

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dalila Inês Maldaner Backes

**O OLHAR DOS ALUNOS E PROFESSORES EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA EM
UMA ESCOLA PRIVADA DO INTERIOR DO ESTADO –UM ESTUDO DE CASO.**

Porto Alegre
2007

Dalila Inês Maldaner Backes

**O OLHAR DOS ALUNOS E PROFESSORES EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA EM
UMA ESCOLA PRIVADA DO INTERIOR DO ESTADO –UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Carmem Maria Craidy

Porto Alegre
2007

Dalila Inês Maldaner Backes

**O OLHAR DOS ALUNOS E PROFESSORES EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA EM
UMA ESCOLA PRIVADA DO INTERIOR DO ESTADO – UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como
requisito parcial para obtenção do título de mestre
em Educação.

Orientadora: Dr^a Carmem Maria Craidy

Aprovada em 05 de julho de 2007.

Prof^a. Dr^a Carmem Maria Craidy- orientadora

Prof^a Dr^a Maria Luiza Merino Xavier- UFRGS- FACED

Prof^a Dr^a Dinora Tereza Zucchetti- Centro Universitário Feevale

Prof^a Dr^a Maria de Nazarett Agra Hassen - UNIRITTER

Porto Alegre
2007

Dedico esse estudo à memória dos meus pais Fernando e Magdalena que me deram a vida e na sua simplicidade e sabedoria me ensinaram o valor do afeto, do respeito e do conhecimento. Com certeza eles estão aqui comigo nesse momento...

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Agostinho, companheiro extraordinário, sempre presente na minha vida mostrando que a felicidade está nas pequenas coisas... Ao teu lado tudo fica mais fácil!

Aos meus filhos, Bárbara e Benno Fernando por entenderem as ausências necessárias da mãe...Pela simplicidade que enxergam as coisas da vida, pelo vigor da juventude e pelas experiências partilhadas...

A minha querida sogra, Leonida, ou segunda mãe como ela prefere ser chamada, obrigada pelo exemplo de mulher sempre à frente do seu tempo...

A minha irmã Jaci, pelo envolvimento e participação na minha formação como educadora... Apesar do silêncio e distância te sinto tão próxima.

A minha orientadora professora Dr^a Carmem Maria Craidy que acreditou na possibilidade desse estudo. Que com paciência foi caminhando comigo, me possibilitando a autoria...

A todos os professores e alunos da escola pesquisada pela aprendizagem a mim proporcionada...

A colega e amiga Luciane Varisco Focesi, por me inquietar e incentivar na busca pelo mestrado... Por mostrar a beleza e as contradições que permeiam o trabalho com os adolescentes.

As professoras Dr^a Maria de Nazarett Agra Hassen e Dr^a Maria Luiza Merino Xavier pelas contribuições de banca na defesa do projeto dessa dissertação e pelo respeito ao meu processo de construção...

Enfim a todos que de uma forma ou outra me acompanharam nesse processo. Obrigada por estarem aí... Sempre que precisei!

RESUMO

Esta dissertação apresenta a pesquisa realizada em uma escola privada na região do Vale dos Sinos e busca compreender o conceito de violência escolar e incivildade a partir de diferentes autores e das falas dos alunos e professores. Aborda, também, o modo como esses jovens adolescentes constroem a sua identidade pessoal através da vivência no cotidiano escolar tendo em vista a forma de tratamento conferida a eles pelos professores e colegas. Além disso, esse estudo busca compreender a prática de encaminhamentos de alunos ao setor pedagógico, prática essa estabelecida na escola pesquisada, que ocasiona, muitas vezes, uma ruptura de comunicação entre os jovens alunos e seus respectivos professores. Essas experiências conformam práticas e resultam em um clima de tensão, insegurança e medo, gerando, dessa forma, relações conflituosas no espaço escolar. Esses conflitos, vividos na escola pesquisada, refletem um movimento de resistência dos alunos às práticas pedagógicas normatizadoras.

PALAVRAS - CHAVES: violência, incivildades, escola, jovem adolescente.

ABSTRACT

This research was carried out on a private school in the state of Rio Grande do Sul. It has as main objective to comprehend the concept of school violence and incivility based on different authors and on the speech of teachers and students. This study also approach to the way these young adolescents build their personal identity through the life experience on school, considering the way they are treated by their teachers and classmates. Besides, this research intends to understand the practice of the student's direction to the pedagogical sector. It's important to mention that this practice, established on the school researched, causes, several times, a communication fault among the young students and their respective teachers. These experiences accommodate practices and results in a tense, insecure and fearful atmosphere, generating a conflictive relationship on the school's space. This conflicts, lived on the researched school, reflect a resistant movement of students in relation to normative pedagogical practice.

KEYWORDS: violence, incivility, school, young adolescent

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	RELAÇÃO DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL COM OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	10
3	A ESCOLA PRIVADA E OS JOVENS ADOLESCENTES	19
4	AFINAL, O QUE É VIOLÊNCIA?.....	28
5	METODOLOGIA.....	36
6	TECENDO A TEIA.....	41
6.1	VISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: ENCAMINHAMENTOS SOB O OLHAR DO PROFESSOR- QUESTÃO DA PESQUISA.....	41
6.2	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: QUESTÕES FECHADAS	45
6.3	CATEGORIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM UNIDADES DE SIGNIFICADO	55
6.3.1	<i>O que move o professor e o aluno? Compreensão dos sentimentos envolvidos.....</i>	<i>56</i>
6.3.2	<i>A resolução de conflitos... a busca pela mudança.....</i>	<i>66</i>
7	CONCLUSÃO.....	74
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
	APÊNDICE.....	86
	ANEXO A	91
	ANEXO B	92
	ANEXO C	93
	ANEXO D.....	96

1 INTRODUÇÃO

Acho que na situação em que vivemos, todos temos medo de sair de casa, mesmo de ficar em casa, vivemos dentro de um medo... o medo não é mais algo que decorre de certos atos, fazemos tudo baseado no medo que temos, infelizmente é isso que acontece, a cada momento estamos arriscando a nossa vida seja onde estivermos. Vivemos, levamos a vida do jeito que dá, mas sempre pensando que pode acabar, não deveria ser assim, mas o que fazer? Dentro da escola tenho medo, mas ao mesmo tempo me sinto segura. (aluno A 15 anos)¹

A violência constitui-se, hoje, como um sintoma social, dando visibilidade aos graves problemas sócio-econômico-político-éticos enfrentados pela sociedade contemporânea, afetando, fundamentalmente, os Direitos Humanos e de Cidadania. Apresenta-se sob vários aspectos: dominação econômica, exclusão das formas de participação, de crimes contra pessoas, racismos e discriminação de todas as ordens.

Os sintomas da violência emergem nos vários espaços sociais, com maior frequência na família, no bairro, nas escolas e no mundo do trabalho. Especificamente no espaço escolar, temos que distinguir as violências na escola das violências da escola. No primeiro caso, são as violências originadas fora da escola, que chegam ao seu recinto tais como: homicídios, agressões físicas, bombas, tráfico de drogas, depredações do patrimônio público, dentre outras e geram um clima de insegurança nesse espaço; no segundo, são práticas efetivadas pelos atores escolares como por exemplo, a agressão moral, psicológica e física, discriminação racial e de gênero,

¹ Os excertos usados para iniciar os capítulos foram falas dos alunos pesquisados.

política, estereótipos, institucionalização de avaliações predominantemente ou apenas quantitativas que estimulam à mera competição; depredações do prédio e equipamentos escolares, etc.(CHARLOT, 2005) Nessa perspectiva, este estudo buscou pesquisar a ocorrência dessas práticas no espaço escolar.

O interesse em pesquisar a questão sobre a violência na escola privada foi motivado por dois fatos concretos: 1) estar na função de supervisora na escola pesquisada e vivenciar e acompanhar os inúmeros encaminhamentos ao setor pedagógico, gerando um clima de medo, insegurança diante de fatos considerados como formas de violência e a necessidade de uma intervenção imediata; 2) a freqüência acentuada, sensacionalista e minuciosa da divulgação da violência nas escolas pela mídia, apresentando o aluno como depositário da responsabilidade pelo fato ocorrido, e o professor apenas mais uma vítima.

Considero importante ressaltar a dificuldade de me distanciar do objeto da pesquisa, uma vez que estava imersa no acompanhamento e intervenção dos casos encaminhados ao setor que trabalhava. A solução encontrada foi escolher como população alvo jovens de 13 a 15 anos, dos quais eu não trabalhava diretamente, pois a minha função estava voltada mais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa foi uma grande experiência e um enorme exercício realizado durante toda a pesquisa, pois, de uma forma ou outra, a reflexão sobre os aspectos vividos, ouvidos e observados entrecruzavam-se com a minha prática na função, o que me causou muito sofrimento e questionamentos. Nesse estudo, pretendo apresentar esses questionamentos com os resultados da pesquisa.

Nesse sentido, o problema da pesquisa pode ser assim definido: Quais as concepções dos alunos e dos professores quanto aos acontecimentos relacionados à suposta violência numa escola privada, situada em uma cidade do interior do estado do RS, freqüentada por alunos de classe média alta?

Início o presente estudo, relatando a minha trajetória como educadora e a relação com os caminhos da pesquisa. Após, localizo a população alvo e a visibilidade da questão da pesquisa através dos encaminhamentos realizados pelos professores ao setor pedagógico, buscando deixar

claro de “onde eu estava falando” e apresentando alguns indicativos de como me posiciono frente ao trabalho realizado como supervisora escolar.

No capítulo seguinte, abordo o conceito de violência e incivilidade a fim de compreender essa diferença a luz de diversos autores. Prossigo com a descrição da opção metodológica, que oportunizou-me uma maior abrangência de olhares, uma vez fiz uma análise além do conteúdo explícito, ultrapassando a aparência dos acontecimentos para buscar sua essência, seus significados. Portanto, conforme Chizzotti (2001, p.79) “[...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

No capítulo subsequente procedi à análise dos dados à luz dos autores estudados a fim de compreender a realidade pesquisada. Finalizo, enfim, com a conclusão, mostrando os limites e possibilidades do trabalho realizado na escola pesquisada, relacionando os encaminhamentos ao setor pedagógico com o problema de pesquisa. Assim, procuro explicitar o entendimento sobre a violência escolar a partir das vozes dos professores e alunos, resgatando a palavra como possibilidade de neutralização da violência.

Alem disso, apresento, em apêndice, um trabalho realizado sobre pichação que não foi objeto de pesquisa, pois foi solucionado antes da mesma ter início. Refiro-me a ele, pois foi uma das motivações para a pesquisa ser feita, conforme apontado na tabela 1 do sexto capítulo - “Tecendo a teia”.

2 RELAÇÃO DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL COM OS CAMINHOS DA PESQUISA.

Por estarmos nessa fase de transição criança/adulto, temos que estabelecer novas regras e novos objetivos para nossa vida. A escola entra ou deve entrar ajudando o aluno a se manter em um caminho digno, com ações respeitáveis pela sociedade, e também para punir o aluno que de certa forma se perdeu com seus próprios valores, a fim de resgatá-los no mesmo. (aluno B 14 anos)

Tudo começou quando eu e minha irmã (nove anos mais velha que eu) brincávamos de escolinha no chiqueiro desativado da família. Trabalhamos muito para que tudo ficasse limpo, cheiroso e lindo como a escola imaginada. Em 1969, a grande decisão da família: sair do interior do estado-região missioneira, para perto da capital-Novo Hamburgo. Meu pai, já aposentado, pensou nos filhos, no futuro, e abandonou tudo; despreendeu-se das suas raízes para que todos tivéssemos um futuro melhor.

Com certeza, essa mudança influenciou muito na minha formação. Fui estudar em uma escola privada com bolsa de estudos que as religiosas da escola faziam questão de lembrar nos momentos de conflito. Foram anos de muita humilhação, mas persisti com a ajuda da educação que recebi dos meus pais. Nessa escola, estudei de 1969 a 1978, formando-me no Magistério.

Quando faço essa retrospectiva, percebo que não poderia ter escolhido outra profissão. O sonho de dar aula foi realizado quando minha irmã (novamente ela) indicou-me para trabalhar

como auxiliar em uma maternal, muito conceituada na época. Quanta expectativa, sonho, desejo... Quantas lágrimas caíam quando eu não sabia o que fazer para adaptar uma criança de dois anos. Eram mordidas, pontapés e choro, muito choro... Fui, então, estudar sobre as etapas do desenvolvimento infantil e, aos poucos, tudo começou a ficar mais claro e eu, mais segura.

Em 1978, realizei o estágio e, ao final dele, recebi a ‘carteirinha’ de professora. Que felicidade! E agora o que fazer? Sorte ou destino, veio logo a seguir o concurso público municipal, e iniciei meu trabalho na rede pública em março de 1979. Nesse mesmo ano, com essa oportunidade de emprego, ingressei também na faculdade de Pedagogia. Assim, o ano de 1979 foi muito marcante: faculdade, trabalho e preparação para o casamento que ocorreu no final desse mesmo ano.

Durante quatro anos, 1979 a 1982, trabalhei com a 1ª série, iniciando, assim, um percurso de descobertas e aprendizagens. A cada família silábica lida ou escrita pelos meus alunos, dava-me uma nítida sensação de bem-estar e prazer. Prazer em conhecer, alegria pela descoberta da autoria, pois “[...] entre ensinar e aprender abre-se um espaço. Um campo de autorias, de diferenças. Aprender é a-prender, ou seja, não prender. Des-prender e desprender-se” (FERNÁNDEZ, 2001, p.34).

Em 1982, outra decisão importante: permanecer em Novo Hamburgo e concluir a faculdade de Pedagogia ou acompanhar o marido em uma transferência para o interior do estado? Voltando às origens, a escolha foi feita. Moramos quatro anos no interior do estado, longe da família e dos amigos... Novas aprendizagens, novos amigos, novo sentido e significado de vida foi preciso encontrar. Eis que aparece a surpresa: gravidez. Um tempo de pleno bem-estar, de gozo, de euforia, de pura curtição...Nasceu, em 1983, a minha primeira filha e com ela a maior de todas as aprendizagens: “ser mãe”. Aprendi e junto com essa aprendizagem veio a sensação de apropriação, do próprio fazer e da autoria.

Em 1985, precisei retornar a fim de terminar o curso de Pedagogia, uma vez que havia expirado o prazo de cancelamento de matrícula. Incentivada pelo meu marido, retornei a Novo Hamburgo, juntamente com a minha filha de dois anos, e fiquei morando com a minha mãe, que

cuidava da neta para eu concluir o tão desejado curso. A experiência foi muito dura, nova adaptação, a saudade foi grande. No final do ano de 1985, a tão sonhada formatura: muita alegria, comemoração e a certeza de que tudo tinha valido a pena.

Em 1986, nasceu meu segundo filho, um menino, que trouxe novas possibilidades de aprender, uma vez que gerou o desconforto pelo fato de eu ter percebido que não sabia tudo. Cada um dos filhos tinha a sua singularidade e suas peculiaridades que, aos poucos, fui conhecendo e aprendendo junto daqueles que completam a minha vida.

Surgiu, no final de 1986, a possibilidade de retorno a Novo Hamburgo. Acolhemos essa idéia com muita alegria. Pedi a minha transferência e trabalhei, na rede estadual, com a 1ª série até o término do estágio probatório. Voltei a fazer o concurso público municipal e retornei em maio de 1988, permanecendo até dezembro de 2002. Permaneci afastada da rede de ensino público municipal devido a cedência à rede privada de ensino, até janeiro de 2007.

Em julho de 2002, recebi um convite para trabalhar na rede de ensino privada como supervisora escolar e a oportunidade de lecionar na graduação no curso de Pedagogia. Isso me possibilitou uma relação teórico-prática, uma reflexão sobre o fazer pedagógico numa estreita relação com o outro, mediado pelo mundo e pela realidade em que vivemos. Como diz Paulo Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.(1997, p.25)

Nessa relação dialética do ensinar e aprender, fui construindo a minha identidade como educadora. Contudo, destaco o meu ingresso na rede privada de ensino como supervisora escolar uma vez que desconhecia essa realidade e, a partir daí, muitas questões foram surgindo.

Uma delas diz respeito à violência nas instituições de ensino, destacada, inicialmente, na rede pública, uma vez que esse fenômeno é alvo de inúmeras pesquisas. Entretanto, alguns questionamentos fizeram-se necessários: na rede privada, as práticas de incivilidade não ocorrem? O que aflige a escola pública é diferente da escola privada? Na rede privada, ocorre a violência? Essa violência sinaliza manifestações de insatisfação em relação à experiência escolar?

Portanto, “[...] a escola não se apresenta mais como um lugar protegido e até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora (CHARLOT, 2005, p. 126)”.

Nessa assertiva, conforme atestam alguns estudos realizados, (ZALUAR, 1999 *apud* SPOSITO, 2001 e PERALVA 1997 a 2000 *apud* SPOSITO, 2001), o tema da violência, sobretudo aquela que ocorre nos grandes centros urbanos da sociedade brasileira, é parceiro do processo de democratização, e a escola passa a sofrer o impacto do aumento da criminalidade, da falta de segurança, e o sentimento de impotência invade a todos.

As pesquisas de Zaluar (*apud* VELHO, 1996)) revelam que, sobretudo em regiões marcadas pelo narcotráfico e pelo crime organizado, os jovens são seduzidos pelo poder de uma arma de fogo e, dessa forma, buscam o pertencimento a uma quadrilha, estabelecendo assim, redes de solidariedade que são tecidas no dia - a - dia das organizações. Por sua vez, Peralva (2000) revela que a adesão ao tráfico seria uma forma de mobilidade social, garantindo um status superior no sistema de estratificação interno ao universo favelado. Dessa forma, as instituições escolares têm sido permeáveis a esse quadro.

Desde o início dos anos 80, as relações entre os processos de violência e a instituição escolar começam a ocupar o debate público. Os episódios violentos são registrados pela mídia com certo exagero, suscitando respostas pontuais e fragmentadas pelo poder público. Dessa forma, acontecem algumas iniciativas de movimentos sociais e organizações da sociedade civil, proporcionando visibilidade nos espaços de discussão e constituindo, assim, um amplo desafio aos pesquisadores. (SPOSITO,2001)

Atualmente vivemos um momento de insegurança, violência, marginalização, conflitos de valores que são tensões vividas no cotidiano e, com certeza, a escola é o lugar no qual esses conflitos e contradições emergem. Sposito (2005) decorre suas análises na perspectiva de que a violência na escola seria um elemento revelador de situações que oportunizam um vasto campo de pesquisa. Na ausência de referências capazes de estruturar novos sentidos para a busca da educação sistemática, a indiferença e a violência serão respostas freqüentes e banalizadas, expressando a crise que atinge as escolas. Por sua vez, a escola precisa propiciar possibilidades

de outra convivência e de novos significados uma vez que já não garante mais a mobilidade social, tendo perdido muito do que significou no passado.

Com a expansão da instituição escolar, abre-se um espaço de intensificação e possibilidades de interações, ampliando a experiência de vida dos jovens e culminando com a inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, com as transformações da sociedade capitalista, a escolaridade já não assegura mais a entrada do jovem ao mercado de trabalho. Portanto, é inegável que os caminhos e contornos para a entrada na vida adulta diversificaram-se, tornando-se mais complexos e menos lineares.

Nessa perspectiva, Sposito (1998) faz referência à *desinstitucionalização* da condição juvenil, entendida como a crise das instituições que tradicionalmente eram consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica e que, aos poucos, foi perdendo credibilidade uma vez que não garante mais a mobilidade social, através da escola. Há um reconhecimento de que a trajetória escolar é condição necessária de inserção e sobrevivência no mercado de trabalho, mas não constitui condição suficiente para ancorar todo o conjunto de expectativas anteriormente atribuídas ao projeto escolar, aspirações ainda consolidadas nas representações das famílias.

Dubet (1997) aponta que a escola esvazia-se do seu sentido já que os alunos não acreditam mais que os seus diplomas garantirão uma ascensão social. Aliás, alguns alunos têm a impressão de que a escola não serve para nada. Essa falta de garantia gera tensões naturais por estarem descobrindo o mundo, com muitas dúvidas em relação ao seu futuro. Contudo, esses jovens depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro. Ocorre, assim, uma certa ambigüidade, caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura de um lado e de outro uma possível falta de sentido no presente, gerando, dessa forma, relações mais difíceis e tensas. Segundo Melucci,

a cultura juvenil exige, então, da sociedade o valor do presente como única condição de mudança; exige que aquilo que vale se afirme no aqui e no agora; reivindica o direito a provisoriedade, à reversibilidade das escolhas, à pluralidade e ao policentrismo das biografias individuais e das orientações coletivas. (2001 p. 105)

Dessa forma, considero importante e necessário problematizar e discutir certas afirmações recorrentes sobre os jovens em suas relações com a escola. Nessa assertiva, a resistência e o conflito de gerações enriquecem a vida social e escolar porque oferecem novas alternativas e sinalizam a possibilidade de mudanças. Além disso, sabe-se que a experiência juvenil está ancorada na sociedade de consumo, na organização por grupos de pares, e, portanto, novos referenciais precisam ser revisados e discutidos na escola.

Esses jovens querem fazer parte da sociedade globalizada, estar conectados com o mundo, usar roupas e acessórios comuns aos jovens de diferentes partes do mundo. Então como lidar com a globalização que dissemina desejos iguais em espaços sociais e culturais diferentes? Como entender e nos comunicar com esses jovens que estão, por exemplo, mais interessados nos últimos lançamentos de produtos eletrônicos, nas roupas e tênis de marca, nas ‘baladas’ do que nos conteúdos escolares?

Craidy aponta que em tal contexto:

[...] a necessidade de consumir se apresenta como forma de existir socialmente. Em particular, o jovem se sente valorizado muito mais pelo que consome do que pelo que produz. A sociedade da aparência e do consumismo, moldada também pela publicidade, tem muito mais força do que a ética do trabalho. Consumir a qualquer preço torna-se decisivo no sentimento de sentir-se importante, de ter um lugar social [...] (2005, p.21)

Tais questões decorrem também das minhas observações do cotidiano escolar. Uma vez que, por exemplo, os jovens, preocupados com o último lançamento de celular, burlam a regra do não uso em sala de aula, causando assim a necessidade de intervenção do professor para a tomada de medidas pedagógicas previstas para esses casos. Outro aspecto bastante presente nesse universo é o uso de roupas de marcas como ‘Adidas’, ‘Nike’, ‘Puma’ que resultam na resistência ao uso do uniforme obrigatório na escola. Esses fatos causam constrangimentos e atritos entre professores e alunos, pois é preciso lembrar, constantemente, quais são as normas da escola, e motivar esses alunos para a aprendizagem.

Assim, pretendo, através deste estudo, compreender melhor a realidade dos jovens, nesse contexto escolar, concebendo-os como protagonistas, com identidade própria, considerando a sua

diversidade econômica e cultural. Para tanto, esta pesquisa buscou espaços de discussão, pelos quais o jovem pode falar e ser escutado.

Dessa forma, parto do pressuposto de que as mobilizações juvenis são reveladoras dos problemas e tensões vividas na sociedade uma vez que, conforme aponta Melucci,

Os jovens podem, portanto, tornarem-se atores de conflitos porque falam a língua do possível; fundam-se na incompletude que lhes define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la; fazem exigência de decidir por eles próprios, mas com isto mesmo reivindicam para todos este direito. (2001, p. 102)

Na relação direta com jovens e professores na função de supervisora escolar, observo conflitos que emergem da relação professor/aluno, que se inserem em relações mais amplas, muitas vezes conflituosas, das quais eles mesmos não têm consciência. Tais constatações se deram a partir da observação e atendimento de um número expressivo de encaminhamentos ao setor pedagógico, da escola analisada.

Essa escola está localizada em um bairro nobre da cidade e possui um patrimônio histórico preservado, manifestando toda uma valorização à arquitetura e aos hábitos trazidos pelos imigrantes alemães. O seu entorno apresenta belezas naturais e com uma estrutura bastante diversificada em termos de transportes o que facilita o acesso de toda a comunidade escolar. A escola pesquisada é de aplicação e, portanto, constitui-se em um espaço de pesquisa-ação e produção de conhecimento acadêmico científicos na área de educação, através de uma relação dialética com os cursos de formação de professores do Centro Universitário. Oferece a Educação Básica, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos para a comunidade. É importante salientar que essa instituição tem uma preocupação bastante grande com a segurança e isso pode ser observada, pois a entrada e saída de todos são controladas pelo uso de câmeras, assim como a identificação e acesso só é possível mediante a apresentação da carteirinha estudantil e/ ou da comunidade. Em eventos promovidos pela instituição, o controle torna-se ainda mais intenso.

A escola pesquisada está inserida num contexto sócio-político-econômico-cultural de intensa globalização em uma cidade com história de pólo coureiro-calçadista, na qual os processos migratórios internos aceleraram as diferenças entre as classes. Da mesma forma, a insegurança, a violência, a marginalização, a exclusão, a falta de ética, a carência de uma reflexão crítica e a crise de valores são algumas das tensões do cotidiano que afligem também essa escola.

Neste estudo, foram realizados os seguintes procedimentos para o levantamento e/ou construção dos dados:

- Levantamento dos encaminhamentos feitos pelos professores para o setor pedagógico da escola pesquisada;
- Apontamento dos motivos dos encaminhamentos sob o olhar do professor;
- Aplicação do questionário com todos os professores da instituição pesquisada que atuam com sujeitos na faixa etária de 13 a 15 anos;
- Aplicação do questionário com todos os alunos de 13 a 15 anos da escola privada em questão;
- Realização da entrevista grupal através da técnica de grupo focal com seis sujeitos que foram encaminhados ao setor pedagógico sob a justificativa de terem realizado atos de violência; assim como, com seis alunos que nunca foram encaminhados ao setor pedagógico;
- Foi prevista e não realizada a entrevista grupal através da técnica do grupo focal com os professores que encaminharam os alunos ao setor pedagógico, pois os mesmos não atenderam ao convite feito;
- Organização de um paralelo, contemplando tanto a visão do professor quanto a do aluno em relação à violência escolar;
- Relação dos conceitos teóricos entre a visão dos professores e dos alunos quanto à violência escolar;
- Explicitação dos atos cometidos pelos alunos, constituindo-se ou não como violência ou incivildades, de acordo com as concepções aqui assumidas, bem como a concepção desses alunos e também dos professores sobre esses atos.

Nessa perspectiva, o problema da pesquisa pode ser assim caracterizado: Quais as concepções dos alunos e dos professores quanto aos acontecimentos relacionados à suposta violência numa escola privada, situada em uma cidade do interior do estado do RS, freqüentada por alunos de classe média alta?

3 A ESCOLA PRIVADA E OS JOVENS ADOLESCENTES

Ser adolescente: Ah, ser adolescente é muito bom. "É a melhor fase da vida", segundo os mais velhos. Pois é, é a fase onde ainda nos preocupamos com nada de muito importante, mas ao mesmo tempo é a fase onde começamos a nos dar conta de que logo, logo vamos nos preocupar. Por isso, resolvemos aproveitá-la da melhor forma possível: com os amigos, fazendo festa. Tá, com a família também, afinal, esta está sempre presente. (aluno C, 15anos)

Alguns autores diferenciam adolescência e juventude. A adolescência, para alguns, passa a ser mais marcada por suas características biológicas e psicológicas, especialmente dada pela puberdade, enquanto que, para outros, juventude é definida mais pelo ingresso nas universidades, no mercado de trabalho e seu envolvimento nos movimentos culturais. Contudo, esses contornos não são tão claros. Seus critérios de definição são tênues, o que justifica que adolescência e juventude são, muitas vezes, usadas como sinônimos e, em outras, como tempos distintos. Entretanto, Melucci (1997, p.8), aponta que adolescência poderia ser o tempo em que se “inaugura a juventude e constitui sua fase inicial”, portanto, podemos falar do jovem adolescente.

A palavra adolescência vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando a condição ou processo de crescimento. Adolescência deriva também de *adolescere*, origem da palavra adoecer. Pensando, etimologicamente, essa palavra tem dupla origem que nos faz pensar essa etapa da vida como uma aptidão para crescer tanto no sentido físico como psíquico e para adoecer, ou seja, os sentimentos de ambigüidade com as transformações biológicas e mentais que se operam nessa fase (OUTEIRAL, 2003).

Portanto, o que é ser jovem difere de acordo com o espaço e com o tempo. São as inúmeras experiências e interações vividas desde a infância que vão produzindo as marcas e diferenças a ponto de podermos falar em juventudes no plural. Dessa forma, podemos dizer que as características atribuídas aos jovens são diferentes de acordo com o contexto histórico e cultural em questão. Podemos dizer, também, que certas características como as inquietudes, a transitoriedade, a moratória, o namoro, as festas sem a presença dos pais ou responsáveis, o ingresso no mundo do trabalho e a entrada na universidade para alguns constituem-se em importantes pontos de semelhanças entre os jovens na modernidade (CALLIGARIS, 2000).

Quando falamos que a adolescência é também um fenômeno histórico e social, indicamos, que existem diferentes concepções de adolescência dependendo do lugar onde vivem, suas vivências culturais e familiares, e que existem diferentes fases com características muito peculiares.

Nesse sentido, a Organização Mundial da Saúde considera a adolescência como constituída de duas fases: a primeira dos 10 aos 16 anos e a segunda dos 16 aos 20 anos. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente situa a etapa entre os 12 e 18 anos. Segundo Outeiral, geralmente,

[...] a adolescência é composta de três etapas, de início e fim não muito precisos, em que algumas características se confundem e outras não, e flutuações progressivas e regressivas se sucedem, alternam-se ou executam um movimento de “vaivém”. (2003, p.5)

As três etapas, apontadas por esse autor, seriam a adolescência inicial de 10 a 14 anos caracterizada especialmente pelas transformações biológicas e psíquicas ligadas a essas; a adolescência média dos 14 aos 17 anos, tendo como ponto central as questões ligadas à sexualidade; e a adolescência final dos 17 aos 20 anos na qual se instalam novos vínculos com os pais, há uma preocupação com as questões profissionais, aceitação das transformações corporais e uma maior compreensão do mundo adulto.

Embora essa divisão exista didaticamente, na prática ela se torna menos clara e de difícil aplicação. Uma vez que a divisão das idades é arbitrária, pois, sendo a adolescência um processo psicossocial, ela dependerá dos aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade onde o adolescente se desenvolve.

Dessa forma, o fenômeno que estamos vivendo hoje, na sociedade contemporânea, é o prolongamento da adolescência. Para poder compreender melhor como se dá o final dessa fase, busco os critérios utilizados pela Associação Psiquiátrica Americana (USA, 1968), que destaca os seguintes critérios: separação e individuação dos pais; estabelecimento da identidade sexual; aceitação do trabalho como parte integrante do cotidiano de vida; construção de um sistema de valores morais; regresso aos pais numa nova relação baseada numa igualdade relativa. Assim, Osório (1989, apud OUTEIRAL, 2003) assinala o término da adolescência, relacionando algumas condições:

[...] estabelecimento de uma identidade sexual e possibilidade de estabelecer relações afetivas estáveis; capacidade de assumir compromissos profissionais e manter-se (independência econômica); aquisição de um sistema de valores pessoais (moral própria); relação de reciprocidade com a geração precedente (sobretudo com os pais). (2003, p.6).

Os sujeitos desta pesquisa, alunos entre 13 e 15 anos de uma escola privada, são adolescentes que amam, estudam, lutam com seus corpos que se esticam e se transformam a cada dia. Dividem-se entre os amigos e a família. Convivem com o quadro complicado da família contemporânea. Junto a tudo isso precisam corresponder às expectativas dos adultos, uma vez que, conforme aponta Calligaris,

[...] a adolescência é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época. Objeto de inveja e de medo, ela dá forma aos sonhos de liberdade ou de evasão dos adultos e, ao mesmo tempo, a seus pesadelos de violência e desordem. Objeto de admiração e ojeriza, ela é um poderoso argumento de marketing, ao mesmo tempo, uma fonte de desconfiança e repressão preventiva. (2000, p.9)

Nessa perspectiva, ao longo dos anos, os sujeitos são formados pela família, pela escola, pela mídia, pela comunidade na qual estão inseridos, tornando-se adolescentes. Seus corpos chegam à maturação, podendo assumir a competição. Nesse sentido, a sociedade impõe ao

adolescente uma moratória, pois não é reconhecido como adulto e aprende que ficará mais alguns anos sob a tutela dos adultos, preparando-se para o amor, para o sexo e para o trabalho.

A imposição dessa moratória pode ser suficiente para que essa fase seja de reação ao que lhes é imposto, uma vez que a modernidade promove o ideal da independência, instigando os jovens a se tornarem autônomos. Portanto, essa é a forma de reconhecimento como adulto, na medida em que vive e se afirma como independente. Dessa forma, o adolescente não pode evitar de perceber a contradição entre o ideal de autonomia e a continuação da dependência imposta pela moratória.

O adolescente, portanto, vive um paradoxo: sente-se frustrado pela moratória imposta e, ao mesmo tempo, vive uma idealização dessa fase como um tempo feliz e invejado pelos adultos. Portanto, se a adolescência é um ideal de todos, é preciso ser feliz ou, simplesmente, fazer ruidosamente de conta.

Todavia, conforme Calligaris (2000) a sociedade parece temer aos jovens adolescentes, uma vez que as características que lhe são atribuídas como a inquietação, os conflitos, a desordem, são motivos para encarar essa fase como perigosa e negativa e, ao mesmo tempo, objeto de desejo do adulto.

Nesse sentido, Craidy aponta que

[...] a violência social é a grande preocupação da sociedade brasileira e que os jovens são vistos como principais protagonistas. Temidos e ameaçados, eles buscam um lugar que lhes é negado. A escola já não sabe acolhê-los. A família representa um controle muito menor do que em outras épocas (2005, p.20).

Da necessidade de demarcação da especificidade escolar, acostumamo-nos a supor que as desordens disciplinares e a violência são, invariavelmente, de origem externa. Portanto, a maioria dos educadores relaciona os problemas escolares ao modo como as famílias estão educando os seus filhos, culpabilizando-as por não acompanharem e supervisionarem a conduta da sua prole, não promoverem rotinas e hábitos saudáveis que resultariam na aquisição de valores morais.

Podemos dizer que, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, os problemas e preocupações crescentes enfrentados pelas sociedades têm refletido uma preocupação com o tempo da juventude, especialmente em relação ao mercado de trabalho. Alberto Melucci (2001) aponta que a escola de massa prolonga o espaço do não trabalho, criando condições espaço-temporais para a formação de uma identidade coletiva com necessidades e linguagens próprias. Dessa forma, o mercado utiliza-se dessas necessidades alimentando-as e oferecendo aos jovens símbolos que revelam a sua condição juvenil. Segundo Melucci,

A condição juvenil é, por excelência, uma fase de passagem e de suspensão, se prolonga, se estabiliza, torna-se condição de massa, não mais ligada à idade biológica. Os desequilíbrios entre a escola e mercado de trabalho vão bem cedo inserir, neste prolongamento, um sinal de precariedade coercitiva: o reencaminhamento do ingresso nos papéis adultos não é só liberdade, mas marginalidade imposta e vivida, desocupação, impossibilidade de uma real autonomia econômica. A condição juvenil, homogênea sob muitos aspectos, mas também diferenciada pelo pertencimento social e territorial, aparece marcada, nas sociedades complexas, por estável precariedade, por falta de limites que acaba por ser uma abertura sobre o vazio, por uma suspensão que se sabe fictícia e controlada. (2001, p. 101-102)

As características assinaladas pelo autor apontam que a juventude é o espelho de toda uma sociedade. Ela reflete as incertezas do dia –a- dia, a tensão entre as oportunidades oferecidas e a real condição de responder a essas, uma vez que “[...]as experiências são menos transmitidas e onde a realidade está muito mais por se fazer cotidianamente. É, então, a importância da experiência do presente que aproxima a juventude com a relação nômade do tempo enfrentado pelas sociedades atuais e que acaba por influenciar também as formas dos conflitos geracionais[...]”(ZUCCHETTI, 2003, p.89). Nesse sentido, conforme Melucci “[...], descendemos de uma cultura na qual a história se apresentava como um desenho dirigido para um fim e o presente tinha somente o valor de um ponto instrumental de passagem” (2001, p.104).

Da mesma forma, os jovens são objetos de desejo do adulto, pois não se deixam reduzir aos códigos da normalidade e sua identidade se enraíza no presente, apontando um tempo pleno de possibilidades em contraponto a um tempo de limitações no qual o vazio, a incompletude e a ausência de memória são problemas a serem enfrentados devido à dissolução da perspectiva temporal.

Melucci afirma que

[...] os jovens podem, portanto, tornarem-se atores de conflitos porque falam a língua do possível; fundam-se na incompletude que lhes define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la; fazem exigência de decidir por eles próprios, mas com isto mesmo reivindicam para todos este direito. (2001, p. 102)

Outra preocupação desse autor é o fato de que essa cadeia plena de possibilidades possa trazer o problema dos limites, uma vez que a sociedade autoriza uma fruição de prazeres e de delírio entre os jovens adolescentes. Essa conduta é naturalizada pela sociedade nessa fase de vida.

Corrobora com essa idéia, quando Mellucci, 1997 (apud ZUCCHETTI, 2003, p.90) afirma dizer que os jovens adolescentes constroem a sua experiência de maneira fragmentada, uma vez que pertencem a uma pluralidade de grupos e redes. A participação desses jovens em diferentes grupos é variada, podendo ser duradouras como intempestivas. A quantidade de informações que enviam e recebem está crescendo num ritmo alucinante. Os meios de comunicação, o ambiente educacional ou de trabalho, as relações interpessoais, o lazer e o tempo de consumo geram mensagens aos indivíduos que respondem a essas com novas mensagens. Todas essas possibilidades, oferecidas aos jovens adolescentes, contribuem para debilitar os pontos de referência sobre os quais as identidades eram tradicionalmente construídas.

Da mesma forma que “a vida é tecida nas relações que se vai construindo no decorrer do tempo, o conceito de identidade não pode comportar isolamento, fixação, estabilidade ou dualismo” (VARGAS 2004 p. 55). A identidade vai além da herança. Ela se constrói na relação com o outro a partir de experiências comuns que se confrontam e sempre pressupõe a dimensão da alteridade. Nesse sentido, Zucchetti, aponta que

[...] a cultura jovem é construída e se inscreve nos diferentes locais por onde os jovens adolescentes circulam. A rua, o bairro, a casa, a escola, os locais de lazer são elementos que se combinam, são experiências

vividas em conjunto e que, por serem heterogêneas, vão produzindo modos singulares e distintos entre os vários universos juvenis. (2003, p.91)

Podemos, por analogia, descrever a escola como um lugar com diferentes culturas e com significados diferentes para diferentes alunos. A relação do aluno com a escola é afetada pela significação que os pais dão a ela, aos estudos de seu filho e às relações dele com as demais pessoas. O desejo de aprender está mediatizado primeiramente pelos pais, depois pelos professores e pela escola. Denota-se, portanto, que o ato de aprender implica diálogo, estabelecimento de vínculos afetivos, compreendendo e reconhecendo as diferentes culturas, valorizando as experiências.

Sabemos que, historicamente, existe um conflito entre as fronteiras família e escola, cujas funções educativas ora se intercalam, ora se sobrepõem. Possuem âmbitos distintos de competência e o que as distingue é o enfrentamento das questões da vida privada e da vida pública.

Arendt (1992) propõe a seguinte distinção entre o mundo público (representado pela escola) e o domínio privado (representado pela família):

[a escola é] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato.(...) Face à criança, é como se ele [o professor] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo. (p. 238-239)

A autora impõe dois tipos de obrigação à sociedade: a preservação da vida e a continuidade do mundo. A primeira estaria a cargo da esfera da família pelo fato de serem seres ainda em constituição; a segunda por serem representantes de uma nova geração estaria, portanto, sob a responsabilidade da escola. Na família, o que está em questão é o ordenamento da conduta, por meio da moralização de seus hábitos; no caso da escola, entraria em questão a ordenação do pensamento do aluno por meio da reconstrução do legado cultural.

Poderíamos, então, dizer que os papéis da família e da escola são de diferentes ordens, mas compartilham da responsabilidade da educação das crianças e jovens. Muitas outras instâncias estão interferindo direta ou indiretamente nessa relação, como as novas tecnologias, a mídia e outros espaços sociais organizados ou não.

Dessa forma, na contemporaneidade, temos diferentes configurações familiares, o que se reflete nos papéis da escola. A escola também vive um processo de mutação de sentido na qual uma geração de crianças e jovens, advindos de contextos diferenciados do ponto de vista sociocultural e econômico, precisam legitimar o seu pertencimento ao âmbito escolar. Precisamos admitir que os modelos familiares encontram-se em estado de expansão e não de desestruturação como os educadores gostam de alardear. Nesse sentido, as mudanças sociais, econômicas e culturais atingem também o cotidiano escolar.

A experiência profissional mostra-nos que, hoje, existe a transferência de funções do âmbito da família para o âmbito da escola. Torna-se, portanto, necessário demarcar os espaços de responsabilidade no processo de educação das crianças e jovens.

Segundo Carrano (2000), a escola é uma instituição responsável pela formação dos indivíduos, que se fecha em si mesma, ficando circunscrita aos seus problemas cotidianos de ordem pedagógica, técnica ou administrativa. Tal postura circunscribe o aluno nas dimensões cognitiva, racional e pedagógica. Essa visão reducionista impossibilita reconhecer no jovem aluno um ser com identidade própria, que tem direito a uma escola democrática, respeitosa de sua identidade de aluno, de jovem e de sujeito.

Nessa medida, Dubet (1997) revela que os adolescentes estão na escola não para aprender, mas para viver a cultura deles. Dessa forma, dentro da escola eles organizam, estruturam e inventam uma cultura, que não é a cultura escolar, ou seja, a transmissão de conhecimentos construídos historicamente. Para esses jovens, a cultura escolar é o preço a pagar para poderem viver, juntos, essa realidade que é a juventude.

Podemos perceber que a delimitação entre juventude e adolescência não é muito nítida, mas, no presente estudo, “consideraremos a juventude menos como um rito de passagem da infância para a fase adulta e mais como um momento com significados e formas próprias de inserção que transcendem limites rígidos de idade” (CRAIDY, 2005, p. 114) Dessa forma, nesta pesquisa optou-se por utilizar o termo jovem adolescente.

4 AFINAL, O QUE É VIOLÊNCIA?

Eu acho que violência é todo e qualquer ato feito contra alguma outra pessoa. Existe tanto violência verbal, como corporal e moral. São todas as atitudes que são feitas para prejudicar o outro. (aluno D, 13 anos)

Segundo Michaud (1989), a violência introduz o desregramento e o caos num mundo estável e regular. Nessa afirmação, a violência é vista de uma forma bem geral, ou seja, posso pensar na violência dos ventos, do mar, de uma paixão, da guerra ou do crime. Dessa forma, a violência está associada a uma força em si, nem boa e nem má: uma força que vai além dos limites e que escapou das previsões, causando uma ruptura em um mundo considerado estável e regular.

O mesmo autor propõe uma definição que retrata a violência social de forma ampla, compreendida para além da violência física, incluindo prejuízos morais e psicológicos. Conforme Michaud,

[...] há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (1989, p.13).

Dessa forma, afirma Schilling(2004) ações que comportam humilhação, vergonha e discriminação são consideradas, hoje, condutas violentas, o que denuncia a violência falada na linguagem das epidemias, causando uma abrangência excessiva e ocasionando uma confusão semântica e léxica.

Chauí conceitua violência como

[...] um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos.(1999, p.4)

Outro aspecto destacado pela autora é a necessidade de quebrar o mito brasileiro de que somos não violentos, ou seja, pacíficos e ordeiros por natureza. Tal preconceito é datado da descoberta da América quando os descobridores julgavam ter encontrado o paraíso terrestre. Portanto, é dessa visão do paraíso que provém à imagem do Brasil como um país abençoado por Deus e de um povo cordial, ordeiro, generoso, pacífico, sem preconceitos de classe e de cor. Diante dessa imagem, como encarar a violência real existente no país?

A escola parece estar minada pela reversibilidade da violência: de um lado, a violência estritamente utilitária que neutraliza as diferenças, levando à submissão e à adaptação através da força da persuasão. De outro lado, as reações brutais podem ser também de resistência à domesticação como um grito denunciando a quebra de promessas, uma vez que a escola não garante a melhoria da condição social, pois a violência é o grito que substitui a palavra.

Nesse sentido, é preciso que os educadores reconheçam os elementos que compõem esse fenômeno para além do econômico, político, social e do psicológico, avaliando o jogo de duplicidades, percebendo como as diferenças e os antagonismos apontam o aparecimento de uma rede de comunicação não explícita. Conforme Schilling, “entre os discursos da violência como

uma epidemia e o silêncio por ela provocado, há discursos inauditos e imprevistos, que apontam para uma compreensão ampliada das questões que nos preocupam” (2004, p.95).

Portanto, a violência é todo ato que implica uma ruptura de um nexos social pela força. Nega-se, assim, a possibilidade da palavra, do diálogo através de desencontros, impasses, conflitos em busca da negociação. Dessa forma, é preciso ampliar o campo da palavra, construindo um sistema de reciprocidade através do qual indivíduos ou grupos se relacionem de forma democrática. Nessa perspectiva, Velho afirma que

[...] a vida social, em todas as formas que conhecemos na espécie humana, não está imune ao que se denomina, no senso comum, de violência, isto é, o uso agressivo da força física de indivíduos ou grupos contra outros. Violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza. Vê-se que de início associa-se a uma idéia de poder, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre outro (1996, p.11).

A noção de outro, apontada pelo autor, demonstra que a identidade e a diferença vão se produzindo através das relações sociais. Dessa forma, a diferença é, simultaneamente, a base das relações sociais como também fonte permanente de conflito e tensão.

A questão da alteridade constituir-se com o outro possibilita a troca, as relações sociais sob diferentes aspectos. Conforme Yung (1983), à medida que excluimos os outros, fazemos isto com nós mesmos, pois é a presença do outro que nos diz quem somos, como somos. A impossibilidade de trocas recíprocas pode gerar impasse sócio-cultural e formas de violência nos diferentes grupos sociais.

Duarte (2002) afirma que se espera do jovem aluno adaptação, docilidade, esforço, disciplina, respeito à autoridade dos adultos a fim de alcançar o sucesso como adulto. Dessa forma, o professor deseja ser o modelo no qual os alunos espelham-se. Essa tarefa torna-se difícil uma vez que as relações são marcadas por tensões, desconfianças, medos, assim como por antipatias e simpatias, demarcadas por relações contraditórias dentro da mesma escola.

Nesse cenário, percebo o quanto é difícil falar sobre a violência, pois sentimentos ambíguos vão surgindo, ou seja, por um lado nossas falas são intensas e carregadas de tensão e medo e de outro são medíocres, inaudíveis e causam-nos torpor, imobilizando qualquer ação ou reação.

Nesse sentido, o discurso sobre a violência, ou simplesmente o medo de que se instaure no ambiente escolar, rompe e põe em discussão comportamentos até então vistos como normais e que começam, agora, a causar um estranhamento, dando indicativos de que algo não está bem. Podemos dizer, então, que existe uma fabricação social da violência nas escolas que tem origem na mídia através de um sensacionalismo, exigindo uma resposta da sociedade através da repressão.

No senso comum, tem se falado em epidemia da violência na escola. Esse termo sugere contágio e algo precisa ser feito para que não afete todo o sistema imunológico da escola. Nesse discurso, tende-se a agregar essas condutas aos grupos juvenis ou gangues, que são fortemente responsabilizados pela disseminação da violência no interior da escola. Caberia, portanto, à escola separar o sadio do doente, dividindo, separando e excluindo com o objetivo de combater e erradicar o que lhe aflige. Alguns autores caracterizam as situações estigmatizantes como formas de violência.

Poderíamos, dessa forma, propor uma analogia da violência na escola com a pesquisa realizada pelo Norbert Elias (2000) “*os estabelecidos e os outsiders*” na qual descreve a situação de dois grupos. O primeiro tinha tradição, autoridade e liderança enquanto que o segundo era privado de valor de amor próprio e auto-respeito. Assim, o que diferenciava os grupos era o poder e a ausência dele.

Os jovens comuns, em outros meios sociais, cedo aprendem a pensar em si em termos de futuro. Para a maioria dos jovens indisciplinados do loteamento, porém era difícil ter qualquer visão de si mesmos, a longo prazo. Eles viviam no presente e para o presente. Essa era outra diferença que contribuía para erguer barreiras entre eles e os demais. Eles não entendiam o que sentiam, como pensavam e de que modo viviam as pessoas

do outro lado das barreiras, e estas, por sua vez, não compreendiam estes jovens turbulentos; sua reação indicava com perfeita clareza que, para elas, tais adolescentes eram, quase literalmente, ninguém. Quanto aos jovens, como sucede a outras pessoas, eles queriam ser alguém. Mas a única maneira de mostrar aos outros que os tratavam como ninguém que de fato eles eram alguém era inteiramente negativa.[...] a lógica de seus sentimentos e atos parecia ser; vamos obrigá-los a prestar atenção em nós, se não por amor; ao menos por ódio. Ao agir de acordo com este sentimento, eles ajudavam a reproduzir a própria situação de que tentavam escapar.
(ELIAS 2000 p.144-115)

As afirmações desse autor corroboram com a idéia de que, ao estigmatizar um determinado grupo, a tendência é o grupo corresponder a essa expectativa. Tais procedimentos acontecem no ambiente escolar no qual aqueles que conseguem se adequar às normas pertencem ao grupo dos ‘estabelecidos’ e os que se distanciam poderíamos dizer que são os *outsiders*, considerados perigosos. Assim, nas relações de estigmatização, há um jogo de poder, no qual aquele que estigmatiza busca desqualificar o estigmatizado.

Arendt (1994) afirma que o poder é inerente a qualquer comunidade política e resulta da capacidade humana para agir em conjunto, o que, por sua vez, requer o consenso de muitos quanto a um rumo comum de ação. Dessa forma, violência e poder são opostos, uma vez que a afirmação absoluta de um significa a ausência do outro. É a desintegração do poder que gera a violência. A violência não reconstrói dialeticamente o poder. Paralisa-o e o aniquila A violência é instrumental, depende da orientação e da justificativa ao fim que almeja. Em contrapartida, o poder não precisa de justificção, sendo inerente à existência das comunidades políticas.O que ele precisa é de legitimidade.

Dito de outra forma, Craidy coloca que

a violência é a negação do diálogo, a negação do outro, a negação do próprio poder enquanto poder legítimo. O verdadeiro poder se funda na participação e no diálogo, na vontade coletiva, se legitima nos processos democráticos. Assim a violência é sempre instrumental e destrutiva, contrariamente ao poder que é legítimo. Se não for legítimo, não será poder, será violência. (2005, p. 145)

Nessa perspectiva, a violência aparece onde o poder está em perigo, tornando-se tentador a sua substituição pela violência. Sabemos que agir é a resposta humana a necessidades e desejos inerente à condição humana, portanto, conforme Debardieux (2002) existe uma real tendência a usar a “violência” como desculpa para a repressão e o conservadorismo, excluindo aqueles alunos que não se enquadram ao sistema escolar. Segundo Blomart,

[...] a violência” é universal e sempre existiu. O que surpreende e preocupa é que, nas últimas décadas, ela passou a se manifestar nas escolas. As escolas eram vistas como lugares privilegiados e preservados, protegidos dos conflitos- um lugar de socialização (2002,p.35).

Autores europeus como Debardieux, Blomart, Clemence (2002) apontam que muitos comportamentos escolares poderiam ser classificados como incivildades. Esse comportamento anti-social cotidiano toma diversas formas no espaço escolar: ruídos, recusa na realização das tarefas, passividade, hostilidade, zombarias, gritarias, humilhações, enfrentamentos a colegas e professores. Tais atitudes geram um clima de tensão, aviltando os professores, desgastando a sua energia e, conseqüentemente, as relações entre aluno e aluno e entre alunos e professores.

Nessa perspectiva, Debardieux (2002, p.28) nos faz um alerta, dizendo que “[...] o que é grave não é “um” ato de incivildade, mas sua repetição, a sensação de abandono que resulta nas vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolve entre os perpetradores (sejam eles jovens ou adultos)”. Portanto, o mesmo autor continua afirmando que a incivildade não pode ser “[...]supervalorizada por generalização, ou ser usada para isentar as representações de insegurança”(p. 28), o que ocasionaria uma percepção equivocada com o que realmente está acontecendo. Para compreender melhor, busco o termo incivildade segundo Debardieux,

A incivildade que ocorre nas escolas não deve ser pensada em termos de uma confrontação entre o “bárbaro” e o “civilizado”: a incivildade não é a falta de civilização, e tampouco “falta de educação”. A incivildade é interativa e pode ocorrer tanto da parte de adultos quanto de crianças. Em suma, esse conceito deve ser tratado com cuidado, principalmente pôr ter conotações altamente negativas junto ao público, podendo servir para estigmatizar populações inteiras (2002,p.28).

Por sua vez, Charlot (2005) distingue violência *na* escola, violência *à* escola e a violência *da* escola. Violência *na* escola é aquela produzida no espaço escolar sem estar relacionada à instituição: quando um bando entra na escola para o acerto de contas, na qual a escola é apenas o local, podendo o acerto de contas ter ocorrido em qualquer outro lugar. Violência *à* escola está ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando seus alunos incendiam a escola, batem nos professores ou insultam. Essa está relacionada à violência *da* escola, uma vez que é uma violência institucional, simbólica: a forma como os jovens são tratados pelos seus agentes: notas, distribuição das classes, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados injustos pelos alunos, ou racistas.

Já, Aquino (2003) aponta que a partir da década de 80, cristalizou-se na educação a figura do ‘aluno problema’: aquele que supostamente não apresentava as condições mínimas para a aprendizagem ideal, ou seja, aquele que portaria algum déficit, comparado ao padrão pedagógico clássico ou ao perfil de desenvolvimento psicológico esperado.

Dessa forma, cultivamos, no interior das escolas, a crença de que tudo é reflexo do entorno social e de que os impasses entre alunos e professores seriam conseqüências dos entraves da ordem do cultural, econômico e político. Estrela (1994, apud AQUINO, 2003) explica esse modo de compreensão da realidade escolar, desde os anos 80, em voga no Brasil, da seguinte forma:

A escola, sistema aberto, em interação com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente, por isso, poderá ver-se a indisciplina que actualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral. As desigualdades econômicas e sociais, a crise de valores e o conflito de gerações são alguns dos factores que podem explicar os desequilíbrios que afectam tanto a vida social como a vida escolar.
(2003 p.39)

Assim, podemos compreender as atitudes dos alunos como atos de tirania e/ou um descaso das novas gerações para com a vida pública, ou de modo oposto, compreendê-las como força legítima de contestação e ou resistência ao modelo discriminatório e antiquado da organização escolar. Guimarães (1996), alerta-nos para o fato de que

[...] a instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina (1996, p.77).

5 METODOLOGIA

O presente estudo teve como primeira etapa o levantamento de cem encaminhamentos feitos ao setor pedagógico registrados em ata no período de março a junho de 2005, envolvendo alunos na faixa-etária de 13 a 15 anos. O referido levantamento serviu de base para o projeto de pesquisa.

Posteriormente, a pesquisa foi desenvolvida com base nos questionários e entrevistas através do grupo focal realizadas com os alunos e professores de uma escola de aplicação do Vale do Sinos. Dessa forma, tendo em vista os objetivos deste trabalho, os achados desta pesquisa foram submetidos à análise qualitativa, em que se pretendeu analisar e interpretar o conteúdo e os significados dos materiais coletados, salientando os aspectos subjetivos e implícitos no discurso. Para Chizzotti,

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (2001, p. 79)

Portanto, é possível observar várias características da pesquisa qualitativa na orientação metodológica deste estudo. Segundo Chizzotti (2001), a presença do pesquisador é fundamental, sendo que o mesmo deve manter uma conduta participante do processo de pesquisa. O mesmo autor refere que, na pesquisa qualitativa, o investigador deve utilizar a forma descritiva, a fim de “captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto” (CHIZZOTTI, 2001, p. 82). Outra característica importante, presente neste estudo, diz respeito aos dados, visto que estes não são acontecimentos fixos, isolados, eles se dão em um contexto fluente de relações e significações. Dessa forma, deve-se, conforme Chizzotti (2001), ultrapassar a aparência dos acontecimentos para buscar sua essência, seus significados.

A partir da visão de violência escolar e juventudes, buscou-se levantar os dados. Esta etapa do trabalho abrangeu os fatores relevantes para o desenvolvimento deste estudo, visto que os dados pertencentes à revisão de literatura constituem informações estáveis que proverão subsídios para fundamentar a análise do mesmo, possibilitando o diálogo entre a teoria e os fatores verificados no contexto pesquisado.

A pesquisa teve como população-alvo:

- Todos os professores que atuam com a faixa etária dos 13 a 15 anos e todos os alunos dessa faixa etária, em uma escola privada freqüentada por alunos de classe média alta em uma cidade do interior do estado do RS;
- Foram aplicados questionários com professores e alunos (conforme anexo 1);
- Foram realizadas entrevistas grupais através da técnica do grupo focal com os alunos.

Os questionários (anexos C e D) abrangeram questões relacionadas sob dois enfoques: a relação da violência na escola com os encaminhamentos feitos ao setor pedagógico, assim como o seu significado para os alunos e professores. Foram elaboradas questões fechadas de múltipla escolha e de questões dissertativas que foram respondidas por aqueles alunos que já haviam sido encaminhados ao setor pedagógico, assim como pelos professores que já haviam encaminhado os alunos.

É importante salientar que, antes da aplicação definitiva do questionário, foi realizado um pré-teste, utilizando uma subamostra para a testagem em relação à compreensão das questões; verificação de dúvidas e das dificuldades no preenchimento; necessidade de introdução ou supressão de perguntas, podendo, assim, a hipótese geral ser testada quanto à sua viabilidade. (BARROS, 2005). As questões fechadas de múltipla escolha foram tabuladas em forma de tabelas, possibilitando um panorama geral de análise. As respostas dissertativas foram analisadas e serviram para a organização e escolha do grupo focal.

Foram selecionados dois grupos de alunos, compostos de 6 (seis) integrantes. O critério de seleção foi o de alunos que nunca foram encaminhados ao setor pedagógico e o outro grupo composto por alunos que foram encaminhados mais de 5 (cinco vezes) ao setor pedagógico da escola. Com os professores seria formado apenas um grupo focal, pois todos já haviam encaminhado alunos ao setor pedagógico. Foi realizado um convite aos 17(dezessete) professores que responderam o questionário para participarem em um dos dois momentos organizados pela pesquisadora. No entanto nenhum professor compareceu.

Esse tipo de entrevista grupal analisa as percepções, atitudes e comportamentos dos sujeitos, buscando a emergência de todas as opiniões e não o consenso. Essa técnica confere aos entrevistados a possibilidade de responderem abertamente, dividirem ou discordarem de opiniões, contendo questões abertas apontadas no questionário que mereceriam uma nova abordagem. Essas questões foram de natureza subjetiva e proveram aspectos complementares à pesquisa. A entrevista grupal foi gravada, facilitando, assim, a transcrição dos dados e evitando falhas na coleta dos mesmos. Para tanto, os sujeitos entrevistados foram procurados individualmente e receberam uma carta de apresentação da pesquisadora que, posteriormente, explanou sobre o tema do presente estudo a fim de deixar o entrevistado a par dos objetivos desta pesquisa. Além disso, os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que pudessem participar da pesquisa (anexos A e B), conforme as normas da instituição em questão.

A respeito do grupo focal, aponta BARROS (2005), que cabe ao pesquisador escolher um local apropriado equipado com mesa e equipamento de gravação, colocado de forma discreta para que não seja perdido a naturalidade e espontaneidade dos pesquisados. Dessa forma, o

pesquisador pode agir como moderador do grupo, conduzindo as discussões, podendo introduzir a temática e estimulando a reflexão e explanação, propondo diferentes interrogativas e buscando uma interlocução ampla com o informante. De acordo com o mesmo autor, o número de grupos focais a serem envolvidos dependerá da natureza da pesquisa, mas existe uma noção aceita de que são necessários pelo menos dois grupos para que o pesquisador possa comparar os dados obtidos.

Além disso, foram realizadas também observações do cotidiano escolar, de forma sistemática e devidamente registradas, dos fenômenos apresentados. Nesse sentido, conforme BARROS (2005), observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. Portanto, a observação pode ser flexível e utilizada dentro de qualquer metodologia de pesquisa. Nesse sentido, a observação foi utilizada como possibilidade de obter a informação na ocorrência espontânea do fato, durante os intervalos, nas trocas de períodos, assim como também nas situações pontuais de encaminhamentos ao setor pedagógico, nas falas dos professores no momento das reuniões pedagógicas e nos “bate papos” na sala dos professores.

Depois de efetuada a revisão de literatura e finalizada a coleta de dados dos questionários e das entrevistas através do grupo focal, realizou-se a análise dos dados. Para tanto, foi utilizada a metodologia da Análise de Conteúdo, objetivando compreender o contexto da violência escolar e juventudes. Para Bardin, a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (2004, p. 42)

Conforme Trivinõs (1987), Bardin aponta três etapas básicas para o desenvolvimento do processo de análise de conteúdo, são elas: pré-análise, descrição analítica e a fase de interpretação referencial. A pré-análise refere-se à organização do material, ou seja, a reunião de informações necessárias para iniciar o desenvolvimento do estudo. A segunda etapa é constituída pela descrição analítica, na qual os dados são codificados, classificados e categorizados, a partir

das teorias e hipóteses que fundamentam o estudo. A última fase é a interpretação referencial, sendo que esta se baseia nos materiais de informações coletados na etapa da pré-análise e tem por objetivo aprofundar os achados da pesquisa, explicitando não apenas o conteúdo manifesto, mas, principalmente, os conteúdos portadores de significado, possibilitando um olhar e um movimento mais dinâmico sobre o enfoque de estudo.

Considerando que o presente estudo é, essencialmente qualitativo e que os achados do mesmo foram analisados através da metodologia da Análise de Conteúdo, foi utilizado o método de triangulação, a fim de abranger a maior parte dos dados da pesquisa, facilitando, dessa forma, o entendimento do foco e dos resultados da mesma. Nessa etapa, pretendeu-se contemplar todo e qualquer fator que, de alguma forma, possa ter influenciado os achados finais do presente estudo. Além disso, essa etapa foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, visto que, por possuir natureza qualitativa, a triangulação é determinante para a realização de um estudo relevante e fidedigno.

Segundo Triviños (1987), o objetivo da triangulação é abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Yin (2001,) complementa referindo que

[...]com a triangulação, você também pode se dedicar ao problema em potencial da validade do constructo, uma vez que várias fontes de evidências fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenômeno. Não surpreendentemente, uma análise dos métodos utilizados pelo estudo de caso descobriu que aqueles estudos de caso que utilizam várias fontes de evidências foram mais bem avaliados, em termos de sua qualidade total, do que aqueles que contaram apenas com uma única fonte de informações. (2001,p. 121)

Posteriormente à triangulação, realizou-se o fechamento do estudo, ou seja, a conclusão que abrangeu aspectos importantes dos dados e achados do estudo que estavam relacionados aos objetivos do mesmo. Nessa perspectiva, foi necessário realizar uma convergência de olhares em relação ao tema da pesquisa e salientar os achados da mesma.

6 TECENDO A TEIA

Acho que a escola tem um papel fundamental para a vida de um adolescente. É lá que passamos a maior parte do nosso tempo (ou pelo menos deveríamos), não é só um lugar para "aprender como passar no vestibular" lá que temos contato com o mundo intelectual e com a informação necessária. Não deixa também de ser um lugar de encontro com os amigos. Por isso, acho que escola é fundamental para que todos os adolescentes possam ser um exemplo de adulto no futuro. (aluno E-15 anos)

A fala acima nos remete a pensar a escola como um lugar de sociabilidades. O jovem adolescente reconhece a importância da escola para além de um espaço de aquisição, produção e difusão da cultura e conhecimento. Dessa forma, “[...] acredita-se que é necessário elaborar um projeto participativo de escola, onde todos tenham canais institucionais para dizer a sua palavra”. (BARBOSA XAVIER e, 2002, p. 29)

6.1 VISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: ENCAMINHAMENTOS SOB O OLHAR DO PROFESSOR- QUESTÃO DA PESQUISA

O que percebemos no contexto educacional pesquisado foi a incompreensão de que a cultura jovem é construída e inscreve-se nos diferentes locais por onde os adolescentes circulam, exigindo uma normatização. Isso gera conflitos e estranhamentos entre os professores e alunos.

Esse estranhamento dificulta a relação e ocasiona situações conflituosas, despendendo-se muito mais tempo ao controle do grupo do que com a tarefa de ensino propriamente dita.

Dubet, sociólogo francês, vivenciou como professor os dilemas da escola francesa e pode constatar que os alunos, numa atitude de resistência ao professor, não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno, “[...] isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. Lá, na primeira aula, os alunos me testaram, eles queriam saber o que eu valia. Começaram então a conversar, a rir [...]” (DUBET, 1997,p.223) Mediante situações como essas vividas pelo autor, nota-se que a energia do professor encontra-se, muitas vezes, voltada para tarefas de cunho normativo que não tem a ver com aquilo que o professor está habilitado, esvaziando e truncando a relação entre alunos e professores.

O professor, por sua vez, aconselha, orienta, pede, ameaça, ‘entope’ o aluno de tarefas, convertendo-se num ‘pregador’ dos bons costumes até o limite do aceitável, não restando outra alternativa a não ser o encaminhamento desse aluno a uma intervenção externa. Dubet afirma que

[...] é preciso ocupar constantemente os alunos. É extremamente cansativo dar aula já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar.[...] Por exemplo, quando a gente fala “peguem os seus cadernos”, são cinco minutos de bagunça porque eles vão deixar cair suas pastas, alguns terão esquecido seus cadernos, outros não terão lápis. Aprendi que para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte minutos, o resto do tempo serve para “botar ordem”, para dar orientações. (1997,p.. 223)

É nesse movimento que se inscreve a lógica dos encaminhamentos ao setor pedagógico da escola pesquisada e/ou a outros profissionais presumidamente mais aptos ao atendimento de alunos que não se enquadram ao sistema da escola.

Essa situação que me inquietava como supervisora dessa escola, resultou em um levantamento desses encaminhamentos ao setor pedagógico, no período de março a junho de 2005, com o objetivo de verificar os motivos pelos quais os professores tomavam essa medida. Nesse período, foram analisadas cem atas nas quais são registrados os motivos do encaminhamento dos alunos na faixa etária dos 13 aos 15 anos. Percebeu-se que a maioria é de

caráter disciplinar, como não cumprimento aos princípios de convivência: atitudes de desrespeito aos colegas e professores, objetos que foram jogados pela janela, chutes, pontapés, tapas, empurrões, agressão verbal, palavrões, pichações, destruição do patrimônio da escola, falta de envolvimento com as tarefas de aula e de casa, atrasos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1

Motivo do encaminhamento	Número de alunos
Pichações	03
Depredações do patrimônio	11
Não realização das tarefas de casa	11
Agressões verbais aos professores/ desrespeito	04
Não realização das tarefas em aula	15
Agressões físicas aos colegas/ desrespeito	20
Suspeita de uso de droga	05
Atrasos após intervalo	07
Não uso do uniforme	04
Agressões verbais aos colegas	10
Uso inadequado dos materiais dos colegas	03
Brincadeiras com bolinhas de papel	04
Chutou bola de vôlei	01
Não trouxe material solicitado	01
Saiu da sala de aula sem permissão	01
Total de alunos	100

Fonte: Atas de encaminhamento ao setor pedagógico da escola pesquisada.

Tais encaminhamentos denotam um despreparo dos professores para lidar com situações peculiares à faixa etária dos alunos. Após a leitura dessas atas, fica claro que os sentimentos que afloram dessa relação truncada entre professor e aluno acaba afastando o jovem e causando no professor uma sensação de impotência, uma vez que muitos alunos são freqüentadores habituais desse setor e, portanto, não são visíveis as mudanças de atitudes após esse procedimento, conforme ilustra o quadro dois:

Quadro 2

Número de alunos Recorrentes (%)	Número de vezes que foi encaminhado
1	8
2	7
1	6
4	5
2	4
4	3
3	2
Total 17	

Fonte: Atas de encaminhamento ao setor pedagógico da escola pesquisada, *número de alunos recorrentes, de um total de 100.*

Há um reconhecimento, no momento em que o professor solicita que o aluno se retire da sala de aula, de que esse não é mais criança. Entretanto, percebeu-se que o professor não sabe como construir relações de aproximação com esse jovem. Assim, acaba delegando essa função a outros. Poderíamos supor, nesse caso, que se os professores não sabem como lidar com os alunos é porque realmente não sabem quem e como são eles. Abaixo o número de encaminhamentos realizados pelos professores:

Quadro 3

Número de professores que encaminharam os alunos ao setor pedagógico	Número de vezes que realizou tal procedimento
2	13
2	12
2	7
2	5
2	4
5	3
3	1
Total 18	

Fonte: Atas de encaminhamento ao setor pedagógico da escola pesquisada.

Na visão do professor, os encaminhamentos são classificados como atos de violência tendo-se a nítida sensação de que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente. Referendando Schilling, “criminalizam-se condutas que antes eram tratadas com a mediação da autoridade escolar com uma sobrecarga de segurança diante dos medos à solta” (2004, p. 70).

Quanto ao levantamento dos dados, percebeu-se, também, que os registros feitos nas atas não deixavam claro o que os alunos pensavam a respeito e como eles se posicionavam em relação a esse procedimento, adotado freqüentemente pelo professor. Portanto, buscou-se ouvir os alunos e professores para compreender essa dinâmica escolar e o que estava implícito nesses procedimentos.

6.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: QUESTÕES FECHADAS

Delinearemos, a seguir, os resultados extraídos do questionário realizado com 82 alunos, de idades entre 13 e 15 anos da escola pesquisada, assim como com os 17 professores que atuam com os alunos da referida faixa etária. Os objetivos da pesquisa foram explicitados aos alunos e professores e a confidencialidade de suas respostas foi-lhes assegurada. Os questionários foram preenchidos pelos jovens no decorrer de uma mesma semana, sob a supervisão do pesquisador. Em algumas turmas, por escolha do professor, ele permanecia junto na sala de aula, durante o preenchimento do questionário; em outras, o professor optou por se ausentar. Os professores receberam o questionário na semana seguinte à aplicação aos alunos. As perguntas diziam respeito ao ano letivo, como um todo. As questões foram explicadas e as dúvidas respondidas quando necessário.

Optamos pela organização dos dados em tabelas. A primeira corresponde às respostas dos alunos e a segunda às respostas dos professores para a mesma questão. O total 100% equivale ao número de citações em cada questão, representando, assim, o universo pesquisado. Utilizamos, também, as falas dos alunos que participaram do grupo focal, no qual abordaram aspectos referentes às questões do questionário. Para isso, usamos a seguinte convenção:

Falas dos alunos encaminhados ao setor pedagógico (grupo focal)	AGF-1
Falas dos alunos não encaminhados ao setor pedagógico (grupo focal)	AGF-2

A tabela 1 contempla as respostas dos alunos sobre a existência da violência na escola em questão, enquanto a tabela 1a refere-se à resposta dos professores, e assim sucessivamente.

Tabela 1: Respostas dos alunos

Existe violência na escola em que estudas?	Número de citações	%
Sim	11	13,3
Não	17	20,7
Às vezes	54	66,0
Total de alunos	82	100%

Conforme mostra a tabela 1, onze alunos responderam que existe violência na escola em que estudam, totalizando 13,3%; da mesma forma, 17 alunos responderam que não existe violência na escola, representando 20,7 % do total de alunos pesquisados; por outro lado 54 alunos, representando 66%, dizem que na escola em que estudam às vezes existe violência.

Mesmo assim, podemos perceber nas falas dos alunos que a violência faz parte do ambiente escolar, em pequena escala, e que ela é gerenciada de acordo com o jeito de ser de cada aluno.

AGF1- Penso que sim, agressões verbais, todo lugar tem. Agressão física também, penso eu,

isso acontece quando se desentendem. Um provoca o outro, começa dando tapas. Isso acontece mais no recreio ou depois, às vezes durante o jogo, na Educação Física.

AGF2- Não tem tanto a violência física, mais a verbal. Existe sim nas discussões. Acontece mais no final das aulas, no final dos jogos na Educação Física. Até numa discussão de um assunto pode gerar uma violência, pois não aceita a opinião do outro e leva isso para o recreio. Depende muito do tipo de pessoa. Tem alguns que ficam quietos e tudo dá certo e outros não aceitam, discutem. Isso já leva a violência

Tabela 1a: Respostas dos professores

Existe violência na escola em que trabalhas?	Número de citações	%
Sim	4	23,5
Não	1	6,0
Às vezes	12	70,5
Total de professores	17	100%

Podemos verificar que essa questão é percebida pelos professores de uma forma similar aos alunos, pois a maioria expressa que a violência ocorre às vezes na escola em que trabalham, representando 70,5% dos professores pesquisados.

Tabela 2: Respostas dos alunos

Tu já foste encaminhado ao NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico)?	Número citações	%
Sim	35	43,0
Não	47	57,0
Total de alunos	82	100%

Também buscou-se, nesse questionário, investigar quantos alunos já foram encaminhados ao setor pedagógico da escola, uma vez que esse procedimento faz parte da rotina da escola

pesquisada. Verificou-se, portanto, que 43% dos alunos já foram encaminhados a esse setor, sendo que muitos são reincidentes. Em contrapartida, 57% dos alunos pesquisados não foram encaminhados ao setor pedagógico por envolvimento em atos considerados pelos professores como inadequados ao espaço escolar.

Tabela 2a: Respostas dos professores

Tu já encaminhaste alunos ao NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico)?	Número citações	%
Sim	17	100,0
Não	00	00
Total de professores	17	100%

Percebeu-se, também, que todos os professores pesquisados que atuam na faixa etária dos 13 aos 15 anos já encaminharam os seus alunos ao setor pedagógico, representando 100%. Tal atitude denota certa inadequação na relação professor aluno, uma vez que a solução do problema seria isolar do grupo os causadores da perturbação. Com esse procedimento, conforme aponta Debarbieux (2002) corre-se “[...] o risco de patologizar os comportamentos desordeiros, inocentando as instituições sociais da geração da violência” (p.26), individualizando o problema e responsabilizando apenas ao aluno pela atitude tomada.

Nas tabelas 2, 3 e 4 foram marcadas mais de uma resposta para a mesma questão. Assim, foram analisadas o número de citações para cada uma das questões. A porcentagem de 100% refere-se ao total de citações em cada pergunta. Desta forma, há uma variação desse número de questão para questão.

Tabela 3: Respostas dos alunos

Caso ocorra a violência na tua escola, em que momento na tua opinião ela acontece?	Número de citações	%
Na sala de aula, na ausência do professor.	34	22,6

Na sala de aula, na presença do professor.	12	8,0
Durante o intervalo	51	34,0
Na troca de período	14	9,4
No final da aula	33	22,0
No início da aula	6	4,0
Total de citações	150	100%

Na tabela 3, os alunos apontam que as situações de violência ocorrem principalmente durante o intervalo e na ausência do professor, totalizando 92%. Podemos apontar como um dado bastante interessante, uma vez que, na opinião dos alunos, a presença de um adulto inibe as ações consideradas violentas. Cabe ressaltar que, durante as observações, foi vista a presença de duas auxiliares de ensino que têm a função disciplinar de verificar atrasos, inibir o cabular de aulas, controlar o uso do uniforme, verificar a organização e limpeza do espaço ocupado durante os períodos de ócio, ou seja, antes das aulas, intervalos, troca de períodos e final de aula. Todavia, a referência para o aluno é o professor, pois o fato das auxiliares de ensino estarem presentes não inibe, na opinião dos alunos, os atos de violência.

Outro dado importante verificado é de que 8.0% dos alunos sinalizam que ocorre a violência na sala de aula na presença do professor. No grupo focal, aparece a mesma fala, ou seja, de que a violência ocorre também na sala de aula.

AGF1- Isso acontece mais no recreio ou depois, às vezes durante o jogo, na Educação Física, também na sala de aula.

AGF2- Na minha sala têm professores que pegam mais pesado e humilham o aluno.

Esses episódios podem estar inter-relacionados com os encaminhamentos feitos pelo professor ao setor pedagógico

Tabela 3a: Respostas dos professores

Caso ocorra a violência na tua escola, em que momento na tua opinião ela acontece?	Número de citações	%
Na sala de aula na ausência do professor	11	23,4
Na sala de aula na presença do professor	09	19,2
Durante o intervalo	07	14,9
Na troca de período	07	14,9
No final da aula	06	12,7
No início da aula	03	6,4
Outros momentos: quais?	04	8,5
Total de citações	47	100%

Na tabela 3, os professores sinalizam que as situações de violência ocorrem, na maioria das vezes, fora da sala de aula e na ausência do professor, representando 72,3%. Outro dado a ser analisado é que enquanto 8% dos alunos respondem que a violência ocorre na presença dos professores, esses somam 19% afirmando que a violência ocorre na sala de aula na presença do professor. Tal dado é bastante significativo uma vez que, na opinião do professor, atitudes até então toleradas podem ser consideradas como violentas, demonstrando um sentimento de insegurança, assim como o sentimento de desrespeito gerado no ambiente de sala de aula. Nesse sentido, Debarbieux (2002) afirma que “[...] nas escolas, isso leva a uma forte crise de identidade tanto entre os alunos quanto entre os professores, e a palavra-chave do discurso é “respeito”, sem o qual não pode haver nem prestígio nem uma identidade social adequada.” (p.28)

Para obter uma percepção mais precisa daquilo que os alunos e professores chamam de “violência”, pedimos que assinalassem o que consideram como violência escolar. A questão poderia constar de mais de uma resposta.

Tabela 4: Respostas dos alunos

Para ti o que é violência escolar?	Número de citações	%
Agressões físicas	46	28,7
Agressões verbais	34	21,3
Intimidação- provocação – ameaças	14	8,8
Discriminação, preconceitos	12	7,5
Deboches	16	10,0
Humilhação	8	5,0
Imposição da vontade de um sobre o outro	30	18,7
Total de citações	160	100%

A tabela 4 mostra claramente que as agressões físicas e verbais são os principais tipos de violência, mencionados pelos alunos (50,0%), seguidos de imposição da vontade de um sobre o outro (18,7 %) e de deboches (10,0 %). Da mesma forma essas idéias são reforçadas no grupo focal, apontando assim o que os alunos entendem por violência.

AGF2- Violência é verbal, é agressão verbal quanto física. É não respeitar sua idéia para satirizar ofender e agredir verbalmente e fisicamente. Tanto com palavras e palavrões como com atitudes desses -expressam o outro-desprezava o semelhante. Não respeitar a idéia do outro é uma forma de violência. E impondo a violência e impor idéias também é uma forma de violência.

AGF1- Agressão física e verbal, gestos obscenos, sinais. Agressão física é bater mesmo. Violência é tudo o que pode atingir o outro de forma negativa.

Embora as agressões verbais possam não resultar em agressão física, podem ter um grande impacto psicológico, principalmente quando elas tomam forma de intimidação, discriminação, preconceitos e humilhação, apontados na tabela 4, totalizando 26,3%. As conseqüências de tais procedimentos podem ir da baixa auto-estima até o desinteresse pela

escola, podendo até levar a estados depressivos graves. Segundo, Hayden e Blaya (2002) “uma baixa auto estima e sentimentos de frustração podem levá-los a se afastar e a não tomar parte ativa no trabalho da classe, a não ser por meio de mau comportamento, desatenção e perturbação das aulas[...]”(p.79). O alto índice de alunos que apontam (92,0%) que os episódios de violência ocorrem na escola, na ausência do professor, pode exercer um sentimento de insegurança, principalmente, talvez, quando o problema não é rapidamente resolvido, gerando um clima de impunidade.

A tabela a seguir expõe o que os professores entendem por violência escolar:

Tabela 4a: Respostas dos professores

Para ti o que é violência escolar?	Número de citações	%
Agressões físicas	05	13,2
Agressões verbais	05	13,2
Intimidação-provocação ameaças	03	7,8
Discriminação, preconceitos	05	13,2
Deboches	02	5,3
Humilhação	05	13,2
Imposição da vontade de um sobre o outro	01	2,6
Todas as alternativas acima	12	31,5
Total de citações	38	100%

Embora 31,5% dos professores apontem todas as alternativas como forma de violência, a tabela 4a deixa claro que 52,8 dos professores indicam a discriminação, preconceitos, humilhação, agressões físicas e verbais como forma de violência escolar. Correlacionando o que os alunos e professores pensam, podemos dizer que existe uma certa unanimidade de opinião quanto à violência escolar, ou seja, 50,0% dos alunos, também, mencionaram as agressões físicas e verbais como os principais tipos de violência.

A tabela 5 aponta os motivos, na opinião dos alunos, para os encaminhamentos ao setor pedagógico da escola:

Tabela 5: Respostas dos alunos

Por que tu achas que o professor encaminha os alunos ao setor pedagógico da escola?	Número de citações	%
Porque o aluno não cumpriu as regras da escola	39	17,1
Para o aluno rever as suas atitudes	47	20,6
Porque o professor está estressado	12	5,3
Para o aluno melhorar em sala de aula	22	9,6
Porque o professor não consegue resolver sozinho	22	9,6
Porque o aluno estava atrapalhando a aula	26	11,4
Para pensar juntos em alternativas (aluno, professor e NAP)	18	7,9
Porque o aluno não respeitou professores e/ ou colegas	30	13,2
Porque o professor “pega no pé” do/a aluno/a	12	5,3
Total de citações	228	100%

Podemos perceber que os maiores motivos, apontados pelos alunos, são para que o aluno repense e reveja as suas atitudes, o fato do não cumprimento às regras da escola, seguidos pelo desrespeito ao professor e colegas. Apenas 5,3% dos alunos apontam que o professor esteja estressado ou que “pega no pé” o que denota que a maioria dos motivos está relacionada à melhora do aluno, buscando, na intermediação com o setor pedagógico, uma solução possível aos impasses que ocorrem na relação professor aluno.

Tabela 5a: Respostas dos professores

Na tua opinião quais os motivos que levam o professor a encaminhar os alunos ao setor pedagógico da escola (NAP)?	Número de citações	%
--	--------------------	---

Porque o aluno não cumpriu as regras da escola	07	11,3
Para o aluno rever as suas atitudes	08	12,9
Porque o professor está estressado	00	00
Para o aluno melhorar em sala de aula	04	6,5
Porque o professor não consegue resolver sozinho	09	14,5
Porque o aluno estava atrapalhando a aula	07	11,3
Para pensar juntos em alternativas (aluno,professor e NAP)	16	25,8
Porque o aluno não respeitou os professores e/ ou colegas	11	17,7
Porque o professor “pega no pé” do/a aluno/a	00	00
Total de citações	62	100%

Na visão dos professores, os encaminhamentos ao setor pedagógico estão ligados a múltiplos fatores, conforme mostra a tabela 5a. Entretanto, o motivo para pensar em alternativas, juntamente com o aluno e a equipe pedagógica, corresponde a 25,8% das citações. Na visão dos professores, esse procedimento permite que alunos e professores expressem-se verbalmente a fim de que possam discutir a situação e juntos encontrarem a solução para o impasse. Tal aspecto também foi apontado pelos alunos quando colocaram que o fato de serem encaminhados ao setor pedagógico serve como possibilidade de mudança. Leviski (1998) “[...] coloca que a autoridade é necessária quando bem colocada, para dar referenciais e limites claros aos indivíduos” (p.179).

Nesse sentido, poderíamos entender que as ações dos professores são uma forma de reencontro com o aluno na expectativa de superarem os impasses e de estabelecerem vínculos concretos, abdicando, na medida do possível, do modelo idealizado de aluno e de professor e investindo na relação de reciprocidade.

6.3 CATEGORIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM UNIDADES DE SIGNIFICADO

Os achados do presente estudo foram analisados levando-se em consideração a necessidade de que seus significados fossem compreendidos adequadamente. Para tanto, os achados foram organizados por categorias significativas. De acordo com Lüdke e André (1988), a pesquisa pode ser categorizada, ou seja, criar categorias, a fim de compreender a pesquisa em unidades que, por sua vez, facilitam a compreensão e a interpretação dos dados.

Durante a realização da análise dos dados da presente pesquisa, foi possível identificar algumas categorias, sendo elas: o que move o professor e o aluno? Compreensão dos sentimentos envolvidos e da resolução de conflitos. Essas categorias em análise foram extraídas das falas dos alunos e professores no momento da realização do questionário, assim como das falas dos alunos que participaram da entrevista através do grupo focal. O questionário constava de questões de múltipla escolha e de questões abertas para aqueles alunos que já haviam sido encaminhados ao setor pedagógico, assim como para aqueles professores que já haviam encaminhado os seus alunos por diferentes motivos.

Todos os professores que responderam o questionário já haviam encaminhado os seus alunos. Portanto, trabalhamos com um universo de 17 (dezesete) professores. No tocante aos alunos, foram 82 (oitenta e dois) questionários respondidos com as questões de múltipla escolha e desses 37 (trinta e sete) responderam as questões abertas afirmando que em algum momento já haviam sido encaminhados ao setor. No entanto, no grupo focal, contamos com um universo de 12(doze) alunos divididos em dois grupos: os que já tinham sido encaminhados mais de cinco (5) vezes e o outro grupo que não havia sido encaminhado ao setor pedagógico. É importante lembrar que não foi realizado o grupo focal com os professores, pois não se disponibilizaram para tal. Usaremos, então, a seguinte convenção:

Falas dos alunos encaminhados ao setor pedagógico	A
Falas dos professores sobre os encaminhamentos feitos ao setor pedagógico	P

Falas dos alunos encaminhados ao setor pedagógico (grupo focal)	AGF-1
Falas dos alunos não encaminhados ao setor pedagógico (grupo focal)	AGF-2

6.3.1 O que move o professor e o aluno? Compreensão dos sentimentos envolvidos

Durante as observações realizadas na escola pesquisada, foi possível perceber o comportamento não escolar da maioria dos alunos entre 13 e 15 anos: gritos, conversa generalizada, movimentos contínuos, brigas, indiferença, pedidos constantes de ir ao banheiro ou tomar água, queixas, o arrastar de classes, a falta de envolvimento com as atividades propostas, a falta de postura adequada ao sentar, dirigir-se ao quadro perturbando a turma o que causa relações truncadas entre o professor e aluno. Dubet (1997), na sua inserção como professor, já afirmava que era preciso dar aula para quem não sabe ainda ser aluno. Para Milstein e Mendes (1999), o processo de se tornar aluno só se dá via ensinamentos, através das práticas escolares na qual toda a idéia de aluno se dá pela produção social do corpo. Dito de outra forma, espera-se alunos dóceis capazes de se adequarem às normas e exigências da escola.

Os alunos e professores responderam, através do questionário e de forma descritiva, os sentimentos envolvidos no momento do encaminhamento ao setor pedagógico, assim como a relação entre aluno e professor no retorno às atividades normais de sala de aula. Podemos perceber, pela resposta dos alunos, que esse momento foi bastante difícil, conforme expresso abaixo:

A - Mal e muito nervoso.

A-Ruim, pois estou ali por causa de brigas com meus colegas.

A-Eu me sinto mal porque eu não gosto de assinar atas.

A-Não me sinto bem. Porque, também, fiz algo que não devia ter feito.

A-Mal porque eu sei que fiz algo de errado.

A-Me sinto ruim porque acho que fiz coisas erradas.

A-Com um sentimento de culpa, de erro e, ao mesmo tempo de raiva com as auxiliares de ensino.

A-Dependendo da situação, me sinto mal.

A-Mal.

As falas dos alunos e as observações do cotidiano escolar remetem-nos à reflexão, à possibilidade de retomada a partir da escuta de um profissional do setor pedagógico que intermedia as situações de conflitos e, através do diálogo, estabelece novas combinações.

Entendemos que a relação professor- aluno e os sentimentos aí imbricados são um dos focos apontados na problemática dos encaminhamentos ao setor pedagógico, pois, como já foi apontado, essa é uma prática recorrente da escola pesquisada. Nesse sentido, Aquino (1996) afirma que “[...] escola, desde o ponto de vista institucional, equivaleria basicamente às práticas concretas de seus agentes e clientela, tendo a relação professor-aluno como núcleo fundamental” (p.50). Visto dessa forma, é necessária a construção de vínculos cotidianos numa perspectiva de que as atitudes que motivam os encaminhamentos do aluno não se refiram exclusivamente a ele como um “problema do aluno”, nem tão pouco atribuir responsabilidade somente ao professor, mas ambos são partícipes do processo. Esse aspecto foi retomado no grupo focal com os alunos e as opiniões foram bastante similares, conforme mostra o quadro abaixo:

AGF1- Muitos professores, quando não consegue resolver, tiram o aluno da sala de aula, levam para o NAP, fazem ata. A volta para a sala de aula é normal. O professor não muda, às

vezes o aluno muda, depende. Normalmente tanto o aluno como o professor acham que estão certos. É preciso conviver, mesmo se tu não curte a pessoa.

Em relação ao mesmo tópico, alguns professores expressam um sentimento de impotência frente às situações de conflito, conforme mostra o quadro abaixo:

P-Às vezes a sensação é de impotência, é bom quando os problemas são resolvidos em sala de aula ou pessoalmente e diretamente com o aluno.

P -Impotente, pois significa que não consegui encontrar uma alternativa, solução para determinada situação.

P-Muitas vezes impotente, porque tenho como principio o encaminhamento em casos extremos de não poder resolver entre o professor/aluno.

P-Um pouco impotente por não resolver a questão em aula com o aluno e seguro por levar até o fim uma combinação de regra de convivência em aula ao qual o aluno não respeitou.

Situações como essas revelam o paradigma crítico que permeia a prática do professor, impedindo que ele assuma a “[...] inevitabilidade do controle, da disciplina e da regulação” (XAVIER, 2002 p.154) uma vez que essas categorias denotam, nas suas percepções, subjugação, opressão e autoritarismo. Considero que esse ponto configura uma dificuldade do professor. Saber em que medida atuar para não perder a autoridade ao mesmo tempo não ser autoritário. Tiba (1996), faz um trocadilho, apontando que “[...] o professor deve ter muita criatividade para tornar a sua aula apetitosa. Os temperos fundamentais são: alegria, bom humor, respeito humano e disciplina” (p.124).

Sabe-se que é o professor em sua autoridade o responsável pela turma, coordenando as práticas escolares, nas quais existem muitos sujeitos que dependem da sua atuação, do seu conhecimento e da sua ajuda para que juntos estabeleçam relações saudáveis, tendo em vista a construção do conhecimento. Com certeza o bom humor, a alegria, as brincadeiras não representarão falta de respeito e o fim da sua autoridade. Encontrar a medida certa entre ambos é o desafio dos docentes hoje.

Alguns alunos apontam que o professor usa da sua autoridade quando não consegue lidar com a situação de conflito em sala de aula, conforme mostra o quadro abaixo:

AGF1 - Afinal é o professor que decide, se o professor quiser te ferrar ele te ferra. O professor tem poder, se tu tira A em tudo ele desconta do comportamento. Se eu tiro A em tudo, o professor vai colocar isso no boletim, azar se ele colocar isso. Ele pode colocar que tu conversa demais e junto com os outros professores pode reprovar por conselho.

Tais situações causam desconforto no professor, aflorando sentimentos de impotência, pois o professor não sai ileso de uma sala de aula. Ele também é afetado pelo olhar do aluno. O olhar daquele que ele encaminha, mostrando talvez para alguns a sua incompetência em gerir uma situação e para outros pode ser vista como uma forma de preservar o restante da turma, conforme mostra o quadro abaixo:

P- Entretanto, para resolver o problema com algum aluno que tenha passado dos limites, teria que parar a aula e acabaria prejudicando o restante da turma.

Reforçando o que foi referido anteriormente, Xavier (2002) afirma que “[...] na verdade, prega-se uma nova ordem para uma antiga escola, na qual o professor não sabe se colocar, e onde ser aluno tem conotações diferenciadas das de outras épocas, em um mundo cuja lógica parece ter pouco a ver com aquela pensada pelo Iluminismo” (p.154).

Entretanto, para alguns alunos o fato do professor tê-los encaminhado ao setor pedagógico não lhes causa maiores aflições, conforme mostra o quadro abaixo:

A- Feliz.

A-Me sinto normal.

A-Normal.

A-Igual, como sempre.

A-Nada, me sinto normal.

A-Sinto que não é aquilo que vai fazer eu rever minhas atitudes.

A-Me sinto tranqüila porque sei que não fiz nada de errado, e não passa de um mal-entendido.

À primeira vista, poderíamos afirmar que tais alunos não estão comprometidos com a escola e que não compreendem e não se envolvem emocionalmente com o professor e equipe pedagógica. Penso ser essa uma análise muito simplificada da questão.

Para auxiliar nessa análise, busco o olhar sobre o cotidiano observado durante a pesquisa. Foram muitos os momentos que participei como observadora do encontro do aluno com as pessoas responsáveis em desatar os nós da relação professor- aluno. Essa extrema apatia, colocada na escrita, não foi a mesma observada durante a intervenção. Alunos aflitos, agitados, furiosos, falantes frente às circunstâncias apresentadas mostravam o vigor da adolescência. Buscavam argumentos para as suas atitudes, culpabilizando, muitas vezes, o trabalho docente, expresso na fala abaixo.

A- Sinto que, às vezes, o professor está perdido em sala de aula.

Penso ser importante encontrar um significado para essas falas carregadas de indiferença. O fato do aluno sinalizar que o professor está “perdido em sala de aula” é possível pensar que o vínculo não se estabeleceu e, conforme afirma Fernández (2001) “ [...] para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos”(p.47). Da mesma forma, a referida autora (1991) aponta que “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”(p. 52).

Por outro lado, poderíamos supor que, na fala desses jovens, está implícita uma necessidade de adquirir *status* perante ao grupo de colegas, chamando a atenção para si de tal forma que o fato de ir ao setor pedagógico, sem se sentir envolvido, causa um impacto perante a

turma. Nesse sentido, o jovem busca o auto-reconhecimento e o ser reconhecido, conforme aponta Melucci (1992) através da reflexão sobre nós mesmos, ligada a um reconhecimento recíproco entre nós e os outros, tornando indissociável a relação entre Alteridade e Identidade, “[...] ou seja, a identidade não pode ser discutida sem a alteridade: como o outro me enxerga, como eu enxergo o outro, como vou construindo minha identidade a partir do outro e com o outro.”(SCOZ, 2004, p. 25).

Nessa busca, muitas vezes conflituosa entre como me vejo e como os outros me reconhecem, existe conforme salienta Melucci (1992) a necessidade do jovem se afirmar enquanto indivíduo e enquanto grupo. Já Calligaris (2000) aponta que “[...] o adolescente tem dois caminhos possíveis e compatíveis para obter algum reconhecimento: fazer grupo e fazer estardalhaço, ou besteiras[...]”(p.40) constituindo, assim, um pacto entre o grupo, com claras regras de reconhecimento mútuo. Tais aspectos podem ser percebidos no momento em que os discentes retornam às salas de aula, após a intervenção do setor pedagógico. Conforme fala dos alunos:

A-Recados e aplausos de tiração.

A-Os colegas gozam, tiram sarro e o professor recebe normal.

A- Gozado e vaiado.

A-Os colegas riem e os professores ficam olhando.

A-Eles riem da minha cara.

A-Normal, só há um pouco de risadas de meus colegas.

A-Os colegas ficam olhando, fazendo deboche.

Nas falas, fica implícito o reconhecimento do grupo pela transgressão às normas da escola e, portanto “[...] quanto mais o comportamento for transgressor mais fácil será o reconhecimento: a transgressão demonstra afastamento dos adultos, adesão e fidelidade ao grupo”.(CALLIGARIS, 2000, p.38) Da mesma forma, esse aspecto também é abordado no grupo focal:

AGF1- Eu acho que a gente deve responder à altura. Se for agredido, agrido também, afinal dizem “dente por dente olho por olho”. Quando me sinto pressionado, também respondo.

AGF2- Penso que responder, revidar, discutir, discordar, ser do contra faz parte da adolescência. Alguns professores não sabem lidar com isso. Para alguns é motivo de glória, pois chamaram a atenção de todos: colegas e professores.

Essas transgressões podem ser vistas como um indicativo de desejo dos alunos de interromper as pretensões de controle homogeneizador imposto pela escola, pois, conforme atesta Guimarães (1996), [...] tanto nas brigas (envolvendo alunos, professores, diretores) como nas brincadeiras, existe a duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento de vida coletiva” (p. 79).

Nessa linha de análise, poderíamos afirmar que quanto mais o comportamento que foge às regras da instituição encontrar o reconhecimento imediato pelos outros, tanto mais ele se estenderá e se complexificará, aumentando a vontade de infringir novamente. Tais aspectos foram percebidos, na escola pesquisada, uma vez que muitos alunos são encaminhados várias vezes ao setor pedagógico, sem que se perceba uma mudança de atitude. Conforme mostra o quadro abaixo:

A- Muito bem recebido em todos os anos.

A-Me sinto confortável.

A-Os colegas me recebem bem.

Da mesma forma, os professores apontam que as mudanças nem sempre ocorrem, o que denota uma certa contradição, uma vez que se utilizam desse expediente para a resolução de uma situação conflitiva e, ao mesmo tempo, afirmam que não ocorrem mudanças.

P- Converso com o aluno, mas nem sempre surte efeito. Alguns alunos parece que não conseguem mudar suas atitudes, outros, tanto faz.

P- Normalmente. Perguntando pelos encaminhamentos tomados e fazendo algumas combinações para evitar reincidência ao problema.

P- Tento ser receptiva e lembrá-lo das combinações; com alguns de forma mais incisiva, outros procurando amenizar a situação- tudo depende de cada situação e de cada aluno/a- como cada um reage, assimila a situação; para alguns, a intervenção não surte efeito algum; outros há imediata retomada.

Conforme aponta Calligaris (2000), são inúmeras as formas de transgressão utilizadas pelo jovem adolescente: estéticas, morais, sexuais e tudo isso se dá em busca do reconhecimento do outro, já que eles se encontram em um período moratória, ou seja, um tempo de suspensão entre a chegada da maturação dos corpos e o reconhecimento como adultos pela sociedade. Nesse sentido, “[...] o adolescente não pode evitar perceber a contradição entre o ideal de autonomia e a continuação de sua dependência imposta pela moratória.”(CALLIGARIS, 2000, p.17). Tais contradições são impostas pela escola, exigindo comportamentos autônomos e postura de adulto e, ao mesmo tempo, buscam mantê-lo numa subordinação que contrasta com os valores pregados pela escola.

Reiteramos as afirmações acima, buscando, no projeto político pedagógico da escola pesquisada, a filosofia e os propósitos assumidos:

Filosofia: Compreende educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, de solidariedade, de justiça, de respeito, de valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento, através de uma metodologia cooperativa e participativa, que contribua na construção da autonomia moral e intelectual, buscando humanização e mudança social com um jeito diferente de ser escola.

Outro aspecto que merece destaque entre os achados da pesquisa é a forma como alguns professores buscam resgatar o vínculo com seus alunos, após os momentos de conflito. Tais aspectos estão explícitos nas falas abaixo:

P- Na maioria das vezes, sempre melhora o relacionamento e encaminhamento de tarefas, atividades e a produção, também o uso adequado do espaço de trabalho. Procuro receber o aluno com a mesma atenção e respeito, tento estabelecer relações de confiança e autonomia.

P- Sem ressentimentos, até porque tanto o aluno como o professor podem se encontrar em situações físicos- psicológicas, que levem a uma conduta de “violência escolar”.

P- Da melhor forma possível para que a relação não se distancie.

P- Com o mesmo respeito e carinho com relação aos demais, inclusive, porque pode estar passando por momentos complicados em sua vida pessoal.

P- Com tranqüilidade; perguntando como foi a “conversa”, se haverá uma mudança a partir daí, revendo juntos o que ocorreu.

P-Retomando a conversa e mantendo o vínculo.

A questão, frente aos encaminhamentos ao setor pedagógico da escola pesquisada, parece estar não na negação do conflito, mas na forma da sua manifestação e a possibilidade de negociação, possibilitando ao aluno e professor criarem novas alternativas através da palavra. Portanto, afirma Guimarães (1996), “[...] nem autoritarismo, nem abandono [...] o professor ocupa o seu lugar limitador, mas também abre brechas que permitirão ao aluno negociar e viver com mais intensidade a misteriosa relação que une o lugar-escola e o nós alunos” (p. 79). A importância do vínculo é reconhecido também pelos alunos, conforme mostra a fala abaixo:

AGF1-Na minha sala, quando professor perde o controle muda muito o jeito da aula é isso é ruim. Fica difícil de interagir com o professor e isso atrapalha a aprendizagem porque se eu não me dou bem com o professor fica difícil aprender

O fato dos professores demonstrarem preocupação com o vínculo, denota a importância do mesmo para a aprendizagem. Nesse sentido, conforme afirma Fernández,

[...] O conhecimento é conhecimento do outro, porque o outro o possui², mas também porque é preciso conhecer o outro, quer dizer, pô-lo no lugar do professor (que podem ser os pais ou outras instâncias que vão ensinar) e conhecê-lo como tal. Não aprendemos de qualquer um, aprendemos a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.
(1991, p. 52)

Portanto, para que o vínculo se estabeleça é necessário que o professor abdique, na medida do possível, dos modelos idealizados de alunos, de professor e da própria relação, buscando as possibilidades e chances efetivas de cada qual. Sabe-se que o conhecimento só se realiza com e pelo outro. Nessa lógica, a relação professor e aluno torna-se o centro do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, Craidy (2005) aponta que, no início desse século, “vivemos o paradoxo de uma escolarização indispensável, mas insuficiente. Sem ela nada se faz e com ela nada é garantido” (p.117). Os alunos mencionam isso nas suas falas:

AGF2- Venho para ter um futuro. Talvez quando tu chegares no terceiro ano vai ver que é importante vir para escola para estudar e não por causa dos amigos.

AGF1- Para passar de ano é o motivo, terminar o Ensino Médio e ir para a faculdade bem feliz, para ser um bom profissional, saber o conteúdo, tocar em frente.

Da mesma forma, os alunos apontam a valorização da escola como um espaço de sociabilidade. Participar desse processo educativo seria, para esses jovens, o preço a pagar para poderem viver juntos, essa realidade que é da juventude (DUBET, 1997).

² O outro o possui até que o sujeito faça o processo de apropriação (aprendizagem), processando-o através de suas estruturas e seu saber pessoal (nota da autora).

AGF2- Estudar, mas principalmente para estar junto do pessoal. Afinal, dizem que a escola é legal, o ruim é ter aula. Eu venho para estudar, mas também para ver meus amigos, pois se não fosse a escola quanta gente não iríamos conhecer. Não tem como ficar quieto a aula inteira. Eu já venho num primeiro momento pelas amizades, eu me sinto muito mal em matar aula, não pelo ensino mas porque posso perder um assunto, uma fofoca entre as amigas. Sei lá, é bom vir para a escola, não pelos trabalhos, mas para ficar ouvindo o professor. Pela minha idade penso que isso é normal.

AGF1- Afinal, na escola, existe o convívio social. É importante para o aprendizado, pois não dá para viver sozinho.

6.3.2 A resolução de conflitos... a busca pela mudança

Durante as observações realizadas na escola pesquisada, da qual eu fazia parte como integrante do setor pedagógico, vários questionamentos eram feitos pelo professor e equipe pedagógica em relação às mudanças de postura do aluno frente às idas e vindas ao setor.

Sposito (1996) afirma que “[...] a resistência e o conflito entre as gerações enriquecem a vida social, porque oferecem novas alternativas e sinalizam a possibilidade da mudança” (p.102) A referida autora complementa, dizendo que “[...] se o conflito inexistente nos ambientes educativos, deveríamos perguntar sobre o clima estabelecido na relação entre jovens e adultos” (p.102).

Nesse sentido, podemos utilizar os encaminhamentos ao setor pedagógico como indicativos de um clima favorável ao debate, à negociação. Enfim, a possibilidade do uso da palavra, e através dela, discriminalizam-se as condutas, acolhendo e buscando uma relação de reciprocidade.

Nessa pesquisa, os alunos e professores foram questionados se existe uma mudança de comportamento depois do encaminhamento ao setor pedagógico, assim como no relacionamento entre ambos. Nas falas dos alunos, percebe-se claramente, na maioria, (21 respostas afirmativas de um total de 37) que ocorre a busca pela mudança através da reflexão das suas ações, conforme ilustra o quadro abaixo:

A-Sim. Eu tenho medo de ir de novo e tento melhorar. O professor fica igual.

A-Sim. Tento sempre manter a calma quando meus colegas me provocam.

A-Quando a coisa é seria, o meu comportamento muda.

A-Sim, procuro melhorar.

A-Sim, eu fico quieto até o final da aula.

A-Sim, para o que estava fazendo de errado.

A-Sim, a gente pensa no que fez.

A-Se fiz algo errado, sim.

A-Sim porque você concorda com os coordenadores do NAP.

A-Sim, no NAP somos xingados e vemos que estamos errados e tentamos melhorar.

A-Sim, porque, às vezes, não nos damos conta.

A-Sim, porque eu repenso o que fiz,

A-Sim,

A-Sim, pois volto pensando para não cometer o mesmo erro.

A-Existe mudança para o compromisso de andar na linha.

A-Sim e não depende quem ta com a razão.

A-Na minha atitude sim, porque o que eu fazia de errado, percebo e posso mudar.

A-Sim, nós pensamos melhor no que fizemos e chegamos à conclusão de que não valeu a pena isso que a gente fez.

A-Acho que, no caso que fui ,alguns mudaram outros não.

A-Sim, tento me expressar mais calmamente e junto com o professor evoluir.

A-Sim, tento melhorar minhas atitudes.

A-Procuro respeitar todos e cumprir as regras para que não aconteça de novo .

Através das falas dos alunos, acima descritas, percebe-se claramente a importância desse espaço de escuta, uma vez que necessitam ser acolhidos e reconhecidos por meio de uma relação dialógica, imprimindo um caráter de transparência, na qual existe a possibilidade dos conflitos emergirem e serem geridos democraticamente. Encontramos em Aquino (1996) alguns princípios que norteiam a relação pedagógica baseada na construção negociada, ou seja, o investimento nos vínculos concretos, a fidelidade ao contrato pedagógico e a permeabilidade para a mudança e para a invenção.

Nesse sentido, segundo o mesmo autor, para que o professor possa investir nos vínculos concretos, necessita abdicar dos modelos idealizados de aluno, de professor e da própria relação que se estabelece entre ambos, potencializando as possibilidades efetivas de cada qual. Dessa forma, “[...] o conhecimento só se realiza com e pelo outro, a relação professor-aluno torna-se o núcleo e foco do trabalho pedagógico” (p.54). É nesse interjogo que se “[...] estrutura o fazer escolar, e não uma suposta natureza imutável do trabalho educativo” (idem,p.54).

No quadro abaixo, relatam-se algumas falas dos professores nas quais fica claro a expectativa do aluno ideal, que estaria naturalmente motivado ao aprender:

P- Esperando, que ele venha para a sala de aula com atitude de aprender.

P- Alguns alunos parecem que não conseguem mudar suas atitudes, outros, tanto faz.

P- Espero que ele venha fazer o seu papel.

O segundo princípio seria a fidelidade ao contrato pedagógico. Para que isso ocorra é “[...] imprescindível que este seja razoavelmente claro para ambas as partes e que se restrinja ao campo do conhecimento acumulado” (p.54) Contudo, aponta que, muitas vezes, é necessário relembrar

aos alunos as cláusulas contratuais todos os dias, em todas as aulas, afirmando que “[...] vale mais a pena a exaustão do que a ambigüidade”(p.54). Abaixo algumas falas dos professores que mostram essa necessidade de relembrar com os alunos as combinações realizadas, exaustivamente:

P-Conforme o caso, volto a conversar com ele, sem abrir mão de lembrá-lo sobre as combinações.

P- Bem, retorno com ele às combinações feitas.

P- Perguntando pelos encaminhamentos tomados e fazendo algumas combinações para evitar reincidência ao problema.

P- Com tranqüilidade e retomo as combinações feitas antes e refletir com ele por que ele foi retirado da sala de aula.

P- Tento ser receptiva e lembrá-lo das combinações; com alguns de forma mais incisiva, outros procurando amenizar a situação- tudo depende de cada situação e de cada aluno/a- como cada um reage, assimila a situação; para alguns, a intervenção não surte efeito algum, outros há imediata retomada.

P- É claro que algumas vezes esta situação deve ser constantemente lembrada.

E por último, a permeabilidade para a mudança e para a invenção. Portanto, é preciso que o professor reivente a sua prática, seu campo de conhecimento a cada encontro com seus alunos, uma vez que precisa trabalhar com o aluno real e para isso o professor precisa “[...] sondar novas estratégias, experimentações de diferentes ordens” (p.54), rompendo com a homogeneização, com a docilidade e com “[...] a platéia silenciosa de um monólogo sempre igual, estático, a espera...” (p.54).

Nessa perspectiva, a fala abaixo mostra que a prática de alguns professores ainda está calcada na imobilidade, na normatização, na qual o aluno não tem voz e se rebela quando a relação fica insustentável.

AGF1- O professor chega e diz: cala boca, e isso não é jeito de falar, pois o professor falta com o respeito com o aluno. Calar a boca eu não consigo, posso ficar quieto. Penso que o professor pode ser mais gentil. Me sinto mal, tento reagir, digo pára de me xingar.

No quadro abaixo, apontam-se, nas falas dos professores, os indicativos de mudança a partir dos encaminhamentos dos alunos ao setor pedagógico da escola pesquisada:

P- Com certeza, com as combinações feitas, o aluno se compromete a mudar e rever suas atitudes. É claro que, algumas vezes, esta situação deve ser constantemente lembrada, mas novamente o professor sente-se amparado. Dependendo da situação, o olhar muda, muitas vezes através desta conversa com o NAP, descobrimos o porquê de tal atitude.

P-A mudança no relacionamento com o aluno quando modificada tende a ser para uma maior aproximação, dependendo das necessidades que o aluno aponta. O aluno geralmente muda o seu comportamento. Na sua maioria, eles ficam mais respeitosos.

P-Geralmente, as intervenções são muito favoráveis, tanto para o aluno quanto para o professor, pois quando há necessidade disso, trata-se de um sintoma, um sinal de que de fato o aluno precisa, carece de limites, ou de uma atenção diferenciada por algum motivo que o faz manifestar na sala de aula, como forma de externalizar seus problemas.

P-Em alguns casos, a mudança do aluno do seu comportamento é rápida, há recaídas, em alguns casos idas e vindas; intervenção com a família. Quanto ao relacionamento com o aluno é tranquilo; conversamos; pontuamos juntos na busca de que não permaneçam seqüelas, isso não quer dizer que elas não existem. Há casos bem pontuais que não se dá conta na sala de aula e nem com a intervenção do setor. Aí sim é difícil...

P-Alguns respondem positivamente de imediato, retomando combinações; outros há necessidade de seguidas intervenções, não apenas com o setor, pois não pensam ter necessidade de mudar; tento manter o mesmo relacionamento destacando minhas possibilidades e também as dificuldades que eu encontro para intervir com o aluno, ou seja, procuro ser clara, objetiva e sincera com todos.

Nas falas dos professores, abaixo relacionadas, pode-se perceber que existe uma preocupação bastante expressiva no sentido de enxergar esse aluno como um sujeito, dando oportunidades de expressão, de retomada, do estabelecimento de novos vínculos, através de uma relação horizontal entre professor e aluno. Presenciam-se, nessas falas, princípios dialógicos e de negociação entre alunos, professores e setor pedagógico na busca de soluções conjuntas:

P- O relacionamento com o aluno tem uma melhora significativa, positiva, pois as combinações podem ser novamente firmadas.

P- Algumas vezes sim. Penso que cabe ao professor repensar a sua relação com esse aluno. A relação nunca depende de um lado só.

P- Busco uma reaproximação e encaminho a conversa para a proposição de uma nova postura, tanto do aluno quanto do professor, quando necessário.

Nesse sentido, Velho (1996) nos alerta afirmando que na ausência dos princípios dialógicos, na impossibilidade de negociação nos momentos de conflito pode ocorrer a violência, que, segundo ele, manifestaria “[...] o modo mais agudo de revelar o total desrespeito e desconsideração pelo outro”(p.236). A fala dos alunos corrobora com essa idéia:

AGF1- Cala boca eu não gosto de ouvir, e isso também é a violência. Quando me sinto pressionado também respondo. Eu acho que a gente deve responder à altura, se for agredido, agrido também, afinal dizem “dente por dente olho por olho”.

Outro aspecto relevante, nesta pesquisa, foi a possibilidade do adolescente expressar os seus sentimentos e ser ouvido pelo professor, na medida em que no meio escolar existe a chance do aluno manifestar-se com segurança. Tais aspectos decorrem das observações do cotidiano da escola pesquisada, assim como as falas dos professores, também, corroboram com essa idéia:

P-Depende do caso, muitas vezes o adolescente sente-se prejudicado afirmando: - pega no meu pé – implicas comigo – olha a turma. E outros retomam contigo dizendo; - foi mal...

P- Ele sente que a escola está envolvida com ele tanto quanto o professor e não só o professor.

Nessa perspectiva, Outeiral (2003) traz o conceito de limite, afirmando que é necessário “[...] a criação de um espaço protegido dentro do qual o indivíduo poderá exercer sua espontaneidade e criatividade sem receios e riscos. [...] não existe conteúdo organizado sem um continente que lhe dê forma”.(p.30) Para que isso aconteça de fato, é necessário que os professores se ofereçam como referência aos seus alunos e, para isso, precisam avaliar-se constantemente, pois colocar limites “[...] significa envolvimento, “conter” o adolescente, suportar e sobreviver às suas reclamações e protestos, enfim enfrentar dificuldades” (OUTEIRAL, 2003, p.31).

Ilustrando a fala acima, destaca-se um excerto do grupo focal, no qual fica claro a importância para o adolescente do limite, da referência de um adulto:

AGF2- Eu acho que não pode acontecer uma relação entre o professor e o aluno de igual para igual, pois o professor está ali para ensinar. Ele é mais velho, é o adulto e o respeito precisa existir. Na minha sala, quando o professor perde o controle muda muito o jeito da aula e isso é ruim.

Da mesma forma, Calligaris (1998) faz referência ao fenômeno da adultescência³, em que prevalece o repúdio à adulez e ao enaltecimento da juventude. É o culto pelo belo, pelo novo, apoiado no descarte pelo passado. Então, como ser referência se carregamos o desejo de permanecermos adolescentes? Se a regra é ser jovem? Corrobora com essa idéia Fortuna (2002) quando aponta que para o adulto ser referência é necessário se diferenciar. O professor também padece dos efeitos da cultura e, portanto, fica difícil se diferenciar do jovem que representa o novo.

³ Adultescência é um neologismo surgido na Inglaterra que expressa a permanência dos valores adolescentes na vida adulta.

Seguindo essa lógica, Fortuna afirma que:

Isso gera vazio, dessubjetivação e desistorização, mas também autoritarismo, como resposta à impossibilidade da autoridade.[...] Com a desintegração do significado de ser adulto, o aluno, a criança ou adolescente, perde sua principal fonte de identificação, sem que ela seja substituída. Cria-se um vazio de valores pessoais, mas mantém a submissão cega à autoridade, agora não mais real, mas nominal.(2002, p.102)

Já para Kupfer (1998) a solução estaria na possibilidade do “[...] professor beber na fonte da tradição, do patrimônio da humanidade e rearticulá-la com o desejo que o levou a ocupar esta posição, enodando as conquistas do pensamento humano com seu próprio desejo de saber” (p.136).

7 CONCLUSÃO

Acredito que a escola faz a diferença. A educação é a base de tudo. Uma criança que sabe ler, fazer contas, vai poder usar isso no futuro, para arranjar um emprego, por exemplo. Arranjando um emprego, ela vai ter seu dinheiro. Tendo seu dinheiro, ela vai conseguir realizar tudo que um dia ela sonhou. Assim, ela vai ser feliz. E o que todos nós queremos? FELICIDADE. Sim, no mundo real as coisas não acontecem assim. Muitos não têm oportunidade de ir à escola. Talvez por um pai ou uma mãe que não sabem a importância de um estudo, talvez pela falta de uma escola por perto, ou então pelo baixo nível da escola que se frequenta. Mas de novo, cabe ao governo proporcionar a essas pessoas pelo menos a chance de ter isso. Porque depois de um bom estudo, o resto se encaminha. (aluno E 15 anos)

Inicialmente, penso ser importante referir o quanto a pesquisa realizada no meu espaço de atuação foi sofrida e, ao mesmo tempo, prazerosa. Sofrida, pois precisei analisar práticas educativas das quais, querendo ou não, eu era partícipe delas. Prazerosa, pois pude olhar essa escola de uma forma diferente, como pesquisadora, distanciando-me do objeto que me causava estranhamento, através de uma busca de “estranhar o familiar”, conforme expressão de Gilberto Velho.

A escola, como qualquer outra instituição, está organizada para que as pessoas sejam todas iguais. A homogeneização é exercida por meio de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, os gestos e as atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos corpos uma atitude de submissão e docilidade, ignorando as diferenças.

Assim como a escola tem esse poder de dominação, que não tolera as diferenças, também é recortada por formas de resistência. Compreender essa situação implica em aceitar a escola como um lugar em que se expressa uma extrema tensão entre forças contrárias.

Nesse sentido, o contexto pesquisado não pode ser inferido como violento, nem tão pouco o seu entorno. Os resultados da pesquisa mostram que, apesar do clima tenso, de insegurança e medo que geram situações conflituosas, a meu ver poderiam ser geridas pelos professores juntamente com seus alunos, em sala de aula. Portanto, não transcende a uma problemática pedagógica.

A busca por padrões de homogeneização, imposta pela escola, não se coloca tranquilamente, uma vez que disciplina imposta, ao desconsiderar, por exemplo, o modo como são partilhados os espaços, o tempo, a relação entre os alunos e professores, gera uma reação que explode sob formas de incivildades ou entendidas, às vezes, como violência.

Nessa perspectiva, a sala de aula é um espaço onde se tece uma complexa rede de relações. Quando o professor não consegue perceber essa trama, qualquer manifestação do aluno é vista como “sendo para si”, concentrando no aluno a razão do conflito, não percebendo a relação com o coletivo. Como a maioria dos professores não consegue se colocar no lugar do aluno, mantém uma rígida posição daquele que sabe. Impõe, dessa forma, a sua vontade, de forma arbitrária. Não se vê, assim, uma reversibilidade de posições. O aluno, por sua vez, mantém a posição daquele que obedece ou se revolta.

A pesquisa mostrou justamente esse tensionamento na relação professor – aluno, deixando claro que as manifestações dos discentes ocorrem por insatisfação em relação a algumas práticas pedagógicas. Nesse sentido, os adolescentes pesquisados referem à escola como um lugar de sociabilidade no qual aprender o conteúdo programado para sua etapa é o preço que eles precisam pagar para estarem juntos.

Outro dado interessante mostrou que, às vezes, o professor não compreende essa complexa configuração de sua sala de aula, pois os adolescentes que a compõe são diferentes e nem sempre estão dispostos a fazer o papel de aluno. Sabemos, portanto, que a ordem em sala de aula é necessária para que a aprendizagem ocorra, mas apenas a manutenção dessa não garante a

aprendizagem. Ao mesmo tempo em que o professor deve buscar junto aos alunos o cumprimento das normas estabelecidas pela instituição e aquelas criadas pelo grupo, estabelecendo limites claros, precisa criar dispositivos para que o aluno aprenda, favorecendo a autonomia e o comprometimento do aluno com seu processo de crescimento pessoal. Nesse ínterim, a concepção de ordem é que está em jogo.

Na realização do grupo focal com os alunos, foi possível identificar, através das suas falas, a importância daquele momento para eles, pois puderam tomar a palavra e falar sobre essa fase da vida na escola e suas implicações. Na ocasião, os alunos deixaram claro que compreendem que o professor precisa manter a ordem, mas talvez o grande problema esteja no fato dele se concentrar apenas na sua posição normalizadora, achando que, com isso, ele conseguirá eliminar os conflitos.

A pesquisa mostrou, conforme Guimarães (1996), que as efervescências da sala de aula marcadas pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, apontam para a inutilidade de um controle totalitário, de uma planificação racional, pois os alunos buscam, de modo espontâneo e não planejado, o "estar juntos" que impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Portanto, quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade como grupo.

Os professores, por sua vez, entendem o fato dos encaminhamentos dos alunos ao setor pedagógico como mais uma possibilidade de juntos pensarem sobre o impasse ocorrido em sala de aula. Apostam na validade da relação dialógica entre alunos e professores.

Nesse sentido, conforme afirma Guimarães,

quando o professor experimenta a ambigüidade do seu lugar, ele consegue, juntamente com os alunos, administrar a violência intrínseca ao seu papel. Isso não significa que a paz reinará na escola, mas que alunos e professores, por força das circunstâncias, serão obrigados a se ajustar e a formular regras comuns - os limites do fechamento e de tolerância. Portanto, nem autoritarismo e nem abandono. O professor ocupa o seu lugar limitador, mas ele também abre brechas que permitirão ao aluno negociar e viver com mais intensidade a misteriosa relação que une o lugar-escola e o nós-alunos. (1996, p.79)

Nesse aspecto, os adolescentes pesquisados deixam muito claro, a importância de serem ouvidos, olhados e reconhecidos pelos professores como sujeitos que vivem um momento conturbado, cheio de conflitos e contradições, no qual as referências fazem-se necessárias.

Os motivos que levam os alunos a provocarem a sua saída da sala de aula, podem ser entendidos não apenas como raiva, vingança, deboche, desrespeito, mas sim como uma manifestação de rebeldia contra a forma homogeneizadora imposta pela escola. Nem sempre o aluno sabe o limite entre a brincadeira e a ofensa, gerando, muitas vezes, situações constrangedoras. O professor, por sua vez, por medo ou insegurança, tira o aluno da sala, pois teme que isso se alastre ao grupo, como se fosse uma epidemia a ser contida.

O fato do conflito ter se instalado em sala de aula gera uma coesão e, em alguns momentos, uma comoção entre os alunos que passam a partilhar sentimentos e emoções que fundamentam a vida coletiva. Esse aspecto foi apontado nas falas dos alunos.

Para esses jovens, a transgressão é uma forma de serem reconhecidos pelo grupo. A transgressão, portanto, solidifica o grupo e garante o reconhecimento, pois demonstra afastamento dos adultos, adesão e fidelidade ao próprio grupo.

Calligaris (2000) aponta que uma forma do jovem adolescente conseguir ser admitido e reconhecido como adulto é através da formação gregária, transformando a sua faixa etária em um grupo social ou em diversos grupos sociais nos quais o adulto é excluído, buscando, então, reconhecimento entre os seus pares.

Denota-se, nesse sentido, a importância do grupo. Esse aspecto apareceu com uma força bastante significativa durante a realização do grupo focal. Nesse espaço, os alunos relataram que, em muitos momentos, vão à escola para não ficarem de fora da “balada⁴”, das “fofocas” e do que está “rolando” tanto no espaço escolar quanto em outros grupos sociais, mas, ao mesmo tempo, colocam a escola como uma forma de obter um “bom emprego e sucesso”. Tal aspecto ressalta a importância da escola como um lugar de sociabilidades sem perder de vista os objetivos educacionais que se propõe.

⁴ As palavras estão colocada entre aspas por serem falas dos alunos durante a realização do grupo focal.

A pesquisa mostrou, também, a importância do espaço de escuta e de fala dos alunos e professores, mediado pelo setor pedagógico, uma vez que a falta de aproximação entre os alunos, professores e equipe pedagógica podem repressar sentimentos que poderão eclodir de forma indesejável. Nessa perspectiva, Guimarães (1996) ressalta que

o objetivo de eliminar a violência e a indisciplina, ou de colocá-las para fora do campo escolar, faz com que se perca a compreensão da ambigüidade desses fenômenos que restauram a *unicidade grupal* e instalam uma tensão permanente. Quando essa tensão é vivida coletivamente, ela assegura a coesão do grupo; quando impedida de se expressar, transforma-se numa violência tão desenfreada que nenhum aparelho repressor, por mais eficiente que seja, poderá conter (p.80).

A escola pesquisada propõe-se, portanto, a buscar o equilíbrio entre os limites necessários ao ato educativo e a possibilidade de fala de todos os membros. Todavia, para isso, é preciso entender que a escola possui diferentes alunos e que a capacidade de gerir os conflitos, através do diálogo e da negociação, são imprescindíveis na condução da proposta pedagógica.

É preciso ter claro que se a escola se enrijece, aplicando uma lei única para todos os casos, o coletivo desestrutura-se porque as discordâncias, deixando de ser objeto de negociação, enfraquecem os vínculos da trama social. Nesses casos, a tendência é transformar a problemática pedagógica em caso para especialistas. No caso da escola pesquisada, os especialistas seriam os profissionais que atuam no setor pedagógico, ou seja, orientador educacional, supervisor escolar, diretor, psicopedagogo. Tais profissionais precisam estar atentos, gerenciando, junto com os professores, os conflitos que se instalam na escola. O uso da força física, moral e/ou psicológica para conter o movimento da violência será pouco eficaz, “porque quando a violência não é eliminada, ela assume outras modulações e rompe regularmente, trazendo à tona tudo o que foi rejeitado” (GUIMARÃES, 1996, p.80).

Os dados coletados e as observações do cotidiano escolar deixam claro que ocorrem incivildades no interior da escola pesquisada. Incivildades entendidas aqui a partir do conceito de Blomart (2002) como um comportamento anti-social, tomando formas diversas, tais como

ruído intenso, hostilidade, deboches, recusa em trabalhar, passividade, zombarias, transgressão às regras estabelecidas, respostas inadequadas, enfrentamentos orais a colegas e professores.

Esses aspectos causam, no espaço escolar, um clima de tensão e medo de que essas atitudes possam resultar em violência e, por isso, precisam ser contidas. O professor, por sua vez, sente-se aviltado, desgastado em sua energia e coagido a tomar uma atitude. Atitudes essas entendidas pelos professores como uma forma de impor a sua autoridade através da negociação e do diálogo; e pelo aluno, como uma forma arbitrária, autoritária e negativa, gerando, segundo eles, poucas mudanças do clima da sala de aula.

Coloca-se a seguinte questão: como o setor pedagógico da escola e os professores, em geral negociarão os conflitos? Não se trata de receitar formas que levem a essa negociação, mesmo porque não existe plano algum que solucione o problema da incivilidade e da violência de modo a eliminá-las por completo. O conflito está sempre presente, o que obriga a trabalhar, a cada momento, com todas as turbulências do dia-a-dia, localizando as formas através das quais elas se explicitam. Os limites necessários a vida escolar precisam ser construídos coletivamente.

Nesse sentido, uma disciplina homogeneizadora para a escola toda, feita para um conjunto de alunos equivalentes àqueles de um passado idealizado, está destinada ao fracasso. É preciso que os professores conheçam a vida dos seus alunos, o conjunto de histórias tão diversificadas para que os educadores descubram os mundos de onde os alunos provêm, buscando, então, uma proposta pedagógica que atenda a essa diversidade.

Quanto ao aspecto referido acima, a observação do cotidiano escolar mostrou que alguns professores buscam conhecer os seus alunos. Organizam, em suas salas de aula, espaços de escuta e propostas diferenciadas que estimulem a participação dos alunos, envolvendo-os no planejamento e execução na busca pelo comprometimento de todos. Nessas turmas, foi possível observar que os enfrentamentos entre alunos e professores ocorrem de forma natural, não são supervalorizadas, como também não são ignoradas. A forma como o professor gerencia esses conflitos resulta numa maior aproximação entre ele e os alunos e, conseqüentemente, num vínculo e valorização desse professor como referência.

Sabemos, contudo, que a instituição escolar tem compromisso com a construção do conhecimento. Então, como encontrar o equilíbrio entre os interesses dos alunos e as exigências da escola? A pesquisa demonstrou que é preciso construir práticas organizacionais e pedagógicas que respondam a esses jovens adolescentes concretos. Inicialmente, é preciso que os professores e a instituição saibam quem são eles, o que gostam, suas características, e que compreendam a sua forma de pensar e agir. Portanto, a organização do ano escolar, dos conteúdos escolares, dos projetos a serem desenvolvidos, das aulas, a arquitetura dos prédios e sua conservação não podem estar distantes do gosto e das necessidades dos alunos, pois, quando a escola não tem significado para eles, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em incivildades e violência.

Outro aspecto que a pesquisa mostrou foi o fato dos professores e alunos entenderem que os conflitos fazem parte da convivência e que existe a possibilidade das divergências. De que é possível se falar sobre elas sem que isso desfaça os vínculos que foram estabelecidos. Em muitos momentos, a possibilidade do diálogo é mediada pela equipe pedagógica. Esse momento é visto pelos professores como um apoio ao impasse estabelecido e, por parte dos alunos, é compreendido como uma “fraqueza” do professor. Nesse momento, a forma como a equipe pedagógica conduza esse diálogo é bastante revelador, pois pode dar ao aluno a possibilidade de participação, rompendo com o isolamento, tornando-o partícipe do processo, buscando, assim, uma construção coletiva. O retorno à sala de aula, através da condução do professor ao diálogo pode ser uma forma de construir coletivamente uma comunidade de trabalho, flexibilizando, assim, o tempo e abrindo espaços de fala e de escuta. Nesse sentido, Guimarães aponta que

essa comunidade faz nascer a troca recíproca, sem eliminar a autonomia das pessoas e as suas diferenças. Mas para que exista esta solidariedade, é preciso correr o risco da separação, da hostilidade que atravessa todas as redes da trama social escolar e que faz relembrar as bases do seu funcionamento. Os múltiplos confrontos e o viver ambíguo (entre a harmonia e o conflito) integrado a uma ação coletiva, não atomizada, são os fatores que concretizam o gostar da escola, ainda que apenas para encontrar os amigos (1996, p.81).

Outro aspecto que busquei compreender foi a não participação dos professores na realização do grupo focal. Três hipóteses surgiram: o fato do convite de participação ter vindo após a minha saída da função de supervisora da escola pesquisada; a outra por já terem tido a possibilidade da fala através dos questionários; ou por resistirem à análise da situação conflituosa.

A proposta do grupo focal era aprofundar, coletivamente, as questões que afligem a relação entre professor e aluno, buscando a análise das situações vivenciadas, refletindo criticamente sobre essa realidade formando, assim, um grupo coeso que buscasse a solução coletiva para os impasses e conflitos que surgissem no espaço escolar. Paulo Freire já insistia que a escola transformadora era a escola do companheirismo. Por isso, sua pedagogia é a pedagogia do diálogo, da cooperação, das trocas, dos encontros, das redes solidárias. Partilho da idéia de Gadotti (2003) quando diz que lutando sozinhos chegaremos apenas à frustração, às lamúrias, ao desânimo. Talvez minha expectativa em relação a esse momento com os professores fosse algo em que eu acreditasse e também buscasse, naquele momento, a análise refletiva de minha própria ação como educadora. Talvez para aqueles professores pesquisados isso não era uma prioridade, naquela ocasião.

Cabe ressaltar, ainda que senti-me, muitas vezes, só durante o processo de escrita dessa dissertação. Acompanhada apenas pelos autores e dados coletados e pela certeza de que nada é definitivo e que muito ainda tenho para aprender sobre esse tema. Acordei muitas noites e não conseguia mais dormir. Ao lado da minha cama papel e caneta para o momento em que idéias títulos e caminhos fossem surgindo. Anotáva-os avidamente. No dia seguinte, ao reler minhas anotações percebia que alguns aspectos eram relevantes e outros tantos refutados.

Movimento solitário e sofrido esse do aprendente. É assim que me sinto na finalização desse estudo. Muitas inquietações seguem às respostas não encontradas, mas na certeza de que busquei o caminho da autoria. O mestrado para mim significou a aprendizagem de que a pesquisa é um processo longo e que exige do pesquisador continuidade. Nesse momento, foi o que me foi possível...

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa (org) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1996.

_____ **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo, Moderna, 2003.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3.ed. São Paulo, Perspectiva, 1992.

_____ **Sobre a violência**. Rio de Janeiro, Dumara, 1994.

BARBOSA, Maria Carmem S. e XAVIER, Luisa M. Os primeiros estudos. In: XAVIER, Maria Luisa Merino, (org). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 23-31.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ed. Lisboa, Portugal: edições 70, 2004.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa; propostas metodológicas**. 16ª edição. Petrópolis, RJ; Vozes, 2005.

BLOMART, Janine. Evitando a violência no Ambiente das escolas primárias. In: DEBARDIEUX, Eric(org). **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002. Cap. 2, P. 35-57.

BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e Poder Simbólico, in **Coisas Ditas**. São Paulo, editora Brasiliense, 1990.

_____ **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

CALLIGARIS, Contardo. **Adullescência** . Folha de São Paulo. São Paulo, 20 de setembro, 1998. Mais!P.5

_____ **A adolescência**. São Paulo, Publifolha , 2000- (Folha Explica)

CARRANO, Paulo César R. **Identidades juvenis e escola**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, n. 10, nov. 2000. Alfabetização e cidadania.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

CHAUÌ, Marilena. **Uma ideologia perversa**. Folha de São Paulo, 14 mar.1999, Caderno Mais, 5-3.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CLÉMENCE, Alain. Violência e incivilidade na escola: a situação na Suíça. IN: DEBARDIEUX, Eric(org). **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002. Cap. 9, P. 223-246

CRAIDY, Carmem Maria e GONÇALVES, Liana Lemos. **Medidas sócio-educativas: da repressão à educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

DEBARDIEUX, Eric (org).**Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002.

DUARTE, Klaudio: **Mundos juvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstruccion de los puentes rotos em el liceo. Uma mirada desde la convivência escolar**. Última década nº 16. Cidpa Viña Del Mar. Marzo 2002-pp. 99-118.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.5/6, 1997.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre; Artmed, 1991.

_____ **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre; Artemed, 2001.

FORTUNA, Tânia Ramos. Indisciplina Escolar: da compreensão à intervenção. In: XAVIER, Maria Luisa Merino, (org). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002. Parte 2, P. 87-108.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GUIMARÃES, A.M. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J.G.(org) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo. Summus, 1996. Cap. 5, P.73-82

HAYDEN, Carol e BLAYA Catherine. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. IN: DEBARDIEUX, Eric(org). **Violência nas escolas: dez abordagens européias.** Brasília: UNESCO, 2002. Cap. 3, P. 63-102

KUPFER, M.C. Violência da educação ou educação violenta? In: LEVISKI, David Leo (org) **Adolescência: pelos caminhos da violência.** São Paulo, casa do psicólogo, 1998. Cap. IX P. 129-138

LEVISKI, David Leo **Adolescência e violência: conseqüências da realidade brasileira.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____ (org) **Adolescência: pelos caminhos da violência.** São Paulo, casa do psicólogo, 1998

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli Eliza Dalmago Afonso de. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária, 1988

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si mesmo na sociedade globalizada.** Editora Feltrinelli, 1992.

_____ Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n.especial, p.5 a 14, 1997.

_____ **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas.** Tradução de Maria do Carmo Alves Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MICHAUD, Yves. **A violência.** São Paulo, Ática, 1989.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **La escuela em el curpo-** estúdios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Madrid: Ninõ y Dávila editores, 1999.

OUTEIRAL. José. **Adolescer - Estudos revisados sobre Adolescência.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 2003.

_____ **O Mal estar na escola.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 2005.

PERALVA, Angelina. **Violência e Democracia- O paradoxo brasileiro.** São Paulo, Paz e terra, 2000.

PEREIRA, Gilson de Almeida. **Limites e afetividade.** Canoas, Ed. Ulbra, 2004.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola.** São Paulo: Moderna, 2004.

SCOZ, Beatriz. Porque a Alteridade é uma questão central para a psicopedagogia? In: PINTO, Silvia Amaral de Mello (coord.) **Psicopedagogia: um portal para a inserção social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Parte 1, P.25-32

SPOSITO, Marília. Juventude: crise, identidade e escola. In DAYRELL, Juarez(org) **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. B.H.UFMG, 1996.

_____ A Instituição Escolar e a Violência. **Cadernos de Pesquisa** n.104. Fundação Carlos Chagas- Ed. Cortez.Jul 1998

_____ Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Realidade**, Revista Brasileira da Faculdade de Educação da USP. Jan/jun/2001, p. 87/104.

_____ Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.BRANCO,P.P.M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: editora Gente, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação; o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Carmem Zeli. **Juventude e Contemporaneidade: possibilidades e limites**. Última década, nº 20, CIDPA Vinã Del mar, junio 2004, pp. 47 - 69

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In VELHO, Gilberto e ALVINO, Marcos (org): **Cidadania e violência**. Editora UFRJ, 1996. P.10-23.

XAVIER, Maria Luisa Merino, (org). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001. 205 p

YUNG, C.G. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.

ZALUAR, Alba. A globalização do crime e os limites da explicação local. In VELHO, Gilberto e ALVINO, Marcos (org): **Cidadania e violência**. Editora UFRJ, 1996. P.48-68.

APÊNDICE

Relato de uma iniciativa que fez a diferença

Realizei um levantamento das atas dos alunos encaminhados ao setor pedagógico em 2005. Esse levantamento subsidiou o projeto de pesquisa. A pichação e a depredação do patrimônio era algo que, na época apavoravam professores e direção da escola. Tal aspecto foi mencionado no projeto e motivou a minha pesquisa.

No entanto, no momento da coleta de dados, tal aspecto não foi mais evidenciado, nem pelos professores e nem pelos alunos. A resposta para essa questão está no projeto desenvolvido pela professora de Arte Educação.

O olhar sensível e atento da educadora fez a diferença na forma de encaminhamento do impasse. Proibir simplesmente fazia o efeito contrário, mais provocações ocorriam. Ela, então, mobilizou e canalizou a necessidade de expressão e de reconhecimento em peças de diferentes proporções, como portas inutilizadas, classes quebradas e guardadas no depósito foram os espaços possibilitadores de todo o potencial artístico dos alunos. Também o muro do estacionamento da escola foi destinado para o desenvolvimento dessa técnica.

Buscou, também, estudar com os alunos a teoria que sustenta a pintura em grandes proporções, trabalhando a diferença entre pichação e grafitismo. Organizou palestra com pessoas que trabalham com essa arte.

Aos poucos essa forma de transgressão, assim entendida pela maioria dos professores e direção, foi dando lugar à criatividade e expressão. Digo isso, em função dessa conduta ser rechaçada pelos professores e encaminhada ao setor pedagógico, sem ao menos ter certeza de quem eram as manifestações. A identificação ficava difícil em função dos alunos assumirem um símbolo para si e não o nome real.

A professora de Arte Educação compreendeu essa manifestação como uma necessidade de expressão e de reconhecimento. Penso que atitudes como essa ressignifica algumas manifestações dos jovens adolescentes e possibilita-lhes a autoria. Transcrevo abaixo a proposta de trabalho explicativo do folder da mostra coletiva dos trabalhos, realizados pela referida professora:

“Os alunos pesquisaram o conceito de pichação, contravenção e grafite. Fizeram questionamentos sobre as pichações urbanas, os símbolos, as escritas, os desenhos e as escolhas dos espaços. A pichação dentro da escola é ilegal, pois é uma apropriação indevida do espaço coletivo, público e ou privado. Segundo o depoimento dos alunos, a escolha dos materiais da escola como um espaço e alvo das suas manifestações como um modo de “marcar o lugar, imprimir um gesto, ter uma marca, ser diferente, ser exclusivo, chamar a atenção ou por preferência estética.”. Com base nas justificativas, ficou decidido que o suporte ideal para suas expressões seria exatamente classes, paredes e portas.

A partir dessa escolha, solicitamos materiais do setor de descartes da Instituição. Logo fomos atendidos e recebemos os materiais para que pudéssemos dar início às práticas dos desenhos e pinturas. O uso dos materiais significa e ressignifica a função destes dentro da escola, e na pesquisa em Arte como uma prática de caráter sério e comprometido com o espaço que ocupamos, dividimos e expressamos-nos. O reaproveitamento dos materiais foi uma forma de avaliarmos a postura crítica em Arte e a postura social frente ao patrimônio escolar. Os símbolos, os desenhos dos nomes sobre as classes que foram descartadas, significam e referem-se “as marcas” e às “impressões gráficas” que o homem faz ao longo da história da humanidade. A idéia de trabalhar os conceitos de pichação, contravenção, grafite e a apropriação surgiu da necessidade





ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-alunos

TÍTULO DA PESQUISA: O OLHAR DOS ALUNOS E PROFESSORES EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA EM UMA ESCOLA PRIVADA DO INTERIOR DO ESTADO DO RS-UM ESTUDO DE CASO

Eu, _____, portador/a do RG nº _____ residente na rua _____ nº _____, na cidade de _____, aluno/a desta instituição de ensino, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa supracitada, sob a responsabilidade da pesquisadora Dalila Inês Maldaner Backes e da orientadora da referida pesquisa Prof^ª. Dra. Carmem Maria Craidy, ambas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. Este estudo procura analisar e explicitar a concepção dos alunos e professores em relação à suposta violência escolar buscando compreender essa realidade.
2. Durante a pesquisa serão aplicados questionário aos professores que atuam com sujeitos na faixa etária de 13 a 15 anos; e com todos os alunos de 13 a 15 anos da escola em questão;
3. Os resultados desta pesquisa serão divulgados através de publicações em periódicos especializados, apresentação em eventos na área da Educação em geral e espaços que discutam aspectos relacionados à juventude, violência e indisciplina;
4. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir, conscientemente, sobre a participação do meu filho/a na referida pesquisa;
5. Os dados da instituição e os dados pessoais dos alunos e professores participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho;
6. Poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Dalila Inês Maldaner Backes, pelo telefone 99965355, sempre que julgar necessário.
7. Este Termo de Livre Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder, como representante legal do meu filho/a e a outra com a pesquisadora responsável.

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2006.

Assinaturas:

Sujeito da pesquisa

Dalila Inês Maldaner Backes
Pesquisadora responsável
Fone: (51)35939081 / (51)99965355

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-professores

TÍTULO DA PESQUISA: O OLHAR DOS ALUNOS E PROFESSORES EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA EM UMA ESCOLA PRIVADA DO INTERIOR DO ESTADO DO RS-UM ESTUDO DE CASO

Eu, _____, portador/a do RG nº _____ residente na rua _____ nº _____, na cidade de _____, professor/a desta instituição de ensino, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa supracitada, sob a responsabilidade da pesquisadora Dalila Inês Maldaner Backes e da orientadora da referida pesquisa Prof^{ra}. Dra. Carmem Maria Craidy, ambas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

8. Este estudo procura analisar e explicitar a concepção dos alunos e professores em relação à suposta violência escolar buscando compreender essa realidade.
9. Durante a pesquisa serão aplicados questionário aos professores que atuam com sujeitos na faixa etária de 13 a 15 anos; e com todos os alunos de 13 a 15 anos da escola em questão;
10. Os resultados desta pesquisa serão divulgados através de publicações em periódicos especializados, apresentação em eventos na área da Educação em geral e espaços que discutam aspectos relacionados à juventude, violência e indisciplina;
11. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir, conscientemente, sobre a minha participação na referida pesquisa;
12. Os dados da instituição e os dados pessoais dos alunos e professores participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho;
13. Poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Dalila Inês Maldaner Backes, pelo telefone 99965355, sempre que julgar necessário.
14. Este Termo de Livre Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder, e a outra com a pesquisadora responsável.

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2006.

Assinaturas:

Sujeito da pesquisa

Dalila Inês Maldaner Backes
Pesquisadora responsável
Fone: (51)35939081 / (51)99965355
E-mail: dalilai@feevale.br

ANEXO C

Questionário-alunos

Pesquisa: O olhar dos alunos e professores em relação à violência na escola.

Pesquisadora: Dalila Inês Maldaner Backes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Professora Orientadora: Dr^a Carmem Maria Craidy– PPGEDU UFRGS

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais

Prezado/a colaborador/a:

A partir do aceite em participar da pesquisa sobre o olhar dos alunos e professores em relação à violência na escola, estou pedindo que responda as questões abaixo a partir de suas experiências na escola que estuda hoje. Este estudo procura analisar e explicitar a concepção dos alunos e professores em relação à suposta violência escolar buscando compreender essa realidade.

Os dados da instituição e os dados pessoais dos professores e alunos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho;

Desejo um bom trabalho e agradeço desde já a colaboração.

Dados pessoais:

Sexo: _____ Idade: _____

Cidade que reside: _____

Nº de anos que estuda nessa escola: _____

Questões:

Existe violência na escola em que estuda?

sim não às vezes

Caso ocorra a violência na tua escola, em que momento na tua opinião ela acontece?

Na sala de aula na ausência do professor

Na sala de aula na presença do professor

Durante o intervalo

Na troca de período

No final da aula

- No início da aula
- Outros momentos: quais _____

Para ti o que é violência escolar?

- Agressões físicas
- Agressões verbais
- Intimidação- provocação - ameaças
- Discriminação, preconceitos
- Deboches
- Humilhação
- Imposição da vontade de um sobre o outro
- Todas as alternativas acima
- Outro: qual _____

Por que tu achas que o professor encaminha os alunos ao setor pedagógico da escola (NAP)?

- Porque o aluno não cumpriu as regras da escola
- Para o aluno rever as suas atitudes
- Porque o professor está estressado
- Para o aluno melhorar em sala de aula
- Porque o professor não consegue resolver sozinho
- Porque o aluno estava atrapalhando a aula
- Para pensar juntos em alternativas (aluno professor e NAP)
- Porque o aluno não respeitou os professores e/ ou colegas
- Porque o professor “pega no pé” do/a aluno/a
- Outros motivos: Quais _____

Tu já foste encaminhado ao NAP?

- sim- quantas vezes _____ não

Caso afirmativo responda as questões seguintes:

Como tu te sentes quando encaminhado ao NAP _____

Como tu és recebido pelo professor e colegas ao voltar à sala de aula?

Existe uma mudança de atitude no teu comportamento, bem como do professor após esse encaminhamento ao NAP? Explique.

ANEXO D

Questionário-professores

Pesquisa: O olhar dos alunos e professores em relação à violência na escola

Pesquisadora: Dalila Inês Maldaner Backes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Professora Orientadora: Dr^a Carmem Maria Craidy– PPGEDU UFRGS

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais

Prezado/a colaborador/a:

A partir do aceite em participar da pesquisa sobre o olhar dos alunos e professores em relação à violência na escola, estou pedindo que responda as questões abaixo a partir de suas experiências na escola que trabalha hoje. Este estudo procura analisar e explicitar a concepção dos alunos e professores em relação à suposta violência escolar buscando compreender essa realidade.

Os dados da instituição e os dados pessoais dos professores e alunos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho;

Desejo um bom trabalho e agradeço desde já a colaboração.

Dados biodemográficos:

Sexo: _____ Idade: _____

Cidade que reside: _____

Nº de anos que lecionas nessa escola: _____

Questões:

Existe violência na escola em que trabalhas?

() sim () não () às vezes

Caso ocorra a violência na tua escola, em que momento na tua opinião ela acontece?

() Na sala de aula na ausência do professor

() Na sala de aula na presença do professor

() Durante o intervalo

() Na troca de período

- No final da aula
- No início da aula
- Outros momentos: quais _____

Para ti o que é violência escolar?

- Agressões físicas
- Agressões verbais
- Intimidação- provocação - ameaças
- Discriminação, preconceitos
- Deboches
- Humilhação
- Imposição da vontade de um sobre o outro
- Todas as alternativas acima
- Outro: qual _____

Na tua opinião quais os motivos que levam o professor a encaminhar os alunos ao setor pedagógico da escola (NAP)?

- Porque o aluno não cumpriu as regras da escola
- Para o aluno rever as suas atitudes
- Porque o professor está estressado
- Para o aluno melhorar em sala de aula
- Porque o professor não consegue resolver sozinho
- Porque o aluno estava atrapalhando a aula
- Para pensar juntos em alternativas (aluno professor e NAP)
- Porque o aluno não respeitou os professores e/ ou colegas
- Porque o professor “pega no pé” do/a aluno/a
- Outros motivos: Quais _____

Tu já encaminhaste alunos ao NAP?

- sim- quantas vezes _____
- não

Em caso afirmativo responda as questões que seguem:

Como te sentes quando encaminhas um aluno ao NAP? _____

Como tu recibes esse aluno após o encaminhamento? _____

Existe uma mudança no comportamento do aluno, bem como no teu relacionamento com esse aluno? _____
