ameaçador.

Afirmar a associação entre pobreza e criminalidade, entre pobreza e violência, leva a um claro viés que reforça a discriminação contra os pobres, tanto das instituições encarregadas de reprimir o comportamento considerado criminoso, quanto no imaginário da população em geral (ZALUAR, 2004, p. 258).

Há, ainda, além dos significados atrelados à moradia, todo um repertório de representações sociais relativo ao trabalho e *status* familiar. A ocupação profissional dos pais ou dos próprios alunos foi uma questão bastante citada nas entrevistas e grupos focais realizados no estudo, confirmando que determinadas atividades informais ou ocupações socialmente desprestigiadas podem se tornar motivo de chacotas e zombarias no ambiente escolar. Segundo uma professora, não é difícil notar em sala de aula *falas de alunos como: a mãe do fulano é carroceira, a mãe do fulano cata latinha*. Também um estudante declarou que *me discriminam porque eu sou pobre, me xingam porque minha mãe vende salgado*. Os dois trechos seguintes atestam esse processo de não-reconhecimento do outro.

Hoje estão com muita mania de chamar o outro de carroceiro: Teu pai é carroceiro Como se essa profissão não fosse digna. O cara está trabalhando, está na informalidade, mas está trabalhando. Não está roubando, pelo menos. Eles ficam com aquela coisa do preconceito, eles têm mesmo. (Grupo Focal com equipe da direção).

Tinha uma mulher, uma menina que era patricinha. Ai começou a apresentação, perguntando onde a gente trabalhava e tal. Ai quando chegou em mim, do jeito que ela falou foi tão arrogante que falei que estudava e que trabalhava, mas não falei em quê. Ai ela falou: Já sei: você tem tudo de cozinha, doméstica, empregada doméstica. (...) Tinha duas do meu lado, antes de mim, que eram domésticas e não admitiram. Ai eu pensei: não vou falar, porque a

sala todinha acaba discriminando. Teve gente que era doméstica e que mentia e falava que trabalhava de enfermeira e tal, mentia, entendeu? Então eu pensei: é melhor eu não comentar. Aí ela ficou tirando onda com a minha cara: bem que vi a maneira que você se veste, você não usa esmalte, você não usa batom. [...] Por causa disso, eu e as três mulheres íamos desistir (de estudar). A gente ia desistir porque todo dia ela marcava a gente: E ai, Tomou banho hoje? A patroa lá liberou o banheiro?. Então é uma coisa assim muito chata. Você se sente diminuído, pô! Você chegar num lugar, todo mundo te criticando, você vai querer ficar nesse lugar? (Aluna, Grupo Focal com alunos)

Embora possam sofrer discriminação pelas atividades desempenhadas, nem sempre os estudantes respondem passivamente à desvalorização social vivenciada. De fato, como ilustrado na fala anterior, algumas estratégias podem ser adotadas por quem é discriminado, buscando-se a preservação do “eu”. É nesse intuito que informações pessoais que porventura possam desqualificar o sujeito no meio social em que convive são, quando possível, controladas, gerindo-se a imagem que os demais possam dele projetar. No caso citado, a aluna tinha uma atitude que evitava expor seu trabalho como doméstica por temer ofensas e represálias; em verdade, quando tomou conhecimento, uma colega realmente lhe dirigiu agressões verbais, levando-a inclusive a pensar em abandonar os estudos. Goffman (1988 p. 141), em seu clássico estudo sobre os processos de estigmatização, já afirmava quanto ao gerenciamento de informações que “a manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade”.

Entrevistadora: Vocês acham que vocês são pobres?

M1: Não.

H1: A gente não mora debaixo de ponte.

M1: Pobre é mendigo mesmo. Que anda mendigando na rua aí. Para mim o pobre é aquela pessoa que não tem sentimento, que não tem como, é... esperança de vida. É aquela. Agora, pobre de não ter um dinheiro? Isso todo mundo passa. (Grupo Focal com alunos).

Também na tentativa de se evitar o estigma social, outra estratégia comum é ensaiar novos significados para as categorias em jogo. Tendo em vista a existência de um campo de forças em luta pelo estabelecimento dos sentidos, pode-se verificar em diversas interações um esforço por ressemantizar categorias – muito embora algumas delas respondam a significados de longa data e com raízes profundas nas conformações culturais das quais são parte. No caso das escolas pesquisadas, o diálogo citado acima foi emblemático desse aspecto. Quando questionados se eles próprios se consideravam pobres, alunos de uma comunidade representada como carente tenderam a responder que *não* e trouxeram, em contrapartida, novas ponderações e significados alternativos para a categoria.

3.4.2. Roupas e aparência

Dando continuidade às considerações sobre a discriminação relativa às desigualdades socioeconômicas, abordar-se-á um ponto de enorme relevância. Trata-se da desvalorização social

incutida pela aparência da pessoa – e que tem na forma de vestir uma de suas principais expressões. Se a questão da aparência tem grande valor na sociedade atual, atravessando regiões e espaços diversos, ela talvez tenda a ganhar saliência especial no ambiente das escolas, uma vez que as culturas juvenis são informadas sobremaneira pelos signos de moda e consumo, os quais seguem uma lógica de distinção (e claramente de inserção) que imputa aos artigos de vestuário uma dimensão fundamental.

Nas falas tanto de alunos quanto de professores, diretores e outros atores da comunidade escolar foram muito frequentes os relatos sobre casos de ofensas, xingamentos e humilhação relacionados aos modos de aparência entendidos como expressando situação de pobreza. De acordo com uma estudante, *eles [os alunos] olham muito pela aparência física... Se a pessoa é humilde, se tem um grande caráter, não importa. Só aparência física: se está mal vestido, se está bem vestido, entendeu?*. Outras duas alunas completam:

Aqui na escola tudo é motivo para as pessoas ficarem rindo da gente, tudo. [...] Se a gente vem com uma roupa estranha ou o tênis sujo, eles já: 'olha, o tênis está sujo!'. Aí começam a rir da gente, sabe? Qualquer coisinha, assim, é uma coisa da gente ficar indignado [...]. O que mais criticam assim são as roupas, o tênis. [...] É muito triste. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Teve dia assim que eu até pensei em parar de estudar, não foi só esse ano não. Porque, tipo assim, eu me visto do jeito que eu quero e não do jeito que os outros se agradam. Aí eu me visto desse jeito. Arrumo sim meu cabelo, mas ele não tem que ficar baixinho todo momento. Arrumo ele assim, aí as meninas... Eu venho desse jeito, aí o povo fica falando que eu sou pobre, favelada. (Aluna, Grupo Focal com alunos)

Utilizar uma mesma roupa repetidamente ou vestir-se com indumentárias que não estejam em um bom estado de conservação são ações pouco toleradas entre os alunos. Agressões verbais em forma de piadinhas e palavras de baixo calão são marcantes quando se tratam desses dois tipos de situação. Uma aluna afirmou que *tem um menino lá na sala que parece que ele sempre vai com a mesma roupa. Aí os meninos ficam mangando dele, ficam desenhando ele no quadro*. Também um docente disse que *um aluno que não tinha roupas em bom estado, vinha sujo, era vítima de brincadeira dos demais*. Apesar do uso obrigatório de uniforme na rede pública de ensino, as demais peças e acessórios vestidos são muito reparados entre os alunos e seus portadores comumente podem não escapar do olhar preconceituoso. As roupas e outros itens relacionados à aparência são referidos, assim, como determinando *status* aos seus proprietários.

Todo mundo fica me chamando de feia, mal vestida, de favelada. Já fui em casa de gente aqui que é 'mó' explora, explora a mãe para poder andar na moda. Eu não preciso explorar minha mãe. Eu tenho roupas lindas, maravilhosas, que eu não uso porque eu não gosto, tipo assim, minha mãe compra roupas para mim que afinal de contas são muito bonitas, mas eu não gosto. Eu gosto de usar as minhas roupas... tipo eu tenho saias novas lá em casa, mas eu não gosto. Eu gosto dessas. (Aluna, Grupo Focal alunos).

Ela [colega] veio pra escola três dias com a mesma roupa suja, imunda. Foi uma semana. Aí o que aconteceu: eu vi aquela situação e para debochar dela eu falei assim: Gente, eu vou fazer uma ONG pra arrecadar sabão em pó e essas coisas. E aí, quem vem dar o sabonete, quem vai dar as coisas?. As tias daqui acreditaram e deram amaciante, aí eu falei bem assim: Não, obrigada, era só brincadeira. Aí beleza, aí chegou lá na sala e a gente começou a falar da ONG, só que a gente não falou o nome dela. E ela já sabia que era ela. Daí ela chegou lá em casa aprontando o maior barraco, falando para minha mãe que eu falei que ela era suja, que ela era uma menina imunda, era tudo. Aí a minha mãe falou para eu pedir perdão para ela. Eu pedi, entendeu? Mas quando ela saiu, minha mãe falou assim: Que tem se ela é imunda, se ela é suja? Você tem nada a ver com ela. Beleza! No dia seguinte ela estava olhando assim para minha cara, toda-toda. Aí eu cheguei assim, batendo palmas para ela e falei assim: Ah, você deve ter adorado o barraco que você fez na porta da minha casa. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Quadro 3.9: *Todo mundo diz que eu uso roupas feias, eu sou sujo.*

Tem alguns alunos que acham que porque você não se veste bem acham que você não tem dignidade.

Já fui discriminado porque eu não tinha condição de comprar roupas novas para ir para a escola, era sempre repetida.

Às vezes eu vejo grupinhos caçoando de pessoas que andam mal vestidas, devido à pessoa vestir aquela roupa quase todos os dias.

Eu vi uma menina com a roupa furada e o menino ficou zoando da cara dela.

Algumas pessoas são discriminadas por usar roupas mais humildes.

Cheguei na escola e ficaram falando da minha roupa.

Todo mundo diz que eu uso roupas feias, eu sou sujo.

O que mais acontece é discriminação pela roupa, se é de marca ou não.

Uma amiga minha, por ela ter renda financeira baixa não poder se vestir direito sofreu discriminação.

Me disseram que não queriam ser meus amigos porque eu era pobre e porque me vestia mal. Eu cheguei na classe e todos começaram a rir da minha sandália.

Tem uma pessoa que me discriminou porque eu andei com o meu uniforme sujo.

Uma dia uma menina chegou em mim e perguntou se eu não tinha vergonha das roupas.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.
Nota: Depoimentos retirados de questões abertas do questionário.

A recorrência do preconceito vinculado à roupa foi impactante não apenas na pesquisa qualitativa: os dados do estudo quantitativo confirmaram igualmente a presença dessa manifestação nas escolas. Assim, embora não tenha sido o tipo de discriminação mais visto – já que, nesse caso, foi a homofobia (ver tabela 3.2) –, a discriminação em virtude da roupa foi aquela que os alunos mais afirmaram terem sofrido (tabela 3.3), cerca de 13,9% dos estudantes do DF. Ao se proceder a uma análise por Diretoria Regional de Ensino, as porcentagens revelam-se relativamente semelhantes, variando entre 17,5% em Brazlândia (seguida por 16,4% no Paranoá e 15,2% em Santa Maria) e 10,3% no Plano Piloto/Cruzeiro.

Tabela 3.14: Alunos, segundo discriminação sofrida na escola pela roupa, 2008 (%)

DRE	Sofreu discriminação pela roupa
Brazlândia	17,5
Paranoá	16,4
Santa Maria	15,2
Guará	14,7
São Sebastião	14,3
Recanto das Emas	14,1
Ceilândia	13,8
Samambaia	13,8
Planaltina	13,7
Sobradinho	13,6
Gama	12,9
Núcleo Bandeirante	11,9
Taguatinga	11,9
Plano Piloto / Cruzeiro	10,3
Total DF	13,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo violências: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já sofreu na sua escola?*

Os índices são expressivos, e mais da metade dos alunos do DF (54,2%) já testemunharam discriminação pela roupa nas suas próprias escolas. Os índices mais elevados se encontram em Brazlândia (66,5%) e Planaltina (56,7%), enquanto os mais baixos estão em Taguatinga (48,6%) e Plano Piloto/Cruzeiro (49,1%)

Tabela 3.15: Alunos, segundo discriminação ocorrida na escola pela roupa, 2008 (%)

DRE	Viu discriminação pela roupa
Brazlândia	66,5
Planaltina	56,7
Santa Maria	56,3
Gama	56,0
Samambaia	55,0
Núcleo Bandeirante	54,4
Ceilândia	54,1
Paranoá	54,0
Sobradinho	53,8
Recanto das Emas	53,5
São Sebastião	51,5
Guará	49,8
Plano Piloto / Cruzeiro	49,1
Taguatinga	48,6
Total	54,2

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo violências: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu na sua escola?/ Que tipo de preconceito ou discriminação você já sofreu na sua escola?*

Nota-se que, em um meio onde há uma supervalorização do dinheiro e da aparência, aqueles que não se conformam aos padrões do “bem vestido” correm o iminente risco de serem desqualificados por seus pares: *Até mesmo sua amiga tem preconceito por você. Você veste aquela blusa: ah, que blusa feia, toda negociada, que Pé Sujo!. Aqui na escola não pode vir nem com tênis falsificado.* A recusa aos materiais falsificados, os quais são entendidos como itens de baixa qualidade e indicativo de pobreza, é, de fato, bastante recorrente: *as pessoas discriminam quem usa roupas da feira ou falsificadas, principalmente quem só usa original.* Outro aluno também dá importância à marca e ao estabelecimento onde a roupa é comprada: *Os colegas ficam falando que as roupas foram compradas no Dokas, feira do rolo...* Outro ponto que pode ser menosprezado são as vestimentas que trazem a inscrição de programas de transferência de renda.

Eles [os alunos] têm problema até com a roupa que vem do Renda Minha, do Bolsa Família. Eles identificam os meninos. Agora eu não sei, mas antes, quando era aquele uniforme cinza, a blusa ainda não vinha com o nome da escola, por exemplo. Então, o tênis que o governo dá, eles não usam. De renda, assim, é uma coisa bastante forte, de classe social. Se você vai entregar algum documento – aqui tem muita gente que recebe Bolsa Família ou Renda Minha – então eles têm até uma certa resistência em pegar o documento, porque aí há aquela exposição: Ah, o fulaninho vai saber e aí vai ficar dizendo morto de fome. (Diretor, Grupo Focal com equipe da direção).

O forte vínculo estabelecido entre aceitação social e padrão de consumo, especialmente tendo em vista o público juvenil, sugere o quanto as marcas do consumismo são reproduzidas também no ambiente escolar. Um diretor, bastante preocupado com esse tipo de fenômeno, relata que a

influência das mídias televisivas não pode ser desconsiderada na vivência dos alunos, já que ela introjeta, desde a infância, a importância do “ter” para o próprio reconhecimento como sujeito.

Os meninos daqui, gente, desde pequenos, quem foi a babá dos meninos? A televisão. A televisão está lá: compre, tenha, faça você também, seja, consiga, você pode, acredite em você, vamos lá. Cara, o menino passou a vida inteira dele vendo isso, hoje, ele já tem 12 anos. [...] Ele vai querer ter também! Tem menino que ainda consegue comprar um tenisinho para vir à escola – a mãe deixa, compra lá um Rainha System e tal ou um Mizuno de cem reais, seis vezes sem juros, é facinho de comprar –, mas tem menino que vem de havaianas, e esses meninos não se misturam. (...) Então assim, a maior dificuldade de você acabar com isso daí é você desconstruir uma coisa que foi construída na infância – compre, seja, faça, tenha, queira, pegue, consuma, seja, seja, seja. O celular: tem menino que nem tem celular, mas se o celular da pessoa não é não sei o quê, eles sabem os nomes de tudo, eles falam: ‘ah, que celular de pobre! Porque as pessoas, elas aprendem e todos nós começamos a ser medidos pelas coisas que nós consumimos e não pelas coisas que nós fazemos, ou pelas coisas que nós dissemos, ou pelas posturas que nós temos. Mas isso não é um problema da escola, isso não é um problema daqui, isso é um problema de uma sociedade capitalista des governada – de uma sociedade capitalista não, porque a culpa também não é do capital, a culpa é do consumo e do consumismo. Então, como você vai explicar isso para uma criança de 12 anos: olha, você me desculpa, mas você não vai poder consumir, você não vai poder ser, você não vai poder ter. Mas você tem, por que eu não tenho? (Diretor, Grupo Focal com equipe da direção).

O consumo torna-se, desse modo, um elemento básico a operar no jogo social de aceitação e pertencimento. Traz à cena aquilo que Baudrillard (1972) denominou objetos-sígnos, tendo em vista que os objetos de consumo são itens de trabalhos simbólicos. Assim, para além da questão do valor de uso e do valor de troca, os objetos se configuram como signos que maquinam uma estética da diferenciação, transformados, portanto, também em marcas de inserção social. A moda, embora se constitua em uma manifestação da expressão coletiva e individual (LIPOVETSKY, 1989), pode ser igualmente incorporada, dentro da sociedade de consumo, nas práticas de ostentação e exclusão, sendo muitas vezes negado reconhecimento àqueles impossibilitados de se inserirem na lógica de mercado.

Há uma fome mais funda que a fome: por reconhecimento, valorização, acolhimento, visibilidade, significado. O objeto cobiçado (o tênis de marca, por exemplo) não é, em primeiro lugar, um item de utilidade prática, mas um fetiche de distinção e poder, um símbolo de valorização, um alimento da autoestima, um passaporte para a admissão em um grupo social, que alimente o espírito de seus membros com identidade e apreço (SOARES, 2004, p. 3).

As diferenciações simbólicas atribuídas aos objetos de consumo apontam também para o que determinados autores denominam de “desigualdade dentro da pobreza” (PRETECEILLE & VALLADARES, 2000), indicando que o valor atribuído a determinados produtos pode partir de detalhes muito sutis, acabando por fabricar diferenças em que, a um olhar menos atento, configurar-se-ia um mesmo estrato ou classe social. Uma professora afirma que a *gente já está na periferia e ninguém aqui é rico*, mas que, mesmo assim, *ocorre uma discriminação muito grande com quem tem uma*

situação financeira pior. Outro professor fez questão de esclarecer que a comunidade é a mesma entre aspas [...] por incrível que pareça, apesar de ser a mesma comunidade, existe preconceito social entre eles.

3.4.3. Origem regional

Outro tipo de discriminação pela qual alguns alunos passam é em relação à sua origem regional: estudantes provenientes de outros estados são excluídos ou desrespeitados por essa razão. Não se pretende nesta seção atrelar necessariamente o preconceito referente à origem regional, ao preconceito contra a pobreza; contudo, há fortes convergências entre eles e, no geral, as regiões consideradas mais pobres são justamente aqueles que costumam ser os principais alvos de discriminação: *ficavam chamando de pobre nordestino*. O que se quer é tornar pública a experiência que alunos relatam ter vivido, a qual envolve a autoestima, e, por vezes, o próprio desempenho acadêmico.

O preconceito com *aquele que não é daqui* se enquadra na falta de respeito por *aquilo que não é parecido comigo*, a intolerância: *as pessoas aqui acham que só porque viemos de outro estado somos diferente delas*. Relaciona-se com o que não faz parte do universo de sentidos familiar (e naturalizado), com o sotaque diferente do seu próprio, o modo de vestir ou o tipo de música ouvida: *as pessoas me discriminam por onde eu vim, ou pelo modo de vestir ou falar coisas erradas*.

O preconceito de origem regional parece recair majoritariamente na relação com os sujeitos identificados como nordestinos. Os casos percebidos nesta pesquisa não fogem muito desse padrão: *as pessoas que vieram do nordeste sempre ouvem piadinhas desagradáveis; alguns engraçadinhos já picharam as paredes das salas e escreveram nos banheiros*. Uma professora denunciou igualmente esse tipo de prática discriminatória, afirmando que *os alunos que são oriundos do nordeste geralmente ouvem piadas dos outros alunos*. Nascer ou ter origem familiar em tal região pode ser, com frequência, motivo de deboche entre os alunos: *só porque sou do Piauí o povo fica rindo da minha cara, não sei por quê; [...] alguém pergunta onde eu moro, eu falo que sou da Paraíba e eles riem de mim*.

O fato de serem os nordestinos os mais afetados tem ligação direta com o que é socialmente valorizado no Brasil. A região é constantemente associada aos estereótipos de pobreza, simplicidade e falta de estudo: *por eu ser do nordeste todos têm um receio, eles pensam que lá só tem fome e seca*. A questão da seca (e outras mazelas geográficas e sociais) parece estar no imaginário brasileiro quando se fala do nordeste: *os meus colegas sempre caçoam de mim por ter vindo do nordeste falam de nordeste não tem água*. Acaba-se por qualificar toda uma região por significados vinculados à carência e aos problemas sociais. Os locais mais citados pelos alunos como discriminados estão organizados no quadro a seguir. Confirmando mais uma vez as análises anteriores, apenas um dos estados não é nordestino.

Quadro 3.10: Estados de origem daqueles que mais sofrem discriminação

Bahia
Ceará
Goiás
Maranhão
Paraíba
Piauí

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.
Nota: Locais retirados de questões abertas do questionário e Grupos Focais.

Uma professora afirma que essa discriminação pode ser influência dos pais, ou da sociedade em geral, podendo-se algumas vezes observar, ainda, mesmo determinados alunos netos de nordestinos reproduzem o preconceito com seus colegas: *eles [os alunos] utilizam os conceitos de suas famílias e repetem os preconceitos contra nordestinos.*

Outro preconceito percebido foi contra alunos que vêm de lugares interioranos: *só porque a gente veio do interior, ficam chamando a gente ‘da roça’; os meninos da minha sala ficam me xingando de da roça, só porque eu vim da zona rural.* Morar no interior tem um status diferente de morar na cidade: a zona urbana é vista como a de mais recursos de tecnologia e educação, e os da zona rural são associados a serviços braçais e postura provinciana.

Essa oposição metrópole/província pode ser responsável pela discriminação orientada aos goianos: *há um preconceito com o povo de Goiás.* Eles são, por vezes, associados ao que é do interior – por sua forma de falar, de vestir e de se relacionar: *as pessoas ficavam me discriminando por eu ser do Goiás e falar diferente.* Essa não é uma situação de mão única, existe uma rixa entre esses dois lugares. E os alunos goianos estão em uma ambiente hostil quando discriminados nas escolas do DF.

Esse preconceito afeta os alunos de diferentes formas. É importante ressaltar que não é apenas a consciência de que se está sendo discriminado (*por eu ser de outro estado, os alunos me discriminam*) que causa sofrimento, mas também porque nesses casos o sentimento de rejeição é muito forte. Não ser aceito pelos colegas pode ser negativamente fundante na construção das identidades dos alunos. A fala abaixo ilustra essa situação.

Eu estava com uma questão gravíssima na semana passada: alunos que vieram transferidos de outro estado... Dou cinco aulas por semana, sou professora de português. Então fico muito tempo com eles e estava passando despercebido para mim... Pois tinha 4 alunos, 5 alunos, extremamente rejeitados pelos outros. E se a gente não está atento a isso... No dia, eu tive que falar com a turma inteira: ‘oh, vocês vão ter que falar o que está acontecendo’. Chorando, a menina disse: ‘olha eu estou sendo rejeitada desde o dia que eu cheguei aqui, porque eu estudava lá no Piauí e lá todo mundo gostava de mim’. E aqui ela soluçava. Ela já estava passando por isso já tinha mais de mês. Eu fiquei estarecida, você está dando aula e aquilo vai passando despercebido. E eu acho que isso é função nossa também, fazer essa descoberta. Às vezes, com a carga de trabalho muito grande, você não enxerga isso. Mas era gravíssimo o que estava acontecendo aqui dentro. (Professora, Grupo Focal com professores).

As principais ofensas ouvidas pelos alunos são relacionadas a estereótipos dos locais de origem. O quadro abaixo seleciona os xingamentos relatados pelos alunos.

Quadro 3.11: *Jumenta do nordeste*

Carroceira (por ser do Ceará)
Jumenta do nordeste
Lesado (por ser do Maranhão)
Pobre nordestino
Roça (por ser do interior)

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.
Nota: Depoimentos retirados de questões abertas do questionário e Grupos Focais com alunos, professores e equipe de direção.

Quando se caça de quem vem de uma região diferente, o foco parece ser as ações pessoais que denotem tal origem. O local de procedência influencia culturalmente os indivíduos: a forma de se expressar, o que comer, como se portar em público e a maneira de falar são apreendidos por meio da cultura. Como pode ser lido no relato abaixo, as diversidades presentes na escola geram conflitos.

H1: Eu penso e percebo os jovens daqui da escola – são bastante heterogêneos, de origens diversas, assim diretamente falando, tem disparidades muito grandes, tem alunos que vem lá de um condomínio, assentamento, outros das quadras centrais, tem um grupo heterogêneo, tipo, diverso, a gente tem isso na escola muito forte, essas classes sociais bem diferentes, é uma mistura, de origem, de característica aqui do DF, de origem bem diferente, e a gente tem conflitos relacionados a isso às vezes...

Entrevistador: Tipo o quê?

H2: Cultura, sotaques... (Grupo Focal com equipe de direção).

O sotaque é uma das situações que mais chama a atenção para o lugar de onde se veio. No Brasil existem muitos acentos, sendo plausível mesmo falar em dialetos. Nesse sentido, é possível que pessoas de regiões distantes não se entendam perfeitamente em um diálogo. O português falado aqui não é de maneira alguma homogêneo, sendo provável identificar a origem de alguém apenas pelo seu modo de falar.

Por isso o preconceito com a origem se localiza, na maioria das vezes, em deboches com o sotaque: *frequentemente alunos, principalmente nordestinos, são vítimas de piadas e brincadeiras devido o sotaque. A maneira como se pronunciam determinadas palavras parece “engraçada”: as pessoas ficam rindo do meu sotaque e me perguntam de onde eu vim, então eu respondo: do Ceará. Mas essa risada magoa quem é alvo dela, alguns alunos já caracterizam esse deboche como discriminação: quando vim para Brasília fui bastante discriminada porque vim de outra região, por causa do meu sotaque; alunos que chegam do nordeste, por ter um sotaque diferente são discriminados; me discriminam pelo meu sotaque.*

No entanto existe uma diferença entre estranhar o sotaque de qualquer um que não é do lugar e discriminar alguns sotaques em particular. A dinâmica de quem sofre preconceito se mantém. São os nordestinos que mais sofrem: *tive alguns alunos que vieram do nordeste e que foram perfeitamente discriminados por causa do sotaque.*

Para Bagno (2008) existe um preconceito linguístico muito acentuado no Brasil, sendo patente o fato de que moradores de zona rural, periferias e lugares pobres ou sem acesso a escolarização são estigmatizados pela maneira como falam. Mas quem define o que é a maneira culta ou “correta” de se falar são os moradores de centros urbanos e mais escolarizados.

São essas graves diferenças de status socioeconômico que explicam a existência em nosso país de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades estigmatizadas do português brasileiro [...] – que são a maioria de nossa população – e os falantes das variedades prestigiadas (BAGNO, 2008, p.24).

A escola é conhecida por valorizar a norma culta, que se aproxima mais dos falantes do centro-sul do país, sendo as variáveis nordestinas normalmente consideradas como mais afastadas dessa norma. Além disso, entre as variantes estigmatizadas estão os falantes da periferia, onde está localizada a maioria das escolas deste estudo. É possível que dentro dos grupos falantes estigmatizados exista uma hierarquia, qual seja, os alunos das periferias sofrem discriminação pelos que estão no centro, mas discriminam aqueles que vêm do nordeste. É como se existisse um ideal de norma culta e níveis de aproximação: os que mais se afastam são os que mais sofrem com o preconceito linguístico.

O preconceito com respeito à origem regional não é uma questão simples. Não são todos os alunos de fora que sofrem com ele, e sim aqueles que vieram de locais estigmatizados, seja porque são considerados locais de pobreza ou de interior. Como muitas das outras discriminações, está associada a outras, como raça e classe. A reprodução desses preconceitos dentro da escola é muito grave, fazendo com que os alunos sintam-se rebaixados. Estas situações firmam as desigualdades, o sotaque que não é respeitado é associado ao fraco desempenho escolar: *se falamos de onde viemos, se for do Nordeste, logo a pessoa é subestimada*. Esta situação marca negativamente os alunos, o que tende a se relacionar com o fracasso escolar.

A partir da contextualização das representações sobre pobreza nas escolas públicas do DF (e de sua relação com a pobreza no âmbito nacional), é, pois, possível detectar os principais motivos das discriminações dessa ordem, relacionados, entre outros motivos, ao material utilizado na escola, à profissão dos pais e ao local de moradia. Também a roupa e o modo de se vestir ocupam largo espaço nesse panorama, haja vista a valoração dos signos da moda e do consumo para as culturas juvenis, com certa supervalorização do dinheiro e da aparência. Assim, alunos que usam a mesma roupa por vários dias, roupas sujas, simples ou de programas de transferência de renda relatam notória discriminação. Outra espécie de discriminação bastante relacionada à pobreza é aquela concernente à origem regional, perpassada por representações preconceituosas que associam pobreza e ignorância a determinadas regiões, além do rechaço patente ao que provém do interior, da “roça”. Nesse contexto, as discriminações arroladas aos diferentes sotaques e o preconceito linguístico existentes não apenas nas escolas representam um destacado papel.

Se a escola pública e gratuita é considerada uma instituição fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e justa, supostamente operando como fator de mobilidade social aos mais diversos grupos, inclusive aos menos favorecidos, a escola pode ser também um espaço reprodutor de desigualdades socioeconômicas e de exclusões (BOURDIEU 1992, 2002;

NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004). Como ficou evidenciado nesta seção, o preconceito dirigido aos grupos de baixa renda e aos sujeitos que se originam de regiões menos valorizadas está muito presente nas relações sociais e pode ser efetivamente testemunhado no dia-a-dia das escolas. A discriminação que são submetidas as pessoas em situação de maior pobreza compromete a construção de um sistema educacional igualitário no sentido amplo e, em grande medida, “contribui para a marginalidade social” ao alimentar o chamado “círculo vicioso” da pobreza (SALMÓN, 2007, p. 156).

3.5. Discriminação religiosa

O objetivo desta seção é abordar a discriminação religiosa nas escolas da rede pública de ensino do DF. A partir de considerações sobre as diferentes afiliações e sobre a importância das atividades religiosas no cotidiano dos alunos, serão analisados dados quantitativos e qualitativos sobre discriminações religiosas vistas e sofridas nas escolas. Refletindo sobre os preconceitos ocorridos para com as diferentes religiões, desde depoimentos dos diversos envolvidos, serão traçadas algumas considerações sobre o ensino religioso e sobre a importância do combate a essa modalidade de preconceito nas escolas.

De acordo com o que nos mostra a tabela 1.18, (subseção 1.2.3), a religião – e a frequência a atividades religiosas – tem papel de destaque não apenas na conformação de identidades como também entre as opções de cultura e lazer – 43,4% dos alunos afirmam ir muito ou sempre a atividades religiosas, porcentagem bastante superior àquelas atribuídas à frequência a teatro (2,8%), cinema (12,8%), bares (9,6%) e shows musicais (23,6%).

Como bem aponta Boyer-Araújo (1995) sobre a situação brasileira, as congregações religiosas dos bairros – especial, mas não exclusivamente, aquelas neopentecostais – são espaços de constante atividade, não se limitando aos ritos ou cultos religiosos propriamente ditos: círculo de mulheres, ensaio musical de jovens, reuniões, festas diversas são responsáveis por construir um espaço de sociabilidade entre os jovens: *eu gosto de cantar em conjunto, dos jovens, na escola dominical*. Como afirmou um aluno em grupo focal: *ir para a igreja é a melhor parte. Festa, culto, quadrilha, tem de tudo*. Depoimentos como o deste aluno foram recorrentes na maioria dos grupos focais realizados: *bom, eu tenho uma rotina assim: vou para a escola, depois passo o dia todo na televisão e trabalhando, ajudo muito minha mãe, passo umas três horas no computador e à noite vou pra igreja*. Em situação de pouca oferta de aparelhos de lazer e cultura, são as atividades religiosas aquelas que congregam parte significativa da atividade extraescolar dos alunos da rede pública de ensino do DF. Conforme uma professora indicou: *não tem muita opção aqui. Eles têm só a religião para suprir este lado*.

A capacidade aglutinadora (e mesmo de opção de lazer) das atividades religiosas está intimamente ligada à legitimação social da religião que, de acordo com Frigerio (2007) se dá pela construção de marcos interpretativos que impulsionam a construção de identidades coletivas para a ação, mobilizando recursos econômicos e culturais no interior e no exterior da religião e aproveitando estruturas de oportunidades do meio social no qual se desenvolvem. Segundo Robertson (1991, p. 289) “a religião tornou-se globalmente disponível como fonte de declarações de identidade coletiva”.

A penetração e importância das atividades religiosas no cotidiano dos alunos podem estar relacionadas ao poder de permeabilidade das religiões neopentecostais e das novas tendências da Igreja Católica (como o movimento de Renovação Carismática, por exemplo). Ao analisar a onda de crescimento de adeptos das religiões neopentecostais desde o final da década de 80, Birman aponta que “percebe-se hoje uma forte tendência no sentido de, se não de dissolver as fronteiras das comunidades de fiéis, ao menos torná-las mais porosas e receptíveis a formas de adesão mais frouxas e indiferenciadas de seus participantes e frequentadores” (BIRMAN, 1996, p. 204). Sob essa perspectiva, é forçoso que nos debruçemos sobre a distribuição religiosa dos alunos do DF, conforme tabela 1.10 presente na seção sobre perfil dos alunos.

Apesar da maioria de católicos, vale notar a proximidade entre o número de católicos e de participantes de igrejas protestantes, pentecostais e neopentecostais (nesse caso específico, os que se definem como evangélicos, protestantes, batistas, presbiterianos, metodistas e pentecostais): a proporção é de 51,3% de católicos para 34,6%, o que é reflexo da onda de crescimento do neopentecostalismo na década de 90, época em que floresceram igrejas como a Assembléia de Deus e a Igreja Universal do Reino de Deus (Iurd). Ao mesmo tempo, a porcentagem de adeptos autodeclarados de religiões de matriz afro-brasileira, como a umbanda e o candomblé, é relativamente baixa (0,3% e 0,2%, respectivamente), o que pode ser reflexo do caráter não-exclusivo de tais religiões, além das características negativas a elas associadas pelo senso comum e o recorrente preconceito e discriminação sofridos por seus adeptos, como veremos adiante. É curioso notar também que a terceira opção mais assinalada nesta questão, cuja pergunta era “qual é a sua religião?”, foi “não tenho religião”, com 8,1% das respostas, o que pode vir ao encontro da progressiva laicização do Estado.

Ao se comparar esses dados com o dos professores (tabela 1.19, também no capítulo sobre perfil), percebe-se que, enquanto o número de católicos apresenta discreta elevação (57,5%), a porcentagem de crentes tem acentuada redução (15,8%). Ao mesmo tempo, a porcentagem de professores espíritas/kardecistas é muito maior do que a de alunos: enquanto 7,4% dos professores afirmam professar tal religião, apenas 1,2% dos alunos fazem o mesmo. Talvez se deva ao marcado caráter elitista do espiritismo Kardecista que, por contar entre suas fileiras com diversos representantes das classes média e alta (MARIANO, 1999), pode lançar mão de mais recursos sociopolíticos para enfrentar preconceitos e discriminação.

Novaes & Fonseca (2009), comentando dados da pesquisa *Juventude, Juventudes*: o que une e o que separa³⁶, afirmam:

Na emergência de um mundo religioso plural, já há um pluralismo religioso que se faz presente no seio das famílias, nas escolas, em espaços públicos. Conflitos não estão ausentes. Mas os jovens convivem hoje com velhos e novos fundamentalismos, assumindo sincretismos, crenças seculares e religiosas na sociedade e na família [...] O desafio será sempre não desconsiderar essa importante dimensão da vida dos jovens, mas também não tratá-la isoladamente como se as religiões e religiosidades não estivessem no mundo, sempre grávidas de historicidade (NOVAES & FONSECA, 2009, p.170).

36 Pesquisa realizada em 2004, sob coordenação de Miriam Abramovay e Mary Castro, com cerca de dez mil adolescentes e jovens em todo o Brasil

A importância das filiações religiosas está não somente no que tange às identidades individuais e às coletividades religiosas em si, mas também para a própria conformação de coletividades maiores, como a nação. Segundo Segato (1997, p. 12): “Compreender a nação como formação ou paradigma singular para o processamento da diversidade constitutiva das sociedades do Novo Mundo serve-nos também na hora de interpretar processos de mobilidade na fé e fazer sentido nos perfis de filiação religiosa que existem no seu interior”.

A pluralidade de matrizes religiosas e de visões de mundo e perspectivas encerra em si a possibilidade de embates teóricos, teológicos e sociais, a depender de como cada religião significa o *outro*. Se existem correntes e religiões que tendem a respeitar e abarcar o *diferente*, como os movimentos de caráter ecumênico, existe também o pronunciado risco de se cair em uma heterofobia³⁷, que valoriza as diferenças, reais ou imaginárias, em proveito próprio, para justificar preconceitos, discriminações e outros tipos de agressão.

3.5.1. Discriminação religiosa: contornos e perspectivas nas escolas

A escola é o espaço onde se encontram crianças, adolescentes e jovens de diferentes níveis e grupos sociais. Assim, indivíduos com diferentes crenças e identidades, inclusive religiosas, convivem e se relacionam cotidianamente. São reproduzidas, ressignificadas e construídas diversas dinâmicas de interação cujo eixo central é a religião. Entre os tipos de discriminação que os alunos afirmam existir nas escolas, a discriminação religiosa aparece em sexto lugar, segundo a tabela 3.1, com 30,9% (são mais recorrentes, em ordem decrescente, a homofobia, racismo, discriminação pelas roupas, discriminação pela pobreza e pela região de proveniência), índice bastante alto para um país de estado laico e liberdade religiosa. Segundo depoimentos de alunos, *as pessoas discriminam outras pela religião, debocham, não respeitam por achar que a religião deles que está certa; há pessoas que não aceitam a religião dos outros. Eu acho isso o cúmulo, porque a pessoa tem seus direitos*. Entre os professores, 21,9% afirmam já ter visto acontecer no ambiente escolar discriminação pela religião. (tabela 3.2).

Na tabela 3.16, tem-se as porcentagens referentes à discriminação religiosa vista nas escolas, por parte de alunos, por Regional de Ensino. À exceção de Brazlândia, que apresenta o maior índice (45,0%), Taguatinga (25,3%) e Guará (23,6%), que apresentam os menores percentuais, as demais Regionais não apresentam grande variação de índice.

³⁷ Segundo a definição de Alberto Memmi (1994), heterofobia é uma fobia do outro que se transforma em sua recusa e que conduz à agressividade.

Tabela 3.16: Alunos, por DRE, segundo discriminação religiosa que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%)

DRE	Discriminação pela religião
Brazlândia	45,0
Planaltina	33,7
Paranoá	32,5
Recanto das Emas	32,5
Sobradinho	32,0
São Sebastião	31,9
Gama	31,5
Ceilândia	31,0
N. Bandeirante	30,7
Santa Maria	30,4
Samambaia	26,3
P.P/Cruzeiro	26,2
Taguatinga	25,3
Guará	23,6
Total	30,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola?*

Tabela 3.17: Comparação entre alunos e professores, segundo discriminação religiosa que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%):

Já viu discriminação religiosa	Porcentagem (%)
Alunos	30,9
Professores	21,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos e professores: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola?*

A questão da (in)tolerância e/ou discriminação religiosa é foco de reflexões teóricas dos mais variados tipos. Bobbio³⁸ (1992), por exemplo, aponta o surgimento do tema da tolerância religiosa na história ocidental como decorrência dos cismas protestantes e sua ruptura com a Igreja Católica, enquanto Habbermas (2003) aponta as leis sobre tolerância e liberdade religiosa como precursoras da democracia moderna. Nesse cenário, a aceitação de acepções religiosas e cosmológicas diversas estaria na base do Estado democrático contemporâneo. A intolerância religiosa, ao contrário, baseia-se na certeza de possuir a verdade absoluta e no dever incontestado de impô-la a todos, com o uso da força, se necessário. Vale notar que é possível coexistirem a tolerância e a discriminação religiosa (BLANCARTE, 2003) – por exemplo, um estado pode permitir a existência de adeptos de determinada religião em seu território (logo, existe a tolerância), mas tratá-los de maneira diferenciada daqueles de outras religiões.

No contexto escolar especificamente, existe uma linha bastante tênue entre intolerância e discriminação. É permitido e aceito, não apenas legalmente, mas também pelos próprios atores da

38 Ainda segundo Bobbio, a tolerância concreta e existente é sempre relativa a determinado espectro de possibilidades, nunca ilimitada

escola, que existam representantes de religiões neopentecostais, por exemplo, mas a recorrência de depoimentos tais como: *tem pessoas que, por saber que sou evangélica, se afastam de mim; me humilharam em sala de aula por eu ser evangélica*; percebidos por alunos e professores como expressões de violência, aponta para a discriminação religiosa cotidianamente presente no ambiente escolar.

As percepções acerca da discriminação religiosa, como mostra a tabela 3.18, tendem a variar (ainda que levemente) de acordo com a religião autodeclarada. Cerca de 45% dos batistas, presbiterianos e metodistas afirmam existir preconceito religioso no ambiente escolar, proporção bastante próxima àquela registrada entre os adeptos do candomblé – 42,9%. Entre os que menos apontam tal tipo de discriminação estão os católicos (27%) e os budistas (26,9%). Talvez as distâncias entre os índices se relacionem com as posições diferenciadas dos sujeitos na categorização e legitimação da própria religião: os católicos são não apenas maioria entre os alunos, como a Igreja Católica é detentora de forte legitimidade e poder político e religioso. Se é verdade que o Estado brasileiro é laico, também o é que são os crucifixos católicos a ocuparem posição de destaque em vários lugares públicos e estatais.

Tabela 3.18: Alunos, por religião, segundo discriminação religiosa que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%)

Religião autodeclarada	Viu discriminação religiosa
Batista/Presbiteriana/Methodista	44,9
Candomblé	42,9
Judaica	38,7
Protestante	36,5
Evangélica	35,8
Ateu	35,5
Outras religiões	35,5
Espírita/Kardecista	34,5
Umbanda	33,3
Islâmica	33,3
Não tem religião	30,4
Pentecostal	28,9
Católica	27,0
Budista	26,9
Total	30,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola?*

Foi também perguntado aos alunos se eles já haviam sofrido discriminação devido à religião que seguiam no ambiente escolar. Aqui, ocorre um fenômeno singular: de sexto lugar em discriminações vistas no ambiente escolar (tabela 3.1), a discriminação religiosa passa para o terceiro lugar entre as discriminações sofridas (tabela 3.5), com 11,3% de respostas, ficando atrás apenas de discriminação pelas roupas usadas (13,9%) e pela raça/cor (12,6%). Contrariamente à homofobia e à discriminação pela pobreza, a *perseguição* religiosa faz parte das representações sobre si de diversos grupos religiosos,

tais como os neopentecostais (MARIANO, 1996; ORO, 2003), o que pode vir a ressignificar o estigma de discriminado, transformando-o em bandeira de luta e de confirmação da fé religiosa.

Como se pode perceber, as variações entre Regionais de Ensino oscilam entre 15,8% em Brazlândia (seguido pelos 14,6% no Recanto das Emas) e 6,1% no Plano Piloto/Cruzeiro (antecedido pelos 8,8% em Taguatinga). As porcentagens apontam também para um quadro maior de discriminação religiosa nas escolas do Distrito Federal. São numerosas as falas de alunos sobre o preconceito religioso.

Já fui muito humilhada por ser evangélica. É como se o certo fosse só ser católico, ir à igreja no domingo e nunca mais lembrar de religião. Acham que eu quero ser santinha, e ficam zoando minha cara, se afastam de mim. É muito difícil ser crente aqui nessa escola, nesse mundo mesmo, mas eu tenho fé, temor a Deus, e um dia essas pessoas, os infiéis, vão se ajoelhar perante Deus (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Tabela 3.19: Alunos, por DRE, segundo preconceito religioso que sofreram na escola, 2008 (%)

DRE	Discriminação sofrida na escola pela religião
Brazlândia	15,8
Recanto das Emas	14,6
Paranoá	12,9
Planaltina	12,6
São Sebastião	12,0
Guará	11,7
Gama	11,6
Sobradinho	11,0
Samambaia	10,9
Ceilândia	10,6
Santa Maria	9,9
Núcleo Bandeirante	9,2
Taguatinga	8,8
Plano Piloto/Cruzeiro	6,1
Total	11,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *que tipo de preconceito ou discriminação você já sofreu na sua escola?*

Alunos e professores reconhecem e nominam a discriminação religiosa, utilizando muitas vezes léxico próprio de sua religião para tornar inteligíveis as violências sofridas. Assim, esse depoimento de aluna de 1º ano traz em sua fala o discurso trabalhado na Igreja, para significar e conseguir conviver com a violência cotidiana: a perseguição (categoria muito utilizada em pregações e publicações neopentecostais – ver, por exemplo, MACEDO, 2005) findará quando todos receberem a revelação da verdade e se arrependerem de sua vida pregressa.

Não são apenas os evangélicos a sofrerem discriminação religiosa. Conforme nos mostra a tabela abaixo, são os adeptos do candomblé os que mais reportam haverem sofrido discriminação religiosa (22,2%), seguidos pelos espíritas/kardecistas (20,9%). Entre os evangélicos, 17% declaram já haver

sofrido discriminação, número que gira em torno de 15% entre os protestantes, 11,1% entre os pentecostais e 9,3% entre batistas, presbiterianos e metodistas. Vale a pena discorrer brevemente sobre as particularidades das discriminações sofridas pelos adeptos das diferentes religiões, com vistas a problematizar perspectivas homogeneizantes: são todas discriminações religiosas, mas acontecem de maneiras e em contextos diferenciados.

Tabela 3.20: Alunos, por religião autodeclarada, segundo discriminação religiosa sofrida, 2008 (%)

Religião autodeclarada	Sofreu discriminação religiosa (%)
Candomblé	22,2
Espírita/Kardecista	20,9
Islâmica	20,9
Outras religiões	20,8
Evangélica	17,1
Umbanda	15,0
Protestante	15,0
Ateu	14,9
Judaica	13,3
Pentecostal	11,1
Batista/Presbiteriana/Metodista	9,3
Budista	7,7
Católica	7,3
Não tem religião	7,2
Total (todas as religiões)	11,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *que tipo de preconceito ou discriminação você já sofreu na sua escola?*

3.5.2. Discriminação contra religiões afro-brasileiras

A discriminação em relação às religiões afro-brasileiras está profundamente ligada a concepções e práticas racistas e heterofóbicas. São religiões relacionadas à negritude e à África, que trazem à tona visões de mundo plurais e politeístas, concebendo e classificando o mundo, pelo menos no caso do candomblé, de maneira diferente daquela propalada pelo pensamento cristão, hegemônico na sociedade brasileira. Aqui, temos um forte exemplo do rechaço ao diferente: as religiões afro-brasileiras trazem consigo outras maneiras de ver o mundo, e isso é inexoravelmente considerado errado. Os símbolos das religiões de matriz africana são muitas vezes alinhados ao Mal, ao Feio, ao que não está correto, o que, como bem aponta Silva (2007), relaciona-se a visões estigmatizadas e preconceituosas sobre os negros.

Conforme documenta vasta literatura sobre o tema (SILVA, 2007; MARIANO, 1996; ORO, 2003; REINHARDT, 2007), a discriminação para com religiões de matriz afro-brasileira é muito frequente em diversos ambientes na sociedade brasileira, não apenas nas escolas. Destruição de terreiros, espancamentos de pais e mães-de-santo, entraves à realização de festividades religiosas

são ocorrências bastante frequentes no Brasil inteiro, inclusive no DF³⁹. São muitas as ações em juízo contra igrejas neopentecostais, especialmente a Igreja Universal do Reino de Deus, por discriminação e preconceito religioso – orixás são chamados de demônios e encostos, e babalorixás e ialorixás perseguidos e chamados de charlatães (REINHARDT, 2007)⁴⁰. Também nos colégios, conforme afirma um professor, *alunos de igrejas evangélicas não aceitam o conhecimento em sala, das religiões ligadas a tendências afro-brasileiras*.

Nas escolas do DF, são muitos os casos de preconceito e discriminação contra religiões afro-brasileiras. Diferentes alunos afirmam: *me xingam de macumbeiro por causa da minha religião; falam que eu adoro o diabo, e isso não tem nada ver com a minha religião; tem vezes que eu falo que sou da umbanda, e aí meus colegas falam que é religião de macumbeiros. Mas eu não ligo, falo que macumbeiro não existe, são as pessoas que inventam*. A categoria macumbeiro é o xingamento ao qual correspondem seguidores das religiões afro-brasileiras, e está sempre relacionada ao mal e ao errado. Uma de nossas pesquisadoras, negra, ouviu certa vez, ao chegar a uma sala de aula para aplicar os questionários, a seguinte exclamação: *chuta que é macumba!*, seguida por gargalhadas e mais galhofas. Nesse caso, a imediata correlação entre o negro e a macumba, e mais, entre a macumba e algo ruim que merece ser chutado é patente, decorrente do preconceito racial e religioso que existe nas salas de aula⁴¹.

A discriminação contra adeptos de religiões africanas não se restringe aos alunos: *alunos discriminaram uma professora por a mesma ter comentado que era adepta ao candomblé*. Professores e diretores convivem cotidianamente com esta realidade. Na fala de uma professora:

Não tenho vergonha de dizer o que eu sou, e o que eu sou é muito ligado ao Candomblé. Sou filha-de-santo, e no início de minha vida como professora passei muitos anos sem falar isso para ninguém, nem alunos nem professores. Foi um processo de aprendizagem muito grande este revelar, e veio também com muita resistência. A discriminação é muito forte, por parte de alunos, de professores, de mães e pais também (Professora, Grupo Focal com professores).

Assumir uma identidade diferente da normativa carrega em si o risco de não ser socialmente aceito, de não conseguir pertencer à comunidade, de sofrer o preconceito, a discriminação e a violência. Desafio que não deve ser encarado como algo do âmbito pessoal: é, ao contrário, um desafio maior de propagação de liberdade religiosa, respeito pela pluralidade de crenças e religiões e esforço por abarcar no próprio conteúdo pedagógico questões relacionadas à história, religião e costumes da África⁴².

39 Podemos citar como exemplo a destruição das imagens de orixás localizadas na prainha do Lago Paranoá, no DF.

40 Babalorixás e ialorixás são pais e mães-de-santo, respectivamente.

41 Esta situação não é específica do DF. Conforme analisado por Rodrigues, um caso de emblemática gravidade ocorreu em 2006, em Salvador. Ganador de um concurso de desenho, um aluno de 8 anos de uma escola privada foi convidado a pintar um painel nos corredores da escola. Ele escolheu retratar Ogum, orixá do candomblé e da umbanda. Quando alguns pais souberam do ocorrido, falaram que aquilo era “coisa do diabo”, e a diretora obrigou o “artista” a pintar o painel de branco (SILVA, 2007)

42 O que, inclusive, já foi tornado obrigatório em todo o território brasileiro com a lei 10.639/03, alterando a lei 9.394/95 (que estabelece as diretrizes da educação nacional) para incluir no currículo oficial na rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

O ensino religioso é disciplina constituinte da grade horária das escolas da rede pública de ensino do Brasil, com presença facultativa.⁴³ Em tese, deve garantir que seja “assegurado o respeito à diversidade religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (Lei 9.394/96). No entanto, nem sempre isso acontece, sendo bastante comum, como aponta Silva (2006), que as aulas de ensino religioso sigam quase exclusivamente a teologia cristã, mais especificamente aquela da Igreja Católica Apostólica Romana. Entre os professores entrevistados, essa visão também se mostrou bastante presente.

Faço este projeto de religião e educação cristã. Não separo não, eles não sabem. Religião com educação cristã. Tudo tem Deus. O que vamos colocar? Faço o que eu gosto. A base cristã me orientou até hoje, orientou minha vida inteira, isto é fundamental. Fora da base cristã, não vou falar que não há salvação, mas é muito difícil. (Professor, Grupo Focal com professores).

Quando a ideia de religião no geral está associada a apenas uma matriz do pensamento religioso, as chances de a intolerância religiosa se disseminar são bastante altas. Todos aqueles que, apesar de religiosos, não se enquadram na base cristã (como os adeptos do candomblé e do judaísmo) são automaticamente excluídos do âmbito de alcance da educação religiosa. Essa fala também deixa patente o preconceito contra aqueles que não seguem religião alguma ou que se declaram ateus – são considerados desviantes, errados. Como afirma uma professora: *o que está faltando a estes meninos é o tripé da sociedade: igreja, família e religião*. Visões como essa serão desconstruídas quando tiverem sido introjetados os valores da laicidade do estado – e da educação, em certo sentido – e da diversidade religiosa.

Não são, no entanto, todos os professores que partilham dessa visão limitadora. Existem diversas iniciativas de professores específicos, em todo o Distrito Federal, no sentido de inserir estudos e conhecimento sobre as religiões de um modo geral, inclusive as africanas, nas aulas e discussões. Vale a pena reproduzir as falas de alguns professores sobre suas experiências.

43 Conforme o artigo 33º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96)

Quadro 3.12: *Vocês sabem o que significa a palavra macumba? São oferendas que as pessoas fazem*

Venho trabalhando a questão afro-brasileira, que é já uma obrigação da escola trabalhar e alguns professores se recusam. Não sei se por causa de falta de conhecimento. Comecei a trabalhar com os meninos esta questão, inclusive quando eles descobriram a forma do trabalho, do porquê existem os orixás, eles ficaram muito interessados. Até eu mesma fiquei surpresa, eles colocaram de forma bem didática a questão de cada orixá. Eu trabalhei duas semanas com eles a questão afro-brasileira e olha, foi muito bom. Clareou muita coisa na cabeça deles. Eu acho que é uma coisa que tem que bater muito. Porque há preconceito não só dos alunos, dos professores. É a sociedade de um modo geral, que chama tudo de macumba (Professora, Grupo Focal com professores).

Eu falei: gente, o que vocês acham que é macumba? Vocês sabem o que significa a palavra macumba? Eu falei: olha, são oferendas que as pessoas fazem. É importante trabalhar a questão de que existem deuses, os orixás. Eu falo: 'Eles procuram a Deus igual vocês. Não tem diferença isso'. Na hora que eu terminei, o aluno falou: 'professor isso é tão interessante!' Eu acho importante trabalhar esta questão da religião, porque está muito confuso na cabeça dos alunos (Professor, Grupo Focal com professores).

Fonte: RITLA, Pesquisa "Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas", 2008.

Nota: Depoimentos de professores retirados de Grupos Focais

Iniciativas como as desses professores são fundamentais para alterar o quadro de discriminação nas escolas e fora delas, contribuindo para o saber sobre as diferentes religiões e culturas, respeitando as crenças e tendências religiosas pessoais. Conhecer o outro é o primeiro passo crucial para o respeito mútuo. Muitas vezes, o preconceito é fruto da ignorância, e é papel da escola trazer este conhecimento.

3.5.3. Discriminação contra religiões protestantes, pentecostais e neopentecostais

A discriminação contra adeptos de religiões protestantes, pentecostais e neopentecostais é bastante reportada por professores e alunos. A partir das respostas às questões abertas dos questionários e das transcrições dos grupos focais, podem-se reconhecer três eixos principais de discriminação sofrida por parte de protestantes e evangélicos: (1) o estigma de asceta: *me discriminam porque acham que eu quero ser santinha*; (2) as críticas concernentes às relações monetárias existentes com relação às igrejas: *um professor chegou a dizer que os evangélicos são um bando de ladrões*; e (3) a maneira de se vestir decorrente da religião: *eu sou evangélica e só posso usar saia, e alguns alunos se afastam de mim por este motivo*.

São recorrentes, nas respostas às questões abertas, falas sobre o preconceito relacionado à figura de "santinho", aquele que não pode participar das atividades comuns aos jovens, e por isso é discriminado. No quadro a seguir, estão alguns depoimentos.

Quadro 3.13: *As pessoas acham que eu quero ser “santinha”*

Pelo fato de eu ser evangélica, as pessoas acham que eu quero ser "santinha".

As pessoas falam: Ah, você é crente, quer ser o santinho, e às vezes ate xingam sua religião.

Me chamaram de pastorzinho, certinho.

Vivem me chamando de pastor mirim, dizem que quero ser santo.

Porque eu sou testemunha de Jeová, os alunos falam que eu quero ser santa

Vivem me enchendo porque sou evangélica e não gosto de sair para festas.

Vivem falando que eu sou “crente do rabo quente”.

Tem pessoas que quando sabem que sou crente começam a falar: "olha a crente do rabo quente".

Isso é muito chato!

Já me falaram que não pareço crente, e que sou falsa por isso.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Respostas dos alunos à questão aberta do questionário.

Como se pode perceber, o estigma de santinho é sempre relacionado aos evangélicos, como se o simples fato de seguir determinada religião colocasse a pessoa no âmbito do ascetismo. Nesse sentido, as discriminações ocorrem não somente quando os evangélicos se diferenciam em comportamento dos demais – quando são chamados de “santinhos” – mas também quando isso não ocorre, sendo chamados de hipócritas ou “crentes do rabo quente”.

Mais uma vez, o preconceito é fruto de uma visão ignorante e homogeneizadora. As religiões protestantes são múltiplas e diversas, abarcando desde Batistas e Metodistas até igrejas neopentecostais. Algumas têm um guia de ação mais rígido, com normas de conduta menos flexíveis, enquanto outras, especialmente as neopentecostais, são críticas ao legalismo e a proibições. Segundo Mariano (1999): “Neopentecostais são críticos ao legalismo. A IURD quer mostrar que é normal, se distanciando da figura de ascetas, do estigma e do estereótipo discriminatório de que são vítimas, almejando aceitação e respeitabilidade social”.

Durante os grupos focais, as dinâmicas muitas vezes se mostraram eivadas desse tipo de preconceito. Ao perguntarmos, por exemplo, quem costumava consumir bebidas alcoólicas, várias vezes obtivemos como resposta: *todo mundo, menos o fulano, que é crente. Ele não pode beber nem suco de uva*. Em outras ocasiões, os estudantes discorriam sobre pessoas de religiões evangélicas que conheciam, e que não se enquadravam no que os alunos consideravam o esperado por ser “crente”.

Disse que tinha uma menina evangélica aqui na escola, ela era santa para os pais dela e tinha uns meninos, que no tempo eram os caras, nossa! Eles eram os gostosos da escola, ai essa menina começou a descontar com o pai, com a igreja e tal e começou a se envolver com esses meninos. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

A menina mesmo que estava aqui, ela diz que é crente, vem com estes cantos de louvor, mas vive metida em festa, em bebedeira. Não sei por que ainda finge que é crente, aquilo ali é mesmo uma crente do rabo quente (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Assim, o preconceito contra evangélicos está perpassado pela imagem do asceta, quer o indivíduo corresponda a este ideal pré-concebido ou não. Alunas e alunos são alvo de preconceito por irem a festas e por não irem a festas, o que torna a discriminação imanente.

O segundo eixo de discriminação contra protestantes e neopentecostais é a visão disseminada e preconceituosa sobre as relações monetárias que se dão nas Igrejas e nos cultos. Conforme um aluno: *um dia, os alunos da minha sala criticaram minha religião e o professor de história também, falando que os pastores da minha igreja roubam o povo.*

Se é verdade que existem sim relações monetárias nas religiões evangélicas, é também verdade que esse tipo de relação existe em quase todas as principais religiões praticadas no Brasil. O dizimo, por exemplo, é tradição milenar da igreja católica, ressignificada pelas igrejas protestantes. O que incomoda aqueles de visão estreita e tradicionalista talvez seja o caráter presentista dessas religiões, que se propõem a lidar com as mazelas cotidianas e a servir como opção de solução de problemas, mais do que se preocupar com a vida eterna. O dizimo, aqui, não se destina a assegurar um lugar no paraíso (como já aconteceu na Igreja Católica), mas a solucionar problemas financeiros e de outras naturezas dos fiéis na vida terrena. Como aponta Birman (1996, p. 13), a propósito dos cultos neopentecostais e da umbanda: “Ao contrário das Comunidades Eclesiais de Base, esses outros cultos dirigiriam suas atividades ao atendimento das ‘aflições’ do dia-a-dia, reconhecendo a legitimidade da religião como instrumento adequado para a gerência dos conflitos associados à esfera doméstica” Segundo a autora, essa característica está intimamente relacionada ao poder de inserção das religiões neopentecostais nas classes mais baixas por oferecer opções e saídas não previamente confirmadas.

Este parece ser um dos principais alvos de discriminação religiosa: por se disporem a lidar com as aflições cotidianas, inclusive as financeiras, os evangélicos elaboram outra maneira de se relacionar com o dinheiro. São alvos da heterofobia por terem visões de mundo diferentes. Na fala de uma professora:

Esta geração que está aí, estas pessoas não têm estrutura familiar. O que acontece ? A igreja inexistente. Há uma série de igrejas evangélicas que pregam uma tal da pedagogia da prosperidade, mas no sentido de tirar proveito da miséria que está por aí. Mas aquela igreja com base filosófica, teológica, enfim, aquela igreja séria que levava a pessoa para fazer estudo no domingo, que sentava, que interagia com a família, praticamente não existe mais, ou melhor, ninguém frequenta (Professora, Grupo Focal com professores).

Mais uma vez, o que é diferente é rechaçado. Todas as igrejas que a professora reputa como “não tendo base teológica” são pensadas como erradas. Não só a legitimidade das igrejas evangélicas não é reconhecida, como isso reverbera na visão sobre as estruturas familiares de seus seguidores, o que demonstra como as discriminações de diversos tipos estão intimamente relacionadas. O argumento contrário às igrejas evangélicas, pejorativamente chamado de “pedagogia da prosperidade”, é lido exatamente na direção contrária à qual se propõe: não tira proveito da miséria, mas é uma alternativa para tentar sair dela.

O terceiro eixo de discriminação contra protestantes, pentecostais e neopentecostais está relacionado ao modo de se vestir, especialmente das mulheres. São numerosos os depoimentos acerca desta questão.

Quadro 3.14: *Sou evangélica e dizem que fico ridícula com saias grandes, que eu sou brega*

Discriminação pelas minhas roupas. Eu sou evangélica, e só posso usar saia, por isso alguns alunos afastam-se de mim.

Me humilharam em sala de aula por eu ser evangélica e na rua pelas roupas que visto.

Porque sou evangélica e dizem que fico ridícula com saias grandes, que eu sou brega.

As pessoas falam para eu cortar o cabelo, mas minha igreja não gosta.

Por ser evangélica, não uso calças, shorts ou blusas sem mangas e as pessoas vivem me perguntando e sugerindo outros tipos de roupas.

Já me disseram que evangélicos são cafonas.

Sou evangélica e dizem que fico ridícula com saias grandes, que eu sou brega.

Na minha sala, tem uma menina evangélica que se veste muito esquisita, por causa da religião dela e os outros têm preconceito com ela.

Observam-se deboches por parte dos professores das condições religiosas dos alunos (costumes, roupas que os alunos vestem, saias compridas)

Existem muitas alunas evangélicas discriminadas pelas roupas que vestem.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Respostas dos alunos e professores à questão aberta do questionário

A literatura sobre participação religiosa aponta a predominância de mulheres (BIRMAN, 2005; BOYER-ARAÚJO, 1995) entre os pentecostais e neopentecostais, o que talvez se relacione com o cuidado das relações familiares, já que essas religiões são responsáveis por lidar com problemas do cotidiano, tais como aqueles relacionados a doenças, ao casamento, aos filhos e às aflições do cotidiano. Sob essa ótica, é crucial analisar como a demarcação religiosa sobre os corpos das mulheres é alvo de discriminações e preconceitos.

Segato (2005) afirma, sobre a paisagem e as afiliações religiosas, que “A sanção sobre o corpo da mulher é um lugar privilegiado para significar o domínio e a potência coesiva da coletividade” (SEGATO, 2005, p. 12). Assim, as roupas e cabelos distintivos de algumas das religiões evangélicas são demarcadores eficazes de identidades, e significados positivamente pelas meninas: *eu gosto de me vestir assim, por causa da minha religião*. Muitas vezes, a insistência em sugerir outros tipos de roupa e a não-aceitação deste modo de vestuário e comportamento é discriminatória e preconceituosa, sendo reportada pelas alunas como um tipo de violência.

Ao mesmo tempo, devido à pluralidade de igrejas sob a égide do (neo) pentecostalismo, existem também muitas correntes que não determinam o tipo de roupa, trazendo novas possibilidades de

vestir e portar-se (como a Igreja Universal do Reino de Deus, a Renascer em Cristo e a Sara Nossa Terra⁴⁴). Nem todas as igrejas rechaçam os signos das juventudes. Pelo contrário, muitas os aceitam e os ressignificam.

Devido ao preconceito contra os evangélicos, muitas vezes as meninas que não se vestem de acordo com o que é esperado das igrejas protestantes e neopentecostais mais tradicionais são censuradas e discriminadas: *diz aí que é crente, mas fica usando estes shorts curtinhos na escola*. Assim, similarmente ao que acontece com relação ao estigma de “santinho”, as evangélicas sofrem preconceitos tanto por se vestirem de maneira diferente (com saias e cabelos longos) quanto por não se vestirem de maneira especial, usando as roupas comuns às outras adolescentes e jovens.

A partir destes tipos de discriminação religiosa – quais sejam, aquela sofrida por adeptos das religiões afro-brasileiras e aquela sofrida por protestantes, pentecostais e neopentecostais – foi possível traçar um quadro das diferenças dentro do próprio preconceito religioso.

3.5.4. Escola, religião e discriminação

Religião é um tema que perpassa diversas esferas da vida social, inclusive as salas de aula e escolas da rede pública de ensino do DF. As filiações e convicções religiosas de alunos, professores, equipe da direção e funcionários são parte inerente de suas identidades, e devem ser respeitadas. Como demonstrado anteriormente, muitas vezes essas convicções entram em confronto, podendo dar espaço a discriminações e outros tipos de violência.

Algumas situações que envolvem crenças e liberdades pessoais podem levar a conflitos de longa duração, em circunstâncias complexas. Abaixo, segue um exemplo de conflito, documentado em resposta à pergunta aberta do questionário.

Uma vez houve um desfile das equipes para os jogos e um dos mascotes era o brasinha (diabo) e os alunos queriam desfilar vestidos de capeta (demônio), dizendo que ele simbolizava o poder. Aí eu intervim como Orientadora, pois o diabo é símbolo do mal em qualquer lugar... Mas os professores foram todos contra mim e ficou um clima horrível durante um bom tempo, com os professores do vespertino. Esse ano, resolvi fazer apresentações de dança p/ a festa julina, todas com músicas gospel. Os mesmos professores foram contra e queriam me desrespeitar pelo fato de eu ser evangélica. Ainda chegaram a dizer que Deus tem que ficar do muro da escola para fora. Mas, no final, a Direção autorizou. (Professor, questão aberta do questionário)

A orientadora traz duas situações distintas, ocorridas na mesma escola e entre o mesmo grupo de pessoas. Na primeira ocasião, a orientadora proibiu, baseada em sua crença pessoal e na intolerância, que os alunos escolhessem o brasinha como mascote. Assim, a liberdade de expressão dos signos escolhidos pelos jovens foi prejudicada por coordenadas religiosas de um integrante da equipe de direção. Na segunda situação, o panorama se inverte: é a liberdade de expressão da orientadora (e dos

⁴⁴ A Bispa Sônia Hernandez, da Renascer em Cristo afirma, em uma de suas pregações, que “A gente aceita todos como eles são. Você pode usar miniblusa, colocar 50 brincos nas orelhas, pintar o cabelo de azul, usar calça esburacada, sem acusação” (Bispa Sônia Hernandez, Veja SP, 13.4.94 apud MARIANO, 1999).

alunos participantes das danças) que foi ameaçada, por intolerância dos professores com relação às religiões evangélicas. A escola é um espaço de respeito à pluralidade e construção de conhecimento, e recusar manifestações religiosas de qualquer espécie vai contra essa proposta.

A possibilidade de filiações religiosas divergentes da hegemônica – no caso brasileiro, a católica – não apenas sinaliza para a tolerância e liberdade religiosa, mas também permite a setores excluídos e socialmente estigmatizados encontrarem vias alternativas de acesso e inclusão social meio de contornar simbolicamente situações de sujeição (SEGATO, 1997).

O respeito a diversas filiações religiosas é passo crucial na construção de um ambiente escolar não-violento e propício ao crescimento e realização pessoal de professores, alunos, equipe de direção, funcionários e demais atores da escola. Nesta seção, buscou-se apresentar como as atividades religiosas têm papel preponderante no cotidiano dos alunos e como as filiações religiosas são uma fundante variável na composição de identidades e de relações dentro da escola. Os preconceitos religiosos vistos e sofridos por professores, alunos e demais atores das escolas de diferentes religiões também foram abordados, além das formas de posicionamento dos diferentes envolvidas nestas situações.

3.6. Discriminação por deficiência

A inclusão de crianças, adolescentes e jovens com deficiências nas escolas de ensino regular tem sido a proposta norteadora das políticas brasileiras de educação, principalmente a partir da década de 1990. Anteriormente, o modelo da chamada educação especial adotava a criação de classes próprias para alunos com deficiência, propondo com isto atendimento e acompanhamento mais específico. Na medida em que se compreendeu que esta forma de organizar as turmas contribuía para a segregação destas crianças, a ideia do acesso de alunos com deficiência às classes comuns da rede regular de ensino ganhou força. A proposta é que o convívio possa estimular a aceitação e o respeito às diferenças (BATISTA & EUNUMO, 2004).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a escolarização tem que ser oferecida obrigatoriamente pelas escolas e classes comuns da rede regular⁴⁵. Isso reflete a ideia de que a inclusão escolar pode promover uma mudança na sociedade, e a pessoa com deficiência possa ter oportunidade de desenvolvimento e exercício pleno da cidadania. Entretanto, mesmo que a inclusão seja o princípio diretor, os preconceitos e as discriminações geradas em função das deficiências existem.

Esta seção se propõe a compreender como as discriminações às pessoas com deficiência acontecem no espaço escolar do Distrito Federal e quais são seus impactos nas subjetividades de jovens com deficiência e nas relações sociais dentro das escolas. Na pesquisa realizada, dados sobre discriminação contra alunos com deficiência se mostraram inquietantes: os abusos contra pessoas

45 O que deve ser oferecido preferencialmente nas escolas regulares é o atendimento educacional especializado. Crianças e Adolescentes com deficiência têm direito, segundo a LDB e a Constituição Federal, de: escolarização e atendimento educacional especializado. O atendimento educacional especializado, no contraturno, pode ser oferecido pelas instituições especializadas.

com deficiência nas escolas se referem às agressões físicas, ofensas, falta de atenção e capacitação profissional, violência sexual, ou seja, violações de direitos e dignidade dos mesmos. Mesmo nos momentos em que não foram realizados questionamentos diretamente relacionados à deficiência no questionário e nos grupos focais, os estudantes e profissionais relataram, espontaneamente, opiniões sobre colegas com deficiência e situações de exclusão e preconceito.

3.6.1. Deficiência, exclusão e inclusão social

O processo de exclusão social de pessoas com deficiência é antigo. As estruturas sociais, no geral, sempre inabilitaram a participação destas pessoas na vida social, privando-os de liberdade (MACIEL, 2000) e relegando-os à humilhação e à segregação. O acesso aos bens materiais e simbólicos, muitas vezes, é dificultado devido às barreiras sociais impostas às pessoas com alguma lesão. O nascer e o adquirir uma lesão ao longo da vida, na nossa sociedade, são interpretados como frutos de tragédias pessoais (DINIZ, 2007), e não como uma possibilidade real e comum de experiência corporalizada no mundo.

A proposta de inclusão social de pessoas com deficiência, a partir da escolarização regular, passa por uma modificação no que se entende como deficiência. O modelo biomédico, ainda hegemônico na construção de políticas e ações voltadas para os deficientes (DINIZ, *idem*), afirma que a experiência da exclusão social – desemprego, baixa escolaridade – é causada pela falta de habilidade do corpo lesado para as atividades cotidianas de nossa vida social. Em contraposição, o modelo social da deficiência, emergente na década de 70, na Inglaterra, propõe que a deficiência, ou seja, a experiência da opressão por causa de um corpo lesionado, é fruto dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade corporal (inclusive diferenças na capacidade cognitiva).

Para o modelo social, então, a lesão (física, intelectual, sensorial) é um fato ordinário, afinal, todos estão sujeitos a adquiri-la ao longo da vida – lembrando que a maior parte das lesões não é congênita⁴⁶. A deficiência é reconceituada, passando a ser expressão da opressão sofrida por pessoas com lesão. Para o modelo social, não é a lesão em si que causa incapacidades e inabilidades, a deficiência deve ser explicada pelo contexto socioeconômico e cultural no qual as pessoas com lesão vivem (DINIZ, *idem*).

Transferem-se as barreiras encontradas por pessoas com deficiência para o mundo social, retirando-as do corpo individual. A estratégia pensada por esta forma de enxergar e teorizar a deficiência é dizer que se houver uma mudança na sociedade, pessoas com deficiência poderão ser produtivos. A exclusão é, portanto, um produto por arranjos sociais que transformam corpos lesionados em sinônimos de sofrimento, inabilidade inata, inferioridade, uma “forma negativa de se sobressair na multidão” (BASTOS & DESLANDES, 2005, p. 393).

⁴⁶ A maior parte das restrições corporais e doenças incapacitantes são adquiridas com o envelhecimento. Exemplos são a artrite, diabetes, reumatismos, etc. Sobre o tema, ver MEDEIROS, Marcelo & DINIZ, Débora. Envelhecimento e Deficiência. In: *SérieAnis* 36. Brasília, Letras Livres, junho de 2004.

3.6.2. Deficiência nas escolas

Com a percepção de que a deficiência é sempre uma construção coletiva entre indivíduos e sociedade, ficou mais fácil entender que a reabilitação e os demais tratamentos médicos não devem prevalecer sobre outras medidas para garantir às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos humanos e constitucionais. No caso do Brasil, direitos como o da educação e o da participação nos processos decisórios das respectivas comunidades.

A inclusão de crianças com deficiência nas classes regulares de ensino, neste sentido, exige que o mundo social crie meios ou condições para que esta inserção aconteça. A perspectiva é que a partir da educação inclusiva, uma transformação radical das relações sociais ocorra, permitindo que as crianças (com ou sem deficiência) sejam acolhidas em espaços que reconheçam e levem em consideração as necessidades e diferenças individuais (MACIEL, *ibidem*). A meta da educação inclusiva é promover a ruptura de mentalidades que interpretem pessoas com deficiência de maneira infantilizada, passivas, sempre dependentes⁴⁷, portadores de incompetência global (MAIA & ARANHA, 2005).

A abordagem médica considera a autoidentificação negativa [de deficientes] como um resultado da lesão física, e foca a necessidade de ajustamento, luto e superação em termos de perda. As abordagens sociais veem a auto-identificação negativa como resultado da experiência de relações sociais opressivas, e focam atenção nas possibilidades de mudar a sociedade, dando poder às pessoas deficientes e promovendo um novo entendimento sobre a deficiência (SHAKESPEARE, 1996, p. 98, tradução livre)

Porém isso não quer dizer que as escolas, na prática, estejam preparadas para receber pessoas com deficiência e criar condições propícias para a convivência delas no ambiente escolar. Na pesquisa qualitativa realizada, assim como nas respostas abertas aos questionários de professores, direção e estudantes, surgiram vários comentários sobre a existência de discriminação e exclusão do convívio social de pessoas com deficiência, bem como relatos sobre violência sexual, agressões físicas e brigas. As moralidades e concepções de mundo que inferiorizam pessoas com deficiência influenciam as ações dos estudantes e profissionais no que se refere às pessoas com deficiência.

Os adultos das escolas (professores, gestores, servidores), muitas vezes, não estão preparados para trabalhar com as múltiplas expressões corporais e intelectuais (e suas implicações) dos estudantes que chegam até eles. Ainda, os outros alunos, não-deficientes, também não sabem como lidar com as diferenças existentes⁴⁸, o que implica necessidade de formação continuada dos profissionais e ações cotidianas com todos os estudantes sobre o tema – o que não necessariamente acontece.

47 Vale ressaltar neste momento que existe literatura sobre o tema da deficiência, impossibilidade de independência e cuidado. Para discussões no tema, ver DINIZ, Débora. Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. In: *SerieAnis* 28, Brasília, Letras Livres, 2003. Ainda, KITTAY, Eva. *Love's Labor.: essays on women, equality and dependency*. New York, Routledge, 1999.

48 Relevante frisar que este caráter pedagógico faz parte das funções da escola inclusiva, sem retirar a responsabilidade da família e da sociedade nesse papel.

Por ser uma escola inclusiva para o ingresso de pessoas portadoras de necessidades especiais, alunos, houve um pouco de não aceitação devido a novidade e a expectativa de como tratá-los (o desconhecido), o despreparo dos professores e alunos. (Professor, questão aberta do questionário)

Outra coisa que chamou atenção foi o aluno com DDA [déficit de atenção], da 6ª D, que é pouco compreendido pelos alunos da própria sala. Os colegas não sabem o que L. tem. Ficam incomodados com algumas atitudes e, para explicar o problema do amigo, dizem que é um problema na cabeça. (Relato de pesquisador)

Cabe comentar que, além da falta de capacitação de profissionais, algumas escolas não passaram por adaptações em suas estruturas físicas, de modo a permitir a plena mobilidade de pessoas com deficiência. Isso foi constatado por alguns pesquisadores quantitativos em suas observações e conversas com professores. Estes apontaram, inclusive, o não cumprimento de premissas básicas do ensino para surdos, que seria *o estabelecimento de um intérprete de Libras [linguagem de sinais] em toda sala de aula que tiver um aluno com deficiência auditiva*. Ainda:

Os educadores responsáveis pela sala de apoio salientaram que a escola tem certas adaptações básicas para acessibilidade, mas ainda faltam muitas outras principalmente por se tratar de uma unidade que é especificamente destinada a prestar tal serviço. Faltam rampas, banheiros adequados, portas mais largas, bebedouros adaptados, entre outros. E reforçam que principalmente o que falta é capacitação de todo corpo docente e funcionários administrativos nessa área específica, para uma maior integração e aproveitamento do aluno especial em sala de aula. (Relatório de observação de campo).

3.6.3. Discriminação por deficiência nas escolas do DF

Ao responderem as questões abertas dos questionários, os estudantes escreveram que já viram discriminação por *deficiência física, por uma pessoa ter um tipo de doença, que o corpo fica manchado, contra pessoas de cadeira de rodas, por a pessoa ser doente, pela pessoa ter problema de visão, ter problemas mentais*. Estas respostas demonstram a diversidade de condições corporais interpretadas de modo a permitir a discriminação. Como visto, não é necessário que grandes alterações físicas ou mentais sejam realidade para que o preconceito e as agressões existam. Pequenos marcadores de dificuldades provenientes do corpo são o suficiente para gerar situações interpretadas como discriminação.

Assim, os meninos lá da sala tudinho fica me chamando de ceguinha e eu não gosto porque eu não sou cega. [os alunos] chama ela de lombriga, morta, afogada anêmica, drogada, só porque ela tem problemas nos olhos. (Aluna, Grupo focal com alunos).

Algumas vezes, condições corporais não-incapacitantes para a locomoção, estudo ou trabalho, que comumente não seriam consideradas deficiências para políticas públicas de distribuição de renda ou transporte, se transformam em motivo para chacota. Por exemplo, *eu nasci só com um pedaço de orelha e eles são muitos preconceituosos comigo, ou sim, [existe preconceito] por ser magro, gordo ou*

deficiente, demonstram que, em alguns momentos, a discriminação de pessoas com deficiência pode estar intimamente relacionada aos padrões de beleza vigentes. A *discriminação por estado físico* parece ser um agravante relacionado à deficiência. As lesões físicas, no caso, são visualizadas como marcas dos desvios e das imperfeições corporais, mesmo quando, em si, não trazem nenhum sofrimento, dor ou dificuldade para a pessoa com corpo lesionado (marcado!).

M1: Tem gente que usa óculos, os outros ficam chamando de quatro olho, quatro olho, que não sei o que, zarolho, fica xingando os outros de cego.

H: tem gente que é pequeno e ficam chamando de anão.

M2: só porque eu sou pequena, a menor da sala, todo mundo da sala fica me atentando, me xingando de mascote. (Grupo focal com alunos)

Nas escolas, a maioria dos alunos, 98,5%, (conforme tabela 1.8, subseção 1.1.1) diz não ter qualquer tipo de deficiência, em comparação a 1,4% que declaram alguma deficiência – 0,7% para deficiência física, 0,4% para deficiência sensorial e 0,3% para deficiência intelectual. É interessante reparar que a maior parte dos estudantes que relataram alguma deficiência, dizem possuir deficiência física (mas, também é fato que os estudantes têm dificuldades de compreender ou afirmar suas deficiências intelectuais). Isso é significativo diante do fato de que os corpos com algum tipo de lesão física se distanciam dos padrões de beleza da sociedade brasileira contemporânea, que cada vez mais demonstra interesse no alcance do corpo perfeito. A beleza, esta estereotipada e, muitas vezes, impossível de se seguir, invade o cotidiano dos jovens, e cria uma ditadura permanente, humilhando e afetando os que não se dobram à sua autoridade (DEL PRIORE, 2000).

As deformidades do corpo se confundem com a feiúra: *a minha irmã é muito feia, eu fico triste porque ela nasceu com um tipo de deficiência* (grifos meus). O corpo lesionado é encarado como de menor valor, um corpo anômalo a ser evitado (GARLAND-THOMSON, 2004). A intolerância à deficiência, nestas situações específicas, se confunde com uma intolerância estética, em que o corpo lesionado é visto como feio, e por isto se torna indesejável, não amável e rejeitado. Ainda, é esperado que as particularidades individuais pensadas como deformidades ou defeitos sejam apagadas, inclusive por procedimentos clínicos ou cirúrgicos⁴⁹: *Eu tenho estrabismo e aí as pessoas da escola me xingam de zaroia, sou doida para arrumar uma cirurgia.*

Os professores igualmente enxergam, no cotidiano das escolas, o preconceito e a discriminação contra estas pessoas. Agressões verbais remetem-se, comumente, à feiúra e à sujeira. As humilhações e os xingamentos são comuns no dia-a-dia: *acontecem alguns constrangimentos com relação aos alunos deficientes físicos e mentais* ou *ele era deficiente mental, aí ele sofria bullying pelos próprios colegas de turma que chamavam ele por apelidos*. O relato acima demonstra que não só os alunos percebem discriminações contra deficientes.

49 No entanto a crítica à medicalização exacerbada das pessoas com deficiência não sugere que elas não devem usar a medicina moderna para melhorar suas vidas e ajudar seus corpos a funcionar de maneira mais completa. A argumentação é que, muitas vezes, as técnicas cirúrgicas podem acabar sendo usadas para controlar de maneira agressiva, com objetivo de consertar e eliminar corpos com lesão, ignorando as possíveis experiências positivas emergentes da vida nestes corpos. Para esta discussão, ver o debate sobre identidade e deficiência, justiça social e diferença em SMITH, Bonnie G. & HUTCHISON, Beth. *Gendering Disability*. London, Rutgers University Press, 2004.

Uma aluna tem deficiência leve nas pernas e os colegas de turma a xingam e a ofendem dizendo que ela fez cocô nas calças pela forma como anda a mesma aluna (Professor, questões abertas do questionário)

Os insultos são constantes, independente do tipo de lesão: *sempre me xingaram de aleijado e deficiente* e um certo dia: *um garoto de outra turma ficou zoando o menino porque ele é doente mental*. Porém, são os processos de exclusão das atividades escolares e do convívio social que demonstram com mais clareza qual a situação dos estudantes com deficiência nas escolas: *na minha sala existe uma pessoa com deficiência mental, ele é discriminado, não de um jeito agressivo, mas é excluído*. Como em outras pesquisas (BATISTA & EUNUMO, 2004), geralmente os alunos com alguma deficiência são desprezados nas brincadeiras, esportes, e nos trabalhos em sala de aula: *já vi alunos serem preteridos em grupos de trabalho*.

Já aconteceu a situação de um aluno deficiente físico ser discriminado ao ponto deste sair do curso de aceleração para o curso regular, por agressões constantes. (Professor, questões abertas do questionário)

O formato das relações entre os estudantes, baseado na rejeição das pessoas com deficiência, pode acarretar sofrimento individual e também têm implicações para a vida escolar (sucesso ou fracasso). Neste sentido, o preconceito deve ser considerado como uma das chaves para que se compreenda a complexidade do fenômeno da evasão escolar, logo, da baixa escolarização de pessoas com deficiência.

Entrevistadora: tem alguém com deficiência na sala de vocês?

M1: tem um menino que quase... eles não vêm pra cá, aí, ele tem 22 anos, só que eles tem síndrome de down, só assiste a aula de educação física e de artes, só que ele não está mais vindo.

M2: eu sei porque ele não está mais vindo...

M1: Aí, os meninos não tocavam a bola pra ele, deixavam ele boiando no meio no campo, aí a mãe dele uma vez e perguntou pra professora: vocês acham mesmo necessário o [aluno] vir? Aí, a gente falou: ah, ele não faz nada, os meninos nem toca pra ele. Aí, ela: então, está bom, obrigada.

M2: A minha amiga falou assim, abriu o jogo: o [aluno], acho que está sendo ruim para ele vir pra cá pra se divertir, pra se misturar com as outras pessoas, e quando ele vem pra cá os outros meninos não conversam com ele, não joga a bola pra ele e ele se sente mais discriminado ainda. Aí, a professora falou pra mãe e a mãe dele nunca mais trouxe ele pra escola. (Grupo Focal com professores)

Nas exposições teóricas, no início da seção, foi comentado que um dos papéis da escola é atuar na promoção da inclusão dos alunos com deficiência. No caso relatado acima, é manifesta a falta de domínio de alguns profissionais da maneira de integrar o estudante deficiente e sensibilizar os outros estudantes sobre as condições do aluno com síndrome de *down*. Os professores do aluno citado no diálogo acima sugeriram à mãe que retirasse seu filho do colégio, alegando que a sua presença acirrava os preconceitos. No entanto, a proposta de educação inclusiva prega exatamente

o contrário: a atuação profissional deveria orientar os estudantes para a aceitação da diferença, e trabalhar com o estudante com deficiência para que pudesse participar das atividades. O aluno *não fazer nada* estava intimamente relacionado ao fato dos outros estudantes não interagirem com ele, o que não parece ter sido levando em consideração pela professora ao falar da falta de necessidade de permanência do aluno com deficiência na escola.

A solução visualizada pela professora de educação física, a fim de resolver o problema da não interação entre os alunos e do preconceito, foi perpetuar a exclusão, retirando o garoto com síndrome de *down* de sua aula. Ou seja, tanto os estudantes em geral, quanto a professora aderiram à exclusão do aluno, ainda que os motivos para esta ação tenham sido diferentes. A intenção da professora foi boa – evitar o constrangimento e sofrimento do aluno com deficiência. Entretanto, perdeu-se a chance de educar as crianças, adolescentes ou jovens para a aceitação da diversidade, assim como se criou condição desfavorável ao desenvolvimento de habilidades sociais por parte do estudante excluído. A atitude da profissional parece mandar uma mensagem negativa para as pessoas com deficiência para a escola: a discriminação é inevitável e estar na escola só a agrava.

Esta é uma das contradições da educação inclusiva, que necessitaria de profissionais melhor preparados para, facilitar o contato social entre os estudantes. A rejeição de pessoas com deficiência tem vínculo estreito com a percepção que os outros estudantes têm dos comportamentos dos colegas (BATISTA & EUNUMO, 2004), muitas vezes considerados inadequados. O relato dos estudantes é de rejeição aos alunos com deficiência intelectual, logo, de rejeição à escola inclusiva, porque interpretam que as ações dos professores e da direção tendem a ser inadequadas para a resolução dos conflitos gerados pelas diferenças intelectuais e comportamentais entre os estudantes. Parece haver dificuldade de interação entre os estudantes e falha nas atitudes da parte dos adultos da escola, o que o diálogo entre os alunos de uma escola mostra.

M1: Falar assim, desse caso desses alunos especiais que tem na escola. Eu acho que tinha que ser separado em outra escola. Porque eles espancam a gente, não dá nada pra eles! E se a gente assoprar eles, é arriscado a gente ir preso, não é? Aí, eles se aproveitam da situação. [...] igual tem um menino aqui. Ele fica jogando as coisas na gente, aí os outros ficam mandando aí ele pega e faz...

M2: Fica dando carreira nas meninas, fica mostrando o bingulim [pênis] dele pra todo mundo.

M1: [...] tipo assim, se você comprar um lanche e não der pra ele, ele joga seu lanche no chão, ele pega seu dinheiro, ele te bate. Tipo, ele é totalmente débil mental.

M2: [...] é perturbado. Se, tipo assim, eu chegar assim e: “taca a bolinha de papel na P., senão eu vou te dar uns cascudos!”. Aí, ele vai lá e taca... ainda faz em dobro. Pega de novo e taca, aperta na boca dela assim olha!

Entrevistadora: E os professores fazem o quê?

M1: Nada.

M2: Não faz nada.

M1: Porque se a gente fizer alguma coisa eles dá advertência, dá suspensão, por quê? Porque ele é do ensino especial, e aí a gente num... sei lá!

H: Tem dia que ele faz assim com a gente assim... E se a gente pelo menos segurar eles e for na direção, aí a gente vai até preso, se for possível.

Entrevistadora: E vocês já foram reclamar na direção?

M1: Se a gente falar, eles não acredita.

M2: Eles [a direção] fala: Ah, vocês sabe que ele é especial, num sei o quê!. (Grupo Focal com alunos)

O presente relato indica que o estudante com deficiência não é aceito e não está incluído. Não basta, portanto, que a simples entrada na escola regular seja garantida para que pessoas com deficiência sejam beneficiadas. Somente a integração física não garante a formação de laços entre os estudantes – e nem entre estes e os adultos. Há necessidade de maiores intervenções dos profissionais da escola nos momentos em que a agressividade, os comportamentos considerados inadequados e a exclusão do aluno com deficiência emergem. Esta falta de ação faz com que os estudantes não compreendam a complexidade da deficiência do colega, suas demandas e necessidades específicas. Ainda, a atuação dos adultos frente ao estudante com deficiência é considerada errada pelos outros alunos, o que gera sentimentos de injustiça sobre a punição quando há quebra de regras. Fala-se, inclusive, em *ser preso*, *levar advertência* e *suspensão* quando há brigas e conflitos com o Ensino Especial. Mais, os alunos falam na descrença de seus relatos de conflitos, por parte dos profissionais, o que parece demonstrar falta de diálogo entre alunos e diretores. O trecho acima demonstra que ignorar os conflitos, brigas, agressões, expressões de sexualidade não é o melhor caminho para conseguir fazer com que os adolescentes se identifiquem com o jovem com deficiência, de modo a reduzir o preconceito e promover a interação.

Como visto nas falas do grupo focal, estes argumentam que o aluno com deficiência intelectual é agressivo quando contrariado e sujeito às influências de outras pessoas para que aja de maneira violenta. Sem a intervenção pedagógica dos profissionais desta escola, o sentimento de medo e insegurança reina entre os estudantes: *eu não vou falar que num tenbo, porque tenbo sim. Vai que um dia ele pega uma pedra, uma faca, vai lá, uma tesoura! Por isso que eu falo: eu tenbo medo deles, sim!* Este tipo de relato, sobre os comportamentos violentos de alunos com deficiência intelectual, é comum. Em compensação, poucos são os comentários sobre intervenções nestes casos. A fala abaixo demonstra uma situação em que o próprio aluno com deficiência intelectual é considerado *chato* e, por isto, culpado pelo mau tratamento a ele dado pelos outros alunos – o que parece gerar suas respostas agressivas.

Já teve briga à noite, por exemplo, eu falo que a gente tem uma briga por ano, que é uma briga de porrada e depois dessa briga aí não tem mais, que foi o J., ele é deficiente mental, mas, desculpa, às vezes ele é um pouco chato, aí o povo tem tolerância zero com ele, porque ele pede. (Professor, Grupo Focal com professores)

Algo a ser apontado é que as práticas escolares convencionais não dão conta de atender as deficiências intelectuais. Do mesmo modo, as agressões físicas e de caráter sexual acontecem contra as pessoas com deficiência, diante da falta de ação dos profissionais das escolas. O medo não é um sentimento existente somente para os estudantes que se sentem ameaçados pela agressividade dos alunos com deficiência mental. Estes também podem vivenciar situações de insegurança no ambiente escolar, como demonstra a seguinte fala de uma aluna.

Assim, tinha duas meninas na sala que ela fazia de tudo pra essa menina passar vergonha, elas já tirou a calça dessa menina! É, elas pegava esse chiclete em cima da mesa pra dá pra ela mastigar, aí eu peguei e fui na direção e falei mesmo... e, ela é tão inocente! Aí, o diretor foi falar com ela a verdade, aí a menininha, a deficiente, falou assim: não, [elas não fazem isto], elas são minhas amigas. Aí, o diretor não falou nada, que ela tem medo das meninas. (Aluna, Grupo Focal com alunos)

Em outros relatos, os professores argumentam que os estudantes são afetuosos e solidários quando os estudantes com deficiência intelectual não se comportam de maneira considerada agressiva, o que parece confirmar a hipótese proposta, de que a exclusão de alguns alunos é derivada da percepção que se tem das maneiras de agir das pessoas com deficiência, tidas como inapropriadas pelos seus colegas. A percepção dos professores sobre os contatos sociais dos alunos indica que acreditam que a agressividade é inerente a algumas pessoas com deficiência, o que atrapalha as ações dos estudantes em geral para com elas. Mas, é relevante notar que não há comentários sobre brincadeiras, jogos, conversas e interações mais profundas do que estas *ajudas* em sala de aula, o que não explicita se os estudantes com alguma deficiência intelectual participam das atividades comuns da escola.

M1: Isso daí eles fazem, é um acompanhamento assim, pelo menos com a S., com a J, eles [alunos] têm assim, o maior carinho por elas.

M2: Pelo menos com a A., que normalmente eles não têm esse carinho não.

M3: Mas é porque ela é agressiva.

Entrevistadora – Ela é deficiente?

M1: Ela é DM [deficiente mental].

M2: Mas ela é agressiva.

M1: Mas eu falo assim, pelo menos nas minhas turmas, eles fazem é ajudar.

M 3: Eu tenho um aluno que tem problema no 6º B, os meninos só faltam carregar no colo.

M2: Mas a S. e a A., elas são agressivas.

M1: Ao contrário, eles penteiam o cabelo delas, eles pegam o material e ajudam ela sabe?

(Grupo Focal com professores)

Outra questão referente ao preconceito é à discriminação de pessoas com deficiência é a dificuldade de lidar com as expressões da sexualidade dos estudantes com deficiência intelectual, o que outros estudos também apontam (RODRIGUES & SERBENA, 2003; MAIA & ARANHA, 2005). Assim como outros modos de agir, comportamento sexual destes alunos é percebido como agressivo, já que transgride as regras do comportamento considerado normal. Diante de situações consideradas impróprias ou inadequadas, como o mostrar *o bingulim* [pênis] *dele pra todo mundo*, a atitude de alguns profissionais pode ser ignorar a possibilidade do exercício do afeto e da sexualidade saudável.

Por outro lado, também existem relatos marcantes sobre violência sexual contra pessoa com deficiência. Situações graves, como estudantes tirarem as roupas de uma garota (como visto a algumas páginas acima), e estupro de uma menina surda, foram relatados como tendo acontecido dentro das escolas, o que indica a dificuldade de controle das violências nestas instituições. Como pode ser notado nas falas dos estudantes, a violência sexual é perpetrada principalmente contra

pessoas com deficiência intelectual. Em um grupo focal, um aluno comentou que: *tem uma menina na nossa sala que é deficiente mental os meus colegas dão chiclete de baixo da mesa para abusar sexualmente dela. E já a deixaram nua na sala.* Entretanto, outros estudantes com deficiência também estão vulneráveis a este tipo de violência.

M1: Tem o caso da menina que falou que era [estupro], depois foi ser investigado e não era. Foi parar na delegacia, falou que tinha feito sexo anal.

M2: Sexo de todo jeito.

Entrevistadora – dentro da escola?

M2: Dentro da escola, à noite.

M3: Foi provado e comprovado que foi permitido. Ela se sentiu em uma situação muito desagradável.

M2: Ela levou a alegação de estupro.

M5: Ela era considerada incapaz, era muda. A história era esta.

Entrevistadora: era muda, como denunciou ele? [...]

M5: Ela foi flagrada chorando perto do banheiro, quando ela viu o apoio, correu. Quando a M. H. entrou, estava cheio de sangue. Ela fez que foi violentada. Manda para a delegacia, faz corpo delito, foi aquela confusão. Ela falou que ele fez oral, fez vaginal e fez anal. Ela não falou nada, ela simplesmente foi flagrada e depois a gente entendeu. Tinha uma professora dando aula na parede ao lado. Não tinha como. Se ela é muda, não fala, mas ela grita. Podia bater na parede, correr, fazer qualquer coisa, ela não se manifestou, ninguém percebeu.

M3: Este rapaz, cheguei a assistir o julgamento dele. Acompanhava a orientadora educacional, que é psicóloga aqui na escola, eu dava aula à noite. O fato até ocorreu na turma que eu dava aula até onze horas da noite. Fiz até questão de acompanhar o caso. No momento do julgamento, ela escrevendo e por meio do advogado, explicou direitinho. Ele ficou dois meses preso até o julgamento, perdeu emprego, perdeu noiva, o rapaz era noivo e tudo. Explicou que ele já era acostumado a ter relações com ela. No dia que o fato ocorreu, ela saiu da sala dela, passou em frente à sala dele, fez um sinal, ele acompanhou. Enfim, no início ela permitiu, de repente, aconteceu algo mais que ela não tinha planejado. Ela denunciou como estupro, mas depois, na hora do julgamento mesmo, ela confessou que permitiu. Não esperava acontecesse tudo isto, que fosse descoberta. Ficou com vergonha do pessoal da escola, de assumir que aceitou uma relação sexual dentro da escola, achava que ia ter alguma sanção, preferiu passar a responsabilidade pra ele e dividir a responsabilidade com ele. Isto trouxe uma série de conseqüências para ele, ele namorava com ela nas imediações da escola, mas era um rapaz noivo, estava trabalhando. Houve um acompanhamento da escola em relação ao caso, a direção da escola, orientadora educacional que é psicóloga também, conversando com os dois. (Grupo focal com professores)

Este caso possui complicadores interessantes a serem analisados. Primeiro porque uma relação sexual no mínimo violenta (já que *a menina estava suja de sangue*) aconteceu dentro do espaço escolar. Segundo porque foi desconsiderada a possibilidade de estupro diante do fato da menina conhecer e ter algum tipo de relacionamento com o agressor. Algumas questões podem ser levantadas: a) as professoras indicam que a garota, mesmo sendo surda e sem conseguir se comunicar verbalmente, deveria ter reagido de alguma forma (*gritado, batido na parede*), o que desconsidera que ela possa ter sido ameaçada, forçada a se manter em silêncio ou mesmo que a professora que ministrava aula ao lado não tenha ouvido qualquer sinal dos dois no banheiro. b) as professoras relatam a absolvição do

garoto envolvido a partir da suposta comprovação de que *a menina provocava*, pois já havia aceitado manter relações sexuais com o mesmo garoto anteriormente. c) as professoras presentes no grupo não visualizam que a violência sexual pode acontecer mesmo depois de um prévio consentimento, se a relação sexual se enveredar por caminhos não desejados por uma das partes (o que também pode ter sido o caso da garota).

O desfecho do caso, ou seja, a absolvição do suposto agressor, parece ter sido causada pelo fato de a vítima ser uma pessoa conhecida, o que pode ter sido compreendido, no julgamento, como consentimento para a relação sexual. Como demonstrado por outras pesquisas, o arquivamento ou a absolvição por falta de provas “demonstra que o fato de a vítima dizer ter sido violentada parece não justificar a condenação de um ‘homem trabalhador’ ou de um jovem ‘com um futuro pela frente’” (COULOURIS, 2004, p. 05). Este parece ter sido o caso deste estupro acontecido dentro da escola: um homem com emprego, noivo, que mantém um relacionamento esporádico com uma garota considerada *incapaz* não poderia ser condenado como esturador.

Em situações de denúncias de violência sexual, alguns casos são tomados como aqueles em que não se pode falar em estupro, já que dúvidas sobre o comportamento da mulher são trazidas à tona. A garota que seduz, ou seja, que é ativa nas conquistas sexuais, é interpretada como objeto sexual – aquela que não é uma figura moral, mulheres de família (MACHADO, 1999). Logo, situação de violência sexual em questão pode ter sido enquadrada como sexo consentido, principalmente se for levado em consideração a perspectiva moralizante dos profissionais da escola e, provavelmente, dos agentes jurídicos, que concebem que meninas que *permitem o sexo, o toque*, não são a imagem da mulher recatada ou inocente.

Muitas vezes há dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes, já que Libras e a linguagem corporal dos surdos (especialmente os não oralizados ou mudos), suas formas de expressão, podem não encontrar lugar, mesmo em um espaço escolar que deveria ser inclusivo. No caso acima, fica claro que as professoras sentiram dificuldade em compreender o que havia acontecido com a menina (*depois a gente entendeu*). Mais, arrisca-se dizer que a garota ser surda pode ter influenciado uma perspectiva de incapacidade de relatar o caso de forma verídica e consistente, já que a boa expressão falada é considerada, nas culturas ocidentais, sinônimo de raciocínio e inteligência (PAIVA & SILVA, 2003).

Para concluir, é imprescindível reafirmar a necessidade do combate ao preconceito e à discriminação contra pessoas com deficiência, em um contexto de educação inclusiva. A presente pesquisa demonstra que agressões verbais e físicas, exclusão do convívio social, além de violência sexual, devem ser consideradas com atenção quando se analisa o fracasso e a evasão escolar de pessoas com deficiência (logo, sua baixa escolarização). As pessoas com deficiência formam, definitivamente, uma população vulnerável às violências no espaço escolar. A intolerância aos corpos diversos e às habilidades intelectuais diferenciadas gera situações incompatíveis com a perspectiva inclusiva da escola na atualidade, que seria de promover a diversidade e a plena inserção social de pessoas com deficiência.

3.7. Discriminação por características físicas

Esta seção se ocupará da discriminação percebida e sofrida cotidianamente por alunos – e também por professores – devido a suas características físicas. A partir de reflexão teórica acerca da construção social do conceito de beleza, demonstrar-se-á como as discriminações contra pessoas com características físicas percebidas como diferentes do ideal normativo giram em torno de algumas categorias principais, como a gordura (e a magreza), o cabelo e a altura, informadas por contextos e preconceitos que ultrapassam em muito as dinâmicas escolares.

A discriminação por características físicas apareceu, no âmbito desta pesquisa, de maneira bastante marcada nos grupos focais e entrevistas. Diversas falas de professores e alunos versavam sobre situações de preconceito e rechaço a corpos diferentes do considerado “belo”, “normal” e “desejável” pelo senso comum. Como apontam alunos e professores: *as humilhações ocorrem na maioria das vezes pelo aspecto físico: ser gordo, magro, baixo, orelha de abano, ser feio etc.; aqui tem discriminação se as pessoas são gordas, cabeçudas e etc.; discriminação pela gordura tem muito; desqualifica o outro pelo fato do outro ser gordo, ser magro, ser feio.*

A análise dos dados quantitativos aponta para a mesma direção: o preconceito devido à aparência aparece de maneira bastante expressiva, apesar de não figurar inicialmente entre os tipos de discriminação sugeridos pelo questionário⁵⁰. Entre os alunos que indicaram existir outros tipos de discriminação nas escolas (além dos já listados pelo questionário), 32,4%⁵¹ afirmaram já terem visto acontecer, na escola, preconceito pela aparência física da pessoa. Na questão sobre discriminações sofridas no ambiente escolar o índice de respostas é ainda mais expressivo: 52%⁵² dos alunos que responderam haver sofrido outro tipo de preconceito no ambiente escolar indicaram a discriminação pelas características físicas de variados tipos (preconceitos contra gordos, contra magros, contra pessoas muito altas ou muito baixas, devido ao tipo de cabelo ou penteado, contra pessoas com a cabeça ou com a testa grandes, pessoas com bigode, pessoas dentuças, pessoas que usam aparelho, pessoas consideradas feias, pessoas com orelhas grandes, pessoas com nariz grande, por usar óculos, por ser estrábico ou, mais sucintamente, pela estética e pela aparência física). Entre os professores, aqueles que afirmam haver presenciado discriminação por características físicas são 24,1 % do total de respondentes ao quesito “viu outro tipo de discriminação”.

Desse modo, o campo trouxe à baila não apenas os apelidos cotidianos relacionados à questão corporal, mas também as violências recorrentes relacionadas ao que é considerado belo, feio e aceitável socialmente. Assim, é imprescindível proceder à análise do significado da beleza (e da feiura), dentro do esforço de não-reificação de um conceito construído socialmente (MOTA, 2008; SHOHAT, 2004; SANT’ANNA, 1995).

50 Figuravam inicialmente o racismo, a discriminação de classe, a discriminação regional, discriminação pelas roupas usadas, homofobia, discriminação religiosa, discriminação devido à família da pessoa e outra discriminação. Qual? (pergunta aberta).

51 Dados obtidos a partir do agrupamento e da categorização das respostas à pergunta aberta do questionário: *que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola? Outro. Qual?*

52 Dados obtidos a partir do agrupamento e da categorização das respostas à pergunta aberta do questionário: *que tipo de preconceito ou discriminação você já sofreu na sua escola? Outro. Qual?*

3.7.1. A construção social da beleza: o belo, o feio e o sofrimento

As discriminações por características físicas se relacionam intimamente com o que é considerado aceitável esteticamente pela comunidade escolar, reflexo das concepções e valores da sociedade brasileira. Como bem aponta Le Breton (2003), na contemporaneidade “o corpo se torna emblema do self” (LE BRETON, 2003, p. 29), ocupando posição de centralidade não apenas na conformação de identidades dos sujeitos como também na estruturação das relações sociais. Desse modo, corpos que não se enquadram no que é tido como desejável socialmente engendram relações de exclusão e discriminação cotidiana de sujeitos. Como afirma Gomes (2002):

Na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamo-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. A antropologia mostra-nos que as singularidades culturais são dadas não somente pelas dimensões invisíveis das relações humanas. São dadas, também, pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. (GOMES, 2002, p. 41)

Nesse contexto, é imprescindível reconhecer como os conceitos de beleza variam de acordo com as diferentes culturas e sociedades, além de também se modificarem ao longo dos anos: Marilyn Monroe e Giselle Bündchen, por exemplo, encarnam ícones ocidentais internacionais de formosura tão aclamados por sua própria época quanto diferentes entre si. “Diferentes épocas e diferentes espaços geoculturais possuíram diversas normas estéticas, inseparáveis de ideologias do corpo e da sexualidade” (SHOHAT, 2004, p. 35). Assim, não se pode falar de uma beleza estética transcendental (RODRIGUES, 1983), mas de conceitos de beleza concretos construídos a partir de gama variável de valores relacionados, tais como questões ligadas à raça/cor e a classes sociais.

Assim, as considerações de professores (e de alunos também) sobre pessoas bonitas trazem consigo pré-concepções de beleza que colocam como ideal normativo a mulher branca, magra e rica ou de classe média, tal qual exibido nos grandes veículos de comunicação de massa: *ela era tão bonitinha, loirinha, de um olhão azul; sabe aquela pessoa bem cuidada, com o cabelo lisinho?* Esta beleza segregatória traz consigo a marca de outros numerosos preconceitos, como o racismo, o preconceito contra a pobreza e a lipofobia⁵³.

Vale notar que ser arrolado no espaço da feiura, da ausência de beleza, é motivo de sofrimento e de discriminação (NOVAES, 2006). Segundo o depoimento de uma aluna, *quando as pessoas são horrorosas, os meninos humilham muito*, opinião corroborada por uma professora: *então, se a criança é um pouquinho mais feinha do que a outra, ele também já começa*. Vale notar que ambas reconhecem no outro uma fealdade inexorável: não apenas pessoas são feias ou bonitas, como também têm de enfrentar as consequências sociais de sua situação. O que se está tentando demonstrar é exatamente o contrário: a beleza não é unívoca, sendo possível que uma pluralidade de formas e expressões corporais sejam consideradas belas.

É importante notar que, muitas vezes, a “feiura” não está necessariamente posta nas características físicas em si, mas em expressões de corporalidade que não correspondem ao modelo. Destarte,

53 Termo cunhado por Fischler (1995) para caracterizar o rechaço da sociedade contemporânea a tudo o que é gordo e uma quase obsessão pela magreza (daí lipo – gordura mais fobia – medo, horror).

algumas pessoas são classificadas como *desengonçadas* e relatam haver sofrido preconceito em decorrência. Como conta uma aluna, quando indagada sobre preconceitos.

Os preconceitos, não é? O que aconteceu com a colega ontem na quadra. Ela corre engraçado, mas eu não me importo muito com isso. Ela começou a chorar depois da quadra, porque as meninas estavam malhando dela, rindo dela assim. Porque ela corria engraçado, ela começou a chorar. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Percebe-se aqui uma correlação entre o que é considerado *feio* e o que é considerado *engraçado*, recorrente na construção da feiura, como documenta Umberto Eco em sua *História da feiura no ocidente* (2006).

A propósito da beleza e do embelezamento feminino no Brasil, Sant'Anna (1995) revela que, se na primeira metade do século XX a beleza era considerada um dom, ela posteriormente passa a ser uma conquista individual da mulher. Sobre as mulheres consideradas feias recai ainda o estigma da negligência e do desleixo. Em última instância, “desde então, se dirá que uma mulher é feia porque, no fundo, ela não se ama”. (SANT'ANNA, 1995, p.128). A culpabilização da pessoa feia sobre sua própria condição recai, nas escolas do DF, especialmente sobre os gordos, como será explorado em outra seção deste capítulo.

3.7.2. Os vários tipos de discriminação por características físicas

Dentro deste estrito conceito de beleza, as formas de desvio do padrão estético normativo são muitas e múltiplas. Muitas vezes, como atestam as perguntas abertas do questionário, alunos são discriminados pelo tamanho da testa ou da cabeça, por usar aparelho ou óculos, detalhes que parecem, a um olhar mais distanciado, não-relevantes o suficiente para categorizar alguém como feio.

Nesse sentido, é primordial analisar quais foram os motivos de preconceito, relatados pelos alunos, relacionados às características físicas. Vale notar que se trata de pergunta aberta do questionário⁵⁴, o que nos possibilita entrar em contato com as categorias utilizadas pelos próprios alunos. A discriminação relacionada à gordura foi a mais exposta, com 35,8% das respostas que tratavam de preconceito visto nas escolas relacionado a características físicas, abarcando preconceito contra pessoas gordas ou muito magras. Em segundo lugar ficou a *discriminação pela beleza/discriminação por ser feio* (com 26,8% das respostas), seguida da discriminação pela aparência física (19,4%), discriminação por ser alto ou baixo (8,9%) e discriminação por causa do cabelo (5,9%). Os outros motivos para discriminação, como usar óculos, aparelho, doenças de pele e tamanho de partes do corpo somaram 12,1% das respostas⁵⁵.

⁵⁴ *Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola? Outro. Qual?*

⁵⁵ Percentuais obtidos a partir do agrupamento e categorização das respostas à pergunta aberta do questionário (*Que tipo de discriminação você viu na escola? Outro. Qual?*) que versavam sobre discriminação relacionada a características físicas.

Tabela 3.21: Alunos, segundo tipo de discriminação por características físicas que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%)

Tipo de discriminação por características físicas vista na escola	Porcentagem (%)
Discriminação por ser gordo/magro	35,8
Discriminação por beleza/feiura	26,8
Discriminação pela aparência física	19,4
Discriminação por ser alto/baixo	8,9
Discriminação pelo cabelo	5,9
Outros tipos de discriminação por características físicas	12,1

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola? Outro. Qual?* As categorias utilizadas foram criadas e apontadas pelos alunos.

No tocante ao preconceito sofrido relacionado a características físicas, o quadro se altera um pouco, apesar de a discriminação por ser gordo ou magro continuar em primeiro lugar, com 41,5% das respostas. A discriminação relacionada à altura passa da quarta posição em discriminações vistas para o segundo lugar entre as sofridas, com 15,8%, seguida pela discriminação pela aparência física (13,4%) e discriminação pelo cabelo (8,9%). A discriminação ligada à beleza ou discriminação por ser feio cai do segundo lugar em discriminações vistas para o quinto no âmbito de preconceitos sofridos, com 5,0% das respostas. As demais categorias, como discriminação pelo tamanho do meu pé; me chamam de cara de cavalo; pelo narigão; cabeção, somam 19,8%.⁵⁶

Tabela 3.22: Alunos, segundo tipo de discriminação por características físicas que sofreram na escola, 2008 (%)

Tipo de discriminação por características físicas sofrida na escola	Porcentagem (%)
Discriminação por ser gordo/magro	41,5
Discriminação por ser alto/baixo	15,8
Discriminação pela aparência física	13,4
Discriminação pelo cabelo	8,9
Discriminação por beleza/feiura	5,0
Outros tipos de discriminação por características físicas	19,8

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito ou discriminação você já sofreu na sua escola? Outro. Qual?* As categorias utilizadas foram criadas e apontadas pelos alunos.

Pode-se perceber que categorias como discriminação pela beleza e discriminação pela aparência física aparecem muito mais entre aquelas pessoas que afirmam ter visto discriminação, em oposição àquelas que afirmam haver sofrido preconceito – respectivamente, 26,8% e 19,4 % contra 5,0% e 13,4%. Estes parecem ser conceitos utilizados pelos observadores das situações de violência para

⁵⁶ Percentuais obtidos a partir do agrupamento e categorização das respostas à pergunta aberta do questionário (*Que tipo de discriminação você sofreu na escola? Outro. Qual?*) que versavam sobre discriminação relacionada a características físicas.

denominar uma infinidade de situações específicas agrupadas. Assim, enquanto quem observa a situação tende a categorizá-la como preconceito pela aparência física, quem a sofre diretamente pode denominá-la de *preconceito porque sou dentuça*; *preconceito por causa do meu cabelo que é ruim* ou *preconceito porque sou gordinha*. Nas questões abertas e nos grupos focais com alunos, é bem mais comum surgirem relatos especificando o motivo da discriminação sofrida em detrimento daqueles que simplesmente colocam a vítima como *feia*: são quase sempre especificadas as características físicas que colocam as pessoas nestas situações.

Ele é discriminado pelo jeito dele ser, ele é discriminado pela forma, ele é discriminado por ter espinha. Eu também sou discriminada. Todo mundo! Ninguém pode ter espinha naquela sala, ninguém pode ser gordo. Para todo mundo na sala tem que ser perfeito, a Miss Brasil!
(Aluna, Grupo Focal com alunos).

A fala da aluna exemplifica a situação vivenciada cotidianamente pelos alunos da rede pública de ensino do DF: os motivos para a discriminação por características físicas são incontáveis, posto que o modelo normativo é absolutamente restritivo e excludente (BERGER, 2007). Assim, características individuais (algumas próprias da adolescência), como as espinhas, são motivo de chacota e discriminação. Este tipo de preconceito revela-se significativamente nos apelidos e nas dinâmicas escolares, que excluem e influenciam imensamente a visão negativa de si mesmos: *já me xingaram de quatro olhos, tampinha, dente de garfo, beizuda; eles me zoam só porque eu tenho muitos pelos e pela minha aparência. Ficam me chamando de lobisomem*.

Muitas vezes, essa modalidade de preconceito não é reconhecida como tal, especialmente por aqueles que não foram vítimas, sendo naturalizada e chamada de “brincadeira”. Segundo uma professora: *este negócio de preconceito não tem aqui não. Aqui tem é brincadeirainha, esses apelidos com gordinhos, essas coisas, mas isso é natural, não existe nada assim, espantoso*. Ao se incluir a discriminação como brincadeira, a intenção parece ser diminuir sua gravidade e importância (RODRIGUES, 2007).

Quadro 3.15: Anões, baleias e sacos de ossos: os apelidos da intolerância

Gordos	Altura	Magros
Baleia fora d'água	Tampinha	Magrela
Baleia assassina	Anão de jardim	Fiapo
Shrek/Fiona	Gigante	Palito de dente
Coxinha de baleia	Ratinho	Saco de osso
Dragão	Mascote	Vaca magra
Filho do Faustão	Toquinho de amarrar jegue	Espingarda de dois canos
Nhonho	Pinguinho	
Bola	Foto três por quatro	

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Respostas dos alunos à pergunta aberta da questão.

A partir da análise dos dados quantitativos, das entrevistas, grupos focais e redações, podem-se reconhecer três eixos principais – mas não exclusivos – de discriminação relacionada a características físicas: a gordura/magreza, a altura e o cabelo, informados por valores como a lipofobia, as representações hegemônicas de masculino e feminino e o racismo. É indispensável discutir cada um deles em separado.

3.7.3. O peso da beleza: preconceito contra gordos e seu revés

O preconceito decorrente da gordura é o mais relatado por alunos (35,8% entre os que viram e 41,5% entre os que sofreram) e professores (70% daqueles que afirmam haverem presenciado discriminações ligadas às características físicas) no âmbito das discriminações relacionadas à aparência física. Esse quadro de discriminação e desrespeito corrobora a lipofobia reinante na sociedade ocidental contemporânea, como aponta Fischler (1995: 69): “uma das características de nossa época é sua lipofobia, sua obsessão pela magreza, sua rejeição quase maníaca pela obesidade”. Segundo uma aluna participante de Grupo Focal: *as pessoas me criticam não é só na escola, em outros lugares também, porque eu sou um pouco gorda.*

Assim, depoimentos tais como *eu já vi alunos sendo discriminado de todos os jeitos, mas vi mais pessoas sendo chamadas de apelidos de gordas, tipo: baleia, fora da água e etc. ou sempre me xingaram de gordo, a vida inteira* são realidade recorrente na maioria das escolas do Distrito Federal. O ideal normativo é o corpo magro (como veremos adiante, não muito magro), representando a gordura um desvio da norma. Como afirmam Sudo & Lutz (2007, p.3): “na atualidade, o indivíduo gordo apresenta um atributo que o torna diferente de outros, sendo considerado uma pessoa com uma característica que o marca negativamente”.

Gordinho também sofre, é tanto apelido...Uma gordinha sentou, todos se levantaram, como se ela tivesse tão pesada que eles se levantaram. Ela ficou tão mal, tão sem graça. Na minha aula nunca mais eles fizeram, eu chamei a atenção, brava. (Professora, Grupo Focal com professores).

Nas falas dos alunos, professores e membros da direção – e, como demonstra a literatura (SUDO & LUTZ, 2007; FISCHLER, 1995; GILMAN, 2004), não apenas nas escolas, mas nas sociedades ocidentais contemporâneas – aparecem como sendo atribuídas aos gordos características como o desleixo, a preguiça, o descontrole e a falta de disciplina.

Eu inclusive conversei com ele, mas é uma questão de não conseguir controlar mesmo, sabe. Ele chega aqui, ele come pirulito, coxinha, bala o tempo todo, chiclete o tempo todo. Então, assim, existe um esforço da nossa parte, mas nem sempre é fácil. (Coordenadora pedagógica, Grupo Focal com membros da direção).

Nessa fala, pode-se perceber não apenas o descontrole atribuído ao gordo (e a recorrente inevitabilidade da gordura), como também a obrigatoriedade do esforço por emagrecer. Alunos e professores normalmente são vistos como estando gordos, quase nunca como sendo gordos.

Assim, este tipo de discriminação encontra mais um entrave: a virtualidade eterna da mudança, que culpabiliza o sujeito já vitimado. Assim, o modo mais fácil de enfrentar a lipofobia seria não o combate à discriminação contra gordos, mas a transformação de gordos em magros, o que não desconstrói em nada a heterofobia e a intolerância.

O rechaço à gordura e às pessoas que a encarnam é patente nos discursos hegemônicos brasileiros, comprometidos com a valorização estética da magreza revestida pelo viés da saúde. Assim, ser gordo personifica o “estar potencialmente doente”, informado pela comunicação de massa e pelas concepções médico-científicas. É importante perceber que as práticas de saúde estão atravessadas por representações estéticas do corpo, ancoradas nos valores dominantes e servindo para legitimar a imposição de regras e normas de comportamento (SUDO e LUTZ, 2007). Nesse sentido, ressalta-se que não se está colocando em dúvida as descobertas científicas acerca dos possíveis malefícios causados pela gordura, mas apenas demonstrando como várias vezes discursos discriminatórios e exclusivos se utilizam de uma pretensa cientificidade.

À mulher gorda, além de todos os atributos acima mencionados, costuma ser vinculada uma incapacidade intrínseca de conseguir namorados, maridos ou parceiros sexuais de qualquer natureza. A mulher gorda parece encarnar o estereótipo da mulher feia e negligente, que deve ser combatido.

Essas gordas horrorosas ficam fazendo fofoca porque nunca conseguem namorado. Mas também, quem ia querer? Aí, ficam se ocupando da vida dos outros, das pessoas normais. Se existe uma coisa que eu odeio é gente gorda, principalmente mulher gorda. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Mais uma vez, a gorda é distanciada do que é encarado como “normal”, personificando a ausência do cuidado de si e o despeito. Como se pode ver, são atribuídos também traços de personalidade e características físicas. Assim, gordos são discriminados e excluídos não apenas por serem gordos, mas também por se imputar a eles uma espécie de “inveja” daqueles que não estão na mesma situação.

Nas escolas, os gordos são ridicularizados também nas aulas de educação física, ocasiões em que a repulsa pelo formato de seu corpo costuma se tornar mais patente – afinal, nas concepções correntes, o corpo gordo é algo que não deveria existir, e, mais do que tudo, que pode ser mudado. Como relata um professor: *é bem difícil para os mais gordinhos, porque qualquer coisa que eles façam, os outros alunos já riem, implicam. Então, a pessoa vai ficando mais acanhada mesmo.*

Também existem relatos de professores de outras aulas sobre a discriminação contra alunos gordos, seja em momentos da formação de grupos (*alunos não queriam fazer trabalho com a colega que era obesa*) ou na interação mais cotidiana, na forma de apelidos pejorativos que marcam dinâmicas preconceituosas. Como aponta uma professora:

Esta semana mesmo a colega chamou a outra: Não é, gordinha?, e ela respondeu. Eu perguntei à aluna por que ela a havia chamado assim, já que ela tinha nome. Ela me respondeu que a outra não ligava. Perguntei à outra aluna, que depois de algum tempo assumiu que não gostava de

ser chamada assim. Ela estava aceitando porque de tanto falarem, ela não queria se defender mais. A gente vai cutucando e vê que a criança não gosta. Este apelido de gordinha é desde que sou professora, tem esta discriminação, eles sofrem muito. (Professora, Grupo Focal com professores).

Iniciativas como a dessa professora são cruciais no processo de entendimento e reconhecimento da lipofobia como discriminação e preconceito, e não como simples “brincadeira”. Perceber relações como esta entre alunos é primordial para que o professor possa não apenas entender a dinâmica como também posicionar-se pedagogicamente contra ela.

O ideal de beleza perseguido contemporaneamente é bastante estreito, admitindo apenas uma restrita gama de corpos e pessoas. Nesse sentido, são também frequentes os relatos de pessoas discriminadas por serem consideradas muito magras. Apelidos como *magrela*, *palito de dente e saco de ossos* são recorrentes e marcam indelevelmente a percepção de si de muitos alunos e professores. Como se pôde notar, não é difícil incorrer em níveis de peso corporal considerados inadequados e acarretadores de preconceitos e discriminação. Não são apenas os alunos que sofrem esse tipo de preconceito. Segundo uma professora: *eu sempre fui magrela, fui discriminada pelos alunos: ‘professora, poxa, a senhora é magra’*. *Sou magra, sou feliz, tenho saúde*. A magreza, assim como a gordura, remete a uma série de atributos considerados negativos: fraqueza, falta de ânimo, além de expressões recorrentes como *magro de ruim*, que se relacionam a expressões negativas de caráter (BOLTANSKI, 2004). Ser magro demais, assim como ser gordo, é arriscar-se a sofrer preconceito e discriminação. O estigma da magreza parece recair de maneira mais intensa sobre os homens, ao contrário da gordura, que tende a afligir de maneira mais recorrente as mulheres. A magreza, por remeter à fraqueza, não se encontra no estereótipo recorrente do masculino, alinhado à força física (como abordado no capítulo sobre gênero).

3.7.4. Do tamanho certo: o preconceito decorrente da altura

A discriminação decorrente da altura foi a segunda mais apontada pelos alunos que sofrem preconceito pelas características físicas, com 15,8% das respostas. Nesse âmbito, são encontradas referências tanto ao preconceito contra pessoas muito altas quanto àquele contra pessoas muito baixas: *me chamam de tampinha; meu apelido é gigante e eu não gosto disso; às vezes me discriminam por ser baixinho*.

Além de ser também decorrente do estreito padrão de beleza e de normalidade vigente (SEGALLA & ROSTELATO, 2006), o preconceito ligado à altura nos informa sobre duas situações específicas, muitas vezes interpenetradas mutuamente. A primeira tem a ver com as relações etárias entre alunos mais jovens e mais velhos, enquanto a segunda remete à altura prescrita normativamente para homens e mulheres.

Como foi explorado na seção sobre as relações sociais na escola, as interações entre alunos mais velhos e mais jovens (e também entre estudantes de séries diferentes) é perpassada por dinâmicas conflituosas que envolvem relações de poder, hierarquia e preconceito etário. Os alunos mais velhos tendem a discriminar os mais jovens, infantilizando-os e os colocando em uma posição de menos

experiência e conseqüentemente menos *saber*. Assim, pôde-se observar que alunos de 5ª série frequentemente são açoitados e discriminados pelos alunos mais adiantados, como nesta fala: *os maiores, da 8ª, ficam xingando a gente, batendo na gente, todo intervalo é a mesma coisa, só porque a gente é pequeno*. Nesse âmbito estão inseridas várias situações de xingamento relacionadas ao tamanho, tornando-o inteligível pela linguagem da altura: *sempre me chamam de anão, só porque eu sou pequeno; me chama de toco*.

Tal discriminação também ocorre no interior da mesma sala de aula, com relação a alunos mais baixos e/ou menores: *só porque eu sou a menor da sala, ficam me chamando de mascote. Eu nem tenho mais nome*. Como em um jogo de espelhos, também são bastante recorrentes as discriminações contra aqueles alunos mais velhos do que a maioria da turma, e na maioria das vezes também mais altos (como se pôde notar nas considerações sobre alunos defasados em outra seção deste livro): *como eu sou mais velho que esses pirralhos, eles ficam me chamando de gigantão*.

A outra questão que engendra o preconceito decorrente da altura está ligada à altura tida como normal e desejável e que expressa beleza. Nesse sentido, as representações sobre o masculino envolvem homens altos (e fortes). Vale notar que em diversos concursos para cargos que envolvem capacidade física (como policiais, bombeiros, salva-vidas e vários outros) é exigida altura mínima, como se a baixa estatura engendrasses uma espécie de incapacidade física. Os homens considerados baixos são relacionados, também na escola, a incompetências físicas e ao não-preenchimento dos requisitos do “homem belo”: *eu sempre fui baixinho, e sempre sofri muito com isso. Era sempre o anão, o feioso*.

No tocante às representações acerca das mulheres, estas tendem a versar mais sobre a fragilidade e a delicadeza, remetendo a estaturas mais baixas. Assim, apesar do conceito de beleza corrente nas passarelas, que envolvem mulheres bastante altas, depoimentos como o destas alunas são recorrentes: *fui quase que excluída de algumas coisas por ser alta, 1,77 de altura para 17 anos; me chamam de Olívia Palito, porque eu sou muito alta e muito magra*. É crucial notar que esse padrão de discriminação não exclui aquele preconceito contra mulheres muito baixas, ou contra homens muito altos: a estreiteza do modelo acarreta uma pluralidade de desvios, mais ou menos frequentes.

3.7.5. A supremacia dos cabelos lisos: preconceito relacionado ao cabelo

A discriminação decorrente dos cabelos e penteados utilizados pelas pessoas teve 8,9% das respostas dos alunos que sofreram alguma espécie de preconceito relacionado a características físicas. Essa discriminação, também documentada em pesquisas anteriormente realizadas (ABRAMOVAY et al., 2006), está profundamente ligada ao racismo operante na sociedade brasileira e evidenciado nas escolas do Distrito Federal. O tipo ideal de cabelo, dentro do modelo estético normativo, é aquele liso e louro (ou claro, de modo mais geral), informado por modelos arianos excludentes. Assim, cabelos lisos são os considerados mais belos (SOUZA, 2006), e todos aqueles cabelos ou penteados que se afastam do ideal normativo são potencialmente motivo de discriminação.

Assim, pode-se perceber como esse modelo carrega em si valores de discriminação racial. No tocante aos cabelos, é patente a denominação “cabelo ruim”, corrente nas escolas no DF que, além

de classificar o cabelo crespo, típico das pessoas negras, como ruim, também revela que existe um cabelo a ser considerado bom, qual seja, o cabelo liso dos brancos. Mais uma vez, o corpo negro e o cabelo crespo são marca indelével, tomada como negativa pelo valor discriminatório e racista, no cotidiano escolar. Como aponta Gomes:

A experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético (GOMES, 2002, p. 41).

Pode-se notar a importância do lugar do cabelo na caracterização e nas representações acerca do ser negro nas escolas (segundo autoras como GOMES, 2002 e SOUZA, 2006, não apenas nas escolas, mas na sociedade brasileira desde a época colonial), como demonstram numerosas falas de alunos: *me discriminam porque meu cabelo é ruim; meu cabelo de pixaim é motivo de risada; meu apelido é garota-bombril.*

As pessoas, especialmente mulheres, que estão colocadas fora da estética normativa hegemônica são alvo de preconceito e gozação: “Nas escolas, as características estéticas dos jovens negros são questionadas e muitas vezes são alvo de gozação” (ABRAMOVAY et al., 2006, p. 221). Em nossa equipe de pesquisadores, havia duas meninas negras, uma com cabelo *black power* e outra com tranças no cabelo, ambos os penteados no estilo afro, que remetem e valorizam a estética afro-brasileira em detrimento do ideal normativo. Elas relataram que, por incontáveis vezes, foram alvo de piadas e discriminação por parte dos alunos, sendo também objeto de admiração. Segundo seus relatos:

Um detalhe curioso foi a estranheza que o meu cabelo black causou em todas as escolas que eu visitei. Sempre. Na hora do intervalo os alunos/as colocavam a cara na porta da sala em que nós estávamos e saíam correndo, chamavam outros/as alunos/as pra verem. Diziam piadinhas, me chamavam de Jackson’s five, faziam uma arruaça só. Em algumas escolas, até mesmo alguns professores ou membros da direção estranhavam. (Relatório de observação de campo)

Se é verdade que pessoas com penteados afro sofrem discriminação, também o é que aquelas meninas com o cabelo originalmente crespo, recorrendo a escovas e chapinha para se aproximarem do modelo estético hegemônico sofrem preconceito análogo. As falas pejorativas sobre *cabelos de escovinha* são muito frequentes, assim como brincadeiras que incluem jogar água nos cabelos das meninas, para que a escova saia e eles voltem a se mostrar crespos.

Assim, pode-se perceber que mesmo o esforço por se enquadrar na estética normativa é motivo de preconceito, o que relega as pessoas de cabelos não-lisos à posição de excluídos e discriminados.

3.7.6. *Preconceito por ser como eu sou*: desvios da estética dominante, discriminação e suas consequências

Ser desviante esteticamente acarreta uma série de pré-concepções acerca da capacidade física e mental para determinadas atividades, trazendo várias expectativas negativas sobre o aluno, o que pode ser absorvido por ele como incapacidade. Segundo uma professora: *as pessoas ficam falando: ih, esse aí não vai dançar nunca, esse aí não vai conseguir nunca, não vai servir pra nada. Aí já apelidam, já chamam pelo nome do gordinho ou da gordinha*. Assim, os preconceitos acabam por gerar diversas limitações, não apenas individuais, mas também sociais.

M1: Tinha uma menina no ano passado, que estudava na escola, que era muito humilhada.

H1: Era gorda, tinha os lábios mais grossos...

Entrevistadora: E o que aconteceu com ela?

H3: Ela reprovou.

M2: Eu acho que ela reprovou porque ela não aguentou. Como você vai ter prazer de vir para a escola se todo mundo te xinga? No primeiro dia que ela chegou, todo mundo ficou zoando ela.

M1: Teve um tempo em que ela bebia, ia para o córrego beber. A gente perguntava por quê, e ela falava: ah, porque hoje estou revoltada.

M2: Ela ficava revoltada porque todo mundo humilhava ela. (Grupo Focal com alunos).

Obviamente, a relação entre preconceito e fracasso escolar não é unívoca ou inevitável, mas ao mesmo tempo, também não pode ser ignorada. Vários outros alunos, além daquela citada no exemplo, sofrem com o preconceito e com humilhações, e se tornam cada vez mais desmotivadas para ir à escola. É mister desconstruir a categoria de “feio” como algo inexorável e absoluto. É preciso que não mais se ouçam, pelos corredores das escolas, frases como *me discriminam porque sou feio*, mas que aconteçam cada vez mais processos pedagógicos de desconstrução da estreiteza estética, acarretando uma pluralização das formas possíveis de beleza e de corpos.

Como se pôde perceber, os motivos das discriminações ligadas à estética e à aparência são muitos e variados: ser gordo, magro, alto, baixo, negro, não ter o cabelo liso, ter alguma parte do corpo maior ou menor do que o esperado, usar óculos, aparelhos e vários outros. Ser motivo de chacota e discriminação faz parte da realidade dos alunos, não somente nas escolas do DF (GOMES, 2002; SOUZA, 2006). E esse tipo de dinâmica é determinante de uma série de conformações nas identidades dos estudantes, que ficam marcados pelo estigma e muitas vezes sofrem as consequências para além da discriminação em si.

4 Violências nas escolas públicas do Distrito Federal

A escola é palco de enorme e variada gama de relações sociais que se estabelecem e desenvolvem entre pessoas de diferentes idades, classes sociais e personalidades. As percepções acerca da escola e do ambiente escolar já foram detalhadamente analisadas no capítulo 2, assim como as possíveis manifestações de preconceito e discriminação que acontecem nos estabelecimentos de ensino, no capítulo 3.

Este capítulo procurará demonstrar e compreender como os conflitos, patentes das relações sociais, desembocam por vezes em situações de violência envolvendo alunos, professores, membros da direção e os demais atores envolvidos no ambiente escolar. Vale notar que, por questões didáticas, optou-se por agrupar neste capítulo as chamadas violências “duras”, ou seja, aquelas violências que constam no código penal brasileiro, apesar de esta divisão não ser estanque. Os diversos tipos de violência não aparecem no cotidiano escolar de forma pura e separada, apresentando-se de maneira multifacetada e não obedecendo obrigatoriamente a esse tipo de divisão. Assim, ao mesmo tempo em que racismo é crime previsto no código penal⁵⁷ (portanto, além de ser violência simbólica e preconceito, é também violência dura), dificilmente poder-se-á enquadrar como crime o fato de um aluno ameaçar o outro de contar para a professora que este não fez o dever de casa, ou que pichou as paredes da escola.

A categoria “violência dura” (CHESNAIS, 1981) é bastante funcional e proveitosa ao informar sobre o tipo de relação em jogo: são aquelas interações facilmente reconhecidas como violentas, seja pelos envolvidos ou por observadores, inclusive por estarem tipificadas no código penal. Assim, neste capítulo, serão tratadas ocorrências no ambiente escolar, a partir de dados quantitativos e qualitativos de agressões físicas, furtos, ameaças, comércio e tráfico de drogas e porte de armas.

A primeira seção será um sobrevoo a respeito das violências nas escolas trazendo reflexões acerca das correlações entre os diversos tipos de violência, dos locais e momentos em que alunos e professores reportam ocorrer a maior parte das ações violentas no ambiente escolar e considerações sobre a cultura do medo nas escolas.

Na seção sobre agressão física, serão abordados os diversos atores envolvidos em situações de agressão física e as relações que as ocasionam e dela advindas. Nesse sentido, serão analisadas separadamente agressões entre alunos, entre professores e alunos e entre alunos e os demais adultos da escola.

A seção seguinte tratará dos furtos nas escolas, tecendo considerações sobre as diferentes percepções dos atores envolvidos nestas situações, além de discorrer sobre os principais objetos alvo de furto, as explicações e justificativas utilizadas para categorizar o fenômeno, as ações e reações ligadas aos furtos no ambiente escolar e a incidência destes nos arredores das escolas.

A quarta seção versará sobre as ameaças no ambiente escolar analisando os atores nelas envolvidos e os tipos de ameaças, além das situações arroladas como motivadoras de boa parte delas. Traçam-se,

⁵⁷ Lei nº 7.716/89.

também, considerações sobre as estratégias utilizadas por quem sofre ameaça na busca de soluções para estas situações.

Na seção sobre comércio e tráfico de drogas, serão estudadas as percepções de alunos, professores e membros da direção sobre a incidência de drogas nas escolas, especialmente no que concerne à compra e à venda dessas substâncias nos estabelecimentos de ensino e suas adjacências. Serão também analisados os desdobramentos da existência do tráfico de drogas nas escolas, como o asseveramento da lei do silêncio e a existência de diversas situações violentas.

Finalmente, a última seção tratará do porte de armas de fogo e armas brancas nas escolas, demonstrando como a presença de armas contribui para a sensação de insegurança no ambiente escolar. Serão desenvolvidos os diversos contextos nos quais armas estão inseridas, além de tecerem-se considerações sobre os diversos significados que as armas engendram, não envolvendo necessariamente seu disparo ou uso efetivo.

4.1. Violências “duras” nas escolas do DF: considerações gerais

As dinâmicas no ambiente escolar são produtoras de diversas espécies de relações, ao mesmo tempo em que reproduzem e ressignificam interações que acontecem para além dos limites do colégio. Nesse âmbito está situada a enorme diversidade de relações que se dão neste espaço, dos mais variados tipos, que se entrelaçam na conformação do ambiente escolar. Fazem parte desde relações de solidariedade e amizade até relações conflituosas; quando não bem trabalhadas podem se transformar em situações de violência.

O conflito é parte constituinte das relações sociais (SIMMEL, 1940; SCHUTZ, 1964), sendo forma legítima de associação de indivíduos. Quando bem administrado, o conflito é produtor de inteligibilidade e significado, sendo bastante profícuo inclusive na construção de boa convivência escolar (ORTEGA & DEL REY, 2002). Assim, conflitos entre alunos, ou entre alunos e professores, podem ser bastante positivos na resolução de questões de ordem prática ou estrutural, desde que mediados pela escuta, respeito mútuo e diálogo.

Muitas vezes, porém, o conflito se instaura e acaba por ocasionar ocorrências graves de desrespeito e violência. Por vezes, a violência se dá pelo não reconhecimento, no outro, de indivíduo capaz de estabelecer diálogo. Outras vezes, a violência aparece para os atores como a única forma de resolver situações. Em outras ocasiões ainda o não reconhecimento das instâncias superiores (sejam elas as equipes de direção, a justiça, a polícia ou quaisquer outras) como capazes de resolver e mediar situações de conflito provoca o recurso à violência. Os alunos aparecem como atores envolvidos na enorme maioria das situações de violência que acontecem no ambiente escolar, seja como vítimas, algozes ou espectadores.

Nesse sentido, cabe proceder a uma pequena digressão acerca da interface entre violência e juventude. Dados do *Mapa da Violência 2006 – Os Jovens do Brasil* (WAISELFISZ, 2006), referentes ao decênio 1994-2004, indicam que os homicídios atingem sua maior expressividade na faixa jovem da população, ou seja, aquela que vai dos 15 aos 24 anos⁵⁸. A faixa entre os 20 e os 24 anos

58 Utilizam-se aqui as categorias etárias adotadas pelas Nações Unidas, apesar de o governo brasileiro adotar, inclusive para fins de políticas públicas, a nomenclatura “jovem” para pessoas de idade entre 15 e 29 anos.

de idade é que apresenta os índices mais acentuados, com taxas em torno de 65 homicídios por 100 mil jovens. Ao mesmo tempo, no intervalo da minoridade legal, dos 14 aos 17 anos, os homicídios vêm crescendo em ritmo acelerado, com picos na idade de 14 anos, na qual os homicídios, na década 1994/2004, cresceram 63,1%.

É nesse contexto que estão inseridos os adolescentes e jovens brasileiros, que conformam grande parte do contingente de alunos das escolas públicas do DF. Se o homicídio é o ápice da espiral de violência (CANO, 2002) existente na sociedade brasileira atual, ele não é nem a única nem a mais frequente violência existente entre os jovens. Daí a importância de analisar os diversos tipos de violência nas escolas, as interações que os engendram e os possíveis meios de erradicá-los.

Os índices de resposta de alunos e professores relacionados a violências duras são bastante expressivos (tabela 4.1): 69,7 % dos alunos e 71,1% dos professores afirmam já ter visto agressão física nas escolas, porcentagens que giram em torno de e 69,2% e 74,2% para furtos; 63,7% e 65,0% para ameaças; e 23,3% e 33,3% para comércio ou tráfico de drogas; 31,4% e 37,2% para porte de armas brancas; e 20,5% e 22,4% para porte de armas de fogo. É também notável a semelhança dos índices encontrados entre professores e alunos, que apontam para o cenário da presença de violências nas escolas do DF.

Tabela 4.1: Comparação entre alunos e professores, segundo tipo de violência dura que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Ator	Sabe que ocorreu na escola					
	Agressão física	Furto	Ameaça	Comércio ou tráfico de drogas	Porte de armas brancas	Porte de armas de fogo
Alunos	69,7	69,2	63,7	23,3	31,4	20,5
Professores	71,1	74,2	65,0	33,3	37,2	22,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado a alunos e professores: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008.*

Nas seções seguintes deste capítulo serão tratadas isoladamente cada uma dessas violências. É inescusável, entretanto, proceder a uma breve análise dos lugares e momentos, apontados por alunos e professores, como os de maior incidência de ações violentas.

4.1.1. Lugares e momentos da violência

Quando perguntados sobre os locais em que acontece a maior parte das ações violentas no ambiente escolar (tabela 4.2), 50,4% dos alunos apontaram os limites externos da escola, enquanto 43,6% afirmaram ser o pátio, 35,7% os corredores, 27,8% as quadras de esporte, 27,2% as salas de aula, 26,1% os banheiros, e 6,2% os refeitórios. Nesse quadro, é de se notar o elevado nível de resposta a quase todas as alternativas – excetuando-se os refeitórios, não existentes em algumas escolas, todos os lugares listados reportam índices de mais de 25%. Isso aponta para a presença distribuída da violência em todos os ambientes da escola, o que não é novidade: sabe-se que a violência depende muito mais das relações estabelecidas e dos atores nelas envolvidos.

Tabela 4.2: Comparação entre alunos e professores, segundo lugar em que acontece a maior parte das ações violentas no ambiente escolar, 2008 (%)

Lugar de maior violência	Alunos	Professores
Nos limites externos da escola	50,4	72,0
No pátio	43,6	50,2
Nos corredores	35,7	36,3
Nas quadras de esporte	27,8	17,9
Nas salas de aula	27,2	30,2
Nos banheiros	26,1	24,6
No refeitório	6,2	4,2

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado a alunos e professores: *Na sua opinião, em que lugares acontece a maior parte das ações violentas no ambiente escolar? (Se necessário, marque mais de uma alternativa).*

No tocante aos professores, os elevados índices distribuídos se repetem, havendo distanciamento maior quanto à violência ocorrida nos limites externos das escolas (72%), ou seja, o “sentimento de violência” externa que apontam os professores pode ter relação ao seu distanciamento com a comunidade em que dão aula. Quanto às quadras de esporte (de quarto lugar entre os alunos, com 27,8% das respostas, esse local aparece em sexto entre os professores, com 17,9% de marcações), fato que talvez se relacione a pouca frequência dos professores a esse local excetuando-se, por óbvio, os docentes de educação física.

O local mais citado por professores e alunos na ocorrência dessas violências foram os limites externos da escola. Esse dado pode ser explicado pela crença de que a violência vem de fora da escola, invadindo um ambiente neutro, porém ficou evidenciado em falas de alunos e professores que as agressões em locais externos normalmente são fruto de conflitos gerados na convivência entre eles na própria escola.

Os dados parecem corroborar a relutância – especialmente de alguns professores e membros da direção – expressa nos grupos focais, entrevistas e respostas a perguntas abertas do questionário, quanto a afirmar que a escola é violenta. Apesar de serem bastante assertivos ao discorrerem sobre casos específicos de violência, alguns docentes se mostraram particularmente preocupados em negar que a escola seja violenta: *apesar de já ter presenciado um assassinato no intervalo entre alunos, não acho a escola muito violenta. A maioria dos alunos é bastante consciente de seus deveres.*

Vale notar que o dado coincide com o momento que professores e alunos apontam como de maior ocorrência de violência (tabela 4.3), qual seja, a hora da saída (com 77,8% das respostas dos alunos e 72,4% das dos professores).

Como aponta Charlot (2002), existem violências de variadas espécies e origens tomando parte no ambiente escolar: a violência **na** escola – que ocorre dentro do espaço escolar, mas não tem a ver com as relações e dinâmicas escolares, podendo haver ocorrido em outro lugar –, a violência **à** escola – violências que visam à instituição escolar e seus representantes –, e finalmente a violência **da** escola, simbólica e institucional, ocasionada pelos modos e mecanismos de funcionamento da instituição.

Assim, ao mesmo tempo em que a escola é palco de violências exteriores a ela (como o tráfico de drogas, por exemplo), é também produtora de violências, decorrentes das dinâmicas estabelecidas no ambiente escolar. Como afirma Trindade “É neste sentido que considero a problemática da violência como algo que não poderá ser entendido como um facto exterior à escola. Isto é, ela deve ser algo que a escola terá que problematizar para se interpelar, interpelando o mundo (...)” (TRINDADE, 2003, p.61).

Tabela 4.3: Comparação entre alunos e professores, segundo momento em que ocorre a maior parte das ações violentas no ambiente escolar, 2008 (%)

Momento de maior violência	Alunos	Professores
Na hora da saída	77,8	72,4
Na hora do recreio	47,5	51,2
Durante as aulas	20,9	27,6
Durante atividades na escola fora do horário das aulas	18,6	14,8
Antes do início das aulas	12,5	16,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado a alunos e professores: *Na sua opinião, em que momentos acontece a maior parte das ações violentas no ambiente escolar?* (Se necessário, marque mais de uma alternativa).

Também nessa questão os índices são bastante altos para quase todos os itens, com picos no horário da saída (77,8% para alunos e 72,4% para professores) e na hora do recreio (47,5% para alunos e 51,2% para professores), momentos de interação do maior número de pessoas, portanto mais propícios à ocorrência de violências. Na sequência aparece o momento de aula (20,9% de alunos e 27,6% de professores), mostrando que as salas de aula estão longe de serem redutos protegidos da violência. Local e momento em que acontece boa parte das interações entre alunos e entre professores e alunos, a sala de aula torna-se palco de conflitos violentos envolvendo diversos atores. O período de atividades extracurriculares aparece com índices de 18,6% de respostas entre alunos e 14,8% entre professores, enquanto o momento que antecede o início das aulas varia entre 12,5% entre alunos e 16,3% dos professores.

Esse quadro de percepções sobre violência nas escolas, que aponta para uma distribuição das ações violentas por todo o ambiente escolar corrobora para a conformação de um clima escolar eivado de medo, o que vem ao encontro do que se convencionou chamar de “cultura do medo”, vigente em várias esferas da sociedade brasileira atual.

Eu acordo 6:30 da manhã, 7:05 vou para escola fico 6 horas sentada em uma cadeira 12h15 vou para casa chegando lá almoço arrumo a casa depois de tudo isso assisto televisão.

Na escola gosto mais do intervalo ele é pouco mais fazer o que né? Não gosto de ficar 6 horas sentada em uma cadeira dura pois quando eu levanto é um desastre total.

Eu sinto medo de morre porque em X tudo está perigoso a gente não pode mais sair de cãs porque é perigoso alguma bala perdida nos atingir e também detro das escolas pois tudo é possível.

As pessoas da escola não tem como eu falar muito mais tem pessoas quietas e outros não é flor que se cheíre.

4.1.2. Medo nas escolas

Tratar de medo não é falar somente de um sentimento ou sensação, mas também do que ele faz com as pessoas e com os grupos em geral. Bauman (2008) afirma que existe um medo secundário, ou derivado, responsável pelo sentimento constante de ser suscetível ao perigo. Ele seria um resquício de uma experiência passada de violência ou ameaça direta. Para o autor a sociedade contemporânea está cercada por um medo difuso, que pode estar desligado de sua causa.

Esse medo constante tem tamanha força na sociedade que serve de base para definir políticas públicas, orientar condutas de autoridade e mesmo excluir grupos inteiros (BATISTA, 2003). “O medo tem sido utilizado como estratégia de manipulação para subjugar, controlar, escravizar e dominar pessoas” (BAIERL, 2004, p.37), modificando substancialmente a relação com os outros e com o espaço

Alguns consideram a mídia como responsável direta por essa insegurança. Estar-se-ia vivendo em uma sociedade do espetáculo, que veicula em exagero determinados casos de violência consumidos por um público cada vez mais suscetível a afastar os supostos “perigosos” (MUCCHIELLI, 2002). Todavia, vale diferenciar os espectadores de noticiários que se transformam em entretenimento das pessoas que sofrem diariamente com a violência. Seria perverso considerar que toda realidade é um espetáculo, como se não existissem dor e sofrimento reais (SONTAG, 2003).

Autores demonstram (VELHO, 2005), entretanto, que o acirramento da violência urbana vem acompanhado de uma estrutura performática de globalização do risco. Nesse sentido, à experiência do medo vem sendo atribuído certo valor, passando o medo a ser constituinte da “estética do viver cotidiano”. A cultura do medo viria acompanhada de uma postura culpabilizadora das camadas mais pobres da população (ECKERT & ROCHA, 2005).

O sentimento de que um conjunto de situações – roubos, assaltos, homicídios, brigas – possam acontecer a qualquer momento é generalizado (ESPINHEIRA, 2008) e a escola está permeada por esses medos, não só porque deixou de ser um reduto de segurança, mas também porque uma infinidade de fenômenos relacionados ou não com ela atormentam os que a frequentam.

Velho (2005) afirma que experiências diretas e indiretas com violência são responsáveis por mudanças de hábitos nos indivíduos. O autor apontou certa tendência, decorrente dessa cultura do medo à “redundância nas relações sociais”, ou seja, o ensimesmamento das redes sociais, ficando progressivamente menos permeáveis à interação com indivíduos de outros grupos, o que poderia ocasionar empobrecimento das relações sociais. Segundo o autor, mesmo que existam espaços de interação entre categorias sociais – como é o caso das escolas –, as relações que ali se estabelecem estão permeadas pelo medo.

Foi perguntado aos alunos e professores do que sentem medo na escola. As violências duras foram consideradas como as maiores causadoras de medo. As armas acarretam “muito medo” em 38,7% dos alunos e 25,7% dos professores: [...] *eu tenho medo de alguém atirar na minha família aqui na escola quando alguém vem me buscar*. Elas representam a violência que pode levar às piores consequências, e é esta possibilidade que terroriza: “a morte é aterradora por essa qualidade específica – a de tornar todas as outras qualidades não mais negociáveis” (BAUMAN, 2008, p. 44).

Ainda, 32,6% dos alunos e 24% dos professores afirmaram ter “muito medo” de traficantes: *da 5ª série lá, veio um marmanjo {traficante}, chegou, meteu medo neles e está usando eles pra fazer isso {como ‘mula’}*. A figura do traficante assusta porque baseia seu poder no medo que consegue causar: ele pode ser inofensivo desde que o limite não seja quebrado, ou seja, desde que ninguém interfira nos seus negócios. Caso isso ocorra ele se torna perigoso (BAIERL, 2004).

Os roubos e furtos foram, também, um dos mais mencionados: *eu tenho medo na hora da saída, desse negócio de tênis [...] direto na hora que estou descendo pra casa eles ficam olhando o tênis dos outros*. Neste quesito, 30,2% dos alunos e 25,6% dos professores admitiram sentir “muito medo”. Bauman (2008) afirma que os perigos que ameaçam o corpo ou a propriedade são do primeiro tipo de motivações que levam ao medo.

Tabela 4.4: Alunos, segundo medo no ambiente escolar, 2008 (%)

Já sentiu medo	Intensidade		
	Muito	Pouco	Nenhum
Armas	38,7	16,2	45,1
Traficantes	32,6	17,9	49,5
Furto/roubo	30,2	25,8	44,0
Gangues	28,1	24,4	47,5
Ameaça	27,7	21,7	50,7
Brigas	23,6	28,8	47,6
Invasão de pessoas estranhas à escola	23,0	23,3	53,7
Alunos	12,5	38,8	48,6
Polícia	11,0	15,4	73,5

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Na escola você já sentiu medo?*

Tabela 4.5: Professores, segundo medo no ambiente escolar, 2008(%)

Já sentiu medo	Intensidade		
	Muito	Pouco	Nenhum
Invasão de pessoas estranhas à escola	26,9	39,4	33,8
Armas	25,7	29,4	44,9
Furto/roubo	25,6	39,7	34,7
Traficantes	24,0	27,2	48,9
Brigas	22,4	40,2	37,3
Gangues	21,0	34,7	44,3
Ameaça	20,8	31,5	47,7
Alunos	14,5	39,9	45,6
Polícia	5,2	12,7	82,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Na escola você já sentiu medo?*

Comparando-se professores e alunos é válido perceber que em nenhuma das alternativas os professores afirmaram ter mais “muito medo” que “pouco medo”. Já em relação aos alunos, cinco situações tiveram esse resultado – são elas armas, traficantes, furto/roubos e ameaças. Disso se pode afirmar que os alunos são os que mais sentem medo na escola, confirmando os dados de que os jovens são o grupo mais vulnerável da população, sendo as vítimas mais comuns de diversos problemas sociais, como os de segurança pública (ESTEVES & ABRAMOVAY, 2009).

Porém chama atenção que, para os professores, a invasão de pessoas estranhas à escola é a que ocupa o primeiro lugar (26,9% afirmaram já ter sentido “muito medo”), o que para os alunos não representa, comparativamente, tamanha gravidade, ficando em sétimo lugar (23%).

É possível que esse quadro represente a relação diversa que esses atores têm com a comunidade. Para os alunos pessoas estranhas à escola, quando nas redondezas, são também de sua comunidade, vizinhos, parentes, conhecidos. Mas não o são para os professores, que em muitos casos se deslocam para outros locais para trabalhar, considerados por eles ou por seus conhecidos como violentos: *é como se aqui fosse o fim do mundo entendeu? Quando eu vim assumir aqui me falaram: nossa X, tu é louca? Tu vai pra lá? [...] Você já vem com medo.* O local e a vizinhança são vistos, por vezes, como responsáveis pelo medo, é deles que vem a violência que pode adentrar a escola:

Quadro 4.1: *Eles chamam até de Faixa de Gaza*

Não é a escola que é problemática, é o setor que é problemático: essa quadra aqui é contra aquela quadra de lá, eles chamam até de Faixa de Gaza. Então, por exemplo, mês passado morreu daqui, os daqui foram e mataram de lá; então, eu temo porque, assim, ontem, na hora que eu cheguei, que eu fiquei sabendo que esfaquearam, eu pensei que alguém tinha entrado e esfaqueado o aluno. Eu temo é alguém de fora entrar e fazer mal a um aluno aqui, é isso que eu temo. (Diretora, Grupo Focal com equipe de direção)

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimento retirado de Grupo Focal.

O medo declarado da polícia chama atenção: uma instância que tem função legítima de proteger assusta alguns. Apesar dessa função primeira de dar segurança, a polícia tem um caráter ambíguo na realidade brasileira, já que durante anos as organizações policiais “têm sido responsáveis por um conjunto de ações truculentas e arbitrárias que desconsideram os direitos humanos” (BAIERL, 2004, p.155). O poder que lhes é autorizado por vezes é usado com certo abuso, criminalizando determinadas parcelas e desviando-se do objetivo de promover bem-estar para a população em geral.

Somando aqueles que têm muito e pouco medo, 26,4% dos alunos citam a polícia, sendo que 11% têm muito medo, e 15,4% têm pouco medo – em comparação aos professores, 5,2% afirmaram ter muito medo da polícia, e 12,7% pouco medo. O índice encontrado entre os alunos é consideravelmente alto, o que pode ser explicado pela noção de muitos dos policiais, professores e responsáveis de que os alunos são aqueles que devem ser contidos, pois são essencialmente violentos: *eles só dominam este código da violência, do terror, da ofensa, da agressividade, da pressão psicológica, este código simbólico eles dominam. Dominam muito bem. Código deles. Que nós não temos acesso.* Ressalta-se que não foi especificado, no questionário, que tipo de polícia provoca medo, não sendo possível afirmar sobre qual instituição policial o medo está focado.

Alguns alunos são considerados perigosos porque encaixados em um perfil malvisto, associados a uma adolescência/juventude problemática, transgressora e mesmo revoltada: *olha, eu passei um ano sem trabalhar, eu digo: não, eu não vou trabalhar não. Porque esse povo daqui não é normal. Eu fiquei com medo [...] porque parece que são tudo revoltados com o mundo.* Essa visão corresponde ao que Abramovay (2009) considera como “elemento intrínseco ao conservadorismo” que atrela a juventude a um comportamento de risco, estigmatizando essa fase de vida.

Certos alunos sofrem mais com essa exprobração. As turmas de aceleração são taxadas por terem alunos *delinquentes* com experiência de vida diferente daquela que os bons alunos têm.

Estes da aceleração oferecem perigo para a criança que está chegando. Com todo o entusiasmo. Dos professores, alguns estão com medo, está sendo um desafio. De repente se deparam com estes alunos experientes, experientes na vida, experientes na violência, na criminalidade que alguns fazem parte mesmo, isto oferece terror, terror para os da 5ª série, para a escola toda, para os professores. Eles não respeitam ninguém. (Professor, Grupo Focal com professores).

Esse medo dos alunos é muito comum entre os professores: 14% dos docentes afirmam ter “muito medo” dos alunos, (comparado a 12,5% dos alunos) que são vistos muitas vezes como inimigos. Os professores se sentem à mercê de sua violência e sem nenhuma proteção das autoridades competentes. A impressão parece ser a de que eles estão cuidando do “problema” sem nenhuma ajuda. O medo não é só causado pela probabilidade de ser vítima, mas também pela certeza de que não se está protegido pelos aparelhos competentes (MUCCHIELLI, 2002).

Ai é onde eu digo, até onde vai a nossa motivação, e onde entra meu pai, minha mãe, meu marido? Eles falam assim: você tem que largar sua profissão é aonde eu paro para pensar todas as noites, quando eu estou à beira de um ataque de nervos, até aonde realmente vale eu ser

idealista, por que pôr em risco a nossa vida? Porque eles pagam nosso amparo nem porra nenhuma, porque quando você tem uma situação desta, você não tem um batalhão de trânsito, você não tem nada aqui na frente para te dar segurança, nada. (Supervisora administrativa, Grupo Focal com equipe da direção).

Mesmo os estudantes sentem medo entre si: 12,5% afirmaram ter “muito medo” de alunos, o que mostra que as relações sociais entre os pares são muitas vezes tensas, não passando pela palavra, pelo diálogo. Contudo não é de todos que se tem medo: *dos meninos das outras salas, malandro, esses grupinhos*. É, sim, daqueles que assustam por serem maiores e mais fortes: *ela é grande e cabulosa*, e também daqueles que carregam o estigma dos marginalizados.

Enfim, entender o medo na escola é uma das formas de compreender posturas de exclusão e proteção adotadas tanto por professores como por alunos. Muitas vezes as experiências diretas anteriores, ou mesmo o que se ouve falar, são responsáveis pelo clima de insegurança da escola, principalmente quando os casos envolvem violências duras.

4.2. Agressão física

Esta seção trata da violência física na escola, quando o conflito desemboca em agressão. O objetivo é abordar os diversos tipos e níveis de brigas entre diferentes atores da comunidade escolar. Elas serão descritas de forma separada, já que incorporam diversas facetas a serem analisadas de maneira mais detalhada: aluno-aluno, professor-aluno e aluno-professor.

A agressão é encarada como violência à medida que a força é usada para intimidar, diminuir e machucar o outro. Para Ortega & Mora-Mechán (1997), a violência existe quando a força ou o poder de um é imposto ao outro maltratando-o física e/ou psicologicamente. Aqui serão tratados diferentes tipos de agressão, uns potencialmente mais violentos que outros (desde os que passam, muitas vezes, despercebidos, até aqueles que chegam a causar assombro).

A agressão física parece ser parte integrante da realidade das escolas públicas do DF. Como demonstra a tabela 4.6, cerca de 70% dos alunos afirmam já haver presenciado cenas de agressão física nas escolas do Distrito Federal. No tocante às particularidades das Regionais de Ensino, os índices variam entre 79,2% em Brazlândia (seguida pela Regional do Plano Piloto e Cruzeiro, com 73,6%) e 63,1% no Gama (antecedida pelo Recanto das Emas com 64,6%). Já entre os professores, como mostra a tabela 4.7, os índices referentes ao presenciamento de cenas de agressão física giram em torno de 71,1%, índice bem próximo àquele encontrado entre os alunos.

Tabela 4.6: Alunos, por DRE, segundo agressões físicas que sabem que ocorreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

DRE	Sabe que ocorreu agressão física na escola
Brazlândia	79,2
Plano Piloto/Cruzeiro	73,6
Sobradinho	72,7
Guará	71,7
Samambaia	71,6
Santa Maria	71,4
Núcleo Bandeirante	70,7
Paranoá	70,7
São Sebastião	68,5
Ceilândia	67,8
Taguatinga	65,9
Planaltina	64,7
Recanto das Emas	64,6
Gama	63,1
Total	69,7

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008.*

Tabela 4.7: Professores, segundo agressões físicas que sabem que ocorreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Sabem que ocorreu agressão física nas escolas	Porcentagem (%)
Professores	71,1

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008.*

Na maior parte das vezes, como demonstram as falas de entrevistas, grupos focais e respostas a questões abertas do questionário, os alunos são os principais atores das agressões físicas, havendo diferentes motivações e formas como acontecem. Existem aquelas que funcionam como ‘brincadeiras de briga’, as que são fruto de rivalidades, de provocações pontuais, ou ainda de motivos relacionados a namorados (as). No entanto existem vários conflitos entre professores e alunos que muitas vezes têm como consequência brigas entre eles. Outros adultos também estão envolvidos nesses conflitos, tanto na intenção de resolver como sendo agredidos e agredindo.

Algumas das múltiplas relações sociais que tomam parte nas escolas são baseadas em diferentes tipos de violência. É, pois, válido compreender cada tipo de situação para estabelecer as dinâmicas da agressão dentro do ambiente escolar. Para Segato (2003), há uma diferença entre a violência cometida entre semelhantes e a violência que ocorre entre aqueles separados em níveis hierárquicos. O eixo das relações entre similares é marcado pela aliança e competição, e recorrente necessidade de comprovação do merecimento de estar entre iguais. As relações hierárquicas, por sua vez, são

aquelas baseadas em um sistema de estratificação – o feminino, por exemplo, não teria merecimento para participar das relações horizontais do masculino, pois não possui status pra isso. A violência que acontece nesse processo é baseada na afirmação de status e poder como manutenção de uma lógica desigual. Vale notar que as duas realidades podem ser percebidas na escola, inclusive nas relações entre alunos. Reyes (2004) afirma que nas relações violentas entre alunos é possível notar uma pluralidade de personalidades e identidades envolvidas. Assim, “o assédio entre companheiros desmente a prejudicial visão de uma homogênea juventude vitimada” (REYES, 2004, p. 64, tradução livre).

Para melhor diferenciar e analisar as diversas agressões físicas que envolvem o ambiente escolar no Distrito Federal, procedeu-se à sua tipificação didática em três segmentos: agressões entre alunos, agressões entre alunos e professores e agressões entre alunos e outros adultos da escola. É importante ressaltar que essas tipificações não são estanques, e estão diversas vezes entremeadas e interligadas.

4.2.1. Agressões entre alunos

Como demonstra a tabela 4.8, a participação efetiva em situações de agressão física nas escolas é expressiva entre os alunos: 15,5% dos estudantes afirmam já haver sofrido agressão, enquanto 16,4% dizem já havê-la praticado.

Tabela 4.8: Alunos, por DRE, segundo agressões físicas sofridas e/ou praticadas na escola, entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Alunos	Porcentagem (%)
Sofreu agressão física na escola	15,5
Praticou agressão física na escola	16,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu (no período entre 2006 e 2008)/ Na sua escola, entre 2006 e 2008, você agrediu alguém fisicamente?*

Um dado significativo é aquele concernente à porcentagem de alunos que assumem já haver praticado agressão física. Esse quadro confirma dados de outras pesquisas, realizadas em outros estados do Brasil, que apontam existir uma tendência dos estudantes de afirmarem que *mais batem do que apanham*, legitimando uma cultura da violência, de não-perdedor, daquele que é forte e agride (ABRAMOVAY et al., 2006, p. 174). Os depoimentos abaixo vão retratar os tipos e formas de agressão física presentes na escola, assim como sua repercussão.

As brigas são as principais causas de agressão, e os motivos podem parecer estranhos e incompreensíveis para aqueles que têm um olhar distanciado (muitas vezes por não pertencerem a esse grupo etário, por não conhecerem as linguagens, os códigos e a cultura própria da adolescência e juventude), como o caso de dois alunos que se esmurram em sala de aula porque um disse que o outro não havia feito o exercício que valia um ponto. Assim as causas das brigas – como *esbarrar no outro sem querer*, ou *se olhar feio – é bem assim, na hora do intervalo [...] se você olhar pra ela ou se esbarrar nela assim, ela já fala que vai te bater* – parecem ser motivos fúteis e absurdos.

Querida amiga eu estive estudando no X. O aprendizado na escola é ótima mas tem algumas coisa que eu não gosto como os banheiro são imundos e não tem como espelho nem armários as brigas aqui são diária mente no recreio podia ter um tipo de espeto de corredor para não deixar mata aula e etc tem tabem e menina e que se chama Brenda briga todos os dias e tem 2 meninas querendo mim bate eu estou azustada porque posso apanha quauze momento mas aqui em Brasília e uma maravilhosa cidade tem cada coisa uma mais linda doque a outra estou ter minando minha carta até a procima thau.

A agressão não precisa ter um motivo inteligível para a vítima, ou pelo menos, nem sempre a vítima sabe exatamente por que apanha: *eu estava indo embora, eu não fiz nada com eles, aí eu estava indo embora, aí ele começou a me chutar, me bater, minha blusa ficou toda suja, toda manchada com a marca do tênis dele.*

De acordo com as regras de convivência dos alunos existem aqueles que são *folgados*, que merecem as agressões sofridas: *ele é muito folgado [...] anda com o pessoal da aceleração, passa e fica mexendo com todo mundo e encarando os outros.* A postura do folgado ou da folgada parece ser motivo suficiente e legitimar a agressão: *todo mundo bate nela porque ela é folgada.* As agressões têm dinâmica própria, com atitudes de provocação e respostas as elas.

As rivalidades entre grupos ou entre alunos são também motivos de brigas. Elas podem ser de tipos diversos: entre turmas, entre grupos de amigos, diferentes gangues ou entre os estudantes de diferentes séries (como por exemplo, estudantes do ensino regular e das séries de aceleração). Essas rivalidades ocasionam brigas constantes, quando amigos são chamados para vingar uma agressão, com atitudes de onipotência e segundo a professora de “covardia”.

Rivalidade entre os meninos da aceleração e os da sétima, aí teve uma briga muito feia que o menino pegou ele e começou a dar murros na cara dele, foi uma briga muito feia. E também se a briga é de duas pessoas por que tem que chamar outra pra ajudar? O amigo do rival que queria brigar com esse tal, aí ele chamou um monte de caras mais fortes, aí ficaram bem uns cinco esperando o menino e o amigo do outro menino também chamou, tudo pirralho do meu tamanho. (Professora, Grupo Focal com professores).

Conforme apontado pela professora, a questão da idade e do tamanho dos alunos envolvidos nas agressões é algo a ser considerado. Ao se desmembrarem os dados sobre agressão física por faixa de idade, alunos maiores de 17 anos apresentam menos contato com agressões, enquanto os alunos de 13 e 14 anos são os que mais vivem essas situações: 75,9% deles sabem que ocorre violência, 21,7% já praticaram, e 21,6% já sofreram.

Tabela 4.9: Alunos, por faixa etária, segundo agressões físicas que sabem que ocorreram, praticaram ou sofreram entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Faixa etária	Sabe que aconteceu agressão física na escola	Praticou agressão física na escola	Sofreu agressão física na escola
Menos de 11 anos	60,2	15,0	11,2
11 e 12 anos	65,7	18,4	17,4
13 e 14 anos	75,9	21,7	21,6
15 e 16 anos	72,6	11,9	12,1
17 e 18 anos	67,6	12,3	9,4
Mais de 18 anos	50,8	14,6	10,2

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008/Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu no período entre 2006 e 2008? (marque sim ou não para cada item)/Na sua escola, entre 2006 e 2008, você agrediu alguém fisicamente?*

Para alguns professores, a relação entre agressão física e idade é vista como parte do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Assim, afirmam que pessoas mais novas tendem a se utilizar mais de pequenas agressões ao se relacionar com outras pessoas e com o mundo, ao passo que com o amadurecimento etário esse tipo de ação é substituído pelo diálogo e por formas mais inteligíveis de se incluir no ambiente escolar.

Quando você trabalha com crianças, você vê uma violência assim, não sei se o termo é este, uma violência assim, exacerbada, as crianças resolvem tudo no tapa, tivemos muitos problemas, problemas sérios em relação a isto, é constante, qualquer coisa é murro, tapa, os meninos ficam batendo, as brincadeiras são violentas, qualquer coisa estão batendo, não sei se é influência da televisão ou não, brincadeiras tão violentas. Quando você trabalha no Ensino Médio, claro que de acordo com o amadurecimento, você não tem isto, mas quando acontece a violência, ela é mais eficaz, vamos dizer assim, no sentido de ferir mais, machucar mais. É bem diferente em relação às crianças e ao Ensino Médio. (Professora, Grupo Focal com professores).

Ao mesmo tempo, segundo a professora, quando as agressões físicas ocorrem entre pessoas mais velhas, elas tendem a ser mais graves. Além do motivo alegado, qual seja, o fato de as agressões poderem causar mais dano físico, sua gravidade pode estar relacionada aos motivos desencadeadores, em oposição ao caráter corriqueiro daquelas que acontecem entre crianças.

Outra explicação para a menor ocorrência de agressões físicas entre os alunos mais velhos tem a ver com o que alguns autores (DUBET, 2003; FANFANI, 2007) analisam sobre o caráter excludente e não universal do Ensino Médio. Fatores como a repetência, a evasão, a expulsão e a falta de lugar nas escolas negam à grande parte dos alunos uma chance de ingressarem no ensino médio⁵⁹. Pode-se inferir que muitos dos alunos não chegam ao ensino médio por não conseguirem aprovação, vagas, por entrarem no mercado de trabalho ou mesmo por terem sido expulsos. A hipótese levantada é que o perfil dos estudantes seja menos abrangente, permanecendo apenas

59 No Censo Escolar de 2007 tem-se que 172.266 jovens frequentam o segundo ciclo do Ensino Fundamental no DF, e desses, 123.907 estão na faixa de 11 a 14 anos. Já no Ensino Médio o número de alunos cai para 97.319.

aqueles mais orientados para maior formação estudantil. Para Dubet (2003), os métodos avaliativos estabelecem uma diferenciação rígida entre bons e maus alunos, excluindo aqueles que menos se adaptam à dinâmica da escola. O autor afirma que essa é uma das consequências perversas da massificação do ensino.

Voltando à tabela 4.9, percebe-se que os maiores índices referentes à agressão física estão entre aqueles alunos de 13 e 14 anos, ou seja, adolescentes que se encontram, em sua maioria, no ensino fundamental. Nessa faixa de idade encaixam-se majoritariamente dois perfis de indivíduos: aqueles que estão no final do ciclo, na 7ª e 8ª séries, e os que, principalmente devido à repetência, estão em situação de defasagem série/idade convivendo com pessoas mais novas e sofrendo preconceito e discriminação devido à sua situação escolar. Assim como a maioria das outras violências analisadas neste estudo (ver tabelas 16 a 38 no anexo de tabelas), a agressão física encontra índices mais elevados no ensino fundamental, etapa que envolve o maior número de estudantes e professores, multiplicando e complexificando as relações sociais que têm lugar na escola.

Nem toda agressão entre alunos tem o mesmo caráter ou a mesma gravidade, sendo as agressões dependentes do contexto em que ocorrem. Uma atitude bastante citada pelos alunos e sublinhada pelos professores são as *brincadeiras de bater*: *a brincadeira é dar murro nas costas, é jogar no chão*. Contudo a diversão não é a mesma para os que estão de fora. Uma brincadeira comum a um determinado grupo pode ser malvista pelos que não fazem parte dele.

No intervalo o povo da aceleração tem uma brincadeira que para mim é realidade, eles dão murro na cara, chute na cabeça nas costas, é muita coisa ruim, eles se batem, na frente da direção mesmo, eles brigam, um pulando no outro dá chute, dá tudo, um dia eu tava passando com o meu amigo, aí veio um garoto da 5ª série e deu um murro bem na cara do moleque. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Essa brincadeira de bater faz vítimas que estão de fora das chamadas “brincadeiras”: *eu estava passando, e tinha dois meninos com essas brincadeiras sem graça, eu passei, eles caíram em cima de mim, na hora que foi dar um murro no outro bateu bem na minha boca*. Ou até pode ser mal interpretada por outros alunos como se fosse uma briga de verdade: *era uma brincadeira de lutinha, onde as sextas e as quintas iam brigar, aí ele quis participar, daí os moleques, os outros, não sabiam que era brincadeira e começaram a cair em cima também chutando ele, aí ele caiu, bateu a cabeça e desmaiou*. Esse mesmo aluno foi parar na UTI.

A briga toma um caráter de gravidade maior quando alguém se machuca de verdade: *bateu tanto na menina que a menina saiu sangrando*. Ou quando alguma arma é usada na briga: *no começo do ano um menino foi cortado aqui, foi com um estilete que cortaram a boca dele*. Essas brigas levam à intervenção da polícia: *dois meninos brigaram, um pegou uma gilete apontada e cortou a cara do outro, aí os dois foram dentro da viatura*. Ou seja, a agressão merece maior preocupação quando fere alguém gravemente. Porém, agressões podem potencialmente levar a ferimentos sérios, e não é fácil conter os ânimos em meio à empolgação da briga.

Colsin (1997) afirma que a agressividade e a agitação são uma realidade cotidiana entre colegas, mas no jogo das emoções essas características podem levar a um ódio maior e a comportamentos

muito violentos. Existe uma linha tênue que pode ser rompida a qualquer instante. Isso não quer dizer que toda a agressividade vá desembocar em violência, mas que isso pode se dar, se os conflitos não forem resolvidos de outra forma.

As agressões menores podem levar a represálias, quando várias pessoas se colocam contra uma só, de acordo com um integrante do Batalhão Escolar: [...] *esses adolescentes se destroem porque chega numa confusão aqui, dá um tapa em um e no outro dia tem quinze, vinte pra matar o menino praticamente, são muitos, todos contra um.* “Arranjar confusão” com alguém não representa uma ação única, outros atores podem ser chamados para se vingar, o que causa situações de medo de retaliações, e pode desembocar até mesmo em situações de abandono escolar.

Nós estamos com um aluno, que ele não está vindo mais pra aula, porque ele agrediu um aluno e ele ficou com medo, que é o caso do X lá da sétima, ele brigou com o colega, só que agora ele está com medo e já não está vindo mais à aula. Eu até encontrei com ele esses dias, ele disse que não vai vim mais não. (Professora, Grupo Focal com professores).

Boa parte dos alunos (23,6%, ver tabela 4.4.) afirmou ter muito medo de brigas na escola: *fico desesperada quando vejo briga*, e 22,4 % dos professores possuem o mesmo sentimento. Isso comprova que a possibilidade de ser vítima de agressão age como virtualidade aterradora, influenciando negativamente o clima escolar. A agressão física tem conseqüências no cotidiano escolar, causando medo, insegurança e ainda humilhando e fazendo com que alguns alunos percam status, causando sofrimento.

Ressalta-se nesta pesquisa que as agressões físicas não se dão apenas entre meninos, elas estão presentes nas relações das meninas e mesmo entre os sexos. Assim, como sublinhado por Abramovay (2006), é importante trabalhar os conflitos envolvendo jovens de diferentes sexos, “alertando contra simplificações que colaboram para estereótipos, como o de considerar que as meninas não se envolvem em atos de violência ou que só brigam entre si, ou que os homens não batem em mulheres” (ABRAMOVAY, 2006, p.180).

Redação - Ensino Fundamental

Hoje o meu dia foi bom por que eu estava junto das minhas amigas e com os professores o que eu mais gosto nessa escola é desenvolvimento dos professores e alunos o que eu menos gosto é das intrigas das meninas daqui da escola, os roubos as brigas no final da aula eu também não gosto do lanche, do jeito que alguns professores tratam a gente, também gosto muito das pessoas que ficam na sala do Apoio, porque lá as pessoas estão ensinando as pessoas que tem dificuldades em alguma matéria e também aqueles que tem deficiência mental.

Eu tenho medo de alguma menina vim caça conversa ou brigar

comigo e eu não ter como me defender por que eu nunca briguei na escola, também tenho medo da direção de eu levar advertência. As pessoas aqui na escola são normais, começando os alunos eles são alguns educadas outros parecem não ter educação em casa, os professores são bem legais ensinam muito bem, os diretores e supervisores são como uma família para mim eles cuidam dos nossos problemas se eu estiver duente se tiver que me da um castigo eles dão como: advertência, suspensão etc... As mulheres da cantina umas são bem educadas e outras já olham com a cara feia e o restante são nota 10!!!

De acordo com os dados quantitativos, a diferença entre homens e mulheres que afirmam haver presenciado situações de agressão física não é tão destoante: enquanto 71,1% dos respondentes do sexo masculino afirmaram saber que ocorre agressão física, a frequência é de 68,6% para as mulheres. Já entre os que praticam agressão física, são 21,5% dos alunos em relação a 12,6% das alunas. Ainda, 20,7% dos meninos sofreram agressão para 11,5% das meninas (tabela 4.10).

Tabela 4.10: Alunos, por sexo, segundo agressões físicas que sabem que ocorreram, praticaram ou sofreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Sexo	Sabe que aconteceu	Praticou	Sofreu
Masculino	71,1	21,5	20,7
Feminino	68,6	12,6	11,5

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008/Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu no período entre 2006 e 2008? (marque sim ou não para cada item)/Na sua escola, entre 2006 e 2008, você agrediu alguém fisicamente?*

As brigas entre as meninas impactam os professores: *o que mais me impressiona, o que me chocou quando vim trabalhar aqui e até hoje me choca é briga de mulher, que eu não tinha visto ainda.* Conforme melhor analisado no capítulo sobre gênero, brigar não é tido, pelos docentes, como uma atitude feminina, sendo considerado um fenômeno recente e, portanto muito comentado nas escolas. A violência desses confrontos é bastante evidenciada: *foi de porrada mesmo [...] uma menina pegou a cabeça da outra e começou a bater na parada {de ônibus}.*

Os motivos para essas brigas são diversos, os conflitos, mesmo que inicialmente de menor porte, podem levar a agressões envolvendo várias meninas, amigas que participam da interação violenta, mesmo não sendo requisitada sua ajuda. O relato abaixo ilustra uma dessas situações:

Foi assim ano passado, eu estava passando, aí eu falei: essa escola está parecendo um animal, não sei o quê... Alguma coisa assim. Aí eu passei, e a menina pensou que era para ela e

começou a falar de mim altas coisas. Aí eu cheguei nela: oxente! Eu não estou falando de você! Aí ela começou a me agredir com palavras. Aí eu fiquei quieta na minha, todo mundo ao meu redor assim... Ai chegou a G. minha amiga: Que que foi? Eu: ah, aquela menina fica falando coisas que eu não falei, entendeu? Aí ela: é aquela ali é? Eu vou lá dar uma surra nela. Aí eu: não, está doida? Ela já chegou brava, meteu a porrada na menina, meteu a cabeça da garota na parede. Foi horrível! Aí veio todo mundo ver. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Existem várias conjunturas que levam a agressões físicas entre pessoas de sexo diferente, sendo possível apontar para dois tipos diferentes de situação: na primeira, há desentendimento entre alunos e alunas, que acaba por desembocar em brigas. Já a outra situação envolve os casos em que os meninos, por se irritarem com provocações de variadas espécies, espancam meninas. Esse segundo tipo de ocorrência, em que o mais forte bate no mais fraco não se resume às cenas em que homens batem em mulheres, mas se repete também nas ocasiões de agressão de mais velhos contra mais novos, maiores contra menores e nas cenas de violência em que vários indivíduos se unem para bater em apenas um. Em todas estas situações, há vantagem para um dos lados, que normalmente fere gravemente o outro.

Os alunos não estão envolvidos nas cenas de agressão física apenas como agressores ou vítimas, frequentemente são espectadores de cenas alheias. Nesse sentido, vale notar as diferentes posturas dos alunos que testemunham ocasiões de agressão física. Quando se testemunha uma agressão, várias posturas podem ser adotadas, desde tentar impedir até incentivar sua realização. Os que assistem às agressões são também personagens envolvidos na situação de violência. Para Reyes (2008), três subjetividades distintas estão envolvidas: a vítima, o agressor e os que assistem.

O espectador que, voluntária ou involuntariamente, será participante de uma observação que incomoda. Testemunha de um espetáculo de crueldade gratuita que o deixará um sabor de impotência mesclado com a muito desagradável sensação de se conhecer covarde. (REYES, 2008, p. 64)

No entanto as reações a cenas de violência não são homogêneas. A agressão pode causar medo, preocupação ou até estímulo nos que assistem. No quadro abaixo se faz uma comparação das principais atitudes relatadas pelos alunos nas questões abertas. Elas se dividem entre os que tomam alguma atitude para parar a briga, os que não fazem nada, e os que incentivam sua realização.

Assim, há alguns alunos que têm uma atitude ativa quando se deparam com agressões físicas tentando separar as brigas, chamando algum adulto da escola, ficando do lado do que foi vítima. Mas o medo de apanhar, de falar e a lei do silêncio aparecem de forma contundente. Há também os que brincam e parecem ter certo prazer quando há brigas.

Quadro 4.2: *Boca fechada não entra mosca*

Os que tentam impedir	Os que nada fazem	Os que incentivam
Comunico quem estiver mais perto.	Saio pra não me baterem.	Jogo lenha na fogueira.
Entro na briga pra separar.	Fico com medo de falar.	Ajudo a brigar mais.
Chamo algum responsável.	Não faço nada, pois posso ser agredida.	Grito porrada.
Faço o que eu posso.	Nada, só assisto a briga.	Entro na porrada.
Chamo o diretor.	Não adianta fazer nada.	Fico rindo e torço por quem eu conheço.
Chamo qualquer superior	Não cagueto.	Animo.
Depende da situação, eu chamo a primeira pessoa que eu ver.	Boca fechada não entra mosca.	Apoio.
Ajudo a vítima.	Eu saio correndo porque tenho pavor.	Torcida.
Converso com eles depois.	Fico com medo também. Tô nem aí.	Ajudo a espancar.
Eu vou chamar alguém sem eles verem.	Vou para casa, pois não tenho nada a ver com a briga dos outros.	Brigo também, contra quem está brigando.
Se for caso de vida ou morte, chamo a direção.		Deixa o pau comer.
		Meto o cacete
		Fico vendo e rindo.
		Voadora neles!

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos retirados de respostas as questões abertas do questionário.

Não fazer nada é também um modo de fazer algo. A não-ação direta não imprime caráter de passividade ao ato: ela é comunicativa e agente na situação. Assim, um dos motivos comunicados pela “omissão” é o medo de acabar sendo agredido também, que não é um medo só dos alunos. Uma professora afirma que: *já houve isso comigo aqui dentro de sala de aula, os meninos pegaram lá, brigando mesmo, eu tentei separar e acabou que sobrou para mim. Eu falei: de hoje em diante não separo mais briga.*

Existe também o medo da consequência de delatar quem brigou, ou quem foi responsável pela briga: *os metidos a valentão falaram que se falassem quem foi íamos apanhar deles mesmo, acabou que todo mundo apanhou, eu não fiz nada e todo mundo veio pra cima de mim me batendo.* Pode-se concluir que

muitas brigas nem chegam a ser comunicadas aos responsáveis da escola, imperando, uma vez mais, a lei do silêncio. A fala de uma professora resume bem o medo dos alunos de separar a briga:

Eu falei: uai gente, vocês não colam com ele o tempo todo? Vocês não são amiguinhos? Aí na hora que o outro vem e dá uma voadora nele vocês não fazem nada nem separam? – Ah, depois ele vai querer pegar a gente lá fora! Depois ele junta a turminha e vai pegar a gente lá fora! Eles têm medo. Chego à sala: ‘gente, quem foi que fez tal coisa? Gente, aqui não é favela não, ninguém é X9, ninguém vai morrer num pneu não, pode falar quem foi! Se todo mundo falar esse aí não vai fazer nada. E aí ficam tentando falar, e não fala com medo de apanhar lá fora, de apanhar dentro da sala, que nem sempre. (Professora, Grupo Focal com professores).

As brigas podem ainda funcionar como um grande espetáculo em que a plateia se diverte e grita estimulando os que se agredem (é necessário lembrar que não são todos os alunos que se satisfazem com a violência ao vivo). Alguns, por vezes entram na briga para ajudar os companheiros (nesse caso pode-se falar em uma interação violenta que envolve um público amplo, que se excita na efetivação da agressividade), o que pode até impedir que o espetáculo seja interrompido.

Nós tivemos uma época conturbada, quando chegamos aqui elas criavam um paredão de proteção à briga. Vocês duas estão brigando, a gente acha legal e protege pra que ninguém chegue em vocês pra separar. Eu me lembro de uma briga que teve à noite, eu tentava chegar perto e me empurravam pra trás, a gente teve que passar por baixo pra separar. Então assim, eles gostam, é uma atração, é o fight. (Coordenadora pedagógica, Grupo Focal com equipe da direção).

Nessa perspectiva é pertinente remeter à espetacularização da violência, relacionada à sociedade do espetáculo abordada por Debord (1985), na qual as identidades são construídas de maneira relacionada ao exibicionismo pessoal. Assim, o que mais importa não seriam necessariamente nem as relações nem os atores, mas os papéis desempenhados em um grande palco teatralizado.

Ao mesmo tempo, a agressão física entre pares na escola não deve ser encarada de maneira unilateral. Como afirmam Adaszko & Kornblit (2008), os “vínculos violentos” entre os jovens só podem ser entendidos levando-se em conta diversos fatores de sua socialização e das relações sociais de que fazem parte na escola e para além dela. Essas interações têm uma dinâmica própria, por isso sua compreensão nem sempre é simples ou unívoca. Para compreender e coibir as interações violentas nas escolas é necessário levar em conta os diversos fatores ali imbricados, especialmente as distintas agências que influenciam nesse cenário.

4.2.2. Agressões entre professores e alunos

A relação entre professores e alunos tem se modificado bastante, fenômeno interpretado tanto como consequência da perda de autoridade quanto como de maior igualdade e autonomia nas relações. O fato é que o direito ao uso da força como resolução de conflitos pelos professores não é

mais legitimado, o que não significa que as interações violentas tenham cessado: elas apenas mudam de figura e contexto. Uma porcentagem considerável dos professores afirma que sabe que ocorrem agressões na escola (71,1%, vide tabela 4.7), índice bastante próximo daquele encontrado entre os alunos. Percebe-se, pois, que essa violência não é desconhecida pelos docentes, sendo também temida por professores (22,4% afirma ter medo de brigas, como aponta a tabela 4.5).

Nesse contexto, chama atenção o fato de que 7,5 % dos professores declaram já ter sofrido algum tipo de agressão física, como aponta a tabela 4.11. Apesar de menor do que o índice encontrado entre os alunos (15,5%, como aponta a tabela 4.8), é uma porcentagem bastante expressiva.

Tabela 4.11: Professores, segundo agressão física sofrida na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Sofreu agressão física na escola	Porcentagem (%)
Professores	7,5

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu (no período entre 2006 e 2008)?*

Numerosos depoimentos ilustram os dados da tabela acima. No depoimento abaixo, a diretora relata cenas de agressão contra professores, apesar de afirmar que são fatos isolados, rechaçando o estigma de escola violenta.

[...] Na escola ainda acontecem, ou aconteceram alguns, então, são marcantes. Essa questão da cadeira, o aluno arremessou a cadeira do professor ali e tal, algum tipo de ameaça. Mas são casos assim que a gente não tem um parâmetro, vou te dizer que não tem um parâmetro para te falar se a escola é violenta ou não, mas são casos que acontecem, que eles são pontuais, eles não são corriqueiros, vamos assim dizer. (Diretora, Grupo Focal com equipe da direção).

As agressões que são direcionadas aos professores podem ser justificadas, pelos atores da escola, pela falta de atitude do docente: *o menino empurra a professora no quadro, ela não fala nada, a gente pode bagunçar, brigar, ela não fala nada*. Ou por relações de inveja pela atenção dada aos outros: *o professor estava treinando a gente, e o pirralho disse que o professor estava puxando o saco da gente, e aí ele foi pra cima do professor dando soco*.

Podem ser consideradas, também, como fruto da *agressividade* do aluno: *vou falar uma coisa que anda me assustando, é este fato dos meninos agora estarem agressivos com a gente também*. Já dou aula há catorze anos. Este ano a gente está vendo mais. No caso abaixo, uma integrante da equipe de direção relata a investida de um aluno considerado agressivo. Foram necessárias seis pessoas para conter o aluno, que só se acalma depois de muita conversa.

Ele deu um problema com o professor, o professor tirou ele da sala, uma semana depois ele mandou o professor chupar prego, aí o professor pediu para ele sair da quadra. Ele: não vou sair da quadra, quero ver você me tirar. Alguém ainda foi falar, mas ele não saiu, aí a diretora foi lá para retirá-lo. Quando a diretora chegou, ele quis avançar nela, o professor segurou ele, no que outro professor segurou ele, ele deu um chute no professor. Foram necessárias 6

peças para segurá-lo, na hora a gente ligou para o Samu, o Samu falou que não faz remoção médica de alunos, liga para o bombeiro, ligamos, e o bombeiro disse que não tinha nenhuma unidade disponível agora, liga para a polícia, aí ele foi se acalmado, os professores foram conversando com ele, passando a mão no rosto dele, dando amor, aquela coisa toda, ele se acalmou. (Coordenadora pedagógica, Grupo Focal com equipe de direção).

Esse quadro de agressões físicas pode indicar que os professores, como adultos, estão tendo dificuldades para controlar os alunos que chegam a situações-limite, ao mesmo tempo em que se sentem vulneráveis frente a um contingente de situações violentas para as quais não recebem nem a capacitação nem o apoio para lidar.

Existem também, por outro lado, agressões físicas de professores contra alunos, que ocorrem em grande parte quando os docentes acabam por recorrer à força física para imprimir autoridade: *a professora me bateu hoje, ela me jogou na porta porque eu pedi pra beber água*. Numa tentativa de reaver o poder enquanto professor: *o professor me deu um tapa, aí eu falei oxi, você não é meu pai ou minha mãe para estar me batendo e ele falou que me bate na hora que quiser*. Essa situação é bem diferente dos castigos físicos de antigamente, os alunos não se colocam mais em uma postura passível de receber agressões, eles se defendem ou mesmo revidam: *eu estava conversando lá na cantina, aí o professor tacou o apagador em mim, aí eu peguei e voltei o apagador de novo nas costas dele*.

Os conflitos entre professores e alunos podem gerar brigas entre eles: *já teve caso de professor brigar com aluno aqui, o aluno tacou a cadeira no professor, aí o professor revidou e foram os dois pra delegacia*. As consequências dessas brigas são mais sérias, no caso abaixo aluno e professora saíram da escola.

A professora não sabia falar normalmente, como a gente fala. Um menino de outra sala chegou, e ela começou a gritar com ele. Aí ele jogou a bolsa em cima dela, e a professora pegou a bolsa dela e começou a rodar no menino. Bateu no menino, e o menino bateu nela e foi aquela maior confusão. Aí a professora saiu e o menino também. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

As interações são tensas, pequenos conflitos podem se concretizar em agressões físicas, pois não são bem conduzidos na escola, como no caso abaixo em que a professora percebeu o tropeço do aluno como um chute e em resposta chutou o menino também.

Olha, antontem, um aluno nos disse que tropeçou na professora, e o que a professora relata é que ele chutou a perna dela, e aí ela virou pra ele e falou assim: 'você percebeu que você me chutou?' Aí ele falou: 'Não, e daí?' Aí ela falou assim: 'pois eu vou te mostrar como foi, vira a perna que eu vou te mostrar'. Ele sem entender virou a perna e ela deu um chute. (Vice-Diretora, Grupo Focal com equipe da direção).

Pelos relatos percebe-se que as atitudes tomadas em relação a essas agressões fogem da resolução do conflito em si e do entendimento entre as partes, sendo mais orientadas para o afastamento dos envolvidos ou ao encaminhamento às polícias especializadas. A escola parece conseguir trabalhar pouco no desenvolvimento de estratégias para a construção de um clima escolar agradável. Adasko & Kornblit (2008) assumem que o clima escolar influencia situações de violência, condições

desfavoráveis como autoritarismo por parte do docente, baixa valorização do esforço do aluno e baixa integração pelas atividades curriculares podem servir como estímulo à violência.

4.2.3. Alunos e outros adultos

A escola não é formada apenas por professores e alunos, outros adultos também se relacionam com os jovens. A equipe de direção, por exemplo, uma das mais requisitadas para reprimir as brigas, acaba se envolvendo em situações de violência e agressividade exacerbadas. Assim, a resolução e o gerenciamento de tais situações tornam-se bastante dificultados, o que pode ser decorrente em parte da pouca preparação em técnicas de resolução de conflitos. Por vezes, os membros da equipe de direção acabam por se tornar alvos involuntários de agressões físicas.

Há dois anos, quando eu entrei, teve uma briga que os alunos começaram a se bater, eu entrei para separar, um deles pulou a grade do lado de fora, de repente ele entrou para cá, pegou na sala que era a minha salinha, que era a que eu trabalhava, pegou uma tesoura, eu falei: 'fecha a porta, tranca ele lá dentro', ele falou: 'abre a porta', e eu: 'não vamos abrir a porta enquanto você não tirar a tesoura da mão', chama a polícia, e um deles tinha a liberdade assistida, entendeu? No dia seguinte eu estava toda esfolada, estava com a roupa branca ficou toda suja, a X. levou soco na cara. (Supervisora administrativa, Grupo Focal com equipe da direção).

Os vigias, porteiros e guardas também foram citados. Um aluno ao tratar das 'brincadeiras de briga' afirma que: *o guardinha participa disso, é o mais pervertido da galera, ele fica lá, morre de rir, fica lá, segura ele, desce o pau nele*. Aquele que estaria responsável por prevenir a violência acaba participando dela. Mas eles também podem ser vítimas de agressões. O caso abaixo elucida de forma contundente uma dessas cenas.

Porque assim, eles queriam entrar e o porteiro falou: 'não, não está no seu horário de aula, você não vai entrar agora'. Ele foi embora, pegou a faca e esperou o porteiro; o porteiro sai daqui sete horas, quando ele passou ali, ele tentou, aí o porteiro pra se defender segurou na faca e partiu esse dedo de cima em baixo. (Diretora, Grupo Focal com equipe da direção).

Outro personagem comentado pelos alunos é o policial, nem sempre visto como alguém que protege, podendo inclusive ser o agressor, como afirma uma aluna: *só porque era policial queria ser, queria bater em todo mundo*.

A concepção de alguns policiais sobre seu trabalho no Batalhão Escolar⁶⁰ é de que eles estão lá para: *dar segurança aos professores e funcionários dessa escola que estudam e trabalham, e é basicamente isso*. Ou seja, professores e funcionários devem ser protegidos contra desatinos de outros atores, como por exemplo, os alunos, que na fala de outro policial: *têm conhecimento apenas dos seus direitos, porque se você encostar a mão em um aluno desses, eles já sabem de todos os seus direitos, agora os deveres deviam ser*

60 O Batalhão Escolar foi criado em 9 de novembro de 1989, pelo decreto nº 11.958 com atribuição de executar o Policiamento Ostensivo, encarregando-se da segurança dos estabelecimentos de ensino localizados nas regiões administrativas do Distrito Federal. Antes disso não existia a presença constante dos policiais no ambiente escolar.

passados também. É mister ressaltar que esta não é a postura oficial do Batalhão Escolar do DF, comprometido com os ideais da convivência escolar, mas de alguns indivíduos isolado.

O aluno é visto como o que pode causar mal, aquele que deve ser contido, reprimido, que não conhece seus deveres e que não tem respeito. Contudo não se trata de uma relação unilateral em que um elemento é mais violento com o outro, pois as relações entre alunos e adultos na escola estão permeadas por comportamentos agressivos e falta amistosidade dos dois lados. Não parece mais ser válido tratar o respeito como algo dos mais novos aos mais velhos, mas sim entre indivíduos.

4.2.4. Lugares e momentos de ocorrência das agressões físicas

As agressões físicas nas escolas ocorrem em diferentes espaços dentro do ambiente escolar e em diferentes momentos do período de aulas. Como analisado na seção que trata de uma visão geral sobre as violências duras cometidas nas escolas, os diferentes lugares e ocasiões em que as agressões físicas tomam parte engendram significações diferentes para cada uma delas.

Como aponta a tabela 4.2, 50,4% dos alunos, e 72,0% dos professores afirmam que a maioria das ações violentas acontecem nos limites externos da escola. No tocante às agressões físicas, são recorrentes os depoimentos de brigas no caminho de casa: *eu já tive que subir com aluno pra casa para uma menina não bater num menino.* Normalmente esse tipo de briga e agressões físicas tomam parte no horário de saída das aulas, mencionado por 77,8% dos alunos e 72,4% dos professores como o momento de ocorrência da maior parte das ações violentas (tabela 4.3). Assim, depoimentos como: *eu estava indo embora e ele começou a me chutar* são bastante frequentes, além das brigas marcadas para *a hora da saída.* Nesses casos, conflitos gerados dentro da escola são resolvidos em seus limites, talvez devido à menor vigilância e controle da parte da escola.

A opinião que eu tenho comigo e quem faz a escola e o aluno, só que nesse meio termo existi pessoas que usa a escola com um lugar de reunião de gangues. Sou morador do X e já vi muitos casos desse, mal elementos que quer transformar a escola em um ponto de brigas e morte.

Certo dia um conhecido meu estava saindo da escola quando um grupo de meninos, atacou ele com vários chutes, pedradas, pauladas, que ele quase entrou em coma, obeservação foi poucos metros da delegacia e a policia não fez absolutamente nada e ficou por isso mesmo, ele a beira da morte e os agresores na rua.

Eu acho que deveria colocar mais policiamento nas escolas, para tentar pelo menos evitar que aconteça esse tipo de coisas.

O pátio é o segundo local mais aludido em relação à ocorrência de violências (50,2% dos professores e 43,6% dos alunos), coincidindo com a influência do horário do intervalo como momento propício (para 51,2% dos professores e 47,5% dos alunos) para agressões físicas: *no intervalo o povo da aceleração tem uma brincadeira de dar murro.* O relatório de um dos pesquisadores de campo traz uma *brincadeira de briga dentro da sala, no horário de intervalo: durante o intervalo as salas ficam abertas, os alunos começaram a jogar as cadeiras e carteiras uns nos outros e no chão, fecharam a porta com alguns alunos dentro.*

No tocante aos professores, grande parte das agressões físicas das quais eles fazem parte tende a acontecer dentro das salas de aula, locais de interação mais direta com os alunos: *a professora foi empurrada no quadro; taquei o apagador nas costas do professor; o aluno me empurrou na sala; a professora bateu a cabeça do menino no quadro; o professor me jogou o apagador.* Docentes presenciam brigas entre alunos dentro da sala, como observado na fala abaixo.

Eu posso dizer da minha própria sala, outro dia teve uma briga entre eles dois, entre dois alunos, aonde um chegou agredindo o outro que estava sentado, porque ele riu de uma coisa dele, aí os amiguinhos ao redor não fizeram nada. Eu falei assim: – Uai gente, mas o que que é isso? Como é que vocês deixam? Era para separar só a briga. Eu é que tive que sair da minha mesa e ir lá separar, porque ninguém separava. (Professora, Grupo Focal com professores).

Alunos também citam brigas ocorridas em classe: *vieram todo mundo pra cima de mim me batendo, aqui dentro da sala.* Afirmam, no entanto, que as brincadeiras de bater ocorrem dentro de todo o espaço da escola: *no corredor; no refeitório; no pátio.*

A escola está permeada por relações conflituosas, que, por vezes, levam a resoluções violentas. Foi pretendido nesta seção entender a dinâmica das agressões físicas entre os personagens integrantes da escola. As agressões entre alunos são as mais comuns, não devendo ser analisadas como um fenômeno homogêneo (já que existem diferentes tipos de interação violenta, especialmente aquelas estabelecidas entre semelhantes e as que servem como afirmação de poder sobre os mais fracos). Outro tipo de agressão física, bem menos frequente que a primeira, é aquela que envolve professores e alunos, baseada em conflitos e agressividades mútuas. Existem, ainda, agressões físicas envolvendo alunos e outros adultos da escola, como membros da direção, vigias e policiais. Assim, procurou-se demonstrar que as agressões físicas podem ocorrer em vários contextos e com diferentes intenções envolvendo diversos atores do ambiente escolar.

4.3. Furtos nas escolas

Esta seção tem por objetivo analisar as percepções e relatos dos diferentes atores no que se refere aos furtos/roubos ocorridos no espaço escolar. De acordo com a opinião de alunos e demais membros, o roubo é um dos tipos de violência mais recorrente na escola: *acho que os roubos são os mais comuns*. A partir dos discursos, pode-se verificar que essa banalização tende a diminuir a gravidade do fenômeno, além de omitir o significado de desrespeito ao outro e a ideia de violência contidos em ações dessa natureza.

Faz-se necessário ressaltar que furto e roubo são termos comumente confundidos quanto às suas acepções. Grosso modo, em ambos os casos o objetivo é a apropriação indevida de objetos alheios. A principal diferença é que o roubo pressupõe a coação ou a utilização de alguma outra forma de violência em relação à vítima, enquanto no furto os objetos são subtraídos sem que a vítima perceba. No discurso dos entrevistados, nota-se que os termos furto e roubo são usados indistintamente para ambas as situações.

É preciso destacar que roubos e assaltos são praticados nos arredores das escolas, sendo mencionados com frequência pelos alunos e adultos e tendo-se em mente que esses crimes repercutem negativamente no clima escolar. Alguns casos serão trabalhados aqui, porém o foco principal está na análise dos furtos.

4.3.1. Furtos nas escolas: um panorama

O furto se caracteriza como um dos tipos de incivildades que ocorrem na escola. Segundo Roché (2002), as incivildades referem-se às ações – ou desordens – cotidianas que contêm um grande potencial de desorganização do espaço público e das relações que nele se dão. Dentro desse pressuposto, no que tange ao universo da escola, percebe-se que a frequência de casos de furtos pode acarretar um sentimento de não-pertencimento a esse espaço, bem como provocar um sentimento de desconfiança na instituição e nas relações sociais ali estabelecidas.

Na tabela 4.12, 69,2% dos alunos do DF afirmam já terem visto furtos e roubos, o que corresponde a um montante de 128.002 estudantes, número bastante expressivo. Quanto às Regionais de

Ensino, o Paranoá (77,1%), São Sebastião (76,7%), Plano Piloto/Cruzeiro (74,1%), Ceilândia (73%), Samambaia (71,9%) e Núcleo Bandeirante (70,3%) apresentam índices aproximados e bastante elevados com relação à ocorrência de casos nas instituições. O Guará figura com a menor porcentagem, com 60,5%. Já os índices referentes às demais Regionais são sensivelmente mais baixos, porém revelam que casos de furtos e roubos são frequentes no cotidiano das escolas.

Tabela 4.12: Alunos, por DRE, segundo roubo/furto que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

DRE	Roubo/furto
Paranoá	77,1
São Sebastião	76,7
Plano Piloto / Cruzeiro	74,1
Ceilândia	73,0
Samambaia	71,9
N. Bandeirante	70,3
Gama	69,6
Sobradinho	69,1
Recanto das Emas	68,9
Santa Maria	65,9
Planaltina	65,0
Taguatinga	64,0
Brazlândia	62,7
Guará	60,5
Total	69,2
NE	128.002

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque o que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008.*

Quanto aos professores, 74,2% dizem já ter visto ou sabido de alguma ocorrência de furto no ambiente escolar (tabela 4.13). Nota-se que o percentual é um pouco mais elevado que o dos alunos, levando a crer que os professores estariam menos inseridos no ambiente de banalização do roubo.

Tabela 4.13: Professores segundo roubo/furto que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Declaram saber já ter acontecido na escola	Porcentagem (%)
Roubos/ furtos	74,2

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Marque o que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008.*

Com relação aos alunos que dizem já terem sido vítimas de furtos nas escolas do DF, o percentual é menor do que aquele referente ao conhecimento de situações de roubo: 27,8% (equivalente a 51.472 alunos). Por Regional, como mostra a tabela 4.14, encontram-se algumas variações, ainda

que os índices tenham valores aproximados. Assim, o Núcleo Bandeirante e Brazlândia apresentam os percentuais mais altos com 33% e 32,8%, respectivamente, e os mais baixos referem-se à Planaltina e Taguatinga (22,8% e 22,3%).

Tabela 4.14: Alunos, por DRE, segundo roubo/furto que sofreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

DRE	Sofreu roubo/furto na escola
Núcleo Bandeirante	33,0
Brazlândia	32,8
Santa Maria	31,9
São Sebastião	31,1
Recanto das Emas	30,3
Ceilândia	29,9
Plano Piloto/Cruzeiro	29,4
Samambaia	26,4
Paranoá	26,1
Gama	25,0
Guará	24,2
Sobradinho	24,0
Planaltina	22,8
Taguatinga	22,3
Total	27,8

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu (no período entre 2006 e 2008).*

Nota-se que apesar de os roubos serem mencionados como uma prática corriqueira no cotidiano das escolas, 4,9% dos alunos afirmam já ter cometido o ato (tabela 4.15). A Ceilândia e o Núcleo Bandeirante se destacam entre as Regionais, com as proporções de 6,5% e 6,1%, respectivamente. Já o Plano Piloto/Cruzeiro apresenta o menor índice (2,7%), antecedido pelo Recanto das Emas, com 3,8%.

Tabela 4.15: Alunos, por DRE, segundo roubo/furto que praticaram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

DRE	Já praticou roubo/furto na escola
Ceilândia	6,5
Núcleo Bandeirante	6,1
Gama	5,8
Sobradinho	5,7
São Sebastião	5,6
Samambaia	5,3
Guará	5,1
Santa Maria	4,7
Brazlândia	4,7
Planaltina	4,4
Taguatinga	4,4
Paranoá	4,2
Recanto das Emas	3,8
Plano Piloto/Cruzeiro	2,7
Total	4,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, entre 2006 e 2008, você:*

No lugar das palavras furtar e roubar constata-se que é comum os estudantes recorrerem a expressões mais amenas, como *pegar*, *esconder* ou *sumir*. O índice de alunos que reconhecem já ter cometido furto na escola, comparado às porcentagens referentes aos furtos vistos e sofridos, pode ser explicado pelo fato de muitos deles considerarem o ato como algo banal. Essa percepção tende a desqualificar a ação em si e, conseqüentemente, desresponsabiliza quem a cometeu: *Eu comprei um lápis de cor e canetinha e deixei tudo isso em cima da mesa. Aí, os meninos entram dentro da sala, pega e sai correndo. Vai embora. E se você vai atrás, nunca acha quem foi. Então, eu deixava.*

Os entrevistados afirmam que os objetos mais furtados no dia-a-dia são aqueles de pequeno valor, como materiais escolares, alguns bens patrimoniais da escola e objetos pessoais, tanto dos alunos quanto dos professores e equipe da direção: *tem muito roubo na escola – roubo de material escolar, torneira, roubo dentro da sala de aula, de vale transporte.* Todavia verifica-se também furto de objetos de maior valor, como telefones celulares, MP3 *player* e máquinas fotográficas.

4.3.1. O que é furtado na escola

Alunos, professores e equipe da direção dizem que os furtos geralmente são cometidos dentro de sala de aula, nos intervalos ou quando as salas estão vazias devido às atividades extraclasse. Segundo os relatos, os furtos são comumente protagonizados pelos próprios alunos: *várias vezes, já aconteceu de alunos entrarem na sala e roubarem objetos na hora do intervalo.*

Os materiais escolares são os objetos mais furtados na escola. Por fazerem parte do cotidiano dos alunos, os furtos desses tipos de objetos podem ter mais valor funcional que financeiro. Além disso, são de fácil visualização e acesso: *roubam mais lápis, borracha e caneta.*

O que eu não gosto desse escolas e a bagunça na sala de aula, no intervalo os meninos das outra turma fica entrando dentro da sala de aula e roubando os materiais, pegando, caneta, lapizeira, borracha, etc.

E o que eu mais gosto, é quando a professora de português que dá aula os alunos ficam tão queto que parece que não tem ninguém na sala de aula.

Descobe pelos borrões aí.

Registram-se também informes de alunos sobre furtos de rodas de carros no pátio da escola e, segundo eles, é algo que acontece com bastante frequência.

M1: Outra coisa que acontece aqui no pátio é que sempre tem gente na sexta-feira que rouba as rodas dos carros e deixa eles no chão mesmo. Acontece isso.

M2: É, aconteceu isso com o meu carro. Eu parei aqui em frente mesmo. Quando eu saí da escola, meu carro estava meio virado assim. Aí eu: gente, será que eu estacionei num buraco? Quando fui ver, tinham tirado as duas rodas de um lado só. Então, você fica triste. Fiquei arrasada. Sexta-feira é um dia marcado mesmo para eles pegarem as rodas dos carros.

(Grupo Focal com alunos).

Depoimentos revelam casos de pessoas de fora que invadem a escola com facilidade para furtar bens patrimoniais, o que ocorre geralmente à noite, nos fins de semana ou nos períodos de férias: *tem gente que vem aqui à noite, quebra para arrombar os negócios, leva computadores. Fica roubando os materiais do professor, bola da Educação Física.*

Essas ações acabam prejudicando o andamento das atividades escolares quando são furtados equipamentos necessários para a realização das aulas: *roubaram todos os computadores de nossa escola. Até hoje não temos aulas de informática aqui.* O depoimento de um membro da equipe de direção mostra ainda que esses casos são muito frequentes: *a escola não tem condição nem de aparelhar. Se você botar um vídeo em cada sala de aula, pode ter certeza que vai ficar sem ele no dia seguinte.*

Numa escola, registra-se um episódio no qual alunos se organizaram para cometer furtos dentro da escola causando pavor e desconfiança generalizada. Tal incidente mobilizou professores, coordenadores e responsáveis na tentativa de desvendar quem eram os autores, já que os furtos ocorriam até mesmo nas salas de aula que se encontravam trancadas. Segundo Guimarães (1985), a formação de turmas ou grupos de alunos com a intenção de depredar, pichar ou praticar algum outro tipo de ato transgressor na escola pode representar uma forma de resistência às imposições do controle escolar.

Quadro 4.3: *Alunos furtaram as chaves da escola e fizeram uma “limpa”*

Vou contar o que aconteceu este ano. Alguns alunos furtaram as chaves da escola. Temos aqui a chave com cadeado universal, abre todas as salas. Neste ano juntaram um grupinho dentro da escola na hora do intervalo. Alguns vigiavam a direção, outros observavam os professores, os outros invadiam as salas e faziam uma limpa. Levavam tudo que você pensasse de valor: dinheiro, celulares, cadernos, outros distribuíam entre outros para a gente não pegar. Acontecia hoje, três, quatro dias em uma sala, três, quatro dias em outra sala. A gente ficou preocupada. O que está acontecendo na escola? Os alunos iam pro intervalo, sala fechada, voltava do intervalo, a sala revirada. Só quem tinha a chave era o professor. Chegava pai a falar para mim que foi o próprio professor que estava roubando dos alunos. A gente não sabe. Ele tranca a porta, vai pro intervalo. Quando volta, a sala fechada e as coisas dos alunos todas reviradas. A gente de olho tentando descobrir, mas estava difícil. Quando foi um dia, fizeram um furto. Um dos alunos, que até foi assassinado, tinha duas semanas que estava aqui e começou a participar desta quadrilha de roubo. Furtaram dois celulares, só que um tinham furtado fora da escola e ofereceram para um funcionário daqui. O funcionário contou para gente. Começamos a investigar e nós descobrimos que eles estavam pegando. Nós fizemos suspensão em alguns. Conseguimos fazer acordos, entregaram a chave, descobrimos o que tinha acontecido e conseguimos, finalmente, acabar com isto. (Grupo Focal com equipe da direção).

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Uma professora afirma que houve a ocasião de um aluno furto diários de avaliação, revelando, nesse caso, a intenção de esconder questões concernentes ao seu desempenho escolar: *já houve roubo de diários das professoras de português.*

Aparelhos de mp3, celulares, máquinas fotográficas digitais entre outros tantos valorizados pelos jovens são exemplos de objetos apreciados pelos alunos. Esses objetos, tidos como focos de desejo, são frequentemente furtados nas escolas, em especial certos itens do vestuário, como bonés, tênis e roupas de marcas específicas. Para Baudrillard (1995), um objeto não é consumido ou adquirido pela sua utilidade, mas sim pelo que representa, pela capacidade de remeter um indivíduo a uma determinada posição, a um determinado status.

Redação - Ensino Médio

Oi amiga. Nossa, não agüento mais de tanta saudade, dos nossos momentos na escola, nossas brigas, aí quanta falta você me faz. Hoje na escola foi super corrido, lembra daquela menina que ao gostava de mim? Pois é, hoje brigamos, por isso que você me falava tanto pra eu parar de ser tão besta, muitas vezes aprendemos com os erros. Confesso que tenho muito medo dela, mas não posso demonstra, pois ficaria pior.

Meu dia foi péssimo, sem você Amigas? Não não consigo confiar

mais em ninguém, desde que você foi embora, não tenho amigas a escola, pois amigos temos poucos.

Ah, fui roubada na sala, levaram meu celular sempre, sempre desconfiei das pessoas da minha sala.

O povo disse escola são todos doídos, tenho medo de tudo e de todos.

O medo me perseguem as pessoas ruim, me sercam.

Tenho tantas coisas pra lhe dizer, mas são coisas, que não consigo explicar.

Só tenho que lhe dizer que te amo, e que você me faz falta na escola.

BJS.

As roupas e acessórios do vestuário juvenil são relatados como alvos de furtos dentro das escolas. As roupas são objetos de desejo para muitos adolescentes e jovens. Como descrito acima, algumas dessas peças podem se tornar símbolos de status e ostentá-las significa ter prestígio no meio social. Dessa forma, furta-se para se ter reconhecimento: *roubaram a blusa de uma garota dentro da sala; uma vez uns garotos roubaram um boné; aqui na escola, já roubaram touca, bonés, casacos, cordões.*

Margulis & Urresti (1996) afirmam, a propósito da relação entre moda, adolescência e juventude, que a moda, por ser efêmera, tem de se submeter a uma constante mudança, cujo resultado é a construção de “identidades frágeis”. Nesse contexto, a suscetibilidade à moda é maior entre os jovens, por conta da dependência que têm de sua aparência física, ou seja, da vestimenta, do corpo e do penteado.

Pela própria influência da moda os sujeitos tornaram-se sem apego profundo, e de personalidade e gostos flutuantes. A ênfase no “para si”, o estímulo em satisfazer as próprias necessidades podem ofuscar a preocupação com o outro (LIPOVETSKY, 1989). Os prejuízos, os problemas dos outros, em seus diversos aspectos, não são limites para a realização de interesses particulares.

Eu estava com os brilhos da Avon que a professora tinha pedido para eu mostrar para ela porque minha mãe vende. Eu estava passando mal, deixei meu fichário e falei: X, olha meu fichário porque está com dinheiro e com o brilho que a professora vai olhar. Eu vou lá no Diretor falar que estou passando mal. Aí ela deixou o meu material e foi beber água. Quando eu volto, tinham roubado o meu dinheiro e os brilhos. Aí eu fiquei pensando: pô, as únicas pessoas que estavam mexendo no meu fichário eram elas, um bando de meninas. Aí eu fui perguntar para elas: vocês mexeram no meu fichário? Vocês pegaram alguma coisa? Aí uma delas falou assim: ah, eu só achei isso aqui. Aí jogou assim na minha mesa. Eu fiquei assim: as meninas não mexem com coisa certa, então elas devem ter pegado. Demorou uma semana, cada uma apareceu com um brilho igualzinho. Eu falei pra minha mãe, e minha mãe falou assim: olha, deixa quieto esse negócio, deixa os dias passarem que você vai ver. E foi certinho. Deu uma semana, cada uma apareceu com um brilho e falou que tinha pedido e que era doze reais sendo que cada brilho era dezoito reais. Aí deixei por isso mesmo. Quando foi no final do ano, no último dia de escola, elas disseram que tinham pegado meu brilho mesmo. E antes disso, elas ainda iam para feirinha e pegavam as coisas lá e iam. Davam o banho (roubavam). (Aluna, Grupo Focal com alunos).

4.3.2. A predileção pelo celular

Debarbieux (1996) assinala que os furtos e roubos estão intrinsecamente relacionados ao consumismo, à tentativa de se ter acesso rápido a bens de consumo, o que não implica necessariamente um ato delituoso organizado. Para os jovens, o telefone celular se destaca entre os bens mais desejados e, segundo os relatos, é um dos objetos mais furtado nas escolas.

Em pesquisa⁶¹ realizada em vários países, entre eles o Brasil, constatou-se que o aparelho celular é considerado pelos jovens de 16 a 27 anos como o equipamento portátil mais precioso que possuem. De fato, o aparelho celular atingiu o universo de crianças, adolescentes e jovens, inclusive nas escolas, tornando-se um eloquente instrumento de interação social.

O celular confere aos sujeitos a ubiquidade, gerando um estado de permanente conexão entre indivíduos em movimento. Portar um celular significa manter-se inserido em uma rede de potenciais interações. Ele agrega a ideia de família, de intimidade, de emergência e de trabalho. Nele o público e o privado se mesclam diluindo-se as fronteiras entre esses dois territórios (BAUMAN, 2004 *apud* MOURA & MANTOVANI, 2005, p.4).

Em tempos que sugerem ser preciso “ter” para parecer “ser” e/ou “pertencer” a um determinado grupo, o celular se sobressai como um dos objetos que, a despeito de sua utilidade, confere prestígio para quem o possui: *eu tenho dois celulares. Eu trago um simples para o colégio porque preciso, e deixo o outro em casa. Na minha sala, roubaram meu celular.*

Apesar de o uso do aparelho celular ser proibido para os alunos em sala de aula⁶², percebe-se que a grande maioria o leva para a escola, seja pela necessidade de se comunicar com os familiares e amigos ou até mesmo para interagir com o grupo de colegas. Uma aluna explica o motivo de levar o celular para a escola mesmo sabendo que o aparelho é um dos objetos mais cobiçados para se furtar.

Muitas pessoas reclamam de furtos de aparelhos celulares. Até uma professora sofreu um furto, mas a direção avisa que não se responsabiliza pela perda de aparelhos. Mas temos que trazer, pois precisamos nos comunicar com nossos familiares, caso ocorra alguma coisa. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Os professores também são vítimas de furtos, ainda que em menor proporção que os alunos – 16, 5% deles declaram que já foram furtados na escola (tabela 4.16).

Tabela 4.16: Professores, segundo roubo/furto sofrido na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Declaram já ter sofrido na escola	Porcentagem (%)
Roubos/ furtos	16,5

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu entre 2006 e 2008?*

61 Pesquisa divulgada em <<http://www.infobae.com/notas/nota.php?Idx=410584&IdxSeccion=100>>. Acesso: março/2009

62 A lei de nº 4.131/2008 proíbe o uso de aparelhos celulares bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos pelos alunos das escolas públicas e privadas de educação básica do Distrito Federal. “Parágrafo único. A utilização dos aparelhos previstos no caput somente será permitida nos intervalos e horários de recreio, fora da sala de aula.”

O telefone celular é o objeto mais furtado dos adultos da escola, principalmente dos professores. Segundo os relatos, é muito difícil identificar os autores, instaurando-se um clima de desconfiança no espaço escolar: *meu celular foi roubado no horário da troca de turmas. Não vi quem foi, e ninguém se manifestou; furtaram o meu aparelho celular dentro de sala de aula.*

O furto ganha uma nova dimensão quando os professores se tornam vítimas: *houve casos de furto de celular até na sala dos professores*, pois além do significado em si de transgressão, corta-se o sentido da relação entre professor e alunos no momento em que a hierarquia e os limites são rompidos.

Um aluno surruiou o meu celular de cima da mesa. Era um aluno transferido. Só tinha uma semana de aula e não era aluno nosso, como eu desconfiei. No outro dia, já perdi o meu celular. Aí chamei a polícia, e no outro dia grampeamos ele e peguei meu celular de volta. Chamamos o pai, foi transferido e tudo. Eu disse pra eles: como é que posso dar aula pra vocês? Se eu tiver que ir ali beber uma água rapidinho eu tenho que esconder minhas coisas e trancar dentro do armário? Mas estou dizendo de coisas pessoais. Deixo minha pasta lá, minhas coisas lá, celular, minha chave. Não tenho essa preocupação. Hoje não tenho essa preocupação, nunca tive. Como eu descobri? Por que eu sabia que ele era aluno recente. Eu sabia que os alunos para quem eu estava dando aula durante tempo, não teriam capacidade de fazer isso. Aí eu desconfiei dele e tive testemunhas que testemunharam contra ele. Aí ele teve que confessar. (Professor, Grupo Focal com professores).

Alguns professores admitem não saber como agir diante das ocorrências de furtos de celular, pela falta de preparo para lidar com esse tipo de situação. Dessa forma, os professores relatam que as ações da escola são limitadas no que diz respeito aos mecanismos de segurança e de proteção aos bens pessoais dos membros da instituição.

4.3.3. Por que se furta? Explicações e justificativas

Quando relatam os casos de furto, muitos alunos tendem a buscar explicações que justifiquem o ato. Alguns deles acham que os furtos acontecem devido à negligência dos alunos com os seus pertences, o que denota uma visão naturalizada desse tipo de ocorrência no espaço escolar.

Geralmente, quando tem casos de furto ou alguma coisa assim é porque algum aluno se descuidou e acaba perdendo algum pertence dentro da sala. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Eu mesmo vacilei e deixei minha carteira na mochilinha. Fiquei sem documento, sem nada. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Em outras situações, adultos da escola atribuem aos furtos as diferenças socioeconômicas entre os alunos.

Já houve, por exemplo, casos de pequenos roubos – celular, bicicleta, banco de bicicleta. Então, o que que acontece? Era um aluno que tinha uma condição melhor, e o outro não, mas não é porque esse não tinha condição que a gente ia achar que foi ele que pegou o bendito banco de bicicleta. (Grupo Focal com equipe da direção).

Professores apontam que também há casos de alunos que furtam objetos para revendê-los e assim obterem dinheiro de uma forma rápida, mesmo que ilicitamente: *Um aluno pegou o celular de um colega da sala para arrumar dinheiro {vendeu-o}*.

Alguns alunos relacionam a ocorrência de furtos com a falta ou a precariedade de mecanismos de segurança na escola, o que facilitaria ações dessa natureza: *houve um tempo na escola que aconteceram vários roubos na quadra por ser desprotegida*.

Em alguns casos específicos, verifica-se que a motivação para o furto denota uma tentativa de afronta à autoridade, personificada nos adultos da escola. A verticalidade das relações e as atitudes de alguns professores e membros da equipe de direção, muitas vezes, não vão ao encontro das perspectivas dos alunos, o que pode causar manifestações desta natureza:

Nosso Coordenador teve o carro arranhado, teve também o note-book furtado. Ele é bem enérgico, bem rígido, mas assim, ele tem mudado. Em parte, algumas ações dele a gente pensa que são equivocadas porque ele vem de uma escola particular. Trabalhou vinte anos no xx, vem do militarismo... (Grupo Focal com equipe da direção)

Para Roché (1998), existe uma relativização das normas, e os mecanismos institucionais públicos responsáveis por elas não dispõem de meios efetivos para conter suas violações, dando oportunidades para a ocorrência cotidiana de furtos.

4.3.4. Ações e reações diante dos furtos ocorridos na escola

Na tentativa de se defenderem dos constantes furtos, alguns alunos decidem não levar objetos de valor para a escola: *A gente não pode deixar nada na mesa no intervalo, porque quando volta não encontra nada. Eu mesmo não trago nem documento para a escola*. Diante dos inúmeros casos, as equipes de direção de diversas escolas tendem a recomendar que os alunos guardem seus pertences mais valiosos nos bolsos e bolsas de mão, não deixando expostos e largados na sala durante o intervalo, o que demonstra certa invisibilização do problema dos roubos e furtos nas escolas. Além de suas causas e consequências não serem discutidas entre todos os atores envolvidos, não se enfrenta essa questão como um problema das escolas, o qual ultrapassa situações pontuais. Ao contrário, busca-se combater o furto culpabilizando, em certo sentido, os donos dos objetos furtados, “negligente” por terem deixado suas coisas sem vigilância constante.

Uma postura observada é a tendência em não denunciar os alunos que cometem furtos por medo de agressões ou represálias, especialmente quando os envolvidos representam algum tipo de ameaça àquele que sabe do ocorrido: *[alunos mais velhos] ficam roubando as coisas dos outros e você não pode fazer nada porque senão eles começam a bater*.

Ao imperar a lei do silêncio, as testemunhas e as vítimas não comentam o visto, alimentando a cultura do medo. Revela-se ainda a vulnerabilidade dos mais fracos, decorrente da intimidação física ou verbal banalizando a violência e fazendo com que os diferentes atores se sintam desprotegidos.

Teve um caso de roubo na semana passada. A sala estava trancada, e a chave do cadeado foi roubada. Trancaram a sala e gritaram que eles estavam roubando as coisas. A menina que chegou primeiro viu o menino. Ela teve uma crise emocional na minha aula, chorava, olhava para cara dele e achava que ia descontar nela. No final, chegaram os policiais para pegar o relato. Ela não falou de jeito nenhum. Estava com medo de denunciar e foi a única que viu. Não queria denunciar. Acaba que o aluno é que tem medo. (Professora, Grupo Focal com professores).

Relatos de alunos indicam que a omissão institucional é bastante comum. Os casos de furto em algumas escolas, mesmo quando levados à direção, ficam sem solução devido à “pouca gravidade” atribuída a eles: *às vezes a direção faz alguma coisa, mas no caso de furto não faz nada*. Percebe-se assim que a impunidade contribui para que os demais alunos se sintam desprotegidos e desacreditados do papel que a escola deveria desempenhar: *já teve caso aqui do aluno entrar na escola, furtar o celular da diretora, ir para a direção e no outro dia estar aqui de volta*.

O depoimento abaixo revela a esQUIVA de uma diretora que, ao ser acionada por uma aluna, se nega a tomar uma medida em relação ao furto ocorrido pelo fato de estarem no horário do intervalo.

No intervalo, a sala ficava aberta. Deixei minhas coisas lá com o meu celular dentro. Quando voltei para pegar, não estava mais lá. Conte para a diretora, e ela disse que não poderia resolver porque era intervalo. Aí, não deu em nada. Eu acho que devia ter mais pulso firme com isso. Se realmente não quisesse que roubassem, deviam trancar as salas. Tem chave para isso. Eu acho que devia ter mais segurança na sala. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

A fala de um aluno indica que algumas das providências tomadas pela escola se caracterizam pelo imediatismo fazendo com que a questão do furto não seja nem discutida como um problema, nem solucionada: *um colega roubou um celular e depois foi transferido da escola*.

4.3.5. Assaltos e roubos nos arredores da escola

Inúmeros depoimentos indicam que os assaltos nas imediações da escola são bastante frequentes, vitimizando várias pessoas da comunidade escolar, principalmente os alunos: *muitos alunos são roubados quando vêm para a escola*. Verifica-se que os assaltos, mesmo ocorrendo fora da escola, influem diretamente sobre cotidiano escolar, fomentando um sentimento de insegurança e medo naqueles que vivenciaram este tipo de violência: *Já roubaram uma professora na saída da escola. Ela mudou de colégio*.

O relato abaixo evidencia que assaltantes se posicionam estrategicamente na porta das escolas para abordar os estudantes no trajeto para casa. *No começo do ano, ficava um monte de gente aqui esperando para roubar a gente no caminho da escola. Numa vez, os meninos viram eles na porta da escola. Nós saímos correndo porque se a gente ficasse, a gente ia ser roubado também*.

Verifica-se que um dos objetos mais visados e roubados pelos assaltantes são os tênis e bonés – especialmente os de marca – e as bicicletas dos alunos, símbolos de status para muitos jovens.

H: Eu tenho medo na hora da saída. Esse negócio de roubar tênis, boné... Ixi, tem demais!

M: Tênis de marca.

H: Esse aqui é falsificado, mas eu tenho um da mesma marca daquele Olimpikus. Direto na hora que eu estou descendo para casa eles ficam olhando para o tênis dos outros. Para eles roubarem ali, é só eu estar sozinho. (Grupo Focal com alunos).

Eu fui assaltado duas vezes, naquela estradinha bem aqui. Eles ficam ali na porta da escola olhando quem sai porque tem gente que vem de bicicleta. Nesse dia, eu vim de bicicleta mó doida que meu pai tinha me dado não tinha nem um mês. Mó doida, com amortecedor, toda cromada. Só foi o tempo de eu sair e o cara me assaltou. O bicho fica parado aqui. Aí fica olhando quem sai com as bicicletas. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

No depoimento abaixo, constata-se que os assaltos também são praticados em grupo, tendo como integrantes meninas. Neste caso, a aluna teve sua mochila escolar roubada.

Uma vez, eu vindo no caminho bem perto da Delegacia, estavam lá umas 5 gurias mais 2 homens. Aí, eu passei, e elas ficaram tudo olhando para mim, só que eu não imaginei nada. Aí duas meninas me acuaram, puxaram meu cabelo, pediram minha mochila, eu joguei no chão. Saí correndo, chorando. Pensa num medo! Pensei que fosse morrer na hora. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Devido à alta frequência de assaltos no caminho da escola, os estudantes criam estratégias para se protegerem. *Quando venho pra escola, às vezes, eu mudo de caminho. Às vezes vou por ali, às vezes eu vou por baixo, eu sempre mudo de caminho. Minha prima foi assaltada desse jeito porque ela só andava pelo mesmo caminho. Foram seguindo ela.*

Em muitos casos, o episódio de assalto vivido ou presenciado pode interferir na relação dos estudantes com a escola, chegando mesmo ao abandono escolar: *bem aqui perto da escola, um assaltante disse para a minha amiga: passa a bolsa. Ela ficou desesperada dizendo que não ia estudar nessa escola não, Deus me livre!*

Percebe-se na fala de uma professora que os assaltantes ficam sempre impunes: *geralmente, nas imediações da escola ocorrem roubos, mas nunca prendem os meliantes.* Dessa forma, contribui-se para uma visão naturalizada desses tipos de ações tanto no interior quanto fora da escola.

Nesta seção verificou-se que os furtos são banalizados e geralmente vistos como ocorrências de pouca gravidade pelos adultos da escola. Como constatado, é bastante amplo o elenco de objetos furtados, mas se destacam os materiais escolares – por fazerem parte do cotidiano escolar e, por isso, mais acessíveis – e o celular, por conferir *status* social entre os jovens. Diante da recorrência dos casos, alunos desenvolvem estratégias para não serem furtados, como não levar objetos de valor. Percebe-se também que a omissão da escola acarreta um sentimento de impunidade dando margem

para a ocorrência de novas ações. Aponta-se também a dificuldade da escola em discutir o tema e a falta de mecanismos de prevenção e de segurança, o que leva à banalização do furto, difundindo a desconfiança com relação à escola e aos próprios colegas, comprometendo a socialização e a aprendizagem dos alunos. Os depoimentos demonstram que, frequentemente, o roubo na escola não é considerado uma transgressão grave por boa parte dos alunos e adultos, levando a uma fragmentação do espaço escolar.

4.4. Ameaças no ambiente escolar

As ameaças são uma realidade comum em muitos contextos, existindo diferenças cruciais entre os tipos e a importância dada a elas. Esta seção trata das ameaças perpetradas no ambiente escolar. Começa diferenciando os tipos, perpassa os distintos motivos aludidos para então abordar como a ameaça é recebida pelas vítimas e quais são os perfis que causam medo quando ameaçam, finalizando com as estratégias adotadas para se defender.

Ameaçar alguém consiste em incitar insegurança no outro a partir de uma atitude lesiva que pode ser tomada contra ele. Ela tem potencialmente um alto grau de eficácia, fazendo com que a vítima se submeta aos desígnios daquele que abusa ou sinta necessidade de se afastar, ou mesmo limitar sua liberdade de ir e vir. Muitas dessas ameaças funcionam como intimidação no sentido de Villerbu et al. (1997) inspirando medo e terror. A ameaça age naquilo que causa pânico, ao ponto de fazer o outro aceitar as regras e imposições daquele que intimida, o que ocorre tanto na relação entre alunos quanto nas relações de professores com alunos e de alunos com professores.

A porcentagem de pessoas que sabe que ocorre ameaça na escola é alta, e não há diferenças fundamentais comparando-se, segundo tabela 4.17, professores e alunos. Ainda assim, a frequência com que os professores afirmaram saber que ocorrem ameaças na escola (65%) é levemente maior do que a encontrada entre alunos (63,7%).

Tabela 4.17: Comparação entre alunos e professores, segundo ameaças que sabem que ocorreram na escola, entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Ator	Sabem que ocorreu ameaça nas escolas
Alunos	63,7
Professores	65,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos e professores: *Marque o que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008.*

Para entender fenômeno tão presente nas escolas do DF, é necessário proceder à análise dos diferentes tipos e intensidades de ameaça encontradas nesse ambiente.

4.4.1. Tipos de ameaça

Existem muitas formas de se ameaçar alguém, variando a intensidade tanto de acordo com o que se fala quanto conforme a forma como é feita. Uma ameaça de morte, por exemplo, quando tomada literalmente é bastante grave, apesar de ter sua importância relativizada de acordo com o contorno dado. Assim, a mesma frase, por exemplo: *eu vou te matar se você contar para a professora*, pode ter maior ou menor gravidade dependendo de quem a proferiu, para quem, em qual tom e intensidade, além de ser influenciada por diversos outros fatores. De acordo com Roché (2002), a gravidade de uma ameaça depende muito de como ela é recebida, podendo variar de uma incivilidade percebida como tal entre os que se ameaçam até um crime que deve ser encaminhado a autoridades competentes. É fundamental saber como a ameaça é entendida pelas vítimas para então defini-la em cada contexto.

O quadro 4.4 ilustra alguns dos principais tipos de ameaça relatados por alunos. Argumentos de agressão e morte para “alinhamento de conduta” são bastante frequentes. Mais adiante, alguns casos serão trabalhados em particular, abordando especificidades concernentes a cada tipo de ameaça.

Quadro 4.4: *Se você contar para alguém, eu te mato*

Ameaça de bater, puxar arma, altas coisas.

Fui jurada de morte.

Vou te pegar lá fora.

Nós vamos te bater.

Vou matar seus pais.

Se você contar pra alguém eu te mato.

Ameaçou de morte com uma faca.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos de alunos retirados de entrevistas, Grupos Focais e respostas às questões abertas do questionário.

Ao proceder à análise dos diversos tipos de ameaças, percebe-se que principalmente entre alunos existem aquelas ameaças que não causam medo, por haverem se tornado corriqueiras e posteriormente banalizadas: *eu quase frequentemente sou ameaçado, mas não é assim como as meninas [...] Ah de me pegar na hora da saída, dessas coisas [...] é quase sempre a mesma pessoa*. Elas se tornam parte da convivência, atribulando as relações, já que, mesmo sendo consideradas banais, elas têm o poder de macular a construção de um ambiente amigável. No relato abaixo uma aluna demonstra como essas ameaças são comuns, e como na maioria das vezes não são levadas a cabo.

O pessoal marca muito dentro da escola, mas muitas vezes não acontece, porque chega assim um monte de menina e fala: ah, vou te pegar, vou te quebrar na hora da saída! Você vai ver, vai ter um bando de gente comigo. Só que acaba que desce antes, sai mais cedo, alguma coisa sempre dá errado. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Outro tipo de ameaça é aquela que visa extorquir outra pessoa: *outro dia a gente descobriu três meninos que todo o dia cobravam dois reais de outro pra que eles não batessem nele, então todo o dia o menino pagava dois reais*. Nesse caso ocorre um abuso de poder baseado na fraqueza ou na impossibilidade de se defender – o que marca um tipo de violência baseado na hierarquia, como aponta Segato (2003). O menino é extorquido todos os dias, caso contrário pode ser machucado. Essa coação, bastante frequente no ambiente escolar, não só traz prejuízos econômicos graves – já que dois reais diários durante o ano somam montante considerável, principalmente para quem provavelmente não tem fonte de renda própria –, mas também ajuda a construir um ambiente de medo e tensão.

Também são comuns as ameaças que envolvem a morte do ameaçado e de algum ente querido: *todo dia a menina falava: vou pegar uma arma e matar seus pais! Eu ficava chorando todo dia*. Nesse tipo de ameaça, a menção à utilização de armas é bastante recorrente: *uma garota do turno vespertino disse que ia matar a outra com cinco tiros*. Esses casos podem ameaçar por duas vias interligadas: a intenção de homicídio e a possibilidade ou o fato de que o ameaçador possua uma arma – *ano passado ela ameaçou a menina de morte, aí a outra foi mostrar a faca pra ela* – o que aumenta o perigo de que a ameaça se concretize, conforme será mais detidamente analisado na seção sobre o porte de armas nas escolas.

As armas também são usadas para intimidar os professores: [...] *tirou uma faca da mochila e mostrou pra mim*. As ameaças de morte são responsáveis por muitos transtornos entre alunos e professores, que se sentem acuados, e muitas vezes mudam de emprego: [...] *eu pedi devolução para a Regional porque fui ameaçada de morte*. Essa questão será trabalhada com mais atenção à frente. O quadro 4.5 ilustra os principais tipos de ameaça sofridos pelos professores.

Quadro 4.5: *A senhora vai ter o seu*

Levantou a mão pra mim
A senhora vai ter o seu
Vou passar fogo naquela professora
Vou riscar o carro dela todinho
O senhor está muito folgadinho

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos de alunos retirados de entrevistas, Grupos Focais e respostas a questões abertas do questionário.

Não são apenas as ameaças de morte que atingem os professores. Um docente afirma que existe um tipo de *ameaça implícita* advinda das atitudes de desrespeito, e agressões verbais constantes, que seriam responsáveis por produzir um clima de impotência e medo.

Esse estresse que você passa na sala, por exemplo, desse enfrentamento, eu acho que já é um tipo de ameaça, tá certo? [...] Então assim, isso para mim é um tipo de ameaça implícita, é uma agressão, eles te agredem verbalmente, e você, como o X. falou, você não pode fazer, aliás, você se vê refém da situação. (Professor, Grupo Focal com professores).

Para Abramovay (2006, p. 170), “as ameaças têm impactos negativos indiretos sobre o processo de ensino e aprendizagem, comprometendo o desempenho profissional dos professores e a relação

dos alunos com a escola”. As ameaças não só tornam o clima escolar mais pesado como criam relações de ódio entre professores e alunos, que acabam por se perceber como inimigos, como se estivessem em embate constante prejudicando imensamente o clima escolar.

4.4.2. Motivos mais frequentes das ameaças ocorridas no ambiente escolar

Apesar de existirem diversas motivações para ameaças, elas sempre aludem a fazer com que o outro obedeça ou se adeque aos desejos daquele que assedia: *se você não trouxer um real amanhã, vou te bater*. É uma imposição da maneira como se quer que o outro haja, orientada àqueles que podem causar algum incômodo. Ameaças relacionam-se profundamente com a imposição da vontade de um sobre o outro, mediante uso da virtualidade do poder e da força.

Uma das ações que recorrentemente motivam ameaças entre alunos, no ambiente escolar, está associada à delação: contar, por qualquer motivo, às instâncias superiores, ações de colegas, usualmente relacionadas à quebra de regras: [...] *se você caguetar nós, você sabe que nós vamos te bater*. Situações como esta também podem ocorrer após outras situações de violência: *ai a X puxou meu cabelo e me deu um tapa, e falou que se eu contasse pra alguém, ia me ver com ela*. Assim, a ameaça coíbe a possibilidade de recorrer aos instrumentos disponíveis nas escolas para a resolução de conflitos, sendo um tipo de violência que atua por meio da imposição do silêncio ao outro, limitando-o e agredindo-o no âmbito do posicionamento no espaço escolar.

Suspeitas de intromissão em território alheio também são motivo para ameaça. O depoimento abaixo traz uma situação em que a possibilidade de haver ouvido conversa alheia engatilhou não apenas ameaças de morte, mas também agressão física.

Aí eles pegaram e calaram bem a boca, aí eles vinham vindo e eles pensaram que eu estava escutando, aí eu falei que não estava escutando. Eles falaram que iam me matar bem agora, se eu tivesse escutando, perguntaram o que eu tinha escutado, pegaram meu pescoço, falaram que ia me matar se eu não falasse. Falei bem assim: não, não, não, escutei nada não! E saí correndo. Quando chegou aqui na escada, eles me empurraram, eu bati com a boca bem aqui na escada. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

O estigma de *invasor do espaço alheio* também costuma advir de mudanças de escola e chegada em ambientes novos, somando a ameaça ao incômodo causado pela adequação a um ambiente estranho: *quando cheguei aqui fui ameaçada por umas quarenta garotas porque vim de outra escola, falaram que aqui era lugar delas e que eu e minhas amigas estávamos invadindo*.

Uma diretora revela que existe dentro da escola um código de conduta. Aqueles que o quebram de alguma forma sofrem as consequências, sendo ameaçados e intimidados: *esse aluno que deu problema, em abril, ele bateu numa aluna, e o irmão dela ameaçou com mais cinquenta alunos, porque aqui eles têm um código de honra, se falar mal da mãe, mexer com menina*.

A raiva é, também, motivo para desencadear ameaças: *tem um menino lá na rua que tem a maior raiva de outro menino lá, ele fala assim: vou matar você, você vai ficar esticado no chão*. Essa raiva é explicada pelos envolvidos, frequentemente, como decorrente da personalidade e da maneira de se portar do alvo da ira: são chamados de *folgados, manjados*: *algum tempo atrás eu era muito manjado, já fui ameaçado*

pelos meus colegas por causa do meu jeito. No exposto abaixo uma menina conta o porquê de ter feito uma ameaça, chamando atenção para o comportamento aborrecedor da outra.

Em questão de ameaça, eu já ameacei uma menina de bater nela, mas eu tive o meu motivo, porque a gente mora na mesma rua e eu sou muito amiga do irmão dela, aí ela pegou, toda hora que eu passava ela ficava jogando piadinha, aí eu não aguentava mais, aí eu me irritei, também fui na sala dela e ameacei ela, ela aqui estava junto comigo na hora, lá na sala. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Aprofundando os casos abordados, o quadro 4.6 revela quais os principais motivos aludidos pelos alunos para se ameaçar alguém, ou seja, quais as posturas que implicam ameaças.

Quadro 4.6: Quebrar as regras de um grupo: motivos para ser ameaçado

Entregar alguém
Ouvir o que não deveria
Invadir espaço
Ser irritante
Provocar
Quebrar com as regras de um grupo
Ser folgado

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos de alunos retirados de entrevistas, Grupos Focais e respostas às questões abertas do questionário.

As circunstâncias de ameaças envolvendo professores, apesar de interligadas às ocorrências exploradas anteriormente, desenvolvem-se de maneira um pouco diferenciada. É possível afirmar que as ameaças contra docentes estão ligadas à desaprovação, por parte dos alunos, da conduta dos professores nos mais variados aspectos: [...] *professor, sabe aquele professor espancado, sabe por que ele apanhou? Porque era igual o senhor.*

Um aspecto ilustrativo dessa não aprovação diz respeito às notas atribuídas aos alunos, que se configuram em uma das principais razões de conflito e ameaças, como na fala desta professora.

Foi por causa de um 4,6. Eu me lembro que o menino se levantou, esbravejou, brigou e disse que aquela não era a nota, que eu tinha corrigido errado, e aí eu falei pra ele: errar é humano, faça a correção e me mostre o que foi que eu errei e não me perguntando, me traga aqui que nós vamos verificar; e esse menino, meu Deus do Céu! E assim, ele veio, brigou, fez e aconteceu e levantou a mão pra mim. Eu falei: não faz isso não, faz isso não porque isso não vai dar certo. Só que eu não fiquei fria assim, é claro, eu estava tremendo. Eu vim à direção, comuniquei o fato, e eu sei que ele saiu da minha sala, mas eu falei pra ele: eu não mudo esse 4,6 por nada, é 4,6. No outro dia este menino estava na minha sala e ele falou pra mim: ‘professora, a senhora vai ter o seu. (Professora, Grupo Focal com professores).

Cabe esclarecer que uma nota pode parecer motivo irrisório para quem está de fora, mas não o é para os alunos. Alcançar metas estipuladas pela instituição não é uma tarefa fácil para alguns, o que causa tensão, nervosismo e muitas vezes perda de controle. Essa relação de avaliação que os professores são obrigados a fazer com os alunos muitas vezes é o bastante para desencadear a raiva e a agressividade.

Ações dos professores relacionadas à manutenção da disciplina em sala de aula também podem ser motivos de ameaças: *o aluno estava fazendo bagunça, e ela falou: pode sair da minha sala! E ele pegou e saiu, aí depois ele falou que queria voltar, ela falou que não ia deixar ele entrar, aí ele falou assim: 'então vamos nos ver lá fora.* Muitas vezes os alunos interpretam tais situações como humilhações públicas, e para recuperar sua reputação julgam ser melhor recorrer a atitudes ignominiosas como as ameaças.

O quadro 4.7 reflete as ameaças recorrentes contra professores. Os motivos desencadeadores se baseiam também na não aceitação ou não reconhecimento da autoridade das regras por parte dos alunos, o que não significa que os professores não devam segui-las.

Quadro 4.7: Não concordar com uma avaliação: motivos para ameaçar professores

Ser folgado
Não concordar com uma avaliação
Chamar atenção
Não permitir saídas ao banheiro
Aprender telefones celulares
Dar ordens

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos de alunos e professores retirados de entrevistas, Grupos Focais e respostas às questões abertas do questionário.

Os motivos para ameaça estão associados ao realinhamento da conduta de quem não atende aos desejos de um grupo ou de um sujeito. A ameaça age como ação violenta que impõe pelo uso da força a vontade de um sobre o outro. O impacto na ameaça nos sujeitos depende do motivo e das circunstâncias, apesar de ser importante frisar que nem sempre existe uma relação causal unívoca: por vezes, situações aparentemente banais ocasionam ameaças gravíssimas, eventualmente concretizadas.

4.4.3. Ameaças sofridas

Quando perguntados se já haviam sofrido ameaças no ambiente escolar, 24,1% dos alunos e 26,4% dos professores (tabela 4.18) responderam afirmativamente, índices bastante elevados. É possível traçar um paralelo desse quadro com as porcentagens encontradas entre aqueles professores e alunos que afirmam sentir muito medo de ameaças no ambiente escolar: 20,8% dos docentes e 27,7% dos estudantes (conforme tabelas 4.4 e 4.5). Percebe-se, pois, forte ligação entre a ocorrência de ameaças e o clima de medo que prevalece em diversas escolas prejudicando o ambiente escolar.

Tabela 4.18: Comparação entre alunos e professores, segundo ameaças que sofreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Ator	Sofreu ameaça na escola
Alunos	24,1
Professores	26,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos e professores: *Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu (no período de 2006 e 2008)?* (Marque sim ou não para cada item)

Professores e alunos apresentam índices semelhantes de resposta, já que é uma realidade comum para ambos: *nesta escola nós temos ameaça, nós temos medo e os professores também sofrem com isso*. Nos grupos focais a fala dos professores aparece de maneira mais incisiva sobre o assunto, o que não significa que os alunos sejam menos afetados pelo problema. Aqui, parece imperar a lei do silêncio, em que contar aos adultos responsáveis o que está acontecendo pode ser um dos principais motivos para as ameaças.

E essa pessoa ameaçou ela por ela ter visto: se você contar pra alguém, eu te mato! Então assim, as pessoas veem, elas contam pra gente e falam pra gente não contar pra ninguém é por que elas têm medo, elas sentem medo, mas também elas não aguentam ficar caladas, porque elas ficam assustadas com a situação; elas não vivem naquele mundo e quando vê alguém que vive naquele mundo elas se assustam. (Professora, Grupo Focal com professores).

Sofrer uma ameaça é uma situação muito complicada para o sujeito, já que a possibilidade de realização do prometido pode ser aterradora. Muitas vezes indivíduos passam por forte sensação de insegurança que os impede de fazer coisas que normalmente faziam: *antes eu saía para fora do colégio e ficava lá na porta, depois que fui ameaçada eu estou passando direto pra casa*.

Redação - Ensino Médio

Oi X

Hoje cheguei a escola e fiquei sabendo que o horário é reduzido por causa das brincadeiras que vai ocorrer daqui a pouco.

Mas sabe estou muito triste porque um dos nossos amigos o, teve que sair da escola, pois os malas iriam mata-lo se não fizesse isso. Tudo começou por causa de um boné que ele não quis da pra eles. Sem dizer que essa escola anda um lixo, tudo imundo e os banheiros nem se fala uma verdadeira lata de lixo fedorento.

Tirando a sujeira, os professores são legais e querem o nosso bem. Os ajuda a tudo que precisarmos ,a minha professora de artes me ajudou até nos problemas de casa fiquei melhor e sem dúvidas com uma felicidade enorme.

Amiga tenho muito medo dos ladrões que ficam na frente da escola já me roubaram até meu celular.

Bom essa é a rotina que passo na escola com medo de tudo, mas o que me trás aqui é a boa vontade de crescer e de poder ajudar os professores e talvez os colegas.

Nem todas as ameaças acontecem em contexto de passividade de quem as recebeu, podem surgir em contextos de briga, sendo respondidas no mesmo tom: *a gente estava conversando, e ele me mandou calar a boca, senão me metia a porrada. Eu mandei ele meter, então.*

Nos relatos dos professores fica claro que as ameaças afetam diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido, o medo de que alguma coisa aconteça faz com que o local de trabalho seja um foco de perigos, o que pode levar à desistência de lecionar ou à procura por locais menos violentos.

Eu já passei em escola que eu já fui ameaçada. Já passei em escola que trabalhei com menino que saiu de prisão. Então eu tenho pavor. Eu passei um ano sem trabalhar porque eu tinha medo. Quando eu vim pra cá, eu falei logo quando eles disseram que eu ia ficar o ano todo. Eu disse: e se eu não aguentar eu vou quebrar... Aí ela: ah! Você já entra assim? Por quê? Porque eu já passei por certas situações, que eu tinha medo de vir. (Professora, Grupo Focal com professores).

As ameaças não são apenas orientadas diretamente à pessoa, sendo suas propriedades também colocadas em jogo, principalmente no caso dos professores. Devido à possibilidade do anonimato, as chances de efetivação da ameaça parecem aumentar.

Fico com medo de vir com meu carro. Aconteceu um negócio umas semanas atrás, uma professora estava na sala, ela tomou o celular. O menino falou para mim, baixinho: Fala para a professora fulana que se ela não devolver meu celular na próxima aula, eu vou riscar o carro dela todinho. Falou na minha cara. Cheguei para uma professora amiga dela e falei. Tenho medo na escola. Comprei um carro, tem quinze dias, semana passada, fui tomar posse, fui de carro, Professora, a gente viu que seu carro tava aí. Qual é meu carro? Um carro preto. Tem que deixar o carro em casa mesmo. (Professora, Grupo Focal professores).

Até quando se reconhece que a ameaça foi fruto de um *ímpeto* momentâneo existe o receio: [...] *surge ameaça, igual à menina: vou passar fogo naquela professora. Muitas vezes falou aquilo ali num ímpeto, mas falou.* Constantemente é impossível saber se foi apenas uma brincadeira ou uma irritação temporária, é sempre possível que a pessoa esteja falando sério: *um menino tirou uma faca da mochila mostrou pra mim e disse professor, se não me passar. Eu acredito que foi bobeira dele.*

Mesmo o tom de fala, o tipo de palavreado usado e a postura de alguns alunos podem servir de motivos para intimidar: *essas ameaças que a gente recebe assim: quando eu encontrar a diretora, não sei o quê, aquele coordenador é folgado, são os termos que eles usam e que acabam nos intimidando.* São pequenas atitudes que tornam as relações dentro da escola muito conturbadas.

A importância dada pelos adultos às consequências das ameaças difere quando se fala em alunos e em professores. Aqueles nem sempre são levados a sério quando admitem ter medo, mesmo que se reconheça que eles o sentem. No caso abaixo a professora chega a insinuar que alguns usam das ameaças como desculpa para irem mais cedo embora.

O que eu percebo é que, por exemplo, durante a aula mesmo, não sei se é uma desculpa para estarem saindo da aula ou alguma coisa: professora, professora, deixa eu ir correndo lá na direção, porque tem as meninas, os meninos e não sei quem. Sabe? É um ameaçando o outro. Daí eu fico: não, não vou deixar! Aí eles: não, professora, mas depois eles vão pegar a gente lá fora. Então vá! Agora eu não sei se é desculpa pra sair da sala ou se realmente é algo que aconteceu, mas eles vivem com medo assim. (Professora, Grupo Focal com professores).

Já quando a ameaça é feita contra os professores a situação é encarada como mais grave. A fala de um integrante do batalhão escolar é bem clara nesse sentido, ele afirma que os professores sofrem com as ameaças e que se trataria de uma realidade comum. Existe uma percepção bem apurada de que essa é uma situação séria

Isso aí é corriqueiro [ameaça de aluno]. Mesmo havendo essa educação continuada, que é a nova situação do GDE, da Fundação Educacional, o aluno não se reprova mais. Mas, mesmo com a filosofia da educação continuada, o professor sofre constantemente ameaça, ameaças diversas, desde furar o pneu de carro até morte, ameaça de morte. (Grupo Focal Batalhão Escolar).

Esse estado pode ter a ver com a figura daqueles que ameaçam. Nem todos provocam a mesma reação na vítima, pois nem todos conseguem causar medo, ou pelo menos uns têm mais potencial de assustar que outros. Normalmente esses estereótipos estão associados a alunos que destoam de determinado bom comportamento prezado pelos adultos: *uma menina do primeiro ano, que fumava, usava drogas e era membro de gangue, colocou fogo na sala e ameaçou a professora de morte*. O quadro 4.8 pretende ilustrar os tipos que conseguem ameaçar com mais eficácia.

Quadro 4.8: Os “problemáticos”

Usuário de drogas
Membro de Gangue
Os que usam armas
Os que não querem nada com a vida
Meninos maiores
Os que são relacionados com tráfico
Os problemáticos
Envolvidos com roubo
Metido com bandidagem

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008

Nota: Depoimentos de professores e alunos retirados de Grupos Focais e respostas às questões abertas do questionário.

Os problemáticos são aqueles que representam perigo, que se envolveram com algum tipo de atividade ilícita: *ele fala que participa de tráfico, faz roubo, ficava ameaçando a gente de forma indireta, pra você ficar quieta, para ter cuidado com ele, que ele não é uma pessoa tão boa assim*. A ideia de que essas pessoas podem fazer mal é muito forte. Por vezes a ameaça não é tão explícita, ou nem representa a gravidade literal de uma ameaça de morte, mas a postura já é suficiente para que ela se torne um problema.

Na verdade, esse aluno é bem problemático e ele é metido mesmo com bandidagem. A gente não sabe até que nível, mas a forma dele nos tratar é sempre assim com um pouco de ameaça. Comigo já aconteceu várias vezes, não de bandão, mas ele na aula, pra pedir pra ir beber água, ele não pede: Professora, posso ir beber água? Ele já pega, vai abrindo a porta e saindo. Você diz ‘não’, você trava a porta, ele já vem pra cima de você, isso já aconteceu várias vezes comigo. Um dia ele falou: Abre essa porta minha irmã! Eu falei: Eu não sou sua irmã! Ele: Ah, não é mesmo, porque se fosse já tinha levado uma taca. (Professora, Grupo Focal com professores).

Eles desrespeitam as regras e agem contra a autoridade dos adultos: *ela é uma menina que não quer nada com a vida, é quebradeira, mexe com armas e drogas, uma vez falou brincando que se a professora não desse ponto para ela, ela ia matar a professora, a professora ficou com medo*. Parecem cobrar atitudes dos professores que estejam de acordo com sua vontade, eles não aceitam ordens. Pode-se afirmar que eles não concordam com a dinâmica hierárquica da escola atentando contra ela sempre que possível.

Nesse sentido, é possível inferir que ressignificam estereótipos negativos que lhes são imputados, procurando, de alguma maneira, tirar proveito de lugares sociais negativos. São os chamados *irremediáveis*, aqueles nos quais nem professores, nem alunos, nem direção, acreditam como potenciais “pessoas de bem”. A partir daí, utilizam-se das únicas ferramentas que têm disponíveis para se fazer notar e respeitar dentro do ambiente escolar. É necessário, pois, que o medo seja substituído pela escuta – não mais temer alunos problemáticos, mas interagir com eles de maneira a entender suas situações e pontos de vista, podendo traçar um plano pedagógico apropriado a cada um deles. O respeito, nesse caso, não vem do medo.

Alguns alunos também sentem medo daqueles estudantes que adquirem um status de poder e força maior, como por exemplo, membros de gangue: [...] *me sinto ameaçado por membros de gangues*, já esses estão protegidos de ataques externos e podem resolver seus conflitos embasados na ofensiva de várias pessoas. O medo pode ser também relacionado àqueles que têm maior força física simplesmente, ou aos *meninos maiores: tem um menino que ameaça sem parar os meninos menores, bate, tira dinheiro*.

Nesses casos a ameaça é uma imposição de força, daquele que adquire respeito pelo medo que consegue causar nos mais fracos, é uma relação mútua. A afirmação de poder tem a ver também com as redes de relacionamento, estar dentro de uma gangue ou envolvido com o tráfico alude a um coletivo que é violento e que pode revidar.

É claro que isso não significa que ameaças perpetradas por figuras diferentes dessas não causem medo. Como já abordado, não é possível saber até que ponto se fala sério e qual a possibilidade que a pessoa tem de cumprir o que foi dito.

4.4.4. Reações a ameaças nas escolas

A ameaça é crime previsto no código penal com pena de detenção de um a seis meses ou multa, mas poucas ocorrências chegam a ser denunciadas. Existem várias maneiras de se reagir a uma ameaça, alguns revidam, outros se afastam e outros procuram pela ajuda de terceiros. Mas ainda existem aqueles que preferem calar, ou agir por si só: *eu resolvo sozinho*. Trata-se da chamada lei do silêncio que persiste na escola: *{os alunos falam} professora, não vou falar porque tenho medo de apanhar; se acontecesse comigo [ameaça] eu não ia falar*.

Ainda assim, muitos alunos procuram pela proteção de terceiros, principalmente de familiares: *a pessoa mais recomendada pra falar é pros pais*. Seriam pessoas mais fortes que têm capacidade de resolver a situação: *sabia que não ia dar em nada [...] meu pai veio e conversou com eles*. Ou mesmo aqueles que podem causar maior susto: *deixa eles me ameaçar agora que meu tio está saindo da cadeia, eles vão ver*. São aqueles que podem inverter a relação de força ou intimidar de alguma forma os ameaçadores.

Outra maneira utilizada para inverter a relação é praticar alguma contra-ameaça, fazendo com que o que assedia pense duas vezes antes de realizar o prometido, pois poderia ocorrer uma vingança ou represália: *[...] ele falou pra mim: 'professora, a senhora vai ter o seu'. E aí eu falei pra ele: 'olha querido, eu tenho pai e mãe e sou casada, e você vai ter o seu também'*. Aludindo também a terceiros, mais fortes do que a vítima, que podem ser usados se algo de mal lhe acontecer.

Os adultos responsáveis pela escola também interferem quando percebem que a situação pode se realizar ou quando são chamados. A intenção é que sua figura de ordem iniba aqueles que ameaçam: *eu estava sendo ameaçada por ela [...] foi todo mundo lá pra fora tentar pegar a gente, até uma menina de outro colégio, aí a diretora levou a gente pra casa*.

A direção pode, também, afastar os envolvidos nas situações, principalmente naquelas que se repetem: *[...] a gente separou, chamamos a família e separamos de turma, cada um ficou numa sala*. Ela separa aqueles conflitos que são evidentes, que chegam aos seus ouvidos, mas são poucos, e quando chegam já estão em um alto grau de gravidade.

Quando a ameaça se torna mais séria, uma atitude imperativa precisa ser tomada, pois se o que foi dito se realizar o dano para a vítima pode ser muito grave: *foi ameaçado de morte e se transferiu da escola*. Afastar-se quando ameaçado parece ser uma das atitudes mais comuns: *esse ano já, no meio de 2008, eu pedi devolução para a Regional porque fui ameaçada de morte por uma aluna*. Casos de professores que precisam se afastar da escola se repetem.

Teve professor que foi ameaçado, teve que sair da escola, teve dois casos aqui que professor teve que sair da escola, ameaçado mesmo de morte. Teve professor aqui que o aluno entrou na Van para avisar para ele: 'professor, vaza que a turma está lá na parada e está lhe esperando e vai te pegar, sabe?' O professor teve que sair da escola, foi na Regional e pediu para sair, então tinha muito isso. (Diretora, Grupo Focal com equipe da direção).

A resolução nunca é voltada apenas para o que ameaça: *um aluno foi ameaçado por outros que eram da minha sala, os ameaçadores foram expulsos, e o ameaçado foi embora para uma escola particular*. O local

não é mais seguro, até quando se afasta o ameaçador. Mesmo quando a justiça se envolve no caso, muitas vezes é a vítima quem tem que sair.

M1: Teve um que veio com arma, os outros tiveram que proteger para ele não matar o outro. Deram transferência, e o juiz mandou receber de volta, um menino que veio armado pra dentro da escola.

M2: O que foi ameaçado é que teve que sair da escola, porque o juiz falou: Você tem que voltar pra sala de aula. (Grupo Focal com professores).

Afastar os envolvidos em casos específicos não é suficiente para combater violências no ambiente escolar. Ao se tratar a ocorrência de ameaças como decorrente de situações particulares, invisibiliza-se a problemática maior na qual a escola está envolvida. Tratam-se alguns dos efeitos, mas não a causa do problema. É preciso romper com a dinâmica silenciadora que muitas vezes acontece nas escolas, em que o gerenciamento das relações se dá por conta própria dos envolvidos, que frequentemente se utilizam de violências diversas para resolvê-las.

As autoridades competentes, especialmente a polícia, são solicitadas principalmente para resolver os casos onde os professores são ameaçados – [o aluno] *falou: vou matar esse professor, vou mesmo. Aí o X foi com ele pra delegacia e registrou ocorrência* – não apenas porque essas situações são consideradas mais graves, mas principalmente porque os adultos têm maior conhecimento das redes de apoio e de onde procurar ajuda especializada.

Este ano nós presenciamos aqui, com um professor, uma ameaça de um aluno, ele apenas falou para o professor a seguinte frase: professor, aquele professor, sabe por que ele apanhou? Porque era igual ao senhor. Aí o professor veio, assim muito exaltado para mim, aconteceu isto e isto, aí entrei na sala, conversei com ele, a gente vai para a DCA agora, porque ameaça a gente não pode deixar. Ah, professora, eu tava brincando com ele, não existe brincadeira deste tipo. Chamei o Conselho Tutelar, o professor chamou o sindicato, abriu a denúncia, aí fizemos uma reunião com os pais do aluno, com o Conselho Tutelar, o Sinpro e o pessoal da Regional. (Vice-diretora, Grupo Focal equipe da direção).

Mas para alguns a justiça não toma providências realmente válidas, uma vez que seriam por demais *brandos* com o menor. Aqui novamente o jovem é visto como aquele que deve ser contido e afastado, a resolução dessas ameaças não se dá no contexto da escola pela resolução dos conflitos ou pela melhora da convivência entre jovens e entre jovens e adultos, mas sim com um apartamento daqueles considerados desviantes.

Mesmo que lá na justiça, a justiça seja muito branda com o menor; que o aluno mesmo ameace o professor, não sei se bater, porque aqui nunca teve o caso de bater, mas ameaça sim. Ameaçou, ele foi levado à delegacia, no outro dia ele estava aqui, mas, pelo menos a nossa parte, aqui, na escola, nós fizemos. (Diretora, Grupo Focal equipe da direção).

As ameaças são de diversos tipos, intensidades e consequências, tratá-las em referência ao ambiente escolar é uma forma de compreender mais uma das muitas relações conflituosas desenvolvidas nesse local. Aqui foram abordadas desde as ameaças mais triviais até aquelas tidas como mais graves, perpassando os sentimentos das vítimas envolvidas. O que se salienta é que as ameaças representam um perigo em potencial, umas mais que outras, e podem causar danos graves às vítimas, tanto subjetivamente como em relação a sua liberdade.

4.5. Comércio e tráfico de drogas

Nem sempre a escola demonstra estar imune à circulação das drogas, que conformam uma questão social bastante complexa e que ultrapassam os espaços urbanos tradicionalmente afetados pelo tráfico, podendo adentrar, por sua vez, os próprios limites dos centros de ensino.

Esta seção tem por objetivo uma análise de como as drogas inserem-se no contexto escolar e as implicações ou interferências desse comércio no cotidiano das escolas, investigando, para tanto, as percepções de alunos, professores e demais participantes do estudo. Nesse sentido, serão aqui abordados os discursos e vivências sobre a compra e venda de drogas nas escolas e nos seus limites periféricos, situações nas quais os sujeitos muitas vezes se defrontam com situações inusitadas e que, dada a sua corrente gravidade, podem ser bastante tensas.

Pode-se dizer que o tráfico de drogas corresponde a uma problemática trazida de fora para dentro das escolas (ABRAMOVAY & CASTRO, 2002). De um modo geral, a expansão do tráfico relaciona-se diretamente com o crescimento da violência, atingindo também as escolas e proporcionando uma sensação de insegurança que se instala e prejudica de forma acentuada o clima escolar (MEDEIROS, 2006).

A questão não é nova e sabe-se que a própria Constituição Federal estabelece que Estado e Município têm o dever, com incondicional preferência, de executar programas de prevenção e atendimento especializados a crianças e adolescentes dependentes de substâncias entorpecentes e drogas relacionadas (art. 227, § 3º, VII). Existe um conjunto de esforços em torno de ações preventivas e permanentes no combate às drogas, ações que reconhecem a dimensão ocupada pelo fenômeno e que precisam ser fortalecidas, especialmente no que tange ao tráfico no ambiente escolar.

4.5.1. Percepções sobre a incidência de drogas nas escolas

A presença de comércio de drogas nas escolas foi verificada por uma parcela considerável de participantes da pesquisa: 23,3% dos alunos e 33,3% dos professores declararam já ter tomado conhecimento da ocorrência de tal prática (tabelas 4.19 e 4.20). Entre os alunos, essa porcentagem variou regionalmente de 31,1% no Gama a 15,5% em Planaltina. Metodologicamente, é imperioso considerar também a possibilidade de subnotificação sobre a ocorrência de tráfico nos questionários respondidos, tendo em vista que o domínio do narcotráfico imprime sobremaneira a observância à “lei do silêncio” nos moradores das comunidades onde está presente, havendo um

sentimento compartilhado de medo que eventualmente leva os sujeitos a silenciarem como forma de se protegerem. A resistência a falar do comércio de drogas e a desconfiança sobre as possíveis consequências de qualquer declaração que possa parecer comprometedora – apesar da garantia de anonimato dos participantes – são fatores que não devem ser ignorados.⁶³ Ressalta-se, é claro, que não somente a questão do comércio de drogas é atingida pela “lei do silêncio”, sendo esta uma característica presente também na abordagem de práticas como roubo, ameaça e porte de armas, por exemplo.

Tabela 4.19: Alunos, por DRE, segundo comércio ou tráfico de drogas que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

DRE	Declaram saber já ter acontecido comércio ou tráfico de drogas na escola
Gama	31,1
Sobradinho	28,4
Ceilândia	25,7
N. Bandeirante	25,3
Samambaia	25,1
Taguatinga	24,0
Brazlândia	23,7
Santa Maria	23,4
São Sebastião	22,3
Guará	21,7
Plano Piloto/Cruzeiro	21,2
Paranoá	19,9
Recanto das Emas	19,1
Planaltina	15,5
Total	23,3

Fonte: RITLA, “Pesquisa Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008..

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque o que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008.*

Tabela 4.20: Comparação entre alunos e professores, segundo violência “dura” que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Declaram saber já ter acontecido comércio ou tráfico de drogas na escola	Porcentagem (%)
Alunos	23,3
Professores	33,3

Fonte: RITLA, “Pesquisa Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Marque o que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008.*

⁶³ A menção às barreiras aos estudos sobre drogas e tráfico é assinalada também por outros pesquisadores, como, por exemplo, Antônio Rafael (2006, p. 120), que afirma ser necessário levar em conta “as dificuldades inerentes à pesquisa sobre o tema – seja para o jornalismo investigativo, seja para os pesquisadores acadêmicos”, tendo em vista que “hoje, mais do que nunca, faz valer seu peso uma antiga lei: ‘o crime é silêncio’”.

A existência da lei do silêncio quando se trata de tráfico de drogas foi, com efeito, verificada nas entrevistas e nos grupos focais. Uma aluna, ao tratar da escola que frequentou durante o ensino fundamental, afirmou, por exemplo, que lá *todo mundo via* [o comércio de drogas] *mas não falava nada*. Foram comuns as referências ao medo trazido pela proximidade da escola com áreas onde há tráfico ou “bocas de fumo”, obrigando a escola muitas vezes a não denunciar determinados casos como forma de evitar riscos.

4.5.2. Tráfico e a lei do silêncio

Num ambiente onde impera a lei do silêncio e a lei do mais forte – sobretudo quando a escola não dispõe de mecanismos de segurança, de proteção e de resolução de conflitos – as testemunhas e as vítimas não comentam o visto, o sabido por temor de represálias ou de serem estigmatizados, o que fortalece a cultura do medo. Revela-se, ainda, a vulnerabilidade dos mais fracos, decorrente da intimidação física e verbal, banalizando a violência e fazendo com que os diferentes atores se sintam desprotegidos. De fato, em algumas situações, delatar incidência de tráfico pode ser entendido como uma atitude demasiadamente imprudente e perigosa, de modo que, como no comentário a seguir de uma professora, garantir a proteção pessoal muitas vezes implica *fazer vistas grossas*.

Tem tráfico de drogas. Se estivéssemos em outro local, em outra cidade, de poder aquisitivo bem mais alto, talvez não teria, mas aqui toda escola tem. Então assim: que circula, circula. E às vezes nós até identificamos. Às vezes nós fazemos vistas grossas... Eu tenho dois filhos e ainda quero ter netos. (Professora, Grupo Focal com professores).

O silêncio e o temor em torno das ações do tráfico constituem, assim, um obstáculo à denúncia dos casos de comércio ou tráfico de drogas nas escolas, com frequência deixando de se relatar às autoridades competentes várias das situações que fragilizam a segurança escolar. O quadro 4.9 agrega alguns depoimentos de professores sobre o conflito vivenciado em situações de tráfico nas escolas, os quais evidenciam a experiência do medo e da hesitação entre denunciar e não denunciar.

Quadro 4.9: Sorte da senhora, professora: a lei do silêncio

Passou dez minutos, o Batalhão [Escolar] entrou na minha sala, entraram doze policiais. Tinha sido denúncia. Mas a minha sorte foi que eu não saí da sala, então ele [aluno envolvido no tráfico] sabe que não fui eu. [...] Foi sorte minha porque se eu tivesse saído, o aluno tinha achado que eu tinha denunciado. Ele falou: sorte da senhora professora. A senhora nem saiu da sala hoje. Eu falei: foi. Aí os dois saíram. (Professora, Grupo Focal com professores).

A gente evita até pegar o flagrante, porque aí você se envolve num problema muito sério. Gera um problema para nós, porque nós não temos um apoio da justiça para isso, nem dos aparatos da polícia, a gente fica vulnerável. A gente tem medo tanto do traficante como da abordagem que a polícia vai dar, então a gente evita. (Professor, Grupo Focal com professores).

Alguns anos atrás uma pessoa da direção recebeu uma aluna que dizia que a outra estava com droga e realmente a menina estava com a droga mesmo, tudo indicava que a menina estava. A gente não pode fazer isso e não foi feito, vasculhar as coisas dela, mas de qualquer modo foi chamado o responsável. E a primeira atitude do responsável foi: eu vou processar a senhora por estar acusando a minha filha sem prova. O próprio pai intimidou a pessoa da direção. Não demorou alguns dias a menina que tinha sido acusada, falou para essa pessoa: 'olha fulana, eu te conhecendo, eu sei onde a senhora mora, eu sei que a senhora tem duas filhas, eu sei que enquanto você está aqui, as suas duas filhas estão debaixo do prédio. Me diga agora: qual o respaldo que essa pessoa tem para ficar procurando droga dentro do colégio?' (Grupo Focal com equipe da direção).

Fonte: RITLA, "Pesquisa Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas", 2008.

Nota: Depoimentos de professores retirados de Grupos Focais.

4.5.3. Comércio e tráfico de drogas nas escolas

Redação - Ensino Fundamental

Meu dia a dia é meio difícil, eu acordo as 06:00 da manhã venho pra escola, participo da primeira aula da segunda da terceira mas quando chega o intervalo, começa a guerra. Aqui na minha escola existem muitas gangue, eu já vi eles se ajuntarem e baterem em uma só pessoa, também já vi eles roubarem na frente da direção. Meu Deus, na lateral, perto da quadra, só da pra vê a fumaça de cigarro. Vejo meninos, meninas, garotos, pequenos e até gente que trabalha na escola. Só nesse ano nos intervalos já tentaram me pegar umas três, quatro vezes mas eu acho que Deus não deixa acontecer nada comigo. Aqui na escola, a gente vive muitas vezes com medo, eu sei que não é só aqui.

Mas eu acho que as pessoas que entram pro crime e pras drogas cedo, são aqueles que tem algum tipo de problema em casa, as vezes o pai não mora com eles as vezes eles passam alguns tipos de dificuldades, não sei.

Eu também já pensei em entra pra essa vida, mas é só em momentos que me bate aquela revolta, e também eu tenho exemplos na família. Meu irmão entrou pro crime aos 13 anos de idade, e o crime trouxe consequências de drogas pra vida dele e pra família também.

Hoje por causa das drogas meu irmão é cego de um olho, e encherga 55% do outro olho.

Isso tudo aconteceu na vida dele por causa da merla, e da cocaína. Hoje ele vive bem mas as marcas ficam para sempre.

Hoje eu tento trilhar um outro caminho do dele, mas as vezes é difícil. As vezes quando passa por dificuldades lá em casa eu penso em ir roubar, fazer coisa errada. Mas logo vem a vida do meu irmão pra mente.

Más voltando ao assunto do intervalo na minha escola, eu olho pra essas gangues e lembro e penso que elas podem trilhar o caminho que meu irmão trilhou e vão quebra a cara lá na frente.

As vezes a revolta cresce no nosso peito aqui na escola, mas é só sigura nas mãos de Deus e ir em paz. E pros irmãos que estão trilhando essa vida eu tenho que fala pra eles que possam parar em quanto é cedo.

Por que o crime e as drogas dentro e fora das escolas, leva a cadeia ou caixão

Depois do intervalo vem a quarta aula a quinta e a última. Quando eu chego na minha quadra as coisas mudam, mas mudam pra pior.

Por que na minha quadra não tem só gente que fuma, mas tem gente que rouba, fuma vende, mata, mas minha cabeça melhora quando eu Cho na em casa.

Más minha consciencia é sempre limpa, e e tou ciente que se eu entra pra vida loka é difícil de sair.

Na minha mente eu tenho que eu tenho que arruma um serviço, ajudar minha mãe e meu irmão principalmente minha mãe que anda de cadeira de rodas, depois de uma grande queda que ela levou. Meu Pai meus irmãos e eu nunca vimos. tauvez por isso me da

revolta as vezes. más eu vou pra igreja participo da X, acho que isso que me manteu firme até agora. Espero que continue assim firmão. Valeu por essa chance da gente se expressar.

Apesar de muitas vezes o comércio de substâncias ilícitas não chegar a ser publicizado, tais transações nem sempre são realizadas às escondidas ou longe do olhar de terceiros. Alguns alunos mencionaram a presença de tráfico: isso aqui dentro da escola é normal, ninguém se assusta. Segundo eles, o contato pode chegar, inclusive, a ser bastante próximo: aqui tinha um cara que vendia, o bicho era da minha sala. Outros afirmaram que a presença da venda de drogas dependeria fundamentalmente do horário, havendo grande disparidade entre os turnos: à noite é pior, à noite aqui tem histórias que são na cara dura, sabe? Na cara dura. Meu amigo mesmo falou que se ele quisesse droga era a coisa mais fácil aqui na escola, aqui dentro estava pior que a rua. De qualquer maneira, verifica-se que determinados negócios são estabelecidos diante dos próprios alunos da escola, tornando patente a sua ocorrência.

A gente chegou dentro da quadra e, quando a gente olhou para o lado, eu falei: olha lá, gente, o menino servindo droga para os meninos da sala dele. Ele falou bem assim: um grama – não sei se é grama ou quilo – é dez reais. Teve um lá que comprou. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Nesta escola, os menino estavam fazendo coisa errada, eles falaram assim, este dia eu estava bem de perto, ouvi eles falando bem assim: vou trazer coisa de droga que a gente aproveita e vende O cara era o maior maloqueiro. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

A relação dos alunos com as drogas pode ocorrer fora dos muros dos centros de ensino, sendo por vezes relativamente fácil o contato com pessoas envolvidas no tráfico nas regiões que circunscvem a escola, nos seus limites externos. Um estudante afirmou saber da existência de traficantes próximos à escola, e observa-se um cenário mais acentuado no turno noturno: *eles ficam bem na porta do colégio*. Outra aluna acrescentou, por sua vez, que também à noite *eles [traficantes] chegam perto do muro [da escola] e ficam no ponto, lá mesmo*. Esse tipo de aproximação parece ser relativamente comum, como também ilustram os próximos comentários.

M: É ali fora direto, no comércio.

H: Tem uns que ficam bem ali na esquina.

M: Bem na esquina, no comércio. (Grupo Focal com alunos).

H1: Aqui na escola, os traficantes oferecem drogas para os alunos de todos os tamanhos.

M: De qualquer um.

H1: Qualquer um que tiver dinheiro pode pegar a droga.

Entrevistadora – Já ofereceram alguma vez para vocês?

H1: Já.

H2: Me ofereceram drogas várias vezes já. (Grupo Focal com alunos).

Alguns professores reclamaram que, embora os alunos comentem da ocorrência, muitas vezes as interações que tratam de tráfico não costumam ser evidenciadas para os adultos: *a gente sabe que eles usam, a gente sabe que eles vendem, mas nós nunca vimos*. Com efeito, as interações entre alunos muitas vezes obedecem a dinâmicas de proteção, e o consumo ou a venda de drogas por vezes ocorre segundo uma prática solidária, em que um dos estudantes permanece alerta com relação à possibilidade de que alguma “autoridade” da escola se aproxime ou enxergue a cena. A questão dessa prática solidária foi analisada também por Pereira (2003) com relação às interações entre usuários e vendedores de drogas no bairro carioca de Copacabana, sugerindo que esse estilo de socialização, em verdade, seja bastante comum em situações de tráfico. Tais atividades ilegais tornam-se, assim, um negócio que flui por meio de relações interpessoais baseadas no segredo e na confiança (ZALUAR, 1998), construindo interações de cumplicidade que visam à proteção mútua daqueles que vendem o produto e daqueles que o compram.

Uma docente declarou, por sua vez que, apesar de os indícios sugerirem que determinados alunos teriam participação direta nesse tipo de venda, acabaria sendo *uma coisa difícil de pegar no flagra*. Nem sempre é, assim, efetivamente possível monitorar as ações dos estudantes ou tomar conhecimento da entrada de drogas na escola. Em outras situações, estratégias de interação chegam a trazer grande desconfiança nos professores sobre o conteúdo do contato entre alunos.

M1: Nós temos um aluno que foi transferido para essa escola agora. Enorme, um homem. E no primeiro bimestre, logo no início que ele chegou, parecia ser uma pessoa assim, interessada, fazia as atividades. Agora ele vem, o dia que ele vem, ele não assiste aula, fica só andando para cima e para baixo. O que que houve que eu estou observando? Ele entra na sala, aí você acaba de fazer a chamada, ele pede para ir ao banheiro... assim que ele volta, o colega da frente pede para ir ao banheiro, aí o colega do lado pede para ir ao banheiro, fica aquela sequência e o mesmo grupinho. Então pelo jeito ele é que está distribuindo, ele que é o foco, mas o quê que a gente pode fazer? A gente não sabe, ninguém vê.

M2: E mesmo se soubesse...

H: Aí mexe em um campo que a gente não foi preparado. Nós não fomos preparados para trabalhar com esse tipo de coisa. (Grupo Focal com professores).

Em determinadas escolas, contudo, a visibilidade do tráfico torna-se grande também para os adultos, os quais acabam se deparando com cenas de compra e venda de drogas no seu cotidiano. Evidentemente, em tais casos tomar conhecimento do tráfico não é necessariamente uma questão de os sujeitos nele envolvidos serem “menos discretos”, mas também uma questão de adotar uma postura de se envolver ou de estabelecer vínculos de confiança que possibilitem denunciar. Uma integrante da equipe de direção declarou quanto a esse ponto que, no seu caso, os estudantes se sentem à vontade para falar de casos por eles testemunhados, sendo-lhes garantido o segredo e o anonimato: *são os meninos que falam, eles contam tudo*. Segundo ela, por conhecerem os alunos em maior profundidade e fazerem amizade, eles chegam e dizem: *‘professora, vai lá no banheiro agora que você pega isso’ [...] mas a gente não expõe o aluno que conta para a gente, é claro*.

Há relatos de professores e demais integrantes da equipe técnico-pedagógica que tomaram conhecimento de alunos que trabalham como *aviõezinhos*, *laranjas* ou *mulas* – categorias que foram frequentemente empregadas como sinônimos e que designam a pessoa, geralmente adolescente, encarregada de transportar e/ou revender pequenas quantidades de droga: *o laranja, no caso, é aquele que recebe a droga e que é inclusive o que traz para dentro da escola*. Os laranjas podem, por vezes, se destacar em virtude do dinheiro conseguido com a atividade, chamando para si a atenção dos demais colegas.

M: O nosso problema maior mesmo é o tráfico. O tráfico aqui ele é atrativo. Eles pagam para os meninos dez reais, para entregar os papalotes. A gente tem um aluno, ele traz trezentos reais para a escola e fica mostrando para todo mundo.

H: E o pai dele não tem uma vida que possibilite ele estar com trezentos reais.

M: É uma pessoa muito humilde.

H: É uma pessoa humilde, eu acho que ele é zelador. (Grupo Focal com equipe da direção).

Em situações como a citada, seria visível uma grande ostentação relacionada ao dinheiro e aos bens de consumo adquiridos em decorrência desse comércio que seria lucrativo, verificando-se uma postura de exibir para os colegas uma boa situação financeira, além do prestígio vinculado à proximidade com traficantes respeitados (e temidos) pela comunidade. Outra professora afirmou, neste sentido, existir grande valorização dos ganhos econômicos trazidos pelo tráfico: *é bom ser um aviõezinho, é bom porque a inversão de valor mostra isso: é bom conhecer o dono da boca e dá dinheiro*. Certo exibicionismo torna-se, em verdade, bastante comum.

M: Os meninos que vendem drogas, os meninos da escola passam por eles todos os dias. Aqui se identifica um aviõezinho, um laranja facilmente. Infelizmente, o vestuário do cara do hip-hop – que eu curto muito, sou adepta ao movimento –, mas, infelizmente, eles também são adeptos dos bandidos, dos traficantes. Então eles se vestem assim e montam numa crosszinha. O carrão deles já é uma crosszinha: ele já é quase feito na vida porque tem uma Cross. Você pode ter certeza, vasculha, dá um bacu nele que tem droga com ele: é o típico daqui, e assim eles vêm para a escola. Tem meninos aqui na escola que eles esbanjam dinheiro – já vi no início das aulas aqui, colocando cinquenta reais na cueca e tirando foto. Tem uns que reprovam a vida inteira para continuar vendendo. Ainda bem que a maioria saiu daqui logo no início [das aulas]. Mas eles estão aqui na esquina, eles ficam aqui na porta vendendo. A redondeza aqui, óh, essa quadra onde está instalada a escola, é considerada... isso, é claro, eu estou falando assim com dados da população, mas se for o caso de ir numa delegacia para investigar os dados, são as quadras consideradas as mais violentas e com incidência de tráfico maior. A maioria dos bandidinhos de menor que morreram por tráfico moravam aqui, entendeu? Na frente de casas de amigos meus, na frente de casas de parentes e tudo.

H: Muito próximo à escola. (Grupo Focal com equipe da direção).

As análises de Guimarães (2005, p.59) sobre as percepções de atores relacionados ao tráfico no estado de São Paulo, também convergem nessa observação de uma frequente atitude de ostentação. Afirmando a autora que “o fato de um traficante possuir carro, moto ou usar joias, associa-o a objetos

que são símbolos de autoafirmação, poder e respeitabilidade, do *status* adquirido com o tráfico”. No caso do estudo, o envolvimento com o comércio chegaria a um ponto em que, como mencionado por uma professora no último diálogo citado, alguns alunos reprovariam para continuar tendo acesso ao centro de ensino e, assim, *continuar vendendo*.

As transações relativas ao comércio de drogas não apenas podem fazer parte do interior das escolas quanto, por vezes, acontecerem dentro mesmo das salas de aula. As salas, assim como os banheiros, por serem locais fechados e com poucas pessoas em horários específicos, corresponderiam a espaços mais propícios para a venda e consumo de droga. Em algumas negociações, vários alunos de uma mesma turma podem estar envolvidos, sendo inclusive perceptível a construção de uma pequena rede social encarregada do repasse do produto, como descreveu uma professora sobre uma transação presenciada por ela.

Eu fico na porta esperando todo mundo entrar, aí um aluno veio e passou o negócio [droga] assim para o outro. E eu vi porque estava do meu lado, um aluno de outra turma entrou e passou para o que é meu aluno. Eu sou muito entrona, eu já peguei e virei para ele: o quê que é isso? Aí ele olhou assim pra mim e abaixou a cabeça e foi lá pra trás e tal. Quando eu entrei, ele foi lá na mesa de uma menina e de novo passou alguma coisa. Aí eu fui lá e falei: me dá isso aí. Aí ela foi e passou para outra menina, aí a menina... o menino que pegou na porta estava na janela já para pegar, aí a menina foi repassar para ele e entregou. Quando entregou, eu falei: me dá aí isso que ela te entregou, logo!. Aí ele olhou pra mim e falou: que isso, professora? ‘O quê que ela te deu?. Ah, foi uma balinha. Então me dá!. Aí ele foi e me deu um papelzinho de Halls, mas eu vi que não era. Eu falei: então, ela já te deu a balinha, vai, pode ir embora, vai embora!. Nisso, quando eu estava voltando para a frente, eu vi que o menino continuou lá e eu fui falar com ele: vai para a sua sala. Ele ficou olhando assim: calma professora, estou indo. Mas todo doido assim, parecendo que precisava de alguma coisa. Aí nisso, uma das meninas lá de trás botou um negócio assim na janela, do lado de fora, aí quando eu falei para o menino ir embora, ela gritou: Já está aí fora. Ele foi, catou no chão e saiu, entendeu? Passou dez minutos, eu olhei para elas e falei assim: eu não acredito que vocês estão envolvidas nisso!. Depois eu pensei assim sobre a burrada que eu fiz, que eu não devia ter tomado esse tipo de atitude... mas eu nunca fui orientada para isso. Eu acho que foi essa menina que fez eu ficar doente, eu fiquei tão decepcionada, eu fiquei tão chateada, que ela foi minha aluna e nunca me dava problema. (Professora, Grupo Focal com professores).

Além de falas de professores, há, da mesma forma, relatos do segmento de alunos sobre o tráfico ou comércio de substâncias ilícitas também no interior das salas de aula. No geral, o estudante entrega uma pequena quantidade de droga para um ou mais de seus colegas, tornando evidente um acesso relativamente fácil dos alunos ao produto em tais casos: *para vender droga, eles só chegam, os outros chegam e pedem... o cara que mostra a droga, pergunta se quer, se tiver dinheiro no bolso compra, se não tiver, não compra. [...] O tráfico de droga acontece dentro da sala*. Fazendo a ressalva de que nem toda escola teria a presença de tráfico, uma estudante declara já ter passado por esse tipo de situação em sala de aula.

Quando eu estudava em outra escola, você passava o dedo na parede e caía pó, saca? Os meninos lá traficavam dentro da sala de aula mesmo, na frente do professor, não estavam nem aí. Aqui tenho um monte de amigos que vendem, mas graças a Deus eles não me influenciam em nada. Eles falam: ‘oh, eu vendo para aqueles que usam’. Os que não usam, eles não chegam nem perto da gente com essas paradas. Até que esse ano não, mas o ano passado tinha muito, muito tráfico. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

As drogas comercializadas referidas nas falas de alunos tendem a ser o *pó* (cocaína) – tal qual mencionado no comentário anteriormente citado – e a maconha. Um aluno chegou a admitir que ele próprio já comercializou o fumo: *em 2006, eu vinha trazer todo dia para vender, trazia um cigarrão de maconha*. Embora com menor frequência, houve menções também ao “roupinol”. Para comercializar as drogas, também formas de transportar e esconder a mercadoria são estrategicamente selecionadas. Em alguns contextos, as meninas são percebidas como menos suscetíveis às revistas e, portanto, como mais adequadas para carregar o material e repassá-lo, como frisado por um integrante da equipe de direção: *as meninas também são usadas, principalmente para esconder a droga*. No depoimento abaixo a funcionalidade da participação das meninas é ilustrada.

H1: É, no mundo do tráfico de drogas há, às vezes, mais meninas do que os homens.

H2: Mais do que os homens.

H1: Porque elas podem esconder no sutiã, porque ela sabe que o policial jamais vai revistar.

H2: Devido a deficiência também de policial feminina, no caso a gente não pode fazer aquela busca pessoal, só no caso de suspeita mesmo, suspeita fincada mesmo, a gente pode chegar e abordar fazendo aquela busca pessoal.

H1: Foi no meu caso, eu encontrei com a menina, mas estava dentro da mochila, dentro da mochila dela. (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

No último diálogo, integrantes do Batalhão Escolar reconheceram a participação de mulheres na distribuição e venda de substâncias ilícitas, advertindo para a deficiência de policial feminino, responsável pela revista. Segundo a perspectiva do Batalhão, às mulheres seria relativamente mais tranquilo portar drogas, justamente em decorrência do número insuficiente dessas policiais. Contudo, estratégias outras podem ser igualmente adotadas para o repasse da droga. Nesse sentido, uma professora afirmou que determinados casos chamam a atenção pela excentricidade do modo de transporte utilizado.

De onde menos se espera, teve aquele aluno paraplégico, vinha uma pessoa ajudar a copiar as matérias, o rapaz vinha somente para copiar para ele, levar no banheiro, ele se formou e tudo mais. Outro dia, ele estava lá na pagina policial. Estava envolvido no tráfico, escondia as coisas na cadeira de rodas. (Professora, Grupo Focal com professores).

Há um ponto crucial a ser ainda comentado, qual seja, o fato de que nem todos os estudantes que participam do tráfico nos centros de ensino o fazem por dinheiro ou prestígio. Foram obtidos relatos que narram casos marcantes de estudantes coagidos por outros alunos ou traficantes da região a repassar o produto, obrigando-os a compactuar com a negociação por medo ou aflição.

No diálogo reproduzido a seguir, professores lamentam que alunos seus tenham sido compelidos a carregarem a droga na mochila, passando por uma situação de violência tal que chegou inclusive a comprometer o rendimento escolar.

H: Ele [um aluno] pegou os alunos de outras turmas menores e colocou um produto, chegava na porta do colégio, pegava a mochila do outro pequeno e colocava lá dentro, e o menino entrava tremendo.

Entrevistador: Colocava droga?

H: Isso, dentro da mochila do outro que não era nem da série dele. É, menores, ficam com medo e sem saber o que fazer. Eles não podiam dizer nada porque podiam morrer e não aceitavam, não faziam parte da família dele nem da vida dele aquilo. Ele simplesmente chegava, escolhia qualquer um, pegava a mochila, jogava lá dentro da mochila dele e obrigavam ele a entrar com as coisas dentro do colégio, menino de 5ª série, pequeno, nessa faixa-etária. E isso repercutiu muito. Eu sei de um caso de uma turma que tem mães que estão catando uma escola para tirar os filhos daqui.

M: [...] Esse é o exemplo típico de um dos alunos que foi... Como é que chama? Mula, para carregar o produto. Esse menino é um menino quietinho lá no canto e ele pegou e botou o material na mochila dele a primeira vez, e a segunda vez foi desse jeito, foram levar lá na sala, a terceira vez também. [...] E ele é exatamente esse tipo: menino quieto que antes produzia alguma coisa, mas depois que os outros passaram a usar ele, ele ficou anestesiado que não faz mais nada. De medo. (Grupo Focal com professores).

O exemplo anterior nos mostra a importância de se conhecer profundamente as formas pelas quais os diferentes sujeitos acabam adentrando na distribuição e no comércio de drogas, uma entrada que pode advir de constrangimentos diversos e comprometer toda a sua relação com a escola e o aprendizado. Ao que parece, é pouco compreendida a trajetória pessoal percorrida por adolescentes e jovens que passam a trabalhar de aviõezinhos ou mulas e as estratégias locais de inserção nessas práticas ilícitas. Um olhar atento da escola torna-se fundamental para que o contato com as drogas não tome uma proporção que possivelmente poderia ser evitada.

Para alguns docentes, o fato de suas escolas estarem localizadas em regiões onde o narcotráfico é reconhecidamente ativo as deixa mais vulneráveis ao comércio de drogas. Embora as ações do corpo dirigente sejam fundamentais para dificultar a entrada ou o comércio de drogas, por vezes, a aproximação com o tráfico chegaria a ser tanta que seria realmente bastante penoso evitá-la por completo, como no caso da percepção de uma coordenadora, cuja fala foi de que *a gente tinha um aluno que era irmão de um dos maiores traficantes daqui* – em referência à probabilidade de que ocorra presença de substâncias ilegais no interior da escola. Outra professora acrescentou que *já aconteceu de aluno entrar; de aviõezinho entrar na escola*, comentando, em seguida, sobre os perigos enfrentados pela região em que o estabelecimento se encontra. Muitos professores afirmaram lecionar em escolas próximas às áreas mais perigosas, sentindo que o ambiente escolar fica intrinsecamente ameaçado pela violência externa.

A gente tem que ter muito cuidado na saída porque aglomera uma quantidade grande de rapazes de carro. [...] Existe sim uma abordagem de pessoas estranhas à escola. Essa abordagem é sistemática e não é só droga não, mas que fora rola droga, rola. Eles vêm para distribuir. Pior do que isso e que já está acontecendo desde o início do ano, são os chamados Paparazzos, eles chegam com o som potente, bacana, ficam rondando na porta, maiores de idade, muitos, e as meninas entram no carro e depois vão para não sei onde. (Professora, Grupo Focal com professores).

Na outra esquina aqui tem uma boca de fumo aberta, na esquina do comércio, e todo mundo sabe que é boca. E os traficantes ficam lá junto com os usuários, cai num mês, mas levanta no outro dia – tanto usuário de droga quanto de bebida. Logo na frente tem outro, um cantinho onde é uma lanchonete à noite, mas de dia é a casa dos pés-inchados. Os pés-inchados estão aqui, e os meninos da escola passam todos por eles todos os dias. Os meninos que vendem drogas, os meninos da escola passam por eles todos os dias. (Professora, Grupo Focal com professores).

Alguns professores e membros da equipe da direção também acreditam ser extremamente fácil o acesso às drogas não somente pela existência de pontos de venda de droga em vários locais fora da escola, o que possibilita ao jovem a compra de drogas a qualquer momento, mas também pela presença de traficantes nas proximidades das escolas. Como se sabe, o interesse dos traficantes pelas escolas tende a ser grande, haja vista que a escola propicia novos clientes (ABRAMOVAY & CASTRO, 2002), sendo comum a sua presença nas áreas que tangenciam os centros de ensino. Uma integrante da direção sublinhou a presença de aviõezinhos por perto, os quais *fazem a distribuição de drogas em frente à nossa escola*, bem como a circulação de *alunos de outra escola que vêm persuadir de certa forma nossos alunos*. No caso dos alunos, que costumam residir em casas próximas à escola, a sensação de vulnerabilidade da região é vivida para além dos muros escolares.

Tem tráfico de droga na frente da minha casa, na frente da lan house. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Aqui tem uma quadra que é o ponto, os traficantes brigam para poder ficar no lugar porque o povo que compra droga já sabe que ali é o ponto e vai lá comprar (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Há de se ressaltar, não obstante, que os aviõezinhos ou demais adolescentes e jovens participantes do tráfico não podem ser confundidos com os grupos juvenis das gangues/galeras. Esses dois tipos de associação juvenil são substancialmente diferentes um do outro e não devem ser pensados como sinônimos, embora possam existir semelhanças evidentes – como a delimitação de territórios urbanos e a expressão de rivalidades entre grupos (GUIMARÃES, 1995).

No que diz respeito à relação da escola com a família nos casos de tráfico ou consumo de drogas por parte de estudantes, as experiências tendem a ser pronunciadas como sendo relativamente tensas. Em alguns casos haveria resistências de familiares em admitir a possibilidade de tal envolvimento, sendo difícil estabelecer uma comunicação neste que seria um assunto bastante delicado. Reações diversas poderiam vir de parentes, por vezes, surpreendendo professores e membros da direção.

Por mais que você mostre, você fala assim para o pai: pai, seu filho está com tênis novo, você deu dinheiro para ele? Ele está com mochila nova, deu para ele? Ele está com celular. Não. É que ele trabalha e tal. Você está vendo que está vindo de outra situação, mas, infelizmente, eles não querem enxergar. Aqueles que a gente ainda consegue mostrar para o pai, que o pai ainda consegue levar para o tratamento, levar para uma ajuda, estes aí eu tenho certeza de que vão para frente. (Grupo Focal com equipe da direção)

Os alunos já chegam drogados. [...] Já chegam na sala não quer nada, os olhos bem vermelhos, a gente fica sem saber o que fazer. Chamar alguém para tirar ele da sala? Ele está lá quietinho, pode ocasionar mais coisa, ficar mais violento ainda. A gente também tem o despreparo de não saber lidar com estas coisas. Não prepararam a gente. Neste dia mesmo que os meninos brigaram lá fora, o pai do menino veio mais violento que o menino. O pai do menino veio, afirmou para mim que estava armado para atirar na menina que estava com o canivete. O pai! Vocês têm que ter cuidado agora, quando o pai chegar, a mãe, têm que revistar eles, porque eles tão alterados que já pode chegar aqui fazendo... (Grupo Focal com equipe da direção)

Em outras situações, reclama-se não apenas da falta de apoio das famílias, mas também da própria participação de uma ou outra família no tráfico de drogas. Há relatos de professores sobre – *casos extremos* – em que seriam observados indícios de parentes inseridos nas práticas de compra e venda de drogas, chegando a apoiar ou estimular o comércio na escola, como mencionado por uma professora: *tem um menino da 4ª série que ele toca o terror até nos alunos maiores, até eles têm medo dele porque a família está nesse meio*. Desse modo, haveria circunstâncias em que a própria dinâmica familiar contribuiria com a permanência do aluno no universo das drogas.

M1: Aquele menino que foi pego com droga... ele é um problema aqui na escola, aí a mãe... Porque nós falamos assim: ele tem que ser transferido para o bem dele, por isso, por isso... E ela falou assim: não, daqui ele não sai, daqui eu não tiro, aqui é o lugar dele porque é perto da minha casa.

M2: Ela quer que ele estude aqui porque ela sabe que ele trafica é aqui. Aqui é o ganha-pão dele.

M1: A gente imagina isso.

M2: A gente imagina que seja isso.

H: [...] A esperança nossa é que apareça alguém que venha trabalhar nessa área que a gente não sabe como trabalhar.

M1: Acho que deveria ser criado um projeto, essas coisas. (Grupo Focal com professores).

O que a gente sabe é de famílias, de pais de alunos... Porque a gente chega em um determinado aluno e pergunta: não tem como chamar o pai ou a mãe?. Eu lembro até que um professor falou: olha o pai desse rapaz, ele lida com um comércio bem lucrativo, só que perigoso. Eu achei até interessante porque a mãe quer que o filho estude, mas o pai já quer que ele ajude. (Professor, Grupo Focal com professores)

As marcas do tráfico podem ser várias. Como comenta uma integrante da direção, situações de tráfico e demais ações violentas vivenciadas por estudantes podem se relacionar diretamente com o fracasso escolar: *tem um [aluno] que tem duas semanas que não vem para a aula. Sabe por quê? Porque foi preso numa cidade traficando*. Nos casos mais graves, o envolvimento com o comércio

de drogas remete a situações de grande risco, trazidos, por exemplo, pelas famosas guerras do tráfico, decorrentes de disputas por território ou mercado consumidor, além dos acertos de contas e vinganças. Uma professora, que leciona em uma das áreas mais atingidas pelo tráfico na cidade, lamentou: *morreram vários alunos daqui por tráfico; morreram*. Ainda em outras falas de participantes do estudo, a menção às mortes envolvendo alunos esteve presente, muitas vezes acompanhando sentimentos de impotência, insegurança e tristeza.

M1: Nós já perdemos muitos alunos por questão de drogas. Por estes assassinatos.

M2: [...] Temos a associação com o tráfico, da violência deles, que muita gente se perde no meio do caminho. Nestes anos de vivência, quantos alunos já não partiram? (Grupo Focal com professores)

O caso a seguir trazido em um grupo focal com integrantes da direção evidencia a extensão que podem ter a compra de drogas e as dívidas adquiridas em função do tráfico.

Muitos já morreram. Ano passado nós tivemos duas alunas que foram mortas, eram nossas alunas, e os que mataram eram nossos alunos. O que aconteceu? Elas compravam drogas e foi acumulando uma dívida e não pagavam, não pagavam porque não tinham de onde tirar. A droga é cara. E aí elas foram beber e falaram para o cara assim: eu estou devendo para o fulano, vocês podiam armar uma casinha para eles. Só que eles perceberam que essa casinha estava sendo armada e mataram elas primeiro. Estavam as duas juntas. (Grupo Focal com a equipe da direção).

Foram inúmeras as falas que confidenciaram um sentimento de despreparo quanto ao enfrentamento do problema do tráfico. Expressaram-se dúvidas, por exemplo, quanto ao nível de interferência que se deve adotar em caso de compra e venda de drogas, quanto às situações em que se deve recorrer à ajuda policial e quanto às garantias de segurança reservadas àqueles que denunciarem casos de tráfico em sua escola. Vários professores afirmaram, ainda, que em seu contexto escolar a cultura de prevenção do comércio de drogas estaria pouco fortalecida, sendo muitas vezes a solicitação de intervenção policial a única medida de segurança tomada e, em algumas situações, somente havendo tal solicitação quando o conflito já se apresenta em condições extremadas. Algumas operações como a *operação varredura* foram citadas.

Foi denunciado o consumo de drogas dentro da sala. Nós fizemos uma varredura na sala, aliás, os policiais fizeram uma varredura na sala e encontraram droga. E eles foram encaminhados à Delegacia, alguns foram transferidos, a partir daí nós ficamos vendo que eles são capazes mesmo de trazer [droga]. A partir daí o Batalhão Escolar começou a ficar mais presente aqui na escola, porque percebemos que a nossa clientela tem assim uma caída por drogas, por violência. (Professora, Grupo Focal com professores).

Às vezes a gente tem desconfiança, o Batalhão vem cá, dá uma varredura e não encontra. Droga também já foi apreendida aqui na escola, arma de fogo já foi apreendida aqui na escola, entendeu? E eu sei que tem alunos que, frequentemente, vêm armados, mas eles têm notícia

da polícia, de longe, eles têm notícia da polícia, de longe, gente. A polícia bateu na quadra, eles já estão sabendo que a polícia está na quadra para vir aqui, dar revista na escola. (Grupo Focal com equipe da direção).

O tráfico, como se percebe, é um fenômeno complexo tanto na sociedade mais ampla quanto nas escolas. A dificuldade em lidar com o problema muitas vezes aparece de forma abrangente, sendo os obstáculos enfrentados referidos por um leque de atores vinculados ao cotidiano escolar. Fica evidenciado, assim, que as escolas defrontam-se no seu dia-a-dia com o fato de que o tráfico é uma alternativa para vários adolescentes e jovens, atraídos pela lucratividade e poder associados a tal mercado. Esse quadro torna-se ainda mais acentuado diante da exclusão social sistemática vivenciada por grandes parcelas da população, levando alguns ao tráfico como forma de inserção ilegal no “mercado de trabalho” (SALES, 1999; CRUZ NETO et al, 2001; FEFFERMANN, 2006).

4.6. Armas nas escolas

A presença e o uso de armas nas escolas é um tema recorrente nos discursos dos alunos, professores e da equipe de direção. O apelo às armas mostra muitas vezes a necessidade da valorização de um *ethos* ligado à masculinidade, ao poder e às atitudes viris. A presença das armas de fogo e de armas brancas contribui para a criação de um sentimento de insegurança, de estranhamento e medo no ambiente escolar, propiciando desconfiança na instituição. A análise a seguir mostra que as armas entram nas escolas em diversos contextos, podendo ser símbolos de defesa, exibicionismo ou ameaça, e sua existência não corresponde obrigatoriamente à sua utilização.

O fenômeno da entrada de armas nas escolas acompanha a utilização de armas e a correspondente facilidade para comprá-las de forma irregular e clandestina, já que o Estatuto do Desarmamento regulamenta sobre o registro, posse e porte de armas de fogo por civis, dificultando a aquisição e porte de armas por meios legais.⁶⁴ As armas que circulam entre os jovens fazem parte de um mundo subterrâneo e não legalizado, onde o respeito e a identidade são, muitas vezes, construídos a partir de valores próprios que não são universais e reconhecidos socialmente (BOURGOIS, 1995).

Segundo dados do *Mapa da violência 2006* – os jovens do Brasil (WASELFSZ, 2006), referentes ao decênio 1994-2004, ao se considerar a combinação entre violência e armas, tem-se que a utilização de armas de fogo na ocorrência de homicídios entre os jovens é crescente e destacada. A média nacional geral, em 2004, foi de 20,7 mortes causadas por armas de fogo em 100 mil habitantes. Entre os jovens, as taxas mais que duplicam a média do total da população: 43,1 em 100 mil jovens. Por outro lado, a taxa média de mortes por armas de fogo exclusivamente no setor não-jovem cai para 15,1 mortes em 100 mil. Em outras palavras, entre os jovens, as mortes por armas de fogo, ainda em 2004, foram três vezes superiores às mortes pela mesma causa no restante da população.

⁶⁴ O Estatuto passou a vigorar a partir do ano de 2003. Depois de regulamentado, a concessão do porte passou a ser autorizada somente para maiores de 25 anos e não mais aos maiores de 21, já que as estatísticas revelaram que a maioria esmagadora de perpetradores e vítimas estava entre os jovens de 17 a 24 anos (WASELFSZ, 2008).

4.6.1. Armas de fogo nas escolas

O fato de as armas estarem geralmente associadas às ocorrências violentas nas escolas contribui para disseminar o sentimento de insegurança e para naturalizar o seu porte, assim como para justificar a sua adoção como instrumento de defesa. Mesmo que as armas de fogo não sejam predominantes no ambiente escolar, sua presença é um fato revelador.

A tabela 4.21 indica que 20,5% dos alunos afirmam ter visto alguém portando armas de fogo nas escolas, índice próximo aos encontrados em outras pesquisas realizadas no Brasil (ver ABRAMOVAY, 2006). Em relação às Regionais de Ensino, verifica-se que os maiores índices são encontrados no Gama (30,2%) e em Santa Maria (24,0%), enquanto Guará e Recanto das Emas apresentam os menores percentuais (16,4% e 16,3%, respectivamente). Vale notar que, quando se trata de “violências duras”, qualquer percentual é significativo e chama a atenção por si mesmo, independentemente de algumas regionais apresentarem maiores ou menores índices.

Tabela 4.21: Alunos, por DRE segundo porte de armas de fogo que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

DRE	Viu porte de armas de fogo
Gama	30,2
Santa Maria	24,0
Paranoá	22,6
Ceilândia	21,9
São Sebastião	21,7
Samambaia	21,6
Sobradinho	20,2
Brazlândia	19,2
Taguatinga	18,6
Planaltina	18,1
Plano Piloto / Cruzeiro	18,1
N. Bandeirante	18,0
Guará	16,4
Recanto das Emas	16,3
Total	20,5
NE	37.921

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008*

As proporções encontradas são semelhantes entre alunos e professores. Enquanto 22,4% dos professores dizem já haver visto esse tipo de arma na escola, 20,5% dos alunos afirmam o mesmo, mostrando que em ambos os casos parece que o acesso às armas ainda foge ao controle social⁶⁵ (tabela 4.22).

⁶⁵ Pesquisa realizada no ano de 2006 em quatro capitais do Brasil e no DF (ABRAMOVAY et al., 2006) mostrou que 13% dos alunos no DF já tinham visto armas de fogo. Apesar de terem sido utilizadas metodologias distintas, chama a atenção o aumento da percepção sobre o porte de armas de fogo.

Tabela 4.22: Professores, segundo indicação de que já viram armas de fogo na escola, 2008 (%)

Já viu na escola, entre 2006 e 2008	Porcentagem (%)
Armas de fogo	22,4

Fonte: Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos e professores: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008*

Os depoimentos mostram que os membros da comunidade escolar sabem da existência de armas de fogo, referindo-se, inicialmente, a casos conhecidos, mas não vivenciados diretamente.

É, meu amigo achou uma bala de 7 cm , sei lá, de 38, entregou para o diretor. É cápsula, só que o menino achou uma com pólvora. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Que a gente pegasse, que a polícia pegasse, não, mas de alunos falarem para a gente: professora, fulano de tal estava com revólver ontem. Professora, ontem fulano de tal trouxe um revólver. Este aluno assistido em 2006 trazia arma porque vários alunos já me contaram. (Grupo Focal com equipe da direção).

Certo temor verdadeiro – *trouxe uma pistola calibre 12 com 80 balas* – ou imaginário sobre as armas aparece na discussão de um Grupo Focal da direção de uma escola, em que contam sobre um aluno que veio armado e terminam o diálogo com a contenda entre o “ver” e o “ouvir dizer”. Nesse sentido, vale notar que o impacto da existência de armas nas escolas engendra diversas narrativas sobre si, gerando séries de boatos duradouros que, apesar de não serem um fato visto, imprimem atmosfera de segurança e acabam assim tendo relativa concretude, muito informando sobre a questão de armas nas escolas.

M1: Um aluno também já veio armado esse ano.

M2: Com arma de fogo dentro da mochila.

Entrevistador: Era um 38?

M1: Eu não sei qual era a arma.

M2: É o seguinte, certeza a gente não tem, mas as notícias a gente tem.

(Grupo Focal com equipe da direção).

Ao mesmo tempo, chama a atenção o fato de que 3% dos estudantes asseguram já haver levado arma de fogo para a escola. Apesar de parecer um dado irrisório, quando se analisa o número expandido, este valor corresponde a 5.628 alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal (tabela 4.23), o que mostra a necessidade de se pensar em medidas preventivas (especialmente nas escolas), além das medidas legais tomadas. O desarmamento legal, diante da facilidade da aquisição de armas, não pode substituir uma política que leve em conta a escola como local privilegiado de ações e princípios humanitários, onde o conflito pode e deve existir, mas deveria ser resolvido não através de armas, mas do poder do diálogo e da palavra.

Tabela 4.23: Alunos segundo indicação de porte de arma de fogo na escola, 2008 (%)

Alunos	Porcentagem (%)	Número expandido de alunos
Levou arma de fogo para a escola	3,0	5.628

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, entre 2006 e 2008, você levou arma de fogo?*

A banalização da entrada de armas nas escolas é retratada por um aluno, mostrando que a saturação de informações, a convivência e as próprias vivências fazem com que o sentido do discurso tenha um tom cotidiano.

Uma vez, eu vim fazer trabalho aqui pela manhã e aí ninguém podia entrar nem sair porque os policiais foram revistar todo mundo no colégio. Tinha suspeita de arma, e acharam uma arma aí mesmo com a menina. Mas já teve vários casos mesmo de arma. Não é nem mais assim que assusta. Já é até comum aqui no colégio. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Nas questões abertas os alunos confirmam a naturalização e a trivialidade das armas: *ano passado pegaram um aluno com arma de fogo dentro da escola*. Os depoimentos dos professores reforçam esse fato: *já houve caso da polícia achar arma de fogo nos pertences de um aluno; aluno, que numa batida policial na escola foi pego com arma de fogo durante minha aula; por várias vezes, alunos foram pegos com armas no colégio*.

As armas de brinquedo também são citadas, pois possuem um poder intimidatório, já que são cópias perfeitas de armas de fogo⁶⁶. Levar armas de brinquedo para a escola parece indicar, pois, a importância das armas no imaginário dos estudantes.

Eu tenho três guardadas – um estilete e armas de brinquedo dessa que parece de verdade. O cabo que trabalha conosco aqui que pegou a arma, e a criança disse que trouxe só para brincar mesmo, mas é muito semelhante às armas de hoje. (Professor, Grupo Focal com professores).

Armas só de brinquedo. Nós tínhamos um saco desse tamanho de arma de brinquedo que a gente apreendia. (Professora, Grupo Focal professores).

Muitas vezes o medo e o sentimento de vulnerabilidade são tão fortes que uma professora relata, em um grupo focal, o pânico que sentiu ao ver um aluno armado e descobrir que a arma era de brinquedo.

Um dia, quando eu estava olhando o intervalo, até o ano passado a gente trancava as portas. Aí eu vi uma porta aberta cheia de cadeira. Na hora que eu vi, eu nem contei isso para ninguém, o menino com uma armona desse tamanho. Mas não era de verdade, gente, mas eu pensei que fosse. Aí que susto! Aí no final deu tudo certo, mas nossa!... (Professora, Grupo Focal com professores).

⁶⁶ Vale notar que o art. 10º da lei federal nº 9.437/97 aponta como crime “utilizar arma de brinquedo, simulacro de arma capaz de atemorizar outrem, para o fim de cometer crimes”.

O depoimento abaixo relaciona-se à discussão, levada a cabo em capítulo anterior, sobre as relações entre escola e polícia e seus possíveis desdobramentos: *Um aluno meu da 6ª série (em 2007) trouxe um revólver de brinquedo para sala de aula e ficou apontando para a cabeça de colegas e puxando o gatilho. Foi comunicado à direção da escola que investidamente chamou a polícia e o levou para a DCA.*

Nesse caso, a Delegacia da Criança e do Adolescente foi envolvida, mesmo não se tratando de arma verdadeira, portanto, contravenção. Isso aponta para certa incapacidade da escola para resolver o problema por meio do diálogo e falta de um trabalho sobre os riscos que as armas apresentam, tendo havido, em algum grau, transferência de responsabilidades.

Vale destacar que a arma pode representar poder, ação e força para quem a ostenta. Na fala de um aluno, verifica-se que há no imaginário de certos jovens a exaltação da arma como símbolo de poder e de desafio a determinadas normas do convívio social.

O X da 5ª série no final da aula me chamou e eu fui lá ver. Ele levantou a camiseta e tinha uma pistola com ele. Aí ele falou: sabe para que essa pistola? É para atirar na cabeça daquele moleque ali. Aí eu: sai fora, véi! Eu não quero mexer com isso não. Depois, vamos supor, se eu concordar com ele assim, ele vai pensar que eu estou na dele também, matar aquele moleque lá, só que eu não me envolvo não. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

O exibicionismo através de uma arma de fogo pode fazer com que os alunos se sintam o talzão, achando que é bacana e dá autonomia. Existe na nossa sociedade, segundo Kehl (2002, p.3) uma glamourização do estilo de vida bandida que os jovens consomem e tentam imitar. “É verdade que a violência confere poder, ainda que ilegítimo, a quem faz uso dela. Impotentes diante do caos social, jovens e adolescentes flertam com a fantasia de se tornarem tão violentos ou poderosos quanto os bandidos”.

Redação - Ensino Fundamental

Sou pinchador das antiga parei de pincha, graças a Deus, quando alguém briga comigo e se eu apanhar vou lá em casa. vou pegar meu oitão teve um dia que o cara me bateu por causa de uma guria, chamei meus irmãos fui atrás dele quando eu vi ele foi assustado com a minha presença dei 4 tiros na reta dela ele nunca mais que crusou os pés aqui em quando aqui tem briga sempre só machucado um ferido eu já cheguei vender maconha aqui na escola. Só que eu parei com isso, agora o meu plano e estuda me forma e construir minha família.

É esse mesmo estilo que os professores criticam em alguns de seus alunos, ao comentarem: eles gostam mesmo é de rap, da papuda e de tiroteio. Nesta fala, o rap aparece como música de bandido, visão eivada de preconceitos, que ignora completamente não apenas a importância social do rap,

mas também o protagonismo político e cultural do movimento hip hop. A música aparece como demarcador de identidades e expressões juvenis, sendo linguagem de participação de adolescentes e jovens.

Por meio da música, da dança e da arte, o hip hop busca a conscientização acerca da cidadania e dos posicionamentos possíveis frente a problemas sociais. O movimento hip hop se constrói como essencialmente cultural, com forte cunho político especialmente no que concerne às temáticas abordadas pela produção (reflexões intensas sobre o sistema, a exclusão, etc.). É também importante atentar para a inserção de alguns integrantes nas arenas de debate político (especialmente naquelas sobre juventude) no país (CASTRO & ABRAMOVAY, 2009, p.254).

Ao mesmo tempo, a valorização de símbolos de poder, como as armas de fogo, é também bastante presente entre os alunos, segundo falas de professores afirmando que todos são “fissurados por armas”, desenhando armas de fogo por todos os cadernos ou possuindo pingentes com formato de armas no pescoço, como nos aponta o quadro abaixo. Os signos arrolados à malandragem e à bandidagem parecem ser correntes entre o alunado.

Quadro 4.10: *O pingente é uma arma*

Eles desenharam, eles têm cordão e aqui uma arma. O cordão é dependurando, e o pingente é uma arma. Uma arma, sei lá que arma é aquela. E assim, você vê muitos desenhos na capa, na contracapa. É tudo arma, arma, arma. Meu tio tem, meu pai tem, meu não sei quem tem. (Professora, Grupo Focal com professores).

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.
Nota: Depoimento retirado de Grupo Focal.

4.6.2. Armas brancas nas escolas

Em relação à presença de armas nas escolas, Abramovay & Rua (2002, p. 58) comentam:

A presença de qualquer tipo de armamento sinaliza não somente violências efetivas e explícitas, mas também cenários que banalizam violências, já que as armas, mesmo que não acionadas, tornam-se constituintes do próprio cenário escolar. Testemunhar o porte de armas de fogo e de outras, significa ser parte de um campo que pode passar a ser de batalha a qualquer momento.

No DF, 31,4% dos alunos declaram já ter visto armas brancas, índice próximo aos encontrados em outras pesquisas realizadas no Brasil (ABRAMOVAY et al., 2006). Em número absoluto, mais de 58 mil alunos sabem que existiu o porte de facas, canivetes, estiletes e outras armas brancas nos estabelecimentos escolares do DF (tabela 4.24).

A tabela 4.24 traz as porcentagens de porte de armas brancas nas escolas por DRe – à exceção do maior (44,2% em Brazlândia) e do menor índice (22,8%), há pouquíssima diferença entre as Regionais de Ensino.

Tabela 4.24: Alunos, por DRE, segundo porte de armas brancas que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

DRE	Porte de armas brancas
Brazlândia	44,2
Sobradinho	34,3
Samambaia	32,5
Guará	32,1
Paranoá	32,1
Plano Piloto/Cruzeiro	32,0
N. Bandeirante	31,5
Santa Maria	31,3
São Sebastião	30,9
Gama	30,5
Taguatinga	30,4
Ceilândia	29,1
Planaltina	27,3
Recanto das Emas	22,8
Total	31,4
NE	58.080

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008:*

As armas mais vistas na escola são as armas brancas, aquelas constituídas de uma lâmina metálica, que podem cortar, rasgar ou até mesmo matar a vítima. Essas são mais acessíveis do que as armas de fogo e podem ser encontradas na própria casa, são de fácil aquisição, menos caras e algumas vezes fazem parte do próprio material escolar dos estudantes. Segundo os depoimentos de alunos, há canivetes, facas, estiletos, entre outros: *geralmente, sempre tem canivete demais. Isso não passa nem um dia sem ter; já vi alunos com facas na festa junina da escola; eu ouvi dizer que teve uma menina que trouxe faca para a escola; semana passada um menino levou uma faca para a escola no turno vespertino; conheço uma pessoa que um dia trouxe faca para escola no turno da tarde.*

Segundo a tabela 4.25, 37,2% dos professores afirmam já ter visto algum tipo de arma branca na escola, porcentagem esta um pouco mais elevada que a dos alunos. Em depoimentos, alguns professores consideram as armas brancas mais leves que as armas de fogo: *geralmente é arma branca que eles chamam, que é aquele estilete, uma coisa mais light assim.* Mas encontrar armas brancas parece algo corriqueiro nas falas dos professores: *um caso que me preocupou muito foi de um aluno portando uma faca em seu material escolar. Foi descoberta por acaso em função de outra briga.* Outro professor relata um caso que ocorreu na mesma manhã em que se deu o grupo focal: *teve de manhã também um caso. Foi pego um aluno com a faca dentro de sala.*

Tabela 4.25: Professores, segundo indicação de que já viram arma branca na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Já viu na escola	Porcentagem (%)
Armas brancas	37,2

Fonte: Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008.*

Os materiais escolares, como canetas, podem tornar-se objetos perigosos em brigas e discussões, podendo levar a situações extremas nos conflitos entre alunos: *porque arma, até a caneta pode ser uma arma; A menina estava brigando com um menino, aí ela pegou a tesoura e cortou bem aqui em mim; para falar a verdade, ele tomou a minha lapiseira para furar a menina e estiletes; um tempo atrás teve um menino que cortou o outro nas costas com aquele estilete.*

Os depoimentos do quadro abaixo mostram situações-limite nas quais materiais escolares foram utilizados e/ou fabricados para ferir colegas.

Quadro 4.11: *Rasgou a menina todinha com lapiseira*

Ele já rasgou a menina todinha com a lapiseira. Ele trazia tesoura de ponta pra escola. (Aluno, questão aberta do questionário).

H1: Foi nesse começo de ano agora. Ele é muito folgado! Ele já mexia comigo. Quase que um dia eu matei ele. Ele anda com o pessoal da aceleração, passa e fica mexendo com todo mundo. Fica encarando os outros. Aí mexeu com um menino e o menino pegou e cortou a boca dele. Entrevistadora: Foi com gilete que ele cortou a boca dele?

H1: Foi. Tiraram a gilete, botaram na caneta e cortaram a boca dele (Grupo Focal com alunos).

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimento de alunos retirados de Grupos Focais e questões abertas do questionário.

Nas mãos de alguns dos alunos, o material escolar pode virar um instrumento cortante para ser utilizado como defesa em casos de briga. Os estiletes também são fabricados por alguns alunos dentro das escolas utilizando a imaginação e conhecimentos como no caso de estiletes que são fabricados com canetas: *estiletes que eles fazem com caneta e a coisa do apontador. Eles queimam as canetas e aí botam na bolsinha porque se forem brigar pegam.* Também são descritas pela equipe de direção situações de violência extrema, como por exemplo, um menino que *tomou 25 facadas* e em outro caso um aluno invadiu a escola jogando outro dentro do banheiro para *furar o colega*. Além disso, é patente a presença de soqueiras e socos ingleses, conforme indica o depoimento abaixo.

O menino que é daqui mesmo, ele pegou e trouxe um soco inglês. É um anel que fica com uma ponta assim e que era para bater no menino. Aí eu: para quê que é isso aí? Para bater no menino que caçou confusão com a minha irmã ontem. Aí eu olhei assim para ele, abaixei a cabeça e saí. No final da aula, ele pegou e cumpriu com a promessa – bateu no menino. Ele fez assim, bateu e no que ele bateu rasgou aqui assim dele. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Ações como tomar satisfação, vingar-se e proteger uma pessoa da família justificam o uso de uma arma levada para a escola por um aluno para ferir o outro. Parece existir um valor no revide, que redime quem foi subjugado, provando-o corajoso e honrado. A arma branca aparece aqui como símbolo de poder e utilizar-se devidamente da violência pode significar construir uma imagem de maior, poderoso que se enquadra nas identidades valoradas positivamente (não apenas nas escolas) e almejadas por diversos adolescentes e jovens (CALAF, 2007). Na situação ocorrida, impera tal agressividade que aquele que observa a cena se omite, ignora e tem medo. Nesse caso, observa-se que a escola não consegue propiciar um espaço de diálogo e de contracultura da violência.

4.6.3. Armas e família

O uso de armas nas escolas pode refletir a recorrência dessas no ambiente doméstico. Nos grupos focais verifica-se que o primeiro contato de alguns alunos com arma de fogo foi através de seus pais ou de outros familiares.

Meu padrinho era policial e ele já morreu. A arma dele estava no baú e sem querer eu peguei e fui mostrar para o meu pai. Eu fiz bem assim com a arma. Sorte que estava sem a coisa porque eu peguei e apertei o gatilho. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

No relato a seguir, um aluno conta que seu avô deixou-o pegar na arma que mantinha em casa, fato que quase resultou em uma situação trágica. O uso da arma de fogo aliada à sua valorização pode levar o indivíduo em formação a naturalizar o seu porte. É interessante notar que o menino acredita que seu avô mantém a arma para se proteger, porém, longe de ser um elemento de proteção, a arma de fogo muitas vezes constitui um fator de risco.

Eu não queria ter uma arma, mas eu já peguei em uma. Eu já dei um tiro com uma arma. Meu avô tinha uma e deixou eu pegar uma vez. O meu avô mesmo. Ele é policial aposentado. Deixou eu pegar na arma, estava engatilhada e sem querer eu dei um tiro, só que foi pro chão. Se fosse pro alto, ela voltava. Aí ele falou pra eu tomar mais cuidado e escondeu a arma. Ele tem medo de morrer e anda só com a arma assim. A arma é pesadona. Eu dei o tiro para separar a parede, mas era tão pesado que foi pra baixo. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Há uma cultura de violência vigente que reconhece as armas como mecanismo de afirmação de poder, de imposição do medo e símbolo da autoproteção em detrimento de outros instrumentos legítimos de resolução de conflitos. Nesse pressuposto, as relações sociais podem ser pautadas pela ausência do diálogo, pela intolerância em relação ao outro e pelo abuso de poder. A fala de uma professora abaixo confirma.

M1: No dia que teve uma atividade aqui de encerramento, foi da páscoa. Aí na hora que a gente terminou a atividade, que estava saindo, um policial entrou com um menino que estava com a faca. Inclusive tinha sido a própria mãe quem trouxe a faca.

Entrevistadora: A mãe trouxe a faca?

M1: Uma outra mãe trouxe a faca, aí pra não entrar nas dependências da escola com a faca deu

pra esse menino. Eu sei que foi a mãe quem trouxe a faca.

M2: Trouxe a faca para o filho se defender.

M1: Mas não era a mãe desse menino que estava com a faca, não. Ela trouxe a faca para defender a filha dela, aí quando ela foi entrar entregou para esse menino. O menino falou que quem tinha trazido a faca tinha sido ela. (Grupo Focal com professores).

4.6.4. Homens, mulheres e armas

Ao se examinar a distribuição do porte de armas por sexo, e interessante notar que 1,9% das alunas afirmam já ter levado arma de fogo para a escola, porcentagem que gira em torno de 4,5% no tocante aos alunos (tabela 4.26). Na rubrica “porte de armas brancas nas escolas” (tabela 4.27), a porcentagem total de estudantes é de 5,3 %: 3,3% das meninas, e 8,0% dos meninos afirmam já haver levado armas brancas para a escola. Esses dados tendem a ir contra alguns estereótipos da docilidade como um papel essencialmente feminino, o que será trabalhado mais detidamente no capítulo sobre gênero.

Tabela 4.26: Alunos, por sexo, segundo porte de armas de fogo na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Sexo	Levou armas de fogo
Masculino	4,5
Feminino	1,9
Total	3,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola entre 2006 e 2008, você:*

Tabela 4.27: Alunos, por sexo, segundo porte de armas brancas na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Sexo	Levou armas brancas
Masculino	8,0
Feminino	3,3
Total	5,3

Fonte: Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola entre 2006 e 2008, você:*

Nos grupos focais e nos demais depoimentos tanto de alunos quanto do Batalhão Escolar, a percepção sobre as meninas é de que, muitas vezes, elas são mais briguentas, utilizam armas em situações de rivalidade e disputas por namorados. Isto se relaciona ao fato de que a violência masculina sempre foi analisada e estudada, ao contrário daquela que envolve mulheres. Assim, o fenômeno do novo papel que as meninas desempenham espanta e assusta muitos dos depoentes, pois quebra a visão tradicional sobre o que é ser mulher: *Um dia, na escola, por causa de um namorado duas garotas brigaram. E mais, se envolveram no caso, e uma atirou na perna da outra.* No tocante às armas, são recorrentes os depoimentos que

trazem situações em que meninas levaram armas à escola em um contexto de intimidação, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 4.12: *Eu peguei uma aluna com uma pistola*

Eu estudava numa escola e teve um dia que a menina foi brigar com outra. Disseram que iam trazer armas pra brigar do lado de fora. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Eu peguei uma aluna com uma pistola, com revólver 38 com 5 munições intactas na mão de uma menina de 13 anos dentro do colégio. (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008

Nota: Depoimentos retirados de Grupos Focais.

As ações violentas contra os adultos evidenciam a existência de problemas de relacionamento entre os diferentes atores da escola bem como denotam a fragilidade do sistema. Grande parte das violências de alunos contra adultos, principalmente professores, se pauta pela recusa do modelo de funcionamento da escola, suas regras e as relações sociais existentes. A presença de uma arma, em determinadas situações conflituosas, potencializa tais manifestações: *Uma menina, uma vez, tentou esfaquear uma professora*. Em uma outra situação, o diretor é vítima de intimidação e jurado de morte por um aluno que o esperava em frente à escola.

H1: Mas já tiveram casos, ano passado mesmo, o menino estava sentado aqui na frente. O policial parou ele, e na hora que revistou o menino, ele estava com uma arma. Aí ele perguntou: Pra que você está com essa arma? Pra mim dar um tiro no diretor. Ele estava na frente da escola com uma arma.

H2: Esperando, entendeu? Então, assim, eu sei que vem, mas nem sempre é possível a gente pegar. (Grupo Focal com equipe da direção).

Apesar de os índices do uso de armas brancas ser muito menor entre as meninas, há uma hipótese de que está surgindo um novo tipo “do ser feminino”, que pretende, em alguns sentidos, se igualar aos modelos masculinos de comportamento e ação, como mostra o depoimento de um membro de equipe da direção sobre pedaços de vidro encontrados em posse de algumas meninas: *já foi achado estilete, pedaços de vidro {espelho}, argumentam, as meninas, ter pegado para retocar maquiagem; semana passada, uma aluna trouxe uma faca para matar outro aluno*.

A associação entre arma e violência pode resultar em um sentimento de insegurança por parte de alguns atores da comunidade escolar. Em casos de violência extrema, a escola passa a ser vista como um lugar de risco.

Lá teve um assassinato. Uma aluna matou a outra por causa de namorado. Usou uma faca para matar a colega, e isto no próprio pátio da escola. A profissão do professor hoje é uma profissão de risco porque cada aluno é um universo, você não sabe o que se passa na cabeça do indivíduo. (Professor, Grupo Focal com professores).

A presença de faca parece ter se tornado algo corriqueiro no cotidiano das escolas. Alunos

testemunharam seu uso em situações de briga: *ela bateu e trouxe faca* ou de intimidação: *teve uma menina que chegou aqui com faca e botou a menina pra roubar a outra*.

Nos relatos das perguntas abertas, as jovens aparecem envolvidas em situações de forma mais contundente. Segundo os alunos: *teve uma vez que duas meninas brigaram por causa das roupas, então foram encaminhadas para a delegacia por uso de faca na escola; Duas garotas brigaram pra valer, houve até faca; Aqui teve uma briga de duas garotas que brigaram, e uma acabou sendo assassinada de facadas pela outra menina; Uma vez a colega de uma garota esfaqueou ela bem aqui na escola e ela morreu*.

O mesmo fenômeno também é vivenciado pelos professores: *aluna da 5ª série aproveitou-se da ausência de uma professora e ameaçou uma colega com um canivete, inserindo no pescoço dela. Eu mesma peguei uma faca de cozinha com uma aluna que dizia portá-la para se defender de umas garotas que queriam pegá-la*.

As disputas por namorados também podem ser motivação para as brigas, justificando o uso da faca como instrumento para acerto de contas:

H: Teve aquela menina com faca.

M: Já teve uma ocorrência aqui. A menina trouxe uma arma branca para atingir a colega por causa de briga fútil, por causa de coisa de namorado. Trouxe uma faca para acertar a colega na hora do intervalo. Nós ficamos sabendo neste dia que a diretora pegou. (Grupo Focal com professores).

4.6.5. Armas em conflitos entre alunos e professores no ambiente escolar

As armas também são utilizadas em outras naturezas de conflitos, inclusive naqueles existentes entre alunos, professores e membros da direção. Dois depoimentos trazem casos críticos em que a utilização de armas nas escolas se dá pela crença dos envolvidos na não-efetividade dos mecanismos de segurança e gestão das relações sociais na escola.

A primeira situação envolve um aluno e um professor, ambos armados dentro do estabelecimento de ensino. Nas discussões sobre armas e violência, argumenta-se que “o fato de os cidadãos andarem armados aumenta a sensação de perigo de todos, contribuindo para que o outro se arme, configurando, assim, uma espiral armamentista” (CANO, 2002, p. 150). Conforme depoimento do professor envolvido no caso:

[...] Um dia ele [o aluno] tirou uma arma e mostrou para mim e disfarçou: ‘Ah, professor estou armado porque meu pai está jurado’. Eu sabia de toda a verdade. A família dele está jurada de morte, e para se proteger ele mostrou um 45 prateado assim, desse tamanho dentro da mala, dentro da bolsa. Aí eu tinha uma arma em casa. Eu também tenho um 22 e avisei para a direção: olha, se ele me acerta pode saber que eu ia mandar bala de volta. Aí, a direção: Não, X, não. O guarda está ali e ele não vai me proteger. Até ele vir eu já levei um tiro. Eu não vou reclamar para o Papa, nem para Deus, nem para São Pedro não, cara. Ele vai primeiro do que eu. Aí quando ele foi para a sala de aula, eu botei dentro da blusa, torci aqui e falei: Ei! Ele começou uma gracinha, não sei o quê, perseguindo e eu falei: Eu enfio uma azeitona na tua testa dessa distância, mesmo usando óculos, viu. Tá aqui o teu, viu! Não vem não, porque se vier... (Professor, Grupo Focal com professores).

Nesse caso, tem-se a incidência de diversos tipos de violência que acontecem de maneira entremeadada e concomitante. Porte de arma de fogo, ameaças e preconceito imbricam-se na construção desta cena, atravessada por desconfiças com relação à capacidade da escola (e da polícia) de gerenciar situações de risco, e da conseqüente crença na violência como meio legítimo de dirimir conflitos. Ao levar a arma, o aluno não apenas comete uma série de infrações como também acredita ser este o único meio eficaz de se proteger contra potenciais perigos de origem exterior à escola. Ao mostrar a arma para o professor, o estudante tende a incorrer em um exibicionismo característico da sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997), ao qual se somam algumas das construções sociais acerca do que é esperado do masculino (o que está mais desenvolvido no capítulo sobre gênero).

O professor, por sua vez, responde à situação de maneira bastante diversa daquela esperada de educadores e pessoas responsáveis pela formação de cidadãos. Ao perceber a exibição da arma como ameaça pessoal, tem como reação a legitimação da violência e do uso de armas de fogo nas escolas. Ao duvidar da capacidade da polícia em proteger sua vida, falha ao não notificar o que entendeu como ameaça (portanto, infração penal) às autoridades competentes. O caminho escolhido para encarar a situação foi incorrer em conduta inadequada e criminosa. Inadequada por expor os atores da escola aos riscos e representações engendrados pelas armas de fogo, indo contra todas as reflexões pedagógicas atuais – regimento interno da escola, princípios de conduta e resoluções administrativas da Secretaria de Educação. Criminosa, pois, mesmo que o referido professor tenha registro de arma de fogo, o que não se sabe se é o caso, o registro apenas autoriza seu proprietário a manter arma de fogo no interior de sua própria residência, ou em local de trabalho pelo qual seja titular ou responsável legal⁶⁷. Além disso, ao ter se utilizado da arma para ameaçar o aluno, o professor incorre em novo crime. Nesse caso, tanto professor quanto aluno, por ações e reações, são culpados por corroborar para um clima de tensão e medo.

A segunda situação diz respeito à ocorrência, amplamente noticiada pela mídia, de incidente envolvendo uma aluna do ensino fundamental (de classe de aceleração) e uma coordenadora pedagógica. Nas palavras de um integrante do Batalhão Escolar:

Numa sexta feira, a menina entra na escola. Isso é o que eu consegui reconstruir, tá? Ela entra na escola e ameaça. Já entra procurando lá: Hoje vou matar um. Já entra dizendo isso. Hoje vai matar um. Aí acha a professora e aponta a arma na cabeça dela. Mas a motivação que está por trás disso, qual é? Ela é uma menina que já tinha alguns problemas de desvio de conduta dentro da escola. Ela é uma menina do EJA, daquela classe de aceleração. Uma menina da aceleração. É uma escola classe que nunca teve aluno da aceleração. Aí uma outra questão que eu tenho como observador de fora, comecei a dizer: Vocês têm que olhar isso aí melhor. O fato é que a arma não tinha munição na hora, e ela deu três puxadas no gatilho. Imagina o estado emocional que ficou essa professora; completamente arrasada. Pediu transferência, foi embora (Grupo Focal com Batalhão Escolar).

Nota-se a importância dada, na fala do integrante do Batalhão Escolar, à reconstrução da história e dos motivos que levaram a aluna a cometer esse ato infracional. Segundo o entrevistado, para se analisar as ocorrências violentas e coibi-las, é crucial entendê-las como ápice de um processo

⁶⁷ Fonte: Lei 10.826/2003.

anterior de conflitos. Nesse sentido, aponta-se a versão e justificativa dada pela estudante para o incidente. Segundo a menina, entrevistada por uma das pesquisadoras, a ação foi motivada por situações anteriores envolvendo a mesma coordenadora. A docente em questão havia presenciado a aluna abraçando (e, segundo outras versões veiculadas, beijando) um menino, havendo a advertido por comportamento impróprio na escola. Poucos dias depois, a coordenadora recebeu a visita de uma jovem que, afirmando ser da família da estudante, quis saber sobre seu comportamento. Foi-lhe narrado o incidente.

A jovem que esteve na escola era, em realidade, irmã do namorado da aluna, que se encontrava cumprindo medida de restrição de liberdade no CAJE. Ao tomar conhecimento da história, a aluna entrou em desespero, já que existem regras tácitas de lealdade e fidelidade que devem ser cumpridas pelas namoradas e esposas dos detentos. Quando alguém desrespeita essa regra, corre grande risco de morte – na linguagem deles, a pessoa se torna “jurada de morte”. Assim, em resposta à ação da coordenadora, julgada imprópria pela aluna, a estudante entrou no colégio portando uma arma de fogo descarregada, apontou-a para a cabeça da coordenadora e apertou três vezes o gatilho.

Tem-se, assim, uma situação de extrema violência acontecida na escola, fruto, em grande medida, das relações que tomam parte no ambiente escolar. Ao infringir uma regra, a aluna sofreu as sanções cabíveis. A complicação começou quando a coordenadora, provavelmente julgando cumprir acertadamente seu papel de educadora em diálogo com a família, discutiu sobre a situação com alguém que se fez passar por outrem. Nesse sentido, a coordenadora falhou por não haver pedido nenhuma espécie de comprovação de parentesco, e por haver desrespeitado o sigilo em relação às infrações cometidas na escola, talvez por falta de capacitação adequada para lidar com esse tipo de alunado e situação.

A aluna, por sua vez, ao se sentir ameaçada e revoltada com a situação, escolheu a utilização da violência em detrimento do diálogo. Não procurou ajuda cabível provavelmente por julgar que esta não seria eficaz, acabando por cometer violência grave contra a coordenadora e piorando sua própria situação. Este é mais um exemplo da falha do diálogo, da não-tentativa de mediação e da não-internalização, pelos atores da escola, desta como espaço público de convivência.

As consequências desse incidente foram, para a aluna, o encaminhamento para a Delegacia da Criança e do Adolescente, o julgamento cabível, o cumprimento das medidas socioeducativas determinadas e todas as nefastas influências para a sua vida. Para a coordenadora, a situação de extrema tensão e iminência de morte também causou marcas indeléveis, que podem impedi-la de continuar exercendo sua profissão. Codo & Menezes (1999) elucidam os efeitos do estresse aos quais alguns professores estão submetidos no ambiente escolar. Segundo os autores, no exercício profissional da atividade docente evidenciam-se diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde são exercidas. Estes estressores, se persistentes, podem levar à Síndrome de Burnout. Citam, entre diversos fatores causadores, problemas de disciplina de seus alunos, a violência e a falta de segurança na escola.

Burnout aparece como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, já que cuidar exige tensão emocional constante, atenção

perene e grandes responsabilidades profissionais a cada gesto no trabalho. Podemos resumir a situação da seguinte maneira: o trabalhador se envolve afetivamente com seus clientes, desgasta-se, não aguenta mais, desiste, entra em Burnout (MALASCH & JACKSON *apud* CODO, 1999, p.8).

Alguns professores de educação física também demonstraram sentimento de insegurança na quadras de esporte, onde, segundo eles, os alunos têm mais facilidade para entrarem armados:

Tinham alunos aí fora esperando outro aluno com uma faca. Já ouvi falar de meninos que vão para as quadras. Quem fica mais vulnerável é a equipe de educação física porque leva os meninos para a quadra de esporte. Tem casos de alunos que vão armados para a quadra de esportes. Às vezes tentam entrar na escola. Como a escola é fechada, tem essa preocupação: será que consigo sair? Lá fora é mais fácil para fugir, não tem muro nem nada, está lá e de lá... Às vezes, até provocam mais os colegas. Alguns colegas de educação física, já com medo, pensaram em dar aula dentro da escola mesmo até para limitar os casos de armas por parte do aluno. Não são casos diários, são esporádicos, mas acontecem (Professora, Grupo Focal com professores).

Percebe-se, pois, a tensão cotidiana à qual alunos e professores estão expostos, inclusive nos locais limítrofes entre a escola e a comunidade da qual aquela é parte. As quadras de esporte, em algumas escolas, são locais de transição (já que não se localizam na parte interna do colégio) entre o dentro e o fora da escola, onde o controle por parte da equipe de direção tende a ser menor. Nesse sentido, é fundamental analisar brevemente o contexto de existência de armas nos arredores das escolas.

4.6.6. Armas nos arredores das escolas

O espaço socioterritorial onde a escola se localiza tem influência significativa sobre o seu cotidiano e a percepção de segurança dos alunos e adultos que dela fazem parte. Por vezes, episódios concretos de violência ocorridos nos arredores alimentam o medo comprometendo o clima escolar. Relatos confirmam que a violência está bem próxima à área da escola expondo tanto alunos quanto adultos a situações de perigo iminente, quando não fatais: *teve um tiroteio na porta da escola, e quatro alunos que estavam passando foram baleados; já teve troca de tiros aqui perto do colégio e atingiu um aluno, o qual está até hoje paralisado.*

O depoimento abaixo narra outro episódio de tiroteio em frente à escola, do qual alunos foram espectadores. A reação de choro de uma aluna que testemunhou o fato mostra o impacto da violência naqueles que não estão diretamente envolvidos, apesar de expostos, ainda que em um local onde deveriam estar resguardados.

Teve tiroteio na frente da escola. Foi assim, nós estávamos na quadra e ouvimos um barulho. Aí nós subimos em cima da grade pra ver o que era. Vimos um cara saindo com a mão assim,

pingando e com a arma na outra mão segurando o guidon. E o outro já foi na frente. Acho que eles pararam numa loja de videogame que tem bem ali embaixo. Aí teve uma menina, que eu acho que era amiga dele, que começou a chorar porque o cara estava com a mão sangrando. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Outros depoimentos evidenciam problemas de segurança na entrada para o espaço escolar, denotando ausência ou precariedade no controle dos que frequentam a instituição ao facilitar a entrada ou a invasão de estranhos. Segundo um aluno *já aconteceu de malas entrarem na escola para acertar conta com outro mala, e essa pessoa que não era da escola estava com arma de fogo.*

No depoimento de uma professora nota-se que a escola, muitas vezes, pode se tornar um local onde ocorrem situações ameaçadoras. Nesse caso, vale a pena reiterar que a violência urbana, muitas vezes, invade a escola, apesar de não ser rigorosamente violência escolar, senão uma violência de fora para dentro que tem consequências no espaço escolar.

Eu presenciei aqui uma vez um garoto armado. Não era um aluno. Foi um rapaz que veio. Ele estava bêbado e armado. Foi uma situação muito ruim. Tiveram que chamar a polícia, teve que vir o batalhão, levar preso, todos armados. Um negócio muito ruim. Eu tinha trazido minha filhinha e tinha um cara com uma arma pertinho dela. A gente teve que se esconder aqui atrás. Foi horrível. (Professora, Grupo Focal com professores).

Em outras situações, verifica-se que são levadas para a escola muitas das desavenças e desentendimentos que se dão em outros espaços, como, por exemplo, o de *um ex-interno do CAJE, veio à escola armado para atirar em outro aluno que beijou a ex-namorada.*

Percebe-se, mais uma vez, que a ocorrência de situações envolvendo armas de fogo nas escolas são multifacetadas e podem estar relacionadas a diversos fatores, sejam estes ligados diretamente a conflitos gerados nas escolas ou decorrentes de outras naturezas de relação exteriores à escola.

4.6.7. Armas e violências nas escolas

Em situações de ameaça, muitas vezes a arma toma o lugar da palavra e aparece como mais uma forma de intimidação violenta nas relações sociais, causando medo e imobilização, inclusive nos adultos da escola.

Teve uma vez, no ano passado, na hora do intervalo, que veio um garoto que tinha trazido uma faca. Aí um outro pegou a faca do menino e ameaçou o outro. Aí começou aquela briga. Eles se esconderam. Chegou uma garota e começou a chorar porque era o irmão dela. Aí avisaram aqui na Direção e ninguém chegou perto do garoto porque ele estava com a faca. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

As ameaças utilizando armas podem ser também provocadas por xingamentos: *já vi aluno portador de arma branca ameaçando o colega por causa de xingamentos ofensivos* e por desavenças várias: *aluna da*

5ª série aproveitou-se da ausência de uma professora e ameaçou uma colega com um canivete, inserindo-o no pescoço dela; um menino tinha ameaçado o outro de morte. Aí no outro dia ele trouxe uma faca para a escola para tentar meter no outro.

As agressões aos adultos, por sua vez, podem assumir formas de contestação das regras e da hierarquia interna. No caso abaixo, nota-se que o diretor não intervém em uma situação de conflito em que o aluno perpetua a intimidação contra o professor, podendo causar desestabilização e desconfiança na instituição escolar, no momento em que uma figura de autoridade se destitui do seu papel de zelar pela segurança e proteção da escola. Obviamente, não se está sugerindo que a direção exerça o papel da polícia, mas sim que haja diálogo, ações e apoio mútuo dentro da rede de cuidadores de crianças, adolescentes e jovens (ou seja, a escola, o Batalhão Escolar, a Delegacia da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar e vários outros).

Teve o programa, que tinha um menino violento que morava longe. Violento mesmo. Ele trazia faca direto para a escola e uma vez ele ameaçou o professor. O professor pegava muito no pé dele, aí ele trouxe faca para ameaçar o professor. A diretora foi lá e não teve coragem de desligar o aluno e ele continuou a ameaçar o professor. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

O crescimento da violência no espaço escolar tem ampliado de forma considerável os conflitos presentes nas relações sociais estabelecidas, deixando claro que tais conflitos não podem mais ser geridos pelos padrões tradicionalmente convencionados. A autoridade da escola como construída atualmente parece não ser mais suficiente para resolver os problemas de violência, fato este constatado na fala de um membro da direção que assume não saber como agir.

Nós tivemos caso de aluno aqui que trouxe uma peixeira. Tem o quê, uns dois meses isso. O rapaz estava com uma peixeira. Sobre a questão disciplinar, a gente discute, a gente senta, traça uma metodologia de trabalho, uma estratégia de trabalho diferente, no sentido de envolver a turma, de coordenar melhor as atividades para que a indisciplina, a ociosidade do aluno seja inibida. E aí, metodologicamente, eu falo enquanto coordenador, a gente está discutindo isso com os colegas. Agora, quando a questão é violência, nós não temos preparo. Pelo menos eu estou extremamente despreparado. Eu não vejo função da gente e a gente tem que entender. (Coordenador, Grupo Focal com equipe da direção).

A presença de armas na escola potencializa a ocorrência dos casos de violência grave nesse ambiente. Surpreende uma visão não só de normalidade, mas também de valorização do porte de arma pelos alunos, seja quando seu uso é justificado como forma de se proteger ou de atacar o colega. Em uma cultura que valoriza a virilidade, a arma, muitas vezes, toma o lugar da palavra nas situações de conflito que eventualmente surgem no cotidiano escolar.

Verificou-se que muitos alunos levam armas para se exibir e obter status perante os demais, revelando a valorização do bandido como herói, ao qual associam poder e força. Entre outros tantos motivos apontados para a utilização de armas, chama a atenção que algumas vezes elas são utilizadas para intimidar outros alunos, professores e demais funcionários. Vale ressaltar que no momento em que se sabe que alguém está armado, aumenta-se a sensação de medo e de insegurança no espaço escolar alimentando uma espiral de violências.

Não há como negar que o uso de armas brancas e de fogo potencializa a ocorrência de incidentes tanto para quem as possui quanto para aqueles que estão em volta. Ademais, a posse de uma arma em situações de conflito aumenta a probabilidade de que desentendimentos e brigas tenham um final trágico. Outro fato preocupante é o de que a compra de armas clandestinas contribui diretamente para o mercado de armas roubadas, as quais geralmente são usadas para o crime (CANO, 2002).

Por fim, a discussão sobre a presença e o uso de armas no contexto escolar continua sob a ordem do dia e merece ser aprofundada. Um investimento para a prevenção se faz necessário para que a escola seja um local seguro tanto para os alunos quanto para os demais atores que dela fazem parte.

5 Gênero, sexualidade e violência

Quando se trata da convivência escolar, um ponto fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais está nas relações de gênero e seus significados. O presente capítulo dedica-se a examinar, a partir da análise de gênero, relações, práticas e discursos em marcha nas escolas, abordando padrões e valores construídos em torno do que seriam masculinidades e feminilidades, assim como as esferas de sexualidade e violência sexual. Empreende-se aqui um olhar que busca complexificar o entendimento sobre vários comportamentos relacionados às violências, procurando identificar um campo simbólico no qual esses se desdobram e os sentidos de gênero ali envolvidos. São trazidos, primeiramente, aspectos que moldam e reafirmam identidades, para, em seguida, trabalhar as atuais manifestações de sexualidade e as percepções dos diversos atores da comunidade escolar sobre tais expressões. O capítulo se conclui com o tópico das violências sexuais nas escolas e nas famílias, um tema que, embora urgente e delicado, é comumente considerado tabu e que não vem recebendo, de um modo geral, a atenção social necessária.

5.1. Práticas engendradas

No que tange ao conceito de gênero, pode-se afirmar que foi estabelecido a partir da oposição à categoria sexo, sendo este pensado como o dado biológico naturalmente adquirido sobre o qual determinados atributos sociais (gênero) seriam construídos. Não obstante, a noção de gênero como construção social e de sexo como dado natural tem atualmente dado lugar a perspectivas que procuram superar o dualismo ocidental entre natureza e cultura e, ainda, desafiar a idéia de uma natureza pré-discursiva. De acordo com os apontamentos de Butler – que se configuram talvez como uma das principais referências de tal perspectiva dentro dos estudos de gênero e sexualidade –, o gênero pode ser entendido como “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59).

O gênero é interpretado, assim, como performativamente constituído e, apesar dos atos repetidos de fixação de identidades, entende-se que ele não seria nem necessariamente fixo nem estável. A performatividade de gênero, inserida em quadros de referência que orientam a formação de modelos, atua em meio a normas sociais que esquadrinham identidades, atualizando, dessa forma, “representações da ‘verdadeira mulher’ e do ‘verdadeiro homem’” e formando traços desenhados por valores históricos que são, com frequência, naturalizados (SWAIN, 2000, p. 48).

Interessa-nos compreender alguns aspectos de como a experiência do gênero é vivenciada pelos sujeitos no âmbito de seu percurso escolar, analisando discursos e práticas do cotidiano das escolas sobre o que seria a diferença sexual e que expressam valores sobre o que meninos e meninas fazem, pensam, sentem e falam. Seguindo processos de disciplinarização e normalização, sedimentados em práticas sociais, condutas tidas como adequadas são traçadas e reguladas, indicando a complexa relação entre poder social e incorporação das normas de gênero (BUTLER, 2004).

As identidades e as relações entre os gêneros estabelecidas atualmente nas escolas sugerem a existência de um panorama tanto de mudanças quanto de permanência de padrões culturais. Tendo em vista que a socialização escolar possui um papel basilar na formação de seu corpo discente, é necessário investigar como práticas discursivas constroem e reafirmam masculinidades e feminilidades (LOURO, 1997).

As escolas da rede pública, como se sabe, são de caráter misto, de modo que o estudo indicou um quadro de alunos constituído, como indicado na tabela 1.1, por 56,4% de pessoas do sexo feminino e 43,6% do sexo masculino. Com relação aos professores, verifica-se uma predominância de mulheres na atividade de docência, já que enquanto 37,6% dos professores são do sexo masculino, um total de 62,2% é do sexo feminino, de acordo com a tabela 1.2.

Se o ensino no Brasil esteve historicamente dominado por estudantes do sexo masculino, ao longo do século XX a proporção de mulheres no alunado tem crescido e, nas últimas décadas, chegou a ultrapassar o número de homens: as meninas têm apresentado indicadores superiores aos dos meninos não apenas no acesso à escola, mas também no que tange à permanência nos bancos escolares (BRASIL, 2007). Segundo Muniz (2000), essa escolarização feminina ocorreu de forma lenta e gradual, obedecendo à transição histórica de um ensino desenvolvido nas instituições religiosas ou nos recolhimentos para um ensino que passou a ser desenvolvido nos estabelecimentos públicos. Progressivamente as mulheres foram recebendo instrução sobre conhecimentos que inicialmente eram assegurados somente ao público masculino, verificando-se ao longo do tempo maior democratização, em termos de gênero, do aprendizado.

Embora o fazer pedagógico tenha passado por grandes transformações no que se refere à restrição de atividades a um gênero específico, permanecem estereótipos sociais que são com frequência reproduzidos nas escolas. A divisão sexual imprimida a alguns dos trabalhos desenvolvidos no meio escolar tende a adotar um padrão de planejamento e estruturação de dinâmicas a partir de um conjunto de características que seriam próprias majoritariamente de homens ou de mulheres. Os aspectos eleitos variam consideravelmente, indo desde atributos como personalidade, formas de raciocínio e tipos de inteligência até atributos como resistência física e aptidão esportiva.

Um primeiro ponto a ser analisado é a frequente atribuição de superioridade técnica a um dos gêneros, que acaba promovendo muitas vezes práticas marcadamente discriminatórias. Particularmente naquelas consideradas ações táticas e de raciocínio lógico-matemático, como é o caso do jogo de xadrez, praticado em algumas das escolas estudadas, a atribuição polarizada de diferenças de gênero às formas de jogar pode ter consequências nos arranjos das partidas, conforme também ilustra o seguinte relato de uma pesquisadora de campo:

Curiosamente, a turma estava dividida em dois grupos para a aula de xadrez. No canto esquerdo da sala estavam todas as meninas. Já no canto esquerdo da sala, estavam todos os meninos, um fato que nos intrigou. Perguntamos para a professora se a turma havia decidido, por si só, sentar assim. Ela nos deu uma resposta impressionante. Ela nos disse que a turma estava sentada assim a mando dela, e que essa era uma regra que valia para todas as aulas de xadrez. Pois, de acordo com a opinião da professora, as meninas e os meninos têm ritmos de jogos diferentes. As meninas seriam, então, mais sensíveis e por isso demorariam mais nas jogadas,

sendo muito mais lentas que os meninos. Os meninos, por sua vez, seriam mais ágeis e rápidos para pensar e para fazerem as jogadas, terminando a partida sempre muito antes do que todas as meninas. (Relatório de observação de campo).

Além dos jogos de tabuleiro, os esportes, especialmente aqueles considerados mais agressivos, são comumente tomados como território de força e resistência e, assim, tornados espaços de afirmação social da masculinidade. Para os homens é comum serem destacadas as habilidades físicas e atléticas, uma vez que seus corpos são simbolizados como fortes e viris, ao passo que as mulheres costumam ser sublinhadas como delicadas, frágeis e pouco resistentes às atividades físicas mais pesadas (GOELLNER, 2003; ROMERO, 2005).

O futebol é no Brasil um *locus* ainda significado como especialidade do masculino, não sendo rara a profusão de discursos empenhados na exclusão das mulheres do seu universo e que reafirmam uma interpretação estereotipada das diferenças físicas. Dentro do “fenômeno futebolístico brasileiro” restaria às mulheres o papel secundário de “auxiliares dos homens no futebol, torcendo em função de laços sociais próximos (com homens) e gerando condições favoráveis para que estes homens desfrutem do futebol” (SOUZA, 1996, p. 47). O diálogo a seguir, que se deu quando da realização de um grupo focal com alunos, é ilustrativo dessas situações nas quais as normas de gênero ainda se mostram bastante rígidas quando o assunto é futebol.

M1: Os meninos jogam futebol e as meninas vôlei, queimada.

Entrevistadora: E se as meninas quiserem jogar futebol?

M1: Não pode porque a professora falou que é um jogo muito violento.

M2: Agora, menino pode jogar vôlei.

Entrevistadora: E o que vocês acham disso?

M1: Ah, eu acho isso muito errado, é uma injustiça. Isso é uma injustiça. Todo mundo tem direitos iguais. Se os meninos podem jogar vôlei, como nós meninas, nós podíamos também jogar futebol com eles.

H: Elas vão ficar é chorando aí, vão se machucar. As meninas se machucam muito nas canelas, não sabem jogar.

Todas: Uhhhhh!

M2: Eu já joguei. Se eles estiverem lá em cima jogando, ela (a professora) fala, mas deixa. Agora jogar em campeonato, ela não deixa.

M1: Isso é errado, porque se os meninos quiserem jogar em campeonato, vôlei, eles podem e as meninas não podem jogar futebol. Já conversamos, mas não teve solução ela disse que meninos é futsal e meninas é vôlei. (Grupo Focal com alunos).

A prática do futebol nas escolas brasileiras é, como se vê, muitas vezes tomada como exclusividade dos meninos, devendo as meninas se ocuparem com esportes alternativos, considerados mais leves e, por sua vez, seguros. Curioso é que, embora a participação feminina ainda seja baixa no futebol de nossas escolas, em outros países é um esporte bastante praticado por mulheres.

Quadro 5.1: *Me chamavam de Maria Machado*

Eu amo jogar bola. E uma vez fui jogar bola na quadra só com homens, fiz alguns gols e eles me chamaram de Mulher-macho.

Quando eu era de outra escola, as pessoas me discriminavam por eu gostar de jogar bola e não me vestir como a maioria das garotas. Me chamavam de Maria Machado. Até hoje sinto isso, apesar de ter pessoas maravilhosas ao meu redor.

Já falaram que eu era lésbica porque eu conhecia algumas, e porque eu jogava futsal.

Me xingaram por eu estar jogando bola. E uso uma bermuda que falaram que era só para homens.

Fonte: RITLA, “Pesquisa Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência escolar”, 2008.

Nota: Depoimentos de alunos retirados de questões abertas do questionário.

Corresponder aos padrões de gênero requer, assim, uma adequação às condutas apropriadas, sob pena de o(a) aluno(a) não ser reconhecido(a) segundo uma identidade valorizada socialmente. No caso da participação feminina em jogos cuja tradição esteve vinculada aos homens, o risco identitário é provável, e as meninas podem ser classificadas como masculinizadas, recebendo apelidos como *Mulher-macho* e *Maria Machado*, como aponta o quadro 5.1. Ser referida como lésbica torna-se, do mesmo modo, uma tentativa de ofensa ao padrão de feminilidade vigente, construído dentro da heteronormatividade e incorporando, por sua vez, aspectos de homofobia. Ainda assim, várias meninas decidem enfrentar resistências sociais (potenciais ou reais) e lançam-se na prática do futebol ou em outras atividades tipicamente masculinas, as quais vêm ganhando espaço progressivamente maior nos centros de ensino.

As restrições de gênero a práticas escolares conformam discursos sobre corpos e capacidades intelectuais, discursos que delimitam campos de competências e aptidões, esquadrinhando identidades e, ainda, traçando prescrições. Participam, assim, da construção de roteiros sociais, muitas vezes bastante limitados, para o masculino e o feminino, orientando não apenas a socialização escolar, mas também os percursos individuais dos (e das) estudantes. As sanções dirigidas a quem transgredir esse tipo de norma parecem confirmar que a instituição escolar corresponde, como bem afirma Muniz (2000, p. 212), a “um dos espaços privilegiados na composição das identidades sexuais e de gênero, enquanto espaço de poder que regula, normaliza, nomeia e inculca modelos de feminilidade e masculinidade e da sexualidade heterossexual”.

5.2. Masculinidades, convivência e manifestações de violência

Ao analisarmos masculinidades (e feminilidades) é necessário esclarecer que estas conformam identidades múltiplas situadas em interações sociais plurais, de modo que os sujeitos nelas engajados estão envolvidos em significados contextuais e imersos em processos de desconstrução e (re)construção. Retoma-se, assim, a noção de sujeito em construção, ou sujeito-em-processo,

de Butler (2003), caracterizado pela instabilidade e não por um lugar fixo no mundo. Isso não impossibilita, porém, a observação de modelos muitas vezes de longa data, revisitados ou atualizados nos discursos recentes e que, com frequência, embora perpassados por estilos diversos, deparam-se com mecanismos culturais que promovem sua reificação.

Nas escolas, alguns desses modelos apresentam visíveis permanências, embora não se esgotem em tal quadro e respondam a situações efetivamente inusitadas. Dentro de paradigmas hegemônicos de masculinidades, sabe-se que tradicionalmente mostrar-se forte e potente tem sido um elemento bastante valorizado para o masculino e, no caso em estudo, foi possível verificar que continua simbolizando virilidade e macheza entre o alunado.

A frequente ênfase na valoração do porte físico (no geral, grande ou robusto) e da força parece imprimir a necessidade de construção de uma imagem viril do próprio corpo ou da performance corporal, tal qual afirmado no comentário de uma aluna de que *homem tem que ser forte*. Essa característica compreende muitas vezes também um elemento de atração, como complementou outra estudante que diz haver em sua turma *um menino todo musculoso*, ressaltando logo em seguida que *as meninas amam ele*. A tensão está entre enquadrar-se ou não, de modo que aqueles que não se conformam à regra eventualmente sofrem retaliações e podem não escapar de agressões diversas, conforme relata um aluno sobre os xingamentos dirigidos a colegas: *tem gente que é pequeno e ficam chamando de anão*.

Se “feminilidade e masculinidade são o objeto de uma produção permanente por um uso apropriado dos signos”, conforme suscitado por Le Breton (2003, p. 32), também “o *design* corporal” se coloca como superfície simbólica, acentuada pela atual cultura do corpo que o transforma em um “emblema de si”. As regras de aparência expressam, desse modo, o imperativo de enquadramento e de projeção de imagens coletivamente respeitadas.

Adotar comportamentos agressivos ou de risco corrobora também essa imagem de força viril, comumente associada ao léxico da valentia, aventura e ousadia: *muitas vezes ele [um colega] ainda fala que é o doidão da área, que é o dono da escola. Que todo mundo tem que ter medo*. Outra estudante relatou a atitude de seu colega abordando esse aspecto: *ele caça confusão com os meninos... quando ele empurra, como ele é grande, machuca: aí ele fica empurrando, fica xingando, fica chamando os outros de não sei o quê*. A rivalidade é referida como característica recorrente: *se tu perceber, no meio da sala, tem muita rivalidade um com o outro*. Algumas brigas surgem justamente de disputas sobre as posições de maior poder, no caso, daqueles *que mandam*, como ilustra o próximo quadro.

Quadro 5.2: *Pra ver quem é que manda*

Aqui tem uns garotos que eles brigam para ver quem é que vai ficar mais forte aqui no colégio. Se eles brigarem com uns ali, os que mais apanharem vão avisar lá quem fica mandando na escola. É desse jeito aqui, é assim. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Ficam os grandes querendo brigar com os pequenos e outros querendo brigar com eles. Aí eles querem ver quem tem mais autoridade dentro da escola, querem ver quem manda. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

É tipo assim: se está uma pessoa quieta no canto dele, chega outro pra dizer que é “fortão”, puxa o cabelo dele, bate nele... (Professora, Grupo Focal com professores).

Fonte: RITLA, “Pesquisa Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência escolar”, 2008.

Nota: Depoimentos de alunos retirados de Grupos Focais. .

Machado (2001), ao analisar as relações entre masculinidades e violências, observa que valores como “controle” e “rivalidade” são atributos socialmente entendidos como próprios de homens. O masculino em nossa cultura pode se afirmar ao encarnar ele próprio a posição de autoridade, desafiando a autoridade estabelecida e atribuindo a si mesmo a figura de representante da lei simbólica. Com frequência, chega-se a “um roteiro performático em que o modo de se apresentar e se fazer reconhecer socialmente passa pelo exercício espetacular de ações agressivas que mostrem sua capacidade de desafiar e enfrentar, não importa quem” (MACHADO, 2001, p. 19-20). Por exercício espetacular entende-se que há um “exibicionismo do desafio”, no qual o ato de enfrentar dialoga com um teor performativo diante do outro, uma vez que, dentro da sociedade do espetáculo – tão assinalada por Debord (1997) e Lipovetisky (1983) –, a agressão adquire uma dimensão visivelmente ostentatória.

A gente vê que os alunos são muito agressivos, não com os professores, mas entre eles mesmos, isto às vezes até assusta um pouco. É o jeito que eles se tratam, se batem muito. Estão dentro da sala e um dá na cabeça do outro. É o jeito deles. É uma agressão. (Professora, Grupo Focal com professores).

Ser destemido e valente corresponde, portanto, a uma representação corrente do masculino e, embora essa atitude talvez infrinja normas da escola, ela permanece de certa forma em conformidade com os meandros de gênero culturalmente vigentes. Nesse sentido, de acordo com uma professora, é possível notar grande valorização do desafio no centro de ensino em que leciona: *aquele que vai preso é o fodão, aquele que desafia a polícia é o exemplo*. Do mesmo modo, a seguinte fala de outra professora comenta que um de seus alunos teria, com efeito, evidenciado o propósito de sobressair e ser respeitado entre os pares por meio da bagunça.

Uma coisa que acho muito séria é que eles têm como se fosse um orgulho: ‘já que não me destaquei como bom aluno, por exemplo, deixa eu me destacar na bagunça’. Estes dias conversei com um aluno da 5ª série, conversei para ver o que ele falava, fui levando

ele na conversa, falei assim: ‘mas por que você fica assim, fulano?’. ‘Ah, professora, porque assim vou ficar bem, vou aparecer bem’. ‘Como assim aparecer bem? Não entendo. Aparecer bem porque bagunçou, aparecer bem porque deu trabalho na sala?’. ‘Entre os bagunceiros, professora’. Falei: ‘Entre os bagunceiros?’. ‘Entre os bagunceiros, todos me respeitam. Se quiser quebrar escola, quebro, se quiser quebrar carteira quebro, aqui está é bom. Na outra escola quebrava carteira, quebrava vidro e todo mundo me respeitava’. Aí falei assim: ‘Uai, você quer o respeito destes meninos? Estes meninos têm este valor todo prá você?’. Ele ficou até sem graça. ‘É, os meninos me respeitam’. Falei assim: ‘Mas que valor tem estes meninos para você?’. Aí ele não falou mais nada. ‘Sei que eu me destaco, todo mundo me respeita’. Tem o negócio assim: ‘já que não tenho outra coisa, o modo de me sobressair é este’. (Professora, Grupo Focal com professores)

Outro professor concorda com a observação de que o enfrentamento apresenta vínculos com a obtenção de reconhecimento social, interpretando, por sua vez, que se trata de uma *inversão de valores*.

Aqui há uma cultura da admiração. Os heróis deles são outros, há uma inversão de valores. O herói não é o exemplo de conduta, não é o exemplo de caráter, não é o pai de família. O herói deles é o que anda armado, é o traficante, é aquele que vai preso (Professor, Grupo Focal com professores)

Notar-se-ia, conforme o comentário anterior do professor, um desprezo de determinados alunos às condutas que seriam moralmente adequadas, as quais corresponderiam ao *exemplo de caráter* encarnado também na figura do *pai de família*. De fato, a ética da responsabilidade e do compromisso com os ditames sociais são valores comumente relatados pelo corpo docente como estando hoje em desuso, eventualmente fazendo surgir uma ordem na qual o registro na malandragem e na infração à lei passaria a ocupar espaço de maior atenção. O *trabalhador*, de acordo com esses relatos, seria menosprezado, posto que percebido como aquele que se submete às atividades rotineiras e mal-remuneradas, tornando-se, como comenta mais um professor, um referencial cada vez mais atrelado ao estereótipo do *otário*.

Eles (alunos) idolatram o errado, o mala... Se o cara já foi preso, já levou uns tapas da polícia, esse é o bam-bam-bam deles, é quem eles acham massa, o fera. Agora, quem é correto, quem anda direitinho, quem trabalha, para eles não tem valor: é o otário, não tem valor. (...) Eu falava para eles: Poxa, cara, vai ver se você consegue um meio período em um supermercado, trabalhar. Trabalhar para quê, professor? Vou trabalhar a semana todinha para ganhar 50 conto? Se eu levar um negócio ali, droga, eu ganho 100. (Professor, Grupo Focal com professores)

Embora a referência à figura do masculino malandro, transgressor da ética do trabalho, não seja nova nas culturas brasileiras – como já abordado nas obras clássicas de DaMatta (2001) e de Cândido (1993) –, parece atualmente ser referido cada vez mais como atrelado ao universo das ações criminosas. Fala-se, assim, não apenas da malandragem transgressora, mas também da bandidagem, contrapondo ambas as categorias de malandro e bandido ao modelo do “bom aluno”, do “pai de família” ou do “trabalhador”: *há uma inversão de valores aqui nessa escola... aqui, a cultura*

deles, se eles forem “bandidos” mesmo – assim entre aspas – eles são tidos como os melhores. O diálogo a seguir também ilustra esse aspecto:

M1: Eu perguntei para os meus alunos, me apresentei e falei por que eu escolhi ser professora, porque eu gostava. E perguntei a eles o que eles queriam ser profissionalmente, três me responderam assim: Eu quero ser da Band. E eu, muito ingênua, não sabia o que era ser da Band. Eu pensei que era ser da Band, Record...

M2: Ser da televisão.

M1: Ser repórter e tal. Não, eles me responderam que iam ser da Bandidagem. (...) Eles vivem uma verdadeira descrença, porque, infelizmente, é o modelo que eles têm hoje em dia, que eles observam, que eles vivenciam. É esse modelo que nós condenamos e que, infelizmente, está aí dominando. E eu gostaria de registrar, porque isso é muito forte, porque eles já me colocam isso há muitos anos, mas a cada dia que passa essa coisa fica mais incisiva no depoimento deles. (Grupo Focal com professores).

Ainda de acordo com essas análises de professores, enquanto o modelo do homem trabalhador ficaria hoje enfraquecido, o espelho social de criminosos famosos, particularmente aqueles vinculados ao narcotráfico, tornar-se-ia notadamente mais marcante. “Optar”⁶⁸ por se envolver com o comércio de drogas passaria a significar, além de um retorno financeiro muitas vezes desproporcionalmente maior do que muitas das atividades “honestas” no leque de ocupações acessíveis, também um sinal de esperteza e insubmissão. Realizam-se, assim, associações simbólicas entre “o uso da arma de fogo, o dinheiro no bolso, a conquista das mulheres, o enfrentamento da morte e a concepção de um indivíduo completamente autônomo e livre”, vinculando “a violência a um etos da masculinidade” (ZALUAR, 1999, p. 12). Essa atividade tida como mais rentável (e viril) torna-se, assim, de acordo com relatos de professores, um potencial de reconhecimento e distinção sendo grandes traficantes, por exemplo, tomados como imagem a ser admirada por jovens e adolescentes, além de exemplo em quem se espelhar.

Essa é uma coisa negativa que nós enfrentamos: falta de espelho social. Na época em que nós estudávamos, todos nós sonhávamos em ser igual a fulano A, B. Hoje nós não temos isso. (...) Hoje nós temos ene juízes presos, cumprindo prisões por roubos, por desvio de dinheiro. Então acabou o espelho social, banalizou, aí eles não têm mais em quem se espelhar. Chega no segundo grau, você pergunta: Quem quer ser professor?. Ninguém. Em quem vocês podem se espelhar na sociedade que nós temos?. Fernandinho Beira-Mar – a resposta é essa. (Professor, Grupo Focal com professores).

Uma professora relatou uma situação na qual a necessidade de um aluno de se destacar, de *ter uma moral*, teria sido vislumbrada por meio da ostentação de armas. A exibição de tais objetos parece estar associada à fama e ao poder, acompanhando a ideia de que o temor gera notoriedade, admiração e respeito.

68 O termo aqui é utilizado entre aspas apenas para sinalizar a crítica à noção de que todo envolvimento de jovens no crime seja uma questão de opção, devendo-se levar em conta, em contrapartida, uma série de condições sociais que efetivamente favorecem esse envolvimento.

Outro dia um aluno desenhou um monte de desenhos, vários revólveres, diferentes, bem bonitos, bem desenhados. O desenho é bonito. Por que está me mostrando estas figuras aí? Ah, professora, fala se não é bonito, vê se com um deste aqui não vou abafar? Com outra linguagem deles lá. É como passou na televisão, dos morros. Não vou me destacar desta forma, vou ser bandido, vou ter uma moral. (Professora, Grupo Focal com professores).

Nota-se, assim, uma sociabilidade que traz acentuada marca do ethos masculino violento (ZALUAR, 2002; CECCHETTO, 2004), em que a exibição e a performance da violência são percebidas como modo de o jovem adquirir respeito e prestígio. Cecchetto (2004, p. 38), por sua vez, completa que “a arma é também um signo de virilidade. Os próprios termos utilizados pelos homens para designá-la – a arma é ferro – contêm toda uma simbologia viril que revela como isso tem a ver com a identidade masculina tal como se está constituindo agora”.

Para além da demonstração de poder direcionada aos outros homens, na busca de admiração entre os pares, o exibicionismo de ações agressivas seria orientado igualmente para o público feminino, correspondendo, nesse ponto, a formas de atração dentro das dinâmicas de conquista e sedução. Um integrante do Batalhão Escolar observou essa questão: *existe a ideia entre a juventude, principalmente a feminina, de que o bandido é que é o exemplo. Se você observar em filmes, em exemplos reais, as meninas se encantam pelos bandidos, por aquele que se contrapõe a todas as regras sociais*. Os próximos dois relatos, de adultos, tocam também nesse assunto.

Os valores são esses inversos: eu quero saber de quem briga mais, eu namoro com o bandido da escola. As meninas engravidam dos bandidos da escola, da comunidade. Aqui eu conheço várias meninas da comunidade que vão visitar os maridos até hoje na prisão, com os filhos, sabe? E o bom é isso. E geralmente são as meninas mais bonitas, mais lindas, mas são as que menos estudam, é uma inversão assim total. E a mídia, ela seria um fator que contribui extremamente com essa inversão. (Professora, Grupo Focal com professores).

A mídia, a televisão influencia bastante. Há algum tempo eu fiquei surpreso, porque um programa de TV estava mostrando umas gangues organizadas, entrevistando um cara: Por que vocês brigam um com o outro e tal, participam de gangue?. E o cara falando, daqueles bombados: Ah, porque dá fama, dá status, as meninas gostam: fazendo apologia à marginalidade, incentivando. E aí muitos seguem porque a própria televisão está mostrando o cara falando que dá fama, que pega mulher, que dá status. Então está dando um exemplo que todo mundo tem que seguir: tem que querer ser malandro. (Professor, Grupo Focal com professores).

Todavia não são apenas os adultos que identificam essa questão das dinâmicas de sedução, de modo que também alguns estudantes chegaram a comentar sobre a tentativa masculina de *aparecer para as meninas*, tornando-se mais viril e, por sua vez, corresponder às expectativas de gênero.

O cara vê vizinho bandido, aí acha bonito, aí começa a cheirar cola, resina, aí começa a cheirar pó, fumar maconha, tudo para aparecer para as meninas. Aí começa também a pichar, e aí para marcar território picha sala. Para aparecer na sala de aula, chuta a cadeira, quebra cadeira, risca quadro, estraga mesa e sempre tenta chamar a atenção, apesar de que para ele isso vai ser a coisa mais ridícula que terá acontecido na vida dele. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

A aproximação de mulheres aos supostos bandidos seria motivada igualmente por valores relacionados à feminilidade, como a busca de proteção masculina e de se estabelecer relacionamentos com homens de poder. O diálogo a seguir, também entre alunos, comenta que determinadas meninas procurariam a *proteção dos chefões*, justamente por se sentirem seguras ao lado de homens temidos e respeitados coletivamente.

M1: Elas querem proteção dos maiores, dos chefões. Minha prima, o namorado dela é traficante. Acho que ela se sente segura. Qualquer coisa na rua que acontece é: meu namorado, ele já chega lá, todo mundo tem respeito por ele. Eu já fui envolvida por pessoas assim. É proteção. Você se sente protegida. Quando perde, você sente que não pode mais.

M2: Quando seu namorado é traficante, tudo bem. Tudo que a pessoa faz, protege. Mas depois que pessoa termina o namoro... Porque agora todo mundo sabe que ela está desprotegida.

M3: Assim, vamos supor um exemplo: ela namora o traficante e ela não quer mais namorar ele. Então ela fala que está tudo acabado. Só que ele não aceita. Não quer não.

M1: Mas nem todos são assim...

M3: Vamos supor: Não, não. Você vai ser minha namorada. E aí ela não quer mais. Aí ela vai ter problema o resto da vida só porque ela namorou um cara que era traficante.

M2: Como ela falou, a pessoa se sente segura. Mas, por exemplo, que nem eu, que só tenho os meus pais, se me envolvo com estes negócios, já pensou? Vai uma pessoa lá e mata. Quem é que vai cuidar de mim? Mata eles e daqui a pouco vem atrás de mim para me matar. (Grupo Focal com alunos).

De acordo com o trecho anterior, constata-se uma construção simbólica em que proteção e risco parecem caminhar juntos. No caso relatado, em contraposição à proteção adquirida em função do poder do namorado traficante, haveria um risco latente que sublinharia essa sensação de proteção, podendo esta se reverter em uma absoluta vulnerabilidade no caso de a relação se romper. Assim, o mesmo sujeito que representaria a imagem do masculino protetor poderia corresponder, igualmente, a um agressor em potencial: existiria, na atração feminina, uma linha bastante tênue entre homens supostamente protetores e homens violentos – o que não significa que as mulheres desejem homens controladores e essencialmente agressivos (MACHADO & MAGALHÃES, 1999).

Antes de seguir para a próxima seção é necessário fazer uma ressalva muito importante. Deve ficar claro que nem todos os estudantes compartilham dessa valorização do masculino associado ao poder da violência. Pelo contrário: apesar da existência de modelos sociais que atrelam a agressividade a uma simbologia viril, muitos alunos discordam desses valores. Vários chegam a reclamar, como o fizeram algumas vezes durante o estudo, das generalizações que a escola comumente faz acerca do envolvimento de adolescentes e jovens com o universo da violência. Relataram que estudantes podem ser frequentemente alvo de preconceito e que podem ser tornados suspeitos e mesmo culpabilizados injustamente simplesmente em decorrência do estereótipo do adolescente ou jovem infrator.

Um aluno é tipo assim uma pessoa que tem sua juventude. Quando era essa mulher [a antiga diretora], ela do nada botava uns policiais para dar baco em aluno, em todo mundo. Aí, tipo

assim, o aluno, o que ele ia pensar? Ah: Estão me discriminando como bandido e tal. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Se você for normal, assim, ele [o policial] cai matando. Se chegar um bandido e ficar na porta, ele nem olha. Ele fica é do lado de dentro ali também. Quando tem bandido, eu nunca vi dando bacu nos bandidos. Agora, deixa chegar a gente assim, até gente de escola... uma vez eu estava parado ali ele foi lá e foi me dar bacu, eu estava com o cara lá sentado, lá com um bonezão cabuloso, e o bicho nem olhou para ele. Só deu em quem estava uniformizado. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

5.3. As novas e as antigas feminilidades

Após as análises centradas nos padrões de masculinidade, esta seção passa a enfocar o imaginário que cerca especificamente as noções de feminilidade que se mostram presentes nos discursos e práticas encontradas nas escolas. Algo que se observou comumente nas situações de pesquisa de campo, com relação às representações do feminino, foi uma grande tensão entre estilos de feminilidades. Essa tensão, por sua vez, parece indicar a coexistência de modelos conflitantes que ora foram defendidos ora foram repelidos, implicando não apenas em divergências de cunho geracional, entre adultos e adolescentes, mas também em diferenças internas dentro de um mesmo grupo etário.

Dentre os principais eixos delineados nesses embates estão os discursos sobre as posturas atualmente adotadas pelas jovens mulheres com relação a duas questões: (1) as manifestações de violência e (2) as expressões de sexualidade. Nota-se, em particular, uma grande profusão de falas sobre as transformações pelas quais passaram as feminilidades, principalmente entre adolescentes e jovens, sendo recorrente a contraposição entre padrões de um tempo passado e padrões atuais. Fenômenos como a modernização dos costumes sexuais (HEILBORN, 2004), por exemplo, aparecem como pontos polêmicos na convivência escolar.

As transformações observadas, contudo, podem ser apreendidas segundo significados diversos, variando desde perspectivas que entendem essas mudanças como degradação dos valores morais ou expressão de um padrão feminino corrompido até interpretações cujo teor parece indicar um significado de resistência e mesmo de empoderamento das mulheres. Com efeito, as mesmas práticas podem adquirir sentidos divergentes.

5.4. As mulheres e a violência

Embora as estatísticas indiquem que são os homens, principalmente os jovens, os que mais matam e morrem em decorrência da violência nas cidades brasileiras (MACHADO, 1998), as condutas violentas femininas não podem ser desconsideradas. De fato, o número de delitos relacionados à violência “dura” cometidos por mulheres tende a ser significativamente menor do que o de homens, sendo também considerados, muitas vezes, como de gravidade mais baixa. Esse padrão tem, de certa forma, invisibilizado as práticas violentas cometidas por mulheres, tanto no meio acadêmico quanto na sociedade, embora assistamos a uma presença cada vez maior na mídia de notícias sobre

mulheres agressoras. Tem chamado atenção, em particular, as manifestações de violência praticadas por meninas no ambiente escolar.

Nesse sentido, analisar a relação entre masculinidades e violências não significa que estas não estejam nitidamente presentes também no âmbito feminino, já que são cada vez mais comuns os relatos de agressões verbais e físicas atribuídas à agência de mulheres, em particular de adolescentes e jovens.

Na opinião de um aluno, *as meninas brigam: ano passado mesmo tinha uma guria da nossa sala que brigou com umas quatro gurias*. Outro estudante acrescentou que *às vezes é só porque uma olha para a cara da outra e não gosta, aí começa a querer pegar a outra*. As próximas duas falas trazem relatos de alunas que se envolveram elas próprias em agressões físicas, comentando sobre os contextos em que o conflito se originou.

Eu estava andando, e aí minha amiga me chamou de metida, começou a imitar o jeito que eu andei. Aí eu cheguei nela e falei: Pô, não faz isso. Aí ela me meteu a mão na cara. Assim que ela me meteu a mão na cara eu meti outra nela, aí começou, separou, e aí a gente foi para a Direção. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Tem sempre uma menina que gosta de brigar. Aí ela pega sempre as menores. Aí chega assim, ela inventa do nada, fala assim: Ah, estava me olhando, você falou mal de mim, não sei o quê, vou te pegar. Sempre inventa e fica na cola. Eu mesma já fui para a briga... uma vez, assim, ficou um ano uma menina atrás de mim querendo me bater. Uma menina pegou minha amiga e bateu nela no meio da rua, na chuva, foi o maior rolo. Por causa de homem, porque minha amiga estava namorando um menino lá que a outra menina gostava, é besteira mesmo. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

As violências de autoria feminina não tendem a ser, porém, interpretadas nos mesmos termos daquelas cometidas por homens, podendo ser reconhecidos discursos sobre o que seriam as suas particularidades, havendo também certa exotização das condutas violentas femininas. De fato, se as representações hegemônicas sobre as mulheres historicamente as localizaram no território da passividade, da fragilidade e da candura, a participação delas no registro da violência chega a ser tratada como um desvio e mesmo uma atitude antinatural. Tal qual descrito por um aluno, tem-se que *quando é briga de homem é normal, agora quando tem briga de mulher enche de gente para ver!*. Esta fala que sugere certa banalização das agressões entre homens e o significado de relativo exotismo no conflito físico entre mulheres.

Apesar de as violências de autoria feminina de um modo geral causarem espanto, notou-se que a marca de geração tende a ser um ponto fundamental no tipo de percepção que se tem sobre essas agressões. No caso, enquanto 49,5% do segmento estudantil expôs uma percepção de que, apesar das brigas de meninas, os meninos seriam os mais violentos, os professores apresentaram um ponto de vista que tende a recusar a existência de diferenciação de gênero – 51,2% afirmou não haver diferença –, conforme apresentado nas tabelas abaixo 5.1 e 5.2.

Tabela 5.1: Alunos, por sexo, segundo opinião sobre quem é mais violento, 2008 (%)

Sexo do respondente	Consideram meninos mais violentos	Consideram meninas mais violentas	Consideram que não há diferença	Total
Masculino	53,0	8,5	38,5	100,0
Feminino	46,7	5,7	47,5	100,0
Total	49,5	6,9	43,6	100,0

Fonte: RITLA, “Pesquisa Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência escolar”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua opinião, quem é mais violento? (múltipla escolha).*

Tabela 5.2: Professores, por sexo, segundo opinião sobre quem é mais violento, 2008 (%)

Sexo do respondente	Consideram meninos mais violentos	Consideram meninas mais violentas	Consideram que não há diferença	Total
Masculino	11,2	38,6	50,2	100,0
Feminino	9,4	38,8	51,8	100,0
Média	10,1	38,7	51,2	100,0

Fonte: RITLA, “Pesquisa Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência escolar”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua opinião, quem é mais violento? (múltipla escolha).*

Há ainda outra questão que chama atenção nas tabelas: embora seja expressiva a quantidade de alunos de ambos os sexos que afirma serem os meninos mais violentos do que as meninas, esse número é um pouco maior para os respondentes do sexo masculino (53,0%) do que para os respondentes do sexo feminino (46,7%). Da parte das alunas, elas expressam mais enfaticamente (47,5%) que não há diferença entre os sexos quando se trata de ser violento, sendo mais notável entre elas a afirmação de um discurso inscrito na noção de igualdade; a quantidade de respondentes do sexo masculino que afirma não haver diferença de gênero, não obstante, é também considerável (38,5%). Por outro lado, no grupo de alunos é bastante menor – entre os dois sexos – o número de respostas que consideram as meninas mais violentas do que os meninos (6,9%), ficando nítida, portanto, a percepção do alunado de que as práticas violentas são minoritariamente parte do universo feminino, como mostra o depoimento a seguir.

Entrevistador: Entre os próprios alunos, quem vocês acham que é mais, vamos dizer, violentos: os meninos ou as meninas?

M1: Os meninos.

M2: Tudo bem, as meninas são violentas, mas os meninos ainda superam.

H1: Às vezes é a gente.

H2: Tem menina mais forte até que os meninos, às vezes, muito violentas.

M3: Está super difícil saber.

H1: Geralmente tem violência tanto da parte das meninas quanto dos meninos. (Grupo Focal com alunos).

Na opinião dos professores, todavia, não existiram diferenças significativas pelo sexo do respondente, de modo que professores e professoras tenderam a ter opiniões semelhantes. Para o

segmento de docentes, de uma forma geral, quando perguntado acerca de quem seria mais violento, mais da metade (51,2%) afirmou não existir diferença de gênero. Com relação a considerarem as meninas mais violentas, a diferença de resposta em comparação com as opiniões dos alunos foi gritante: enquanto 6,9% dos estudantes consideram as meninas mais violentas, esse número sobe para 38,7% entre os docentes. Por outro lado, se 49,5% dos alunos afirmaram que os meninos são mais violentos do que as meninas, entre os professores esse número caiu para 10,1% (tabelas 5.1 e 5.2), sugerindo a existência de percepções profundamente divergentes entre alunos e professores.

A partir da realização de grupos focais, foi possível identificar que, apesar de a maior parte das narrativas de professores sobre agressão física curiosamente focar casos que envolvem autores do sexo masculino, esses casos tenderam a chocar mais pelo teor da violência do que pelo gênero do agente em si. Nesse sentido, as falas revelavam que a expressão de espanto pelo gênero do autor tendia a ser muito maior quando se tratavam de mulheres – talvez nem tanto pelo ato, mas justamente por serem mulheres, contrariando suas expectativas de gêneros. Ao que parece, as condutas violentas femininas, com efeito, tendem a causar um estranhamento bastante maior nos professores do que nos alunos.

Uma docente afirmou, com bastante ênfase, que as meninas estão se mostrando cada vez mais violentas: *queria dizer que nós temos um problema muito sério com as meninas aqui. E as meninas das 7^{as} séries são as que mais brigam*. Outra integrante da direção também endossou essa opinião: *no ano passado tinha muitas brigas, a menina não podia nem olhar assim com o olho torto, que já ia falando: Ah, porque aquela menina olhou assim de lado para mim e tal*. Outra professora sintetizou: *as meninas são mais ousadas em tudo*.

Os alunos se chocam relativamente menos com o envolvimento do sexo feminino nas violências, possivelmente por representarem uma geração que cresceu em um ambiente já bastante diferente de décadas anteriores, lidando com determinadas transformações de forma mais natural. Não se deve talvez desconsiderar, ainda, outras diferenças entre professores e alunos, não somente de cunho geracional, mas também, por exemplo, em termos econômicos, tendo em vista que possivelmente existam construções sociais diferentes de acordo com a classe sobre as atitudes esperadas das mulheres.

No que tange aos motivos e às formas da agência das jovens mulheres na violência, contudo, verifica-se a permanência de arraigados discursos, perpassados por elementos tradicionalmente atribuídos ao feminino. Tanto docentes quanto alunos podem expressar esse tipo de concepção quando falam dos motivos que levariam uma garota a cometer agressões, sendo listadas, por exemplo, as fofocas, o ciúme, as intrigas e a inveja:

M1: Normalmente as garotas são vítimas de fofocas. Tipo: fulano disse, sicrano falou.

M2: E por causa de namoradinho, por causa da beleza. (Grupo Focal com equipe da direção).

Nesse ponto, enquanto as violências masculinas parecem ser entendidas como fruto de uma sociabilidade agressiva inata ou disputas espetaculares em torno de posições de autoridade, as agressões de meninas são com uma enorme frequência percebidas como derivadas de motivações

que seriam fúteis: *elas fazem gangue de meninas para bater na outra menina que é bonitinha, que vem bonita, que vem bem arrumada. Que é patricinha, elas dizem. Muitas das brigas seriam originadas de ciúmes, inveja e fofoca, mas corresponderiam a incidências menores.*

As meninas têm uma maior ocorrência com essas brigas que sempre estão ligadas a fofoca: ela disse para outra que ia me bater, então eu bati nela primeiro, ou porque ela tomou o meu namorado. Aqui a gente já teve briga porque a melissa da outra era mais bonita, sabe? Então são coisinhas, assim, são incidências menores, são coisas que a gente consegue resolver no âmbito escolar. Elas choram, se arrependem, pedem desculpas, prometem que não vão fazer e a reincidência, repetir o ato, quem briga uma vez, dificilmente briga de novo. Já é uma coisa que a escola consegue controlar (Grupo Focal com equipe da direção).

Outro motivo recorrente, já mencionado em fala anterior, seriam os duelos travados em torno da disputa por namorados: *ano passado aqui pertinho já presenciei duas garotas aqui dessa escola brigando, uma tinha jogado a outra na lama, por causa de garoto. As falas remetem à competição entre mulheres em torno da figura masculina: a maioria das brigas aqui é por causa de macho. Ou é fofoca, ou é briga de macho, do macho dos outros: 'você pegou meu namorado, no final, na hora da saída, você vai apanhar!'. Outro aluno acrescentou: teve um caso que foi de duas meninas que brigaram na quadra. Só porque uma abraçou o amigo dela. Aí elas ficaram com raiva, começaram a brigar, puxar os cabelos, se arranhar todinhas ali no chão. O próximo diálogo entre estudantes é também ilustrativo:*

M1: As meninas brigam.

Entrevistadora: E por que as meninas brigam?

M2: Por causa de namorado. Uma gosta do mesmo cara que a outra.

M1: Por causa de ciúme.

H: Teve uma vez que uma menina estava ficando com um menino, aí a outra passou e deu um tapa na cara da outra. (Grupo Focal com alunos)

As formas de brigar também são referidas como sendo tipicamente femininas, como *tapas, arranhões* ou *puxada de cabelo*. Um aluno declarou, quanto a esse aspecto, que *em briga, as meninas só saem puxando os cabelos*, e outro comentou que *tem menina que deixa as outras com marca de unha*. Apesar da recorrência de falas desse tipo, alguns atores envolvidos no espaço escolar expressaram opiniões diferentes, afirmando que atualmente as formas de brigar das adolescentes estariam cada vez mais se aproximando da maneira masculina de agredir o outro. O leque de técnicas corporais estaria se ampliando e também os próprios acessórios utilizados, como seria o caso, por exemplo, do uso de armas, um caráter observado por um integrante do Batalhão Escolar.

Tem uma coisa aí que está acontecendo muito: as moças, as jovens femininas, está aumentando muito a violência entre as meninas. Ultimamente as meninas estão brigando mais. Mais do que os homens. E a violência entre elas não é tapinha, puxão ou puxadinha de cabelo, não. E outra coisa: elas estão andando armadas, às vezes o meliante está passando a droga e arma para as meninas e as meninas estão se formando mais violentas do que os meninos ou igual. Desse jeito aí, elas estão usando direitos iguais entre homens e mulheres. (Grupo Focal com Batalhão Escolar)

Nota-se que, na prática, as mulheres apontam a agressão física como instrumento de autoafirmação e não necessariamente contrapõem atitudes agressivas a uma postura que contraria os atuais ditames de feminilidade. Demonstrar agressividade, embora tradicionalmente tenha sido uma postura que contrariasse as expectativas de gênero, parece conformar atualmente, em alguns discursos, posturas possíveis também para o feminino. Não corresponderiam, de acordo com tais percepções, a um tipo feminino corrompido ou marginal, passando a ser algo progressivamente incorporado entre as identidades femininas.

Se as manifestações de agressividade e o envolvimento em práticas violentas por parte das adolescentes e jovens vêm se tornando mais visíveis nas relações sociais nas escolas, verificam-se mudanças de comportamento também no que diz respeito às manifestações femininas de sexualidade. De forma semelhante, essas manifestações podem gerar igualmente debates exaltados e polêmicos.

5.5. Expressões da sexualidade

Em uma primeira aproximação à questão da sexualidade nas escolas, torna-se nítida a grande recorrência de falas que abordam mudanças culturais nas relações entre adolescentes e jovens quando se trata de práticas sexuais. E é quando se comenta das novas atitudes das garotas que os discursos tendem a expressar um espanto maior, remetendo a posturas mais liberais e, por sua vez, menos recatadas por parte das meninas.

De fato, são numerosos os comentários sobre uma configuração específica que parece tomar parte atualmente nas relações de gênero e sexuais, sendo muitas vezes referida como uma mudança radical e mesmo como uma inversão de valores: *hoje é o contrário, as meninas querem pegar os meninos de tudo quanto é jeito, para ver o que acontece. Esse negócio de beijar e abraçar é, como se diz, a novidade deles agora.* As falas fazem menção a um quadro de transformações que impressionaria, em particular, os adultos da escola, sugerindo a existência de uma *sexualidade muito a florada* – tal como é referida – dentro do segmento juvenil. O próximo diálogo, entre professores, apresenta algumas dessas percepções sobre as transformações ocorridas ao longo das últimas décadas.

H1: Nossa geração cresceu cantando que é preciso amar como se não houvesse amanhã. Hoje esta geração está crescendo ouvindo o Créo. Para você ver a discrepância!

M1: Tenho um exemplo na minha casa, minha filha de três anos: Créo! Aquilo choca. Dei um tapa nela, estava cantando Créo.

H1: Meu filho, de 11 anos, é um desafio. Primeiro comecei me desesperando. Depois comecei a mostrar como o Caetano Veloso falava de uma mulher nos anos 80 – coloquei *Você é Linda* para ele ouvir. Mostrei, como nos anos 40-50, o Cartola falava das mulheres.

M2: Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça..pó Pis é, Garota de Ipanema e tal. E como isto foi degradando ao longo das décadas.

H3: É, as cachorras, as popozudas.

M2: Na nossa época o que era bonitinho, hoje é uma vergonha, hoje para entrar em um grupo tem que ser piriguete. (Grupo Focal com professores).

No diálogo anterior, o grupo de professores discutiu sobre o que seriam as *discrepâncias* entre a sua própria geração e as gerações de seus alunos, fazendo uso de expressões como a *nossa época*. A conversa evidencia também um relativo estarem diante das novas expressões musicais e das representações de gênero por elas exaltadas, percebidas como uma degradação sofrida ao longo das décadas. Especialmente com relação à comparação estabelecida entre a Música Popular Brasileira (MPB) e o *Funk* nacional, há referências a um universo erótico tornado mais explícito, de modo que, de acordo com essa perspectiva, as sutilezas de outrora teriam dado lugar a categorias consideradas mais grosseiras – sendo citadas, por exemplo, as *piriguetes*, as *cachorras* e as *popozudas*. Tal visão, contudo, tende a não convergir com as opiniões dos que apreciam o *funk* (e demais elementos das culturas juvenis). De qualquer maneira, o fato é que as novas representações do feminino podem chegar a chocar os adultos da escola.

Em outro diálogo, mais uma professora se referiu à questão da erotização das músicas e danças juvenis, entendendo que as manifestações acerca da sexualidade entre os alunos de sua escola receberiam influência direta dos meios de comunicação: *essa sexualidade é imposta pela televisão, são músicas de cunho pejorativo, são danças sexualizadas [...] como a gente tem uniforme, não é tão fácil imitar, mesmo assim as meninas tentam amarrar a blusa e o pessoal não deixa*. Outro professor relatou situações semelhantes: *a gente estava falando que muitas meninas são permissivas, muitas... a primeira providência quando chega na escola é ir ao banheiro, tirar a blusa do uniforme, botar uma blusa mais colada, encurtar a saia*.

A conversa a seguir, também entre professores, aborda igualmente essa que seria, de acordo com os docentes, uma sexualização excessiva dos elementos das culturas juvenis, a qual repercutiria sobremaneira no comportamento das adolescentes:

M: Elas são mais assanhadas que os meninos, elas vêm maquiadas, com aquelas maquiagens carregadas, com aquele corpão.

H: A má influência do Créu. Falta uma parte mais tranquila com a música e tal, são todas aquelas danças mais eróticas.

M: As roupas mais justinhas, coladinhas, a barriga com a camisa com um lacinho... E extremamente vaidosas, vaidosas até demais. [...] Elas amarram a blusa aqui para mostrar a barriga, tem muito essa questão da vaidade. (Grupo Focal com professores).

As gerações dos alunos estariam apresentando uma sexualidade percebida como eminentemente precoce e mais aguçada, remetendo a uma atitude feminina que contrastaria com a sua idade: *tem atitudes de meninas que são muito novas, com a libido ou uma sexualidade tão aflorada que não combina, não condiz, nem com a série e nem com as colegas*. A relação entre práticas sexuais e faixa etária foi interpretada, no caso, como immanentemente incongruente. Esse tipo de percepção expressada na fala da professora talvez decorra do fato de atualmente a idade de iniciação sexual tender a se apresentar cada vez mais baixa. De fato, como observado por Bozon (2004, p. 121), a sociedade passou por mudanças profundas na temporalidade biográfica da sexualidade, verificando-se hoje a existência de uma nova normatividade de sua iniciação. Para este autor, “a atividade sexual não é

mais apanágio da pessoa casada, em idade de ter filhos”, de modo que se assiste a uma extensão da vida sexual às faixas etárias mais novas (e também às faixas etárias mais velhas).

Ressalta-se que manifestações com apelo sexual, de certa forma, podem expressar também uma demanda das adolescentes de afirmar feminilidade e de se distanciarem das representações que remetam necessariamente à infância. Na percepção dos professores, as estudantes acabariam, não obstante, chamando a atenção pela vulgaridade: *é como se para elas fosse o certo: “vou usar de tal artifício para chamar atenção”. Mas ela não tem ainda a visão da vulgaridade dela. Na questão de roupa, de gestos, você fica, assim, perplexo com o que acontece.*

Conforme indicado em vários discursos, nota-se que, se de um lado as expressões de sexualidade são percebidas pela equipe técnico-pedagógica como *muito a floradas* e mesmo *desregradadas*, de outro, esse significado de desordem moral pode se tornar ainda mais acentuado quando em referência à sexualidade feminina. Mesmo quando há manifestações que envolvem alunos de uma mesma faixa etária na sala de aula, é sobre as meninas que recai a preocupação sobre o comportamento sexual, sendo também referidas como os sujeitos de quem se deve *chamar atenção* e procurar instruir, como exemplificado no relato a seguir.

Eu vejo a sexualidade muito a florada. Não é normal a sexualidade deles, é totalmente desregada. Outro dia tinha uma aluna minha da 5ª série que, quando olhei, ela estava passando a língua na boca de outro menino. Não era beijo, era outra coisa. Olhei aquilo e fiquei chocada, nem sabia direito como abordar. Chamei ela num canto, nem chamei a atenção na frente. Esperei passar um pouco, chamei para conversar, falei um pouco sobre sexualidade, achando que era uma menina ingênua, que estava descobrindo a sexualidade agora. (Professora, Grupo Focal com professores).

Identifica-se em discursos como a última fala da professora uma diferenciação segundo o sexo do estudante, de modo que, para determinadas práticas sexuais, são estabelecidos significados bastante distintos para as ações de homens e de mulheres. As adolescentes correm um risco identitário muito maior ao se mostrarem pouco pudicas e tomarem iniciativas de aproximação sexual. Quanto a esse aspecto, também Bozon (2004, p.128) sugere, por exemplo, que “uma moça cuja vida sexual naquele momento compreenda experiências múltiplas e breves é fortemente sancionada através de sua reputação – o que não acontece com os rapazes na mesma situação”. O masculino, apesar das mudanças ocorridas, permanece como o gênero ao qual se permitem maiores liberdades sexuais.

O conflito entre representações da sexualidade feminina não está, entretanto, presente apenas nos diálogos entre educadores: embora em uma proporção consideravelmente menor, tal conflito é parte também de conversas entre os estudantes. Assim, mesmo entre adolescentes e jovens, foi possível verificar discordâncias entre modelos de condutas sexuais que seriam apropriadas para as mulheres. Parece haver a coexistência de dois discursos. O primeiro afirmaria a importância da virgindade e de uma atitude mais recatada – a referida *moça de família* em contraposição à *rodada*. Já o segundo discurso defenderia a atividade sexual feminina e a autonomia sobre o próprio corpo, afirmando, por exemplo, que ser virgem não condiria com os tempos atuais e que seria, inclusive, motivo de *piadinha*. A seguinte conversa entre alunos traz esses embates.

M1: Eu sou virgem, eu admito isso. Eu não tenho vergonha de falar isso não. Tipo assim, eu nunca fui de ir para esses negócios de frevo e tal. Só saio para perto e quando eu estou com a minha mãe.

M2: Moça de família...

M1: Não é caso de ser moça de família não!

Entrevistadora: Mas é feio ser virgem hoje, na idade de vocês?

M2: Assim, é vergonhoso. Você está numa roda de amigas, e nem uma é, só você...

M1: Eu não estou nem aí para o que os outros falam. Porque a minha virgindade é a coisa mais preciosa que eu tenho na minha vida. Eu acho assim: eu pretendo perder a minha virgindade com uma pessoa muito especial, não com qualquer um assim. Mas o negócio é o seguinte: hoje você não ser mais virgem é como se você já fosse rodada, mais do que moeda de um real, sinceramente!

M2: Mas deixa eu te falar aqui: hoje na sociedade a coisa mais difícil que tem é você encontrar uma menina de treze, quatorze anos virgem. Para falar a verdade.

Entrevistadora: Mas o que vocês acham disso? Ser virgem ou não ser virgem? O que isso implica na vida de vocês?

M2: É porque tipo assim, os outros ficam botando pilha. Principalmente os homens, não é? E, assim, tem muita piadinha.

M3: Homem, então, nem pode dizer que é virgem. Vocês nem vão falar se são ou não. Homem enquanto não provar que ele não é virgem, eles ficam lá malhando. Homem não pode ser virgem de jeito nenhum.

M2: Mesmo quando é. Já não é mais. Já não é porque vão mentir. (Grupo Focal com alunos).

Para o masculino, por sua vez, parece permanecer o imperativo de mostrar-se sexualmente ativo – o que será retomado mais à frente neste capítulo. Uma aluna, no diálogo anterior, tocou em outra questão que, por certo, merece ser discutida em maior profundidade nas escolas, tendo em vista a dimensão que parece ocupar nos roteiros sexuais de alguns jovens e adolescentes. Trata-se dos chamados *frevo* e *bolos doidos*, uma prática que vem se mostrando relativamente corriqueira, como relata uma coordenadora: *tem muito frevo aqui. Eu já ouvi um professor até comentar de ter ido em uma festa de uma aluna e estava rolando algo desse tipo... Ele não ficou na festa, que não dava para ele.*

De uma maneira abrangente, os frevo correspondem a encontros ou festas em uma casa e que costumam contar com música e álcool, podendo eventualmente derivar em relações sexuais (geralmente de caráter grupal e consensual). As duas falas seguintes, de professoras, comentam sobre tais eventos.

[No frevo] geralmente os alunos escolhem a casa de alguém que sabem que os pais trabalham e que não vão chegar. Tem família – esta questão de renda é muito complicada – tem família que passa a semana todinha fora: a mãe é diarista, empregada doméstica, passa a semana fora, só vai para casa no final de semana e as crianças ficam sós. Tem família que acontece isto mesmo, a mãe trabalhando e as crianças ficam sozinhas, tem muitos casos assim. Eles já sabem quais são estas casas mais vulneráveis, e se eles conseguem levar para o lado deles, ali já é lugar para o frevo. No dia mesmo em que eu estava na delegacia, na Delegacia da Criança e do Adolescente, os policiais na mesma hora receberam ligação que estava tendo frevo próximo da escola, e com menores. (Professora, Grupo Focal com professores).

A direção investigando conseguiu desmontar a festa antes de acontecer. Na outra escola que eu estava tinha praticamente todo dia. E o índice de meninas grávidas era muito alto, inclusive tinha menina que engravidava e não sabia nem quem era o pai, por conta dessas festas. Foi aí que a gente desenvolveu o projeto sobre sexualidade, a gente trabalhou a questão. Deu uma melhorada, mas depois começou de novo, de um ano para cá, veio tendo reincidência. (Professora, Grupo Focal com professores).

Se em alguns casos a escola, ao tomar conhecimento de festas como os *frevos* e *bolos doidos*, procura desenvolver projetos sobre sexualidade e trabalhar a temática com estudantes – como trazido no último comentário –, em várias outras situações as ações tomadas pelo estabelecimento de ensino são essencialmente restritivas ou punitivas e, por vezes, limitam-se à transferência de estudantes envolvidos em tais práticas. Uma aluna, nesse aspecto, comentou o seguinte: *todo mundo tinha combinado uma festa no horário de aula, a direção descobriu depois e uma menina foi transferida*. O diálogo entre alunos reproduzido a seguir narra um desses casos.

M1: Teve um caso aqui da quinta série, que as meninas foram para casa com o menino e estavam lá assistindo filme.

Entrevistadora: Foram para a casa de um menino?

M2: Não, para a casa da menina. Aí, chegou lá, estavam assistindo filme, fazendo sexo e tirando foto. Aí a mãe dela chegou e pegou no flagra.

Entrevistadora: A mãe da menina?

M2: É, a mãe da menina. Pegou fazendo. Ainda o menino pegou e colocou estas fotos na internet.

Entrevistadora: E tinha só um menino?

M2: Duas meninas e um menino.

Entrevistadora: E o que que aconteceu?

M1: Aí o menino e a menina foram expulsos e uma está na escola.

Entrevistadora: Mas foi durante a aula?

M1: Não. A aula acabou e eles saíram mais cedo, aí eles foram. Aí foi só um menino. Foram lá assistir filme. Aí eles foram.

M1: Tipo assim, igual hoje, que a aula acabou mais cedo.

Entrevistadora: E foram expulsos por quê?

M2: Porque a mãe veio na escola e fez o maior barraco. (Grupo Focal com alunos).

Em mais uma conversa, estudantes também descreveram outros casos desses frevos, comentando sobre as medidas adotadas pela escola ao tomar conhecimento de tais práticas:

M1: Uns alunos saíram mais cedo. Os alunos da aceleração são meus amigos. Aí pegaram e jogaram aquele velho migué nas meninas e levaram elas para a casa de um dos alunos.

Entrevistadora: Eram quantos meninos?

M1: Duas meninas e dois meninos. Aí levaram para a casa de um dos meninos. Quando chegaram lá, quando iam começar, viram que elas eram virgens, são ainda. Não aconteceu nada, nosso diretor chegou lá.

Entrevistadora: O diretor ficou sabendo como?

M1: Não sei. Acho que foi denúncia dos próprios amigos. E aí quando chegou lá e tal, expulsou os meninos da escola e as meninas... fizeram teste de virgindade nas meninas. Elas continuam virgens.

Entrevistadora: Mas as meninas não queriam ou elas queriam?

M1: Elas queriam!

Entrevistadora: Mas por que eles foram expulsos, você sabe?

M1: Não.

M2: Foi porque eles induziram.

Entrevistadora: Foi durante a aula?

M2: Foi, eles fugiram da escola, foi durante a aula. (Grupo Focal com alunos).

Sendo a sexualidade uma esfera cercada de interditos simbólicos e sobre a qual moralidades ficam frequentemente investidas de tabus e restrições culturais de diversos tipos, compreende-se a dificuldade que, muitas vezes, numerosos atores demonstram em seu cotidiano ao tratarem de manifestações sexuais de adolescentes e jovens. A própria família é diversas vezes referida por docentes como apresentando resistências em abordar o tema, como comentado nos próximos dois depoimentos:

Uma sexualidade natural faz parte da vida deles, sempre falo isso aqui. Uma hora vai acontecer, é natural, faz parte do ser humano, é deles. Está aflorando. A forma que utilizam é que é o problema. Como fazer isto? Não posso chamar o pai, temos caso como este que o pai achou um absurdo a gente ter falado disso. Tem pai que acha que a escola não pode falar disso. E ele não sabe o que está acontecendo. Teve uma mãe aqui daquela menina que foi para a tarde, que a gente foi falar sobre a situação dela e a mãe achou um absurdo a gente ter falado que uma hora pode acontecer de a menina estar grávida. Mas a gente está vendo. Tem pai que acha um absurdo falar isso, como se não quisesse enxergar que a filha está crescendo. (Professora, Grupo Focal com professores).

Então tem essa coisa da sexualidade bem aflorada entre eles e a gente sabe que tem. Eu acho que tem que lidar mesmo sem tabu com eles, precisa conversar sobre isso. Eu não sei se eu sou a pessoa mais indicada para isso, eu não tenho preparação nenhuma para isso, mas também não vou me escandalizar porque ele disse esse palavrão. (Professora, Grupo Focal com professores).

Em determinadas situações, verifica-se também um conflito entre escola e família sobre que instância seria a principal responsável pela abordagem dos temas que envolvem a sexualidade e a reprodução, existindo dúvidas sobre as atribuições ou incumbências de cada uma e mesmo sobre as abrangências de seus respectivos campos de ação. Situações bastante tensas demonstram a falta de diálogo na família e a preocupação de alguns educadores sobre essa ausência de diálogo:

Uma aluna minha no ano passado estava grávida... Até porque eu dou mais aula e percebo mais as coisas. Falei: 'quero conversar com você. Você sabe o que quero falar, não sabe?'. 'Sei, se estou grávida'. 'Olha, você está inchada, abatida, você está com uma bola na barriga, não

tem cintura. Eu tenho um mioma do tamanho de um carço, minha mãe tirou um mioma do tamanho de um abacate. Pedu à sua mãe para te levar no médico, se você não está grávida, está com mioma. E tem mais: esta palidez não é normal. Já perdi um aluno em Goiás'. Passou uma semana, ela sumiu porque foi para a casa do pai, a madrasta apertou e ela contou. A mãe se eximiu de enxergar a filha. Precisa de alguém que cuide. (Professora, Grupo Focal com professores).

A escola, com frequência, queixa-se da ausência da família no que tange à educação sexual, de modo que os professores sentem-se sobrecarregados por, na sua opinião, assumir atribuições que em princípio seriam da família:

M: Nós temos que orientar [sobre sexualidade].

H1: Deveria ser da família. Na minha época era da família. Quem me orientou isto foi a minha família.

M: Na minha também era a família.

H2: Falta a base. É o tripé da sociedade: igreja, escola, família. A base cristã me orientou até hoje, orientou minha vida inteira, isto é fundamental. A família está falida, a igreja está mais explorando do que orientando, salvo as raras e honrosas exceções, e a escola está pirando, está tendo uma queda de paradigmas. Depois disto aqui, ou a escola acaba também ou vai tomar outro formato (Grupo Focal com professores).

Embora a educação sexual e reprodutiva seja essencial para o público de alunos, que muitas vezes iniciam sua vida sexual sem as informações necessárias e sem uma rede de apoio que possa transmitir tais informações de forma neutra, objetiva e eficiente, alguns professores reclamaram de não se sentirem preparados para desempenhar tal papel. Outros professores acrescentaram que, apesar de apresentarem predisposição para instruir os alunos em tais temáticas, enfrentam resistências das famílias. De fato, se a relação entre família e escola é delicada e pode redundar em uma série de conflitos, no caso da sexualidade essas tensões parecem ficar acentuadas.

M1: Gente, eles têm que saber que elas podem ter gravidez indesejada e uma série de DSTs e tem uns fatores que podem causar...

M2: E tem um fator que eu queria falar. Talvez vocês [professores] nem passem por isso, mas eu passo muito por isso. Quantas vezes eu tive alunas que a mãe soube depois, após de mim, que a filha teve menstruação? A mãe não instrui as filhas, não falou assim: você tem tantos anos, você vai ter menstruação e coisa e tal.

H1: Falta de diálogo mesmo sobre a sexualidade, não é?

M2: Eu tive uma aluna que eu dizia: 'calma, pode ficar tranquila, agora você não é mais uma menina, agora você é uma moçinha, parabéns!' Eu falo pra elas assim.

H1: É bom, não é? Está desenvolvendo a fertilidade dela.

M2: Ah, professora, você não sabe o que aconteceu comigo! Eu: O que foi?. Eu já na hora saquei, então eu disse: Olha, parabéns! Agora você é uma moçinha. Se você passear com um rapaz que tenha esperma você vai ser mãe, então cuidado! E outra: todo mês vai vir para você... talvez ocorra no dia exato, talvez sim ou não. Mas todo mês você vai ter menstruação.

H1: Imagina, a gente tem que ser até às vezes orientadores sexuais também.

Entrevistadora: Não tem aula de educação sexual aqui?

H1: Não está tendo. Eu acho que é mais aula de Ciências mesmo, que fala do sistema reprodutor.

E quando eles me perguntam nós sempre falamos, entendeu? Eu gosto de trabalhar isso. Você vê que o próprio pai tem isso como tabu.

M2: Na minha aula eu falo sobre esperma, sobre ovulação, sobre menstruação e... E nós temos uma aluna que está grávida, vai ter filho em setembro. Então nós estamos com casos que estão aparecendo de alunas com 12 anos. (Grupo Focal com professores).

A menção à gravidez de adolescentes é recorrente, observando-se que muitas engravidam em idades consideradas precoces. Alguns professores se referem a alunas na faixa de 12 ou 13 anos, que passam por gravidez – desejada ou não – e reclamam da falta de apoio institucional e familiar.

É o seguinte: a menina para colocar na sociedade que ela é mulher, que não é rejeitada e tudo, ela engravida. Ela não se incomoda de engravidar para mostrar que já foi desejada por alguém: eu já tive alguém, essas coisas – um pensamento que para nós não cabe, mas que é comum na comunidade. Você vê as meninas, elas não se incomodam de engravidar para mostrar: olha, eu já sou mulher. (Professora, Grupo Focal com professores).

Pelo menos na minha sala eu vejo isso: as meninas engravidam. O ano passado a gente fez, nós trabalhamos a sexualidade, entendeu? Você explica, aí chega esse ano, e as meninas... Eu falo: Poxa, por que não usou um preservativo? Mas engravidam com treze, quatorze anos, aí vira um ciclo, né? Prestou atenção que com a mãe foi assim, a mãe teve eles com quinze, dezesseis anos... agora a filha também de treze, quatorze já está grávida e vira esse ciclo, entendeu? Parece que nunca se rompe, esse que é meu ponto de vista (Professor, Grupo Focal com professores).

Para determinados educadores, nem sempre a gestação em tais idades ocorre em virtude de falta de informação, uma vez que pode apresentar relações também com atributos dados à feminilidade, ao “ser mulher”. Essa perspectiva em parte converge com outras análises acadêmicas, que apontam para o fenômeno da gravidez na adolescência como modo de transição para o que seria uma fase adulta, alcançando identidades socialmente respeitadas (AQUINO, 2003, HEILBORN & BOZON, 2006; BRANDÃO, 2006; CALAF, 2007).

5.6. Violências de cunho sexual

Dando continuidade às expressões de sexualidade encontradas no espaço escolar, esta seção aborda especificamente as práticas que podem ser entendidas como configurando violências sexuais. O estudo adotou uma perspectiva que compreende não apenas o ato sexual forçado, mas uma série de comportamentos de conteúdo erótico-sexual de caráter não-consensual ou mesmo violento e que, conforme será analisado, mantém forte vínculo com dinâmicas socioculturais de gênero. Verifica-se, nesse sentido, que as práticas de sedução e conquista no cotidiano das escolas podem apresentar-se também como ações muitas vezes agressivas e que, por sua parte, podem expressar tentativas de subjugar o outro pela força.

Tabela 5.3: Alunos, segundo violências sexuais ocorridas na escola, 2008 (%)

Tipo de violência sexual	Alunos	NE
Tentaram beijar ou beijaram alguém à força	39,1	72.366
Tocaram ou tentaram tocar alguém (de modo sexual) à força	21,5	39.801
Tiraram ou tentaram tirar a roupa de alguém à força	17,5	32.277
Forçaram relações sexuais com alguém	8,3	15.394
Não sei	41,9	77.393

Fonte: RITLA, “Pesquisa Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência escolar”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque o que você sabe que acontece ou já aconteceu na sua escola.*

Tabela 5.4: Professores, segundo violências sexuais ocorridas na escola, 2008 (%)

Tipo de violência sexual	Professores
Tentaram beijar ou beijaram alguém à força	26,3
Tocaram ou tentaram tocar alguém (de modo sexual) à força	22,9
Tiraram ou tentaram tirar a roupa de alguém à força	8,3
Forçaram relações sexuais com alguém	3,3
Não sei	54,0

Fonte: RITLA, “Pesquisa Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência escolar”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Marque o que você sabe que acontece ou já aconteceu na sua escola.*

Os dados revelam que tanto alunos quanto professores identificam violências sexuais em seu centro de ensino e, embora os índices possam variar entre esses dois segmentos, os dados são bastante expressivos (Tabela 5.3). O comportamento mais relatado foram os beijos à força: 39,1% dos alunos, e 26,3% dos professores declararam já terem tomado conhecimento de tentativas ou de efetivação de beijos à força. Os próximos três relatos comentam de casos desse tipo de agressão.

H: Tem um aluno que pega as meninas para beijar, mas coitado...

M: Ele é hiperativo. A sexualidade é bem aflorada. Como não ganha pela conversa, vai pela violência: beija, abraça... Mas não é aquela coisa. (Grupo Focal com professores).

M1: Tem meninas que algumas são permissivas, mas outras não. Inclusive teve um caso, acho que foi na sexta-feira, de um aluno que agarrou uma aluna à força e beijou na boca dela... Beijou, agarrou, beijou à força a menina.

Entrevistadora: E o que a escola fez?

M1: Eles tomaram providência...

H1: Chamaram o pai, foi chamado o responsável tanto dele, quanto dela. Foram tomadas as providências.

H2: Também, assim, não são todas que permitem esse tipo de coisa, não é a maioria. A escola considera isso uma agressão grave... (Grupo Focal com professores).

M: Ele (um colega) já tentou roubar um beijo meu. Eu estava sentada, assim de costas, e ele tentou roubar um beijo meu. E outro menino também, dentro da sala. Eu estava bem assim com dor de cabeça, aí veio assim deixa eu falar um negócio no seu ouvido. Aí na hora que eu peguei fiz assim, na hora que eu levantei, ele ainda beijou bem assim em mim. Ele é muito chato. Quase ninguém gosta dele.

Entrevistadora: E você?

M: Ah, eu fiquei com raiva. Eu levantei, eu bati nele. Ele também passava a mão na bunda de outra menina da sala. Ela pegou deu um tapão na cara dele, e ele pegou e continuou passando a mão. Aí depois veio assim, sentou lá do meu lado e começou a passar a mão em mim também. (Grupo Focal com alunos).

No primeiro diálogo, reproduzido anteriormente, “pegar” para beijar é interpretado como um ato decorrente do insucesso de uma aproximação pela conversa do aluno em relação à sua colega, referido como um garoto *hiperativo* e cuja sexualidade é *bem a florada*. Diante da impossibilidade de um cortejo amigável, a violência emergiria como alternativa de conquista, na forma de beijos e abraços forçados dirigidos às meninas. É curioso que também no segundo relato a noção de culpabilidade é relativizada, uma vez que a responsabilidade é transferida do aluno que teria forçado o beijo para as próprias meninas que foram *agarradas à força e beijadas*, comentando-se unicamente sobre o feminino e sobre a sua condição moral, referida em termos de *serem permissivas*. Já no terceiro trecho citado, de autoria de uma estudante, descreve-se a tentativa de um colega de beijo à força, tendo a aluna narrado seu sentimento de *raiva* e informado que reagiu, ressaltando também que o colega é *chato* e que *quase ninguém gosta dele*.

Forçar uma aproximação íntima lançando mão de modos agressivos nem sempre é entendido, porém, como algo que invoca o sentimento de raiva em que sofre a ação, podendo tal sentimento dar lugar a um estado de medo, que por vezes chega a ser experienciado por longos períodos, tal qual detalhado no próximo caso, também de uma aluna, sobre esse tipo de aproximação.

Eu sempre espero o meu escolar passar ali em frente da escola. E o meu escolar é sempre o último a passar, ele só passa depois de uma hora. E todo dia passava um menino. Todo dia ele passava, a gente sempre avistava logo, porque de tanto a gente ficar esperando a gente já percebe quem vai passar e quem não vai passar.

E sempre ele passava, mas sempre ele passava com mais quatro e teve uma sexta que o meu escolar atrasou ainda mais e ele (motorista) me ligou dizendo que ia passar só uma e meia e perguntou se dava para esperar e eu: ‘Não, tudo bem eu espero’. Era uma e vinte mais ou menos, ele (o menino) veio de bicicleta e ele veio só. E nesse dia ele passou e falou assim: Oi linda!. Aí eu peguei: Oi. Aí ele: Sabe que eu te acho muito linda?!. Aí eu não disse nada e continuei olhando para a rua.

Aí ele desceu da bicicleta, aí eu: Ai meu Deus. Aí ele pegou e falou assim: Sabia que eu estava observando que você tem umas pernas muito bonitas?. Aí eu olhei para um lado e para o outro e não tinha mais ninguém, o pessoal já tinha entrado aqui da escola, os de tarde. Aí eu pensei: caramba, eu vou já gritar aqui se ele fizer alguma coisa!. E ele queria porque queria me beijar, e ele: deixa eu te dar um beijo, eu sou louco para te beijar... e eu falei para os meus amigos que um dia eu ainda ia passar e te dar um beijo. Aí eu disse assim: Não, não vai beijar não. Aí ele: Eu vou beijar sim. E ele começou com ignorância. Aí eu: O quê?. Eu comecei a gritar, eu gritei, eu gritei foi que acho que ele ficou com medo de algum carro parar ou sei lá... E ele foi embora, mas ele ainda falou: Ah, mas eu ainda vou voltar. Ele falou que não termina esse ano sem ele dar um beijo na minha boca, eu querendo ou não. Tanto é que eu nunca mais fico do lado de fora esperando o escolar, eu sempre fico assim do lado de dentro e quando eu vejo o escolar eu vou. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Nesse último caso, o assédio foi empreendido nos contornos da escola por um menino integrante de um grupo de garotos que cotidianamente circulava pelo local. Certo dia, a aluna teria sido surpreendida por um dos garotos e, embora tenha conseguido evitar o contato físico, sofreu ameaças que a obrigaram a permanecer em estado de alerta diante do medo de que algo efetivamente lhe acontecesse. Algo que chama atenção no relato é a menção do agressor a uma declaração que anteriormente fizera aos amigos, possivelmente remetendo também à tentativa de concretizar uma ação anunciada e mesmo de afirmar-se diante do grupo.

Sob essa perspectiva, verificam-se vários outros casos em que se reconhecem igualmente elementos de afirmação para o coletivo. De fato, no contexto de interações entre alunos, as prescrições de gênero podem expressar lógicas sociais amplamente compartilhadas sugerindo que assediar meninas pode ser um ato significado como prova de masculinidade, sendo o próprio assédio, muitas vezes, um ato performativo que, para além de desejo sexual, exprime uma afirmação identitária. Um aluno afirmou, por exemplo, *passar a mão* em colegas por uma questão de afirmar sua masculinidade, uma vez que aqueles que não tomam esse tipo de atitude podem ser taxados como homossexuais. Outros dois fragmentos trazem questões semelhantes.

Tem um menino que eu conheço, que ele é tipo assim... os meninos ficam pegando lá, né, tipo coçando. Aí eu conheço um menino que não faz isso, ele não passa a mão na bunda das meninas. Ele é supereducado. Aí o povo fica xingando ele de *gay*, de não sei o quê, só porque ele não passa a mão, é um menino educado. Eles acham assim, que ser macho é coçar, é gritar, minha voz é a que manda, eu sou o cara. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

H: Tem gente que diz que se a gente não passar a mão nas meninas, você é *gay*.

M1: Acontece muitas vezes na escola. Se um menino é BV [Boca Virgem], eles ficam falando assim: Você é BV, não sei o quê, você é Boca Virgem, que nunca beijou uma menina, é *gay*. Se você nunca passou mão na bunda de uma menina, aí eles pegam e falam que você é *gay*, essas coisas todas. Mas se você pegar e ficar beijando menina, passando a mão, aí você já pega uma certa afinidade, e as pessoas já não chamam você de *gay*. Já é mais complicado porque se você não passa a mão porque você sabe as consequências depois de acontecer, muitas vezes chamam a pessoa de *gay* por isso.

H: Chamam ele de *gay*: Ah, você é *gay*, não vai lá, não gosta de mulher, só gosta de homem, vai lá passar a mão na bunda de homem.

M2: Ele falou que os meninos ficam chamando ele de *gay*, mas tipo, eles colocam isso como prova para os outros, entendeu? E como os meninos, a grande maioria não deixa barato, vai e passa [a mão nas meninas]. (Grupo Focal com alunos).

Em determinadas situações pode haver certo embate entre, de um lado, sofrer as consequências prescritas pelas normas da escola e, de outro lado, sofrer retaliações dos próprios colegas. Com efeito, o peso e os danos causados por uma dessas escolhas vão depender tanto da possibilidade de o ato ser efetivamente punido pelos adultos da escola quanto do caráter e da importância atribuída às represálias dos colegas. Há relatos de estudantes, contudo, que afirmam haver certa omissão da escola aos abusos, afirmando-se um sentimento de impunidade. Um aluno narrou um caso em que teria ocorrido certo descaso: *tem meninos nessa escola que são muito abusados, eles assediam as meninas*.

Uma vez, uma menina veio com uma saia curtinha, eles rodearam ela, ficaram pegando nas pernas, ela falando para parar... E o professor não fez nada, nem a direção. Outra estudante expressou a necessidade de os abusos serem encarados com mais seriedade.

Todo mundo fala assim que passar a mão à força é abuso sexual, que dá cadeia, não sei o quê. Agora, aqui, só leva uma advertência de nada, que não vai te render em nada, como se seu corpo fosse corrimão. Passa a mão quem quiser e só leva uma advertência?
É muito pouco, porque isso passa direto que se passar a mão em alguém é abuso sexual, à força. Aí os meninos passam a mão na bunda das meninas e só dá uma advertência, não dá em nada. Tipo: não chama pai para conversar, não chama pai da menina, não chama pai do menino... podia sim é chamar a polícia, porque isso é caso de polícia, isso é abuso sexual! (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Fica evidenciado, de qualquer modo, que um enfrentamento de agressões e violências sexuais deve vislumbrar, além do cumprimento das normas da escola, também o endereçamento de mudanças nas dinâmicas de relações de gênero estimulando novas formas de interação, ressignificando tais práticas. Com efeito, representações bastante tradicionais de masculinidade seguem presentes em discursos proferidos no ambiente escolar, as quais insistem em que ser viril corresponde a demonstrar disposição sexual, seja nas aproximações empreendidas (às vezes violentas), seja também na impossibilidade de recusar qualquer aproximação feminina: *você pode ser homem e ter uma namorada. Aí a menina chega... Não pode. Se ele perguntar se ela quer ficar com ele e ela falar não, aí não dá nada. Mas se ela chegar nele e ele falar 'não', aí ele vai ser chamado de viado.*

Em convergência com tal comentário, Machado (2001, p. 8) analisa os imperativos de masculinidade frente à postura sexual e afirma, nesse sentido, que “na linguagem da moralidade, de um lado, o homem viril sente sempre disposição à conquista, e sua dignidade, sua ‘moral’ depende de não dizer não diante de uma oportunidade”. Um homem deve, assim, demonstrar uma predisposição absoluta e, portanto, uma prontidão permanente para as relações de conteúdo sexual, sob pena de perder o reconhecimento social no que se refere à sua virilidade. No caso do contexto das escolas estudadas, esse imaginário tende a ser, de fato, fortemente reproduzido não sendo raros os xingamentos e ofensas àqueles que não assediam colegas.

Comprovar masculinidade não é, porém, um ordenamento somente dos meninos para com os seus pares, ou seja, para com os outros colegas do sexo masculino, sendo as próprias meninas um público que também compartilha dessas conformações culturais de gênero e que, eventualmente, demandam igualmente esse tipo de afirmação, podendo elas se mostrarem, inclusive, como sujeitos praticantes do assédio. Uma professora fez o seguinte comentário: *eu já vi casos de meninas que querem passar a mão nos órgãos dos meninos e, quando eles não deixam, elas xingam eles de viados. Então tem que deixar.* Também alunos relataram percepções semelhantes.

H1: Tem umas meninas também safadas na sala que passam a mão nos meninos. Tem meninas que pegam nas partes íntimas dos meninos.

H2: Aí tem menina que quer pegar nas partes íntimas de menino, aí o menino não deixa, aí a menina: ah, você não tem! Não quer deixar eu pegar? Você é gay! (Grupo Focal com alunos).

Passar a mão, de um modo sexual e sem consentimento, é um comportamento, como se nota, bastante corriqueiro. De acordo com a Tabela 5.3, corresponde ao segundo tipo de agressão sexual mais observado nas escolas, tendo 21,5% do alunado e 22,9% dos professores declarado já terem tomado conhecimento de ocorrência de tais práticas nos seus centros de ensino. Alguns chegam a afirmar que esse tipo de ação seria, em verdade, bastante comum nas escolas e entre os adolescentes.

M: Já chegou menina aqui [na sala dos professores]: Corre lá, que estão pegando para o outro passar a mão.

Entrevistadora: Segurando meninas?

M: Isso. Mas isso aí é comum não só aqui, mas em todas [as escolas], na adolescência. Então a gente, o professor, tem que estar sempre [presente], e no recreio a gente tem dificuldade, porque é muita gente, é muito aluno. E aqui na hora do recreio as salas têm que ficar abertas porque não cabe todo mundo aqui: se sair todo mundo, não cabe! Aí alguns ficam até em sala mesmo, porque aqui na hora do recreio é gente demais. (Grupo Focal com professores).

Embora as agressões sexuais tendam a ser dirigidas às mulheres, nem sempre esse caráter é encontrado: apesar de os relatos serem menos frequentes, também os meninos podem ser vítimas. No geral, meninos vitimizados tendem a ser menores e fisicamente mais fracos do que seus agressores, dificultando reações que imprimam maiores resistências à efetivação da agressão. Assim, tanto meninas quanto meninos podem ser o alvo desse tipo de ação.

H: Aconteceu na minha sala na semana passada de um menino pegar no seio da colega. E me disseram que semana passada ele tinha pegado na bunda de outra e a menina estava chorando... e ele dizendo que não tinha feito.

M: Acontece entre meninos também, de um pegar na bunda do outro. Tanto que até um dia desses, foi para a direção um rapaz que ficou agarrando outro na sala de aula, o colega estava sentado na cadeira, o outro foi por trás, sentou atrás... e o que ficou agarrando é muito maior do que o outro, além de ter feito uma brincadeira sem graça, ainda machucou o colega, ele é bem mais pesado. (Grupo Focal com professores).

“Passar a mão” pode ser entendido como “agarrar” e, em alguns casos, pode sugerir mesmo uma tentativa de forçar relação sexual. No próximo comentário, um grupo de alunos teria levado uma estudante para o banheiro feminino e praticado abusos, que teriam sido interrompidos em virtude da ação de uma professora.

H: Esses dias, teve uma menina agarrada no banheiro feminino com um grupo de garotos.

M1: Ela entrou no banheiro feminino, estava no banheiro feminino...

M2: Tem o box, né. E ela estava lá quando ela foi abordada por um grupo de meninos que estudam no mesmo corredor. Um deles tampou a boca porque ela ia gritar, e os outros entraram para tocar nela, e um ficou na porta para avisar se vinha alguém. Aí uma professora viu e correu e contou, trouxe a menina, levamos a menina.

H: Fizemos uma reunião com a família de todos os envolvidos, envolvendo alunos, fizemos uma ata e marcamos para o dia primeiro, para avaliar como é que está o andamento, porque é uma situação da família um tanto quanto delicada. (Grupo Focal com equipe de direção).

Por fim, as outras duas manifestações de violência sexual observadas foram as tentativas de despír por meio da força e de praticar ato sexual também pela força. Quanto à primeira, 17,5 % dos alunos e 8,3% dos professores afirmaram já ter tomado conhecimento de casos em que se tentou tirar ou que efetivamente tiraram a roupa de alguém à força. Quanto aos casos em que relações sexuais foram forçadas, 8,3%, o que significam 15394 alunos e 3,3% dos professores declararam terem ficado sabendo desse tipo de ocorrência. No caso relatado a seguir, uma reunião marcada para a realização de um trabalho escolar por colegas teria resultado em uma cena de violência.

No ano retrasado eu fui na casa dele [aluno], a gente estava fazendo trabalho, a gente tinha marcado de fazer trabalho. Aí o menino pegou e me amarrou e disse: os meninos estão lá em cima esperando. Mentira, não tinha ninguém. Aí ele pegou e me amarrou na cadeira. Começou a tirar a minha roupa, aí eu peguei e comecei a gritar. A sorte foi que o primo dele lá chegou... foi um menino da escola. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Ainda que as violências sexuais sejam, na grande maioria das vezes, consideradas ações desviantes e que devem ser punidas e reprimidas, existem casos em que tais ações são interpretadas como pertencendo à ordem do que seria uma *essência humana*, de buscar o prazer e usar a violência caso esse desejo seja contrariado, configurando mesmo como um *instinto quase animal*.

Sobre esta história de relação de violência e sexualidade, a princípio uma coisa não tem nada a ver com a outra. Mas, se a gente for analisar a essência do ser humano, filosofando um pouco aqui, uma coisa não existe sem a outra. O sexo é a busca pelo prazer. A violência é uma forma de defender aquilo que lhe interessa. E o ser humano é um ser que vive em busca do prazer, a não ser o masoquismo. Mas isto é um desvio. O normal do ser humano é buscar o prazer. É defender o que lhe interessa, que é o prazer. O sexo é a busca de prazer, de um prazer maior. Entendo que violência e sexualidade não existem uma sem a outra. É possível ter uma sexualidade bem orientada sem violência? É. Mas, se isto não for feito, é completamente compreensível que um aluno, um adolescente que está tentando descobrir, não venha para a escola estudar, venha para a escola ficar de olho nas meninas. É um prazer dele. Qualquer coisa que o contrarie, ele vai usar da violência. É um instinto quase animal, instinto dele, vou defender o meu. (Professor, Grupo Focal com professores).

Nesse último apontamento de um professor, não há qualquer menção a um posicionamento que atribua às violências a necessidade de serem prevenidas e apenadas. Coloca, sim, a violência na ordem do instinto e da essência humana, naturalizando um comportamento violento, formulando indiretamente um discurso que chega, de certo modo, a desresponsabilizar o sujeito da ação. No caso, o professor fala de uma fase da vida, a adolescência, na qual a sexualidade estaria sendo descoberta, buscando-se o prazer praticamente a qualquer custo. Discursos como esse naturalizam as violências sexuais masculinas.

Mas apesar da frequente compreensão das agressões sexuais como atitudes majoritariamente inscritas no registro da adolescência, por vezes sendo interpretadas também como manifestação de imaturidade e inexperiência, além de relacionadas, como já mencionado, à degradação dos valores

morais pelo qual a sociedade teria passado nas últimas décadas, há também casos que envolvem adultos da escola. Foram proferidas, por exemplo, falas que fazem referência a relações que incluem professores e alunos, como relatado por uma estudante: *o mesmo professor que falou para eu tirar a blusa, ele viu uma estrelinha na barriga da minha colega. Tinha duas, mas a outra era quase na... Aí ele: 'deixa eu ver a outra também'. Ela não deixou, foi para a direção e depois lá ele ficou falando que era mentira. Ele é o maior safado.*

Em alguns casos, a relação assimétrica existente entre estudantes e professores pode instaurar situações conflituosas envolvendo assédios. Na condição de superior hierárquico, estudantes podem vir a sofrer constrangimentos por parte de docentes. No trecho a seguir, relata-se uma situação em que um professor assedia uma aluna que estava enfrentando dificuldades na disciplina, correndo o risco de não passar de ano:

Estudava uma menina aqui, ano passado, de manhã. Aí tinha dois professores que achavam ela bonitinha. O professor era muito bonito, o professor dela, só que ela pensava que era brincadeira dele. Aí ele chamou ela no canto assim, e falou bem assim: Você está precisando de cinco pontos pra você passar. Aí ela falou assim: tem como o senhor me dar uma prova ou alguma coisa que vale cinco pontos pra fazer?. Aí, ele falou bem assim: ter tem, mas o que que você vai me dar em troca?. Aí ela: Eu vou pedir para o senhor, vou fazer prova em que vou consegui tirar cinco. E ele: eu não quero esse tipo de prova que você vai me dar. E ela: então o que que você quer que eu faça?1 Aí ele: eu queria que você me desse um beijo. Aí ela: isso aí eu prefiro reprovar três vezes na 6ª série do que eu ficar com você, um professor. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Em outra escola, um professor relatou assédios a uma aluna cometidos por outro docente. Segundo sua fala, seu colega de profissão teria repetidamente passado a mão na adolescente, a qual teria chegado a lhe pedir conselhos sobre que atitudes tomar:

Aconteceu ano passado isto. Uma aluna da 5ª série, hoje está na 6ª, chegou para mim, eu estava entregando os cadernos, quando cheguei ao lado dela, ela falou: professor, o que eu faço? O professor Fulano de tal só fica passando a mão em mim!. O problema é que ela falou logo o nome do cara. Se eu levar este assunto adiante já vira um problema. Falei: não conta mais nada não. Conversa com ele. Se ele vier e fizer alguma coisa com você, você chega e fala: professor, eu não aceito. Se ele continuar, leva para a direção. Passou um tempo e estourou o caso. Pelo que me contaram, era algo, assim, tipo mão boba. Pelo que entendi, era isto. Ia olhar o caderno e lá ia a mão boba... (Professor, Grupo Focal com professores).

Como reflexão final, toca-se agora em um último ponto: as violências sexuais ocorridas fora da escola, tendo como vítima um de seus alunos. Embora tais violências muitas vezes escapem do campo de ações diretas da escola, sendo limitada sua capacidade de monitoramento desses casos, ela pode ser indiretamente envolvida. Tentativas ou ocorrências de abusos e estupros de estudantes, por exemplo, ainda que fora dos limites dos centros de ensino, atingem indivíduos que são parte do cotidiano escolar e que, muitas vezes, veem na escola a única instituição do aparelho estatal à qual têm acesso e de quem podem esperar ajuda. A escola emerge, assim, como primeira mediadora

nesses casos, mesmo porque nem sempre a vítima conhece outros adultos ou autoridades a quem recorrer.

M1: Nós já tivemos situações fora da escola, já teve caso de aluno que foi estuprodo por tio, por pai, já tivemos situações que se teve que trabalhar aqui dentro da escola.

M2: Acredito que ainda tem muito. Porque a gente observa, ano passado tinha um menininho pequenininho, era violentado quase todo dia. (Grupo Focal com equipe da direção).

Embora as violências sexuais domésticas sejam relatadas por docentes como ocorrendo com uma frequência que lhes parece, de fato, bastante alta, a vítima pode ficar longos períodos sem chegar a relatar o caso para terceiros, verificando-se um silêncio que talvez circunscreva esse tipo de prática. Estima-se que apenas 10% das vítimas de abuso sexual, em casa ou fora dela, denunciam a agressão, e destas, poucas são as que procuram atendimento médico (Gutman, 2002). Segundo Vilhena e Zamora (2004, p. 118), “o estupro costuma ser reduzido ao privado e essa esfera, como sabemos, tende a ser sacralizada e despolitizada. Para alguns, a denúncia amplia a vergonha da vítima e da família devendo, portanto, ser evitada. (...) Para outros, o estupro, simplesmente, não é da nossa conta”. Entender a violência sexual como da ordem do privado acabaria corroborando, assim, com o silenciamento sobre suas ocorrências.

Para alguns professores, pode haver grande relação entre rendimento escolar e experiências de violência em casa. Alunos que passam por abusos por vezes apresentam marcas profundas e sequelas que o acompanham ao longo de seu percurso escolar. O próprio comportamento do estudante violentado eventualmente chega a ser um indício desse tipo de experiência, sendo essencial que o docente compreenda em que contexto o comportamento se insere.

A gente toma muito conhecimento é de abuso do pai ou padrasto com eles. Tem um casal de irmãos que o menino viu o pai ser degolado, e a menina foi abusada pelo padrasto um ano e meio. Então, assim, são dois irmãos que estudam aqui e que já têm essa carga.

Então, quando eu cheguei aqui, essa menina já estudava aqui, então isso já... Desde que eu cheguei não teve um caso. A escola ficou sabendo que aconteceu isso... A gente fica sabendo da tragédia, não é? Porque tem alunos que dão problemas, então é passado o histórico deles para que também a gente não ache que o aluno é malandro, que ele está fazendo graça, que não tem um problema atrás disso tudo. (Professor, Grupo Focal com professores).

Em outras situações, os professores e a equipe de direção da escola acabam correspondendo a uma instância de apoio aos alunos vitimizados até que outra instituição, como Conselho Tutelar, intervenha, mesmo porque, como no caso relatado a seguir, nem sempre familiares próximos apoiam ou dão credibilidade à denúncia de abuso.

M1: Teve uma vez que a mãe foi chamada para saber por que ela não estava fazendo os deveres, estava faltando muito, porque ela saía para ir para a escola e não vinha. Conversa vai, conversa vem, a menina começou a chorar e começou a dizer na frente da direção se ela podia intervir em casa porque o padrasto dela a molestava. A mãe falava que ela era mentirosa. Começou a discussão entre as duas porque a mãe estava defendendo o padrasto, não aceitava que o padrasto estava fazendo isso com a filha, e a menina ficou desamparada demais.

H1: Muitas vezes ele é o chefe da família, ele que provê.

M2: [...] No ano passado uma aluna ficou em casa também, chorando, dizendo que o próprio pai estava tentando uma situação com ela, mostrava o órgão para ela, já estava uma situação muito difícil. Nós levamos para a direção e perguntamos: você vai ter coragem de falar isso para a gente levar para o Conselho Tutelar?. Ela: vou, porque eu não aguento mais. Foi encaminhado para o Conselho, os pais foram convocados, foram chamados e não teve mais problema. Sempre eu pergunto, ela está bem diferente: mais alegre, a gente percebe que realmente resolveu o caso. (Grupo Focal com equipe da direção).

A falta de confiança no que é relatado parece ser, de fato, uma prática comum. Em muitas situações, a própria vítima é colocada em suspeita, havendo julgamentos e suposições sobre seu caráter moral, seus costumes sexuais e seu passado sexual (VILHENA e ZAMORA, 2004). Assim, apesar de ser considerada uma prática grave, permaneceria vigente uma arraigada idéia moral de que estupro é o que se faz contra as mulheres honradas, e não contra as mulheres que não podem comprovar sua honra (MACHADO, 1999).

Em outros contextos observa-se grande resistência de parentes em efetivamente admitir a existência de violência sexual dentro de seu próprio núcleo familiar, como se esse tipo de agressão ocorresse somente com terceiros, os outros. Com efeito, por vezes é bastante difícil aceitar que pessoas próximas, conhecidas, possam chegar a cometer esse tipo de violência. Em outras situações, a dificuldade está justamente em nomear as práticas em questão a partir do termo “violência sexual” e dar-lhes, portanto, o estatuto de ação violenta, contemplada pela legislação como crime e, portanto, punível. O deslize semântico acaba sendo um recurso utilizado por familiares nesse sentido, sendo empregados outros termos para designar os abusos, de modo a possivelmente atenuar a sua gravidade. De qualquer modo, esses casos e, por conseguinte, essas dificuldades chegam à escola, a qual acaba se envolvendo – voluntariamente ou não – no encaminhamento das denúncias, embora nem sempre consigam evitar desdobramentos trágicos.

M1: Em alguns casos foi só suspeita, e a mãe foi chamada, foi orientada e foi esclarecida do que estava acontecendo, mas a mãe até achou que isso não é violência sexual. Aí a gente colocou para ela: não consumado o ato, isso não quer dizer que não seja uma violência sexual.

Entrevistadora: Como foi o caso?

M2: O pai dela estava com liberdades, querendo forçar o ato sexual mesmo, tanto ela como com a irmã de 10 anos. Aí o caso foi encaminhado para o Conselho Tutelar que está fazendo o acompanhamento, e a gente às vezes pergunta: e aí?. Está tudo tranquilo, ela é uma aluna na tarde. Agora, no matutino, a menina avisou para a gente, a gente encaminhou para o Conselho Tutelar, mas infelizmente a gente não conseguiu impedir que ela fosse violentada de todas as formas, e aí ela foi embora de Brasília. (Grupo Focal com a equipe da direção).

A desconfiança não é, todavia, apenas da família, observando-se que a própria escola eventualmente não dá crédito para os relatos de alunas(os) que afirmam terem sofrido abusos sexuais. Por vezes, o caso é considerado tão grave que causa certo estranhamento a forma pela qual é narrado, como

se existisse apenas um modo de reagir e expressar uma experiência de violência sexual. No caso mencionado a seguir, o fato de a aluna vitimizada comentar abertamente com algumas colegas sobre as agressões sofridas foi entendido como uma reação extremamente atípica, incitando desconfianças sobre o que era dito, de modo que suas palavras acabaram sendo enquadradas na esfera da mentira e da invenção. Isso terminou por prolongar o tempo até que a denúncia fosse realmente encaminhada às instâncias competentes

M1: As meninas [colegas de turma da vítima] chegaram aqui e falaram: oh, professora, a fulana fica todo dia contando umas coisas para a gente, a gente não quer ouvir, a senhora podia chamá-la. Eu falei: Ah, isso é mentira, essa menina está inventando. Aí ela sentou aqui, eu falei: é verdade?. É verdade, a minha mãe vai tomar banho e ele manda eu tirar a roupa e faz isso, isso e isso. E a minha irmã está grávida dele. E a sua mãe?. Ah, eu acho que a minha mãe não sabe não. E a gente foi todo dia perguntando, perguntando. Aí um dia ela falou assim: o Conselho Tutelar já sabe. Aí eu liguei para uma conhecida, que era do Conselho Tutelar, e ela: não, a gente não está sabendo de nada. Aí a gente passou o caso para o Conselho Tutelar.

O Conselho Tutelar começou a investigar e realmente foi, a menina, a mais velha, estava grávida, e a pequena, a menor, era abusada desde os nove anos, ela já estava com treze. E a mãe dizia não saber... Mas a mãe, ela proporcionava momentos para que ele ficasse sozinho com as meninas, ela fazia de conta que não sabia. E aí ele foi preso. Ele dizia: eu vou descobrir quem me denunciou. E tinha sido a gente, a gente morria de medo, né! Eu vou descobrir quem me denunciou! Eu falava para o Conselho: pelo amor de Deus, vocês não vão contar que foi a gente!. Aí ele abandonou a família e foi embora.

Entrevistadora: Ele não foi preso?

M2: Foi. Quando ele foi solto, ele abandonou e foi embora. (Grupo Focal com equipe da direção).

O medo de denunciar casos de violência sexual, como mencionado no relato anterior, eventualmente ultrapassa a própria vítima e chega a acometer também equipe de direção da escola. As ameaças praticadas no intuito de conter delações podem se estender, portanto, aos educadores, os quais, ao endossar uma denúncia, sentem-se, por vezes, vulneráveis e desprotegidos. Se a lei do silêncio costuma ser referida como imperando em contextos como o tráfico de drogas, talvez não seja exagero conceber que ela esteja de certo modo presente também em casos de violência sexual. Contudo, se o medo decorrente de ameaças silencia educadores e familiares, ressalta-se que a vítima é talvez duplamente silenciada, não apenas por sofrer ameaças, em maior ou em menor grau, mas também por se ver continuamente desacreditada nas suas denúncias.

Os apontamentos trazidos neste capítulo demonstram a necessidade de uma maior atenção e preparo das escolas no que tange às formas de trabalhar com os casos de violência sexual, a fim de construir um ambiente de acolhimento às vítimas dessas agressões, de estabelecer um espaço de escuta e de apoiá-las no que for necessário no encaminhamento dos casos. Consolidar um vínculo de confiança entre estudantes e educadores, no qual as falas dos diversos atores sejam efetivamente levadas em consideração é, sem dúvida, um primeiro passo. Torna-se fundamental, ainda, tratar de assuntos relativos a temas-tabu como a sexualidade, o que exige igualmente uma postura ativa de comprometimento com a divulgação de informações acuradas e compreensivas.

Ressalta-se a importância de uma educação sexual de qualidade e sensível às questões de gênero, como enfatizado por UNFPA/Ipea (2007), permitindo que adolescentes e jovens tomem decisões informadas em todos os aspectos que envolvem seus corpos e suas vidas reprodutivas. Torna-se fundamental, nesse aspecto, que docentes e demais integrantes do corpo técnico-pedagógico procurem melhor compreender as configurações atuais de sexualidade e gênero, buscando adotar medidas primordialmente educativas – e não necessariamente moralistas. Estereótipos tradicionais relacionados ao feminino e ao masculino devem ser colocados em perspectiva, possibilitando que os estudantes tenham acesso às informações de que necessitam e, com isso, tomem decisões responsáveis – ainda que as práticas atuais mostrem-se radicalmente diferentes das práticas de décadas anteriores e que tendam a causar certo estranhamento em educadores.

A escola apresenta, assim, um papel crucial no estabelecimento de práticas não-discriminatórias, permitindo que as habilidades individuais sejam trabalhadas em todo o seu potencial, sem que modelos arcaicos de gênero restrinjam o leque de possibilidades de meninos e meninas. A escola pode, ainda, comprometer-se com a desconstrução de um imaginário social que associa diversas violências às noções de virilidade e masculinidade, evitando que essa simbologia viril imprima às agressões o caráter de afirmação identitária. É preciso, de um modo geral, oferecer formas alternativas de reconhecimento social – entre os homens, mas também entre as mulheres, já que também elas têm progressivamente visto na violência uma forma de reconhecimento, embora as condutas femininas violentas ainda sejam percebidas com certo exotismo. Torna-se fundamental, em síntese, reconhecer as intrincadas relações entre as disposições de gênero e as manifestações de violência.

6 Internet

Uma realidade relativamente nova, e que ocupa cada vez mais espaço e importância na vida dos alunos, é o objeto deste capítulo: o uso da internet. Nesse intuito, serão tratadas questões como a frequência e os locais de acesso, os recursos mais utilizados e as diferenças de usos entre professores e alunos. A temática da violência pela internet, a qual tem sido convencionalmente designada pelos termos de ciberviolência e cyberbullying, também será abordada neste capítulo. Esse tipo de violência é um fenômeno cada vez mais comum e que tem afetado usuários em vários âmbitos de suas vidas.

A internet é parte do cotidiano de muitos atores da comunidade escolar, representando um meio de interação que influencia as maneiras pelas quais os alunos se relacionam entre si, com os professores e com o próprio processo de aprendizagem. Para Ribeiro (1995), o uso da internet tende a modificar substancialmente as relações entre professores e alunos, tendo em vista que os estes têm acesso ampliado a diversas informações em contextos diferenciados, de modo que o professor, de certa forma, perde a característica de único detentor de informação acadêmica. Nesse sentido, autoridade docente é, em parte, enfraquecida e o professor se torna alguém que pode ser questionado com base em outras fontes de informação e conhecimento. Nesse contexto, a relação professor-aluno pode se tornar mais igualitária à medida que o corpo estudantil ganha maior autonomia na aprendizagem.

Este novo meio promove alterações radicais nas funções de autor e leitor. Igualmente promove mudanças nas relações professor/aluno possibilitando o acesso maleável a inúmeras e descentradas fontes de informação que podem ser manipuladas pelo estudante sem a mediação da autoridade do professor. O poder acadêmico e suas relações internas, as normas pedagógicas, de acesso e uso linear e sequencial da informação, a definição de produtores e consumidores de conhecimento e informação, a indústria editorial, vários tipos de hierarquias de status e de poder encontram-se diante de um desafio. (RIBEIRO, 1995, p. 5).

Outra questão a ser levantada é que os jovens, em especial, possuem uma grande vantagem em relação à geração anterior no emprego das novas tecnologias, devido ao fato de não precisarem aprender a usar esses recursos. Os jovens estão familiarizados, pois nasceram em um mundo com tecnológico (ZENTNER, 2008). Assim, para além da facilidade e rapidez na aquisição de conhecimento, os jovens do mundo contemporâneo possuem saberes próprios, diferentes daqueles que poderiam lhes ser ensinados pelas pessoas mais velhas, o que pode modificar as relações hierárquicas entre gerações.

Na perspectiva de Castells (2003), a internet corresponderia hoje ao que a eletricidade foi para a era industrial. A velocidade e a flexibilidade com que as informações passaram a ser trocadas possibilitaram a organização da sociedade em redes, que seriam a própria base da Era da Informação: “as redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar

num ambiente em rápida mutação” (CASTELLS, 2003, p. 7). O autor afirma, ainda, que a internet serviu aos interesses individuais dos usuários, chegando a constituir uma cultura própria, ou melhor, várias culturas: “os usuários tendem a adaptar novas tecnologias para satisfazer seus interesses e desejos.” (idem, p. 48).

Mas falar em internet é, na verdade, falar em diversos temas, posto que não existe apenas uma forma de se relacionar no ambiente virtual, e que os recursos são utilizados de acordo com os contextos específicos e com as preferências individuais dos usuários. Ela opera, por exemplo, como instrumento de trabalho e/ou como um local para conversar com amigos e conhecer pessoas novas, obedecendo a finalidades diversas e adquirindo as mais diferentes roupagens. É possível afirmar, no entanto, que existe uma modalidade cultural específica das relações desenvolvidas, considerando-se que o espaço virtual tende a ganhar vida própria e que as interações desenvolvidas por diferentes atores sociais acabam por produzir formas de sociabilidade que corresponderiam à cibercultura.

Ciberspaço é [...] o universo em que um usuário entra quando ele(a) se conecta a uma rede. Lá ele(a) não irá apenas sentir que está dentro de um mundo virtual de alta tecnologia, mas irá também conhecer outros usuários, normas, pontos de vista, procedimentos e discursos que compreendem uma cibercultura subdividida em diversas subculturas (RIBEIRO, 1996, p. 6, tradução livre).

O uso do termo cibercultura tem sido comum em diversos estudos recentes, os quais, de um modo geral, afirmam que as relações desenvolvidas nas interações por meio da internet tendem a adquirir particularidades próprias, sendo as formas de interagir geradoras, igualmente, de contextos e realidades sociais.

Os ambientes de sociabilidade no interior do ciberespaço são muitos e nele se estabelecem as mais variadas formas de interação. Esta se dá a partir de um conjunto de códigos e regras sociais desenvolvidos pelos próprios usuários de acordo com as limitações de cada ambiente. As formas de interagir inauguradas no ciberespaço somadas à elaboração desses códigos e regras sociais, que não são necessariamente inéditas, mas sim, uma adaptação de formas já conhecidas de sociabilidade, caracterizam a cibercultura, que nada mais é do que o conjunto de fenômenos culturais que acontecem no interior deste espaço ou que estejam relacionadas a ele (MÁXIMO, 2000, p. 3).

As identidades construídas no ciberespaço são mais maleáveis, o que não significa que não tenham caráter de realidade para aqueles que as estão arquitetando. De acordo com Hall (1997), a internet permite a construção de identidades com menor exposição e constrangimento do que as relações face a face, existindo dentro do ambiente virtual uma definição de identidades, papéis e sociabilidades diversas que propiciam a construção constante de identidades não fixas.

Nossa participação na chamada internet é sustentada pela promessa de que ela nos possibilite em breve assumirmos ciberidentidades – substituindo a necessidade de algo tão complicado e fisicamente constrangedor como é a interação real (HALL, 1997, p. 23).

A internet é, desse modo, um espaço de interação cada vez mais expressivo e que vem se tornando parte considerável da sociabilidade de docentes e alunos. Converte-se, portanto, em um meio no qual tais atores podem estabelecer relações e construir significados conformando elemento ativo no processo de socialização de crianças, adolescentes e jovens.

6.1. O acesso

O uso de internet no Brasil tem crescido nos últimos anos, embora ainda apresente um déficit em relação a outros países. Considera-se que 17,2% da população brasileira é usuária de internet, um número eminentemente baixo quando comparado a países desenvolvidos como a Islândia, onde 87,8% da população têm acesso, ou como os Estados Unidos, com 66,3% de usuários. Já em comparação a outros países da América Latina, como o Uruguai (20,6% de acesso); a Argentina (17,8%); e a Venezuela (12,4%), tem-se que a quantidade de usuários mantém-se na média (WAISELFISZ, 2007b, p. 28-29).

O uso da internet no Brasil não é, porém, homogêneo, variando consideravelmente de acordo com fatores ligados a renda, a educação, a raça e mesmo a região de moradia. Enquanto no Norte do país apenas 4,3% da população possui internet em casa, esse número de usuários em casa sobe para 20,8% no Sudeste, e chega a 31,1% no Distrito Federal. Em relação ao uso, esses números mantêm a discrepância: apenas 12% da população do Norte afirmam ter usado a internet nos últimos meses em relação a 26,3% da população do Sudeste e 41,1% da população do Distrito Federal (WAISELFISZ, 2007a, p. 17).

Os fatores de renda e raça são também significativos: no DF, dos 40% mais pobres da população, 11,1% possui acesso à internet, enquanto dos 10% mais ricos, 75,4% possui acesso, de modo que a categoria de ricos acessa 6,8 vezes mais do que a de pobres. Essa proporção pode ser considerada relativamente baixa ao se comparar com os estados da região Norte, em que a categoria de ricos acessa 14,7% vezes mais que a de pobres (idem, p. 18).

O uso entre a população negra é 1,5 vez menor que a dos brancos no DF. Enquanto 51,2% da população branca usa internet, o número cai para 33,1% entre a população negra (idem, p. 18). Ou seja, o DF ocupa uma posição privilegiada se comparada a outras regiões – o que indica que o Brasil apresenta desigualdades de acesso muito acentuadas.

A presente pesquisa realizou um levantamento acerca da frequência de acesso entre alunos e professores. O uso pelos alunos foi relativamente alto, mas ainda existe uma boa parte deles que não expressa acesso frequente. Como pode ser observado na tabela 6.1, a maior parte dos alunos do DF acessa a internet muito ou sempre (53,5%), embora o número de alunos que acesse nunca ou pouco seja, ainda, expressivo – 46,5%, que corresponde a 85.938 alunos. O uso varia pouco entre as Regionais de Ensino (DREs), com algumas exceções. Entre os que usam nunca ou pouco, as maiores porcentagens foram no Paranoá (60,5%) e São Sebastião (58,1%). Esse número foi menor no Plano Piloto (39,0%) e em Taguatinga (33%).

Tabela 6.1: Alunos, por DRE, segundo frequência de acesso à internet, 2008 (%)

DRE	Frequência	
	Nunca ou Pouco	Muito ou Sempre
Paranoá	60,5	40,0
São Sebastião	58,1	41,8
Recanto das Emas	52,6	47,5
Santa Maria	48,5	51,5
Planaltina	47,7	52,4
Sobradinho	47,7	52,3
Samambaia	47,5	52,6
Brazlândia	46,0	54,0
Ceilândia	44,9	55,0
Gama	42,5	57,5
Guará	42,4	57,6
Núcleo Bandeirante	40,4	59,6
Plano Piloto / Cruzeiro	39,0	61,0
Taguatinga	33,0	64,5
Total (NE)	46,5 (85.938)	53,5 (98.907)

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você usa a internet?*

6.2. Locais de acesso

De acordo com a tabela 6.2, a maior parte dos alunos usa internet via *lan houses* (48,4%) e na própria casa (45,9%). Um número significativo acessa a rede em residências de amigos ou parentes (30,5%). Os que a utilizam no trabalho, na escola, em telecentros e em outros lugares, somados, representam 15,5% dos alunos, sendo que 1% frequenta telecentros. As *lan houses* aparecem, portanto, como as principais instâncias de acesso entre o corpo discente. Ressalta-se, ainda, que dentre os locais citados pelos estudantes, a escola aparece somente em quinto lugar.

Tabela 6.2: Alunos, segundo locais de onde costumam acessar a internet, 2008 (%)

Local de onde costumam acessar a internet	Porcentagem (%)
<i>Lan houses</i>	48,4
Casa	45,9
Casa de amigos ou parentes	30,5
Trabalho	5,7
Escola	4,7
Outros lugares	4,0
Telecentros	1,1

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *De onde você costuma acessar a internet?*

Conforme a tabela 6.3, as DREs cujo acesso de alunos à internet ocorre majoritariamente em *lan houses* foram Recanto das Emas (59,4%) e São Sebastião (59,0%). Já as Regionais de Ensino cujo acesso se dá majoritariamente na própria casa do aluno foram Guará (64,4%) e Plano Piloto/Cruzeiro (63,4%). Como os dados indicam, existe uma tendência a essas duas formas de acesso se apresentarem como inversamente proporcionais – esse é o caso, por exemplo, do Guará, que representa a DRE que possui simultaneamente o maior número de acesso em casa e o menor número de acesso em *lan houses*.

Tabela 6.3: Alunos, por DRE, segundo lugar de onde costumam acessar a internet, 2008 (%)

DRE	Lan houses	Casa	Casa de amigos e parentes	Trabalho	Escola	Telecentros	Outros lugares
Recanto das Emas	59,4	33,0	30,7	7,0	3,6	0,7	4,4
São Sebastião	59,0	32,1	30,6	7,8	3,4	1,6	4,4
Brazlândia	57,2	35,9	31,6	2,9	3,5	2,3	5,1
Paranoá	56,3	27,9	29,2	6,0	2,3	2,0	8,0
Santa Maria	53,5	38,0	31,0	6,1	2,2	1,7	2,5
Sobradinho	48,2	49,5	34,3	7,2	7,9	0,3	3,1
Gama	47,9	50,9	27,0	4,1	2,3	0,6	4,1
Núcleo Bandeirante	47,4	50,3	35,1	6,5	5,7	1,0	5,4
Planaltina	47,1	40,6	34,0	5,2	7,6	1,0	4,3
Samambaia	46,6	42,8	30,8	3,6	1,6	0,4	2,5
Taguatinga	42,5	62,3	26,7	3,4	4,7	0,6	2,1
Ceilândia	39,7	52,9	29,6	4,8	1,9	1,6	3,7
Plano Piloto/Cruzeiro	38,5	63,4	29,4	5,1	9,0	0,9	4,1
Guará	33,8	64,4	25,7	6,5	10,9	0,0	1,8
Total	48,4	45,9	30,5	5,7	4,7	1,1	4,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *De onde você costuma acessar a internet?*

6.2.1. Locais de acesso gratuito

Waiselfisz (2007a) apresenta dados sobre o acesso em centros gratuitos. No Distrito Federal, enquanto 12,8% dos 10% mais ricos acessam centros gratuitos, o número cai pra 1,9% dos 40% mais pobres. O acesso nas escolas é parecido: enquanto 32,7% dos 10% mais ricos têm acesso, apenas 8% dos 40% mais pobres o fazem. Outros dados reforçam esse quadro, comparando-se os locais de uso no Brasil pelo Decil de Renda Familiar⁶⁹ percebe-se que nos Decils superiores o acesso é maior em todos os locais – domicílio, trabalho, escola, centros grátis, centros pagos e outros. O acesso a centros gratuitos, por exemplo, é de 0,5% para o primeiro decil comparado a 4,5% no décimo decil – o que se repete entre os estudantes. Enquanto no segundo ciclo do ensino fundamental 79,3% dos alunos de escolas privadas usam internet, o número cai pra 17,2% nas escolas públicas. No ensino

69 O Decil de Renda Familiar corresponde à divisão das famílias brasileiras em dez níveis de renda de acordo com a renda familiar calculada pela PNAD.

médio, 83,6% dos alunos de escolas privadas usam internet contra 37,3% dos alunos das escolas públicas (WAISELFISZ, 2007b).

Comparando-se a porcentagem de escolas com computadores para alunos por quintil socioeconômico⁷⁰, Waiselfisz (2007b) demonstra que no ensino fundamental 28% das escolas do primeiro quintil têm computadores, sendo que 67,2% das escolas do último quintil os têm. Já no ensino médio, 73,3% das escolas do último quintil possuem computadores em relação a 37% do primeiro quintil. O número de alunos por computador é de 71,2 nas escolas públicas para 49,7 nas privadas (WAISELFISZ, 2007b).

Ou seja, locais de acesso gratuitos, como telecentros e escolas, que inicialmente serviriam para democratizar o uso de internet acabam não participando tão ativamente no combate às disparidades. É importante levantar questões sobre esses dados, como, por exemplo, qual o motivo do pouco acesso de pessoas de baixa renda aos centros gratuitos (questão de localização, de incentivo, de interesse etc.).

Waiselfisz (2007a, p. 102-103) sugere o desenvolvimento de três quesitos para fazer com que as brechas existentes no contexto brasileiro sejam diminuídas. A primeira seria consolidar uma infraestrutura de acesso, o que em parte já vem sendo feito por políticas públicas. Isso não é, porém, suficiente, posto que o desenvolvimento de competências básicas na população seria uma estratégica forma de fazer com que ela se aproprie dos recursos tecnológicos oferecidos. Finalmente, seria fundamental também criar conteúdos úteis aliados às novas tecnologias, que realmente despertassem interesse na população.

6.2.2. Lan houses

Em relação aos alunos que acessam a internet nas *lan houses*, existe uma leve predominância entre os que estão na faixa etária de 13-14 anos (55%). A diferença entre meninos e meninas nesse quesito é relativamente pequena, como pode ser consultado nas tabelas que seguem (6.4 e 6.5)

Tabela 6.4: Alunos, por faixa etária, segundo acesso à internet em *lan houses*, 2008 (%)

Faixa etária	Porcentagem (%)
Menos de 11 anos	44,1
11 e 12 anos	44,9
13 e 14 anos	55,0
15 e 16 anos	47,4
17 e 18 anos	45,9
Mais de 18 anos	46,1
Total	48,7

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *De onde você costuma acessar a internet?*

70 O Quintil socioeconômico corresponde à divisão da população em cinco classes econômicas de acordo com o critério Brasil.

Tabela 6.5: Alunos, por sexo, segundo acesso à internet em *lan houses*, 2008 (%)

Sexo	Porcentagem (%)
Masculino	49,3
Feminino	47,8
Total	48,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *De onde você costuma acessar a internet?*

As *lan houses* permitem não só a sociabilidade por meio de jogos em rede, mas também servem como oportunidade para os que não conseguem acessar a internet em casa por algum motivo. Seria o caso, por exemplo, de alunos que não possuem computador em sua residência: *não possui computador em casa, mas entro muito na internet pelas lan houses, e pelos computadores de casa de amigos e tudo*. Outro aluno relatou a eventual “impossibilidade” de usar o computador em casa: *quando eu estou de castigo, minha mãe tira o computador, e eu aproveito e venho mais cedo para a escola e passo na lan house para mexer no orkut, e só*.

De acordo com o presidente da Associação Brasileira de Centros de Inclusão Digital, ABCID, Mário Brandão, as *lan houses* servem como ponto de encontro, entretenimento e local de articulação social, sendo responsáveis pelo que nenhuma escola ou centro gratuito conseguiu fazer até agora, a inclusão digital. Em pesquisa realizada pelo comitê gestor de internet, comprovou-se que *lan houses*, cibercafés e outros estabelecimentos do gênero são meios de acesso para 49% da população, sendo que a maior porcentagem encontra-se entre os de renda até R\$ 380,00 (78%). Mesmo assim, as *lan houses* ainda são consideradas casas de jogos – o que significa que apenas pessoas maiores de idade podem frequentá-las sem a autorização dos pais ou responsáveis. Uma consulta com usuários, realizada em 2008 pela Cultura Data, comprovou, contudo, que os usos que se fazem das *lan houses* vão muito além de jogos em rede (42%), verificando-se frequência alta também para os usuários que afirmam acessar portais e notícias (40%) e para o lazer (60%).

Todavia, na perspectiva de alguns profissionais das equipes de direção das escolas, as *lan houses* são negativas para os alunos, uma vez que eles faltariam às aulas para frequentá-las: *é isso que acontece, o aluno mata aula e vai para a lan house, principalmente os mais jovens*. Os alunos fariam isso em decorrência de a família não ter internet em casa: *Isso é porque a família não tem isso em casa e aí o que que acontece? Aí vêm para a escola, chegam na porta, vão embora, vão para a lan house e vão jogar. Isso acontece*⁷¹.

Além disso, é importante deixar claro que as *lan houses* não correspondem apenas a um local onde se acessa internet, mas também a espaços de sociabilidade. É um ambiente de interação alternativa para os jovens nessa faixa etária, que não encontram um leque maior de opções em termos de lazer e diversão.

71 No dia 9 de Dezembro de 2008, a Secretaria de Educação do DF, junto com 14 comandantes regionais da Polícia Militar, servidores da Secretaria de Segurança Pública, representantes da Procuradoria do Distrito Federal e do Ministério Público lançaram um Plano de combate à violência nas escolas públicas do DF. Dentre as ações está previsto o controle de cinquenta *lan houses* irregulares perto das escolas. De acordo com a lei 3.686/05 são proibidos equipamentos eletrônicos destinados a lazer e jogos em um raio de 100 m da escola. A intenção seria combater atos infracionais de adolescentes que fogem das escolas e vão a *lan houses* para jogar.

6.3. Comparação de uso entre professores e alunos

O número de alunos que ainda não utiliza a internet é maior que o número de professores. Enquanto 36% destes declararam acessar a internet nunca ou pouco, cerca de 46,5% dos estudantes afirmaram usar com mesma frequência – o que pode ser um indicativo, entre outros, de diferenças de renda.

Tabela 6.6: Comparação entre alunos e professores, segundo frequência de acesso à internet, 2008 (%)

Acesso à internet	Frequência		Total
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre	
Alunos	46,5	53,5	100,0
Professores	36,0	64,1	100,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008

Notas: Foi perguntado aos alunos e professores: *Com que frequência você usa internet?*

O acesso à internet entre os profissionais de educação no Brasil é alto se comparado ao da população em geral (17,2%). Entre os professores brasileiros de ensino fundamental 58,8% usam internet, um dado que sobe para 76,7% entre os professores de ensino médio (WAISELFISZ, 2007b).

No presente estudo, são percebidas algumas diferenças entre os professores e alunos em relação aos usos da internet. Os dados da tabela 6.7 mostram que a maioria dos professores usa a internet para pesquisas de estudos ou trabalho (87,8%), sendo essa frequência alta também entre alunos (77,5%). Professores também fazem uso dela para manter contatos profissionais (37,2%) e participar de fóruns (26,6%). Já os usos relacionados a manter contatos com pessoas conhecidas (68,2%), a baixar músicas ou vídeos (56,2%), a jogar (49%) e a conhecer pessoas (42,1%) tendem a ser maiores entre alunos. O acesso a sites de conteúdo sexual foi relatado com maior frequência por alunos (8,2%) do que por professores (4,1%).

Tabela 6.7: Comparação entre alunos e professores, segundo usos da internet, 2008 (%)

Usos da internet	Alunos	Professores
Fazer pesquisas de estudo ou trabalho	77,5	87,8
Manter contato com pessoas conhecidas	68,2	51,7
Baixar músicas e/ou vídeos	56,2	40,3
Jogar	49,0	10,0
Conhecer pessoas	42,1	11,8
Manter contatos profissionais	9,6	37,2
Visitar sites com conteúdo sexual	8,2	4,1
Participar de fóruns	5,0	26,6

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos e professores: *Quais dos usos abaixo você faz da internet?*

Estas diferenças nos usos da internet entre jovens e adultos também foram relatadas em outras pesquisas realizadas na América Latina. Por exemplo, de acordo com Balardini (2008), dentro da faixa juvenil de 14 a 29, os mais novos utilizam a rede para jogar, estudar e conversar, enquanto os mais velhos procuram trabalhar e estudar por meio da mesma.

Para determinados estudantes entrevistados, a internet é entendida como um canal que facilita a realização de pesquisas escolares. Alguns relataram que ela permitiria o acesso rápido a um grande número de informações e que a rede contaria com ferramentas adequadas para a efetivação dessas buscas. Outros, por sua vez, enfatizaram que, na ausência desse canal, seria bastante mais difícil entregar uma série de trabalhos em curto prazo.

Bom, a internet facilita muitas coisas para a gente porque eu acho que se não existisse seria muito difícil. Por exemplo, o professor passa um trabalho hoje para entregar amanhã. Seria muito difícil a gente achar em livros e tal, a internet eu acho que é prática, bem mais prática. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Entre os recursos utilizados, os alunos declararam acessar mais o Orkut ou outros sites de relacionamento (72,6%), MSN ou outros programas de conversa instantânea (58,6%), Youtube ou outros portais de vídeo (50%) e blogs ou fotologs (10,2%). Os professores, em contrapartida, afirmaram acessar mais e-mail (86,1%), diferindo consideravelmente do padrão encontrado entre os alunos para esse item (46,2%). Com relação ao Google ou outros sites de busca, 82,7% dos docentes afirmaram utilizá-los, ao passo que esse número cai para 36,4% com relação aos alunos (tabela 6.8).

Tabela 6.8: Comparação ente alunos e professores, segundo recursos utilizados na internet, 2008 (%)

Recursos utilizados na internet	Alunos	Professores
Orkut ou outros sites de relacionamento	72,6	31,4
MSN ou outros programas de conversa instantânea	58,6	31,6
Youtube ou outros portais de vídeo	50,0	26,4
E-mail	46,2	86,1
Google ou outros sites de busca	36,4	82,7
Blog, fotolog etc.	10,2	9,8

Fonte: RITLA, Pesquisa "Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas", 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos e professores: *Se você usa a internet, quais os recursos mais utilizados por você?*

Por faixa etária dos alunos, é possível notar algumas preferências relativas aos recursos utilizados na internet, conforme segue na tabela 6.9. O segmento que proporcionalmente mais acessa e-mail e Google ou outros sites de busca é o de estudantes entre 17 e 18 anos. Já os recursos como Orkut ou outros sites de relacionamento, MSN ou outros programas de conversa instantânea e Youtube ou outros portais de vídeo, o grupo que mais os acessa é o da faixa etária entre 15 e 16 anos.

Tabela 6.9: Alunos, por faixa etária, segundo recursos utilizados na internet, 2008 (%)

Recursos utilizados na internet	Menos de 11	11 - 12	13 - 14	15 - 16	17 - 18	Mais de 18	Média DF
Orkut ou outros sites de relacionamento	52,9	65,8	75,6	82,4	78,3	63,9	74,8
MSN ou outros programas de conversa instantânea	31,4	46,5	57,3	70,0	65,8	40,8	58,5
Youtube ou outros portais de vídeo	20,6	39,0	49,6	58,8	58,0	30,6	49,7
E-mail	26,5	39,5	40,1	51,8	62,0	50,3	46,8
Google ou outros sites de busca	48,0	51,7	56,5	73,9	77,7	63,6	63,7
Blog, fotolog etc.	5,9	6,9	10,1	11,2	11,7	9,0	9,8

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Se você usa a internet, quais os recursos mais utilizados por você?*

Os sites de relacionamento, em especial o Orkut, parecem ser uma das principais preferências dos adolescentes. No quadro abaixo estão agrupados relatos sobre as razões dadas pelas quais os estudantes utilizam esse tipo de navegação.

Quadro 6.1: Razões para utilizar sites de relacionamento

Eu uso mais o Orkut, para falar com os amigos, parentes que moram longe, conhecer pessoas novas também.

Eu fico conversando com as minhas amigas e conheço gente nova.

Eu fico trocando recado com os meus amigos. É bom, só fofoca. Eu fico marcando para a gente sair, só isso.

Eu gosto de ficar no Orkut, de conversar com as pessoas e ficar por dentro do que está acontecendo, marcar para sair... assim essas coisas de amizade.

Eu fico vendo o perfil dos outros, eu gosto.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos de alunos retirados de Grupos Focais. .

Nos depoimentos de vários alunos é possível notar a expressão de uma grande vontade de entrar na internet diariamente. Alguns comentaram que recursos como Orkut e MSN são os que mais os atraem, existindo uma tendência a acessá-los de modo tão frequente que, em alguns casos, o uso chega a ser considerado um vício, uma ação que precisa ser praticada repetidamente.

Antes eu ia [à *lan house*] todo dia assim, sabe? Porque tipo eu era muito viciada, todo dia tinha que entrar no Orkut e MSN. Quando eu não ia, eu ficava esmurando parede, eu ficava numa seca para ir. Só que agora eu estou mais tranquila, consegui entrar no projeto e tal, daí agora eu entro assim uma vez na semana, sábado ou domingo, às vezes eu não entro, fico um mês. E está bem melhor agora. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Eu tenho internet em casa, eu entro quase todo dia, fico umas três, quatro horas, quando eu vejo que está bom. Antes eu ficava o dia inteiro. Aí tem um tempo que a gente enjoa! Antes eu se não entrasse ficava doido, se eu não entrasse na internet. Agora, hoje para mim tanto faz. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Os adolescentes são considerados os principais usuários de recursos de interação *online*, como também foi notado nesta pesquisa, envolvendo-se em interações que promovem a construção constante de identidades e novas formas de estreitamento de vínculos sociais. De acordo com Cristancho, Guerra & Ortega (2008), as tecnologias dão vazão aos dois principais espaços nos quais a juventude se desenvolve – o da educação e o do ócio ou recreação –, acrescentando que as comunicações via internet podem também adquirir uma lógica própria, haja vista que “as mensagens de texto, chat, blogs, facebook e comunidades virtuais em geral representam determinadas formas de ‘fazer as coisas’, recriando a própria noção de sociabilidade”.

A internet não é encarada de maneira homogênea pelos alunos, pelo contrário, alguns relatos enfatizaram não os pontos positivos, mas o lado negativo que determinadas interações podem apresentar na rede. Há discursos que remetem, por exemplo, ao medo em relação à internet: *é um negócio muito perigoso, assim, a gente vê direto no jornal assim pedofilia, sabe, gente usando as fotos, fazendo montagem, são umas coisas muito perigosas para a gente*. Por exemplo, deixar dados pessoais na internet seria uma forma de propiciar violações diversas, como montagem de fotos e, inclusive, pedofilia. Em outras falas, alunos colocaram em questão a responsabilidade do uso que se faz do ambiente virtual, afirmando que os eventuais danos dependeriam especialmente da forma como o meio é utilizado: *pode ser uma coisa a favor ou contra, é só você saber utilizar*.

Grande parte dos jovens não conhece formas de se defender *online*. Porém, em alguns depoimentos foi percebido que existem alunos que sabem sobre os riscos vinculados ao uso da rede. Vários afirmam saber como evitar determinadas situações perigosas citando cuidados simples como, por exemplo, não adicionar pessoas desconhecidas em sites de relacionamento, uma vez que pouco se sabe sobre a identidade real e a intenção de tais indivíduos.

Comigo nunca aconteceu. Mas, tipo assim, o perigo só chega a você se você procurar ele. Esse negócio de você ser ameaçado no Orkut, essas coisas assim porque alguém hackeou, nunca tive disso. Porque você adiciona várias pessoas no Orkut, você vai saber quem vai estar adicionando. Muitas vezes você não conhece e você vai adicionando mais pessoas na sua página de amigos e tal, uma delas pode ser pedófilo, ou uma pessoa que pode até mesmo estar presa e estar te ameaçando, falando que vai matar seu pai e sua mãe se você não der dinheiro para ele, pagar fiança, essas coisas. O perigo só vai a você se você procurar ele. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Outra questão relatada pelos alunos foi a possibilidade de emprego que as novas tecnologias de informação possibilitariam, conformando uma das áreas mais promissoras em relação à demanda de mercado. Existiria, neste sentido, uma gama de oportunidades e interesses associados ao ambiente virtual, de tal forma que, quando os alunos efetivamente aprendessem a usufruir dessas tecnologias eles poderiam, futuramente, trabalhar com elas e se tornarem aptos às exigências desse novo mercado.

Eu gosto de internet pra caramba. Eu já pedi para a minha mãe me colocar para fazer curso de informática, eu vou fazer todos, que eu vejo muita reportagem daqueles meninos de 10, 13 anos criando jogos. Eu sou amarrado em jogos online. Aí eu vejo aquelas pessoas mais novas do que eu fazendo um montão de jogos online e tal. Aí eu penso assim: se eu não tiver uma carreira no futebol, consigo dinheiro também criando jogos, softwares, programas... eu posso até ganhar mais. Então eu gosto da internet, várias coisas no computador, tudo que tiver eu sempre estou ligado, não gosto de ficar parado. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Hopenhayn (2008) afirma, finalmente, que os jovens costumam se adaptar muito bem ao uso da internet, pois apresentam, com frequência, uma capacidade maior, em comparação a adultos, de absorver informações em pouco tempo e, por isso, conseguem se utilizar desse meio com melhor desenvoltura e plasticidade.

[...] as destrezas juvenis para o consumo simbólico são evidentes na maior ductilidade e plasticidade para ver e ler os meios de comunicação e as redes a distância. Vale dizer, têm a capacidade de absorver maiores unidades informativas em menor tempo que os adultos. (HOPENHAYN, 2008, p. 59, tradução livre).

6.4. Ciberviolência e cyberbullying

A dinâmica de uso da internet propicia certo anonimato: os usuários podem manter contato, enviar mensagens, postar fotos e vídeos sem necessariamente revelar a fonte ou sua identidade. Esse aspecto do meio virtual, de fato, resulta em maior liberdade de expressão; contudo, essa condição de liberdade pode levar, por vezes, à contrapartida de práticas danosas, como a exposição a conteúdos agressivos, a ameaças, ao uso indevido de fotografias e vídeos, entre outros. Nos últimos anos, os fenômenos do cyberbullying e da ciberviolência – que são atos de violência perpetrados por meio do ciberespaço – têm sido progressivamente analisados em decorrência de uma notável proliferação de tais práticas.

Willard (*apud* Ortega, 2007) define cyberbullying como “envio ou postagem de material nocivo ou participação em alguma outra forma de agressão social usando a internet ou outras tecnologias digitais”. Esse tipo de interação consistiria em uma forma de agressão social online. A autora distingue, por sua vez, sete tipos de cyberbullying.

Provocação incendiária: brigas, discussões iniciadas online por meio de mensagens eletrônicas que utilizam linguagem vulgar e ofensiva. Este tipo de agressão habitualmente tem um início brusco e um aumento em torno da discussão muito rápido; assédio: envio de mensagens ofensivas, desagradáveis e/ou insultantes; difamação: injuriar ou difamar alguém online mandando rumores, fofocas ou mentiras, normalmente de tipo ofensivo e cruel, para causar danos à imagem ou reputação de alguém e suas relações com outras pessoas; suplantação da personalidade: usar os dados pessoais ou a aparência de uma pessoa para se fazer passar por ela e fazê-la ficar mal frente aos demais, cometer atos inapropriados, causar danos a reputação ou gerar conflitos com seus conhecidos; violação da intimidade ou jogo sujo: difundir os segredos, informação comprometedora ou imagens de alguém online. Em alguns casos pode se enganar alguém para que ele mesmo seja o que as divulgue sem saber sua repercussão; exclusão: distanciar alguém de modo intencional de um grupo online; ciberameaça: envio repetido de mensagens que incluem ameaças ou são muito intimidadoras. Pode incluir que o ameaçador se inscreve em atividades em que a vítima participa de modo que esta se sinta perseguida e vulnerável (WILLARD, 2004 *apud* ORTEGA et al. 2007, p. 11-12, tradução livre).

Para Ortega (2007), a violência na internet tem efeitos graves para os que dela sofrem e que são diferentes daquelas violências decorrentes de interação face a face, remetendo a uma dinâmica própria. As vítimas não encontram lugares seguros onde possam cortar o contato com os agressores e, além disso, a agressão pode acontecer a qualquer momento, e os espectadores do ato agressivo se multiplicam de maneira surpreendente. A palavra escrita ou a imagem tendem a causar um dano maior, pois podem ser lidas ou vistas várias vezes, e os agressores podem permanecer em anonimato, mesmo quando conhecidos das vítimas, sendo muito difícil identificá-los. Os efeitos do cyberbullying e ciberviolência podem ser ainda mais graves que os efeitos das agressões físicas, pois têm potencial muito maior de macular a imagem das vítimas e, de certa forma, é mais seguro para os agressores, os quais poucas vezes são descobertos, praticar atos violentos na internet.

6.4.1. Casos relatados por alunos

O número de estudantes que afirma ter sofrido algum tipo de ciberviolência é maior (36,5%) do que os que admitem ter praticado (17,3%), conforme explicitado na tabela 6.10. Esse número pode ser considerado relativamente grave, considerando-se que mais de um terço dos alunos já foram atingidos por violências virtuais, isso levando em consideração que uma porcentagem significativa dos alunos ainda acessa internet com pouca frequência.

Tabela 6.10: Alunos, segundo ciberviolência praticada e sofrida, 2008⁷² (%)

Ciberviolência	Porcentagem (%)
Sofreu alguma ciberviolência	36,5
Praticou alguma ciberviolência	17,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Você já utilizou a internet para / Assinale o que já aconteceu com você, por meio da internet.*

Com relação ao tipo de ciberviolência sofrida, verificou-se, como ilustrado na tabela 6.11, que 18,3% dos alunos foram xingados; 13,6% tiveram seu e-mail invadido; 12,7% sofreu pela utilização por outro de sua identidade; e 7,6% já foram ameaçados. Embora em menor porcentagem, uma proporção semelhante se verificou também com relação às violências praticadas. Desse modo, 8,4% dos estudantes afirma já terem xingado, 8,2% já se fez passar por outra pessoa, 4,4% já invadiu outros e-mails; e, por último, 3,5% já praticaram ameaças.

Tabela 6.11: Alunos, segundo tipo de ciberviolência praticada e sofrida, 2008 (%)

Ciberviolência	Praticou	Sofreu
Xingamento	8,4	18,3
Fazer-se passar por outra pessoa	8,2	12,7
Invasão de e-mail	4,4	13,6
Ameaça	3,5	7,6

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Você já utilizou a internet para/ Assinale o que já aconteceu com você, por meio da internet.*

O uso de recursos de internet para praticar ameaças se faz presente constantemente nas falas dos alunos, quando da realização de grupos focais com esse segmento. Em determinados casos, ameaçar pela internet pode ser visto como algo extremamente danoso para a vítima, um feito que instaura uma sensação de insegurança e o medo de que as ameaças venham efetivamente a se concretizar. A ameaça online pode ser ainda mais angustiante por comumente a vítima não ter qualquer conhecimento da identidade real de quem a ameaça, o que implica certa sensação de que a situação lhe foge completamente do controle e acaba gerando um sentimento de grande impotência. Sendo mais difícil identificar o ameaçador, tomar precauções como deixar de ir a determinados locais ou evitar se envolver com grupos específicos se torna muito mais complicado. O medo passa a ser, dependendo do caso, uma constante no cotidiano da vítima, assim como a desconfiança: *a outra menina que morava aqui, o garoto hackeou o Orkut dela e começou a ameaçar, a dizer que ia pegar ela, que ia estuprar, que ia fazer um monte de coisa.*

Membros de gangues foram também citados por usarem sites de relacionamento e fotologs como meio para praticarem ameaças. Nesse contexto, a ameaça pode corresponder a uma forma de comunicação entre membros de gangues, que se utilizam da internet também como forma de demarcar posições. Adotar uma postura ameaçadora torna-se uma forma de reforçar coletivamente a identidade de membro de gangue, correspondendo a um modo de demonstrar a rivalidade entre

72 OBS: Foram consideradas, no questionário, as seguintes ciberviolências: ameaças pela internet; fazer-se passar por outra pessoa; fazer fofocas maldosas ou espalhar segredos de outrem; xingamentos divulgar fotografias ou vídeos sem autorização; invasão de e-mails; chamar alguém para briga; mostrar-se com armas, drogas, sprays de pichação, dinheiro ou em poses sensuais; chantagem.

grupos sem a necessidade de que as interações virtuais se revertam em um contato real, o que não quer dizer que algumas dessas brigas não cheguem, de fato, a se concretizar.

Tem muita ganguezinha, muitas briguinhas de gangues bem antigas. Eu já vi no Orkut deles eles fazendo ameaças... eles tiram fotos com arma, eles se exibem. Eles querem ser assim os maiores. Eu já vi no Orkut deles ameaça de um contra outro e xingamento, isso acontece. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Alguns relatos pontuais, embora tenham sido menos frequentes, chamaram a atenção pela gravidade da ameaça do conteúdo. Foi o caso de comentários relativos a ameaças de morte que, embora algumas vezes possa ser fruto de uma “brincadeira de mau gosto”, acabam provocando um medo real naqueles que são ameaçados: *eu fui ameaçada por uma garota, ela dizia que ia me matar e que ia me dar de Kenner [chinelo] na minha cara*. A sensação de medo relatada pode trazer consequências diversas, como foi o caso de uma aluna, que chegou a se mudar de cidade em virtude de ameaças recebidas: *fui ameaçada pelo MSN por um homem que não descobri quem é até hoje. Ele prometeu me matar, me sequestrar, e esse foi um dos motivos de eu ter mudado de estado*. Em outro caso, a ameaça privou momentaneamente a vítima de sair de casa: *uma menina que me odeia falou que se eu saísse na rua ela iria me matar. Passei uma semana sem sair na rua*.

Divulgar fotografias sem autorização é um caso comum de ciberviolência, principalmente por sites de relacionamento. Eles são, sem dúvida, um dos principais canais por onde fotografias são “roubadas” e divulgadas sem autorização. Dependendo da situação, essa prática pode adquirir um caráter jocoso para quem a faz: ridicularizar o outro muitas vezes não é visto como algo grave, chegando até a soar como divertido e engraçado. Porém, aqueles que são alvo desse tipo de ação frequentemente desaprovam a brincadeira, que pode causar danos morais graves. Um aluno admitiu ter feito uma dessas zombarias com um colega, explicando como costuma ser o procedimento desse tipo de prática: *você pega uma foto da pessoa e faz uma sacanagem com ela. Aí você coloca: ‘olha o que fizeram com a sua foto, está em leilão’*. Aí tem uma sacanagem assim que a pessoa coloca, tipo homem vestido de mulher e tal, corta seu cabelo. Em outros casos, as fotografias são apropriadas para fins diversos, e as imagens em questão podem ser divulgadas nos mais diversos tipos de site.

Eu e minha prima frequentávamos muito a lan house antigamente, fiz o Orkut dela, a foto dela, sabe, ela de biquíni, bem bonitona, e as fotos ficaram armazenadas no computador da lan house. Aí pegaram as fotos, fizeram um monte de coisa lá, aí colocaram no site pornográfico. Foi horrível. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Os delitos cometidos parecem demorar a assumir o caráter de crime entre internautas, de modo que roubar senhas, acessar informações pessoais e usar da identidade virtual para mandar e-mails falsos é correntemente visto como chacota ou escárnio. Usar de identidade alheia é, todavia, um tipo de falsidade ideológica grave. É importante, dessa forma, promover uma sensibilização para a ocorrência de ciberviolências e divulgar socialmente as implicações de tais agressões.

Um perfil em sites de relacionamento, por exemplo, configura uma definição pessoal sobre a identidade de seu dono, onde estão localizadas informações sobre sua personalidade, suas preferências

e seus contatos. Usar desse perfil para mandar mensagens falsas a amigos representa um problema para o titular, que porventura terá que provar que não foi ele que as mandou, e muitas vezes pedir desculpas a várias pessoas, sendo que por vezes ele pode demorar a descobrir quais foram as consequências da invasão. A invasão de e-mail, Orkut e MSN são comuns em muitos discursos de alunos: uma vez na lan house a menina entrou no Orkut e deixou a senha dela salva lá. Aí eu peguei e botei no perfil dela: 'eu amo um Juninho'. Porque o meu último nome é Júnior. Depois ela ficou procurando quem era, e eu falei que era brincadeira. O relato seguinte é também ilustrativo de invasões.

Eu tipo sacaneei um ex-namorado meu. Entrei no Orkut dele porque ele é muito besta, ele deixa as senhas tudo igual. Aí eu entrei no Orkut dele, apaguei as fotos, tirei o nome dele de lá, mudei o perfil dele todinho. Depois ele não conseguiu mais achar a senha, aí ele criou outro [perfil]. Aí esse outro eu já consegui a senha, mas eu não vou mexer nele não, tadinho! (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Quando alvo de invasões virtuais, as vítimas narram os incômodos gerados e os problemas resultantes: *Já entraram no meu orkut e mandaram coisas horrórosas para os meus amigos*. Um ataque à imagem pessoal construída na internet representa subjetivamente uma crise identitária, já que o que é divulgado pode ofender ou humilhar tanto o titular como seus amigos: *invadiram meu Orkut e me xingaram, escreveram muitas barbaridades de sexo fazendo se passar por mim e também xingaram meus amigos*. No caso de um aluno, a invasão da identidade virtual foi responsável pelo término de um relacionamento.

Minha namorada, uma vez eu dormi na casa dela, e aí de manhã fui olhar os meus recados no Orkut só que eu esqueci de sair. E no Orkut tem a opção de deixar salvas suas configurações, aí o idiota aqui deixou? Aí fechei a página e tal, chegou a tarde, eu fui olhar: um monte de amigas minhas foram excluídas, mudaram meu *profile* quase todo, aí eu terminei com ela. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

O xingamento feito face a face tem algumas características que o definem: a vítima geralmente pode se defender no ato da ofensa, o ato é localizado em um tempo e lugar específico, e apenas as testemunhas que estavam presentes no momento assistem. Um xingamento em sites de relacionamento tem um caráter diferenciado: muitas vezes ele pode ser acessado por um grande número de pessoas, e eventualmente a vítima demorar a tomar conhecimento de que está sofrendo agressões online. O anonimato também é uma característica importante, dando liberdade aos agressores e dificultando a defesa ou o enfrentamento à ação. Xingamentos, particularmente em site de relacionamentos, são parte de muitas falas dos alunos: *uma vez deixaram para mim um recado falando que minha mãe era... Xingando. E eu: oxe, nem conheço, nunca vi. Era um nome estranho, com uma foto nada ver; aí eu fui lá, deletei a mensagem e denunciei... aí parou de mandar*. Outra aluna relata xingamentos sofridos também nesse tipo de site.

Eu namorava um menino, aí ele me traiu, aí a guria que ficou com ele, enquanto eu estava viajando, mandou um recado no Orkut da minha irmã me chamando de vaca e me chamou de

um bando de nome. Só que eu não respondi porque eu acho que tipo não vale a pena, sabe? Pra que fazer isso? (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Tiraboschi (2008), em pesquisa feita nas comunidades do Orkut e outros sites, demonstra a surpreendente maleabilidade desse meio de comunicação. Ao entrar em uma comunidade de apoio ao suicídio, perguntou qual seria o método menos dolorido de cometê-lo e se deparou com várias opções de respostas. Constatou, ainda, que diversas comunidades incentivam violências graves relacionadas à discriminação, como, por exemplo, a comunidade denominada “Traveco é na facada” e outras comunidades de conteúdo nazista, negando o holocausto e fazendo ofensas aos judeus, negros e homossexuais.

Ninguém nega que sites como Orkut, Myspace e Facebook, além de fóruns e listas de discussão, são ferramentas sensacionais de comunicação. Mas há quem use esses sites para aprender a construir bombas e violar mercadorias. Para disseminar intolerância e violência. Ou incentivar comportamentos perigosos como anorexia e suicídio (TIRABOSCHI, 2008).

No caso do presente estudo, os vários relatos de alunos são um indicativo da progressiva incidência de ciberviolência entre adolescentes e jovens. Algumas das violências, como xingamentos e apropriação sem autorização de fotografias, são percebidas como atos normais ou pouco significativos pelos próprios alunos, embora tantas outras tenham consequências mais graves e os afetem subjetivamente, como fica evidente em diversos relatos. É fundamental ressaltar, contudo, que não são apenas os casos graves que merecem atenção: a ciberviolência está se tornando parte da sociabilidade dos adolescentes e jovens e, quando não é combatida, pode acabar se tornando parte dos padrões de interação. Entender a violência na internet em seus danos reais é o primeiro passo para contê-la.

6.4.2. *Happy Slapping*

O *happy slapping* pode ser definido como a divulgação de vídeos, normalmente filmados por câmeras de celulares, e que mostram cenas humilhantes de vítimas, tanto de conteúdo sexual como em situações constrangedoras ou até mesmo exibindo as próprias agressões (ORTEGA et al., 2007). Esse tipo de vídeo se alastra com muita rapidez, como pode ser notado nos relatos dos alunos, causando danos graves às vítimas. Uma das características marcantes do *happy slapping* é o caráter de jogo e brincadeira que os agressores e/ou divulgadores veem nesses casos, parecendo não existir uma empatia pelo sofrimento da vítima e sim um divertimento pela situação constrangedora ou até pela feição assustada desses indivíduos.

O que é que leva esses moços a, além dos atos de vandalismo, quererem se exibir e mostrar a milhares de pessoas os atos criminosos? Os jovens são gregários, sofrem influências multiculturais, sentem grande impotência perante o mundo e desconfiam das instituições e da “sociedade dos adultos”. Muitas vezes, para eles a maneira de deixar de ser criança,

de se transformar em adulto, é por meio de atividades exibicionistas, de ruptura da ordem estabelecida, de se mostrar para os colegas. A sociedade do espetáculo lhes proporciona essa possibilidade, criando também estruturas de violência, em que as regras e os valores são estabelecidos por eles mesmos (WERTHEIN, 2007).

A conduta violenta do jovem, nesse caso, pode representar um tipo de sociabilidade violenta, como afirma Werthein (op. cit.), em que o jovem cria recursos para ser aceito ou notado em uma sociedade não necessariamente aberta aos seus anseios. A citada “sociedade de adultos” significa que valores adultos são impostos aos jovens, sem que esses valores tenham significado real para eles. O *happy slapping* é um tipo de ciberviolência extremamente pernicioso, em que a diversão com a ridicularização adquire importância ímpar e cuja rápida propagação intensifica os efeitos nocivos. Os relatos a seguir se referem ao *happy slapping*.

Tinha uma menina evangélica aqui na escola, ela era santa para os pais dela. E tinha uns meninos que, no tempo, eram os caras, nossa, eles eram os gostosos da escola. Aí essa menina começou a descontar a raiva do pai, da igreja e tal, e começou a se envolver com esses meninos. Esses meninos a levaram para um quarto e fizeram um filme pornô com ela. Filmaram tudo! Se eu não me engano foram seis meninos com uma menina só. Aí divulgaram na internet, a escola toda ficou sabendo. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Tem [gente que bebe bastante] e paga mico, teve uns casos no Orkut do meu namorado. Uma vez eu vi um vídeo, tipo assim, fizeram sacanagem com a menina: a menina bebeu, bebeu e na festa ela começou a tirar a roupa, ela ficou sem essa parte de cima. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

No último comentário, percebem-se as dimensões que um evento registrado em vídeos caseiros pode adquirir. Nesse sentido, um episódio que a priori seria momentâneo e restrito a um público específico, acaba sendo assistido por espectadores completamente estranhos à cena original, configurando uma exposição, por vezes, bastante maior do que a prevista. Desse modo, um evento cujo teor talvez pudesse ser enfraquecido pela ação do tempo e da memória, torna-se algo efetivamente documentado, um registro a ser observado a qualquer momento. Em alguns casos, a existência do vídeo pode fazer com que o ato vergonhoso tenha ainda mais força.

Além de estudantes, também uma diretora relatou um caso de *happy slapping*. Uma menina e três rapazes teriam sido filmados e o vídeo se espalhado pela escola. Em sua fala, fica aparente a preocupação da equipe de direção em conter a divulgação da gravação e preservar a reputação dos envolvidos, particularmente a menina, como segue o relato.

Estavam colocando o CD na televisão [da escola]. Eu voei na mão da menina, e ela: estou só ouvindo música. E daí, desta música também quero ouvir. Não vai tomar o CD da gente. Não estou tomando, estou pedindo. Tentaram me enrolar, passaram para outra. Me dê agora. Entregou, peguei o CD, guardei o CD dentro da roupa. No outro dia, no intervalo, todo mundo junto no canto da sala, eu só via celular na mão. Voei em cima deles, peguei, confisquei o celular e botei no bolso: o celular é proibido dentro da escola. Ficaram apavorados. Quando

souberam que tinha pego duas coisas, só via menino apagando imagem no celular, com medo da mãe. Convoquei uns professores para verem o CD, tinha tudo que você pode imaginar, era uma menina e três rapazes. Liguei para delegacia, vi a imagem toda, confirmou que era: pode fazer a ocorrência, vamos apurar. Na verdade, estava fazendo a ocorrência pela divulgação da imagem dentro da escola. Liguei para a mãe, a mãe veio aqui, quando ela confirmou que era a filha dela, ficou apavorada, foi para casa. Fui lá, fiz ocorrência. O delegado pediu para os professores reconhecerem os rapazes do CD. Eram uns 10 minutos, mais ou menos, era pouco tempo, celular é pequenininho, imagem ruim. A mãe do menino veio aqui e este eu devolvi. Não devolvi o CD, ficou com a família da menina. O pai também veio, foi comigo até a delegacia, a família toda, tinha que identificar os rapazes, dizer quem era, nome, endereço. Aí já ficou por conta da polícia. (Diretora, Grupo Focal com equipe de direção),

Mesmo que a vítima das filmagens não tenha sido contra a gravação ou não tenha percebido que ela estivesse sendo feita, a questão-chave para entender o *happy slapping* é a divulgação. Os vídeos atingem uma velocidade de divulgação muito rápida, a vítima é humilhada e ridicularizada por um público potencialmente imenso. Ou seja, lembrando Ortega (op. cit.), o vídeo tem uma propagação maior e tem uma duração maior, ele pode ser acessado em qualquer momento e pelo tempo que continuar disponível.

6.4.3. Casos de professores

No que tange ao segmento dos docentes, entre as ciberviolências sofridas, a mais comum foi ter sido xingado por algum aluno (5,3%), seguida da divulgação por alunos de fotos sem autorização (4,7%) e da propagação de fofocas maldosas ou segredos por alunos (2,3%). Foram citados, ainda, acontecimentos como ameaças (2%), chantagens (1,7%), invasão de e-mail (1,4%), divulgação de vídeos sem autorização (1,3%) e apropriação de identidade (0,8%) – todos em referência a práticas cometidas por alunos, ficando atos praticados por outros sujeitos fora das questões do questionário.

Tabela 6.12: Professores, segundo tipo de ciberviolência sofrida, 2008 (%)

Ciberviolência	Porcentagem (%)
Foi xingado por algum aluno	5,3
Algum aluno divulgou fotografias suas sem autorização	4,7
Algum aluno fez fofocas maldosas sobre você ou espalhou segredos seus	2,3
Foi ameaçado por algum aluno	2,0
Já foi chantageado por algum aluno	1,7
Seu e-mail foi invadido por algum aluno	1,4
Algum aluno divulgou vídeos seus sem autorização	1,3
Algum aluno se fez passar por você	0,8

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Assinale o que já aconteceu com você, por meio da internet.*

Entre as ciberviolências cometidas contra professores está a prática de criar comunidades em sites de relacionamento, a qual, segundo relata um aluno, parece ser relativamente comum: *geralmente fazem muitas comunidades com o fulano, ele é o professor pior daqui, que é de matemática. Aí fazem muitas comunidades esculachando ele, tipo falando mal.* Essas comunidades podem afetar os professores de uma forma contínua, sendo sua imagem prejudicada e exposta a vários alunos de diferentes séries da escola, que podem, inclusive, participar postando mensagens ofensivas. Além disso, comentários maldosos são lidos por uma quantidade grande de alunos, espalhando uma má fama do professor. Nos depoimentos, porém, há relatos de professores que identificaram agressores e contra os quais teriam sido aplicadas sanções.

Ele [o professor] descobriu [sobre comunidade do Orkut falando mal dele] e deu até negócio de advertência. Ele descobriu o aluno que fez e deu advertência. Se eu não me engano, acho que deu até polícia esse negócio. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Em outro relato de uma professora, sobre xingamentos sofridos por meio de internet, a possibilidade de buscar punir os responsáveis foi também indicada. Isso não representa apenas que os professores usam de mais meios para se defenderem das ofensas no ciberespaço, mas também que essas ofensas representam algo muito grave para eles, chegando os casos a serem levados para delegacias. O caráter de brincadeira, referido por vários alunos, não esteve tão presente na percepção do segmento de professores, verificando-se, inclusive, maior reconhecimento de que tais ações correspondem a violências.

Foi no Orkut. Entrei na Justiça contra eles, o professor conseguiu identificar, registrei queixa. Foram chamados, mas não fizeram nada, mas de qualquer maneira, fiz minha parte, ficou o registro. Eles eram menores de idade. Tem isto: você vai na delegacia e eles não querem registrar a queixa não, dependendo do que escrevem. ‘Quero que ela morra de tal jeito, não sei o quê’. Lá eles falaram que não, não tem nada, ele não falou que ia fazer nada contra mim. Consegui entrar [na Justiça] contra três, foram chamados, a maior de idade aqui, o menor de idade lá. Mas foi este caso do Orkut, me chamando de Piranha – mas minha qualidade como professora não tiraram, pelo menos isto. Entrei por causa disto. Mas não dá em nada. No outro

dia a página já tinha sido tirada de lá, mas eu já tinha salvado a página, de qualquer maneira eu já tinha registrado queixa. (Professora, Grupo Focal com professores).

Uma coordenadora pedagógica revelou uma comunidade em um site de relacionamentos com vários comentários ofensivos e uma enquete para eleger o coordenador mais chato da escola.

M1: É uma comunidade e lá tem uma pesquisa do coordenador mais chato e tem um lugar para você comentar.[...] Me chamavam de desgraçada.

M2: Porque lá eles começam a denegrir a imagem, começam xingando, depois começam falando coisas, e a gente fica preocupada porque, na verdade, a menina, ela não gosta da gente por quê? Porque ela não está dentro das normas da escola e ela vai pregar para a comunidade da internet que o que ela faz é o que está certo, que é a escola que está errada, está pegando demais no pé e aí é por isso que essa questão de valores estão invertidos. (Grupo Focal com equipe da direção).

Falar mal e difamar professores e demais integrantes do corpo técnico-pedagógico parece ser uma prática recorrente. O fato de eles serem conhecidos por todos e representarem uma figura de certa autoridade na escola tende a despertar curiosidade sobre sua vida pessoal, aspecto que provoca rumores e fofocas entre os alunos. Em situações de conflito, contudo, a internet pode se apresentar como um ambiente propício a ofensas e agressões dirigidas aos docentes.

Para mim foi um episódio lamentável: um determinado aluno criou uma enquete falando sobre uma doença minha, fez comentários horríveis e pediu a outros colegas para criar termos ou frases e aumentar a humilhação a minha pessoa. É triste e humilhante para nós. (Professor, questão aberta do questionário).

Professores relataram casos em que alunos se fizeram passar por eles, criando perfis em site de relacionamentos com os seus nomes: *um dos alunos clonou meu Orkut e redistribuiu sites e links pornográficos como se tivesse sido eu a responsável*. Em outro tipo de situação, estudantes chegaram a fazer uma página na internet em nome do professor: *alunos por brincadeira fizeram uma página na internet como se esta página fosse minha, assumindo a minha identidade*.

As violências virtuais direcionadas aos docentes podem caracterizar casos ofensivos e que, por vezes, são vivenciados com bastante sofrimento. Assim como ocorre com os alunos, a vitimização por meio da internet pode trazer consequências danosas às próprias identidades sociais e imprimir marcas em suas subjetividades. Não obstante, é possível reconhecer diferenças entre os segmentos de professores e alunos, uma vez que os relatos de professores demonstraram um conhecimento nitidamente maior de direitos e de informações sobre instâncias às quais recorrer em casos de ciberviolências. Ademais, sanções disciplinares previstas pelas normas da escola, como advertências, parecem ser um instrumento eventualmente utilizado por professores para se defenderem de agressões virtuais cometidas por alunos – um instrumento cujo acesso, no caso de agressões contra alunos, não é tão fácil, embora representantes da equipe de direção possam chegar a intervir em tais casos.

6.5. Preocupações com o uso que os alunos fazem da internet

O reconhecimento da dimensão e dos efeitos das agressões virtuais tem implicado no aumento da preocupação em torno da utilização da internet, de modo que os adultos da escola têm demonstrado, cada vez mais, o receio de que seus alunos se comportem de forma demasiadamente ingênua ou irresponsável nas interações estabelecidas no ciberespaço. A preocupação assume, em determinadas situações, a busca por acompanhar as ações dos alunos não apenas no ambiente da escola, mas também no ambiente virtual.

Hoje, o meu Orkut é aberto para os meus alunos e eu sempre mando mensagens quando vejo as meninas. Hoje mesmo uma aluna estava falando: credo professora, não precisava ter mandando aquele recado pela minha foto. Aí eu falei assim: Precisava sim, você tem noção do que é um Orkut, você colocar lá: entra no meu Orkut quem tem pau grande, você tem noção do que você colocou ali? Quem você estava chamando para o seu Orkut? Às vezes você fez uma brincadeira para os seus colegas aqui, uma brincadeira de mau gosto, além de ter denegrido a sua imagem, você viu as mensagens que você recebeu lá?. Porque eu fui e entrei lá no Orkut dela e vi que eram homens mesmo, não eram meninos, porque ela é uma menina ainda. Aí eu falei: você acha que aquilo ali são pessoas desconhecidas? E se forem pessoas aqui de perto? E se alguém que te conhece te pegar e te levar ali, te violentar, mas é uma violência permitida, não foi você que chamou? Está lá registrado. Porque eu fico doente de ver que a gente não está fazendo nada e que ao mesmo tempo eu não posso ser mãe e pai de todo mundo (Professora, Grupo Focal com professores).

Também uma diretora relatou ter ficado sabendo de um encontro próximo à escola, marcado entre quatro alunas e outros meninos que não estudam no colégio, um encontro acertado via internet. Segundo ela, embora não tenha certeza se controlar esse tipo de interação seja sua atribuição, acabou intervindo pelos riscos que tais encontros teriam.

Na semana passada, quatro alunas conheceram quatro meninos pelo Orkut, MSN, e convidaram os meninos para virem à escola. Na hora combinada, eles vieram pra escola e saíram os quatro. Estava voltando da Regional de Ensino e vi os quatro no muro. Parei o carro: e aí, meninos, o que estão fazendo?. Descobri: ah, viemos conhecer as meninas, nós conhecemos elas pelo MSN e viemos aqui para conhecê-las. Já dei um arrocho, chamei os pais. Acho que estou fazendo coisa que nem é da minha alçada, não estavam nem na escola. Mas aos poucos a gente consegue ter este diálogo com eles. (Diretora, Grupo Focal com equipe da direção).

Os sites de relacionamento permitem o acesso a informações consideradas pessoais e, apesar de muitos usuários colocarem restrições a quem pode ter acesso aos seus dados, informações variadas acabam chegando ao conhecimento de adultos da escola. Professores e integrantes da direção podem conseguir identificar, desse modo, eventos ou padrões de comportamento que consideram importante monitorar e, em alguns casos, que julgam necessitar de intervenção: *através do Orkut a escola já conseguiu desmontar festas de bolo doido. E se você for no perfil de vários alunos aí, eles põem foto lá de drogas, de armas... você percebe que não são deles, mas eles colocam foto e tal.*

Estudo feito pelo *The National Cyber Security Alliance (NCSA) e Educational Technology, Policy Research and Outreach (ETPRO)*, revelou que apenas 25% dos educadores se sentem confortáveis para ensinar como se proteger de perigos virtuais e cuidar de suas informações pessoais; verificou, ainda, que informações sobre uso seguro da internet dificilmente são agregadas ao currículo (SCHAFFHAUSER, 2008). Quanto à realidade do Distrito Federal, apesar de alguns professores e demais adultos da escola terem relatado fazer certo monitoramento das ações de alunos no meio virtual, essa atitude certamente tende a ser uma iniciativa particular, não configurando uma política institucional que procure alertar os estudantes quanto às melhores formas de lidar com as tecnologias e informações relacionadas à rede.

Os estudos sobre ciberviolências assumem uma importância cada vez maior, e os pesquisadores em questão têm alertado para a necessidade de estabelecer medidas de segurança. Byron (2008), por exemplo, defende que o uso da internet deve ser ensinado às crianças e adolescentes, como se ensina a atravessar a rua. Por ser imenso o conteúdo disponível, e por ser relativamente difícil proibir o acesso de menores aos sites inadequados à idade, tornar-se-ia necessário também que pais e responsáveis ensinassem como lidar com a internet, prestando atenção ao uso que crianças e adolescentes fazem dela: “a Internet permite uma exploração global que pode trazer riscos, frequentemente paralelos ao mundo offline” (idem, p. 3).

Byron afirma, ainda, que colocar a responsabilidade da contenção de conteúdos danosos em governos nacionais seria muito complicado, uma vez que a rede é mundial e que proibir determinados sites em um país não significa que sites de outros lugares do mundo não possam ser acessados, por exemplo. Os adultos teriam uma responsabilidade grande nessa questão, devendo ensinar as crianças a terem senso crítico em relação aos conteúdos e aos recursos existentes na internet.

Encontrando a combinação certa de sucesso com esses três objetivos – reduzir a disponibilidade, restringir o acesso e aumentar a resiliência para materiais online nocivos e inapropriados – nós podemos gerenciar adequadamente os riscos para as crianças online (BYRON, 2008, p. 5).

Na perspectiva de Hopenhayin (2008), o mundo dos adultos é muitas vezes refratário e defensivo em relação às novas tecnologias de comunicação, pouco atento à grande capacidade de adolescentes e jovens em se adaptar a elas. No caso do estudo, verificou-se que esse uso da internet foi correntemente percebido por docentes como uma prática negativa, reclamando, por exemplo, do tempo gasto na rede pelos alunos, dos recursos por eles utilizados e da falta de controle sobre o conteúdo que acessam, sendo frequentemente entendido que as instruções acerca de como usar a internet seria uma responsabilidade da família: *eles [os alunos] não têm limite em casa, não têm uma boa educação, pai não preocupa, eles ficam na internet até tarde*. Em determinadas escolas, o aconselhamento de professores aos pais ou responsáveis sobre os riscos da má utilização seria uma prática recorrente.

Os alunos me adicionam muito no meu Orkut, por exemplo, e eu vejo muito é arma de fogo, desenho de maconha, entendeu? Danças de meninas seminuas dançando esse papo de creu, essa coisa toda. Eu observo muito isso nas fotos deles e é uma orientação que os professores falam muito para os pais no Conselho de Classe (Coordenadora, Grupo Focal com equipe da direção).

Castells (2003, p. 144) considera que “a maioria das pessoas abre mão de seus direitos a privacidade para ter condições de usar a internet”, algo que propicia situações em que os internautas podem ficar excessivamente expostos. A necessidade de reforçar instruções sobre a utilização adequada dos recursos do ambiente virtual torna-se, assim, cada vez mais manifesta.

6.6. Algumas considerações

A internet não pode ser considerada um fenômeno simples. São variados elementos que se relacionam com os tipos de usos que se fazem dela. A rede permite o acesso a uma infinidade de informações, as quais são acessadas com grande liberdade e rapidez. Como ficou demonstrado neste capítulo, esse caráter de liberdade carrega consigo determinados riscos, que podem ser ainda maiores dependendo do tipo de utilização que se faz do ciberespaço. Os casos de violência por meio da internet foram relatados por vários atores da comunidade escolar, revelando certa vulnerabilidade identificada por esses usuários e o ainda incipiente conhecimento sobre as formas de evitar riscos.

Embora o uso de tecnologias da informação seja indispensável no processo educacional das crianças, adolescentes e jovens – os quais podem se beneficiar com conhecimento disponibilizado no meio virtual e, ainda, acabar desenvolvendo diversas técnicas de manejo de computadores exigidas na sociedade contemporânea –, a utilização da rede deve ser pensada de modo a evitar as diversas agressões e violências que rondam esse meio. Não se trata, obviamente, de dificultar o contato do alunado com a rede, mesmo porque esse contato pode ser altamente construtivo em sua trajetória escolar, mas de orientar os estudantes de modo a potencializar a sua utilização. Comparativamente, o Distrito Federal está em uma situação privilegiada em relação aos outros estados brasileiros, apresentando um quadro favorável à maior incorporação dessas tecnologias no cotidiano das escolas e na vida dos alunos. Nesse intuito, as desigualdades digitais ainda existentes entre estratos populacionais devem ser igualmente combatidas, devendo ser fortalecidas as políticas voltadas à democratização do acesso à rede de computadores.

Os dados de ciberviolência citados ao longo deste capítulo demonstram a dimensão do problema de insegurança vivenciado na internet. Ao que parece, é ainda muito difícil enquadrar ciberviolências como violências de fato, sendo verificado certo desconhecimento sobre as medidas a serem tomadas nos casos de agressão e as instâncias às quais recorrer. Prevenir a ocorrência de agressões online é mais uma forma de proteger os adolescentes e jovens. Essa prevenção deve se concentrar, contudo, em ensinar as novas gerações sobre como usar a internet de forma menos arriscada, tendo em vista que, como assinalado por Byron (2008), tornar a internet totalmente segura não é algo possível. Mesmo melhorando a segurança da rede, o que é urgente, torna-se necessário trabalhar em adolescentes e jovens o senso crítico para que eles próprios consigam reconhecer e evitar as diversas ciberviolências.

Por fim, um passo fundamental é tratar a internet como espaço social real onde é possível aprender, ensinar, descobrir, mas onde também é possível violar direitos e privacidade alheios, onde é possível ocorrer ameaças, xingamentos, perseguições, ofensas e humilhações que comprometem profundamente a socialização e o bem-estar de seus usuários.

7 Realidades presentes, promessas de futuro

Os capítulos constantes neste livro se preocuparam em analisar as diferentes perspectivas dos sujeitos da comunidade escolar sobre as escolas e sobre as relações sociais ali presentes. Nesta seção, busca-se descrever as expectativas dos jovens com relação ao futuro, falas que estão bastante presentes nas considerações dos alunos. Analisá-las, portanto, revela parte de suas visões de mundo e seus valores. Os sonhos futuros expressam uma vontade de investir no presente.

Apesar dos embates em torno da convivência, a escola não se resume aos conflitos que nela podem vir a ocorrer. Em verdade, os atores envolvidos no cotidiano escolar apresentam a educação como um valor e expressam perspectivas de futuro otimistas, não obstante todos os inconvenientes e dificuldades encontradas. Revelam, como foi o caso dos alunos, avaliações e opiniões freqüentemente positivas sobre os Centros de Ensino, demonstrando o investimento de adolescentes e jovens nos seus percursos escolares.

7.1. Futuros promissores

Ainda que as crianças, adolescentes e jovens vivenciem numerosos problemas de convivência e situações de violência – sejam violências “duras”, microviolências ou diversas ações discriminatórias –, os alunos têm uma percepção positiva sobre a escola em si. Têm, acima de tudo, disposição para aperfeiçoar o ambiente escolar, sonhando, inclusive, com a concretização dos estudos e um futuro promissor.

De fato, os alunos têm uma expectativa muito grande quando pensam no seu futuro. Em primeiro lugar, querem mais para frente trabalhar em atividades que lhes pareçam interessantes e pretendem não deixar os estudos. Como indicado na tabela 7.1, 72,7%, ou seja, 134.429 de alunos (NE) opinaram que conseguirão um bom trabalho e que continuarão estudando. O dado citado coincide com um traço do perfil adolescente e jovem brasileiro, pois, segundo pesquisas realizadas no Brasil sobre a situação dos jovens (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006; ABRAMO & BRANCO, 2005), uma visão mais positiva da vida é recorrente nas percepções de nossas juventudes.

Na mesma tabela, um índice bastante menor, 5,3% apresentaram a perspectiva de que deixarão os estudos para trabalhar. Quando se procede a análise por nível de ensino, existe uma tendência de os alunos do ensino médio apresentarem uma visão sensivelmente mais positiva do que a dos alunos do ensino fundamental: enquanto 69,6% destes últimos pretendem continuar estudando, este número sobe para 76,9% entre os alunos do ensino médio. Ressalta-se, contudo, que existe uma fração considerável nos dois níveis de ensino (em torno de 27%) que não chega a afirmar que continuará estudando.

Tabela 7.1: Alunos, por nível de ensino, segundo perspectivas para o futuro, 2008 (%)

Perspectivas para o futuro	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total de alunos do DF
Conseguir um bom trabalho	71,6	74,2	72,7
Continuar estudando	69,6	76,9	72,7
Casar e ter filhos	44,2	43,0	43,7
Ter uma vida igual à dos pais	17,7	9,5	14,2
Deixar os estudos para trabalhar	6,4	3,9	5,3

Fonte: Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *No futuro, você: (marque todas as alternativas que achar necessário)*

Com relação ao sexo (tabela 7.2), observa-se também uma tendência das mulheres a expressarem perspectivas mais promissoras em praticamente todas as expectativas de futuro quando comparadas às respostas dos homens. Conseguir um bom trabalho, por exemplo, é uma expectativa sublinhada por 75,8% das alunas, ao passo que 69,1% do público masculino responderam afirmativamente a essa questão. Além disso, cerca de 76,4% das mulheres declaram que continuarão estudando, enquanto 67,0% dos homens fizeram tal tipo de asserção.

Tabela 7.2: Alunos, por sexo, segundo perspectivas para o futuro, 2008 (%)

Perspectivas para o futuro	Masculino	Feminino	Total
Conseguir um bom trabalho	69,1	75,8	72,8
Continuar estudando	67,9	76,4	72,7
Casar e ter filhos	46,0	42,0	43,7
Ter uma vida igual à dos pais	17,6	11,5	14,2
Deixar os estudos para trabalhar	7,2	3,9	5,3

Fonte: Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos alunos: *No futuro, você: (marque todas as alternativas que achar necessário)*

De um modo geral, foram inúmeros os depoimentos que sublinharam a necessidade da continuação dos estudos como forma de garantir boas condições de vida nos próximos anos: *quero ter estudo completo, não quero deixar meus estudos para trás, vou fazer minha faculdade*. Outro estudante, em convergência para essa opinião, completou: *eu sou muito estudioso, me dedico bastante aos estudos, tenho boas notas, nunca quero desistir ou deixar algum sonho de lado e quero ter uma vida bem sucedida*. Mais um aluno, de forma bastante irônica, procurou sintetizar a importância dos estudos para o mercado de trabalho atual: *até para se formar em modelo hoje tem que estudar, até para ser gari tem que estudar... Então a gente tem que estudar, estudar e estuda*.

No que tange ao segmento dos professores, a opinião que estes expressaram acerca do futuro dos alunos (tabela 7.3) diferiu cabalmente do quadro de respostas dado pelos estudantes: 63,5% consideram que a maior parte de seus alunos deixará os estudos para trabalhar, enquanto 5,3% dos alunos fazem a mesma afirmação (tabela 7.1), 21,1% pensam que a maioria continuará estudando

e 14,9% consideram que a maioria conseguirá um bom trabalho. Quando comparadas as tabelas 7.1 e 7.3, observa-se, inclusive, que as opções citadas por alunos e professores seguiram ordens exatamente inversas: conseguir um bom trabalho, por exemplo, foi a opção mais citada por alunos, enquanto esta foi justamente a opção menos citada pelo grupo de docentes.

Tabela 7.3: Professores, segundo perspectivas para o futuro dos alunos, 2008 (%)

Perspectivas para o futuro dos alunos	Porcentagem (%)
Deixar os estudos para trabalhar	63,5
Ter uma vida igual à dos pais	38,4
Casar e ter filhos	38,1
Continuar estudando	21,1
Conseguir um bom trabalho	14,9

Fonte: Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Em sua opinião, a maioria dos seus alunos no futuro: (se necessário, marque mais de uma opção):*

Boa parte dos alunos tende a apresentar expectativas positivas sobre seus futuros profissionais. Quanto ao percurso que pretendem seguir, os participantes do estudo qualitativo revelaram uma grande quantidade de falas referentes a atividades socialmente prestigiadas e, no geral, a trabalhos considerados bem-remunerados. Apesar de alguns alunos falarem de atividades que não exigem educação formal, como *vigilante, camelô*, a maior parte das profissões citadas demanda a passagem pelo ensino superior, implicando em perspectivas que antevêm vários anos de educação formal. O quadro 7.1 apresenta algumas dessas citações, ilustrando certa variedade de atividades presente no leque de referências dos estudantes, além do alto grau de especialização de determinadas profissões aspiradas.

Quadro 7.1: Perspectivas profissionais dos alunos

Eu quero ser engenheiro eletrônico.
Estou indeciso entre Engenharia Mecatrônica e Engenharia Petroquímica.
No futuro, quero ser um empresário.
Eu quero terminar o 2º grau, fazer o curso de Culinária e ter o meu próprio restaurante.
Quero ter uma empresa só minha.
Vou fazer um curso de Direito para ser juíza.
Eu quero fazer um curso, fazer Direito, quero ser promotora.
Vou ser um cientista. Eu quero ser cientista, mexer com ciências.
Eu pretendo ser cientista ou professora de Matemática.

Vou ser jogador de futebol e morar em Milão.

Eu quero ser jogadora de futebol.

Eu quero servir o Exército.

Eu quero ser delegado.

Quero ter logo nível superior para fazer concurso para a Polícia Federal.

Eu quero ser PM.

Eu me imagino sendo arquiteto.

Eu gosto de desenhar, entendeu? Eu vou ser um artista plástico.

O meu sonho é ser atriz. Porque eu acho que é a melhor coisa que sei fazer.

Pretendo me formar em Veterinária. Tem muita coisa ainda pela frente, quero fazer faculdade.

Eu quero ser bióloga.

Vou ser oceanógrafa, quero mexer com tubarões.

Eu me vejo assim trabalhando em uma Globo da vida. Quero juntar meu dinheiro para a minha faculdade e estudar na melhor faculdade de Jornalismo do país.

Eu quero ser oficial dos bombeiros.

A profissão que eu quero seguir é: psicólogo, modelo, go-go-boy, bombeiro. É tanta coisa que é difícil.

Eu quero ser médica. Eu quero fazer Medicina, vou tentar conseguir uma bolsa para ir estudar fora ou passar em um concurso.

Quero estudar antropologia na Itália.

Eu queria seguir a área de Diplomacia porque eu queria muito viajar, ser vivido.

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Nota: Depoimentos de alunos retirados de Grupos Focais. .

Muitos expressaram não querer ter uma vida igual à de seus próprios pais, como mostra a tabela 7.2, na qual 14,2% afirmam que terão uma vida como a de seus pais, sendo que mais meninos (17,6%) do que meninas (11,5) fazem a mesma assertiva. Interessante notar que a porcentagem de professores que acreditam que os alunos vão ter a mesma vida que seus pais (38,4%), na tabela 7.3, é bastante maior do que a dos estudantes.

Nos depoimentos, os jovens mostraram buscar uma condição financeiramente mais apazível ou, ao menos, um futuro não tão marcado por privações materiais: *o que a minha mãe não teve, eu quero ter*. Foram vários os comentários sobre a dura realidade experimentada pela família e sobre a esperança de que futuramente eles consigam garantir uma vida melhor, não apenas para si mesmos, mas também para os seus parentes próximos. Isto mostra que os jovens negam o individualismo exacerbado, criticado pelos adultos como se fosse uma característica da juventude: *eu quero ajudar a minha avó porque ela me ajuda muito também*. Outra estudante comenta de sua mãe: *a vida inteira a minha mãe me deu tudo, se eu pudesse dar para ela, um carro e uma casa...* Outros dois comentários também se remeteram à própria mãe:

Com 18 anos eu quero estar fora da minha casa, minha mãe fala sempre assim: *vê se consegue um emprego para me dar uma casa no Park Way*. Minha mãe acha que vou dar uma casa para ela, ela gosta assim de tudo que é luxo... Minha mãe faz tanta coisa por mim, tanta coisa. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

A minha mãe quer morar em uma chácara, que ela disse que gosta de chácara por causa dos pássaros. Eu disse para ela que quando eu tiver uns 20 anos eu vou comprar uma chácara para ela e vou seguir minha vida em frente, com o que eu tenho. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

Foram poucas as falas negativas. Um aluno, porém, apresentou uma declaração extremamente forte, afirmando imaginar para si um desfecho trágico: *eu acho que daqui a dez anos já vou estar no cemitério*. Observaram-se, em contrapartida, falas que não se posicionavam, nas quais havia referência tanto à incerteza em relação ao futuro quanto à própria ausência de planos. Muitos relataram não terem decidido ainda sobre quais caminhos seguir e outros declararam não pensarem muito sobre o futuro: *por enquanto eu ainda não tenho planos, não*. Outros estudantes, por sua vez, fizeram uma ponderação entre as metas que pretendem atingir e o rendimento escolar que vêm apresentando atualmente, fazendo observações sobre a probabilidade de chegarem ao lugar que gostariam: *eu quero crescer na vida, mas do jeito que está indo aqui nessa escola, eu acho que vai demorar um pouco porque a gente pode até passar de ano, mas vai passar sem saber um bocado de coisa*.

Além da questão do futuro profissional, foram abordadas as expectativas dos alunos com relação a conjugalidade e reprodução, tendo menos da metade dos estudantes (43,7%) respondido que desejam casar e ter filhos. Entre o segmento masculino esse número foi de 46%, ao passo que entre as mulheres foi de 42% – uma configuração que, de certo modo, contraria alguns estereótipos sociais sobre a maior inclinação feminina ao casamento e à parentalidade.

Os dados obtidos no estudo qualitativo também foram reveladores, tendo em vista que, embora muitas alunas tenham demonstrado interesse em casar e ter filhos, várias outras afirmaram ter planos diferentes para o seu futuro: *eu quero terminar meus estudos, fazer uma faculdade... não quero casar,*

não, eu quero ir morar em um apartamento bem bonito e sozinha. Outra estudante acrescentou: *eu queria ter filho e não queria, porque a gente vai sair e os filhos ficam empatando, a gente não pode sair.* Mais uma aluna enfatizou essa questão: *me imagino em um bom emprego e casada, mas não quero filhos nunca, filho estraga a vida.* Também foram recorrentes os discursos masculinos sobre determinadas desvantagens percebidas nesse âmbito: *não vou querer ter filho, acho que filho dá muito trabalho, eu não tenho sonho de ter filho.* Outros, porém, foram assertivos quanto ao desejo de serem pais: *eu quero ter dois filhos e ainda adotar mais alguns.*

As duas categorias acima citadas não se apresentaram, contudo, necessariamente atreladas: falou-se tanto sobre o desejo de casar e ter filhos, quanto de casar e não ter filhos, quanto de ter filhos e não casar e, por último, nem de casar e nem ter filhos. E isso vale para as opiniões tanto de mulheres quanto de homens. Por vezes, a questão de não ter filho é vista como determinada mais pela capacidade de construir futuramente uma base financeira do que pelo desejo em si: *não quero criar um filho sem ter um trabalho bom.* Da parte das mulheres, um discurso que chamou especial atenção foi a questão da *autonomia*, a qual aparece como um valor.

Com efeito, foram diversos os relatos que sublinharam a importância da independência: *quero ser juíza, ter minha casa para não depender de homem, não depender de ninguém, muito menos de homem.* Outra estudante disse algo semelhante: *eu pretendo me casar, estar formada, ter a minha profissão e não depender de ninguém, nem de marido.* O próximo fragmento é também ilustrativo.

Acho que eu não vou casar não. Porque sei lá, mulher, quando se casa, ela vira dependente do homem e não pode fazer nada, entendeu? Quero ir para um lugar e o cara não deixa, eu quero é liberdade. Por isso que você tem que ter uma independência maior de querer estudar e ter tipo um carro, uma vida, para não depender dos outros. (Aluna, Grupo Focal com alunos)

Do lado dos professores, foram obtidas falas tanto de perspectivas positivas quanto negativas sobre o futuro de seus alunos. Aqueles que expressaram um posicionamento menos otimista se remeteram, no geral, à angústia por eles sentida diante daquelas posturas que consideram fundamentalmente conformistas. Segundo esses docentes, o conformismo de alguns alunos corresponderia a situações lamentáveis em que adolescentes seriam levados a se conformar com a vida que levam, uma vida entendida como medíocre, tal qual afirmado por uma professora: *medíocre, no sentido de mediana mesmo.* Outra docente, também comentando sobre o conformismo diz procurar trabalhar em suas aulas a questão das expectativas com a finalidade de sensibilizá-los para a adoção de uma postura proativa diante da vida:

Eu sempre começo minhas aulas, todo ano, a primeira aula que eu dou é: o que você quer ser daqui a dez, quinze anos?. Ah, eu quero ter um carro bom, eu quero casar, eu quero ter filhos. E o que você vai fazer para que isso se concretize na sua vida?. Ah, não sei. Ninguém sabe

como chegar, por quê? Porque eles não veem o exemplo. De forma geral, eles são conformados com a vida, eles não têm incentivos e esse pragmatismo é muito difícil de quebrar, é aquela inércia (Professora, Grupo Focal com professores).

Não raros foram os discursos de docentes sobre a falta de perspectivas de seus alunos, de modo que alguns professores declararam sentir que muitos estudantes não chegam a se questionar sobre o seu futuro: *é uma cobrança que a gente faz, ‘pelo amor de Deus, meu filho, você tem que estudar, o que você vai fazer amanhã da sua vida?’*, *‘Eu não vou fazer nada’*. *E isso é uma coisa que gera em nós uma angústia muito grande*. Outro professor completou que, apesar de determinados estudantes apresentarem a opinião de que terão um bom futuro, de um modo geral seria possível identificar uma conjuntura social mais ampla cuja disposição demonstraria que apenas uma minoria dos alunos do ensino público alcançaria um curso superior.

Fico muito triste de ver o jovem na sala de aula sem aprender nada, deixando o tempo passar e sem expectativa nenhuma de futuro. Hoje eu até comentei com eles: lamento muito, mas vocês vêm para cá sem expectativa nenhuma de vida. Não, professor, nós vamos ter um futuro bom. Eu falei: é, espero, espero mesmo. Mas o número de alunos da escola pública é muito grande, e aqueles que têm sucesso é muito pequeno... Ter um curso superior, fazer uma UnB, fazer uma universidade federal, fazer um curso, entendeu? Nosso número é muito pequeno. (Professor, Grupo Focal com professores)

Em alguns casos, determinados professores que lecionam há muitos anos revelaram que, em sua experiência no ensino, puderam verificar casos de estudantes que conseguiram obter uma série de conquistas e triunfos, mas também de alunos que contrariaram grandes expectativas – algo que por vezes pode não apenas causar decepções, mas também profundo descontentamento naqueles que se dedicam à educação.

Enquanto eu estava na fila do banco vieram vários ex-alunos, falar comigo. Eu sempre fazia a mesma pergunta pra todos: ‘e você está aonde agora?’. ‘Estamos no Tribunal de Contas da União’ – ganhando três vezes mais do que eu ganho. Quando eu cheguei na porta do caixa, que eu olhei para dentro do banco, a gerente do banco é uma ex-aluna minha. Então, a esperança que a gente tem é que muitos são aproveitados. Mas – tem trinta anos que eu moro em Brasília –, e eu fui um único dia à Papuda... quando eu cheguei lá, em cinco minutos que eu passei lá o melhor aluno meu entrou preso. Eu não vou mais à Papuda por dinheiro nenhum porque eu não quero ver a cara dos meus ex-alunos presos lá dentro. Eu acho que vão ter bons frutos por aí, mas infelizmente terão muitos ruins também. Mas eu acho que a grande maioria vai conseguir se sobressair. (Professor, Grupo Focal com professores).

Pais (2008) afirma que “os jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa”. A *violência da presunção*, segundo o autor, leva a que os alunos aceitem projeções sociais negativas que se fazem sobre eles. Nesse ponto, vaticinar futuros sombrios para os jovens poderia levar a uma situação onde esses mesmos jovens se conformam com a predição, levando-os concretamente a aceitar a visão negativa que os outros deles fazem e a interiorizar o estatuto que lhes

é atribuído. Profecias negativas acabariam sendo, assim, ratificadas. Também Soares (2006) assinala que “é indispensável reinventar a categoria futuro, esse espaço imaginário que nos proporciona o sentimento da esperança e uma linguagem que permite a conversão de desejos e fantasias em projetos e vocações”.

Contudo, apesar da recorrência de visões pessimistas, foram obtidas também muitas falas de docentes e demais membros da equipe técnico-pedagógica no sentido contrário, as quais muitas vezes frisaram, em contrapartida, futuros bastante promissores para o segmento de estudantes: *eu acho que a maioria dos nossos alunos, eles vão ser bem sucedidos sim no futuro*. Para vários docentes, embora o cotidiano escolar seja perpassado por diversas dificuldades, a atitude geral dos adultos da escola deveria ser de esperança quanto às conquistas futuras obtidas pelos estudantes, até para que a prática pedagógica possa fazer sentido.

Eu acho que os alunos vão ser bem sucedidos e que a gente está fazendo o possível e está torcendo para isso,. Eu acho que a gente sabe que tem uma série de atropelos, mas, enquanto professora, eu não vejo negativamente o futuro dos meus alunos. Se acontecer de ter um futuro negativo vai ser por um tropeço, por um acidente, mas não porque a gente está concluindo uma coisa que vai ser ruim. Eu sempre penso na perspectiva de que eles vão dar um salto, vão querer alcançar aquilo que querem, porque se eles não tiverem essa perspectiva e eu também não tiver, eu não vejo muito sentido de estar aqui dentro. Então é assim, eu penso assim, eu acho que eles vão ser muito mais e vão ser tudo que eles quiserem ser (Professora, Grupo Focal com professores).

A menção à continuidade dos estudos esteve, por sua vez, também presente em diversas falas: *Eu imagino que a maioria que está estudando por aqui vai fazer faculdade sim. Não digo que vá ser uma faculdade pública: alguns vão para a pública, mas a maioria vai para uma faculdade particular. Mas a maioria vai levar os estudos até o final*. Um fator bastante apontado pelos professores como um dos responsáveis pela criação de oportunidades de continuação dos estudos foram os programas governamentais de incentivo à educação superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal.

Eu tiro o chapéu para o programa, o ProUni do governo federal. Nós temos muitos, não são poucos, não, são muitos alunos no programa. Alunos que terminaram os estudos há dez anos atrás não tinham condições de pagar uma faculdade, não tinham perspectiva. Estes alunos que foram trabalhar em lanchonetes, alunos que trabalhavam ralando, até de pipoqueira perto shopping, foi uma das nossas melhores alunas. Eu fiquei super mal vendo a menina vendendo pipoca. E esses alunos, hoje, estão terminando, fazendo faculdade, com 100% de Bolsa do ProUni. Então, eu acho assim, nós lembramos só dos negativos, mas essa questão do ProUni é uma coisa muito, muito, muito boa. Aqui, a gente tem um número muito grande de alunos que ganham 50, 100% de Bolsa. (Professora, Grupo Focal com professores).

Neste ponto, notou-se uma quantidade considerável de comentários que defendiam ser primordial a adoção de uma postura incentivadora por parte dos professores, acreditando no potencial dos alunos e procurando encorajá-los nos passos a serem seguidos. De fato, o sucesso é um grande motivador:

Eu sempre penso positivamente no futuro dos nossos alunos. Recentemente, hoje mesmo, a gente está organizando a papelada porque tem quatro aprovados no meio do ano dentro da UnB. Então eu vejo daqui a dez anos um terapeuta ocupacional, duas professoras de português e uma fisioterapeuta. E acho que a gente aqui na escola sempre tem que ter expectativa, tem que pensar sempre o positivo, porque se a gente acredita que está aqui dentro para formar cidadãos, para dar oportunidade para que eles sejam diferentes, a gente tem que pensar que isso pode acontecer! Até porque se a gente não acredita nisso fica difícil a gente exercer a profissão da gente. (Professora, Grupo Focal com professores).

As percepções otimistas foram referidas, por vezes, como correspondendo a uma condição para a efetivação do próprio processo de ensino-aprendizagem, sendo falado, como no último comentário, que seria inclusive bastante difícil exercer a profissão de professor sem acreditar no sucesso dos alunos. Determinados relatos demonstraram o empenho de alguns professores em buscar não apenas que eles, como professores, acreditem no futuro de seus alunos, mas que incentivem os estudantes para que os próprios docentes acreditem em seus potenciais: *o que eu puder fazer em sala de aula para incentivar, para que eles façam o melhor possível, com a possibilidade deles, é o que tento fazer. Falta exatamente isso na escola: todos estarem dedicados a isso, a querer fazer o melhor para os seus alunos.*

Alguns professores sentem-se, em seu cotidiano de trabalho, que a escola tem grande potencial de transformação na vida das crianças, adolescentes e jovens: *eu acho que a escola é o melhor caminho, em que a gente pode recuperar muita gente.* Outro docente acrescentou que: *eu só posso acreditar em algo melhor com base no ensino, eu acho que é o ensino que vai fornecer aos alunos essa oportunidade. E eu quero que eles tenham acesso ao conhecimento, que eles tenham acesso à cultura, acesso a tudo aquilo que eu tive acesso.*

Ainda que apontem para o fato de que a realidade do ensino muitas vezes apresenta enormes dificuldades e desafios aos educadores, foram vários os discursos de que dizem ser necessário prosseguir e manter a confiança em uma educação cidadã: *eu espero dos meus alunos tudo de melhor que eu puder esperar para eles... Tudo o que os meus professores esperaram de mim eu espero para os meus alunos.*

Nesta seção, procurou-se trabalhar as diversas perspectivas que alunos e docentes possuem sobre o futuro dos estudantes das escolas do Distrito Federal. Visões negativas e positivas existem por ambas as partes, porém, fica claro a partir dos questionários e falas que a maior parte dos alunos tem esperanças de construir um futuro melhor, no sentido profissional e pessoa.

Como afirma Soares, “quando se trata de combater a violência de uma perspectiva preventiva, a escola constitui uma plataforma estratégica de ação” (2006, p. 286), tendo em vista que a escola “tem uma responsabilidade extraordinária, quase heróica, e vive uma situação limite, na medida em que está acuada pela violência sem deixar de ser, simultaneamente, uma das principais fontes da resistência pacificadora” (idem). Ressalta-se, assim, que para que os alunos tenham, de fato, chances cada vez maiores de concretizarem as perspectivas que eles têm de si mesmos e as expectativas positivas que muitos professores também fazem deles, é importante conceber a escola como uma instituição promotora da cidadania e comprometida com a criação de uma atmosfera de amistosidade, interesse e respeito. As representações mútuas e expectativas negativas podem ser prejudiciais ao ensino, às relações sociais e ao ambiente da escola.

Considerações finais

O conhecimento da situação atual das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal no que diz respeito à complexidade das relações sociais, representações e violências que ocorrem nesses espaços foi o principal objetivo deste estudo. O entendimento da realidade existente é primordial quando o intento é aprimorá-la. É neste âmbito que se enquadra a centralidade da realização de diagnósticos para a construção de projetos de intervenção e convivência, que sirvam de instrumentos de gestão. Nesse sentido, a procura por identificar o quadro no qual se dão as relações sociais é um passo importante para o empreendimento de políticas públicas cada vez mais eficientes, tornando de fato visíveis os pontos a serem trabalhados e que nem sempre podem ser acessados com facilidade. Diagnosticar as realidades das escolas, no intuito de fornecer subsídios para o conhecimento aprofundado sobre o que ocorre no seu dia-a-dia, passa a ser, assim, parte de uma ampla política de convivência escolar que aprimorará o capital técnico da escola.

Indagar sobre questões relacionadas à violência e à convivência suscita, nos sujeitos pesquisados, atitudes e reações que revelam a profunda centralidade do tema em suas vidas. De fato, estas questões não são de menor importância para os atores envolvidos nas escolas, e nem devem sê-lo quando se trata da formulação de políticas públicas.

As ações governamentais de convivência escolar vêm ao encontro das inquietações externalizadas por alunos, professores e membros da direção com relação ao tema da violência. Nesse sentido é possível construir ferramentas para que os integrantes da comunidade escolar possam lidar com este tema, aumentando sua competência e suas possibilidades de melhor compreensão e intervenção na realidade. A seguir são apresentados, de forma sucinta, alguns dos principais resultados obtidos no presente estudo.

Um primeiro “achado” foi o dado de que os professores são, no geral, jovens. Três quartos têm até 45 anos, contrariando a tese do envelhecimento da profissão e mostrando que jovens continuam a entrar para a docência. Com relação aos estudantes e suas famílias, verifica-se que metade mora com o pai e com a mãe e que a outra metade tem arranjos familiares diferentes do modelo tradicional, com parte considerável, por exemplo, de famílias monoparentais femininas. Ao indagar sobre a situação de trabalho e estudo dos alunos, observa-se que quase um terço de estudantes do ensino médio estuda e tem trabalho ou estuda e “faz bicos”. Além disso, mais meninas ajudam no trabalho doméstico, embora meninos também participem dessa atividade. Grande porcentagem dos alunos não faz nenhum curso fora da escola, assim como um terço dos professores. Um número significativo de estudantes afirma já ter experimentado drogas, sendo a maconha a mais recorrente. Por fim, tanto alunos como professores têm pouco acesso a atividades de cultura, esporte e lazer, que são atividades centrais para aquisição de capital social e cultural.

I. Escola

Uma grande quantidade de alunos considera a escola boa, percebendo-a, por exemplo, como um espaço de aprendizagem, com bons professores ou como um local onde vínculos de amizade podem ser estabelecidos. Declaram que a opção de frequentar a escola decorre de sua própria vontade e não de obrigações por parte da família, tendendo a considerarem-se disciplinados, interessados e comprometidos com o estudo. Em contrapartida, parte desse segmento declara que estuda pouco em casa e se considera desobediente. Quanto à disciplina, os alunos tendem a ter uma percepção positiva sobre seu próprio comportamento nas atividades escolares. Muitos deles enxergam de forma negativa o comportamento de seus colegas, o que converge com a percepção da maioria dos professores. Estes apontaram diversos problemas disciplinares no alunado, como a falta de respeito e a pouca concentração nas aulas.

A qualidade da educação também aparece como um valor. As atividades que trazem formas inovadoras e criativas de trabalhar os conteúdos em sala de aula são bastante apreciadas, assim como as atividades extraclasse de cultura, esporte e lazer. Outros elementos valorizados, quando se trata da construção de um ambiente favorável ao aprendizado, foram a proteção, a organização, o conforto, a limpeza e o aspecto físico das escolas. Os alunos descreveram, ainda, a importância da escola em termos de mobilidade social.

Todavia, também foram feitas várias críticas. Dentre estas a quantidade de alunos por sala de aula, a falta de espaço, a escassez de salas de informática e laboratórios bem como os equipamentos necessários, bibliotecas pouco estruturadas e a má conservação do ambiente e dos materiais utilizados. A maior parte dos alunos considera os professores competentes, de maneira geral, porém muitos deles acham que o número de docentes é insuficiente ou que estes faltam muito às aulas. O fenômeno da violência nas escolas, por sua vez, foi bastante ressaltado, havendo inúmeras menções à necessidade de serem fortalecidas as medidas de segurança nos centros de ensino.

Quanto às relações pessoais nas escolas, foram relatados com bastante frequência – tanto por professores como por alunos – os problemas relacionados às agressões verbais, como xingamentos, ofensas e humilhações. Mais da metade dos alunos tem a opinião de que os docentes não são (ou são pouco) justos, acreditando que estes apresentem posturas muitas vezes arbitrárias. Relatos indicam que, em determinadas situações professores chegam ao extremo de agredir verbalmente os alunos e até mesmo humilhá-los. De modo geral, os alunos esperam que os professores sejam eficazes, respeitosos, compreensivos e abertos ao diálogo. A amizade é apontada pelos alunos como qualidade de um bom professor. Na opinião deles, este tipo de sentimento proporcionaria respeito nas interações sociais. As relações entre alunos e a equipe de direção, por sua vez, são variadas. Foi bastante enfatizada a necessidade de que as duas instâncias dialoguem mais, e que a voz dos alunos seja efetivamente levada em conta.

Os professores, por sua vez, também relatam situações de violências diversas que sofreram tendo como perpetradores os alunos. Por outro lado, os dados referentes às percepções dos professores sobre suas interações com os estudantes também se mostraram interessantes. Os docentes apontaram que menos da metade dos estudantes os respeitam e que a grande maioria dos alunos não presta atenção

às aulas. Para os professores, é considerado um bom aluno aquele que presta atenção e faz as tarefas. Ainda, as condições de trabalho e as relações sociais deterioradas foram apontadas como causadoras de insatisfação e frustração profissional, acarretando problemas de saúde em vários professores. Os docentes também apontaram que muitas vezes a relação entre eles e equipe de direção é marcada pelo autoritarismo dos gestores, que não levam em consideração suas opiniões e conhecimento nos momentos de tomada de decisão nas escolas.

Em relação às regras escolares, em muitos casos elas são consideradas unilaterais, de modo que alunos correntemente dizem não conhecer suas razões, tampouco participar de discussões a respeito. É fundamental ter em mente que, embora sejam fundamentais para o bom funcionamento da escola, as regras tendem a funcionar de modo mais efetivo quando são amplamente conhecidas e fazem sentido para os que são por elas regidos, sendo assim respeitadas e cumpridas. Ademais, é essencial que as regras não se revertam na negação dos símbolos juvenis, respeitando, em contrapartida, as culturas de que os alunos são parte. Se as regras não são aceitas, especialmente pelos alunos, as punições soam como injustas.

Os adultos das escolas tendem a pensar a indisciplina como um fator individual de alunos específicos, e comumente culpam suas famílias pela suposta incapacidade de compreender e seguir as regras dos colégios. Ressalta-se que as relações entre escola e família podem ser muitas vezes dificultadas pela postura de culpabilização mútua, apesar da importância do estabelecimento de parceria e cooperação entre ambas. Vários docentes reclamaram do fraco envolvimento das famílias dos alunos com a escola. Averiguou-se que algumas posturas adotadas pelos estabelecimentos de ensino podem servir de barreira para tal aproximação. São recorrentes, por parte da escola, atitudes que alinham os novos arranjos familiares (ou modelos divergentes do tradicional) ao estigma de famílias desestruturadas, rotulando negativamente, por sua vez, os familiares e os próprios alunos.

Quanto às relações entre escola e polícia, os sentimentos de medo e insegurança vivenciados nas situações de violências no ambiente escolar levam os centros de ensino a solicitarem intervenção policial, a qual é pensada, muitas vezes, como solução para os conflitos cotidianos. Contudo, na percepção de muitos policiais, as escolas tendem a ter dificuldade de trabalhar, preventivamente, na construção de relações sociais menos violentas.

II. Discriminação

O ambiente escolar não apenas constroi diversas dinâmicas de interação, como também reproduz dinâmicas sociais preexistentes, algo que se observa, por exemplo, em algumas práticas preconceituosas e discriminatórias. A discriminação traz consigo um forte componente de violência simbólica e, no caso das escolas, os dados apontam que estas práticas têm sido progressivamente identificadas como violentas. Os percentuais de discriminação nas escolas foram bastante expressivos, sendo a homofobia e o racismo as práticas mais observadas tanto por alunos quanto por professores.

Com relação à homofobia, esta se vincula a concepções sobre o que seria uma sexualidade dita correta ou normal, legitimada por padrões culturais que condenam práticas não-heterossexuais. Mais

da metade dos estudantes e dos professores declararam já terem presenciado cenas discriminatórias contra pessoas que são ou parecem ser homossexuais. Embora com um percentual bastante menor, foi considerável também o número de alunos que afirmaram ter sofrido com esse tipo de discriminação. Os estudantes revelaram que, em determinadas situações, chegam a ser agredidos não apenas verbalmente – com os diversos insultos e linguagens pejorativas empregadas nas escolas –, mas também fisicamente. As humilhações nesses casos servem para reproduzir ordens morais e sociais, as quais consideram os homossexuais sujeitos não dignos.

Com relação à discriminação por raça/cor, verificou-se que relações raciais assimétricas existem tanto fora quanto dentro do espaço escolar. Os dados indicam que mais da metade dos estudantes já presenciou alguma forma de manifestação de preconceito racial dentro dos colégios. As falas vão além da simples constatação da existência do preconceito e apontam, também, para situações de constrangimento e exclusão, principalmente de pessoas negras do convívio social, com prejuízo para a vida escolar. Foram numerosos os comentários referentes aos apelidos e xingamentos discriminatórios, demonstrando que a simples existência da diversidade de raça/cor, ou a pretensa promulgação da miscigenação como valor, não é suficiente para barrar a existência de preconceito.

No contexto das relações estabelecidas nas escolas, a referência à pobreza como problema social e como elemento de classificação aparece de modo impactante. Os depoimentos indicaram que são correntes as manifestações de discriminação em torno dessa esfera de desigualdades. As percepções sociais em torno de iniquidades econômicas podem expressar preconceitos classistas em torno de elementos como o material escolar utilizado, a ocupação profissional dos pais (ou dos próprios alunos) e o local de moradia, além da aparência da pessoa (vestimentas, acessórios etc.). Quanto a esta última, os índices são ainda mais expressivos, de modo que mais da metade dos alunos já testemunhou discriminação pela roupa nas suas próprias escolas. Este tipo de discriminação foi a qual os alunos mais afirmaram ter sofrido, indicando um forte vínculo estabelecido entre aceitação social e padrão de consumo. Os olhares preconceituosos podem levar a diversas agressões verbais e a dinâmicas de exclusão e estigmatização, sendo notada, ainda, a discriminação pela origem regional, especialmente com relação àqueles de origem nordestina.

A escola é o espaço onde se encontram indivíduos com diferentes crenças e identidades religiosas, convivendo e se relacionando cotidianamente, embora essa convivência nem sempre seja harmoniosa. Um número considerável de professores e alunos – principalmente os que se autoidentificaram como batistas, presbiterianos, metodistas e adeptos do candomblé – constataram a ocorrência de discriminação pela religião. Ressalta-se que a discriminação às religiões de matriz afro-brasileira é frequente em diversos ambientes na sociedade brasileira e que, no caso das escolas, os adeptos do candomblé foram os que mais reportaram haver sofrido discriminação religiosa. Os evangélicos, por sua vez, sofrem com o estigma de santinho, como se o simples fato de seguir determinada religião colocasse a pessoa no âmbito do ascetismo. De qualquer modo, não apenas a legitimidade de várias crenças não é reconhecida, como também isso reverbera na visão corrente sobre os seus seguidores.

Os estudantes e profissionais também relataram situações de humilhação e segregação de colegas com deficiência. Os dados, quanto a esse tópico, se mostraram inquietantes, tendo sido relatada não apenas a existência de práticas como exclusão e agressão verbal, mas também de falta

de atenção e capacitação profissional, violações de direitos e dignidade, agressões físicas, brigas e até mesmo violência sexual. Estudantes e adultos das escolas muitas vezes não estão suficientemente preparados para trabalhar com as múltiplas expressões corporais e intelectuais (e suas implicações) dos estudantes que chegam até eles. Cabe comentar que, além da falta de capacitação de profissionais, algumas escolas não passaram por adaptações em suas estruturas físicas, de modo a permitir a plena mobilidade de pessoas com deficiência.

O último tipo de discriminação trabalhada foi aquela decorrente da aparência física, dirigida contra pessoas com características físicas percebidas como diferentes do ideal normativo. Tais características giram em torno de algumas categorias principais, como a gordura (e a magreza), o cabelo e a altura, informadas por contextos e preconceitos que ultrapassam em muito as dinâmicas escolares. De fato, as discriminações por características físicas são reflexos das concepções e valores da sociedade brasileira e se relacionam intimamente com o que é considerado aceitável esteticamente. Correspondem, muitas vezes, a uma modalidade de preconceito que não é reconhecida como tal, sendo naturalizada e chamada de “brincadeira”.

III. Violências duras

A realidade das escolas é marcada pela existência de violências duras diversas em seu ambiente, como roubos, assaltos, agressões físicas, homicídios e presença de armas (dentro e fora dos muros dos colégios). Essas violências foram apontadas pelos alunos, professores e equipe de direção como as maiores causadoras de medo e insegurança nas instituições educacionais. A parte externa dos colégios é percebida como o local mais violento do ambiente escolar; todavia os mais variados espaços (cantinas, refeitórios, salas de aula, pátios, quadras de esporte etc.) são palcos para as violências, em especial, as brigas entre os alunos.

As agressões entre alunos são as mais comuns, mas as agressões físicas que envolvem professores e alunos também existem, embora sejam bem menos freqüentes. Ocorrem, ainda, agressões físicas envolvendo alunos e outros adultos da comunidade escolar, como membros da direção, vigias e policiais. Assim, demonstrou-se que as agressões físicas podem acontecer em vários contextos e com variadas intenções, envolvendo diversos atores do ambiente escolar. Com relação a faixa etária dos alunos que agridem, verificou-se que a maior parte das brigas ocorre entre estudantes de 13 a 14 anos de idade – o que indica a necessidade de reforçar ações preventivas das violências nas séries do Ensino Fundamental.

Quanto aos furtos ocorridos dentro das escolas, os diversos atores entrevistados afirmaram que os objetos mais furtados são aqueles de pequeno valor, como materiais escolares, alguns bens patrimoniais da escola e objetos de uso pessoal, como maquiagens, bonés e roupas. Porém, há também furtos de objetos de maior valor, como telefones celulares, MP3 *players* e máquinas fotográficas. Foi relatado que a maior parte dos casos de furtos ocorreram dentro das salas de aula, em horários de intervalo ou na ausência de professores, embora também tenham sido comentados casos de pessoas que invadiram as escolas para furtar objetos pertencentes às instituições, o que demonstra a fragilidade dos mecanismos de segurança patrimonial. Os arredores das escolas são

considerados violentos, em especial pela alta taxa de ocorrência de assaltos e roubos que vitimizam os membros da comunidade escolar. Os motivos para os furtos são os mais diversos. Constatou-se, que muitos dos furtos são praticados como uma forma de adquirir bens de consumo que simbolizem status e prestígio em uma sociedade extremamente desigual.

As ameaças configuram outro tipo de violência presente no cotidiano escolar. Sobre elas, foi apontado que é necessário um olhar mais cuidadoso ao analisar as situações em que as mesmas acontecem, atentando-se também ao conteúdo. Ameaças de morte ou de agressão física são consideradas mais graves do que ameaças de punições de ordem disciplinar, por exemplo. Existem ainda ameaças que causam medo e aquelas que não o causam. Cerca de um terço dos professores e dos alunos já sofreram este tipo de violência no espaço escolar. Ameaças relacionam-se profundamente com a imposição da vontade de um sobre o outro, mediante a virtualidade do poder e do uso da força. Um outro motivo apontado é ameaçar com o objetivo de evitar uma delação.

Outra questão comentada foi o fato de as escolas poderem ser atingidas pelo comércio ilegal de drogas. De um modo geral, a expansão do tráfico relaciona-se diretamente com o crescimento da violência, atingindo as escolas e proporcionando uma sensação de insegurança que prejudica de forma acentuada o clima escolar. Parte dos estudantes relatou já ter tomado conhecimento de situações de tráfico de drogas e mais de um terço dos professores alegou saber desses casos. Ressaltou-se a dificuldade dos atores em conversar sobre o assunto, de modo que o medo inspira a lei do silêncio. O envolvimento com o tráfico operaria como forma alternativa de renda e, em alguns casos, prestígio, tendo alguns sujeitos apontado para existência de estudantes que eventualmente atuam como *laranjas* ou *aviõezinhos* dentro das escolas. Ao que parece, é pouco compreendida a trajetória pessoal dos adolescentes e jovens que passaram a trabalhar no tráfico, bem como as estratégias locais de inserção nessas práticas ilícitas. Um olhar mais atento da escola torna-se fundamental para que o contato dos alunos com as drogas não tome uma proporção que possivelmente poderia ser evitada.

A presença das armas de fogo e de armas brancas contribui para a criação de um sentimento de insegurança no ambiente escolar, propiciando desconfiância na instituição. O fenômeno da entrada de armas nas escolas acompanha a facilidade para comprá-las de forma irregular e clandestina. Mesmo que as armas de fogo não sejam predominantes no ambiente escolar, sua presença é um fato revelador. O apelo às armas mostra muitas vezes a valorização de um *ethos* ligado à masculinidade, ao poder e às atitudes viris. Parte dos membros da comunidade escolar já ficaram sabendo da presença de armas de fogo, correspondendo às vezes a casos que são conhecidos, mas não necessariamente vivenciados diretamente.

Não há como negar que as violências duras representam os maiores causadores dos sentimentos de medo no contexto escolar. Tanto os adultos quanto os alunos das escolas indicam a existência de agressões físicas, furtos, assaltos, tráfico de drogas e presença de armas como geradoras de um clima de tensão e insegurança nas escolas e em seus arredores.

IV. Gênero e violência sexual

Analisou-se, a partir dos discursos e práticas do cotidiano das escolas, como as experiências de gênero são vivenciadas no ambiente escolar. Investigou-se os valores e moralidades sobre o que meninos e meninas fazem, falam, pensam e sentem. Foi constatado que, embora as práticas e valores pedagógicos tenham se modificado no que se refere às relações entre os gêneros - continuam presentes determinados padrões tradicionais sobre os papéis e atividades. Nesse sentido, algumas atividades desenvolvidas no meio escolar são marcadas por ideias de que existem conjuntos de características que seriam próprias majoritariamente de homens ou de mulheres, existindo, por vezes, uma atribuição polarizada de diferenças de gênero, que tem como consequência a criação de arranjos sociais desiguais entre os alunos.

Ao mesmo tempo em que se observa certa reificação das construções binárias para os gêneros, pode-se perceber importantes modificações nas relações sociais estabelecidas, em especial pelos alunos, no que se refere às representações sobre os papéis de gênero. Assim, embora haja continuidade de uma valorização exacerbada à valentia e ao perigo como qualidades próprias do masculino, por exemplo, tem havido transformações nos comportamentos de meninas, especialmente no que tange ao exercício da sexualidade e à resolução de conflitos por meio da violência. As transformações observadas, contudo, podem adquirir sentidos divergentes, variando desde perspectivas que as entendem como degradação dos valores morais e expressão de um padrão feminino corrompido até interpretações cujo teor parece indicar um significado de resistência e mesmo de empoderamento das mulheres.

Ainda, os dados revelaram que tanto professores quanto alunos identificam violências sexuais dentro e fora dos muros das escolas. Percebeu-se que as dinâmicas de sedução e conquista entre os alunos podem, em determinados casos, apresentar-se como ações agressivas e que, por sua vez, expressam tentativas de subjugar o outro pela força. Importante ressaltar que embora as agressões sexuais tendam a ser dirigidas às mulheres, nem sempre esse caráter é encontrando, podendo também os meninos serem vítimas. Para modificar esta realidade de violência é preciso que as normas das escolas sejam respeitadas e, além disso, que sejam trabalhadas dinâmicas de interação entre os gêneros e os significados a eles atrelados.

V. Internet

Pode-se dizer que o capítulo sobre internet representou uma inovação nas pesquisas sobre violência nas escolas no Brasil. Constatou-se, por exemplo, que mais da metade dos alunos da rede pública do DF acessam a internet com frequência, o que sugere que cada vez mais essa seja uma realidade dos jovens. Mesmo quando não possuem acesso em casa, costumam buscar outras alternativas, tais como as *lan houses* e os centros de acesso gratuito. As *lan houses* representam um ambiente de democratização do uso da internet, sendo um local frequentado por grande parte dos alunos e para objetivos os mais variados.

A internet corresponde a um ambiente de relações e informações fluidas cujos usos e recursos utilizados dependem dos interesses e informações dos usuários. É acessada para objetivos diversos, que variam desde a obtenção de cultura e lazer até a realização de estudos e pesquisas. Embora a liberdade relacionada à internet implique numerosos benefícios, como a rapidez com que transitam as informações e a facilidade de acesso a assuntos e sites variados, existe uma série de riscos que a acompanham, tais como os riscos de violação de privacidade, a exposição excessiva e as ciberviolências. De fato, a ocorrência de ciberviolências pode ser considerada uma novidade que vem causando preocupação cada vez maior, tendo sido muitos os casos de alunos e professores que relataram haver sofrido ações como xingamentos, o chamado *happy slapping*, e até ameaças pela internet.

Não obstante, um grande número de alunos ainda demonstra pouco conhecimento sobre as dimensões e consequências dos riscos relacionados ao uso da internet. São poucos os profissionais de educação que apresentam conhecimento adequado sobre como orientar os alunos a fazerem um uso mais seguro da internet.

VI. Futuro

A partir dos discursos de professores, alunos e membros das equipes de direção, evidenciou-se quais são as perspectivas sobre o futuro dos jovens estudantes da atualidade. Constatou-se que em meio às vivências de numerosos problemas de convivência e situações de violência, os alunos ainda têm uma percepção positiva sobre a escola em si, desejam e estão dispostos a modificar o ambiente escolar. Sonham, também, com a continuidade dos estudos para garantir boas condições de vida no futuro.

A maior parte dos alunos tende a apresentar expectativas positivas sobre seu futuro profissional, inclusive revelando vontades de exercerem atividades prestigiadas e bem remuneradas. Isso demanda a passagem pelo ensino superior, implicando perspectivas que anteveem vários anos de educação formal.

Além da questão do futuro profissional, foram abordadas as expectativas dos alunos com relação à conjugalidade e reprodução, sendo que menos da metade dos estudantes respondeu ter vontade de casar e ter filhos. Entre o segmento masculino esse número foi maior do que o referente às mulheres, uma configuração, que de certo modo, contraria alguns estereótipos sociais sobre a maior inclinação feminina ao casamento e à parentalidade.

Do lado dos professores, foram obtidas falas tanto de perspectivas positivas quanto negativas sobre o futuro de seus alunos. Aqueles que expressaram um posicionamento menos otimista se remeteram, no geral, à angústia por eles sentida diante daquelas posturas que consideram fundamentalmente conformistas.

Os professores apontaram que, embora a realidade do ensino muitas vezes apresente dificuldades e desafios aos educadores, é necessário prosseguir e manter a confiança em uma educação cidadã.

Ressaltou-se, também, que para que os alunos tenham chances cada vez maiores de concretizarem seus ideais e corresponderem às expectativas positivas que muitos professores fazem deles, é importante conceber a escola como uma instituição promotora da cidadania e comprometida com a criação de uma atmosfera de amistosidade, interesse e respeito.

A partir deste cenário de análises e descobertas, é possível esboçar a atual situação das escolas da rede pública de ensino. A violência nas escolas é um fenômeno mundial de porte considerável, existindo em países de características socioculturais as mais distintas. Na Europa, podem-se citar projetos como o “Manual de práticas para combater e prevenir o bullying em centros educacionais” (2008), enquanto na América Latina, pensadores como Kaplan (2006), Navarro (2003) e Koehler (2005) dedicam-se ao tema⁷³. A “Campanha global para acabar com a violência nas escolas” (PLAN, 2008) é uma das muitas iniciativas que conjugam esforços de variados continentes nos estudos e reflexões sobre a violência escolar.

Percebe-se, pois, que o quadro apresentado está longe de ser exclusivo do DF. Nesse sentido, a iniciativa singular e pioneira, tomada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, de fomentar diagnósticos como este, visando à formulação de planos de convivência escolar, é inovadora e deve servir de exemplo para outros estados da federação, que, embora com configurações específicas, também atravessam situações de violência.

A Secretaria de Educação do DF, lançando mão da competência especializada da RITLA, a partir do esforço de autorreflexão e mirada interna, torna-se cada vez mais atenta as questões mencionadas, contando com informações aprofundadas e provenientes de estudos científicos como este. O empenho em se instrumentalizar permite agora uma leitura que possibilitará a definição de ações e políticas públicas em conjunto com os principais atores que têm influência no cotidiano escolar. Se é verdade que o quadro presente está eivado de problemas, também o é que existe vontade política para que esta situação se transforme.

Esse processo de participação com responsabilidades sociais e resgate da confiança nas instituições tende a proporcionar oportunidades de a escola ser percebida como espaço de aprendizagem e socialização, incluindo atividades de cultura e lazer e ações em conjunto com a família. Assim, a política está firmada em ações preventivas e não repressivas, levando em conta as linguagens juvenis e considerando crianças, adolescentes e jovens, além de professores e membros da equipe de direção, como sujeitos das políticas públicas em educação.

73 Outros estudos realizados na América Latina são de autoria, por exemplo, de Filmus (2003) e Kessler (2004), com relação à Argentina; Viscardi (2003), no que diz respeito ao Uruguai; Maluf, Cevallos e Córdoba y Jenny (2003) quanto ao Equador (2003). Furlan e Reyes (2003) estudaram o assunto no México, Bernal (2003) na Colômbia e Valera e Ziffer na República Dominicana (2003). No Brasil, dedicam-se a reflexões sobre o tema estudiosos como Aquino (2002), Zaluar (2001), Guimarães (2005), Koehler (2005) e Abramovay (2006).

Recomendações

O quadro delineado ao longo deste livro mostra que as instituições educacionais vêm sofrendo com as dificuldades em prevenir e solucionar violências de diversos tipos que ameaçam a convivência no cotidiano escolar. Insultos, brigas, ameaças, agressões físicas e verbais, porte de armas, tráfico de drogas e discriminações são alguns exemplos de violências que acometem as instituições educacionais. São ainda escassos os mecanismos eficazes para solucionar os diversos problemas entre os mais variados membros da comunidade escolar (professores, alunos, direção, famílias, comunidade), o que pode criar um péssimo clima escolar.

A escola é pensada como um local ao qual todos os indivíduos devem ter acesso e possibilidade de frequentar. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Ainda de acordo com a Constituição, o acesso e a permanência nos estabelecimentos de ensino devem se dar em igualdade de condições, para que a aprendizagem e a educação não sejam condicionadas pelas desigualdades culturais e socioeconômicas.

No entanto a escola ainda pode ser um espaço onde se (re)produzem mecanismos de exclusão social. A pesquisa identificou que as relações sociais travadas nas escolas podem ser, em alguns casos, marcadas pelos diversos tipos de violências. Apontou, ainda, as venturas e desventuras do exercício da profissão de professor.

Diante dos dados estatísticos e das falas de alunos, professores, equipe de direção e policiais do Batalhão Escolar, foi possível tecer algumas recomendações relacionadas à implementação de políticas públicas bem como ações cotidianas para mudar a realidade de violências nas escolas. É preciso, primeiramente, que a escola tome para si a função de compreender e coibir as interações violentas em seus espaços levando em conta os diversos fatores ali imbricados e as diversas agências que influenciam nesse cenário. Ressalta-se, desde já, a fundamental necessidade de participação de todos os envolvidos no processo educacional: professores, diretores, funcionários, famílias, policiais e comunidade, tendo em vista criar relações sociais mais positivas, prazerosas e prevenir e solucionar situações em que os conflitos possam se tornar violências.

O aparecimento do tema violências nas escolas, na agenda pública do DF mostra além de vontade política, investimento social, propostas de intervenções educativas, políticas voltadas para a preparação de pessoal qualificado e material específico. O presente Diagnóstico pode servir de embasamento para que estados e municípios tenham a possibilidade de implementar modelos semelhantes. Seguem, abaixo, as recomendações.

Recomendações gerais

- 1- Toda política pública deveria ser embasada em conhecimentos concretos sobre a realidade, advindos de instrumentos como pesquisas e diagnósticos.
- 2- Todos os atores sociais, alunos, funcionários, professores e diretores deveriam ser envolvidos no processo de transformação da realidade escolar.

- 3- As políticas públicas, tanto as implementadas como as que serão executadas, a partir deste estudo, deverão ser acompanhadas e avaliadas a fim de poder apresentar modelos para uma política mais ampla.

Recomendações específicas por tema

As recomendações que se seguem surgiram de reflexões que partiram das palavras dos próprios sujeitos da comunidade escolar. Elas podem colaborar nas políticas públicas possibilitando um ambiente de maior segurança e prazer dentro das escolas.

1. Escola

- Fortalecer as redes de proteção social entre as escolas e outras instituições.

1.1. Infraestrutura

- Atentar para a conservação do ambiente físico (banheiros, salas, cadeiras e carteiras, bebedouros, cantinas, lanche, etc.).
- Construir e/ou reformar as quadras de esportes, de preferência cobrindo-as com proteção contra o sol e a chuva.
- Manter as bibliotecas, laboratórios de ciências e informática e salas para atividades artísticas, ambientalmente preparados, de modo que permaneçam abertos, limpos e equipados, para que os alunos e professores aproveitem ao máximo a possibilidade de construção do conhecimento.

1.2. Alunos

- Garantir a participação dos alunos buscando reforçar sua autonomia, levando em conta a cultura juvenil e principalmente dialogando com eles.
- Discutir abertamente os casos de violência dura, microviolências e violência simbólica mostrando a possibilidade de resolução de conflitos através não somente da palavra, mas com técnicas específicas.
- Incentivar cursos de grafite e restauração estimulando sentimento de pertencimento às escolas
- Promover atividades que envolvam os alunos, os jovens e a comunidade e, em especial, a família, em uma linguagem juvenil.
- Estimular a criação de Grêmios ou entidades estudantis de formato próprio aproveitando as experiências históricas sobre Grêmios e também ampliando o leque de conhecimento sobre o tema.
- Criar, em conjunto com os estudantes, atividades que propiciem a interação e a socialização.

- Propiciar, com isso, o interesse mútuo e a confiança no outro, para que se tenha menos conflito e para que a escola seja percebida como um espaço prazeroso.
- Criar oficinas de debates, sobre temas de interesse dos próprios alunos, que os estimulem a se pensar como um grupo digno de ter suas opiniões respeitadas e levadas em consideração.
- Aproveitar o resultado do diagnóstico para a mobilização dos jovens, para que tenham oportunidade de discutir e construir novas estratégias de trabalho sobre o tema convivência na escola.
- Criar atividades extraclasse, tais como passeios, filmes, danças, gincanas e eventos variados, porque proporcionam a vivência e o diálogo em grupo, podendo transformar relações conflituosas em amistosas.
- Promover a interação entre os diversos grupos formados nas escolas, além de criar canais de diálogo entre estes e os alunos que não fazem parte deles, como festas, gincanas, brincadeiras em grupo.
- Criar espaços em que o diálogo – programas de mediação – para que os próprios estudantes possam solucionar seus conflitos.
- Promover atividades culturais e artísticas e esportivas, pois são atividades que podem ensinar a convivência em grupo e o trabalho em equipe.
- Descriminalizar a visão que se tem dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. A questão é treinar e conscientizar profissionais para que possam executar essas medidas respeitando o ECA e os seres humanos com quem lidam.
- Discutir nas escolas sobre Liberdade Assistida para que se possam re-socializar e reintegrar jovens e adolescentes infratores. Isso pode evitar a percepção de que um jovem, uma vez tendo cometido um delito, se transforma no bandido violento, agressivo, desrespeitoso e essencialmente mau, o que vai macular o ambiente escolar. Esse tipo de concepção, além de tolher as possibilidades desses jovens, nutre preconceitos arraigados sobre marginalidade. Rompê-los é o caminho para que estes alunos possam vivenciar a liberdade assistida com o aprendizado adquirido.
- Estabelecer, junto aos órgãos competentes, um sistema eficaz de segunda chance aos jovens em liberdade assistida, para que frequentem programas compensatórios que concedam esperança e incentivos aos jovens.

1.3. Professores e equipe de direção

- Oferecer diversos cursos de formação para os professores, principalmente sobre os temas relacionados a convivência escolar
- Criar mecanismos de ampliação da participação dos professores nas decisões das escolas, de forma a diminuir o sentimento de desvalorização profissional.
- Possibilitar que os professores da rede pública não só discutam os resultados do

diagnóstico de forma ampla e aprofundada, com a possibilidade de propor trabalhos específicos em cada uma das escolas, mas também estratégias gerais que poderiam compor uma política pública mais ampla.

- Democratizar as relações entre os docentes, equipe de direção e alunos. Para isso, devem ser reforçados espaços (fóruns, conselhos de classe, etc.) que promovam o diálogo entre estes atores.
- Pensar novas estratégias de trabalho para com os alunos considerados “problemáticos”, principalmente os adolescentes em conflito com a lei, podendo ser traçado um plano pedagógico apropriado a cada um deles.
- Criar espaços em que os estudantes sejam escutados sobre suas idéias para a escola, para o ensino e suas opiniões em geral. Os alunos esperam reciprocidade no tratamento e maior igualdade de poder de fala.
- Criar estratégias de diálogo para tornar as relações menos desgastantes. Algumas estratégias, como Conselho de Classe participativo, foram apontadas como forma de estimular esta comunicação.

1.4. Relações entre famílias e escola

- Criar mecanismos de diálogo mais fluidos entre as duas principais instituições sociais mais próximas aos alunos.
- Aproximar a escola da família e entender suas vulnerabilidades, limites e potencialidades, para que ambas as agências possam colaborar na ação contra os problemas de convivência e violência nas escolas. É fundamental, por outro lado, que também as famílias mais se aproximem das escolas.
- Promover a sensibilização das famílias e da comunidade em que se situa a escola, com relação ao problema da violência e à prevenção da sua redução.
- Adaptar a escola e as famílias às mudanças sociais, como as vinculadas às modificações dos padrões hierárquicos, transformações de valores ligados à constituição familiar e relações entre os gêneros.
- Reconhecer as responsabilidades diferenciadas da família e da escola na (re)produção de violências.
- Permitir a possibilidade de que as famílias se interessem mais pela vida escolar dos alunos, para que estes se sintam apoiados e compreendidos: dois sentimentos fundamentais no processo educacional.
- Adotar estratégias variadas de atrair a família, devendo ser considerada, por exemplo, a ampliação do leque de atividades desenvolvidas na escola também como forma de evitar que os pais ou responsáveis sejam conclamados somente em situações negativas ou constrangedoras.
- Conhecer melhor o público com quem se trabalha estabelecendo uma postura capaz de adentrar o universo do outro e, em última instância, também de lidar com a diversidade e a alteridade, pois muitos arranjos familiares divergem do modelo tradicional de família nuclear.

- Desenhar estratégias de aproximação com as famílias, além de assembléias entre famílias, docentes e dirigentes da escola. Pode haver tipos de comunicação em que as famílias participem de decisões, mas sem necessidade de deslocamentos: enquetes, por exemplo, são um instrumento rápido e prático de diagnosticar as opiniões sobre determinados assuntos.

1.5. Relação entre polícia e escola

- Acionar a polícia em casos de violência dura e não para resolver os conflitos que ocorrem dentro dos muros da escola. A instituição educacional precisa aprender a criar estratégias que evitem e solucionem situações de violência sem acionar a força policial.
- Solucionar, através de estratégias da própria escola, as brigas, agressões, insultos entre alunos e entre estes e adultos.
- Reforçar atividades de prevenção, fazendo com que temas como violência, álcool e drogas entrem para o currículo, sendo algo permanente em seus espaços.
- Exigir a observância dos direitos humanos dos policiais, na abordagem dos estudantes, para que um dos principais responsáveis por prevenir violências não acabe participando delas.
- Contar com um eficiente policiamento que iniba a violência nos arredores das escolas.

2. Discriminação

- Inserir, como discussão curricular, a questão das diferentes discriminações (racismo, homofobia, religião, características físicas, pobreza e gênero).
- Iniciar as discussões sobre os temas da discriminação no Ensino Fundamental.
- Travar discussões sobre múltiplas possibilidades do exercício da sexualidade, sobre a discriminação contra homossexuais e os direitos humanos das minorias sexuais.
- Concentrar as discussões sobre os temas de discriminação, principalmente no ensino fundamental, afim de desnaturalizar os estigmas.
- Criar mecanismos que amparem as queixas e denúncias dos alunos sobre discriminação.
- Apoiar os alunos homossexuais que sofrem violência familiar.
- Implementar a lei 10.639/03, no que tange ao ensino das tradições e culturas africanas e afro-brasileiras.
- Incentivar a auto-estima de jovens negros.
- Propiciar atitudes antirracistas entre os jovens e adultos.
- Promover a inclusão, nas aulas, de debates sobre a diversidade religiosa do país demonstrando as diferentes crenças e formas de interpretar o mundo.

- Respeitar as diversas filiações religiosas, e, ainda, respeitar pessoas que porventura não possuam vinculação a qualquer religião.
- Apoiar o caráter ecumênico das aulas de ensino religioso.
- Incentivar debates sobre a ampliação dos conceitos e padrões de beleza nas escolas.
- Orientar os alunos para a aceitação das deficiências físicas, mentais, sensoriais e múltiplas.
- Integrar os estudantes com deficiência em atividades de socialização.
- Formar os profissionais das escolas para que elas se tornem, de fato, cada vez mais inclusivas.

3. Gênero e violência sexual

- Desconstruir estereótipos tradicionais relacionados ao feminino e ao masculino trabalhando as potencialidades individuais dos alunos sem que modelos arcaicos de gênero restrinjam o leque de possibilidades dos meninos e meninas.
- Comprometer-se com a desconstrução de um imaginário social que associa diversas violências às noções de virilidade e masculinidade evitando que essa simbologia viril imprima às agressões o caráter de afirmação identitária.
- Oferecer formas alternativas de reconhecimento social, entre os homens, e entre as mulheres, já que ambos têm visto na violência uma forma de adquirir prestígio. Em síntese, reconhecer as intrincadas relações entre as disposições de gênero e as manifestações de violência.
- Tornar as violências sexuais um tema primordial de discussões nas salas de aula e no diálogo com as famílias.
- Preparar os profissionais das escolas para lidar com casos de violência sexual, a fim de construir um ambiente de apoio às vítimas dessas agressões e estabelecer um espaço de escuta e de auxílio no encaminhamento dos casos.

4. Violência dura

- Fortalecer o sentimento de respeito ao outro nas escolas para que as violências sejam evitadas.
- Integrar as medidas contra a violência em programas envolvendo os pais, os jovens, os membros das equipes de direção, a mídia, a polícia.
- Promover a resolução dos conflitos por meio do entendimento entre os alunos, estimulando o diálogo entre eles desde o início do conflito para que não desaboque em situações mais graves.
- Romper com a dinâmica silenciadora que muitas vezes acontece nas escolas (lei do silêncio).
- Aprofundar a discussão sobre a presença e o uso de armas no contexto escolar.

5. Internet

- Prevenir a ocorrência de agressões *online* ensinando aos jovens como usar a internet de maneira segura, tanto para objetivos de diversão e relacionamento como incentivo aos usos acadêmicos que se podem fazer dela.
- Melhorar as políticas para se democratizar o acesso dos jovens e professores à internet.

6. Regras e sanções

- Discutir as regras nas escolas de forma mais ampla com todos os membros da comunidade escolar.

Anexo de tabelas

Tabela 1: Alunos, por DRE, segundo frequência ao cinema, 2008 (%)

DRE	Frequência ao cinema	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Paranoá	97,2	2,9
São Sebastião	94,7	5,2
Santa Maria	92,8	7,2
Samambaia	91,4	8,6
Recanto das Emas	90,2	9,8
Brazlândia	88,9	11,1
Gama	88,7	11,3
Sobradinho	88,5	11,5
Planaltina	87,0	13,0
Ceilândia	85,7	14,3
Núcleo Bandeirante	81,5	18,5
Taguatinga	81,0	19,0
Guará	77,2	22,9
Plano Piloto/Cruzeiro	74,9	25,2
Total	87,2	12,8

Fonte: RITLA, Pesquisa "Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas", 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você, nos últimos 12 meses, foi:*

Tabela 2: Alunos, por DRE, segundo frequência ao teatro, 2008 (%)

DRE	Frequência ao teatro	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Paranoá	98,9	1,1
Brazlândia	98,0	2,0
Recanto das Emas	97,9	2,2
Samambaia	97,9	2,1
São Sebastião	97,7	2,3
Núcleo Bandeirante	97,3	2,6
Plano Piloto/Cruzeiro	97,3	2,6
Taguatinga	97,0	3,0
Santa Maria	96,8	3,2
Planaltina	96,7	3,3
Gama	96,6	3,4
Guará	96,5	3,5
Ceilândia	95,8	4,2
Sobradinho	95,5	4,5
Total	97,1	2,8

Fonte: RITLA, Pesquisa "Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas", 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você, nos últimos 12 meses, foi:*

Tabela 3: Alunos, por DRE, segundo frequência ao museu, 2008 (%)

DRE	Frequência ao museu	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Samambaia	97,0	2,9
Paranoá	96,7	3,4
Santa Maria	96,5	3,5
Sobradinho	96,1	4,0
Planaltina	95,8	4,2
Recanto das Emas	95,4	4,7
Ceilândia	95,0	5,0
Núcleo Bandeirante	94,7	5,3
São Sebastião	94,3	5,7
Gama	93,8	6,3
Taguatinga	93,5	6,6
Guará	93,4	6,6
Brazlândia	93,2	6,8
Plano Piloto/Cruzeiro	91,2	8,8
Total	94,7	5,2

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você, nos últimos 12 meses, foi:*

Tabela 4: Alunos, por DRE, segundo frequência a bares, 2008 (%)

DRE	Frequência a bares	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
São Sebastião	94,2	5,8
Samambaia	92,8	7,2
Paranoá	92,5	7,5
Brazlândia	91,9	8,1
Recanto das Emas	91,6	8,4
Sobradinho	91,3	8,7
Taguatinga	90,6	9,3
Núcleo Bandeirante	90,5	9,5
Gama	90,4	9,6
Ceilândia	88,8	11,2
Planaltina	88,8	11,2
Plano Piloto/Cruzeiro	88,1	11,9
Santa Maria	88,0	12,0
Guará	86,8	13,2
Total	90,5	9,6

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você, nos últimos 12 meses, foi:*

Tabela 5: Alunos, por DRE, segundo frequência a shows musicais, 2008 (%)

DRE	Frequência a shows musicais	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Paranoá	86,5	13,6
São Sebastião	82,2	17,7
Samambaia	79,3	20,7
Plano Piloto/Cruzeiro	79,0	20,9
Gama	76,7	23,3
Recanto das Emas	76,1	23,9
Planaltina	75,8	24,2
Guará	75,3	24,7
Núcleo Bandeirante	74,1	25,9
Sobradinho	73,7	26,3
Brazlândia	73,3	26,8
Ceilândia	73,3	26,7
Santa Maria	72,9	27,1
Taguatinga	71,7	28,3
Total	76,4	23,6

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você, nos últimos 12 meses, foi:*

Tabela 6: Alunos, por DRE, segundo frequência a festas e bailes, 2008 (%)

DRE	Frequência a festas e bailes	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Paranoá	74,4	25,7
Samambaia	73,2	26,7
São Sebastião	72,8	27,2
Recanto das Emas	72,6	27,4
Ceilândia	70,6	29,5
Santa Maria	69,4	30,6
Planaltina	68,8	31,2
Núcleo Bandeirante	66,0	34,0
Gama	65,9	34,0
Sobradinho	63,5	36,5
Taguatinga	63,5	36,5
Plano Piloto/Cruzeiro	63,1	36,9
Brazlândia	62,5	37,6
Guará	61,6	38,4
Total	67,7	32,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você, nos últimos 12 meses, foi:*

Tabela 7: Alunos, por DRE, segundo frequência a atividades religiosas, 2008 (%)

DRE	Frequência a atividades religiosas	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Santa Maria	61,5	38,5
São Sebastião	61,3	38,7
Samambaia	60,8	39,2
Sobradinho	60,5	39,5
Taguatinga	58,1	41,9
Paranoá	56,4	53,6
Guará	56,2	43,8
Recanto das Emas	56,1	43,8
Plano Piloto/Cruzeiro	55,1	44,9
Ceilândia	54,6	45,4
Núcleo Bandeirante	54,6	45,4
Planaltina	54,4	45,6
Gama	53,7	46,3
Brazlândia	49,1	50,9
Total	56,6	43,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você, nos últimos 12 meses, foi:*

Tabela 8: Alunos, por DRE, segundo frequência de leitura de livros e revistas, 2008 (%)

DRE	Frequência de leitura de livros e revistas	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Santa Maria	75,8	24,2
Taguatinga	74,4	25,6
Samambaia	73,5	26,5
Recanto das Emas	73,3	26,7
Núcleo Bandeirante	72,5	27,5
São Sebastião	72,1	27,9
Planaltina	71,7	28,2
Guará	71,5	28,5
Paranoá	70,7	29,3
Ceilândia	70,5	29,5
Sobradinho	69,6	30,4
Brazlândia	69,5	30,5
Gama	67,5	32,5
Plano Piloto/Cruzeiro	66,9	33,1
Total	71,4	28,6

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você costuma fazer estas atividades?*

Tabela 9: Alunos, por DRE, segundo frequência a *shopping centers*, 2008 (%)

DRE	Frequência a <i>shopping centers</i>	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Paranoá	77,8	22,2
São Sebastião	76,8	23,2
Brazlândia	73,9	26,2
Planaltina	73,1	26,9
Recanto das Emas	73,0	27,0
Santa Maria	69,2	30,8
Gama	68,1	31,9
Samambaia	66,5	33,5
Sobradinho	65,0	35,0
Ceilândia	64,4	35,6
Guará	58,5	41,4
Núcleo Bandeirante	58,1	41,9
Plano Piloto/Cruzeiro	57,7	42,4
Taguatinga	55,0	45,0
Total	66,9	33,1

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você costuma fazer estas atividades?*

Tabela 10: Alunos, por DRE, segundo frequência de filmes vistos em vídeo ou DVD, 2008 (%)

DRE	Frequência de filmes vistos em filmes vistos em vídeo ou DVD	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Paranoá	70,9	29,1
São Sebastião	66,0	34,0
Recanto das Emas	64,8	35,1
Planaltina	62,7	37,3
Sobradinho	60,4	39,6
Santa Maria	60,3	39,6
Gama	58,7	41,3
Guará	58,6	41,4
Samambaia	57,7	39,3
Núcleo Bandeirante	57,5	42,4
Brazlândia	55,2	44,8
Plano Piloto/Cruzeiro	53,7	46,3
Taguatinga	53,2	46,8
Ceilândia	53,0	47,0
Total	59,7	40,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você costuma fazer estas atividades?*

Tabela 11: Alunos, por DRE, segundo frequência com que praticam esportes, 2008 (%)

DRE	Frequência em que praticam esportes	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Recanto das Emas	56,2	43,8
Taguatinga	55,8	44,3
Ceilândia	54,1	45,9
Samambaia	53,4	46,6
São Sebastião	53,3	46,7
Núcleo Bandeirante	53,1	46,8
Planaltina	52,6	47,5
Sobradinho	52,5	47,5
Gama	51,3	48,7
Paranoá	51,2	48,7
Brazlândia	49,6	50,4
Guará	49,5	50,6
Santa Maria	48,0	51,8
Plano Piloto/Cruzeiro	45,4	54,6
Total	51,9	48,1

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você costuma fazer estas atividades?*

Tabela 12: Alunos, por DRE, segundo frequência com que veem TV, 2008 (%)

DRE	Frequência com que veem TV	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
São Sebastião	46,1	53,9
Guará	43,6	56,3
Sobradinho	43,1	57,0
Gama	40,8	59,2
Recanto das Emas	40,1	59,9
Samambaia	38,4	61,7
Ceilândia	37,4	62,6
Planaltina	37,4	62,5
Brazlândia	37,0	63,0
Núcleo Bandeirante	36,3	63,7
Santa Maria	35,9	64,1
Paranoá	35,6	64,4
Plano Piloto/Cruzeiro	33,9	66,0
Taguatinga	33,8	66,2
Total	38,5	61,5

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você costuma fazer estas atividades?*

Tabela 13: Alunos, por DRE, segundo frequência com que ouvem música, 2008 (%)

DRE	Frequência com que ouvem música	
	Nunca ou pouco	Muito ou sempre
Paranoá	25,8	74,2
Guará	24,5	75,4
Recanto das Emas	20,9	79,1
Plano Piloto/Cruzeiro	20,3	79,7
Planaltina	19,7	80,3
Taguatinga	19,7	80,3
Gama	19,2	80,7
Ceilândia	18,9	81,1
São Sebastião	18,5	81,5
Samambaia	18,4	81,6
Brazlândia	18,0	81,9
Santa Maria	17,0	83,1
Núcleo Bandeirante	16,3	83,7
Sobradinho	16,2	83,8
Total	19,5	80,5

RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você costuma fazer estas atividades?*

Tabela 14: Alunos, por DRE, segundo frequência em ajudar na arrumação da casa, 2008 (%)

DRE	Ajudar na arrumação da casa	
	Nunca/pouco	Muito/sempre
Brazlândia	36,0	63,9
Ceilândia	34,4	65,6
Gama	36,1	63,9
Guará	41,9	58,1
N. Bandeirante	42,7	57,4
Paranoá	31,0	69,1
Planaltina	37,2	62,9
P.P./Cruzeiro	42,4	57,6
Recanto das Emas	32,4	67,6
Samambaia	34,5	65,5
Santa Maria	31,4	68,5
São Sebastião	33,0	67,1
Sobradinho	40,1	59,9
Taguatinga	43,0	57,1
Total	36,9	63,2

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você costuma fazer estas atividades?*

Tabela 15: Alunos, por DRE, segundo frequência de estudo/tarefas escolares, 2008 (%)

DRE	Estudar/Fazer tarefas escolares	
	Nunca/pouco	Muito/sempre
Brazlândia	28,8	71,2
Ceilândia	30,7	69,2
Gama	30,6	69,4
Guará	38,4	61,6
N. Bandeirante	38,9	61,0
Paranoá	32,9	67,1
Planaltina	34,5	65,5
P.P/Cruzeiro	33,8	66,2
Recanto das Emas	35,1	64,9
Samambaia	28,8	71,3
Santa Maria	31,8	68,2
São Sebastião	20,5	68,6
Sobradinho	30,0	69,9
Taguatinga	33,9	66,1
Total	32,9	67,2

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Com que frequência você costuma fazer estas atividades?*

Tabela 16: Alunos, por nível de ensino, segundo ameaças que sabem que aconteceram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	66,5
Ensino Médio	60,0
Total	63,7

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008*

Tabela 17: Alunos, por nível de ensino, segundo ameaças sofridas nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	28,0
Ensino Médio	19,0
Total	24,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu (no período entre 2006 e 2008) (Marque sim ou não para cada item)*

Tabela 18: Alunos, por nível de ensino, segundo ameaças que praticaram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	11,0
Ensino Médio	6,7
Total	9,2

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, entre 2006 e 2008, você:*

Tabela 19: Alunos, por nível de ensino, segundo furtos que sabem que aconteceram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	68,0
Ensino Médio	70,0
Total	69,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008*

Tabela 20: Alunos, por nível de ensino, segundo furtos sofridos na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	32,0
Ensino Médio	22,0
Total	28,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu (no período entre 2006 e 2008) (Marque sim ou não para cada item)*

Tabela 21: Alunos, por nível de ensino, segundo furtos praticados na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	5,8
Ensino Médio	3,8
Total	4,9

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, entre 2006 e 2008, você:*

Tabela 22: Alunos, por nível de ensino, segundo agressões físicas que sabem que ocorreram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	71,0
Ensino Médio	67,0
Total	70,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008*

Tabela 23: Alunos, por nível de ensino, segundo agressões físicas sofridas na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	20,0
Ensino Médio	9,0
Total	15,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu (no período entre 2006 e 2008) (Marque sim ou não para cada item)*

Tabela 24: Alunos, por nível de ensino, segundo agressões físicas praticadas na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	20,4
Ensino Médio	11,0
Total	16,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, entre 2006 e 2008, você:*

Tabela 25: Alunos, por nível de ensino, segundo discriminações que sabem que ocorreram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	55,0
Ensino Médio	51,0
Total	53,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008*

Tabela 26: Alunos, por nível de ensino, segundo discriminações que sofreram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	26,0
Ensino Médio	21,9
Total	24,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu (no período entre 2006 e 2008) (Marque sim ou não para cada item)*

Tabela 27: Alunos, por nível de ensino, segundo discriminações que praticaram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	9,9
Ensino Médio	8,0
Total	9,1

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, entre 2006 e 2008, você:*

Tabela 28: Alunos, por nível de ensino, segundo xingamentos que sabem que ocorreram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	75,0
Ensino Médio	75,0
Total	75,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008*

Tabela 29: Alunos, por nível de ensino, segundo xingamentos que sofreram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	49,3
Ensino Médio	40,4
Total	45,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu (no período entre 2006 e 2008) (Marque sim ou não para cada item)*

Tabela 30: Alunos, por nível de ensino, segundo xingamentos que praticaram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	32,9
Ensino Médio	29,2
Total	31,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, entre 2006 e 2008, você:*

Tabela 31: Alunos, por nível de ensino, segundo porte de armas de fogo que sabem que ocorreu nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	21,0
Ensino Médio	20,0
Total	21,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008*

Tabela 32: Alunos, por nível de ensino, segundo porte de armas de fogo praticaram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	3,3
Ensino Médio	2,7
Total	3,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, entre 2006 e 2008, você:*

Tabela 33: Alunos, por nível de ensino, segundo porte de armas brancas que sabem que ocorreu nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	33,0
Ensino Médio	29,0
Total	31,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008*

Tabela 34: Alunos, por nível de ensino, segundo porte de armas brancas que praticaram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	5,7
Ensino Médio	4,8
Total	5,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, entre 2006 e 2008, você:*

Tabela 35: Alunos, por nível de ensino, segundo comércio ou tráfico de drogas que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	22,0
Ensino Médio	25,0
Total	23,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008*

Tabela 36: Alunos, por nível de ensino, segundo ofensas às famílias que sabem que ocorreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	53,0
Ensino Médio	41,0
Total	48,0

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008*

Tabela 37: Alunos, por nível de ensino, segundo ofensas às famílias que sofreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	32,7
Ensino Médio	17,3
Total	26,2

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu (no período entre 2006 e 2008) (Marque sim ou não para cada item)*

Tabela 38: Alunos, por nível de ensino, segundo ofensas às famílias que praticaram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	13,6
Ensino Médio	8,6
Total	11,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, entre 2006 e 2008, você:*

Tabela 39: Alunos, segundo ações consideradas mais violentas, 2008 (%)

Ações	Porcentagem (%)
Atirar em alguém	81,1
Estuprar	75,4
Usar drogas	48,5
Andar Armado	48,0
Bater em mulheres	40,4
Roubar	39,3
Brigar com socos, sem usar armas	35,4
Bater em homossexuais	32,2
Briga entre irmãos, pais e filhos	25,6
Fazer ameaças	22,6
Fazer racha ou pega de carro	17,2
Dirigir rápido	17,1
Pichar	15,5
Quebrar Orelhões	14,6
Trocas insultos, xingamentos	14,4
Riscar/arranhar carro	11,2
Fazer gritaria, vaiar	5,3

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Entre as ações abaixo, marque as cinco que você considera mais violentas.*

Apêndice

Escala de violência escolar

*Júlio Jacobo Waiselfisz

A partir de indicadores utilizados nos instrumentos de pesquisa quantitativa, foi construída uma **escala de violência escolar**, agregando uma série de manifestações violentas e adotando como eixo os níveis de vitimização existentes. A escala de violência escolar corresponde, assim, a mais uma ferramenta de análise, apresentando de forma sintética padrões de sua ocorrência.

Foram levantados incidentes acontecidos entre 2006 e 2008 e utilizadas técnicas de análise fatorial que permitiram identificar variáveis ou fatores subjacentes, de modo a explicar os padrões de correlações dentro de um conjunto de variáveis observadas. Nota-se que a análise fatorial é frequentemente utilizada para identificar um pequeno número de fatores que explicam a maior parte da variação existente em um número muito maior de variáveis observadas, atuando como hipóteses relativas aos mecanismos causais que explicam o comportamento de grande número de dados. No caso, para a o tratamento fatorial, utilizou-se como método de extração a análise de componentes principais, usando matrizes de covariância, e como método rotação a Normalização Varimax com Kaiser.

Realizada a análise fatorial com os incidentes trabalhados no estudo, considerando uma carga fatorial mínima de 0,600, foi possível determinar a existência de dois fatores ou componentes subjacentes, designados como: i) violências duras⁷⁴ e ii) microviolências e discriminação⁷⁵. Embora essas categorias sejam de caráter essencialmente didático, posto que correntemente são encontradas manifestações de violência que podem ser enquadradas em mais de uma dessas classificações, optou-se por sua utilização ao longo do livro e na construção da escala de violência escolar, particularmente, para fins de análise.

Os fatores resultantes desses procedimentos se distribuem a modo de curva normal, com média 0 e, hipoteticamente, com 99% dos casos a não mais de três desvios padrão da média, tanto no sentido positivo quanto negativo. Para melhor interpretação dos resultados, foi realizada uma transformação linear, tomando como média 50 pontos e atribuindo 50 pontos a cada desvio padrão. Dessa forma, todas aquelas unidades próximas de 50 pontos encontram-se na média do DF, quanto mais acima de 50 pontos, maiores os níveis de violência, quanto mais embaixo de 50 pontos, menores os níveis de violência. Para estabelecer o peso de cada um dos dois fatores na composição da escala total de violência, foram considerados os resultados referentes a uma das questões do questionário que solicitava dos alunos que marcassem as cinco ações consideradas mais violentas dentre 17 tipos de incidentes propostos. Da tabulação dos resultados ficou evidente que, em geral, os incidentes que compõem a bateria do fator violências duras têm o duplo de peso das microviolências e discriminação. Dessa forma, ao fator violências duras foi atribuído o duplo de peso para a composição da escala total.

* Diretor de pesquisas do Instituto Sangari.

74 Nesta categoria, a análise fatorial possibilitou agrupar os indicadores de: porte de armas de fogo ou de armas brancas, comércio ou tráfico de drogas e ação de gangues.

75 Esta categoria engloba as seguintes manifestações: xingamentos ou agressões verbais, ofensas às famílias, pichação ou depredação, roubos ou furtos, agressões e discriminação.

Tabela 1: Alunos, por DRE, segundo níveis de violência escolar, 2008 (%)

DRE	Níveis de Violência Escolar		
	Violências duras	Microviolências e discriminação	Total
Gama	59,2	41,6	53,3
Brazlândia	54,1	60,4	56,2
São Sebastião	52,8	48,7	51,4
Sobradinho	52,5	51,4	52,1
Samambaia	50,9	52,7	51,5
Santa Maria	50,9	50,4	50,7
Plano Piloto / Cruzeiro	50,7	53,8	51,7
Taguatinga	50,6	45,2	58,8
Ceilândia	49,3	55,5	51,3
Guará	48,1	47,3	47,8
Núcleo Bandeirante	48,0	53,9	50,0
Recanto das Emas	46,9	47,8	47,2
Paranoá	45,4	55,9	48,9
Planaltina	41,6	41,7	41,6
Total	50,0	50,0	50,0
Desvio Padrão	4,2	5,4	3,4

Fonte: RITLA, Pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, 2008.

Ainda que a pesquisa não possibilite um panorama de cada escola individualmente, posto que é representativa de cada uma das 14 Diretorias Regionais de Ensino (DREs), há evidências dentro do que foi investigado que sugerem as seguintes situações:

- 1) Verifica-se uma enorme homogeneidade na pontuação da escala de violência existente entre as Regionais, que pode ser observada nos baixos desvios padrão das pontuações entre as regionais: assim, por exemplo, na última coluna, a total, um desvio padrão de 3,4 significa que 99% dos casos devem estar compreendidos entre 40 e 60 pontos (3 desvios para a direita e para a esquerda da média de 50 pontos) o que indica a baixa variabilidade entre as regionais.
- 2) Em contraposição a tal conformação, é significativamente maior a heterogeneidade dentro de cada Regional. A Regional de Brazlândia, por exemplo, apresenta um desvio padrão total de 16,9 (cinco vezes maior do que o desvio entre as Regionais), com escolas que vão de 77 pontos na escala de violência até outra com 23 pontos, indicando que esta eventualmente seja uma Regional com grandes disparidades internas.

A importância das observações 1) e 2) fica sublinhada pela sugestão de que, junto com políticas regionais de convivência escolar, para todas as Regionais, deva ser pensando um trabalho específico com aquelas escolas especialmente violentas.

Lista de tabelas

Tabela A: Número total de alunos e professores participantes do diagnóstico.....	31
Tabela B: Número de escolas constituintes da amostra, por Regional de Ensino	32
Tabela C: Número de grupos focais e entrevistas	41
Tabela 1.1: Alunos, segundo sexo, 2008 (%)	46
Tabela 1.2: Professores, segundo sexo, 2008 (%)	47
Tabela 1.3: Alunos, segundo faixa etária, 2008 (%).....	47
Tabela 1.4: Alunos, por nível de ensino, segundo faixa etária, 2008 (%).....	48
Tabela 1.5: Professores, segundo faixa etária, 2008 (%)	48
Tabela 1.6: Alunos, segundo raça/cor autodeclarada, 2008 (%).....	49
Tabela 1.7: Professores, segundo raça/cor autoatribuída, 2008 (%)	50
Tabela 1.8: Alunos, segundo tipo de deficiência, 2008 (%).....	50
Tabela 1.9: Professores, segundo tipo de deficiência, 2008 (%).....	51
Tabela 1.10: Alunos, segundo religião autodeclarada, 2008 (%).....	51
Tabela 1.11: Professores, segundo religião autodeclarada, 2008 (%)	52
Tabela 1.12: Alunos segundo composição familiar, 2008 (%)	53
Tabela 1.13: Alunos, por nível de ensino, segundo situação atual de trabalho e estudo, 2008 (%).....	55
Tabela 1.14: Alunos, por sexo, segundo frequência de ajuda em tarefas da casa, 2008 (%)	55
Tabela 1.15: Alunos, por sexo, segundo frequência de estudo e tarefas escolares, 2008 (%)	56
Tabela 1.16: Alunos, por nível de ensino, segundo cursos que fazem fora da escola, 2008 (%).....	56
Tabela 1.17: Professores, segundo cursos que fazem fora da escola, 2008 (%).....	57
Tabela 1.18: Alunos, segundo frequência a atividades de cultura e lazer I, 2008 (%)	59
Tabela 1.19: Alunos, segundo frequência a atividades de cultura e lazer II, 2008 (%).....	60
Tabela 1.20: Professores, segundo frequência a atividades de cultura e lazer I, 2008(%).....	61
Tabela 1.21: Professores, segundo atividade de cultura e lazer II, 2008 (%).....	61
Tabela 1.22: Alunos, por faixa etária, segundo frequência de uso de bebidas alcoólicas, 2008 (%).....	63
Tabela 1.23: Alunos, por nível de ensino, segundo frequência de bebidas alcoólicas, 2008 (%)	64
Tabela 1.24: Alunos, por sexo, segundo motivo para utilizarem bebidas alcoólicas, 2008 (%).....	64
Tabela 1.25: Alunos, segundo drogas já utilizadas, 2008 (%)	69
Tabela 1.26: Alunos, por DRE, segundo drogas já utilizadas, 2008 (%)	70
Tabela 1.27: Alunos, por sexo, segundo drogas já utilizadas, 2008 (%).....	71
Tabela 1.28: Alunos, por faixa etária, segundo drogas já utilizadas, 2008 (%).....	71
Tabela 1.29: Alunos, por nível de ensino, segundo drogas já utilizadas, 2008 (%)	72

Tabela 1.30. Alunos, segundo o motivo para utilizarem drogas, 2008 (%).....	72
Tabela 1.31: Alunos, por nível de ensino, segundo motivos para usar drogas, 2008 (%).....	73
Tabela 2.1: Alunos, segundo motivo para ir à escola, 2008 (%)	82
Tabela 2.2: Alunos, segundo comportamento escolar, 2008 (%)	83
Tabela 2.3: Alunos, segundo a percepção sobre a escola, 2008 (%).....	90
Tabela 2.4: Professores, segundo a percepção sobre a escola, 2008 (%).....	91
Tabela 2.5: Alunos, segundo a percepção sobre a escola, 2008 (%):.....	95
Tabela 2.6: Professores, segundo a percepção sobre a escola, 2008 (%).....	96
Tabela 2.7: Alunos, segundo percepções sobre o comportamento dos colegas, 2008 (%)	99
Tabela 2.8: Alunos, segundo a percepção sobre a escola, 2008 (%).....	100
Tabela 2.9: Alunos, segundo a percepção sobre o próprio comportamento, 2008 (%).....	101
Tabela 2.10: Professores, segundo a percepção sobre comportamento da maioria dos alunos, 2008 (%) ...	102
Tabela 2.11: Alunos, por sexo, segundo pessoas que não gostariam de ter como colegas de classe, 2008 (%)....	103
Tabela 2.12: Alunos, por DRE, segundo microviolências que sabem que ocorre, praticaram ou sofreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	104
Tabela 2.13: Alunos, de acordo com notas atribuídas aos colegas da escola, 2008 (%).....	108
Tabela 2.14: Alunos, segundo a percepção do comportamento da maioria dos professores, 2008 (%)	114
Tabela 2.15: Alunos, segundo a percepção do comportamento da maioria dos professores, 2008 (%)	115
Tabela 2.16: Alunos, segundo percepção de como se sentem na escola, 2008 (%).....	117
Tabela 2.17: Professores, segundo a percepção do comportamento da maioria dos alunos, 2008 (%)	117
Tabela 2.18: Professores, segundo a percepção do comportamento da maioria dos alunos, 2008 (%)	118
Tabela 2.19: Alunos, segundo a percepção sobre o próprio comportamento, 2008 (%).....	125
Tabela 2.20: Alunos, segundo a percepção sobre do comportamento da maioria dos alunos, 2008 (%)....	125
Tabela 2.21: Professores, segundo a percepção sobre o comportamento da maioria dos professores, 2008 (%)..	126
Tabela 2.22: Alunos, segundo a percepção sobre o comportamento da maioria dos colegas, 2008 (%).....	127
Tabela 2.23: Professores, segundo pessoas que não gostariam de ter como aluno, 2008 (%)	129
Tabela 2.24: Professores, segundo a percepção sobre sua autoridade na escola, 2008(%).....	131
Tabela 2.25: Alunos, segundo o que é proibido no ambiente escolar, 2008 (%).....	140
Tabela 2.26: Professores, segundo o que é proibido no ambiente escolar, 2008 (%).....	140
Tabela 2.27: Comparação entre alunos e professores, segundo percepção sobre o interesse dos pais ou responsáveis na escola, 2008 (%).....	156
Tabela 2.28: Alunos, por DRE, segundo percepção sobre o interesse dos pais ou responsáveis na escola, 2008 (%)....	157
Tabela 3.1: Alunos, por tipo de discriminação que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%).....	189
Tabela 3.2: Professores, por tipo de discriminação que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%)	189

Tabela 3.3: Alunos, segundo discriminação vista e sofrida na escola, 2008 (%).....	190
Tabela 3.4: Professores, segundo discriminação vista e sofrida na escola, 2008 (%).....	190
Tabela 3.5: Alunos, por tipo de discriminação que sofreram na escola, 2008 (%).....	190
Tabela 3.6: Alunos, por faixa etária, segundo desejo de não ter homossexuais como colegas de classe, 2008 (%)...	194
Tabela 3.7: Alunos, por sexo, que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe, 2008 (%).....	194
Tabela 3.8: Alunos, por DRE, segundo discriminação por raça/cor que sabem que aconteceu nas escolas, 2008 (%)....	209
Tabela 3.9: Alunos, por raça/cor autodeclarada, segundo discriminação por raça/cor que sofreram nas escolas, 2008 (%).....	213
Tabela 3.10: Professores, segundo percepção sobre a situação socioeconômica de seus alunos, 2008 (%)..	220
Tabela 3.11: Alunos, por DRE, segundo discriminação por ser pobre que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%) ...	223
Tabela 3.12: Alunos, por DRE, segundo discriminação que sofreram na escola, por ser pobre 2008 (%).....	224
Tabela 3.13: Alunos, por nível de ensino, segundo discriminação por ser pobre que sabem que ocorreu ou sofreram na escola, 2008 (%).....	224
Tabela 3.14: Alunos, segundo discriminação sofrida na escola pela roupa, 2008 (%).....	232
Tabela 3.15: Alunos, segundo discriminação ocorrida na escola pela roupa, 2008 (%).....	233
Tabela 3.16: Alunos, por DRE, segundo discriminação religiosa que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%).....	242
Tabela 3.17: Comparação entre alunos e professores, segundo discriminação religiosa que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%).....	242
Tabela 3.18: Alunos, por religião, segundo discriminação religiosa que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%)..	243
Tabela 3.19: Alunos, por DRE, segundo preconceito religioso que sofreram na escola, 2008 (%).....	244
Tabela 3.20: Alunos, por religião autodeclarada, segundo discriminação religiosa sofrida, 2008 (%).....	245
Tabela 3.21: Alunos, segundo tipo de discriminação por características físicas que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%).....	267
Tabela 3.22: Alunos, segundo tipo de discriminação por características físicas que sofreram na escola, 2008 (%)..	267
Tabela 4.1: Comparação entre alunos e professores, segundo tipo de violência dura que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	277
Tabela 4.2: Comparação entre alunos e professores, segundo lugar em que acontece a maior parte das ações violentas no ambiente escolar, 2008 (%).....	278
Tabela 4.3: Comparação entre alunos e professores, segundo momento em que ocorre a maior parte das ações violentas no ambiente escolar, 2008 (%).....	279
Tabela 4.4: Alunos, segundo medo no ambiente escolar, 2008 (%).....	281
Tabela 4.5: Professores, segundo medo no ambiente escolar, 2008(%).....	282
Tabela 4.6: Alunos, por DRE, segundo agressões físicas que sabem que ocorreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	285

Tabela 4.7: Professores, segundo agressões físicas que sabem que ocorreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	285
Tabela 4.8: Alunos, por DRE, segundo agressões físicas sofridas e/ou praticadas na escola, entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	286
Tabela 4.9: Alunos, por faixa etária, segundo agressões físicas que sabem que ocorreram, praticaram ou sofreram entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	288
Tabela 4.10: Alunos, por sexo, segundo agressões físicas que sabem que ocorreram, praticaram ou sofreram na escola, entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	291
Tabela 4.11: Professores, segundo agressão física sofrida na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	295
Tabela 4.12: Alunos, por DRE, segundo roubo/furto que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	301
Tabela 4.13: Professores segundo roubo/furto que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	301
Tabela 4.14: Alunos, por DRE, segundo roubo/furto que sofreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	302
Tabela 4.15: Alunos, por DRE, segundo roubo/furto que praticaram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	303
Tabela 4.16: Professores, segundo roubo/furto sofrido na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	307
Tabela 4.17: Comparação entre alunos e professores, segundo ameaças que sabem que ocorreram na escola, entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	312
Tabela 4.18: Comparação entre alunos e professores, segundo ameaças que sofreram na escola, entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	318
Tabela 4.19: Alunos, por DRE, segundo comércio ou tráfico de drogas que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	325
Tabela 4.20: Comparação entre alunos e professores, segundo violência “dura” que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	325
Tabela 4.21: Alunos, por DRE segundo porte de armas de fogo que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	339
Tabela 4.22: Professores, segundo indicação de que já viram armas de fogo na escola, 2008 (%).....	340
Tabela 4.23: Alunos segundo indicação de porte de arma de fogo na escola, 2008 (%).....	341
Tabela 4.24: Alunos, por DRE, segundo porte de armas brancas que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	344
Tabela 4.25: Professores, segundo indicação de que já viram arma branca na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	345
Tabela 4.26: Alunos, por sexo, segundo porte de armas de fogo na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	347
Tabela 4.27: Alunos, por sexo, segundo porte de armas brancas na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	347

Tabela 5.1: Alunos, por sexo, segundo opinião sobre quem é mais violento, 2008 (%).....	369
Tabela 5.2: Professores, por sexo, segundo opinião sobre quem é mais violento, 2008 (%).....	369
Tabela 5.3: Alunos, segundo violências sexuais ocorridas na escola, 2008 (%).....	380
Tabela 5.4: Professores, segundo violências sexuais ocorridas na escola, 2008 (%).....	380
Tabela 6.1: Alunos, por DRE, segundo frequência de acesso à internet, 2008 (%).....	394
Tabela 6.2: Alunos, segundo locais de onde costumam acessar a internet, 2008 (%).....	394
Tabela 6.3: Alunos, por DRE, segundo lugar de onde costumam acessar a internet, 2008 (%).....	395
Tabela 6.4: Alunos, por faixa etária, segundo acesso à internet em <i>lan houses</i> , 2008 (%).....	396
Tabela 6.5: Alunos, por sexo, segundo acesso à internet em <i>lan houses</i> , 2008 (%).....	397
Tabela 6.6: Comparação entre alunos e professores, segundo frequência de acesso à internet, 2008 (%)...	398
Tabela 6.7: Comparação entre alunos e professores, segundo usos da internet, 2008 (%).....	398
Tabela 6.8: Comparação ente alunos e professores, segundo recursos utilizados na internet, 2008 (%).....	399
Tabela 6.9: Alunos, por faixa etária, segundo recursos utilizados na internet, 2008 (%).....	400
Tabela 6.10: Alunos, segundo ciberviolência praticada e sofrida, 2008 (%).....	404
Tabela 6.11: Alunos, segundo tipo de ciberviolência praticada e sofrida, 2008 (%).....	404
Tabela 6.12: Professores, segundo tipo de ciberviolência sofrida, 2008 (%).....	410
Tabela 7.1: Alunos, por nível de ensino, segundo perspectivas para o futuro, 2008 (%).....	416
Tabela 7.2: Alunos, por sexo, segundo perspectivas para o futuro, 2008 (%).....	416
Tabela 7.3: Professores, segundo perspectivas para o futuro dos alunos, 2008 (%).....	417

Anexo de tabelas

Tabela 1: Alunos, por DRE, segundo frequência ao cinema, 2008 (%).....	443
Tabela 2: Alunos, por DRE, segundo frequência ao teatro, 2008 (%).....	443
Tabela 3: Alunos, por DRE, segundo frequência ao museu, 2008 (%).....	444
Tabela 4: Alunos, por DRE, segundo frequência a bares, 2008 (%).....	444
Tabela 5: Alunos, por DRE, segundo frequência a shows musicais, 2008 (%).....	445
Tabela 6: Alunos, por DRE, segundo frequência a festas e bailes, 2008 (%).....	445
Tabela 7: Alunos, por DRE, segundo frequência a atividades religiosas, 2008 (%).....	446
Tabela 8: Alunos, por DRE, segundo frequência de leitura de livros e revistas, 2008 (%).....	446
Tabela 9: Alunos, por DRE, segundo frequência a <i>shopping centers</i> , 2008 (%).....	447
Tabela 10: Alunos, por DRE, segundo frequência de filmes vistos em vídeo ou DVD, 2008 (%).....	447
Tabela 11: Alunos, por DRE, segundo frequência com que praticam esportes, 2008 (%).....	448
Tabela 12: Alunos, por DRE, segundo frequência com que veem TV, 2008 (%).....	448

Tabela 14: Alunos, por DRE, segundo frequência em ajudar na arrumação da casa, 2008 (%).....	449
Tabela 15: Alunos, por DRE, segundo frequência de estudo/tarefas escolares, 2008 (%).....	450
Tabela 16: Alunos, por nível de ensino, segundo ameaças que sabem que aconteceram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	450
Tabela 17: Alunos, por nível de ensino, segundo ameaças sofridas nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)....	450
Tabela 18: Alunos, por nível de ensino, segundo ameaças que praticaram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	451
Tabela 19: Alunos, por nível de ensino, segundo furtos que sabem que aconteceram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	451
Tabela 20: Alunos, por nível de ensino, segundo furtos sofridos na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	451
Tabela 21: Alunos, por nível de ensino, segundo furtos praticados na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	451
Tabela 22: Alunos, por nível de ensino, segundo agressões físicas que sabem que ocorreram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	452
Tabela 23: Alunos, por nível de ensino, segundo agressões físicas sofridas na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	452
Tabela 24: Alunos, por nível de ensino, segundo agressões físicas praticadas na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	452
Tabela 25: Alunos, por nível de ensino, segundo discriminações que sabem que ocorreram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	452
Tabela 26: Alunos, por nível de ensino, segundo discriminações que sofreram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	453
Tabela 27: Alunos, por nível de ensino, segundo discriminações que praticaram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	453
Tabela 28: Alunos, por nível de ensino, segundo xingamentos que sabem que ocorreram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	453
Tabela 29: Alunos, por nível de ensino, segundo xingamentos que sofreram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	453
Tabela 30: Alunos, por nível de ensino, segundo xingamentos que praticaram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	454
Tabela 31: Alunos, por nível de ensino, segundo porte de armas de fogo que sabem que ocorreu nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	454
Tabela 32: Alunos, por nível de ensino, segundo porte de armas de fogo praticaram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	454
Tabela 33: Alunos, por nível de ensino, segundo porte de armas brancas que sabem que ocorreu nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	454
Tabela 34: Alunos, por nível de ensino, segundo porte de armas brancas que praticaram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	455

Tabela 35: Alunos, por nível de ensino, segundo comércio ou tráfico de drogas que sabem que ocorreu na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	455
Tabela 36: Alunos, por nível de ensino, segundo ofensas às famílias que sabem que ocorreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%).....	455
Tabela 37: Alunos, por nível de ensino, segundo ofensas às famílias que sofreram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)	455
Tabela 38: Alunos, por nível de ensino, segundo ofensas às famílias que praticaram na escola entre 2006 e 2008, 2008 (%)	456
Tabela 39: Alunos, segundo ações consideradas mais violentas, 2008 (%).....	456

Apêndice

Tabela 1: Alunos, por DRE, segundo níveis de violência escolar, 2008 (%).....	458
---	-----

Lista de quadros

Quadro 1.1: <i>Todo mundo cheirando pó</i>	68
Quadro 2.1: <i>A escola é um grande pedaço de mim</i>	82
Quadro 2.2: <i>É arriscado</i>	97
Quadro 2.3: <i>Podia ser melhor se não fosse pelos malandros que tem aqui</i>	100
Quadro 2.4: <i>A escola é boa porque tenho muitas amizades</i>	107
Quadro 2.5: <i>Xingamentos de professores contra alunos</i>	127
Quadro 2.6: <i>Outras proibições</i>	142
Quadro 2.7: <i>A escola é chata demais por suas normas idiotas</i>	147
Quadro 2.8: <i>A família acha que é serviço nosso sempre: algumas visões de professores</i>	154
Quadro 2.9: <i>É o jovem que está em conflito com a lei, é o bandido</i>	182
Quadro 2.10: <i>Se ele é um bandido e ele está sendo inserido dentro da escola, é o lobo que vai pegar as ovelhas, certo?</i>	183
Quadro 2.11: <i>Ele não pode ficar no meio social porque ele vai acabar aliciando os menores que são inocentes</i>	184
Quadro 3.1: <i>Foi exterminado da face da terra</i>	197
Quadro 3.2: <i>Deus dá o dom de ser homem</i>	198
Quadro 3.3: <i>Xingamentos contra homossexuais</i>	199
Quadro 3.4: <i>Apelidos usados em insultos contra pessoas negras</i>	214
Quadro 3.6: <i>Apelidos pela pobreza</i>	225
Quadro 3.7: <i>Obrigado, me emocionei</i>	226
Quadro 3.8: <i>Pé de toddy</i>	227
Quadro 3.9: <i>Todo mundo diz que eu uso roupas feias, eu sou sujo</i>	231
Quadro 3.10: <i>Estados de origem daqueles que mais sofrem discriminação</i>	236
Quadro 3.11: <i>Jumenta do nordeste</i>	237
Quadro 3.12: <i>Vocês sabem o que significa a palavra macumba? São oferendas que as pessoas fazem</i>	248
Quadro 3.13: <i>As pessoas acham que eu quero ser “santinha”</i>	249
Quadro 3.14: <i>Sou evangélica e dizem que fico ridícula com saias grandes, que eu sou brega</i>	251
Quadro 3.15: <i>Anões, baleias e sacos de ossos: os apelidos da intolerância</i>	268
Quadro 4.1: <i>Eles chamam até de Faixa de Gaza</i>	282
Quadro 4.2: <i>Boca fechada não entra mosca</i>	293
Quadro 4.3: <i>Alunos furtaram as chaves da escola e fizeram uma “limpa”</i>	305
Quadro 4.4: <i>Se você contar para alguém, eu te mato</i>	313
Quadro 4.5: <i>A senhora vai ter o seu</i>	314
Quadro 4.7: <i>Não concordar com uma avaliação: motivos para ameaçar professores</i>	317

Quadro 4.8: Os “problemáticos”	320
Quadro 4.9: <i>Sorte da senhora, professora: a lei do silêncio</i>	327
Quadro 4.10: <i>O pingente é uma arma</i>	343
Quadro 4.11: <i>Rasgou a menina todinha com lapiseira</i>	345
Quadro 4.12: <i>Eu peguei uma aluna com uma pistola</i>	348
Quadro 5.1: <i>Me chamavam de Maria Machadão</i>	360
Quadro 5.2: <i>Pra ver quem é que manda</i>	362
Quadro 6.1: Razões para utilizar sites de relacionamento	400
Quadro 7.1: Perspectivas profissionais dos alunos	417

Referências bibliográficas

ABRAMO, H. & BRANCO, P. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, M. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: FILMUS, D. et al. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. Escola e violências. In: GOMES, C. (Org.). *Segurança e educação: uma abordagem para construção de um sistema de medidas pró-ativas, preventivas e repressivas coerentes com a realidade da juventude*. Salvador: UNIFACS, 2008.

ABRAMOVAY, M. et al. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, M. et al. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de violência nas escolas, MEC, 2006.

ABRAMOVAY, M. & CASTRO, M. *Caleidoscópio das violências nas escolas*. Brasília: Missão Criança, 2006.

_____. *Drogas nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. (Coord.). *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

_____. *Juventude, Juventudes: o que une e o que separa*. Brasília: UNESCO, 1999.

_____. ; SILVA, L. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

ABRAMOVAY, M. & RUA, M. G. *O que é um grupo focal*. Mimeo, 2000.

_____. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. & ESTEVES, L. (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: MEC, SECAD, UNESCO, 2009.

ABRIC, J. *Representações sociais e práticas educativas. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes*. Goiânia: UCG, 2003.

ADASZKO, A. & KORNBLIT, A. Clima social escolar y violencia entre alumnos. *In: MÍGUES, D. (Comp.). Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

ADIALA, J. *O problema da macomba no Brasil: ensaio sobre racismo e drogas*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1986.

AQUINO, E. et al. Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. *In: Cadernos de Saúde Pública*, vol.19, Suppl. 2. Rio de Janeiro, 2003.

AQUINO, J. (Org.). *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *In: Cadernos Cedes*. Vol. 19, nº 47. Campinas, 1998.

_____. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Brasília: Edições Loyola, 2008.

BAIERL, L. *Medo Social: da violência visível ao invisível da violência*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BALARDINI, S. De Deehays, Floggers y Ciberhabones: subjetividades juveniles y tecnocultura. *In: BENDIT, R.; HAHN, M. & MIRANDA, A. (Ed.). Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.

BARBOSA, A.R. O baile e a prisão: onde se juntam as pontas dos segmentos locais que respondem pela dinâmica do tráfico de drogas no Rio de Janeiro. *In: Especiarias (UESC)*. Vol. 9, nº.15, 2006.

BARDISA, T. & VIEDMA, A. (Coords.). *Convivencia escolar*. Madrid: UNED, 2006.

BARRON, M. & BRADFORD, S. Corporeal Controls: violence, bodies and young gay men's. *In: Youth Society*. Vol. 39, nº 2. Sage Publication. 2007.

BASTOS, F.; CUNHA, C.; BERTONI, N. Uso de substâncias psicoativas e métodos contraceptivos pela população urbana brasileira. *In: Rev. Saúde Pública*, vol. 42, nº 1, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v42s1/14.pdf>>.

BASTOS, O. & DESLANDES, S. Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. *In: Revista Ciência e Saúde Coletiva*. Vol. 10, nº 2, Rio de Janeiro, 2005.

BATISTA, M. & EUNUMO, S. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação entre companheiros. *In: Revista Estudos de Psicologia*. Vol. 9, nº 1, 2004.

BATISTA, V. *O Medo na cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

BAUDRILLARD, J. *Por uma crítica da política econômica do signo*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1972.

_____. *Sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Ed. Elfos, 1995.

BAUMAN, Z. *Medo líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BAUS, J.; KUPEK & E.; PIRES, M. Prevalência e fatores de risco relacionados ao uso de drogas entre escolares. *In: Revista de Saúde Pública*, Vol. 36, nº 1, 2002.

BEAUD S. & WEBER F. *Guide de l'enquete de terrain*. Paris: La Decouvert, 1998.

BENEDETTI, M. R. *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, B. *O que é transexualidade?* São Paulo: Editora Brasiliense – Coleção Primeiros Passos, 2008.

BERGER, M. Mídia e espetáculo no culto ao corpo: o corpo miragem. *In: SINAIIS - Revista Eletrônica – Ciências Sociais*. Vol.1. Vitória: CCHN, UFES, 2007.

BERNAL, E. Enfrentando la violencia em las escuelas: um informe de Colombia. In: FILMUS, D. *et al. Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003.

BIRMAN, P. Mediação feminina e identidades pentecostais. In: *Cadernos Pagu*. Campinas: Unicamp, 1996.

_____. Transas e transes: sexo e gênero nos cultos afro-brasileiros. In: *Revista de Estudos Feministas*. Vol. 13. 2005.

BLANCARTE, R. Discriminación por motivos religiosos y estado laico: elementos para una discusión. In: *Estudios Sociológicos*. Vol. XXI, nº 2, 2003.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. São Paulo: Ed. Campus, 1992.

BOLTANSKI, L. *O corpo e as classes sociais*. São Paulo: Graal, 2004.

BORDELOIS, I. *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2005.

BOURDIEU, P. Le Trois États du Capital Culturel. In: *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, vol. 30, nº 30, 1979.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOUDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

_____. *O capital social – notas provisórias*. In: NOGUEIRA, M. & CATANI, A. (Orgs). *Escritos e educação*. Trad. Aparecida Joly Gouveia. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURGOIS, P. *En quête de respect: le crack à New York*. Paris, Le Seuil; Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BOYER-ARAÚJO, V. 'Macumbeiras' e 'crentes': as mulheres veem os homens. In: *Revista Horizontes Antropológicos*, vol. 1, nº 1, 1995.

BOZON, M. A nova normatividade das condutas sexuais ou a dificuldade de dar coerência às experiências íntimas. In: HEILBORN, M. (Org.). *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BOZON, M. & HEILBORN, M. Iniciação à sexualidade: modos de socialização, interações de gênero e trajetórias individuais. In: HEILBORN, M. *et al.* *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, Editora Fiocruz, 2006.

BRANDÃO, E. Gravidez na Adolescência: um balanço bibliográfico. In: Heilborn, M. *et al.* *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, Editora Fiocruz, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei Federal 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1996.

_____. *Segurança na Escola – Grupo de Apoio à Segurança Escolar*. Brasília: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, 2002.

_____. *Lei Federal nº 10.639/2003*. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria N° 675/GM, que aprova a Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, D.O.U. 31/03/2006.

_____. *Manual Violência e Escola: definição, encaminhamento e prevenção*. Brasília: Secretaria de Educação, GDF, 2008.

BUCHELE, F.; COELHO, E. & LINDNER, S. A promoção da saúde enquanto estratégia de prevenção ao uso das drogas. In: *Ciênc. saúde coletiva*, vol. 1, nº 14, 2009.

BURSZTYN, M. & ARAÚJO, C. *Da utopia à exclusão: vivendo nas ruas de Brasília*. Brasília: Garamond, 1997.

BUTLER, J. *Undoing gender*. Nova York: Routledge, 2004.

_____. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BYRON, T. *Safer children in a digital world: the report of the byron review*. Inglaterra: Byron Review: Children and New Technology, 2008.

CALAF, P. *Criança que faz criança: (des)construindo infância e sexualidade com meninos e meninas de rua*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2007.

CAMPOS, F. & PANUNCIO-PINTO, M. Compreendendo o significado da privação de liberdade para adolescentes institucionalizados. In: *Simpósio Internacional do Adolescente*. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200014&lng=en&nrm=abn>.

CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2000.

CANDIDO, A. Dialética da malandragem. In: *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

CANO, I. A importância do micro desarmamento na prevenção da violência. In: OLIVEIRA, N. (Org.). *Insegurança Pública – Reflexões sobre a criminalidade e a violência urbana*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

CARA, D. & GAUTO, M. Juventude: percepções e exposição à violência. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. & ESTEVES, L. (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: MEC, SECAD, UNESCO, 2007.

CARRARA, S. & VIANNA, A. A Violência Letal contra Homossexuais no Município do Rio de Janeiro: características Gerais. In: *Publicaciones sexualidades, salud y derechos humanos em America Latina*, 2002. Disponível em: <www.ciudadaniasexual.org/publicaciones/1b.pdf>.

CARVALHO, J. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. In: *Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no Ensino Superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CASTRO, M. Violências, Juventudes e Educação: notas sobre o estado do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*. Vol. 19, nº 1, 2002.

CASTELLS, M. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CASTILLO, C. & COSTA, M. Significados do Consumo do Alcool em Famílias de uma Comunidade Pobre Venezuelana. In: *Revista Latino-americana de Enfermagem*. Nº 16 (especial), 2008.

CASTRO, M. & ABRAMOVAY, M. *Políticas de juventude, bandeiras e participação: perfil, percepções e recomendações dos participantes da I Conferência Nacional de Políticas públicas de juventude*. Brasília: Conselho Nacional de Juventude, Secretaria Nacional de Juventude, RITLA, Instituto Paulo Freire, 2009.

CASTRO, M. (coord.). *Relações raciais nas escolas: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: Unesco, 2006.

CERQUEIRA, C. *O Futuro de uma Ilusão: o sonho de uma nova polícia*. Rio de Janeiro: F. Bastos, Fundação Ford, 2001.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *In: Sociologias*. Ano 4, nº 8, 2002.

_____. *Os jovens e o Saber: perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Violência na Escola: o que a escola pode fazer e como? *In: Seminário Juventudes, Escolas e Práticas Culturais*. Teresina: Palestra proferida 13/04/2007.

CHARLOT, B. & ÉMIN, J. *Violence à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHESNAIS, J. *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Roberto Laffont, 1981.

_____. A Violência no Brasil. Causas e recomendações políticas para a sua prevenção. *In: Ciência e Saúde Coletiva*. Vol. 4, nº 1, 1999.

CODO, W. & MENEZES, I. O que é burnout? *In: CODO, W. (coord.). Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF, CNTE; UnB, 1999.

LAN HOUSE não é casa de jogo, é inclusão digital. *In: Conexão Cultura*. Janeiro/2009. Disponível em: <<http://www.conexaocultura.org.br/>>. Acesso em 31/03/2009.

COLSIN, P. À propos des comportements violents observés au sein des collègues. *In: CHARLOT, B. & ÉMIN, J. Violence à l'école: état des savoirs*. Paris: Editora Armand Colin, 1997.

CORCUFF, P. *Les nouvelles sociologies*. Paris: Nathan, 1995.

CORCUFF P. *Les nouvelles sociologies* Apud KAUFFMANN J. *L'étranger compréhensif*. Paris: Nathan Université, 1996.

CORSI, J. & PEYRÚ, G. *Violências sociais: estudos sobre violência*. Buenos Aires: Ariel, 2003.

COULON A. *Etnofenomenologia*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

COULOURIS, D. A Construção da Verdade nos Casos de Estupro. Trabalho Apresentado no *In: XVII Encontro Regional de História ANPUH/SP*. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.cfemea.org.br/pdf/construcaodaverdade_daniellacoulouris.pdf>

COUSIN, O. Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire. *In: VAN-ZANTEN, A. (org.). L'école l'état des saviors*. Paris: La Découverte, 2000.

CRISTANCHO, C.; GUERRA, M. & ORTEGA, D. La dimensión de La conectividad en América Latina: brechas, contextos y políticas. *In: HOPENHAYN, M. & MORÁN, M. (coords.). Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica*. Pensamiento Iberoamericano. N° 3, 2008.

CRUZ NETO, O. *et al. Nem Soldados Nem Inocentes: juventude e tráfico de drogas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

CUNHA, A. Os direitos individuais e a família como um bem jurídico. *Corpo e Ciência, Direito e pessoa: negociando significados e preceitos cosmológicos em torno da legalização do aborto*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DEBARBIEUX E. (coord.). La violence à l'école: approches européennes. Institut de Recherches Pédagogiques. *In: Revue Française de Pédagogie*, 1998.

_____. *La violence en milieu scolaire: état des lieux*. Paris: ESF Éditeur, 1996.

_____. Violência nas Escolas: divergências sobre as palavras e um desafio político. *In: DEBARBIEUX, E. & BLAYA, C. (orgs.). Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEL PRIORE, M. *Corpo a corpo com a mulher*: pequena história da transformação do corpo feminino no Brasil. São Paulo: Senac, 2000.

DELORS, J. *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, Unesco, MEC, 2006.

DEVINE, J. *Maximum security: the culture of violence inner – city schools*. Illinois: The University of Chicago Press, 1996.

DÍAZ-AGUADO, M. Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla. *In: Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 37, 2005.

DIAS NETO, T. *Segurança urbana: o modelo da nova prevenção*. São Paulo: Revista dos Tribunais: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

DINIZ, D. Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. *In: Serie Anis 28, Letras Livres*, 2003.

DINIZ, D. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

DORVIL, H & CHESNAIS, J. Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours. Paris, Éditions Robert Laffont, Collection Les hommes et l'histoire, 1981 (rendu). *In: Nouvelles pratiques sociales*. Vol. 1, nº 1, 1988.

DUBET, F. A Escola e a Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. Nº. 119, 2003.

ECO, U. *História da feiura*. São Paulo: Record, 2006.

ECKERT, C. & ROCHA, A. *Porto pouco seguro: estudo da cultura do medo em Porto Alegre. Iluminuras: Série do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, BIEV/ILEA/PPGAS/UFRGS*. Vol. 80, nº 80, 2005.

ESCOBAR, A. Sociedade e violência. *In: LEAL, C. & JUNIOR, H. (Orgs.). Violência e vitimização: a face sombria do cotidiano*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

ESPINHEIRA, G. *Sociedade do medo: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude, pobreza e violência*. Salvador: EDUFBA, 2008.

ESTEVES, L. & ABRAMOVAY, M. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.

FANFANI, E. *La escuela y la cuestión social: ensayos de Sociologia de La educación*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2007.

FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. & ALVIRA, F. *El análisis de la realidad métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

FERRERMANN, M. *Vidas arriscadas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FILMUS, D. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina. In: FILMUS, D. et al. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: Unesco, 2003.

FISCHEL, C. Obeso benigno, obeso maligno. In: SANT'ANNA, D. (org.). *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FRIGERIO, A. Exportando guerras religiosas: as respostas dos umbandistas à Igreja Universal do Reino de Deus na Argentina e no Uruguai. In: SILVA, V.(org.). *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

FONSECA, C. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FONSECA, R. & FONSECA, A. Juventudes brasileiras, religiões e religiosidade: uma primeira aproximação. In: ABRAMOVAY, M.; ESTEVES, L. & ANDRADE, E. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2007.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FURLAN, A. *et al.* Investigaciones sobre Disciplina e Indisciplina. In: PIÑA, J.; FURLAN, A. & SAÑUDO, L. (coords.). *Acciones, atores e prácticas educativas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.

FURLAN, A. & REYES, B. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Mexico. In: FILMUS, D. *et al.* *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: Unesco, 2003.

FURLANI, J. Políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, M. *et al.* *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

GARLAND-THOMSON, R. Integrating Disability. In: SMITH, B. & HUTCHISON, B. *Gendering Disability*. London: Rutgers University Press, 2004.

GILMAN, S. Obesidade como deficiência: o caso dos judeus. In: *Cadernos Pagu*. Vol. 1, nº 23, 2004.

GOELLNER, S. O esporte e a espetacularização dos corpos femininos. In: *Labrys Estudos feministas/études féministes*. Nº 4, 2003. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/silvana1.htm>>

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1988.

GÓIS, J. & SOLIVA, T. A rua e o medo: algumas considerações sobre a violência contra jovens homossexuais em espaços públicos. In: *XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais (Anais de congresso)*. Caxambu-MG, 2008.

GOMES, N. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? In: *Revista Brasileira de Educação*, 2002.

GUIMARÃES, A. Depois da democracia racial. In: *Tempo Social*. Vol.18, nº 2, 2006.

_____. *Preconceito e discriminação: queixas e ofensas de tratamento desigual dos negros no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2004

GOTTFREDSON, M. & HIRSCHI, T. *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

GUIMARÃES, A. *Tráfico de drogas: percepções e concepções de seus agentes na cidade de Ribeirão preto*. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

GUIMARÃES, A. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papyrus, 1985.

GUIMARÃES, M. *Escola, galeras e narcotráfico*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

GUIMARÃES, J. *et al.* Psychoactive drug use in school age adolescents: Brazil. *In: Revista Saúde Pública*. Vol. 38, nº 1, 2004.

GUIMARÃES, S. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. Democracia Racial no Brasil. *In: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP*. São Paulo, Universidade de São Paulo, Departamento de Sociologia, 2003. Disponível em <<http://www.ffch.usp.br/sociologia/asag/>>. Acesso em 26/2/2009.

_____. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Editora 34, 2004.

GUTMAN, J. *Inimigo íntimo*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://desarme.org/publicue/>, 07/06/2002.

HABERMAS, J. *Era das transições*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre a revolução de nossos tempos. *In: Educação e Realidade*. Vol. 22, nº 2, 1997.

HEILBORN, M.L. Introdução. Família e sexualidade: novas configurações. *In: HEILBORN, M. (org.) Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HEILBORN, M. L. *et al.* *O aprendizado da sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

HERINGER, R.. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *In: Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

HERNADÉZ, T. & SEEM, S. A safe school climate: a systemic approach and the school counselor. *In: ASCA: Professional School Counseling*. vol 7, nº 4, New York, 2004.

HOPENHAYN, M. El estigma de las drogas ilícitas: una lectura desde la cultura. *In: FRANCO, J. et al. Global/Local: democracia, memoria, identidades*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2002.

_____. Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. *In: HOPENHAYN, Martín & MORÁN, María Luz (coord.). Inclusión y Ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica. Pensamiento Iberoamericano*. Nº 3, 2ª época. 2008/2.

HUTCHISON, Beth. *Gendering disability*. London: Rutgers University Press, 2004.

IBAÑEZ, J. Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. *apud* FERNANDO, G.; IBAÑEZ, J.; ELVIRA F. *El análisis de la realidad social*, Madrid: Alianza, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico de 1970*. Rio de Janeiro, 1973. Disponible em: <www.ibge.gov.br>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico de 2000*. Rio de Janeiro, 2000. Disponible em: <www.ibge.gov.br>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Dados do censo escolar de 2008*. Disponible em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_01_imp.htm>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educacenso*, Brasília: IPEA, 2008. Disponible em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/educacenso_2008.pdf>

IPEA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça no Brasil*. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, IPEA, UNIFEM, 2008. Disponible em: www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/Pesquisa_Retrato_das_Desigualdades.pdf.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas*. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

KAPLAN, C. (coord.). *Violencias em plural: sociologia de las violencias em la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006.

KAUFMAN, J.C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan Université, 1996.

KEHL, M. R. *A cultura da malandragem adolescente*. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT530138-2610,00.html>.

_____. Em defesa da família tentacular. In: GROENINGA, G. C. & PEREIRA, R. C., *Direito de família e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2003. Disponível em: <<http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf>>

_____. *Quem tem moral com os adolescentes?* Duas hipóteses sobre a crise na educação no século XXI. In: *Colóquio do LEPSI*. São Paulo: USP, Instituto de Psicologia, Faculdade de Educação, 2002.

KESSLER, G. *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes em La escuela media em Buenos Aires*. Buenos Aires: Iipe, Unesco, 2002.

_____. *Sociologia del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

KITTAY, Eva. *Love's labor: essays on women, equality and dependency*. New York: Routledge, 1999.

KOEHLER, S. *Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno*. Projeto para exame de qualificação. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <http://www2.cesdombosco.com/revista/congresso/3-Sonia%20Ferreira%20%Koehler.pdf>.

LAHIRE, B. Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire. In: VAN ZANTEN, A, *L'école: l'état des savior*. Paris: Editions Découverte, 2000.

LARANJEIRA, R.; JUNGERMAN, F. & DUNN J. *Drogas: maconha, cocaína e crack*. São Paulo: Contexto, 1998.

LAQUEUR, T. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LE BRETON, D. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papirus, 2003.

LEONARDO DA VINCI INSTITUTE. *Manual of best practices for combating and preventing bullying at educational centres*. UNIÃO EUROPÉIA, 2008.

LIBERAL, E. F. Escola Segura. In: *Jornal de Pediatria*. Vol. 81, Nº 5, 2005.

LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água, 1983.

_____. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LOPES, D. Desafios dos estudos gays, lésbicos e transgêneros. In: *Comunicação, mídia e consumo*, v. 1, nº 1, 2004.

LÓPEZ, N. & TEDESCO, J. C. *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. Buenos Aires: IIPE/Unesco, 2002.

LOPES, R. et al. *Juventude pobre, violência e cidadania*. In: *Saúde e sociedade*, vol.17, no.3, 2008.

LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997

LUDKE, M & ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

MACEDO, E. *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?* Rio de Janeiro: Editora Gráfica Universal Ltda, 2005.

_____. Mulheres e Política: o lugar da tradição na modernidade latinoamericana. In: *Série Antropologia*, nº 105, Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 1990.

MACHADO, L. Z. *Matar e morrer no feminino e no masculino*. In: *Série Antropologia* nº 239. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 1998.

_____. Violência Conjugal: os Espelhos e as Marcas. In: *Série Antropologia*. nº 240. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 1998.

_____. Sexo, Estupro e Purificação. In: SUÁREZ, Mireya & BANDEIRA, Lourdes (orgs.). *Violência e crime no distrito federal*. Brasília: EdUnB, 1999.

_____. Marculinidades e Violências: Gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. In: *Série Antropologia*. nº 290. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2001.

MACIEL, M. Portadores de Deficiência: a questão da inclusão social. In: *São Paulo em Perspectiva*. Vol. 14, nº 2, São Paulo, 2000.

MACIEL, C. & KERR-CORREA, F. Complicações psiquiátricas do uso crônico do álcool: síndrome de abstinência e outras doenças psiquiátricas. In: *Revista Brasileira de Psiquiatria*. Vol. 26, nº 1, 2004.

MAIA, A. & ARANHA, M. Relatos de Professores sobre Manifestações Sexuais de Alunos com Deficiência no Contexto Escolar. In: *Interação em psicologia*. Vol. 9, nº 1, UFPR, Santa Catarina, 2005.

MALUF, N. A.; CERVALLOS, C. & CÓRDOBA Y JENNY, R. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Ecuador. In: FILMUS, D. et al. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: Unesco, 2003.

MARKUN, P. Uma ponte para o conteúdo de qualidade. In: *Conexão Cultura*, Janeiro/2009. Disponível em: <http://www.conexaocultura.org.br/>.

MARGULIS, M. & URRESTI, M. *La juventude es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARIANO, Ricardo. Os neopentecostais e a teologia da prosperidade. In: *Novos Estudos*. Nº 44, 1996.

_____. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MASTROIANNI, P.C.; NOTO, A.R. & GALDUROZ, J.C.F. Propagandas de medicamentos psicoativos: análise das informações científicas. In: *Revista Saúde Pública*, Vol. 42, nº 3, 2008.

MAXIMO, M. E. Novos Caminhos de Socialização na Internet: um estudo das listas eletrônicas de discussão. In: *Anais da 22ª Reunião Brasileira de Antropologia*. Fórum de Pesquisa 19: Cultura, comunicação e vida cotidiana. Brasília, 2000.

MEDEIROS, M. & DINIZ, D. Envelhecimento e Deficiência. In: *SérieAnis* 36. Letras Livres, 2004.

MEDEIROS, R. *A escola no singular e no plural: um estudo sobre violência e drogas nas escolas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MELEIRO, A. O Stress do Professor. In: LIPP, Marilda (org.) *O Stress do Professor*. Campinas, Papirus, 2002.

MELLUCI, A. *Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

MEMMI, A. *Le Racisme*. Paris: Gallimard, 1994.

MILANI, F. Paz ou violência na escola? In: *Revista de Educação*. Ano 11, nº 41, CEAP, 2003.

MONTOYA, Y. Violência nas Escolas: orientações e situação atual das pesquisas na França. In: *Dez Abordagens Européias*. Unesco, 2002.

MOREIRA, F.G.; SILVEIRA, D.X. & ANDREOLI, S.B. Situações relacionadas ao uso indevido de drogas nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: *Revista Saúde Pública*. Vol. 40, nº 5, 2006.

MOTT, L. Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias? In: *Seminário Gênero & Cidadania: Tolerância e Distribuição de Justiça* (Palestra proferida). Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu, Unicamp, 2000.

_____. Homo-afetividade e Direitos Humanos. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, Vol 14, nº 2, 2006.

MOTA, M. De Vênus a Kate Moss; reflexões sobre corpo, beleza e relações de gênero. In: *Actas de Diseño*. Vol. 5, 2008.

MOTTA-MAUÉS, M. Na “casa da mãe”/na “casa do pai”: Anotações (de uma antropóloga e avó) em torno da “circulação” de crianças. In: *Revista de Antropologia*. vol. 47, nº 2, 2004.

MOURA, M. & MANTOVANI, C. Fluxos informacionais e agregação just-in-time: interações mediadas pelo celular. In: *Revista Textos de la CiberSociedad*. Vol 6, 2005. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=74>

MUCCHIELLI, L. *Violences et insécurité: fantasmes et réalités dans Le débat français*. La Découverte, Paris, 2002.

MUNIZ, D. G. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças”. In: SWAIN, Tania Navarro (org.). *Feminismos: teorias e perspectivas*. Textos de História. Vol. 8, nº 1. Brasília: Universidade de Brasília, Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB, 2000.

NAIFF, L. *et al.* Ensino Fundamental e Médio: aspectos psicossociais do bom desempenho profissional. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Vol. 60, nº 3, 2008.

NAVARRO, L. H. N. Enfrentando la violencia en las escuelas: um informe de Chile. In: FILMUS, D. et al. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília, Unesco, 2003.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: *Tempo Social*. V. 19, nº 1, São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, M. & NOGUEIRA, C. *Bourdieu e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NORMAS de Convivência: Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivência Escolar. PNCE (Programa Nacional de Convivência Escolar) e Ministerio de Educación Ciência y Tecnología. Cuadernito II. Buenos Aires, s/d. Disponível em: http://www.mcy.gov.ar/convivencia/documentos/norma_conv2.pdf. Acesso em março/2009.

NOTO, A.R. & GALDUROZ, J.C.F. O uso de drogas psicotrópicas e a prevenção no Brasil. In: *Ciência e saúde coletiva* Vol. 4, nº 1, 1999.

NOVAES, J.V. *O intolerável peso da feiura*. Sobre as mulheres e seus corpos. Rio de Janeiro: PUC Rio/Garamond Universitária, 2006.

NOVO papel para as *lan houses*. In: *Conexão Cultura*. Janeiro/2009. Disponível em: <http://www.conexaocultura.org.br/>. Acesso em março/2009.

OBJETIVOS de desenvolvimento do milênio: relatório nacional de acompanhamento/coordenação: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos; supervisão: Grupo Técnico para o acompanhamento dos ODM. – Brasília, IPEA, MP, SPI, 2007.

OLIVEIRA, F. *apud* FACCHINI & BARBOSA. *Dossiê: saúde das mulheres lésbicas*. Belo Horizonte, Rede Feminista de Saúde, 2006.

OLIVEIRA, R. *Razão e afetividade: o pensamento de Lucien Levy-Bruhl*. Campinas, Editora da Unicamp, 1991.

ORO, Pedro. A política da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religioso e político brasileiros”. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 18, nº 53, 2003.

ORTEGA, R. *La Convivência Escolar: que és y como abordarla*. Andalucía: Consejería de educación y Ciência. Junta de Andalucía, 1998

ORTEGA, R. & DEL REY, R. *Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

ORTEGA, R. & JÄGER, T. (eds) *Acting Against School Bullying and Violence. The Role of Media, Local Authorities and the Internet*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2007.

ORTEGA, R.& MORA, M. Agressividad y violencia. El problema de La victimización entre escolares. *In: Revista de Educación*, nº 313. Madrid, 1997.

ORTÍ, A. La apertura y el enfoque cualitativo o estrutural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. *In: FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. El análisis de la realidad: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PACHECO, J.O. problema do desemprego, da desigualdade e da violência na contemporaneidade. *In: Revista Ser Social*, nº 19: Desemprego, desigualdade e violência. Universidade de Brasília, 2006.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. *In: Revista Brasileira de Educação*. Vol. 13, nº 37, 2008.

PAIVA, V. *et al.* Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. *In: EDUCAÇÃO & CONTEMPORANEIDADE*. Vol. 3, 1988

PAIVA E SILVA, A. Surdez, Inteligência e Afetividade. In: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S. & GESUELI, Z. (orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

PAYET, J.P. *Colléges de Banlieu*. Paris: Armand, 1997.

PEDROZO, M. & SIQUEIRA, M. Solventes de cola: abuso e efeitos nocivos à saúde. In: *Revista Saúde Pública*. Vol. 4, nº 23, 1989.

PELÚCIO, L. Três casamentos e algumas reflexões: notas sobre conjugalidade envolvendo travestis que se prostituem. In: *Revista Estudos Feministas*. Vol 14, nº2. Florianópolis, 2006.

PEREIRA, A. Aprendendo a ser jovem: a escola como espaço de sociabilidade juvenil. In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, GT 12. Recife, 2007.

PEREIRA, L .F. *De olhos bem abertos: rede de tráfico em Copacabana*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

PLAN. *La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas: resumen del informe*. India: Plan limited, Chobham House, 2008.

POCHMANN, M. Juventude em Busca de Novos Caminhos no Brasil, In: NOVAES, R. & VANUCHI, P. (orgs.) *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004a.

_____. Educação e Trabalho: como Desenvolver uma Relação Virtuosa? In: *Educação e Sociedade*. Vol. 87, nº 25, 2004b.

PRETECEILLE, E. & VALLADARES, L. A Desigualdade entre os pobres: favela, favelas. In: HENRIQUES, R. (org). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2000.

PRADO, M. & MACHADO, F. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

REINHARDT, B. *Espelho ante espelho: a troca e a guerra entre o neopentecostalismo e os cultos afro-brasileiros em Salvador*. São Paulo: Attar, 2007.

REIS, I. *Entre a Universalidade e a Particularidade: desafios para a consolidação do direito à saúde de transexuais*. Dissertação de mestrado em Antropologia Social. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2008a.

_____. Entre a tradição e a resignificação: o feminino diante da infertilidade (e as novas tecnologias conceptivas). In: *Revista de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde – RECIIS*, vol. 2, nº 2, 2008b.

REISS, A. & ROTH, J. *Understanding and Preventing Violence: panel on the understanding and control of violent behavior*. United States: National Academy of Sciences, 1993.

REYES, L. Entre mejor era mi promedio, más era el rechazo de mis compañeras: sobre la violencia entre compañeros en la escuela. In: MILAMUD, A.; RAMOS, C. & GARCÍA, B. (coords.) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. México: Universidad de Guadalajara, 2008.

RIBEIRO, G. L. Cybercultural Politics. Political Activism at Distance a Transnational World. In: *Série Antropologia*, nº 212. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1996.

_____. Internet e a Emergência da Comunidade Imaginada Transnacional. In: *Série Antropologia*, nº 181. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1995.

ROBERTSON, R. Globalization, modernization and postmodernization: the ambiguous position of religion In ROBERTSON, R. & GARRET, W. (Eds) *Religion and the political order*. Vol. IV. New York: Paragon House, 1991.

ROCHA, S. *Pobreza no Brasil: afinal de que se trata?* Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ROCHÉ, S. *Tolérance Zéro? Incivilités et insecurités*. France: Odile Jacob, 2002.

_____. *Sociologie politique de l'insecurité: violences urbaines, inégalités et globalisation*. Paris: PUFF, 1998.

RODRIGUES, J.C. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

RODRIGUES, M.B. Interculturalidade: por uma genealogia da discriminação. In *Psicologia & Sociedade*. Vol.19, nº3, 2007.

RODRIGUES, M. & SERBENA, C. Sexualidade, Corpo, Deficiência e Escola: relato de um atendimento. In: *PsicoUTP OnLine*. Vol 1, nº 2. Curitiba, 2003.

ROMERO, E. E agora, vão fotografar o quê? As mulheres no esporte de alto rendimento e a imprensa esportiva. In: *Labrys Estudos feministas/ études féministes*. Vol.8, 2005.

SALMÓN G., E. O longo caminho da luta contra a pobreza e seu alentador encontro com os direitos humanos. In: *Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos*. Vol.4, nº 7. São Paulo, 2007

SANT'ANNA, D.B. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil . In: SANT'ANNA, D.B (org.) *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995

SANTOS, J. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da 'modernidade tardia'. In: *Perspectivas*. Vol. 18, nº18. São Paulo, 2004.

SAÑUDO, L. (coord). *Acciones, Atores e Prácticas Educativas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.

SARTI, C. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAYÃO, R. & AQUINO, J. G. *Família: modos de usar*. São Paulo: Papirus, 2006.

SCHAFFHAUSER, D. Survey Finds Basic Cyber Security Education Absent. In: *T.H.E. Journal*, novembro de 2008. Disponível em: http://www.thejournal.com/articles/23642_2.

SCHIFFMAN, H.R. *Sensação e percepção*. São Paulo: LTC, 2005.

SCHILLING, F. Um Olhar sobre a Violência na Perspectiva dos Direitos Humanos. In: *Revista IMESC*, nº 2. São Paulo: Instituto de Medicina Social e Criminologia de São Paulo (IMESC), 2000.

SCHOLZE, L. & ROSING T. M. (orgs). *Teorias e prática de letramento*. Brasília: Ministério da Educação, Inep, 2007.

SCHULZ, A. Le chercheur et le quotidien. Paris : Méridien Klincksieck, 1987.

SCHUTZ, A. *Estudios sobre teoría social*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1964.

SCHWARTZMAN, S. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. In: *Novos Estudos CEBRAP*. Vol. 55. São Paulo, 1999.

SEGALLA, J.I.S & ROSTELATO, T.A. A discriminação estética da pessoa com deficiência. In: *Revista Eletrônica Jurídica da UNIRP Universitas*. Vol. 1, 2006.

SEGATO, R. L. Formações de diversidade: nação e opções religiosas no contexto da globalização. In: *Série Antropologia*, nº 215. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1997.

_____. *Las Estructuras Elementares de la Violencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes/Prometeo, 2003.

_____. Raça é Signo. In: *Série Antropologia*, nº 372. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2005.

_____. La faccionalización de la república y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad. In *Série Antropologia*, nº376, 2005.

SHAKESPEARE, T. Disability, Identity and Difference. In: BARNES, C. & MERCER, G. *Exploring the divide*. Leeds : The Disability Press, 1996.

SHOHAT, E. Des-orientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade. In: *Cadernos Pagu*, , vol. 1, nº.23, 2004.

SILVA, L.V. *et al.* Fatores associados ao consumo de álcool e drogas entre estudantes universitários. In: *Revista Saúde Pública*. Vol. 40, nº2, 2006.

SILVA, E. A. *et al.* Drogas na adolescência: temores e reações dos pais. In: *Psicologia: Teoria e Prática*. Vol. 8, nº1, 2006.

SILVA, V. G. (org). *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

- SIMMEL, Georg. *Le Conflit*. Saulxures: Editions Circe, 1940.
- SINGLY, F. *Sociologia da família contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.
- _____. *Lenquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Nathan Université, 1992.
- SMITH, B. G. & HUTCHISON, B. *Gendering Disability*. London: Rutgers University Press, 2004.
- SOARES, C. & MELO, H. Acesso de Homens e Mulheres à Educação Formal e as Desigualdades de Gênero e Cor/Raça. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 7*. ST. 23. Florianópolis, 2006.
- SOARES, L.E. *Legalidade libertária*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Júris, 2006.
- _____. A Escola e as Manifestações da Violência. O Globo, Rio de Janeiro, Novembro 2001
Disponível em: http://www.luizeduardosoares.com.br/docs/escola_e_manifestacoes_violencia.doc
- _____. Insegurança e inépcia. In: *Revista Primeira Leitura*. Ano 03, nº.28. Junho, 2004.
Disponível em: <http://www.luizeduardosoares.com.br/lesnovo/artigos.php>
- SONTAG, S. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SOUZA, M. A. A “nação em chuteiras”: raça e masculinidade no futebol brasileiro. Dissertação de Mestrado. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília (UnB), 1996.
Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie207empdf.pdf>.
- SOUZA, M.E.V. Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar. In: *Anais de Congresso ANPED*, Nº GT 21. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelenavianasouza.rtf>
- SOUZA, D.P.O. ARECO, K.N. & SILVEIRA FILHO, D.X. Álcool e alcoolismo entre adolescentes da rede estadual de ensino de Cuiabá. In: *Revista Saúde Pública*. Vol. 4, nº 39. Mato Grosso, 2005
- SPOSITO, M. Um Breve Balanço da Pesquisa sobre Violência Escolar no Brasil. In: *Educação e Pesquisa*. Vol. 27, nº 1. São Paulo, 2001.

SPRANDEL, M. A. *A pobreza no paraíso tropical: interpretações e discursos sobre o Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

SUDO, N. e LUTZ, M. O gordo em pauta: representações do ser gordo em revistas semanais. In: *Ciência e Saúde Coletiva*, 2007.

SWAIN, T. N. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. In: *Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB*, Vol. 8, nº. 1/2 (*Feminismos: teorias e perspectivas*). Brasília, 2000.

TAVARES, B.F.; BERIA, J.U. & LIMA, M.S. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. In: *Revista Saúde Pública*. Vol. 35, nº 2, 2001.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. In: *Educação e Pesquisa*. Vol. 27, nº. 1. São Paulo, 2001.

TAYLOR, C. *As fontes do self*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

THURLER, A. L. Paternidade e Deserção, Crianças sem Reconhecimento e Maternidades Penalizadas pelo Sexismo. Tese de Doutorado. Brasília: Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília (UnB), 2004.

TIRABOSCHI, J. Do_mail.com. Galileu, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.ritla.net/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=121&Itemid=206

TRINDADE, R. A escola como um espaço de afirmação da cidadania: contributo para um debate sobre a violência das e nas escolas. In MATTOS, M. & CORREIA, J. A. (orgs.) *Violência e violências da e na escola*. Lisboa: Edições Afrontamento, 2003.

UNESCO. *Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

UZIEL, A. P. Homossexualidade e parentalidade: ecos de uma conjugação. In: HEILBORN, M. L. *Família e Sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VAGNER, E. *Os Profissionais da Educação Mediante o Problema das Violências Escolares em Florianópolis, no Período de 1991 a 2002*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Florianópolis (UFSC), 2004.

VALERA, C. & ZIFFER, A. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Republica Dominicana. In: FILMUS, D. et al. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003.

VELHO, G. A dimensão cultural e política dos mundos das drogas. In: ZALUAR, A. (Org.). *Drogas e Cidadania: repressão ou redução de riscos*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Violência: uma perspectiva antropológica. In: *Amais da 57ª Reunião da SBPC*. Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/>

VILHENA, J. & ZAMORA, M. H. Além do ato: os transbordamentos do estupro. In: *Revista Rio de Janeiro*. Nº 12. Rio de Janeiro, 2004.

VILLERBU, L.; BOUCHARD, C. & MOISIN, T. Diagnostic et traitement des insécurités endémiques à l'école. In: CHARLOT, B. & ÉMIN, J. *Violence à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.

VISCARDI, N. Enfrentando la violencia e las escuelas: un informe de Uruguay. IN: FILMUS, D. et al. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003.

WAISELFISZ, J. *Lápis, Borracha e Teclado: tecnologia da informação na educação*. Brasília: RITLA, MEC e Instituto Sangari, 2007.

_____. *Mapa das Desigualdades Digitais no Brasil*. Brasília: RITLA, MEC e Instituto Sangari, 2007.

_____. *Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil, juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça/SEDH, 2004.

_____. *Mapa da Violência 2006: os jovens do Brasil*. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e a Cultura – OEI, 2006.

WAISELFISZ, J. ; ABRAMOVAY, M. & ANDRADE, C. *Bolsa escola: melhoria educacional e redução da pobreza*. Brasília: UNESCO, 1998.

WEIRTHEIN, J. Violência nas Escolas, Violência na Internet. A Tribuna, São Paulo, 2007.
Disponível em: <http://www.jorgewerthein.com/antes.htm>

WILLARD, N. *An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. In: Center for Safe and Responsible Internet Use. New York, 2004.

Disponível em: <http://www.wcs.k12.va.us/users/honaker/cyberbullying-for-teachers.pdf>

_____. *Cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. New York: Research Press. 2007.

WINTER, R. E. e LENEWAY, R. J. Terror in the Classroom: What Can be Done? Part 1. School CIO, 2008. Disponível em: http://www.ritla.net/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=121&Itemid=206

YANNOULAS, S. C. ¿Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1939). In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 74, nº. 178, Brasília, set./dez, 1993.

ZALUAR, A. & LEAL, M.C. Violência extra e intramuros. In: *Revista brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 16, nº. 45, 2001.

_____. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. Para não dizer que não falei de samba: os enigmas da violência no Brasil. In: SCHWARCS, L. M. *A história da vida privada no Brasil*, vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. In: *São Paulo em Perspectiva*. Vol.13 nº.3, São Paulo, 1999.

_____. *A máquina e a revolta*. Ed: 3. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

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

ZENTNER, M. Jóvenes, Cultura y Nuevas Tecnologías. In: BENDIT, R. ; Hahn, M. & MIRANDA, Ana (ed.). *Los Jóvenes y el Futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.

