

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Aline Luci Inácio Caprera

Violência na Escola: uma análise de diferentes vozes e
posições sociais

CAMPINAS
2005

Resumo

A participação no projeto *Práticas Sociais, Processos de Significação e Educação Prospectiva*, junto ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), da FE UNICAMP, possibilitou a escuta algumas vozes no ambiente escolar: ex-alunos, funcionárias, coordenação pedagógica, direção de uma escola pública no Estado de São Paulo. Nesta escuta o que se configurou como um problema de pesquisa, para mim, foi à temática da violência na escola. Com isso, propus um projeto que buscava analisar o que têm a dizer sobre a violência na escola sujeitos em três campos distintos e interconectados da atividade: profissionais na academia; repórteres em textos e revistas de divulgação na área de Educação; e alunos de 4ª série. Considerando que esses sujeitos ocupam distintos lugares e posições sociais, que marcam e diferenciam os modos de ver, conceber, experienciar e falar sobre a violência na escola. A pesquisa contou com três momentos distintos, a saber: Pesquisa bibliográfica, com textos dos acadêmicos, em vários meios (revistas universitárias da área de Educação, sites); levantamento e análise das reportagens, que constituíram matéria de capa sobre a temática da violência na escola, publicadas na Revista Nova Escola; e uma pesquisa empírica com 110 alunos da 4ª série do ensino fundamental, que envolveu a participação e a intervenção dos pesquisadores. Em nossas análises, pudemos perceber que os acadêmicos buscam compreender e explicar as possíveis origens do fenômeno e apontam algumas possíveis soluções; já as reportagens divulgam experiências e projetos desenvolvidos, indicando processos e alternativas já realizados em algumas escolas no enfrentamento do problema. Os alunos, por sua vez, escrevem, falam das suas condições concretas de vida, da realidade vivida no cotidiano, de seus modos de conviver numa sociedade marcada pela violência.

Palavras Chaves: Violência na Escola, Sujeitos e Posições Sociais

1. Apresentação

O tema da violência tornou-se um dos mais preocupantes, no final da década de 90, quando passou a ocupar um espaço de destaque no debate público da imprensa, dos acadêmicos em seminários e congresso. Atingindo as conversas cotidianas nas casas, na rua, na escola, nas rádios, nos jornais, nos canais de televisão, ou seja, passou a fazer parte das interações sociais.

Hoje, o espaço conquistado pela mídia em torno do tema fez com que as notícias virassem mercadorias e o próprio conceito de violência fosse confundido com questões sociais, vistas como ruins ou condenáveis, a saber: a desigualdade social, a miséria, as vulnerabilidades, dentre outras. O discurso da mídia fica evidentemente ideológico quando o adjetivo *violento* é utilizado para caracterizar o 'outro', o que não faz parte da cidade, da classe social, da família, etc.

Segundo Zaluar (1998), a violência doméstica e a violência institucional tiveram um aumento nos registros oficiais das últimas décadas, sem que houvesse um maior conhecimento a respeito dos mecanismos e dos círculos viciosos.

A violência está por toda parte, ela não tem nem sujeitos reconhecíveis, nem 'origens' facilmente delimitáveis e inteligíveis, perpassa as diferentes relações sociais e aparece de forma explícita nos meios de comunicação de massa, principalmente na mídia televisiva. Assim, questões relativas à segurança têm se deslocado para áreas centrais das discussões públicas no Brasil. O crescimento das taxas de crime, bem como o aumento da percepção subjetiva do fenômeno, influi diretamente nas condutas dos diversos sujeitos. Neste contexto, escolas, bem como os demais sujeitos envolvidos na esfera educacional/pedagógica, voltam-se de um modo ou de outro para as mais diversas formas de negociação com a violência, seja na própria instituição escolar, seja na comunidade onde estas escolas se inserem. A violência na escola, amplamente divulgada e explorada pelos meios de comunicação, tem se constituído em um problema social. Assim, tivemos como objetivos analisar o que sujeitos em campos distintos da atividade tinham a dizer sobre a violência na escola.

2. O Interesse Pelo Tema

De alguma forma, todo tema de pesquisa tem que fazer parte da nossa trajetória de vida, de desejos, de anseios, de vontades, de sonhos. Não sei muito bem ao certo, quando a temática da violência tornou-se para mim um problema de pesquisa a ser investigado, possivelmente quando, após cursar o magistério, retornei para fazer estágio no nível do terceiro grau.

No segundo semestre de 2002, cursando a disciplina de Metodologia do Ensino Fundamental, foi proposto fazermos seis dias de estágio de observação, para que pudéssemos fazer algumas discussões em sala de aula. Apesar de reagir à proposta, uma vez que havia feito 330 horas de estágio no magistério, fui fazer essa observação. Afinal, havia três anos e meio que não entrava e não participava da dinâmica de uma sala de aula.

Nestes seis dias de estágio o que mais me incomodou eram as brincadeiras entre as crianças, os modos de um tratar o outro, a agressividade. Não sei se cheguei a discutir estas questões em sala de aula, mas foram pontos que se intensificaram durante o ano seguinte, nas disciplinas de estágio.

No ano de 2003 concomitantemente com o estágio, comecei a participar do projeto de pesquisa *Práticas Sociais, Processos de Significação e Educação Prospectiva*, junto ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), da FE UNICAMP. O projeto vem se desenvolvendo há vários anos sendo que um dos primeiros focos da pesquisa estava orientado para a compreensão dos processos aquisição de linguagem escrita em crianças de 1ª série do ensino fundamental. A pesquisa teve início no ano de 1992 e prosseguiu com o grupo de crianças na 2ª série. No ano de 1997, com os então adolescentes já na 6ª série, a proposta se desdobra em um novo foco de investigação e problematiza a memória, os modos de lembrar, os modos de aprender e de fazer lembrar, buscando entretecer aspectos da história dos sujeitos articulada à memória coletiva, à história social. A questão da memória e da história passa a nortear esse filão do projeto até sua renovação aprovada pelo CNPq, no ano de 2001. A minha participação no projeto se inicia, portanto, três anos após a formatura de 8ª série do grupo de crianças

interessantes na primeira série no ano de 1992. Tive acesso a diversos tipos de materiais e pude conhecer, ainda que de longe, um pouco da história das crianças envolvidas no projeto.

O desenvolvimento da investigação sobre memória coletiva e história social, gerou um novo objetivo no ano de 2003: buscar (re) encontrar os jovens que estiveram envolvidos nessa trajetória escolar, mas não buscar só os considerados 'bem sucedidos', ou seja, aqueles que concluíram com êxito a 8ª série. Queríamos a princípio saber onde se encontravam e o que estavam fazendo os jovens que, em tese, já estariam formados no ensino médio e inseridos no mercado de trabalho, e também aqueles que por alguma razão não concluíram o ensino fundamental. Para tanto, estabelecemos contato com duas ex-alunas e as entrevistamos; retornamos à escola e conversamos com a atual diretora, o pessoal da administração, as funcionárias da escola há 20 anos e residentes no bairro, e ex-professoras das crianças no início da escolarização.

Nessas conversas e entrevistas, ouvimos várias vozes; narrativas, lembranças, comentários; informações sobre as redes de relações sociais, as atividades, as disputas; as mudanças que foram acontecendo no bairro, na escola. Nessas falas, um dos aspectos que se destacou está relacionado à questão das formas de violência no ambiente escolar. Durante a entrevista, realizada com as ex-alunas algumas de suas colocações que me fizeram refletir sobre as marcas deixadas pela violência: dos colegas de turma elas só lembraram de três, um que fora assassinado, por causa de dívidas com drogas, um que estava preso, e um terceiro que, segundo elas, estava em vias de ser preso. Das colegas que ainda encontravam pelo bairro, sabiam das que já eram mães, das que também estavam envolvidas com drogas e criminalidade. O comentário delas com relação a si mesma, com um ar que pudemos interpretar como uma leve ironia foi: "Nós somos as boazinhas".

Também na fala da nova diretora da escola, que estava há pouco tempo no cargo e, portanto tem enfrentado algumas resistências, pude perceber a importância que ela dá às condições do espaço físico da escola: quer manter tudo em ordem, não pode ter chiclete grudado no chão, as paredes estão limpas, a

escola num geral esta bem cuidada e uma de suas frases é a de que ela irá vencer o vandalismo e a violência (quebra de materiais, pichações, destruição do alambrado da escola, dentre outras coisas) pelo cansaço dos sujeitos que a praticam.

Nas falas¹ das funcionárias da escola ouvimos os seguintes comentários:

(I)

?? – *Agora o Antenor não ta aí não, né? O Antenor²?*

A.L. – *Foi assassinado?*

?? - *É, foi assassinado sábado passado.*

A.S. - *Ah, foi esse que a Edna³ ligou e que...*

A.N. – *E que idade que tinha Albertina?*

A.L. – *Eu acho que ele tava com 21.*

?? – *23.*

A.N. – *Ah, 23. Como é que ele chamava?*

?? – *Antenor*

(II)

?? – *A Amanda, a Amanda também, lá do lado da coisa pra lá atiraram nela, quase mataram.*

(...)

?? – *É eu tava no posto aquele dia, que minha mãe tava doente, a gente teve que sair..?Carreira, dali a pouco chegou a Amanda lá, baleada. Ela tava parece que amigada com um rapaz... acho que não era certo..? da bola veio pra mata ele, matou um, baleou ela. Ela entrou toda baleada lá.*

A.N. – *Mas está bem?*

?? – *Ta. Eu não tava bem na hora que ela chegou. Ela chegou carregada assim na maca e aquela sangueira...*

(III)

(...)

A.S. – *Deixa ver, quem que é esse aqui? Ai é o Ualas, esse nome é diferente, vocês lembram dele?*

Fa./Iv. – *Ualas...*

Iv. – *Ualas não é sobrinho da Graça?*

Fa – *Ah! O sobrinho da Graça.*

(...)

Fa. – *Seguiu o mau caminho.*

A.S. – *Mas ainda está vivo?*

Fa. – *Levou até tiro, mas não aconteceu...*

(...)

¹ Entrevistas realizadas nos dias 24/10/2003 e 10/11/2003

² Antenor é um antigo aluno da escola

³ Edna é uma das primeiras diretoras da EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental)

Iv. – A mãe disse que ele é agressivo em casa, diz que ele chega agressivo que só vendo.

Fa – Levou até tiro.

O conjunto dessas falas nos mostra uma diversidade de ações e comportamentos – vandalismo, depredação, agressão verbal e física, morte e assassinato – ligados à violência que, comentada de dentro da escola, não se restringem ao espaço escolar.

Com relação a vandalismo e depredação, Eloísa Guimarães (2002), na revista Nova Escola⁴, destaca que alunos e ex-alunos destroem os materiais porque eles não encontram na escola um lugar que corresponda aos seus anseios de vida.

Também segundo A. Guimarães (1996), a escola, como instituição, se constitui em um espaço de indisciplina e violência; o primeiro é observado em modos de agir dos alunos na escola ditos inadequados, esses movimentos são caracterizados como um não ajuste das crianças ao meio. A violência é marcada de diversas formas: depredação e vandalismo, que podem se constituir em uma forma de contestação dos alunos, por não se sentirem parte do meio; a agressão verbal e física marca uma comunicação entre os alunos e se constitui também como uma forma de resistência ao controle escolar; e a maior violência que se constitui no assassinato das crianças, geralmente são atos isolados, mas que marca um fora da escola que dinamiza o dentro, pois gera situações de medo, angústia, incertezas.

A partir de análises preliminares do material empírico do projeto de pesquisa, da realização de vários estágios em escolas públicas, da leitura de texto que analisam o problema da violência, surgiu para mim o interesse de apurar a escuta de outras pessoas que tem o que dizer da violência na escola. Imagino que muitos sujeitos tenham algo a dizer sobre essa questão a partir de diferentes pontos de vista e da posição social de cada um.

⁴ Revista Nova Escola, maio de 2002. Artigo: “Portas abertas para a paz”.

3. Problematização

A ocorrência de violência escolar não se constitui como um fenômeno recente, mas nos dias atuais se tornou um problema social, além de um importante objeto de reflexão. As concepções atuais sobre a violência nas escolas, deixam de relacioná-la com a criminalidade e a ação policial, passando a ser foco de inquietações relacionadas à miséria e ao desamparo político, pois conduz a novas formas de organização social imbricadas com a exclusão social e institucional. A violência é matéria apresentada cotidianamente na mídia escrita e 'falada', fazendo com que se torne um problema que afeta todas as relações e instituições sociais.

Michel Foucault (1986), particularmente em seu livro 'Vigiar e Punir', contribui enormemente para as teorizações sobre a violência e as relações de poder quando analisa as instituições penais a partir dos séculos XVII e XVIII, referindo-se ao esquadramento disciplinar da sociedade, buscando elucidar a política de coerção, de dominação, por meio de vigilância e punição sobre o intelecto, sobre a vontade, sobre as disposições e sobre as paixões dos indivíduos.

Segundo Guimarães (1996),

“não podemos isentar a escola como se a violência estivesse somente do lado de fora. Apontar os pais, a estrutura familiar, a estrutura econômica como responsáveis pela crueldade entre as crianças (...) à violência que é gerada dentro da própria escola, não apenas porque ela é uma instituição homogeneizadora, controladora,..., mas também porque ela é a expressão de grupos em permanente conflito”. (p.81).

A violência não está ligada somente a ações físicas, mas a uma constante ameaça, medo e terror, capaz de abalar as bases mais estáticas que se avaliam inabaláveis, portanto a violência é simbólica⁵. Com relação a essas questões destacam-se a força das muitas linguagens que compõe os universos sociais, que

⁵ O conceito de violência simbólica foi criado pelo pensador francês Pierre Bourdieu para descrever o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados.

revelam a existência de espaços e cultura, produtos concretos, do imaginário e da imaginação.

São várias as possibilidades de estudo e os modos de análise que se abrem quando nos deparamos, quer empírica, quer teoricamente, com a questão “indigesta” da violência na escola, principalmente através de seus efeitos, que se apresentam também das mais variadas formas: desde as agressões físicas ou verbais explícitas, a depredação, as diversas ameaças, a indisciplina, até a apatia nas relações, os confrontos velados, os muros (reais ou simbólicos), os processos de exclusão, dentre outros.

Como instituição social, a escola se constitui num importante lugar/espaço de ensino-aprendizagem, de trabalho coletivo e interação entre os participantes do contexto escolar. Não vemos a escola somente como um reflexo do sistema de dominação, que produz ideologias e práticas alienantes, nem como uma instituição indiferente ao movimento social. Vemos a escola como um lugar/espaço heterogêneo, onde se configuram conflitos e contradições característicos das relações sociais, e onde perpassam tramas que compõe histórias pessoais, locais e coletivas.

Arendt (1999) nos auxilia pensar sobre a questão da violência quando expõe que

“a violência, sendo instrumental por natureza, é racional na medida em que for eficaz para alcançar o fim que a deve justificar. E uma vez que quando agimos nunca sabemos exatamente as conseqüências eventuais daquilo que estamos fazendo a violência só pode ser racional se persegue objetivos em curto prazo. A violência não estimula causas, nem história nem revolução, nem progresso nem reação, mas serve para dramatizar ressentimentos e trazê-los ao conhecimento público”.(p.149)

Como esse (re)sentimento emerge e se mostra à sociedade? Qual é a visão que os sujeitos têm da violência na escola? O que as crianças falam sobre aquilo que vivenciam? A violência e a indisciplina vêm de alguma forma abalar o *status quo*, a apatia e o mutismo que reinam na instituição escolar.

Diante do exposto pretende-se neste trabalho ouvir e analisar o que têm a dizer sobre a violência sujeitos em três campos distintos e interconectados de

atividade: alguns pesquisadores, uma revista de caráter jornalístico, e as crianças de uma escola pública. O lugar de cada uma dessas vozes no sistema diferencia o modo de ver, de conceber e explicar a violência na escola.

Tendo em vista o objetivo geral acima explicitado, destacamos três objetivos específicos.

- Investigar, através de uma pesquisa bibliográfica, o que alguns pesquisadores na academia têm dito sobre a violência na escola;
- Analisar como a imprensa jornalística – revistas específicas da área de educação - vem abordando o tema e divulgando informações sobre o assunto;
- Ouvir as crianças, para conhecer como elas vivem, sofrem, falam, pensam sobre a violência dentro e/ou fora da escola.

Na tentativa de atingir tais objetivos a pesquisa previu três linhas de investigação: o levantamento e aprofundamento bibliográfico, a análise de matérias sobre a violência na escola que tenham constituído reportagens de capa, nos últimos três anos, da Revista Nova Escola (a mais lida entre os professores, conforme Gentil,2003) e entrevista com alunos da 4ª série de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) no município de Campinas (a escola já foi palco de outras investigações no Projeto Integrado de Pesquisa).

Duas dessas linhas de investigação sofreram algumas mudanças. Tínhamos definido que a análise da reportagem seria apenas de artigos produzidos entre 2002-2004, que constituíram reportagens de capa, entretanto neste período somente uma revista, em maio de 2002, trouxe a temática. Com o conhecimento prévio de uma outra reportagem, realizada em setembro de 1999, que fora também reportagem de capa, e já tecidas algumas críticas a primeira reportagem, pensamos ser importante trazer para a discussão essa segunda matéria.

A maior mudança foi com relação à pesquisa empírica na escola, pois tínhamos como metodologia de trabalho de campo a realização de entrevistas em grupos de até cinco alunos da 4ª série do ensino fundamental, sendo que os

procedimentos empíricos estariam referenciados numa perspectiva de caráter etnográfico, uma vez que este possibilitaria uma análise dinâmica, tendendo a captar a realidade complexa e a dinâmica, que existe no campo educacional. Assim, segundo Lüdke e André (1986), o pesquisador estaria colocado no meio da cena investigada participando e tomando partido das tramas. Através das técnicas de observação participante e de entrevistas da abordagem etnográfica, torna-se

“possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico”. (ANDRÉ, 1995:41).

O contato com a escola para a apresentação do pré-projeto trouxe a possibilidade da utilização da sala de informática, após muitas reuniões com a direção, a coordenação pedagógica e as professoras da 4ª série. A nossa proposta inicial sofreu algumas alterações, ou seja, o projeto que vislumbrava entrevistas e observações participantes, tornou-se um projeto de participação, intervenção e interação, a partir do desenvolvimento de uma proposta de trabalho, com os alunos na sala de informática. Essa mudança possibilitou um maior contato com as crianças, um enriquecimento nas conversas, nas atividades, nos desejos, nas possibilidades de compreensão das violências.

4. O Que Nos Diz a Academia...

Tendo em vista os objetivos explicitados, procedemos ao levantamento bibliográfico sobre a problemática da violência na escola, elegendo dentre os textos encontrados alguns para a discussão mais específica.

Alguns critérios nortearam as nossas escolhas, pois vários textos tratavam da violência relacionada à indisciplina (Rego, 1996; Rebelo, 2002; Aquino 2003) outros restringiam o tema da violência relacionado à escola e à formação de políticas públicas (Debarbieux e Blaya, 2002; Hayden 2002, Columbier, Mangel e Perdriault, 1989) e outros tematizavam a violência nas escolas no âmbito jornalístico (Reis 2003).

Focamos nosso olhar, então, em textos de acadêmicos brasileiros, que tratam da violência discutindo-a e relacionando à instituição escolar. Apresentaremos uma resenha dos seis textos escolhidos, e a discussão de alguns pontos que consideramos polêmicos discutindo-os em relação ao material empírico.

4.1.1 Vulnerabilidade social, incivilidade e o aprender a conviver.

O primeiro artigo, escrito por Miram Abramovay, autora que tem uma larga discussão na área, derivou de um seminário apresentado na UCB (Universidade Católica de Brasília) para os cursos de Pedagogia e Normal Superior. A autora inicia o texto dizendo que a violência não é um fenômeno recente, mas as formas

de violências estão mudando com a evolução dos meios tecnológicos. Com isso, o fenômeno da violência é vivenciado mais diretamente do que em outros tempos.

“A violência é considerada inconcebível, condenável e, simultaneamente, banalizada, percebida como inevitável e fatal – o que leva à indignação e, contraditoriamente, à indiferença” (ABRAMOVAY, 2004).

Assim, contra a violência, o que é proposto, pela autora, é o “aprender a conviver”, pois é um ato civilizatório, que demonstra a necessidade de conhecer e respeitar o outro, isto é condição fundamental para a convivência.

A educação é um fator fundamental, na construção de uma nova ordem mundial. É nesta visão que a UNESCO procura estabelecer os fundamentos para uma educação que construa uma Cultura de Paz, que está relacionada à prevenção e a solução não violenta dos conflitos.

Para se substituir uma cultura de guerra, que vivenciamos, por uma cultura de paz sabe-se que o processo é gradativo que leva em conta o contexto histórico, político, econômico, social e cultural de cada ser humano, essa substituição pressupõe uma educação que ensine as pessoas a conviverem. A própria autora indaga: como esperar que a educação contribua para a construção de uma cultura de paz se a escola é uma ambiente de violência?

“Na escola, a violência não é vivida, muitas vezes, como um ato de agressividade, e sim como o modo habitual e cotidiano de ser tratado e de tratar o outro. O fenômeno passa a ser institucionalizado, comum, banalizado, como a violência que entra no nosso cotidiano”. (ABRAMOVAY, 2004).

As gangues e o tráfico de drogas são uma forma de violência concreta que invade a escola, cria situações que fogem ao controle da comunidade escolar, mas a escola não é somente vítima da violência, ela também gera as suas violências físicas (brigas, ameaças, estupros), simbólicas (abuso de poder baseado em símbolos de autoridade) e institucionais (ligada à idéia de marginalização,

discriminação e assujeitamento adotadas por instituições que instrumentalizam estratégias de poder).

De acordo com a autora, há formas de violência física, simbólica e institucional que invadem a escola ou são produzidas nela, trazem sérias conseqüências tanto para o desempenho dos alunos quanto para a atividade docente, ou seja, essas situações repercutem tanto na qualidade de ensino quanto na aprendizagem dos alunos.

Com isso, vê-se a importância da criação e da consolidação de uma cultura em que o “aprender a conviver” seja capaz de suplantar a violência. Para Abramovay (2004), entre outras coisas, o fracasso escolar está ligado a um clima de violência, uma vez que os jovens ficam sempre na defensiva, mas a adoção da desconstrução da violência traz bons efeitos no combate ao fracasso escolar, é o que demonstra uma pesquisa em 14 escolas lançada recentemente pela UNESCO. Estas participam de um projeto intitulado “Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz”, que visa à abertura das escolas públicas nos finais de semana com atividades de esporte, arte, cultura e lazer.

Segundo a autora essas experiências demonstram que o ensinar a viver junto (convivência) poderá reverter o quadro da violência escolar, reduzindo os casos de fracasso escolar e construir uma cultura de paz que adentre os muros, grades e cercas das escolas.

Abramovay e Avancini (2004), no artigo “Educação e Incivilidade”, trazem para a linha de discussão; a questão da incivilidade como ato que rompe com as regras elementares da vida social.

A escola vem enfrentando no seu cotidiano problema interno, como o de gestão, e problemas externos como o desemprego, a pobreza, a exclusão social e o tráfico de drogas, entre outros. Esses problemas demonstram que é necessária a realização de pesquisas sobre as “violências nas escolas”, pois a problemática, por um lado, tem um caráter inovador e por outro se constitui num desafio devido às modalidades que a violência tem no ambiente escolar. Em relação às características no texto anterior, as autoras destacam três grupos de violência em

meio escolar: 1- violência física; 2 – violência simbólica ou institucional; 3 – as incivildades.

As formas de incivilidade são atos e comportamentos que, muitas vezes, são considerados sem gravidade possuindo um caráter público.

“No ambiente escolar, as incivildades muitas vezes ganham o contorno de comportamentos desafiantes por parte de alunos que procuram a visibilidade, provocando as autoridades – o que é constatado no dia-a-dia das escolas”. (ABRAMOVAY e AVANCINI,2004).

Desta forma, há que se tomar cuidado com os atos e comportamentos de incivilidade, pois uma vez que estes prevalecem no ambiente escolar, a comunidade escolar tende a ter um distanciamento, o rompimento das relações de amizade e solidariedade cria um distanciamento e um não relacionamento com o espaço público.

Mas, medidas de força e soluções tecnológico-repressivas, - as autoras se referem a equipamentos como detectores de metal, câmaras etc, que são utilizados nos Estados Unidos – não resolvem o problema da violência das incivildades, porque não atingem a qualidade das relações interpessoais na escola. Segundo as autoras, uma política repressiva nunca substituirá políticas sociais e programas que transformem a escola num espaço de segurança, prazer e alegria.

O artigo “Violência e Vulnerabilidade Social” têm como objetivo analisar a relação entre a violência (sofrida na prática por jovens) e a condição de vulnerabilidade social que eles se encontram. Vulnerabilidade Social entendida:

“como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade de recursos (materiais ou simbólicos) dos atores e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade civil”. (ABRAMOVAY e PINHEIRO,2004)

O artigo está dividido em duas partes: a primeira discute os conceitos de violência e de vulnerabilidade social procurando correlacioná-los aos estudos de políticas

públicas; e a segunda analisa o conceito de capital cultural e discute a implementação de projetos que visem quebrar o ciclo da violência e da vulnerabilidade social entre os jovens.

A violência preocupa a sociedade e os governos na esfera pública e privada, seu conceito está em constante mudança e por isso não há um conceito absoluto, podemos ter em sentido estrito a violência física como a intervenção de um sujeito ou grupo contra a integridade de outro sujeito ou grupo e também contra si. Já violência simbólica refere-se ao abuso do poder mediante o uso de símbolos de autoridade.

Segundo Abramovay e Pinheiro (2004), no Brasil, a violência está ligada à vulnerabilidade social de alguns fragmentos populacionais, como por exemplo os jovens, pois esses sujeitos padecem dos riscos da exclusão social devido aos desequilíbrios provenientes do mercado. Outro fator que marca a vulnerabilidade é a pouca disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos aos sujeitos excluídos da sociedade, ou seja, uma vez que não há acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, cultura não se pode acender socialmente no mercado e na sociedade.

O capital social diferentemente do capital físico ou humano não é de propriedade de indivíduos ou instituições, pois ele surge nas relações entre os sujeitos e é utilizado para facilitar as atividades de cooperação entre eles. Também não é um conceito fechado, e sim uma composição de muitos elementos sociais que contextualizam a ação individual e coletiva. Podemos dizer que, para os autores, existem três linhas que tentam explicar possíveis causas da emergência da violência e criminalidade entre os jovens: 1ª – Ancora na explicação individual, ou seja, a culpa é do indivíduo, devido à personalidade e a fatores biossociais; 2ª – Baseada em fatores estruturais; 3ª – Problema está na crise e falência das instituições e normas da sociedade.

Os autores finalizam o artigo expondo o Programa “Abrindo Espaços” da UNESCO, que promove a inclusão social, espaços alternativos, protegidos, equipados, que possuem entretenimento, bem como a convivência entre os jovens e a comunidade em geral.

Nas três resenhas apresentadas podemos ler núcleos de apresentação e/ou problematização sobre a violência na escola, como uma saída. Do nosso ponto de vista, o *aprender a conviver* e a *cultura de paz* merecem uma discussão mais adensada, sobretudo quando se trata de uma solução para o problema da violência, pois os textos apresentaram pontos de vista e análises sobre o assunto. Indagamo-nos então sobre os conceitos ‘aprender a conviver’ e ‘cultura de paz’, fazendo-os dialogar e confrontando-os com o material empírico da pesquisa, discutiremos se essas propostas podem, trazer resultados, uma vez que elas podem de certo ponto de vista, nos parecer, ingênua e superficial.

4.1.2 Autoridade docente

O artigo “*Narrativas da violência no meio escolar: limites e fronteiras, agressões e incivildades*” de Gonçalves (2002), tem como foco de pesquisa a interpretação que os professores fazem da escola em que trabalham e sobre seus alunos, analisando o impacto do contexto da violência escolar na auto-estima e na visão do professor sobre a escola.

“Seria praticamente impossível refletir sobre como a violência se produz e reproduz em meio escolar, sem considerar suas imbricações com as questões de autoridade, exclusão e democratização dos sistemas de ensino”. (GONÇALVES, 2002:85).

É interessante observar que as práticas de violência contra os alunos mudam conforme as concepções de infância e adolescência são revistas. Para o autor, quando falamos em violência em meio escolar não podemos ignorar o conflito: cultura e natureza, que marcam as narrativas dos professores neste artigo. Nos dias atuais, o grande desafio é a construção de uma proposta pedagógica que não negue um dos pólos, mas que alimente a tensão entre cultura e natureza, e a partir daí reduzir as formas de violência no meio escolar.

A pesquisa focou somente a narrativa dos professores, ou seja, como os docentes davam inteligibilidade a atos considerados violentos na escola. No meio escolar há atos violentos que não são relatados, existem lembranças, registros na

memória, mas nada há por escrito, ou seja, nem todos os atos considerados violentos na escola são relatados ou mesmo registrados pelos sujeitos escolares.

Nas falas dos professores, segundo Gonçalves (2002), a violência e o comportamento agressivo dentro da escola, encontram-se ligados à questão da organização e da estrutura familiar, assim, o comportamento violento, não tem origem na escola, mas dentro de casa. “Quem perdeu o controle foi à família e não a escola” (p.90). A escola, para esses educadores, é um local estruturado e possui regras definidas. Em algumas falas pode-se observar que os professores colocam a falta de limites como fator que desencadeia o desrespeito dos alunos em relação a ele e não manifesta a crise da autoridade que afeta a profissão docente, como um dos fatores. A questão da autoridade docente é um aspecto crucial quando se estuda a violência no meio escolar.

Os professores acusam pais e normas escolares, apontam o Estatuto da Criança e do Adolescente como os responsáveis pelo declínio da autoridade professoral. A democratização do ensino também é apontada como responsável por um ‘declínio dos valores escolares’, uma vez que, segundo estes, os alunos “pobres e negros” são os principais agentes desta violência na escola. Com isso, na narrativa dos professores há um pesado julgamento que penaliza e condena as conquistas democráticas.

Nos relatos também se pode notar que existe uma vinculação entre o aumento da violência na escola e a exposição dos alunos ao crime organizado. Os professores em suas narrativas separam a violência dentro da escola (falta de respeito, ameaças, enfrentamentos da autoridade) e a fora da escola (acerto de contas, tráfico de drogas), com isso, o ato considerado violento está fora da escola, no bairro, nas casas dos alunos.

Finalizando o texto, Gonçalves (2002) nos aponta que as narrativas apresentadas no texto podem nos fazer perceber que a escola permanece como um espaço civilizador. “Toda tentativa de se reduzir a violência na escola acaba reacendendo o velho ideal de vê-la moldando a natureza humana”.(p.98).

No texto apresentado por Gonçalves, o que se destaca é a questão do conflito natureza e cultura e a problemática da “democratização do ensino”, constituindo pontos que merecem uma maior atenção.

O artigo de Aquino (1998), intitulado de “*A Violência escolar e a crise da autoridade docente*” tem como objetivo a discussão da relação entre os conceitos de violência e autoridade no contexto escolar e a relação professor-aluno. Existem várias possibilidades de tematizar a questão escola/violência, uma vez que há acontecimentos concretos: a indisciplina, a apatia nas relações, os confrontos velados ou não, as ameaças, os muros, as grades, a depredação, a exclusão, dentre outros. A escola e os sujeitos que participam, principalmente o corpo docente, se tornam reféns de “sobredeterminações” que deixa apenas uma mistura de resignação, desconforto e desincumbência frente aos efeitos da violência no cotidiano, visto que a gênese do fenômeno e seu manejo teórico-metodológico residem fora, ou para além, dos muros escolares.

Segundo Aquino, a palavra de ordem nas instituições escolares é o “encaminhamento”, ou seja,

“(…) encaminha-se para o coordenador, para os pais ou responsáveis
(…) Numa situação limite, (…), na impossibilidade de encaminhamento,
a decisão, (…), é o expurgo ou a exclusão velada sob a forma das
‘transferências’ ou mesmo do ‘convite’ à auto-retirada”.(p.8/9)

Assim, os educadores sofrem de um sentimento de ‘mãos atadas’, quando existem situações que não são consideradas ideais de trabalho. Mas, o espaço escolar é pródigo em fatos que fogem ao ideário-padrão. A violência e seus efeitos representam, segundo o autor, a parte mais onerosa do trabalho docente.

As relações escolares não são um espelho das relações extra-escolares. Não podemos sustentar a idéia que a escola somente reproduz os vetores externos a ela, pois se produz algo de novo no cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação dos vetores, por parte dos sujeitos e de procedimentos instituídos/instituintes.

O sujeito, conforme Aquino (1998), deverá ser pensado quando situado num complexo de lugares e relações pontuais – sempre institucionalizado. Essa noção de sujeito permite situá-lo no mundo e na região, portanto ele é estudante de uma dada escola, aluno de um dado professor, filho de uma específica família, integrante de uma classe social, etc.

Não podemos tematizar a violência no contexto escolar se persistimos visualizando a violência na família, nas prisões, nas ruas, como se todas fossem sintomas periféricos de um mesmo ‘centro’ irradiador, há que se regionalizar o epicentro do fenômeno, assim:

“No caso da escola, a tarefa passa a ser rastrear no próprio cenário escolar, as cenas constitutivas assim como as nuances dos efeitos de violência que lá são testemunhados”. (AQUINO, 1998:12)

Neste caso, situar o foco de análise nas relações dominantes no contexto escolar e colocar em destaque a relação professor-aluno faz-se necessário.

A instituição escolar possui um caráter de planificação, ou seja, com a homogeneização é mais fácil trabalhar, esta é praticada através de mecanismos disciplinares. Ao mesmo tempo em que a escola não aceita as diferenças, ela é entremeada por formas de resistência. Para Aquino, entender essa relação demanda aceitar a escola como um lugar de tensão entre forças antagônicas.

O professor possui

“um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, (...), tenha autonomia sobre seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida”.(GUIMARÃES apud AQUINO: 1998 12/13).

Para o autor, se tivermos como pressuposto que a instituição escolar é normativa/confrontativa, o olhar é voltado para a relação professor-aluno como lócus, estrutural e conjuntural da violência escolar, mas ele não quer atribuir a quaisquer dos pólos as responsabilidades para a questão do fenômeno; ao

contrário o que se defende é uma espécie de mão-dupla instituinte: existe uma espécie de violência 'positiva', permanente à intervenção escolar, constitucional e constituinte dos lugares de professor e aluno e esta, em vez de tão somente 'importar' os efeitos da violência, exógena a ela, os institui quase compulsoriamente. Ou seja, acredita que existe no cotidiano escolar, um *quantum* de violência escolar 'produtiva' embutida na relação professor-aluno, que é condição *sine qua non* para o funcionamento e a efetivação da instituição.

Existem alguns fantasmas rondando a instituição escolar, um dos principais, talvez, é o que envolve a crise da autoridade do professor. Aquino acredita que grande parte dos efeitos da violência percebida no cenário escolar é correlata a essa crise, ou seja, a questão da autoridade docente é um ponto nevrálgico da ética docente e regula o trabalho pedagógico. A retomada da autoridade é o único antídoto contra a violência na escola.

4.1.3 Violência: ambigüidade do termo

O artigo de Áurea Guimarães (2004), "*Escola: Espaço de Violência e Indisciplina*", coloca em discussão, se toda indisciplina e violência são indesejáveis, ou teríamos que nos utilizar a ambigüidade dos termos, já que essa duplicidade presente nas práticas sociais nos obriga a considerar não apenas as regras do jogo institucional, mas outras regras que perpassam o cotidiano escolar.

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reflexão da opressão, da violência, dos conflitos que acontecem na sociedade. É importante argumentar que as escolas também produzem sua própria violência e indisciplina, pois visa a homogeneização dos sujeitos, pelos mecanismos disciplinares, não tolerando, portanto, as diferenças, embora seja recortada por formas de resistência.

Segundo Guimarães, o objetivo de eliminar a violência e a indisciplina ou colocá-los para fora do campo escolar, faz com que se perca a compreensão da ambigüidade desses fenômenos que restauram a unidade 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. Assim, a disciplina homogeneizada está destinada ao fracasso. Parece-nos importante analisar a questão da tensão permanente e da coesão grupal⁶ em relação à “cultura de paz” e o “aprender a conviver”.

“A organização do ano escolar, dos programas, 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 indisciplina e violência”. (GUIMARÃES, 2004).

As idéias apresentadas, pelos acadêmicos serão discutidas e polemizadas em relação ao material empírico, dentre elas o que se destaca são: vulnerabilidade social, incivilidade, aprender a conviver, cultura de paz, autoridade dos pais, autoridade dos professores, democratização do ensino público, dentre outras.

⁶ A questão da coesão grupal é muito relevante, mas neste estudo não pretendemos discuti-la, uma vez que necessita de um maior aprofundamento teórico.

5. Múltiplas Facetas da Violência na Escola

Durante a leitura dos diversos textos, produzidos no âmbito acadêmico, que de alguma forma tratam a violência na escola, observa-se que há múltiplas formas de enxergar, explicar e buscar encaminhamentos para a resolução do fenômeno da violência na escola.

Em termos de descrição e de um diagnóstico, os textos falam de uma realidade vivenciada pela sociedade, conseguindo identificar um movimento que transcende realmente a instituição escolar. Dentre as questões que emergiram como possíveis origens da violência na escola o que se destaca é: a vulnerabilidade social (pobreza, desemprego, falta de perspectiva, falta de sentido na escola), a incivilidade (desobediência, provocação, depredação, a indisciplina), o declínio da autoridade docente, o declínio da autoridade dos pais e a democratização do ensino público. Dentre as propostas para a resolução do fenômeno, o aprender a conviver, a retomada da autoridade docente, a abertura das escolas para a comunidade, com projetos que visem o desenvolvimento da cidadania, da participação e da gestão democrática, se destacam como uma possível forma, embora nenhum dos autores tenha ido ao âmago da questão, que

condições concretas de vida e de trabalho dos alunos, dos professores, dentre outros.

Os pontos destacados pelos autores indicam a possível origem do problema da violência na escola, destacados pelos autores, compondo o que vivenciamos e ouvimos na escola durante o desenvolvimento da pesquisa empírica.

Tratar do tema da violência circunscrito à questão escolar tem sido uma problemática, assim Sposito (1998,2002), tenta circunscrever o que seria uma violência dentro e fora da escola, colocando que um dos aspectos que se deve investigar, na esfera da instituição escolar, são os modos em que são estabelecidos os sentidos que marcam e normalizam condutas – violentas ou indisciplinas – por parte dos sujeitos envolvidos: professores, alunos, funcionários, pais, entre outros.

Para Sposito (1998) a “violência urbana invade a escola, mas ela não é, rigorosamente, violência escolar” (p. 63), pois para os alunos a escola é o local de descontração, lazer, em que eles constroem vínculos e amizades com professores, e outros alunos. A “**violência escolar stricto sensu**⁷ é aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino” (p.64).

Nos anos 80, segundo a autora, as ocorrências de violência nas escolas estavam atreladas a uma imagem da violência externa ou social, que o país estava envolvido, houve no período reivindicações por segurança. O tema foi durante a década deixando de ocupar o panorama da imprensa, com isso havia a falsa impressão do desaparecimento do fenômeno, mas o que ocorreu foi o contrário, a banalização e a prática da violência foi incorporada no cotidiano das escolas.

Na década de 90, as depredações e os vandalismos são modalidade de violência que caracterizam o escolar, com isso o sujeito da violência é sempre o outro, o que não faz parte da comunidade escolar. Mas a abrangência do fenômeno vai sendo aos poucos deslocada, e o estranho, o outro não é somente o responsável pelos atos, voltando-se assim o olhar para os sujeitos inseridos na instituição escolar. Neste mesmo período há a identificação de ações violentas

⁷ Grifos da autora

dentro da escola, ou seja, na ociosidade – os intervalos, as trocas de aula, as ausências dos professores – pois quanto maior o tempo livre, maior o risco de atos de vandalismos.

“A persistência da violência escolar revelou formas novas de disseminação dessa violência nas práticas diárias observadas no interior da escola.”(SPOSITO,1998:67)

Sposito (2002) faz uma distinção clara entre violência na escola e violência escolar. O primeiro termo faz referência ao aumento da violência na comunidade (criminalidade e violência social) e o segundo termo é definido, em duas modalidades, uma caracterizada pelo vandalismo contra a instituição escolar, que danificam o patrimônio, chegando até as agressões de bens materiais dos professores e funcionários, a outra

“decorre de um padrão de sociabilidade, das relações interpessoais que hoje atingem a escola tanto pública como privada. Trata-se tanto de uma série de práticas que compreendem os alunos e seus pares, crivadas pela formação de grupos que podem ou não se enfrentar de modo belicoso, como compreendem agressões físicas e verbais por meio de ameaças a professores e funcionários”. (p.252)

A autora traz uma definição clara entre os dois termos, circunscrevendo a “violência escolar” como aquilo que acontece dentro da escola e a afeta diretamente (depredação, vandalismo, roubos), sendo, portanto, o espaço geográfico da escola o local onde ocorrem às ações violentas contra a própria instituição. A “violência na escola” aparece, para a autora, como aquilo que é

trazido de fora (da comunidade, do bairro) para dentro da instituição escolar, e nesse sentido, relacionada à sociedade mais abrangente como um todo.

No nosso ponto de vista, a distinção dos termos proposta por Sposito (1998,2002) não chega a esclarecer as formas de compreender o fenômeno. A violência que ocorre na escola ou na comunidade que a frequenta, é fruto das condições sócio-históricas vivenciadas pelos grupos. Assim sendo, tanto o aumento da violência na comunidade quanto os atos de vandalismos, praticados contra a instituição e aos funcionários, como as agressões verbais ou físicas, fazem parte de um mesmo modo de vivenciar a violência. Segundo Zaluar (1994), a sociedade brasileira é complexa e contraditória, é difícil encontrar princípios claros que sejam chave para analisar sua estrutura, cultura e ideologia.

Uma outra discussão sobre violência na escola é apontada por Castro (2004), nos leva a outras formas de interpretação

”várias dinâmicas alimentam expressões de violência na escola e não se limitam a serem reproduzidas , ou seja, podem ter a escola como aparato tanto estruturante como estruturado por, como o *ethos* de ênfase em competições, individualismos, desigualdades sociais, construção de masculinidade por silenciamento e subordinação do outro, comumente, mulheres ou indivíduos de práticas homoeróticas. Tais violências são menos noticiadas que aquelas associadas às danças, às galerias e ao narcotráfico”.

Castro, por exemplo, discute outras formas de violência na escola, menos visíveis, como a estigmatização de certos grupos, caracterizados como, minoritários (mulheres e homossexuais), os silenciamentos, as subordinações, as desigualdades, dentre outras. Na mesma linha de argumentação temos dois outros autores Charlot (2002) e Móyses (2001). O primeiro afirma:

“no que diz respeito a estigmatização e à discriminação, tais visões são importantes por diversas razões. Primeiro, como argumenta Bourdieu, se todos os significados e práticas culturais englobam interesses e sinalizam distinções sociais entre indivíduos, grupos e instituições, então poucos significados e práticas o fazem tão claramente quanto o estigma, a estigmatização e a discriminação. O estigma e a discriminação, portanto, operam não somente em relação à diferença (como as nossas leituras de Goffman e Foucault tenderiam a enfatizar), mas até mais claramente em relação às desigualdades sociais e estruturais. De fato, é possível ver a estigmatização desempenhando um papel chave na transformação da diferença em desigualdade, e pode funcionar, em princípio, em relação a qualquer dos eixos principais da desigualdade estrutural interculturalmente presente: classe, gênero, idade, raça ou etnia, sexualidade ou orientação sexual, e assim por diante. Segundo, e mais importante ainda, a estigmatização simplesmente não ocorre de uma maneira abstrata. Pelo contrário, ela é

E a segunda coloca que a partir da estigmatização, os grupos minoritários passam a receber um tratamento diferenciado do que é realizado com os demais grupos, como se isso fosse definitivamente natural, assim uma diferença em relação à norma, diferenças já acordadas como negativas, transformam as relações entre os sujeitos.

Desta forma, a partir de comentários dos dois autores, pode-se dizer que o sistema simbólico, ou a cultura, é arbitrário, pois não se fundamenta numa realidade ontológica, nem numa relação expressa com a natureza. Assim, o sistema simbólico de uma determinada sociedade é uma construção social. A constatação deste fato é a diversidade de perspectivas e interpretações sobre as mesmas realidades em diferentes culturas. A existência de um determinado sistema simbólico é fruto de uma construção social. A manutenção do arbítrio cultural, ou seja, do sistema simbólico é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade. Para perpetuar este sistema simbólico é necessário que a sociedade seja capaz de impor a todos os seus membros esse mesmo sistema simbólico, de forma que todos o interiorizem. Este processo de imposição é o que Bourdieu chama de violência simbólica.

“É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimentos que os <<sistemas simbólicos>> cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim,..., para a <<domesticação dos dominados>>”. (BOURDIEU, 2002: 11).

Assim, os instrumentos que buscam essa legitimação – escola, igrejas, imprensa – tentam impor uma hegemonia, que tem como objetivo a concordância e a eficácia das relações simbólicas que organiza a sociedade, mas por mais eficiente que seja, ela nunca se impõe inteiramente às classes dominadas, pois estas não são totalmente passivas e condicionadas.

5.1.1 A produção acadêmica em foco: em busca de possíveis origens e propostas de soluções da violência na escola.

A vulnerabilidade social manifesta-se de forma contundente junto aos segmentos mais empobrecidos da população. Engendrada pela violência estrutural, acaba por atingir a auto-estima e a dignidade dos envolvidos. Com isso, a temática do desemprego e da violência emerge na atualidade como um problema social de forte apelo político, econômico e emocional. Temos indicadores sociais preocupantes como a questão do desemprego, apesar dos últimos avanços, atrelada à instável situação econômica de nosso país. Um sujeito desempregado, sem ocupação e perspectivas tem a sua dignidade tolhida, a liberdade reprimida e

perde um dos alimentos essenciais ao exercício pleno da democracia cidadã: o trabalho.

A especificidade social da condição jovem torna este segmento um público especialmente exposto à vulnerabilidade social, uma vez que a definição pouco precisa do seu papel na sociedade contemporânea – em termos de autonomia relativa, (in)dependência financeira e responsabilidades e direitos ambíguos no que se refere a sua participação no mercado de trabalho, por exemplo – submete essas pessoas aos efeitos mais imediatos das adversidades econômicas e sociais e lança uma série de incertezas quanto a sua trajetória futura. Há que se considerar ainda o fato de que os jovens são particularmente suscetíveis ao apelo do risco e têm sua identidade social construída, em grande parte, com recurso à idéia de transgressão, o que configura um complexo quadro de vulnerabilidade que a pobreza, ou de forma ainda mais ampla, a desigualdade social ainda potencializa.

Neste sentido, a existência de deficiências e barreiras de acesso dos jovens pobres à educação e ao trabalho – os dois principais mecanismos, considerados válidos, de mobilidade, de formação do cidadão e inclusão social da nossa sociedade, – bem como, às estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, lazer e cultura, contribuem para o agravamento da sua situação de vulnerabilidade social. Sem escola e sem trabalho, os jovens ficam mais desprotegidos e, conseqüentemente, mais expostos, por exemplo, à cooptação pelo crime organizado. Assim, o envolvimento com o tráfico de drogas – muitas vezes iniciado por influência do grupo de amigos mais próximo – representaria uma alternativa real de trabalho e de mobilidade social para o jovem pobre, ainda que o exponha aos riscos relacionados às práticas violentas e criminosas que lhe são inerentes, seja como vítima ou como autor.

Zaluar (1994) afirma que o desemprego é mais pesado para os trabalhadores jovens e desqualificados, que representam uma parte substancial da população economicamente ativa. Essa falta de emprego é evidenciada

“nas ruas, sinais, feiras e frentes de supermercados, onde bandos de crianças e jovens vendem balas e fazem carroto para ajudar a mãe. É nessa convivência diária e intensa de tantas crianças e jovens, prematuramente independentes e afastados da vigilância materna, que se formam os bandidos, com suas próprias leis, constituídas no contexto da luta diária pela sobrevivência e seus inevitáveis conflitos. E é isto que gera forte solidariedade interna à geração e uma vida social perigosamente infensa à capacidade educadora dos adultos. Pois são estes jovens que, de usuários, passam a comerciantes ou empresários do tóxico, o que os leva numa escalada de existência e de adoção de métodos violentos”.(p.08/09)

Outro ponto destacado pelos acadêmicos é a incivilidade, nosso vocabulário cotidiano, não nomeia, não considera aquilo que seria indisciplina, protesto, rebeldia, enfim, as incivildades, como atos que constituiriam uma possível ação violenta. Estas minam as relações entre os sujeitos sem que constituam necessariamente um delito.

Uma possível solução para esses problemas, segundo Abramovay (et.al. 2004), é o aprender a conviver, que consiste em conhecer e respeitar o outro, para substituímos uma cultura de guerra, a qual vivenciamos, por uma cultura de paz. O que os autores estão entendendo por convivência? Como ensinar a conviver? Já não convivem? O que esse ‘conviver’ implica? Quais os sentidos desse ‘conviver’? Afinal, professores, alunos, já não convivem? Essa proposta é conflituosa, já que a violência não se reduz ao espaço escolar, ela afeta o todo; uma vez que a

instituição escolar não está desvinculada da sociedade, ou seja, é parte complementar dela, ocorrendo um significativo aumento da violência no meio social, “do mesmo modo vai haver um aumento da violência no ambiente escolar” (SANTOS, 2002:199).

Abramovay (2004), Avancini (2004) e Pinheiro (2004) que trabalham com essa hipótese de resolução do fenômeno, nos relatam uma experiência, realizada pela UNESCO, em 14 escolas, com um projeto intitulado: “*Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*”, o principal objetivo deste foi o ensinar a conviver, esse projeto visava à abertura das escolas nos finais de semana com atividade de esporte, arte, cultura e lazer, foi uma experiência bem sucedida, pois visou à participação, com respeito aos direitos humanos, a diversidade e a tolerância. Entretanto as indagações que ficam são: Quem legitimou a experiência com as 14 escolas? Quem estava apoiando tal processo? Como ele se deu? Somente a abertura das escolas é capaz de ensinar as crianças a conviverem? Quais são as condições humanas e financeiras existentes, para que tal processo ocorra? Quais as contradições existentes?

Sposito (1998, 2002) expõe a experiência no estado de São Paulo, na década de 80, as administrações ditas progressistas desenvolveram ações que deveriam ter como conseqüência uma abertura democrática da escola. Aprovavam “a idéia de que os estabelecimentos de ensino precisavam estar melhor equipados para enfrentar a onda de violência urbana” (2002:256), assim a proposta de segurança estava atrelada a uma idéia de gerar modalidades de intercâmbio da instituição escolar e seus usuários através de novos canais institucionais e aumento dos espaços de participação. Com isso, a idéia de participação era uma simbologia capaz de neutralizar a violência nas escolas, pois a violência era entendida como um isolamento da escola em relação à comunidade.

Houve duas iniciativas, a primeira, em nível estadual, que tornou obrigatória a abertura das escolas nos finais de semana para a comunidade usufruir com atividades de lazer, cultura e esporte. A segunda, também de abertura dos espaços, pela secretária municipal de educação da cidade de São Paulo, no final da década de 80, sob o projeto da prefeitura foi intitulado “Fim de Semana”, não

era obrigatório, mas se o diretor aceitasse, as escolas receberiam materiais necessários para o desenvolvimento do projeto.

Os resultados foram diferentes e desiguais, houve experiências de sucesso, que realmente reduziram os índices de violência observados na escola.

“Parte do sucesso decorria da possível articulação entre os eventos do fim de semana e as práticas escolares que buscavam alterar orientações bastante cristalizadas na rede de ensino. Outro fator positivo residia no grau de organização das comunidades usuárias das escolas” (bairros onde existem associações de moradores, que possuem um proposta de trabalho articulada com a escola) (SPOSITO,2002:257)

Mas o que ocorreu na maioria das vezes foi a experiência de fracasso, pois a adesão de muitos diretores ficou somente na abertura dos portões, ou seja, o que ocorreu foi à ocupação do espaço físico. Outro fato importante é que na grande maioria dos bairros não existe uma centralidade, ou seja, algum tipo de representação, e com isso a integração escola comunidade não saiu do papel, as relações burocráticas existentes não foram levadas em consideração e muitos pensaram que somente a abertura dos portões faria com que fossem superados os problemas de integração, conforme a autora:

“a proposta não levou em conta as diferenças existentes entre os moradores ou grupos organizados, suas relações de vizinhança no bairro, as disputas, conflitos e formas de solidariedade (...) a ocupação do espaço ocorria sem um mínimo de regras definidas de modo consensual”. (SPOSITO, 1998:69)

Assim,

“a mera abertura física da escola não supera padrões estabelecidos de interação se não vier acompanhada de uma clara intenção dos atores de redimensionar suas práticas em direção a um projeto para a unidade escolar”. (SPOSITO, 1998:69)

Entretecendo essa discussão iremos dar visibilidade ao que Pino (1989) ressalta sobre a questão da convivência social, uma vez que esta “deixou de ser obra da natureza para tornar-se uma decisão histórica” (p.03). É responsabilidade da espécie humana definir

“as regras de convivência em função do que eles entendem por vida em sociedade, instituindo uma ordem normativa que delimita os espaços da própria liberdade. Essa ordem reflete a concepção que cada sociedade faz das relações sociais numa determinada época histórica” (p.03).

É necessário o respeito a essas regras para a convivência social, mas a sua violação é condição de existência dessa convivência.

As regras precisam ser socialmente respeitadas, mas isso não impede que a sociedade cunhe seus infratores, que são alvos de reações sociais diversas e contraditórias. Qual é o limite entre o proibido e a transgressão? A coexistência dos termos demonstra as falhas da organização social.

“Por toda parte onde o homem se organiza em sociedade, da mais primitiva a mais avançada, a violação dos interditos provoca uma comoção social cujas proporções variam em função da representação que cada povo se faz da natureza do interdito e das implicações da sua transgressão”. (PINO, 1989: 04).

Guimarães (1996) coloca que a escola enquanto “estruturação societal/afetiva” (p.50), reafirma os sentimentos que os grupos (fora ou dentro da instituição) têm deles, indicando um fator agregador dos sujeitos. Desta forma, existe o desejo do viver social como uma forma de conhecer as regras e sua expressão de um eterno conflito.

Durante o desenvolvimento empírico da pesquisa, visualizamos que a convivência das crianças, as brincadeiras, as agressões verbais mútuas, a vivência das crianças em um bairro violento, gera símbolos e meios de comunicação próprios, ou seja, as crianças participam de um mesmo modo de convivência. Voltar a educação para ensinar a conviver faz com que se “engesse” as relações, ou seja, quando a escola escolhe um tema, faz com que se operacionalize as relações, pois prevendo uma única forma de se conviver, uma única regra, o coletivo poderá se desestruturar, uma vez que a violência poderá ter um caráter racional. Desta forma, a intervenção escolar nas relações poderá enfraquecer os vínculos sociais. Mas a violência não é eliminada, ela tem outras funções e modulações que rompem com a regra, trazendo novamente o que fora rejeitado, pois a ambivalência do termo violência impede o efeito da sua racionalização.

“A questão não é ‘limitar’ a violência, mas trabalhar a partir dela, localizando as formas através das quais ela se compõe em relação aos limites e às coerções da instituição” (BAUDRY apud GUIMARÃES, 1996:97).

Os sujeitos participam do que dizem, vivem dramas ou situações rotineiras, estabelecem, reforçam ou rompem relações sociais entre si, definem posições sociais, investem ou desinvestem o poder, mantêm ou modificam normas sociais. “Sua linguagem não é, pois, mero instrumento ou meio de comunicação, ela é constitutiva de suas relações sociais”. (ZALUAR, 2000:58). Acreditamos que as

crianças já convivem e não é, somente, através da abertura das escolas nos finais de semana, que vai resolver problemas da comunidade. Ou seja, os problemas social-econômico-político e o fenômeno da violência têm raízes sociais, uma vez que a instituição escolar não é um espaço livre da violência, pois o que se passa dentro deste local, o que ocorre cotidianamente, vem de fora, do meio social onde as crianças se desenvolvem e vivem. Podemos verificar essa convivência social, nas falas das crianças⁸.

(I)

G. – Já teve na minha rua dois, já teve tiro também.

J. – Já vi, na esquina da minha casa, cinco homens mortos de tiro.

?? – Na minha rua, nunca morreu ninguém!

A. – Mas, por quê?

G. – Não morreu, levou cinco tiros, mas não morreu.

(II)

T. – Meu tio morreu!

Al – Morreu, como assim?

T. – Lá perto da minha casa.

Al. – Como assim morreu? Mataram ele?

(...)

T. – Eu só queria que mudasse a violência, lá perto de casa.

A. – Por que?

T. - Mataram meu tio, na esquina da minha casa, com um tiro!

A. - Tinha um por que?

T. – Por causa de menina.

Al – Por causa de mulher?

T. – É!

(...)

T. – Quem matou meu tio conhece meu pai, minha mãe, minha avó, tudo mundo e ainda passa e cumprimenta.

A. – Amigo da família?

T. – É, ainda foi no enterro!

(III)

D. – Quem mora no Parque Cidade, o que tem para falar?

?? – É perigoso.

D. – É mais perigoso do que o San Martins, por que?

R. – Porque tem muita favela

⁸ Conversas em roda, transcrição de vídeo filmagem.

Um outro fator que, segundo as vozes dos professores, no texto de Gonçalves (2002), levam a atos violentos dentro da escola, é o declínio da autoridade dos pais, ou seja, os pais jogaram o peso de educar exclusivamente para a escola. Se seguirmos as mudanças no Código Civil referentes ao Direito Paterno veremos que, desde o Direito Romano até hoje, houve um enfraquecimento do poder do pai sobre o filho. Tais mudanças foram mais dramáticas no final do século XIX e início do XX, com as novas leis de mercado. Cada vez mais, em nome do 'interesse da criança', instituições sociais passaram a substituir o pai. Assim, o 'bem-estar da criança' está supostamente em jogo, o pai pode ter seu poder familiar limitado ou anulado.

Segundo Lash (apud GONÇALVES, 2002)

“as teorias modernas, tanto da pedagogia, quanto da psicologia, desautorizam a educação familiar. (...) Instituem-se os serviços sociais profissionais que se especializam em como educar as crianças em certas circunstâncias”.Assim, “a pedagogia e a psicologia se associam para criticar toda e qualquer forma de educação que não estivesse baseada no método científico,..., ambas constroem a imagem de pais incompetentes” (p.92).

Os casos relatados pelos professores têm significado, mas estes não associam, que os pais não conseguem impor limites porque através de um saber especializado, desqualificaram-se as capacidades deles em educar, em transmitir valores, em ajudar os filhos e construir um senso moral.

Neste mesmo sentido, há também a crise da autoridade professoral, levantada por Aquino (1998) e Gonçalves (2002), os autores concordam que a perda do domínio se constitui como um dos aspectos mais cruciais quando se estuda a violência na escola, uma vez que o não reconhecimento da autoridade adulta leva os sujeitos a uma total falta de referência.

Aquino (1998) aborda a questão da autoridade do professor através da idéia de ocupação de um lugar social, pré-existente e pré-determinado historicamente. Assim, a autoridade é um fenômeno de cunho institucional, estreitamente vinculado à idéia de delegação e crédito ao outro. Para ele, a autoridade deve ser compreendida como uma espécie de desordem institucional, que se ritualiza a cada instante, dependendo de como se desenrola a relação com os parceiros.

Assim, o fenômeno da autoridade só pode ser compreendido como um efeito institucional, sempre singularizado pelas condições concretas de vida. Nessa perspectiva,

“o reconhecimento da autoridade do agente não é uma reação automática, nem um dever ‘natural’ da clientela; ele precisa ser forjado na ação cotidiana, e sempre em ato” (AQUINO, 1999:137).

Portanto, não podemos mais conceber as instituições sociais e as funções de seus atores como algo estável, sólido, compulsório. Elas têm movimento e, ao manifestarem valores, explicitam sua dimensão política.

Com base nas idéias do autor, mesmo quando o professor ocupa um lugar social instituído, não há a garantia de que o aluno venha obrigatoriamente a aceitar à ação desencadeada por ele. É preciso que o exercício da autoridade do agente seja reconhecido e consentido pelo(s) parceiro(s) da relação. É condição fundamental que o lugar da autoridade que ele ocupa seja legitimado por todos os diretamente ou indiretamente envolvidos na ação.

Aquino acrescenta que a autoridade do professor constitui-se a partir da relação entre conhecimento e experiência na condução do processo educativo. Para tal é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer. Como afirma o autor,

“é possível assegurar que a autoridade docente não se sustenta exclusivamente na, – e nem é decorrência unívoca, - da erudição de seu portador, mas do trabalho engenhoso, árduo e compromissado daquele que, de fato, se dispõe a ensinar algo a outrem” (p.140).

Segundo Sposito (2002), as ocorrências de ações violentas na instituição escolar são conseqüências de uma crise da autoridade do mundo adulto ou da

fraca habilidade dos profissionais em indicar estruturas justas e democráticas da gestão da vida escolar. Com isso, os sentimentos de injustiças, exclusão e falta de expectativa estão na raiz dos episódios de pequenas violências. Mas, em nossa sociedade a escola constitui-se como um local educativo, fruto de convívios, às vezes conflituosos entre as gerações adultas e os alunos que estão em processo de desenvolvimento. Para Bourdieu (1998), a autoridade pedagógica só é garantida na medida em que o caráter arbitrário é socialmente imposto da cultura escolar.

O termo “autoridade”, não possui um sentido comum, ou seja, é polifônico. Para Zaluar (1994) faz-se necessário separar autoritarismo (tirania, despotismo, totalitarismo) de autoridade. O primeiro termo, segundo Arendt (apud ZALUAR) está estruturado em uma pirâmide hierárquica, fundamentada na submissão e na desigualdade entre um nível e outro, com formas de poder, baseadas na coerção. Já a idéia de autoridade está baseada na legitimidade tradicional, portanto exclui os meios violentos de coerção, a autoridade é baseada num acordo social sobre quem deve ser obedecido, em que lugares e com que valores e regras.

“Por um lado,..., onde a força é usada, a autoridade fracassou; por outro, a autoridade seria incompatível com o uso da argumentação para persuadir ou dialogar, que operam na igualdade entre interlocutores. Por isso, ARENDT diz de uma crise de autoridade do mundo moderno” (ZALUAR, 1994:256/257).

Com isso, a marca do autoritarismo permaneceu na criação dos filhos e na educação escolar.

Ainda segundo Zaluar (1994), no Brasil o termo autoridade sofreu uma inversão de sentido, com isso a palavra não fica restrita aos mais velhos, que na esfera pública ou privada, tem a validade da função de educar os mais novos. Ela é usada para se referir às autoridades, representantes do Estado. O modelo de autoridade, descrito acima, não foi estabelecido em nosso país, uma vez que construíram um modelo tradicional, hierárquico e desigual, que não era reconhecido e que tendia a igualar a todos diante das imposições. Restando,

somente, o uso da força bruta para sustentar a pirâmide hierárquica sem legitimidade social.

“A tirania moderna e multicentrada, além de substituir a autoridade pela força, cria um vazio de ordem, preenchido pela violência, onde os mecanismos educacionais deveriam funcionar. À incivilidade e à incapacidade de negociar, adiciona-se a incapacidade de exercer compaixão ou empatia, isto é, de se colocar no lugar do outro. Em vez disso, a rapidez em colocar rótulos e em identificar os inimigos ou culpados, junto com a rapidez de justicá-los através da violência. Assim, na relação entre estranhos ou com os que estão fora da comunidade definida restritamente, predominam os linchamentos simbólicos e físicos”. (ZALUAR, 1994: 260/261).

No artigo de Gonçalves (2002), a argumentação dos professores seguia uma linha de que a escola é uma instituição educadora e corregedora por princípio, ou seja, a sua função é de normalizar, mas na atualidade ela não está conseguindo fazê-la e isso corresponde a uma certa ampliação/inclusão de alunos no sistema

de ensino, a saber: democratização do ensino público. A escola tinha o papel de normalizar, mas o que desregula essa função, é porque ao se abrir encontrou resistências, ou seja, ao lidar com uma outra clientela, a instituição perde esse controle, vivencia essas resistências e não mais cumpre a sua função.

Para muitos professores, com o processo de democratização da escola pública, houve uma espécie de ‘declínio dos valores escolares’, pois a chegada de alunos pobres e dos favelados nas instituições, fez com que começasse o ‘inferno astral’ na vida deles, porque tiveram que lidar com uma população pré-concebida como inferior e incapaz, assim, algumas questões sociais, como a vulnerabilidade social, a que os jovens estão sujeitos, foram tratadas como caso de polícia. Como argumenta Sposito (1998,2002), com isso “pobres e negros”, segundo as vozes dos professores sobre a violência na escola, são os agentes dessa violência. Em algumas narrativas é marcado o momento de transição entre um estado de não-violência com um de violência na escola, este é justamente o período de democratização, na década de 80.

A contribuição de Bourdieu (1997) está no deslocamento da culpabilização do sujeito e a compreensão dos modos de produção da exclusão pela própria instituição. O autor argumenta que com a democratização da escola, há uma espécie de exclusão continuada, em todos os níveis de ensino, pois existe uma marginalização das camadas desvalorizadas. Os jovens das camadas populares, após oscilar para se manter no sistema, acabam recebendo um diploma, para o qual se preparam, e na verdade recebem uma titulação já desqualificada. Assim, os jovens participam do sistema de ensino sem a convicção de que isso lhe trará algum benefício.

“Acabou o tempo das pastas de couro, dos uniformes austeros, do respeito aos professores – todos sinais externos da adesão, que os filhos das famílias populares sentiam em relação à instituição escolar, e que hoje se transformou numa relação mais distante: a resignação sem ilusão mascara em indiferença impertinente, é evidente na pobreza exibida do equipamento escolar, a tira elástica para segurar os cadernos, as canetas descartáveis que substituem a pena e a caneta-tinteiro, nos sinais de provocação em relação ao professor, como o walkman (no caso do Brasil, o telefone celular) levado até na classe, ou as roupas, cada vez mais folgadas, com mensagens estampadas, como o nome de grupos de rock, que querem lembrar, dentro da própria Escola, que a vida verdadeira está fora daí” (p.485/486)

A experiência produzida pela democratização do acesso à escola tem gestado a consciência de que oferecer vagas no ensino fundamental – único nível de educação obrigatório no país – é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir o direito à educação à grande maioria dos nossos alunos. A presença de um aluno com características diferentes daquelas idealizadas pela escola tornou evidente o fato, para educadores e para gestores dos sistemas públicos, de que a denegação do direito à educação se processava também pelas características de funcionamento internas à escola, tanto quanto pela persistência da adversidade social que se manifesta na externalidade da instituição escolar. Esta evidência, correlata ao processo de renovação pedagógica que se processava, se construía a

partir do que se denominou “fracasso escolar”, expresso nos altos índices de reprovação e evasão que se manifestavam, notadamente, em relação aos contingentes de alunos oriundos das camadas populares e cujo acesso à escola havia se dado mais recentemente. Inicialmente, o “fracasso escolar” parecia revelar a inadequação do aluno à escola, o que acabava por tornar legítima sua exclusão social. Incapaz de prosseguir nos seus estudos – exposto à reprovação e à repetência múltiplas que levavam, em muitos casos, à evasão do sistema – o aluno (e sua família) acabava por internalizar a exclusão e por torná-la legítima enquanto expressão de incapacidade ou inadequabilidade individual. O direito à educação, visto apenas enquanto direito de acesso à escola, se tornava, então, a forma social de legitimar a exclusão já que a garantia de acesso sem modificação da função e organização escolar evidenciava a inadequação do aluno à escola.

Os acadêmicos levantam prováveis origens da violência na escola, propondo possíveis soluções. Abramovay (et.al., 2004) tem como proposta o *ensinar a conviver para gerar uma cultura de paz*, ponto esse que já colocamos. Aquino (1998) levanta em seu texto o problema da crise da autoridade docente e segundo ele somente a retomada de tal autoridade é um antídoto contra a violência na escola, mas o autor não explicita com isso poderá ocorrer. Gonçalves (2002), frente às falas de professores, localiza o que estes acreditam que seja responsável pelo fenômeno, ou seja, o declínio na autoridade dos pais e a democratização do ensino, embora não proponha uma saída para a questão, mas deixa como ponto de questionamentos a questão da “natureza X cultura”. Guimarães (2004) não levanta um fato como sendo responsável pela violência na escola e também não propõe soluções, mas evidencia a ambigüidade dos termos violência e indisciplina, pois para a autora, ambos os termos não possuem somente um lado negativo. Por fim Sposito, (1998,2002) corrobora com alguns pontos, mas não identifica algo como possível responsável pelo fenômeno, contudo a autora argumenta que projetos e programas devem desenvolver a cidadania, a participação e a gestão escolar, para que haja uma transformação na cultura escolar gerando o que a autora chama de cultura pela paz, pois os jovens são sujeitos de direitos em

processo de desenvolvimento e são protagonistas das ações que lhes são propostas.

Na sociedade moderna a juventude estabelece uma identidade grupal, com múltiplas facetas culturais. A problemática da vulnerabilidade social, da incivilidade, da estigmatização, do preconceito, expõe uma realidade vivenciada pelos jovens pobres, das classes populares, que vivem em zonas desvalorizadas. Mas em alguns casos a construção deste 'outro', ou seja, de um jovem classificado de maneira negativa, sempre adjetivado por termos como 'problemática', 'vulnerável', 'indisciplinado', pode nos levar a um posicionamento em que o jovem jamais é visto como sujeito, mas, sim, como uma categoria de oposição ao jovem de classe média, tomado como ideal.

6. O Que se Divulga

Tomando como ponto de partida um trabalho já realizado no grupo de pesquisa (Smolka e Gentil, 2004), optamos por incorporar em nossos estudos o texto de uma revista de ampla divulgação na área da Educação. Nossas leituras e análises, no entanto, nos levaram a problematizar o texto inicialmente selecionado, publicado em 2002, e a colocá-lo em discussão com um outro texto publicado três anos antes. Os dois textos apresentam argumentos bastante diferenciados com relação à violência e à escola usando fundamentos e argumentos, às vezes, opostos⁹. Enquanto a academia está identificando as possíveis origens da violência na escola e trazendo algumas possíveis propostas para a resolução de tal fenômeno, as reportagens da Revista Nova Escola trazem relatos de escolas que sofriam com o problema e através de algumas medidas estão resolvendo o fenômeno dentro da própria escola.

O primeiro artigo selecionado da revista Nova Escola, constituiu reportagem de capa no mês de maio de 2002, sobre o título "*Portas Abertas para a Paz*",

⁹ (1) PELLEGRINI, D; VITA, M *Portas Abertas para a Paz*. In: Revista Nova Escola – Maio, 2002. p16-21

(2) PRADO, R. *O Desarme da Violência*. In: Revista Nova Escola – Setembro, 1999

escrito por Denise Pellegrini e Marcos Vita. Assim, como os textos da academia, apresentaremos uma breve resenha.

Este inicia relatando dois assassinatos em escolas, um de uma diretora, no município de São Paulo e outro de uma aluna adolescente, em Santo André. Esses acontecimentos, segundo os autores, são amostras trágicas da violência que está inserida na sociedade e que atinge educadores e estudantes. Mas, não são somente fatos brutos que fazem parte do convívio escolar, existem outras faces do fenômeno menos dramáticas (depredação, ameaça, agressão verbal e física, preconceito, dentre outros). Um aspecto que não causa mortes, ferimentos ou prejuízos, e é tão grave quanto, é o fracasso escolar, que gera marcas nas crianças e jovens – e, para Pellegrini e Vita (2002), na maioria das vezes, está na origem da violência que é temida dentro e fora do ambiente escolar.

Os tiros que ecoam e chocam a sociedade são conseqüências de mazelas históricas cujos responsáveis são o governo, o empresariado, a imprensa e a própria instituição escolar. Os educadores sempre buscaram culpados para a realidade que atinge as escolas. Pesquisadores que estudam o fenômeno da violência na escola, dizem que ele só ocorre quando a escola não cumpre a missão de educar. Em pesquisa realizada, em 14 capitais brasileira, a UNESCO demonstra que os adolescentes vêem a educação como o caminho para alcançar melhores posições no mercado de trabalho e na sociedade, mas muitos não acreditam que isso poderá se tornar realidade. Assim, muitos não se sentem motivados a assistir aulas, segundo Abramovay, “em vez de desenvolver a cidadania, o sistema os coloca para fora da pirâmide social” (apud PELLEGRINI e VITA, 2002:17).

A destruição do espaço público está associada à administração autoritária, indiferente ou omissa, mas a violência não vem somente de fora, ela pode aparecer na dinâmica da sala de aula, pois não cabe ao professor transmitir conhecimentos, e sim ensinar a pensar, a ter autonomia, gerando, a efervescência.

Uma forma de tratar o problema da violência é levá-la para dentro da sala, pois essa tática ajuda a recuperar o desempenho dos alunos, já que a questão está ligada ao fracasso escolar. Existe o relato de duas escolas, uma no Rio de Janeiro, ligada a um programa da UNESCO, em parceria com o governo do estado,

intitulado “Escolas de Paz”, e uma em São Paulo, que ao colocarem a comunidade para dentro da escola propiciam a diminuição dos índices de desistência e reprovação. As pessoas passaram também a tomar conta dos espaços, ou seja, não há mais depredação, pichações nas paredes, as escolas estão sempre limpas. Por fim, os autores argumentam sobre o papel da polícia, dizendo que ela não pode estar dentro da escola: seu papel é inibir a violência do lado de fora, a não ser em casos de risco de vida ou quando muda de papel, da repressão para a prevenção.

Para os jornalistas, a abertura das escolas aos finais de semana seria uma forma de resolver o problema da violência na escola, mas como já foi analisado por Sposito (1998,2002), a experiência poderá ou não se constituir com sucesso, uma vez que não basta apenas abrir o espaço físico e não levar em consideração os conflitos, as disputas, as relações de vizinhança, as diferenças existentes no bairro e na comunidade.

Os autores do artigo realizam uma análise que coloca a violência na escola como causa do fracasso escolar, chegando a ratificar e atestar que é uma relação de causa e efeito, ao seja, só há violência na escola porque existe o fracasso escolar. Vita e Pellegrini (2002) não possuem produção jornalística ou de pesquisa na escola pública, elegendo uma única atribuição de culpa pela violência vivida na escola, e reduzindo o complexo problema do fracasso escolar como causa e efeito da violência na escola, não levaram em consideração o contexto econômico-político-social-cultural ao qual as crianças estão inseridas. Com isso, os jornalistas, demonstram, que desconhecem a educação e a escola pública, revelando o desrespeito crônico a professores mal pagos e excluídos dos centros de decisão, discriminizam, também, os alunos, os pais, a gestão escolar. Assim, continuasse na tradicional responsabilização dos alunos, pais e educadores, como ‘bodes’ expiatórios de um processo em que se deixa de considerar outras partes das dimensões institucionais, sociais.

Nossa grande insatisfação com o modo de apresentação da matéria – afirmações de caráter superficial, que culpabilizam a escola, argumentos frágeis e

equivocados do ponto de vista tanto dos estudos da violência quanto da escola – nos levou a retomar um artigo publicado pela mesma revista no ano de 1999.

O segundo artigo “*O desarme da violência*”, escrito por Prado (1999), não destaca algo como sendo responsável pela violência existente nas escolas. É colocado que há muitas formas de se encarar o fenômeno, mas todos têm que passar pelo desenvolvimento da cidadania. Apresenta o relato de 13 exemplos de desarme da violência pela criação de projetos e programas dentro das escolas, em diversas regiões do país, as soluções passam pela convivência pacífica, por um corpo docente estável, comunidade participante, diálogo entre pais, direção, professores, alunos, negociação de direitos e deveres, dentre outras. Nesta resenha iremos comentar duas experiências.

A experiência do Ciep Mestre Cartola, que apesar de ficar entre duas favelas comandadas por quadrilhas diferentes (Terceiro Comando e Comando Vermelho), no Rio de Janeiro, não é um este território escolar marcado pela violência, vejamos por que. A escola trabalha em período integral, possui 600 alunos, nunca teve um aluno expulso e os professores saem da instituição antes do conflito entre os traficantes começarem. O Ciep tem os corredores cheios de cartazes pedindo paz e trabalha a idéia de convivência pacífica o diretor ‘lutou’ para que seu corpo docente permanecesse o mesmo, pois só assim o trabalho daria frutos, uma equipe estável favorece o trabalho, o espírito de equipe está em alta, com isso, um lugar destinado a ser terra de ninguém é um território livre de violência. Outro fato marcante é como a escola trabalha os sentimentos da comunidade, um exemplo é quando ocorreu a “Chacina de Vigário Geral”, a equipe pedagógica trabalhou com o tema, não fingiu que nada havia ocorrido. O fato de discutir, analisar e comungar os sentimentos faz com que a comunidade escolar se junte e trabalhe em prol de um mesmo objetivo.

Um outro caso relatado é de uma escola estadual, no Jardim Carumbé, Zona Norte de São Paulo. A escola era marcada pela depredação, ‘toque de recolher’ no período noturno, ameaças ao prédio da escola, como lançar bombas dentro da escola caso as aulas não fossem interrompidas. No ano de 1999, os

problemas não desapareceram, a desemprego aumentou, a violência também, mas a escola não sofre mais com os problemas citados. O que aconteceu?

A diretora da escola instigou os pais a dizerem quais eram as falhas da escola e o que eles esperavam dela, ou seja, ela trouxe a comunidade para dentro da escola, não é fácil, mas dá certo.

“Não basta liberar a quadra nos finais de semana. Aí está acontecendo a abertura física do prédio, não a abertura da instituição” (Sposito apud PRADO, 1999).

A boa manutenção do prédio faz frente à violência na escola, pois um ambiente depredado deixa o vandalismo entrar, o que não ocorre com lugares conservados. O envolvimento da comunidade escolar em atividades lúdicas e educativas vem sendo a aposta de professores e diretores no combate a violência. As diversas iniciativas apontam para uma mesma solução:

“trazer a criança para passar a maior parte de seu tempo da escola, reforçando em todas as oportunidades e espaços a idéia de cidadania – o aluno pertence a uma comunidade escolar, que se mistura à comunidade de seu bairro e ao espaço familiar. Apoiado neste tripé ele aprenderá, em lições práticas, o que significa cidadania. Se a violência do dia-a-dia invadiu a escola, não há dúvida de que a paz na sociedade só virá por meio da educação de seus cidadãos. E, nesta guerra, um bom professor ensinando como se convive em paz com a diferença vale mais que um batalhão de policiais bem armados.” (PRADO,1999)

Interessante perceber como um mesmo veículo de divulgação – Revista da Área de Educação – apresenta em um espaço de três anos matérias sobre o mesmo tema com argumentos tão diferenciados. Para quem vive o cotidiano escolar, o artigo de 1999 aponta uma análise muito mais ampla, detida e fundamentada da violência na escola do que o artigo de 2002, que culpabiliza a escola pela produção da violência. A principal questão que se coloca a partir da leitura desse texto é a relação entre o fracasso escolar e a violência, perspectiva que vai ao encontro das afirmações de Abramovay (2004). Por outro lado, o texto de Prado (1999), sem culpabilizar a escola pela violência e pelo fracasso, problematiza a convivência pacífica, ponto também enfatizado nos textos de Abramovay.

Nas reportagens apresentadas sobre a violência, existe a idéia de que a participação da comunidade fez com que os índices de violência diminuíssem. Mas

com é que a comunidade se apropria do espaço escolar? Quais são os espaços de socialização? Geralmente a comunidade participa servindo de mão-de-obra, ou seja, consertando carteiras, pintando as salas de aula. O uso do espaço escolar fica restrito as quadras de esporte, as salas de aula dentre outros espaços físicos, a comunidade não participa efetivamente da elaboração da gestão escolar e da administração escolar.

Nas reportagens, a mobilização da comunidade é apontada como o principal fator para o combate à violência na escola, sendo que as ações como o patrulhamento ostensivo da polícia pouco resolvem. Em nosso país as questões consideradas de violência na escola sempre constituíram uma questão de segurança e, portanto, aberta à intervenção policial.

“as medidas de cunho educativo tenderam a ficar minimizadas, reiterando certas concepções enraizadas na sociedade brasileira que passaram a tratar o problema social como uma questão de polícia”. (SPOSITO, 2002: 258).

As escolas citadas pelas reportagens estão localizadas em espaços urbanos com características violentas, bárbaras, dominadas pela insegurança, pelos assassinatos, pelo comércio e consumo de drogas, pelas gangues, pelos vandalismos. Além disso, são espaços semi-urbanizados, sem infra-estrutura básica, sem quadras de esportes, sem lugar para lazer.

Segundo Reis (2003),

“as escolas localizadas nestas regiões foram transformadas pela reportagem em verdadeiros oásis de felicidade divina em meio a um inferno terrestre, onde imperam o amor, a solidariedade, o respeito às diferenças, a participação comunitária, fazendo delas um mundo a parte dos problemas externos”. (p.69)

As reportagens vinculada a Revista Nova Escola, fica a crença de que nesses espaços há uma vivencia democrática. Primeiro, por que temos a falsa impressão de que os pais/comunidade estão intervindo no destino da escola; segundo, por que também temos a impressão de que os professores estão aptos para lidar com as situações de violência e, terceiro, por acreditarmos que as crianças estão livres desse mundo violento.

Reis (2003) levanta como questão o silenciamento, nestas reportagens, dos alunos e professores, pois é perceptível que nas experiências descritas sobre escolas que acabaram com a violência, em nenhum momento,

“o professor é agente deste processo, todo o trabalho é feito e coordenado pela ‘direção da escola’ e a ‘comunidade’. Não há referências a ações pedagógicas e educativas dos profissionais” (p.109).

Smolka e Gentil (2004) ponderam, no entanto, que o artigo escrito por Prado (1999) agencia muitas vozes, da secretária de educação a alunos, pais e professores na escola e na academia. Para dar visibilidade às falas é utilizado o discurso direto, assim a construção do texto é realizada sobre a palavra dos entrevistados.

Outro ponto destacado por Reis (2003): as soluções para a violência na escola, que passam pela questão da comunidade são vazias de significado, uma vez que a idéia de comunidade é abstrata. Assim o discurso é feito como se não houvesse contradições ou interesses conflituosos, uma vez que a participação da comunidade no âmbito escolar gera a desobrigação do Estado com a coisa pública. Não concordamos que as propostas para resolver o fenômeno, que passa pela questão da comunidade, sejam vazias de significado, porque acreditamos que, de uma forma ou de outra, as ações humanas são sempre significativas, mas, podemos dizer que algumas ações ficam inócuas, levando-se em conta certos objetivos. Há algo que acontece de positivo, pois se trata de um esforço humano dentro das condições concretas e possíveis, porque se isso não for possível, de alguma forma, nada é mais e, então, que se vai fazer? As críticas tecidas fazem com que não tenhamos mais possibilidade de 'combater' o fenômeno, uma vez que quem está dentro da escola e tenta fazer algo 'apanha', quem está fora tenta e também 'apanha', não há saídas. Existem, sim, tentativas inúmeras, infindáveis, dos mais diversos pontos de vistas, de minimizar ou acabar com o problema. Não podemos criticar a priori e essa é a maior dificuldade, podemos criticar alguns órgãos por determinadas posições, o problema é que, contraditoriamente, as propostas menos interessantes ou mais simples podem trazer resultados significativos, positivos. Neste sentido, analisando as reportagens, podemos dizer que ainda há um espaço possível dentro da escola, que mobiliza quem está dentro e fora.

Prado (1999), assim como Sposito (2002), coloca como possível forma de lidar com a violência na escola o desenvolvimento/resgate da cidadania. Ser cidadão significa ser sujeito de direitos e de deveres, assim cidadão é a pessoa

que está capacitada a participar da vida da cidade literalmente e, extensivamente, da vida da sociedade.

Na sociedade moderna, segundo Saviani (1986),

“para ser cidadão, para participar ativamente da vida da cidade, é necessário o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres” (p.75)

Assim, o processo de urbanização correspondeu à reivindicação de uma democratização da escola, com isso a educação escolar é um aparelho principal para o exercício da cidadania. Ela não constitui a cidadania, mas é uma condição fundamental para que ela se constitua. O desemprego já limita a possibilidade das camadas populares, exercerem uma certa forma de cidadania. Outro fator que também impossibilita a população a torna-se cidadã é que a escola, a educação, um direito social, também não é ‘acessível’, seja porque a escola exclui ou porque as famílias não tem condições de manter as crianças na instituição.

A educação é uma ‘chave’, que possibilita a transformação do sujeito, ou seja, o torna participante de sua reflexão, da reflexão do mundo e da sua própria história, assumindo a responsabilidade dos seus atos e das mudanças que fizer acontecer. Esta ‘chave’ permite modificar a realidade, alterar seu rumo, provocar rupturas, reunir forças, que possibilitem a sustentação dos espaços. Num país com imensas desigualdades e contradições, a educação se apresenta como um fator de transformação da sociedade, ela não permite, somente, acesso ao conhecimento, pois proporciona condições para que o sujeito construa sua cidadania.

Falar em cidadania é dizer de igualdade de oportunidades entre as pessoas, da consciência de que é possível transformar e conviver com as diferenças, que o bem-estar individual se volte para o bem-estar coletivo. A construção da cidadania exige transformações profundas na sociedade e mudança de paradigmas. Essas mudanças ocorrem simultaneamente às pessoas e no contexto em que estão

inseridas. As possibilidades de mudança ocorrem através do exercício da cidadania.

Atualmente utilizamos o termo cidadania em qualquer discurso, mas segundo Zaluar (1994), no Brasil, vivemos ainda em uma cidadania do deveres e não dos direitos, uma vez que temos 'definido' que ser cidadão é pagar imposto, ou seja, cumprir os deveres com o Estado. Dimenstein (1993) abordando essa questão coloca que vivemos uma cidadania de papel, ou seja, os direitos de um cidadão, em nosso país, só estão garantidos no papel.

Zaluar (1998) coloca que sem uma política pública que vise redução da criminalidade, do risco ao uso de drogas na área da saúde, o uso da educação do jovem, não há como modificarmos o cenário atual de violência e injustiça. Em nossa sociedade globalizada, em que as coletividades organizadas (sindicatos, partidos) perdem a força que tinham, a educação possui novas funções e uma nova finalidade. Com o descrédito institucional, uma possibilidade seria uma educação generalizada, ou seja, as políticas públicas deveriam se preocupar em prevenir a exclusão e em criar uma sociabilidade positiva. Os sujeitos que dariam legitimidade a essa forma de educar seriam as associações de diversos tipos, mas o Estado ainda seria a principal instituição, que legitimaria as intervenções.

Outro importante fator está em restabelecer, segundo Zaluar (1994), na população, a confiança na autoridade, pois isso forma a consciência do cidadão e dá consentimento ao exercício do poder. Quando o poder não é legitimado socialmente e aparece corrompido, os limites entre lei e crime se fundem na percepção dos cidadãos.

“A lei, esquecida nos livros dos juristas, fica cada vez mais afastada das atividades cotidianas do cidadão. E para impô-la é preciso cada vez mais fazer uso da violência (...) Reverter esta situação significa retomar o trabalho paciente de rendeira e refazer rapidamente o tecido social esgarçado, rompido e devastado pelo arbítrio e a injustiça. E isto só um novo pacto social, mais justo, possibilitará. Enquanto o pacto não vem, é preciso de qualquer modo cuidar da segurança dos que tentam, de alguma maneira, continuar a construir este país”. (p.41)

Um outro ponto a ser colocado é a questão das teorias reducionistas e deterministas que coloca na pobreza e na desigualdade social o problema da violência, e isso é mais grave quando, segundo Zaluar (1994), se focaliza os jovens, pois ocorre um duplo reducionismo:

“o de confundir a pobreza ou a desigualdade social com a privação absoluta na sua manifestação concreta mais evidente – a fome; o de reduzir cidadania aos direitos sócias. No primeiro caso, a redução negou as profundas transformações nos padrões de consumo das famílias de trabalhadores pobres, o que explica a privação relativa a outros grupos e categorias sociais, bem como os conflitos intrafamiliares e intergeracionais na sociedade de consumo (...) Faltou uma visão integrada de cidadania, especialmente as dirigidas aos jovens, isto é, as educacionais”. (p.182).

Recusando a idéia de que a pobreza gera o crime, Zaluar (1994a , 1994b, 1998,2000) coloca um alerta contra as políticas bem intencionadas, mas autoritárias, de cidadania que acabam em repressão ou em políticas completamente desfiguradas, ou seja, não são assistencialistas e tampouco garantem a participação. As políticas públicas têm que visar a sociabilidade, equacionando direitos e deveres, afastando-se da perspectiva paternalista.

7. Dinâmica Social e Desenvolvimento Humano: o nosso referencial teórico

Os sujeitos não nascem (in)civilizados, pois essa não é uma característica inata, mas seus comportamentos (in)civilizados são resultantes de modos de vida e valores históricos coletivamente construídos, “a atividade humana individual só se constitui na dinâmica das relações sociais”. (SMOLKA e NOGUEIRA, 2002:83), assim, os modos de se comportar são aprendidos e (re)significados pelos sujeitos, portanto, o problema da violência perpassa e afeta a sociedade como um todo.

A criança nasce imersa num dado contexto cultural e participa das práticas sociais historicamente constituídas. Com isso, ela vai congregando, ativamente, formas de ação já concretizadas no conhecimento humano. Esse processo de internalização das práticas culturais é constitutivo do desenvolvimento da criança. Vigotski (1998) tem como pressuposto que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de outras formas de atividade mental ocorrem como um processo ativo em que o contexto social, histórico e cultural tornam-se indispensáveis.

O autor atribui à linguagem e à interação social um papel fundamental na constituição do sujeito. De acordo com o Vigotski (1997,1998), é imprescindível direcionarmos nosso olhar para o desenvolvimento enquanto processo que se estabelece nas relações sociais. Todas as funções especificamente humanas são constituídas através da vida social, envolvendo, portanto a linguagem e a dimensão histórico-cultural. Portanto, o ser humano é constituído a partir das relações sociais.

Os valores que nos parecem estritamente individuais, na verdade têm um fundamento social distinguível, pois como o homem se estabeleceu por meio de suas relações com o mundo natural e social, modificando-se ao longo do desenvolvimento de sua vida e de sua espécie, de biológico em sócio-histórico através de um processo em que a cultura é parte fundamental da construção da natureza humana. Assim, Vigotski inferiu, tendo por base o materialismo histórico-dialético, que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser entendidas nas **relações sociais** que o sujeito estabelece com o mundo. O autor coloca que “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (apud Luria, 1988: 25).

“O que é um homem? Para Hegel, ele é um sujeito lógico. Para Pavlov, é uma soma, um organismo. Para nós, o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo”. (VIGOTSKI, 2000:33).

Para Vigotski a internalização dos sistemas de signos, que são produzidos na cultura, provoca modificações nos comportamentos estabelecendo uma ligação com as formas do desenvolvimento individual. Assim, a estrutura de transformação dos indivíduos durante seu desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura. O viver social do homem não é dado pela natureza, mas admitida pelo homem que tenta várias formas de concretizá-la. Essas formas é o que entendemos por sociedade, com isso a cultura é entendida por Vigotski como a totalidade das produções humanas.

“O homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material. Por serem obra do homem, estas condições de existência social ou formas de sociabilidade humana, da mais simples das sociedades tribais às mais complexas das sociedades contemporâneas, integram o elenco do que denominamos produções culturais”.(PINO, 2000:53).

Dentro dessa perspectiva, a linguagem tem uma importância crucial no desenvolvimento humano, sendo seu aparecimento um ‘*marco*’ no desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1997). A linguagem, como um sistema semiótico privilegiado, conjuntamente com outros sistemas e signos (os dispositivos mnemotécnicos, a escrita, as obras de arte, os mapas, os desenhos, as formas numéricas e cálculos, entre outros), tem origem na vida social e, modificando globalmente a evolução e a estrutura das funções psíquicas, transforma-se em instrumento psicológico. O homem passa a ver o mundo e a percebê-lo de acordo com a cultura em que está inserido. Esse recorte de mundo é elaborado para ele pelas outras pessoas de seu grupo social através da linguagem, nas diferentes, sucessivas e infinitas interações sociais que vão constituindo o sujeito ao longo de sua história.

A constituição do sujeito implica a reciprocidade, a mutualidade e a organização semiótica, acontecendo no fluxo ininterrupto da linguagem, na qual as enunciações representam mais que um agrupamento de palavras. As palavras que formam nosso vocabulário são sentenças repletas de valor ideológico que apresentam uma relação dialética com a infra-estrutura material da sociedade em que vivemos. Os signos refletem e refratam a realidade social. São criados de acordo com seu valor na sociedade de cada época, pois apenas se estiverem

relacionados às condições sócio-econômicas do grupo, entram no seu horizonte social e desencadeiam uma reação semiótico ideológica. (Bakhtin, 1997).

Bakhtin (2003) ainda nos oferece elementos conceituais para a compreensão do processo de formação do sujeito ao afirmar que nossa relação com o ambiente nunca é acabada. O autor considerava que o homem, fora das condições sócio econômicas objetivas, fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Somente sendo parte de um grupo social que o sujeito eleva-se a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural.

“O nascimento físico não é suficiente para esse ingresso na história. O animal também nasce fisicamente e não entra na história. O homem, portanto, precisa de um segundo nascimento: *o nascimento social*”. (Bakhtin apud FREITAS, 1994: 127).

A unidade subjetiva do homem é a um só tempo dada e não dada, pois ela é conquistada quotidianamente à viva força, às custas da atividade cultural, das relações humanas que são travadas no seio da sociedade. A formação do homem é permeada pela influência do meio sócio-cultural, um meio em vertiginosa transformação que oferece elementos diferenciados para a constituição das subjetividades. No contato com outros sujeitos, o homem cria a consciência de seu permanente inacabamento, da possibilidade de estar se completando e se diferenciando.

Assim, torna-se claro que a subjetividade é construída - segundo Smolka (1997) essa descoberta da subjetividade é marcada e relacionada com o processo de conhecimento - intermitentemente, através de processos mediados, dialógicos, polissêmicos e polifônicos. É formada por um conteúdo de conhecimento sobre o

mundo e as relações humanas, um conteúdo semiótico e ideológico que é, simultaneamente, o reflexo ativo da realidade e o material que a constitui.

No movimento de produção,

“profundamente enraizado nas condições concretas de vida e nas trocas materiais e simbólicas, o homem ‘singular’, mas ao mesmo tempo ‘universal’ e generalizado, vai sendo conceituado e referido de diferentes maneiras, sendo que os próprios modos de referir vão exigindo especificações” (SMOLKA, 1997:33) de indivíduo, sujeito, pessoa...

Para Vigotski, o sujeito (cognitivo) é eminentemente semiótico, cultural, constituído nas relações com os outros (SMOLKA, 1997), o autor aponta para a diversidade e a incompletude do sujeito. Esse só poderá ser entendido na sua relação com o signo e com a linguagem. Esta não deverá ter um papel somente de instrumento, pois segundo Smolka, há a possibilidade de se negligenciar o aspecto constitutivo, que se tem nas colocações de Vigotski:

“... assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado ... A interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social”. (VIGOTSKI apud SMOLKA, 1997:37).

A dimensão social, colocada por Vigotski (1997,1998), não é de um social genérico e abstrato, mas um social constituído e constituinte dos sujeitos historicamente determinados em condições de vida determinadas historicamente. Assim,

“não se trata de inserir o sujeito na realidade social, pois é o seu lugar – ele é o sujeito da atividade -, mas de operar com conceitos que explicam os fenômenos psicológicos como mediados, isto é, não como fenômenos abstratos ou epifenômenos, mas, sim, processos psicológicos constituídos no social, que ao mesmo tempo se diferenciam dele, configurando a unidade – identidade e diferenciação – entre o social e psicológico”. (MOLON, 2003:118/119).

O sujeito de Vigotski (1997,1998), segundo Góes (1991), é interativo, pois o conhecimento é estabelecido na interação entre sujeito e objeto, a ação de sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. É nesta interação, que acontece construção do sujeito, que ocorre em situações concretas de vida.

A escola como instituição social faz parte dessas condições concretas de vida, sendo um *lócus* específico de interação e mediação. No âmbito da sociologia, os trabalhos de Bourdieu (1997, 1998, 2002) trazem contribuições fecundas para analisarmos esta instituição. O autor se indaga sobre as relações e as tensões entre o funcionamento das instituições e o funcionamento dos indivíduos. Um dos argumentos principais colocados por Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas sujeitos constituídos que trazem uma bagagem social e cultural diferenciada. Segundo o autor, os sucessos escolares não podem ser explicados pelos dons naturais, mas pela origem social. Com isso, há o questionamento da neutralidade da escola e do conhecimento escolar, uma vez que a escola representa e cobra dos alunos os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, apresentados como uma cultura universal.

Para Bourdieu, o sujeito é construído socialmente, ele não é um **indivíduo** isolado, consciente, reflexivo, nem é determinado, mecanicamente submetido às

condições objetivas em que age. O autor nega, em primeiro lugar, o caráter autônomo do sujeito individual. Cada um passa a ser determinado pela bagagem socialmente herdada. Esta bagagem inclui alguns componentes que podem servir para o sucesso escolar, a saber: o capital econômico (bens e serviços que o sujeito tem acesso), o capital social (relacionamentos sociais influentes da família) e o capital cultural (formado por titulações) que constitui, segundo o autor, o maior impacto na definição do destino escolar. Assim, quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização. Nesse sentido, Bourdieu (1998) aponta que a escola não cumpre sua função de formar, nem mesmo para o mercado de trabalho, fazendo com que perca o sentido para os jovens das camadas populares, uma vez que o papel dado à educação, como estrutura transformadora e democratizadora das sociedades, se perde, permanecendo a escola uma das principais instituições que mantém e legitima os privilégios sociais.

A instituição escolar pública, cada vez mais precária, acolhe cada vez mais alunos, muitas vezes classificados como “sem cultura”, devido ao movimento de democratização do ensino, que permitiu a entrada das camadas populares nos muros escolares, o que gera cada vez mais estereótipos, preconceitos e violências simbólicas, institucionais, físicas.

Segundo Bourdieu (1997), o processo de exclusão foi espaçado e dissolvido no tempo, fazendo com que a escola apresente em seus quadros os excluídos potenciais, habituando-se às contradições e os conflitos ligados a uma escolaridade com uma finalidade que se encerra nela mesma. Para o autor, a crise crônica das instituições escolares está ligada ao preço a ser pago pelos benefícios da democratização do ensino. Com a educação mais destinada a todos, e ao mesmo tempo reservada a poucos, os mecanismos de exclusão conseguem manter uma aparência de democratização, de inclusão, faz com que haja uma legitimação social.

“A diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, imperceptíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas. A eliminação suave está em relação à eliminação brutal, do mesmo modo que a troca de presentes e contrapresentes está na relação de doador para doador: diluindo o processo no tempo, ela oferece àqueles que a vivem a possibilidade de dissimular para si mesmos a verdade, ou pelo menos ter boas chances de mentir a si próprios com sucesso.” (p.483)

A violência simbólica que se tem dentro das instituições escolares são manifestações visíveis dos efeitos das contradições da educação e de uma violência que ela aplica aos que não se adaptam ao sistema.

8. O Que Vivenciamos



Tira o zóio, vê se me erra,
 Eu durmo pronto pra guerra,
 E eu não era assim, eu tenho ódio,
 E sei que é mau pra mim,
 Fazer o que se é assim,
 VIDA LOKA CABULOSA,
 O cheiro é de Pólvora,
 E eu prefiro rosas

(Música: Vida LoKa – parte 2 - Racionais
 Mc's)

Simultaneamente à pesquisa bibliográfica e ao aprofundamento teórico, desenvolvemos um trabalho de campo, o terceiro momento de investigação do nosso trabalho, que diz respeito à questão da entrevista dos alunos de uma EMEF de Campinas.

Para o desenvolvimento desse trabalho empírico retomamos o contato com a escola para a apresentação e discussão do pré-projeto de pesquisa. Foram vários os contatos realizados envolvendo a direção, a coordenação pedagógica, ex-professoras e o corpo docente atual de primeira à quarta série.

O pré-projeto apresentado mencionava a possibilidade de entrevistas em grupos com os alunos de uma quarta série e também a possibilidade de utilização da sala de informática para a realização das entrevistas e a produção de textos.

Na discussão desta proposta com os professores, o trabalho com a informática foi ganhando relevância especial. Havia por parte das professoras e dos alunos a expectativa de retomada, uma implementação e expansão do trabalho com as crianças e com os computadores. O desafio que se colocava para a equipe do projeto neste momento era como conciliar os objetivos da investigação com a demanda de intervenção solicitada pela escola.

A participação de mais três pesquisadoras na equipe permitiu-nos desenhar uma proposta incorporando a demanda que a escola nos fazia. Avaliando as condições da equipe de trabalho em conjunto com a disponibilidade de horário da escola e dos professores, estudamos uma forma de acolher no projeto os 110 alunos das três 4ª séries da escola.

Havia na sala de informática 20 computadores, dos quais só funcionavam 09. Para acomodar o número de alunos com essas condições, e levando em conta algumas especificidades do trabalho em duplas (de auxílio, de troca de idéias, emergência de conflitos a serem resolvidos), dividimos as turmas em dois grupos de alunos (formando 6 grupos de informática) sendo que cada grupo teria uma hora semanal de trabalho com a equipe do projeto. Essa equipe era composta por 5 pessoas, das quais no mínimo duas, geralmente três, se alternavam no trabalho com os alunos, duas manhãs por semana. Participavam deste trabalho, eventualmente, dois monitores, alunos de 7ª série da escola.

Segunda-feira

		Horário
4ª série A (1ª metade)	Turma Azul	7:30 as 8:30
4ª série A (2ª metade)	Turma Amarela	8:30 as 9:30
Intervalo		9:30 as 9:50
4ª série C (1ª metade)	Turma Prata	9:50 as 10:50

Sexta-feira

		Horário
4ª série C (2ª metade)	Turma Dourada	7:30 as 8:30
4ª série B (1ª metade)	Turma Verde	8:30 as 9:30
Intervalo		9:30 as 9:50

4ª série B (2ª metade) Turma Vermelha 9:50 as 10:50

O projeto de atuação junto aos alunos foi sendo desenvolvido passo à passo. A princípio não sabíamos qual era o conhecimento das crianças em relação aos equipamentos. Assim, conforme foram surgindo as dificuldades e os interesses, nossos e dos alunos, fomos estruturando um “calendário” com as atividades na sala de informática. As aulas nessa sala se configuraram como um espaço diferenciado de aprendizagem, um espaço no qual os alunos não tinham a obrigação de estar.

Alguns princípios e objetivos nortearam nossas ações e opções:

- Era importante garantir minimamente a participação e o acesso de todos os alunos aos mesmos tipos de equipamentos e programas, mesmo sabendo que as dinâmicas em cada grupo certamente seriam diferentes;
- Era importante que os alunos tivessem um retorno do seu trabalho no computador, conhecendo e explorando as possibilidades desse instrumento tecnológico. Isso significava que, além das observações e do retorno na tela, salvar em disquete e imprimir os trabalhos eram ações integrantes do processo;
- Os alunos foram convidados a participar das formas de registro, tendo acesso às câmeras de fotografia e vídeo, podendo manipulá-las.

Ao final do projeto, que teve duração de oito semanas, tínhamos desenvolvido as seguintes atividades:

1º - *Confecção de Crachás* (Feitos pelos alunos)

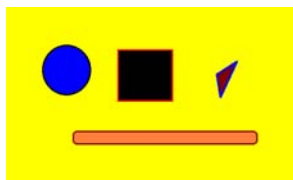
Tínhamos como objetivo neste primeiro trabalho fazer a identificação dos alunos, e fazer que eles tivessem um contato com os equipamentos, durante o desenvolvimento do trabalho pudemos acompanhar a surpresa dos alunos nas descobertas dos vários tipos de letras, de cores, de tamanhos e conforme essas iam sendo realizadas eles escolhiam a formatação do nome no crachá. Outro fator de surpresa para os alunos foi a impressão, muitos ficavam olhando por baixo da impressora para tentar entender o que estava ocorrendo, muitos perguntavam como é que a impressora sabia o que eles tinham escrito, as cores utilizadas.

2º - Trabalho no Paint Brush

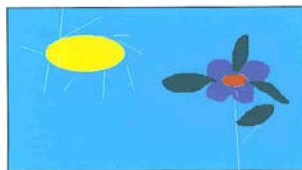
Durante a realização dos crachás nos demos conta de que muitos alunos não possuíam o domínio do mouse e do teclado, com isso propusemos o trabalho no Paint Brush, uma vez que esse programa iria permitir uma experiência exploratória do aluno com o mouse.

3º - Releitura Picasso e Miró

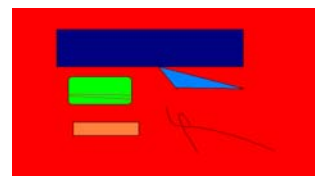
Durante o desenvolvimento do trabalho no Paint, uma das pesquisadoras comparou a produção dos alunos às obras de Picasso. Surgiu o interesse de alguns alunos sobre os pintores, e esse foi o estopim para o trabalho seguinte. Levamos à escola diversos materiais (Obras retiradas da Internet – a escola não dispõe deste recurso - e muitos livros com fotografias), particularmente de Picasso e de Miró. Assim, como os demais trabalhos realizados, este também foi impresso e resultou na organização de uma exposição. A cada impressão, mais curiosidades em torno do equipamento.



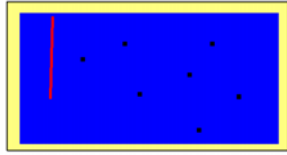
J e M



J



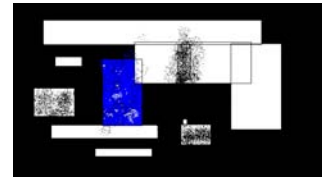
C e E



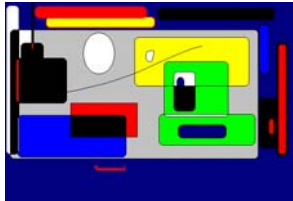
A e G



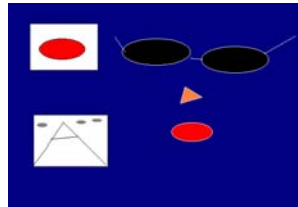
MA e M



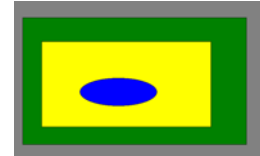
J



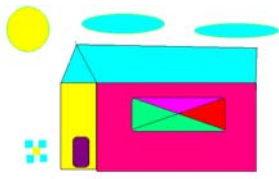
JeE



J



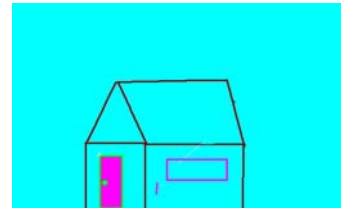
VS e J



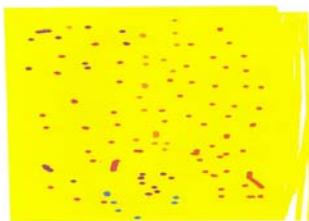
Je VC



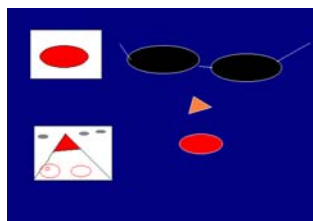
KeM



TeL



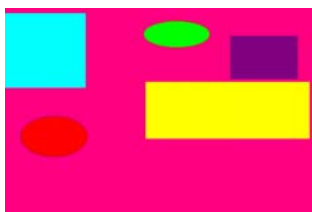
P



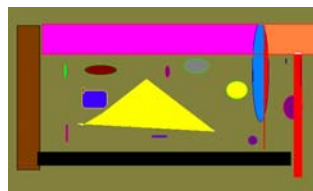
PH e J



PS



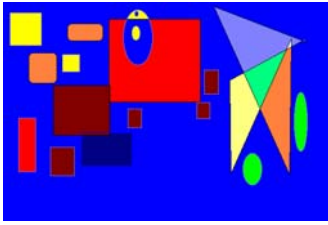
TeS



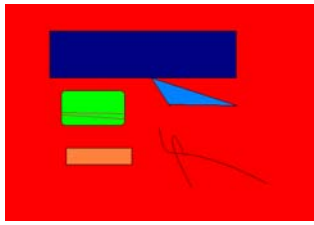
A e A



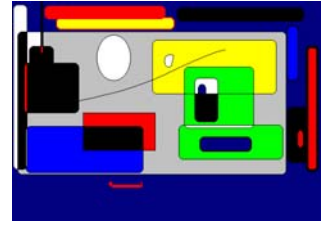
AC e A



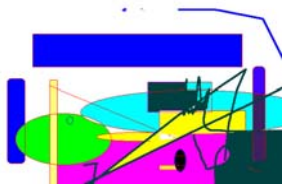
C



CeE



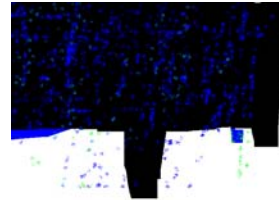
EeJ



G e J



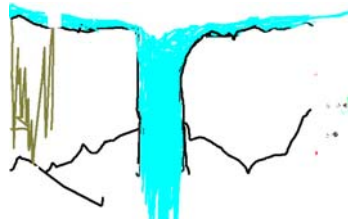
A e A



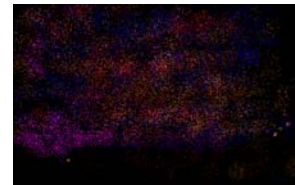
A



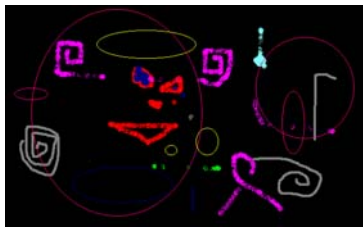
A



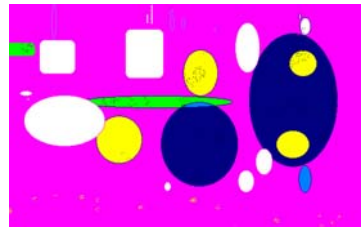
F



B



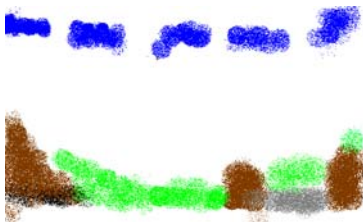
R



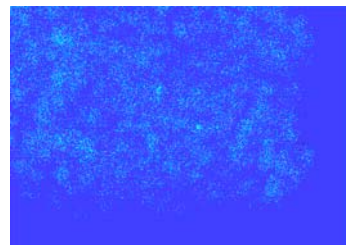
J



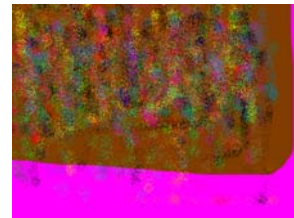
F



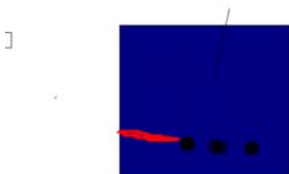
G



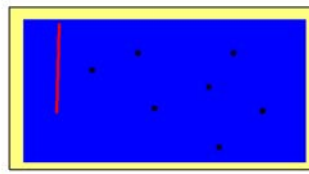
ML



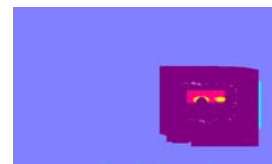
R



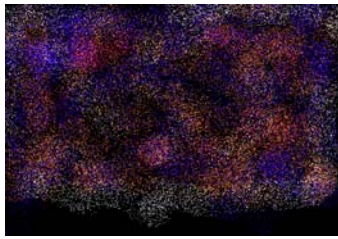
R



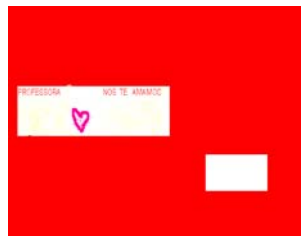
Ge A



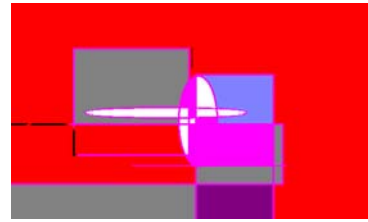
L



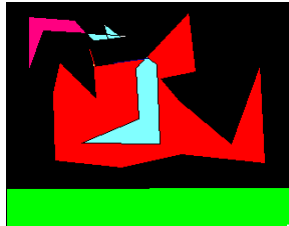
P



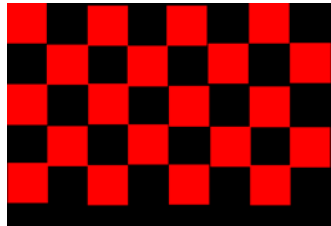
D e J



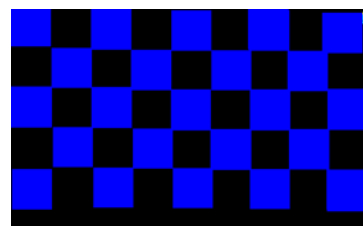
W e T



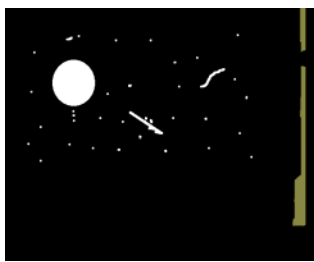
C e H



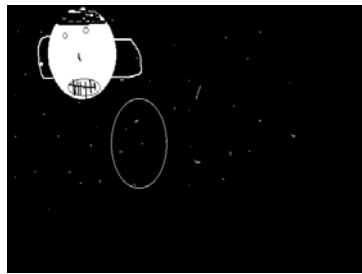
F



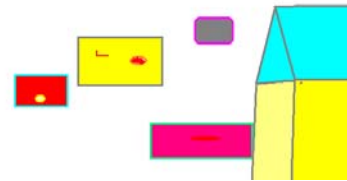
R



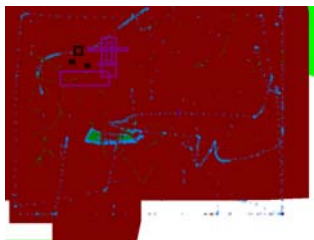
N



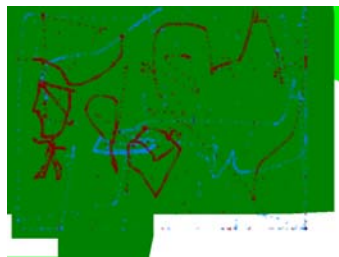
R



R



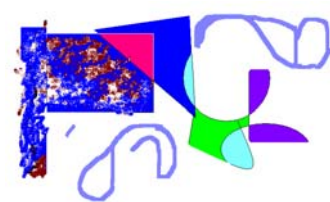
B



N



R



A



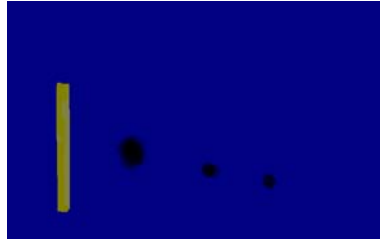
A



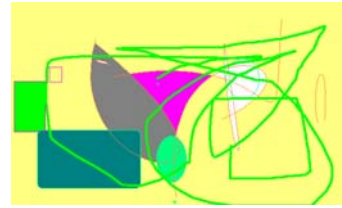
J e D



JP



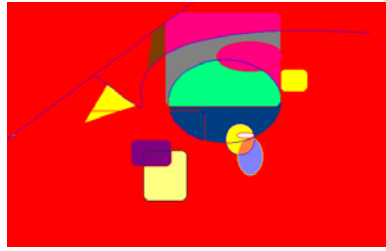
L



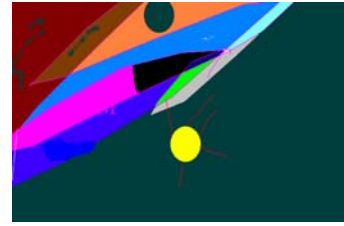
L



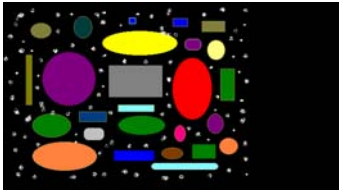
N



Te Th



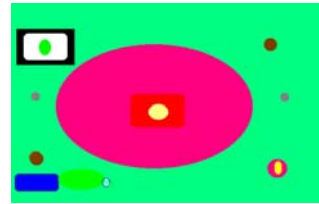
We G



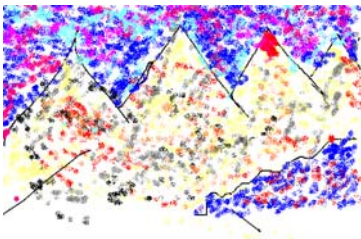
G



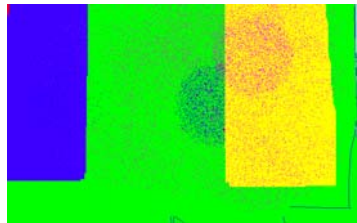
D



L



T



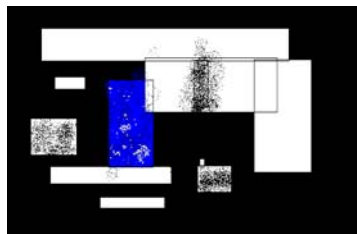
D



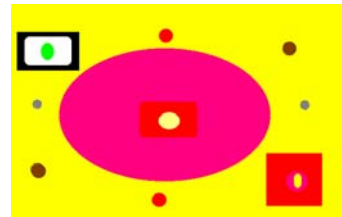
J



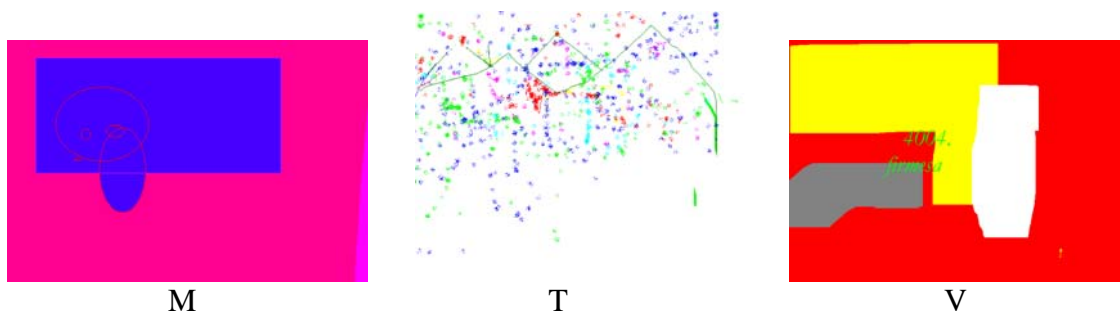
J



J



K



4º - Produção de Textos – O Bairro

A produção dos textos foi realizada seguindo alguns passos: a conversa com cada grupo de alunos sobre o bairro em que moram, uma primeira versão escrita em duplas, no computador. Na semana seguinte, os textos impressos foram entregues aos alunos e após uma releitura, foram feitas as correções. Depois disso, os alunos produziram mapas ilustrativos do bairro (caminho que o aluno faz para vir à escola).

5º - Fotos

Várias fotos – do grupo de alunos, de alunos individualmente, da escola - foram tiradas pelos próprios alunos, com uma câmara digital e depois de impressas, entregues aos alunos e expostas na escola.

6º - Confecção de livretos.

A organização de uma coletânea de textos dos alunos era um dos objetivos da equipe do projeto. Diante da falta de condições para a montagem dessa coletânea com os alunos na escola, a equipe montou três volumes encadernados

(contendo textos, fotos e mapas), que foram entregues aos alunos/autores de cada uma das classes envolvidas.

7º – Exposição na escola

Outro objetivo da equipe era partilhar e tornar público o trabalho realizado na escola, através de uma exposição que mostrasse um pouco da história e da produção dos alunos envolvidos. Em vista das dificuldades na montagem da exposição com os próprios alunos, a equipe assumiu a montagem da mesma, disponibilizando, inclusive, um “livro de registro” de visitantes, para assinaturas de pais, colegas, e dos próprios alunos. Essa exposição foi realizada no último dia de trabalho na escola.

8º - Gravações em vídeo.

Gravações das atividades foram feitas pela equipe de pesquisa e pelos alunos.

8.1.1 A escola em foco

A escola é localizada na região norte do município de Campinas, divisa com a cidade de Sumaré. Foi fundada no início da década de 80 e funcionava apenas três períodos. É uma escola pequena¹⁰, num bairro até então desprovido de muitas coisas, com água encanada, saneamento básico, linha de ônibus, dentre outros.

AL – Aqui mesmo na escola, quando não vinha o caminhão pipa quantas vezes, o Ana, a gente ia pegar água na casa da Cristina.

lv – É

Fa – Faltava água para a escola, a gente trazia de balde.

lv – É porque, às vezes, o caminhão não vinha, tinha que buscar...

So – Eu lembro que tinha esse negócio de balde.

¹⁰ Estrutura física da escola: 8 salas de aula, 1 (mini) biblioteca, 1 refeitório, a (mini) sala dos professores, a secretaria, a sala da direção, a sala de dispensa (local onde estão guardados materiais: tinta, sulfite, jogos), a sala de informática (é o maior espaço disponível na escola) e um pátio mínimo.

(...)

Fa – Eu e a Meire ia pegar água no poço para trazer para a escola.

(...)

Fa – A gente já fez tanta coisa pela escola. Às vezes era merenda que era dois períodos, era até a quarta série, às vezes não tinha água, o caminhão não vinha e eu e a outra funcionária buscava água para pegar. E agora a gente não tem mais valor, né. Só que o que a gente fez foi pelas crianças, pela escola, né. Ninguém sabe o que a gente passou.

Iv – É verdade!

Smolka¹¹ destaca que nos anos de 1989-1992 “a escola era considerada modelo: pequena, limpa, com quatro docentes na sua maioria estável, diretora dedicada à escola há anos; três períodos, matutino, vespertino e supletivo noturno. Agora (1999), são quatro períodos, quadro docente instável, superpopulação e inadequação das condições. O movimento ininterrupto e a falta de condições físicas adequadas dificultam a limpeza. Aumentou a população escolar e o terreno da escola foi reduzido. Era flagrante uma acentuada degradação na qualidade, notável sobretudo para quem retornava à escola depois de cinco anos” (p.06).

A adaptação da escola às necessidades da clientela durante a década de 90 fez com que os problemas se evidenciassem no final da década, assim hoje a escola funciona em quatro períodos (7:00-11:00, 11:00-15:00, 15:00-19:00 e 19:00-22:00) atendendo todo o ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Os problemas enfrentados pela a escola, mencionados por Smolka, se agravaram e, hoje, a instituição sofre com problemas de superpopulação, falta de espaços, recursos financeiros e humanos.

8.1.2 O cotidiano na sala de informática

O desenvolvimento das propostas, na sala de informática, nos possibilitou uma aproximação maior com os alunos. Durante as aulas conversávamos sobre vários assuntos ligados ou não ao ambiente escolar (essas conversas ocorriam na roda, ou seja, no coletivo, ou conforme íamos aos computadores onde as duplas

¹¹ Relatório de Pesquisa – História e Memória na Escola – Período 08/99 a 02/01

trabalhavam). A cada dia, o trabalho era intenso e sem descanso (sem intervalo, inclusive, para nós!), e ia se realizando sempre em meio ao entusiasmo, à curiosidade, à necessidade de conhecer, às insistências incansáveis dos alunos em jogar os joguinhos instalados nos computadores, às impicâncias, emburramentos, birras e choros, surpresas e alegrias. Solicitações e argumentações marcavam, tanto os movimentos de colaboração, quanto as disputas.

Os alunos das turmas que tinham aula na informática antes do intervalo não queriam sair, quando a aula acabava e era necessário todo um processo de convencimento, conseguir que todos os alunos fossem para o recreio. Os alunos que tinham aula após o intervalo, simplesmente ficavam na porta da sala de informática esperando o momento de entrar, não queriam perder nenhum momento. A turma da sexta-feira era mais agitada e em alguns momentos eles brigavam, se xingavam, ficava um empurrando o outro. Às vezes nós entrávamos no meio da confusão, às vezes o guarda vinha e levava todos para o pátio, mas a ansiedade dos alunos permaneceu durante o desenvolvimento do projeto e toda segunda-feira e sexta-feira era essa confusão na porta da sala de informática.

“No dia 05/11/2004, entre a saída da turma verde e a entrada da vermelha foi uma confusão, pois até convenceremos três alunos, da turma verde, a saírem da sala, dois alunos, da turma vermelha já estavam dentro da sala de informática e não queriam sair, quando finalmente saíram, não foram para o intervalo, ficaram na porta da sala, pois queriam ser os primeiro a entrarem, e se algum outro aluno chegava próximo começava a ‘briga’ pelo lugar, até que o guarda da escola veio e os levou para o pátio” (Diário de Campo).

8.1.3 As condições da sala



Foto 22/11/2004



Foto 22/11/2004

A sala de informática é o único local disponível para a realização de várias atividades na escola, por isso eram freqüentes as entradas na sala por diversas razões: reuniões dos professores, conversas com os pais, entrada do guarda da escola para pegar TV e vídeo cassete, dos alunos do grêmio, no momento do intervalo, para retirar e guardar os equipamentos de som, depósito de livros, de materiais da banda... Todas essas coisas aconteciam concomitantemente às aulas de informática. Os alunos, no entanto, não se dispersavam do que estavam fazendo e as atividades aconteciam normalmente.

8.1.4 Algumas situações vivenciadas

“Tínhamos um constante stress na sala de informática, pois havia dias em que dos nove computadores somente seis estavam funcionando, assim o trabalho no computador ficava prejudicado e nós tínhamos que inventar atividades, como pinturas, desenhos, mapas, para conseguir fazer algum trabalho. Quando isso ocorria, tínhamos que fazer uma subdivisão do grupo, assim enquanto uma turma ficava no computador a outra ficava na mesa e depois fazíamos as trocas, mas tínhamos momentos em que os alunos queriam somente ir aos computadores e aí começava a briga, primeiro conosco, pois os que estavam na mesa vinham pedir para ir ao computador e os que estavam no computador não queriam sair, depois entre os alunos aí um xingava o outro, outros choravam, mas depois essas mesmas crianças que haviam discutido iam embora juntos, ou seja, era somente

aquele momentos de ‘brigas’ de ‘disputas’ “ (Diário de Campo, dias 18/10, 25/10,05/11,08/11/2004)

“O trabalho mais difícil ficou na produção de textos, como a proposta de trabalho era em duplas nos equipamentos, para eles poderem fazer a produção foi necessário refazer algumas duplas, porque como os alunos iam escrever sobre o bairro em que moram, não poderiam sentar dois alunos que morassem em bairro diferentes, ainda que esses bairros não tenham divisas e às vezes não sabemos muito bem onde começa um e termina o outro. Isso gerou um certo desconforto para alguns alunos (foi a única vez em que interferimos em algumas duplas, mas com alguns alunos isso gerou um certo desconforto), pois um não queria sentar com o outro e sugeriam que fizessem o texto individualmente, outros falavam que se fossem para fazer com um determinado aluno eles não iriam fazer, outros se recusavam a desmontar a dupla, foi muito difícil, mas conseguimos montar parcerias ou tivemos que ceder e deixar o aluno sozinho no computador, uma vez que alguns alunos se recusavam a sentar próximo a outro”. (Diário de Campo, dias 25/10/2004 a 12/11/2004).

8.1.5 O Bairro em Foco

O bairro foi formado/construído, em torno de um seminário, com chácaras e sítios, caracterizando-se, assim, como uma região rural da cidade. Durante entrevistas realizadas com as funcionárias da escola (serventes e secretária) pudemos recuperar um pouco da mudança do bairro, ou seja, das ‘melhorias’ que ocorreram desde a década de 80.

Algumas das funcionárias mudaram-se para o bairro antes da construção da escola, na década de 70, quando ainda não havia asfalto, saneamento básico, luz elétrica nas ruas, escolas, creches, linha de ônibus, farmácia, restaurante, dentro outros.

AS – O Fátima você disse que chegou aqui, foi logo depois da Albertina? Se mudou com a família?

Fa – Na escola?

AL – Aqui no bairro!

Fa – Não a Albertina já morava aqui há muito tempo, quando nós mudou já tinha a casa dela. E aqui não tinha escola, nem nada, tinha um barraco ali, que eles vinham dar aula no barraco, na época.

(...)

Fa – Quando eu mudei para cá não tinha luz, não tinha água.

lv – Não tinha água não, só luz.

Fa – O ônibus passava na Aparecidinha (é um bairro próximo, mas tem que atravessar a Rodovia Anhangüera).

lv – Tinha luz assim na casa, na rua não tinha. Na rua era uma escuridão, um breu, ninguém saía à noite para fora. O ônibus pegava na pista, nem ônibus aqui tinha, né Fátima?

(...)

AS – Nossa, então vocês viram isso aqui crescer, mudar?

Algumas dessas entrevistadas, hoje, serventes, que trabalhavam nesta época como faxineiras, foram trabalhar na instituição, depois da construção da escola. No período não havia concursos, geralmente, a prefeitura empregava moradores do bairro para trabalhar como serventes, cozinheiras, monitoras.

As funcionárias contam das ‘melhorias’ que foram ocorrendo do bairro, ou seja, construção da escola, da creche, a realização do saneamento básico, pavimentação, isso no S. M. (bairro onde fica localizada a escola). O comércio (farmácia, restaurante, supermercados ‘em Sumaré’, linhas de ônibus) que se formou por causa do crescimento do bairro.

AL. - A gente começou a trabalhar (alunas que haviam se formado em pedagogia na UNICAMP, por volta de 1985, e que haviam passado em concurso público) aqui não tinha rua asfaltada, era completamente diferente, né?

Várias – É...

AL. – Então o bairro cresceu muito, né?

?? – Cresceu, agora tem P. C., tudo, né?

AL – Tem?

?? – Tem, P. C....

AS – Daqui colado no...

?? – é, emendado quando chega no ...(??)

AS – antes de chegar em Sumaré... no M.?

?? - ...(??) ali, então agora ali tudo é pasto. P.C....(??)... formou vila.

AL. – Agora, então, não tem plantação nenhuma aí dentro?

?? – Só tem uma plantação de mandioca aqui embaixo, só... o resto agora é tudo pasto.... emendou lá embaixo, lá onde tem aquele rio do açude lá embaixo, emendou lá.

AL. – E teve muita gente que foi embora do bairro?

?? – *Tem... seu Carlos foi embora...*

AL– *Que mudou porque, que deixou por causa de trabalho, assim que trabalhava no cafezal, por aí?*

?? – *Ah, bom, o cafezal era do Pavani, né?*

?? – *Então os empregado maior era nós, que quando a gente não tinha um emprego, era nós que tocava.*

?? – *...então a gente trabalhava no café, né?...*

(...)

?? - *...trabalhava aqui na roça e trabalhava no café.*

?? - *...(??) do povo da vila aqui. Então vinha um, ajustava nós, nós trabalhava na colheita, nós trabalhava na arruação, né? E depois aí, eu parei de trabalhar, arrumei emprego porque fica assim, né?... (??) aí ajuntava um pouquinho daqui da vila...(??)... tudo era povo daqui mesmo e do Matão que tocava o café. Aí não era empregado de lá, empregado dele vinha de lá só pra passar veneno aí, mas o resto era povo daqui que tocava.*

AL – *Ele chamava, né?*

?? – *É, ele chamava, ele vinha na casa da gente chama pra gente tocar , fazer colheita... pois aí ele pego e fez loteamento, aí virou P. C., né?*

AS– *E o comércio aumentou muito aqui assim? Tem comércio?*

?? – *Tem, tem padaria, tem farmácia, açougue.*

AL. – *Farmácia só tinha aquela lá longe.*

?? – *Restaurante, do Dirceu.*

?? – *Do Dirceu, aí agora tem prá cá?*

?? – *Vai ter um restaurante do japonês, tem o restaurante do pai do Ivã.*

AL. – *o Dirceu é o Dalben?*

Várias – *É, é o Dalben.*

?? – *Agora ele é prefeito.*

Na visão das serventes da escola, o bairro melhorou muito, hoje há coisas que facilitam a vida no local, mas isso não quer dizer que seja somente uma melhoria, pois o bairro sofreu com processos de invasão e como decorrência, com um processo de empobrecimento da população local. Encontramos na escrita das crianças referência aos problemas com falta de saneamento básico, de pavimentação, de locais para lazer (brincadeiras).

(I)

P. C.

O nosso bairro precisava de uma área de lazer: para as pessoas, para brincar, asfaltar as ruas, de um campo de futebol e de um escola por perto para as crianças.

W e L.

(II)

Trabalho Sobre nosso bairro: P. C.

Nós gostamos do nosso bairro porque ele é muito legal. Mas não dá para andar de bicicleta, porque não tem asfalto, não dá para andar de patins, porque passa muito carro e é muito perigoso e não dá para brincar na rua porque não tem parque para brincar, é muito perigoso, porque passa muito carro e ônibus.

A e A.

Hoje os bairros atendidos pela escola (S. M., P. C., M., P. P., sendo os dois últimos na cidade de Sumaré) não são mais considerados rurais, apesar de ainda existirem chácara e sítios que produzem e vendem a produção no CEASA (Central de Abastecimento de Campinas), os bairros são predominantemente urbanos.

Um ponto nefrálgico é a questão da divisa de município, pois em alguns momentos percebemos certo descaso, com a escola, com o bairro, do poder público do município de Campinas. Em muitas das vozes escutadas, uma ex-professora da escola conta que, na década de 80, era mais fácil conseguir coisas para a escola pela prefeitura de Sumaré do que por Campinas. Hoje esse quadro não existe na escola, mas no bairro, persiste a questão da segurança, da saúde (o S. M. não possui posto de saúde, os moradores têm que utilizar os serviços de saúde de dois bairros próximos ou procurar por tratamento no centro da cidade), do saneamento básico em alguns pontos dos bairros.

Um outro fato que nos chama a atenção na fala das funcionárias da escola, é a questão da religiosidade, ou seja, um bairro que foi crescendo em torno de um seminário e que possuía uma comunidade eclesial ativa (incluindo uma professora da escola), criando uma estreita relação entre escola e igreja, uma vez que as formaturas eram realizadas no salão paroquial, hoje tem uma cisão neste movimento católico com a abertura das 'igrejas evangélicas', o que aparece fortemente na fala das funcionárias e nas escritas das crianças.

AS – E a questão da igreja, porque conversando com a (??) um tempo atrás, ela falou, então a igreja é, a igreja católica era a primeira aqui.

Fa/lv – Isso.

AS – Aí eles faziam parte do movimento do bairro, a (??) era bem engajada. É essa mesma que vocês fazem parte?

Fa/lv – É, é.

AS – E agora ta mudando também? Têm vindo muitas outras?

lv – Igreja tem bastante!

AS – Tem, né?

lv – Tem bastante

AS – Quer dizer, não só o comércio, quer dizer o movimento também é

...

lv – Têm bastante igreja

Fa – Logo ali na avenida tem!

(...)

AS – Mas religiões diferentes?

lv/Fa – É

lv – Ali no Matão tem um monte, tem mais no S. M. . No M. se anda numa quadra é duas, três portas de igreja cada uma.

AS – Nossa! E aí são diferentes é, por exemplo, evangélicas...

lv – A maioria evangélica, evangélica.

(l)

P. C.

O nosso bairro é muito legal e muito divertido tem espaço para brincar, tem praça, campo, tem igreja, barraca de sorvete, tem escola para estudar, e muito mais.

Deus é fiel

Evangelista

C e C

Deus é maior

8.1.6 O que os alunos escrevem sobre os bairros

O trabalho de produção de textos nos possibilitou um contato com a temática do projeto de pesquisa, ou seja, falar do bairro é falar de violência. Em uma primeira sistematização do material, pudemos constatar a referência a diversas formas de violência física como atropelamentos, brigas, mortes por

assassinatos, tiroteios, utilização de drogas, dentre outras. Vejamos alguns exemplos:

(I)

P. C.- Campinas

Pontos Negativos: muitas violências, poluições, a violência é quando vem uma pessoa muito mau e destoe uma família inteira inocente. E a poluição que é causada pelo próprio povo, que não tem consciência do que estão fazendo.

Pontos positivos: bons vizinhos, bons amigos e companheiros.

P. K. M.

K. C. G.

(II)

P. C.

NÓS QUEREMOS MAIS ASFALTO NO BAIRRO, MENOS POLUIÇÃO NO PARQUE CIDADE.

NÓS QUEREMOS DESARMAMENTO NO BAIRRO, PORQUE TEM MUITAS MORTES E BRIGA E POR ISSO NÃO TEMOS MUITA DIVERSÃO

V. E M.

26/10/04

(III)

**BAIRRO S. M.
DIA 5/11 DE 2004**

Nosso bairro é muito violento, por isso nós queremos mudar de cidade. O nosso bairro tem que mudar para que essa cidade melhore para que fiquemos todos em paz.

Tem policia no bairro, mas eles não fazem nada, por isso tem que colocar mais do que 10 ou mais. Minha tia foi embora porque ela viu que o bairro é muito violento.

M. A. S.

N. P. R.

(IV)

S. M.

MEU BAIRRO É MUITO LEGAL , EU TENHO MUITOS AMIGOS NA ESCOLA ,
EU GOSTO MUITO
DA MINHA PROFESSORA SÔNIA MARLI E DO
PROFESSOR JOÃZINHO.

DO MEU BAIRRO EU NÃO GOSTO DAS VIOLÊNCIAS PORQUE JÁ
MATARAM MUITAS
PESSOAS NA ESQUINA DA MINHA CASA.

NOME DA MINHA RUA É PLÍNIO PEREIRA DA CRUZ.

EU TENHO MUITAS AMIGAS COMO A VANDERLENE , JÉSSICA , TALITA ,
MICHELLY , THAYNARA, DENTRE OUTRAS.

J. L.K

(V)

P. C.
Campinas, 2004.

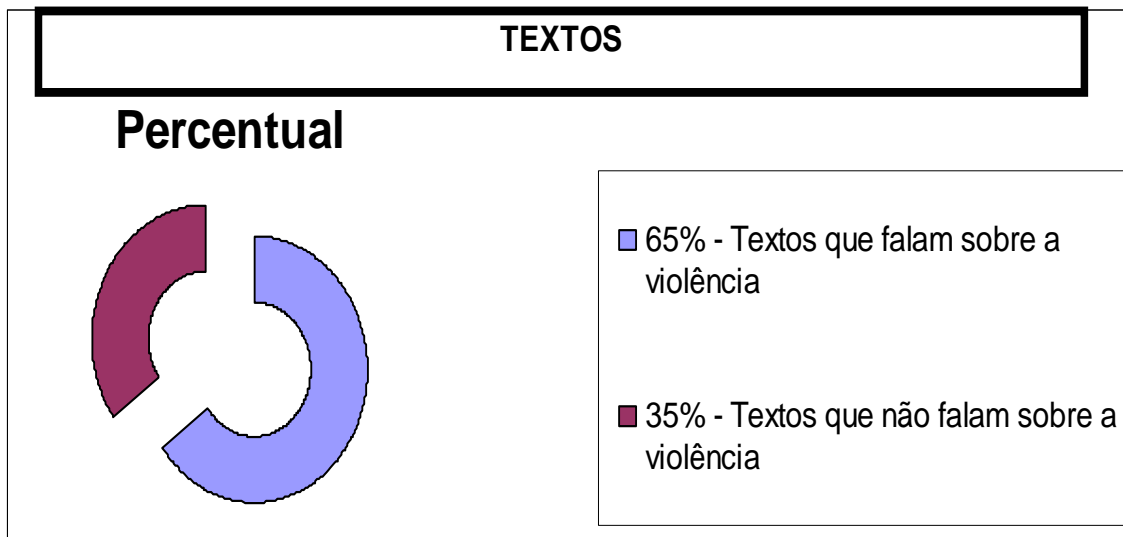
Eu não gosto dos travestis e da violência, no meu bairro tem muita arma de fogo, muitas brigas de gangue, muitas drogas e um estuprador.

O que eu mais gosto é de brincar com meu irmão de pular rampa de bicicleta, no pasto perto da minha casa.

R. L. O.S.

é nois na fita

A atividade do texto gerou 62 produções, algumas em duplas e outras individuais. Para visualizarmos melhor o que foi produzido, num geral, iremos indicar alguns gráficos:



(I)

P. C.

Eu não gosto da violência e das drogas.

A violência traz morte e destrói os homens.

Eu gosto de brincar na rua com meus amigos de bola e muitas outras coisas.

JSGF

(II)

S. M.

EU GOSTO DE DANÇAR AXÉ E HIP HOP, NÓS MORAMOS NO SAN MARTINS E NÃO GOSTAMOS, PORQUE NÃO TEM LUGAR NENHUM, ONDE PODERÍAMOS BRINCAR...

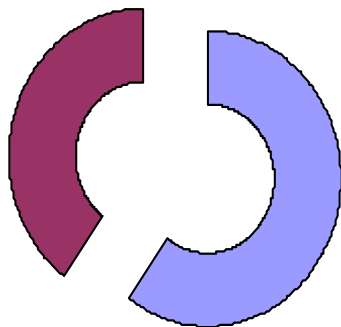
NOS GOSTARIAMOS DE MORAR NO JARDIM SANTA MÔNICA, PORQUE GOSTAMOS DE LÁ.

P E A

Dos 40 textos que tratavam, especificamente, da violência, tivemos trabalhos que utilizavam a palavra (violência) e outros que tratavam da temática, mas não utilizavam os termos:

O uso dos termos

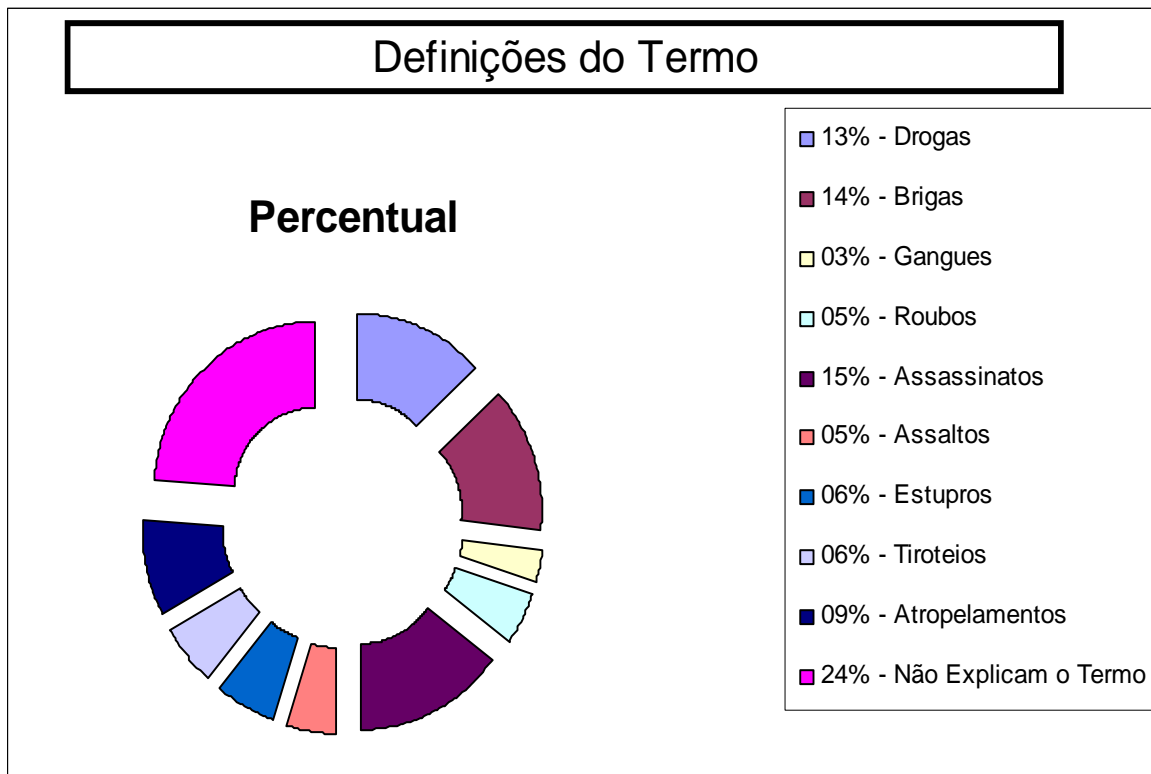
Percentual



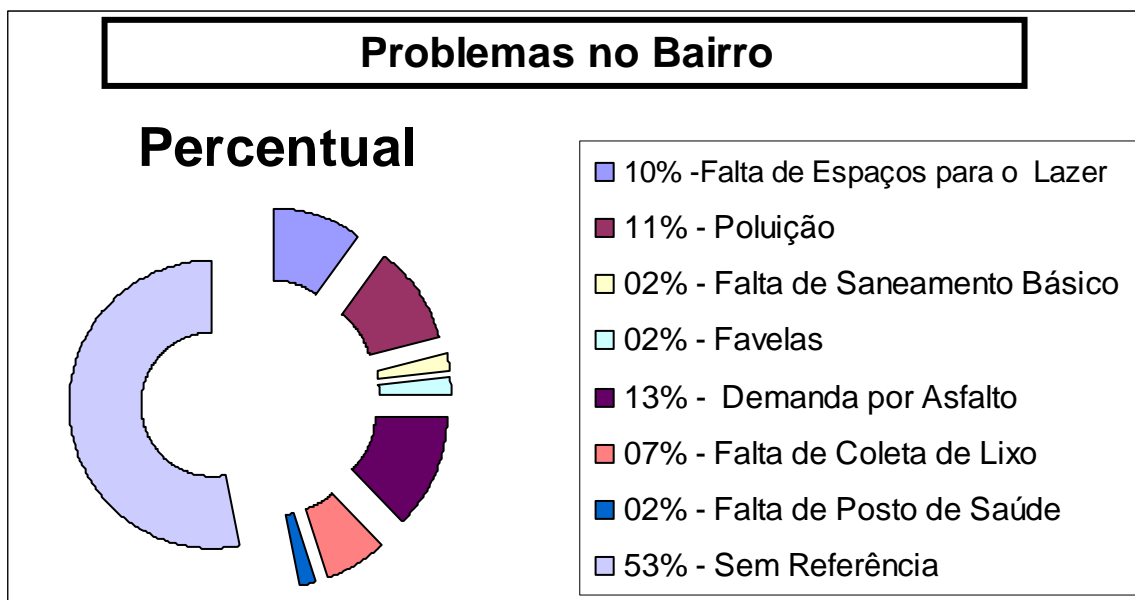
■ 60% - Textos que usam a palavra violência

■ 40% - Textos que não usam a palavra violência

Encontramos, nos trabalhos, várias formas de classificação das violências vividas:



Dos trabalhos em geral, ou seja, dos 62 textos, encontramos também alguns problemas dos bairros, que atentam as condições concretas de vida dos alunos e também constituí um quadro de vulnerabilidade social existente nos bairros, que a escola atende:



8.1.7 Como os alunos falam sobre a violência

(I)

M.: - Eu não gosto daqui.

A.: - Por que?

Silêncio

G.: - Ele não gosta daqui, porque o pai dele foi assassinado!.

M.: - Não tem nada haver (aos gritos)

G.I.: - É sim dona, é sim!!

*M.: - Cala a boca menino. Você não sabe de nada*¹²

(II)

P. H.: – Você sabe o que aconteceu no bairro?

A.: - Não! O que aconteceu?

P. H.: - Assassinaram dois (na verdade somente um aluno era da escola o outro não conseguimos identificar) alunos da 5ª série!

A.: - Por que?

P. H.: -Ah! Eles eram ladrões.

J.: -Não dona, ele não era ladrão, só roubava algumas coisas e usava drogas.

A.: - Qual o motivo?

P. H.: - Não sei, mas o Alan, de 13 anos, foi morto com um tiro aqui “nas temporas” (o aluno fez o sinal, onde havia sido o tiro), o irmão dele roubou o traficante e ele matou ele, rancou os olhos e colocou do lado do corpo, talvez por esse motivo também mataram o Alan e o outro menino, de 18 anos, eu não sei.

A.: - Mas quando foi isso?

*J.: - Ontem, às 23 horas e o enterro é hoje à tarde, lá nos Amarais*¹³
(Cemitério Nossa Senhora da Conceição – Público). (Fato ocorrido 25/11/2004)

8.1.8 Um caso específico

Antes de iniciarmos os trabalhos na sala de informática, passamos na sala de aula para conversar com as crianças e entregar as autorizações e um questionário, para pudéssemos traçar um início de trabalho. O retorno à escola foi para pegar as autorizações e alguns questionários, fomos às salas e os alunos estavam indo para o intervalo, em um das salas havia um menino falando muito alto que não estava com o lápis de uma outra menina que estava também na sala e a professora falando:”eu já escutei, eu sei que não está com você”.

O primeiro dia de trabalho com a turma vermelha foi diferenciado do que ocorreu com as demais turmas. Essa era uma turma mais resistente, a algumas propostas de trabalho e o que poderíamos classificar como uma certa indisciplina, eram alunos mais agitados, menos pacientes com os nossos tempos. A primeira atividade era fazer o crachá, como essa turma era a última da semana, no último horário, eles já sabiam da atividade proposta, mas ao entrarem na sala de

¹² Conversa vídeo-gravada em 25/10/2004

¹³ Conversa entre pesquisadora e dois alunos.

informática, estavam vindo do intervalo todos muitos eufóricos e agitados, aos poucos fomos conseguindo acalmá-los e conversar.

Quando o Gustavo entrou na sala estava muito mais agitado e ansioso que os demais alunos, estava gritando que o Hugo (que era sua dupla) não iria vir, porque durante o intervalo ficou jogando bagaço de laranja nas outras crianças e a professora Maria não iria deixá-lo vir, mas que ele, Gustavo, não havia feito nada e que ele queria ficar na aula. Quando conseguimos contornar essa situação, a professora Maria entrou com o Hugo perguntando se ele ainda tinha lugar, finalmente a dupla se formou e terminou o trabalho muito rapidamente e começaram a ‘abrir’ os jogos do computador e como não era o nosso objetivo, (não estávamos ali para ensinar a jogar, essa é uma atividade que eles aprendem entre si) íamos fechando os tais jogos, até o momento que falamos para os meninos que eles não iriam jogar. O Gustavo saiu da sala gritando, dizendo que não iria voltar mais, que ele não queria mais participar do projeto.

No próximo dia de trabalho, por motivos técnicos, a turma vermelha não veio para a sala de informática, mas o Gustavo, antes da turma verde sair para o intervalo, entrou na sala dizendo que não iria sair e que nós havíamos falado que as aulas eram de sexta-feira e que ele queria ter aula, novamente entramos em um processo de negociação com o menino, até que novamente ele saiu gritando que não ia mais vir nesta aula, que ele não iria participar.

Durante todo o desenvolvimento do projeto, mal conseguimos nos organizar entre uma turma e outra. Com isso ficávamos fechadas na sala de informática e um único dia pude presenciar um pouco do intervalo das crianças. O pátio é mínimo, quando entrei no refeitório o Hugo estava juntamente com o *“Gustavo fazendo ‘guerrinha’ com semente de melancia, a professora Maria ao ser alertada chamou a atenção somente do Gustavo, que prontamente respondeu que era mentira, a professora disse para ele parar de mentir, que estava todo mundo vendo. Neste momento ela voltou-se para mim e disse que o menino havia aprontado na sexta-feira e que ela teve que levá-lo à coordenação pedagógica, não explicou o motivo, mas, segundo a professora, o menino dizia que ela nunca o defendia somente os outros alunos. Por fim, ela recomendou que nós não descuidássemos das nossas*

coisas, porque o Gustavo roubava, mas que ela já estava trabalhando com isso, e que os demais alunos o chamava de 'ladrãozinho'" (Diário de Campo, 04/10/2004). A professora relatou essas coisas na frente de todos os alunos, inclusive do próprio aluno, que estava no refeitório, das funcionárias da escola.

Na escrita do texto, tivemos que reformular algumas duplas, na turma vermelha tivemos três alunos que se recusaram a sentar junto com o Gustavo, preferiram simplesmente sentar e fazer os mapas, foi uma recusa enfática (duas meninas e um menino), não conseguimos de forma nenhuma montar uma dupla com o menino.

Durante o desenvolvimento das aulas, pudemos observar que alguns alunos se agrediam verbalmente, uma vez ou outra fisicamente, outros reclamavam muito durante toda a aula, falavam palavrões. Durante uma atividade o Gustavo começou a falar palavrões sem motivos e pedimos para ele parar, ele continuou até o momento que falamos mais energicamente com ele e aí o guarda que estava consertando a porta foi chamar a professora, que entrou como um furacão na sala, querendo saber o que o Gustavo estava aprontando, que ela iria levá-lo à sala de aula, que ele estava cada vez mais desobediente, que ele estava impossível. Contornamos a situação, mas antes de sair a professora disse, perto de muitos alunos, que Gustavo havia roubado a madrasta dele e por isso a irmãzinha não iria poder ir ao passeio da escola.

O pouco que soubemos da história de vida do Gustavo é que ele era criado pelo pai e pela madrasta. Em algumas conversas pudemos identificar que ele passava o dia inteiro sozinho e na rua brincando, porque não tinha ninguém em casa e nesta convivência da rua conhecia algumas gangues e presenciou algumas brigas no bairro, quando indagado se fazia parte de uma gangue ele riu e disse que não. Qual é hoje o lugar da rua? Segundo Zaluar (1994, 1998), a rua marca um lugar de duplo risco, o lugar que representou:

“a polis, o livre comércio, a troca e o lazer, que simboliza a liberdade da cidade, tem hoje seu sinal duplamente invertido. A rua,..., é o lugar do perigo, da luta pela vida, do encontro com a morte” (1994: 68).

A imagem da rua, hoje, é do perigo e do mal, por causa dos traficantes, das gangues, dos ladrões, de assaltantes, dos estupradores. É freqüente o medo de que o que ocorre na rua se repita nos espaços menos vigiados da escola, como os banheiros, ou nas imediações (muros) sitiadas pelos traficantes.

Na música Vida Loka – parte 1, dos Racionais Mc's, escutada pelos alunos existe uma referência desta local, a rua:

“Na rua também não tá fácil moro truta. Uns juntando inimigo, outros juntando dinheiro, sempre tem um pra testar sua fé, mas c tá ligado sempre tem um corre a mais pra fazer. Aí mano, liga nós aí qualquer coisa ce tá ligado mano, lado a lado nós até, até o fim, moro irmão?”

Quais as condições de vida dessa criança em casa? Na escola? Como e com o que ele aprendeu a conviver? Podemos dizer que alguns atos dele são as chamadas incivildades? Ou simplesmente um modo de dizer que ele está ali, que quer participar, que não quer mais ouvir não? Como lidar com a recusa de algo que se deseja? Como o professor se impõe e se coloca perante os alunos? As discussões levantadas pelos acadêmicos são muito importantes, mas neste único exemplo podemos ver que as condições concretas de vida que fazem parte da instituição escolar a transcendem e fogem ao campo educacional.

8.1.9 *Trabalhando no Intertexto*¹⁴

Das reflexões propostas pelos autores na academia temos como pontos de possível origem da violência na escola, a vulnerabilidade social, as incivildades, o declínio da autoridade dos pais, o declínio da autoridade do professor e por fim a democratização do ensino. Na relação com as crianças alguns destes pontos são evidenciados (como desenvolvemos uma pesquisa de participação, intervenção e interação, na sala de informática, não tivemos um contato direto com as professoras). Analisando algumas atitudes dos alunos e da instituição, pensamos que as relações sociais, a convivência e os problemas existentes na escola vão muito além do declínio da autoridade de pais e do declínio da autoridade dos professores, da democratização do ensino e do ensinar a conviver. Alguns fatos têm seu centro irradiador nas vulnerabilidades sociais, uma vez que as práticas sociais nos remetem não apenas as regras da instituição, mas também àquelas que perpassam o cotidiano escolar.

¹⁴ Intertexto: conjunto de relações implícitas ou explícitas entre textos. (Noção elaborada a partir de Maingueneau, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1989)

8.1.10 As possíveis relações

Nas falas e escritas das crianças não há menção explícita à vulnerabilidade social, mas podemos encontrar nos textos as condições existentes com relação a isso:

“As necessidades para as pessoas que não tem estudos e não conseguem arrumar trabalhos, para eles terem uma casa boa, terem alimentos para as pessoas não morrer de fome¹⁵.”

V.S. E J.A.

DATA:08/11/2004

Observa-se neste a preocupação com o desemprego, com a fome, a falta de os estudos, a falta de moradia. Estas estão diretamente relacionadas com a questão da vulnerabilidade social, as quais as crianças estão se constituindo social e culturalmente, ou seja, fazem parte das condições concretas de vida. Num bairro onde a vulnerabilidade impera, onde predomina a pobreza, o desemprego, a falta de perspectiva e a falta de sentido na escola, uma vez que, para muitos alunos, a escolaridade tem uma finalidade que se encerra nela mesma.

Quanto à incivilidade, não podemos negá-la, mas pensamos que na nossa pesquisa empírica não se tornou evidente ou tenha tido muita relevância, uma vez que as relações sociais entre os alunos nos levaram a possíveis interpretações que não simplesmente atos incivilizados, mas de construção sociais e culturais, que transcendem as agressividades físicas e verbais.

Com relação as possíveis resoluções do fenômeno da violência na escola, uma que se destaca é a questão do ‘aprender a conviver’, levantada por Abramovay (2004), podemos observar a convivência das crianças com o tráfico de drogas, com as brigas entre gangues, com os tiroteios, dentre outros, fatos que ficam evidenciados na fala e na escrita:

¹⁵ Grifos pessoais

(I)

R. – O cara tava lá na esquina, aí passou dois caras de moto e baleou o cara.

A. – Ninguém sabe por que?

R. – Ninguém sabe porque. Dizem que é por causa de briga de gangue.

A. – Tem muita gangue aqui?

Vários – Tem.

Al. – Vocês conhecem alguém de gangue?

R. – Conheço¹⁶

(II)

??? – Ah! Eu não gosto não.

A. – Por que?

??? – Rouba muito

??? – Tem muito ladrão

??? – Muito ladrão, e muita gangue, qualquer coisa quer matar, quer roubar.

A. – Por que querem matar

??? – Sei lá, tem favela. Sempre tem um que gosta de fumar, de roubar.

A. – É chato né? E você R.

R. – Eu não gosto de nada.

(III)

Th. – Minha mãe entrou no ônibus e tinha dois assaltantes, um atrás dela e outro não sei onde.

A. – Mas isso foi na cidade?

Th. – Daqui no bairro para cidade, já aconteceu duas vezes, ela vai para o trabalho e aí eles pediram dinheiro, ninguém deu, aí eles pediram moeda, porque eles estavam saindo da cadeia, e não tinham dinheiro.¹⁷

¹⁶ Transcrição de conversas vídeo-gravada (05/11/2004)

¹⁷ Transcrição de conversas vídeo-gravada (05/11/2004)

(I)

P.C.Campinas, 2004.

Eu não gosto dos travestis e da violência, no meu bairro tem muita arma de fogo, muitas brigas de gangue, muitas drogas e um estuprador.

O que eu mais gosto é de brincar com meu irmão de pular rampa de bicicleta, no pasto perto da minha casa.

RLOS é nois na fita

(II)

P. C.

Rua Olimpio de Lima Gonçalo

Eu não gosto da minha rua, porque tem muito ladrão e não tem asfalto, quando chove é muito ruim, fica com muito barro; também tem muita violência no meu bairro.

Eu gosto de ir para a escola, pois é muito legal, dos meus amigos da escola e da minha rua, eles são legais e brincalhões.

Ass: JRS

Os textos vão mostrando com o que as crianças convivem no seu cotidiano, com essa convivência, nos indagamos o que seria 'o aprender a conviver', levantado como possível solução para o fenômeno da violência, as crianças convivem entre si, na escola ou no bairro, com a violência social escancarada, isso não é um modo de conviver? Como a violência se inscreve nos modos de convivência?

Dentre os textos escritos pelas crianças podemos identificar quatro pontos de como se escreve sobre a violência do bairro e possíveis formas de convivência

neste local: uma primeira de negação da violência, uma segunda de classificação do que o termo significa, uma oculta, ou seja, não se fala da violência vivenciada no bairro, mas de uma possível forma de se proteger e por fim uma violência vivida, escancarada, presenciada.

(I)

S. M.

Nosso bairro é muito legal não tem tráficos nem drogas, mas precisa melhorar muitas coisas como nossas escola e o nosso bairro.

VC e JFS

(II)

Bairro S. M.

Meu Bairro é muito legal, só que existe muita poluição, muito maconheiro. E tem muitas drogas, tiroteios, só que não tem muita violência que são as brigas. E eu queria mudar, porque eu já estou enjoado deste bairro.

Nome : PS e PH.

(III)

P. C.

Onde eu moro não passa muito carro. Quando minha mãe está em casa eu brinco na frente da minha casa com meu irmão.

Quase todo Domingo eu vou para casa do meu primo brincar e jogar futebol, quando vou pra casa da minha avó eu sempre almoço e janto. Todo final do mês eu vou fazer compra, brinco com a minha Ferrari de controle remoto e meu irmão também brinca comigo, eu amo ele e toda a minha família.

TCA

(IV)

M.

Não se pode mais ficar na rua.

Dois meses atrás eu estava na rua andando de bicicleta quando dispararam seis tiros e minha mãe me chamou. Eu não tinha para onde me esconder.

Eu fui para rua de cima me esconder, esperei tudo acabar para depois ir embora para casa.

Depois que dispararam os seis tiros em uma menina de três anos, foram pedir socorro. Pediram emprestado o carro do meu tio, mas inventaram uma mentira para não emprestar o carro para levar a menina para o hospital.

Depois de um tempo a ambulância chegou, a menina estava viva. Eles levaram a menina para o hospital e só chegaram a noite.

W.

8.1.11 Modos de viver / lidar com a violência

Após o último dia de trabalho no projeto com alunos na sala de informática, que ocorreu o assassinato do aluno da 5ª série a equipe de trabalho foi à escola outros dois dias, um para a exposição final dos trabalhos e outro para uma reunião de avaliação do projeto. Nestes dois dias, incluindo o dia do fato, não houve comentários para a equipe do projeto, nem dos professores, nem dos funcionários sobre o ocorrido. Esse silêncio foi indicativo, para nós, de um modo da escola lidar com a violência. Apesar de não sabemos ao certo como a instituição escolar lidou com o fato e com os colegas de classe do aluno assassinado. Nas análises das reportagens, há um relato de como o Ciep Mestre Cartola lidou e lida com a Chacina de Vigário Geral, ou seja, um modo de se romper com a violência seria o trabalho com os sentimentos dos alunos, discutir, analisar e compartilhar os

sentimentos poderá fazer com que a escola e a comunidade trabalhem visando um mesmo objetivo.

Esse fato nos faz relacionar e problematizar outras situações que pudemos acompanhar na escola. Uma que se refere à posição de uma das diretoras da escola, que acabou pedindo exoneração do cargo após ocupação do mesmo por concurso. Em sua fala entusiasmada quando retomamos o projeto na escola, estava o compromisso de mostrar as possibilidades de trabalho e transformação da escola, quanto a questões de limpeza, vandalismo e violência, menos de dois anos após, ela se demite, optando por voltar a ser “apenas” professora na rede estadual de ensino. Outra situação diz respeito ao assassinato do filho da merendeira no bairro, em maio de 2004. Essa funcionária é moradora do bairro há anos, e que havia participado das reuniões anteriores sobre lembranças que envolviam os alunos e as histórias de vida na comunidade e na escola.

9. Sumarizando as Análises e Discussões

Nossos objetivos neste projeto eram analisar o que sujeitos de campos distintos e interconectados tinham a dizer sobre a violência na escola: profissionais da academia; reportagens em revistas de divulgação na área de Educação; alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, considerando que os sujeitos ocupam distintos lugares e posições sociais, que marcam e diferenciam os modos de ver, conceber, experienciar e falar sobre a violência.

Nos textos escritos pelos acadêmicos visualizamos formas de enxergar, explicar e tentar propor encaminhamentos para a resolução da violência na escola, a partir do que alguns autores identificam como possível origem do fenômeno. Assim, Abramovay (2004), Avancini (2004) e Pinheiro (2004), identificando as vulnerabilidades sociais (pobreza, desemprego, falta de perspectiva, falta de sentido na escola), as incivildades (desobediências, provocação, depredação, indisciplina) como origem das violências nas escolas, propõe como solução para o fenômeno o aprender a conviver, para gerar uma Cultura de Paz (visa à prevenção da violência e a solução não violenta de conflitos). Nos textos não conseguimos identificar para esses autores o que é que eles estão entendendo por 'conviver', ou seja, como conviver, qual o modo, em que prática social se dá esse conviver, proposto por eles. Indagamos-nos se esse 'aprender a conviver' dos autores não perpassa pela questão da educação domesticando a natureza humana, assim como ressalta Gonçalves (2002) que todas as tentativas de acabar com a violência passam pelo velho ideal de ver a escola moldando a natureza humana, ou seja, de homogeneização dos comportamentos.

Nos textos das crianças temos um certo conceito de conviver, passa pela questão do respeito ao espaço do outro e do fim da violência e o outro por uma convivência com a natureza, assim o 'aprender a conviver' tem um caráter abstrato, a saber: relações pessoais, sociais, com a natureza, dentre outros.

(I)

P. C. Campinas

O nosso bairro é muito legal e divertido, nós queremos melhorar a convivência¹⁸ nos bairros, como não jogar lixo nos rios, e não poluir o ar, não cortar as árvores. Nós queremos que acabem as drogas, as armas. Nós queremos os asfaltos.

Nome: Th. e L.

(II)

A.

Onde moro é muito legal, tem rio, peixe, e tem muitas coisas: mangueiras, salsa, jaboticabeira, pé de caju, laranja para fazer bolo, ciriguela; plantas como: couve, cebola, berinjela. Eu adoro onde eu moro. Lá tem um riozinho menor e é lá que eu nado.

No dia 2/10/2004/ cortaram uma mangueira que fez sitio parecer diferente. Perto das arvores tem 52 cachorros e só uma mulher para cuidar deles.

É neste lugar que eu moro; meu padrinho também tem um sitio com um mata burro; e o meu amigo Guilherme caiu lá dentro quando foi lá eu acho que conviver¹⁹ com a natureza é muito bom.

V.

Gonçalves (2002) trabalha com a narrativa dos professores sobre a imagem que estes têm das escolas em que trabalham e dos seus alunos, no discurso dos professores fica evidenciado a crise da autoridade dos pais e o problema que a democratização do ensino causou, ou seja, trouxe para a escola alunos favelados e negros, pré-julgados como inferiores, que segundo os professores são os responsáveis pela violência que a instituição está passando. Vê-se nestas

¹⁸ Grifos Pessoais

¹⁹ Grifos Pessoais

possíveis origens, a violência na escola atrelada a grupos étnicos, a classes sociais e a modos preconceituosos de lidar com conquistas democráticas, como destacamos acima o autor introduz a questão do conflito natureza X cultura, aonde a cultura (escolar) tem a função de homogeneização dos sujeitos.

Um ponto destacado por Gonçalves (2002) e Aquino (1998) como nefrágico é o declínio da autoridade docente. Segundo os autores, o não reconhecimento da autoridade dos adultos, em um contexto no qual os sujeitos se relacionam, é o mesmo que conviver sem um ponto de referência. Para Aquino (1998), a resolução da violência na escola passa pela retomada da autoridade docente. Nenhum dos autores propõe modos de recuperar tal autoridade.

Guimarães (2004) faz uma discussão da ambigüidade dos termos indisciplina e violência, já que duplicidade presente nas práticas sociais, segundo a autora, nos faz observar que as regras vão além do cotidiano escolar, pois quando se tem o objetivo de eliminar a indisciplina e a violência, por meio da homogeneização, faz com que se perca a compreensão da ambigüidade que restauram a unidade grupal, a tensão da duplicidade do termo faz com que exista a coesão grupal. Vemos que a autora vai contra a homogeneização dos sujeitos, uma vez que isso poderá gerar uma violência desenfreada.

Além destes autores colocamos em perspectiva as colaborações de Sposito (1998, 2002), a autora não destaca algo como origem do problema da violência na escola, mas propõe como possível solução, juntamente com Prado (1999), autor da segunda reportagem que analisamos, o desenvolvimento/resgate da cidadania, com programas desenvolvidos pelas instituições escolares.

Dentre as descrições e os diagnósticos os artigos falam de uma realidade vivenciada pela sociedade, eles transcendem a instituição escolar, quando levantam os problemas das vulnerabilidades sociais, das incivildades, do declínio da autoridade dos pais, do declínio da autoridade dos professores, da democratização do ensino, mas ao mesmo tempo em que possuem essa característica, quando coloca as propostas de possíveis soluções para o fenômeno, aprender a conviver, retomada da autoridade docente, moldurar o comportamento humano, cidadania, dentre outros, percebemos que os textos se

restringem ao espaço escolar, ou seja, fica a cargo da instituição a resolução do problema. Com isso, desconsideram o que acontece ao redor das escolas, ou seja, todos os problemas sociais que a escola vivencia, assim não há um movimento que vai além dos muros (reais ou simbólicos) escolares para as soluções da violência na escola.

Os artigos de revistas (1999, 2002) estão enfatizam os modos das instituições escolares lidarem com a problemática da violência. Segundo essas reportagens uma forma é a de 'levar' o problema para dentro da sala de aula e de trazer a comunidade para atuar na instituição, outras passam pela criação de projetos e programas que visem o desenvolvimento da cidadania, pela convivência pacífica, pelo diálogo entre pais, alunos, direção, dentre outros.

Podemos observar que enquanto a academia está buscando entender as possíveis origens da violência na escola e tentando trazer algo para se solucionar o problema, os artigos, das revistas, destinadas, principalmente, aos professores, estão trazendo soluções reais, ou seja, os modos como direção, professores e alunos enfrentam no seu cotidiano os problemas relacionados à violência. Assim, os artigos da revista NE dão visibilidade a alguns modos das instituições escolares lidarem com a problemática da violência, através de depoimentos de vários participantes, em diferentes lugares e posições sociais, mostrando a possibilidade de projetos e formas de atuação dentro da escola, reforçando, portanto, de certa forma, as indicações dos textos acadêmicos.

O último eixo de trabalho era apurar a escuta sobre o que os alunos tinham a dizer sobre a violência, para tal realizamos um projeto de informática com 110 crianças, em uma escola municipal, do estado de São Paulo. Foi um trabalho de participação, intervenção e interação (essa só ocorre nas condições concreta de vida dos indivíduos) com as crianças, o que possibilitou uma maior proximidade com as realidades dos alunos, ou seja, pudemos começar a compreender algumas redes relações existentes entre eles.

A partir de uma proposta de trabalho com a temática do bairro em que vivem os alunos, eclodiu para nós uma realidade vivenciada. Os alunos escrevem e falam da sua vida, sobre os diferentes modos de conviver num bairro violento, ou seja,

das relações concretas de vida. O texto sobre o bairro foi um estopim para entendermos as relações das crianças com a violência vivida, não somente na escola, mas na vida cotidiana, na rua, na casa, no bairro e principalmente entendermos o quanto essa vida está ligada às vulnerabilidades sociais colocadas por Abramovay (et. al. 2004).

Vemos nos textos e nas falas das crianças as vulnerabilidades sociais vivenciadas: a falta de moradia, de comida, as brigas de gangues, os atropelamentos, os tiroteios, os assassinatos, as drogas, as violências de um modo geral, à vontade de mudar do bairro, de melhorar a convivência entre as pessoas.

Com isso, os textos produzidos pelos alunos sobre o bairro em que moram deixam explícitas as relações das crianças com a violência vivida, não somente na escola, mas na vida cotidiana. Permeando as brincadeiras, os desejos, as vontades, estão à precariedade das condições de vida, a desatenções do poder público no tratamento dessas condições, mostrando a convivência cotidiana com a violência (drogas, tiroteios, gangues, assassinatos, falta de saneamento básico, posto de saúde, espaço para lazer) e a naturalização desta nos modos de conviver das crianças.

Assim, os acadêmicos teorizam, sobre origens e soluções, das violências que se vivência no cotidiano escolar, as revistas tratam dos dramas da violência na escola, numa perspectiva de demonstrar as tentativas de soluções, que saíram do papel e foram utilizadas, já as crianças nos mostram realmente as condições concretas de vida e como se fazem as suas relações sociais num bairro socialmente violento.

10. Considerações Finais: diferentes vozes e posições sociais

Ao terminar um trabalho com essa amplitude, vamos destacar alguns pontos, que neste momento, aparecem como mais relevantes para nós.

Colocando em perspectiva tudo o que escutamos, ou seja, as vozes dos distintos sujeitos: da academia, das revistas, dos alunos de dentro da escola, podemos enfatizar que são diferentes os modos de falar, de experienciar e de tratar da violência. Os textos acadêmicos abordam, sim, o problema da violência na escola, trazendo questões relevantes para discussão, tentando teorizar sobre elas, e buscando entender a dinâmica social existente.

Os modos de dizer na academia vão ganhando contornos diferenciados dependendo do campo e das maneiras de olhar a questão. Ao analisar vários documentos e pesquisas realizadas pela UNESCO, Abramovay (2004) chega, em suas reflexões, à proposta de "aprender a conviver", como modo de substituição da cultura de guerra pela a de paz. Já Zaluar (1994a, 1994b, 1998, 1999, 2000), que não trabalha especificamente no campo educacional, mas na área sociológica, mostra-se mais sensível à escuta da voz e à compreensão dos modos e das condições de vida dos sujeitos. Essa escuta vai fazendo a diferença nos trabalhos da autora que, em sua pesquisa, mostra-se solidária ao apontar um quadro dramático da situação desses atores sociais. .

Assim, a produção acadêmica não é homogênea. Alguns autores falam da violência em geral, sobre a produção da violência; todos ressaltam, de alguma maneira, os problemas sociais. Alguns vão focar e investigar os professores - o que falam, o que pensam sobre a violência, procurando analisar os valores e as posturas que sustentam os modos de pensar e agir com os alunos.

Nas revistas, quando chegamos à questão da divulgação das matérias, voltadas para os professores sobre a violência na escola, os repórteres levam em conta a responsabilidade social da instituição escolar, mas vão tomar posições diferenciadas nas reportagens: culpabilizando a escola pelo que ela não faz,

consideram a escola como responsável pela mudança social, desconsiderando, muitas vezes, o contexto econômico-político-social-cultural em que estão inseridos tanto as escolas, como os alunos; ou apontam para recursos ou estratégias encontradas por algumas escolas para minimizar ou acabar a violência, divulgando projetos considerados "bem sucedidos" na comunidade.

Mas são os alunos que falam e escrevem do âmago da questão, falam do lugar de quem vive e sobre, de que convive com a violência. A força dos textos, produzidos pelas crianças, e a convivência com elas, dentro da escola, vai nos mostrando a dramaticidade da questão.

Os modos de conviver com e na violência, nos dá elementos para questionar uma proposta para a resolução do fenômeno, que vem da academia, ou seja, quando propõe o "aprender a conviver", desconsidera que as crianças aprendem a conviver com a violência, pois esta se insinua e penetra, está no cotidiano, nas mais ínfimas relações., Foi isso que pudemos escutar, observar, e analisar: as crianças tematizam a violência, falando da experiência vivida. Violência que perpassa todas as relações, envolvendo tudo o que a sociedade produz e pode produzir como bom, como válido, ou seja, o conhecimento, o jogo, as brincadeiras, os amigos, a família, a própria escola... .

“Porque o guerreiro de fé nunca gela,
 Não agrada o injusto, e não amarela,
 O rei dos reis, foi traído, e sangrô nessa terra,
 Mais morrer como um homem e o prêmio da guerra,
 Mais ô, conforme for, se precisá, afoga no próprio sangue,
 Assim será,
 Nosso espírito é mortal, sangue do meu sangue,
 Entre o corte da espada e o perfume da rosa,
 Sem mensão honrosa, sem massagem.”

**A Vida é Loka Nego,
 E nela eu to de passagem.**

(Música: Vida Loka – parte 2, Racionais MC's)

11. Post Scriptum

Durante o desenvolvimento do projeto de informática, com as 4ª séries, levanta-se para o grupo de pesquisa outras indagações, o que nos leva, neste ano, novamente à escola, agora observando e participando das aulas na 5ª série, ou seja, com os alunos que trabalhamos o ano passado.

Participando e observando as relações nas três salas de aula, estou podendo ver as relações sociais entre os alunos de um outro foco, ou seja, as relações de amizades ou não, de participação em aula, das recusas, de interesses, de vontades e desejos. Outro ponto importante é que posso nesta continuação da pesquisa observar as relações entre os alunos e a professora (de Educação Artística), o que não fizemos no ano passado, por causa da característica da metodologia do projeto, e de como a professora lida ou não com os problemas de violência ou indisciplina que ocorrem na sala de aula e como os adultos (diretora, vice, secretária, serventes, guardas) lidam com o fenômeno nos corredores, no pátio, na entrada e saída dos alunos.

Como estou observando as aulas de Educação Artística, devido à dinâmica da aula, posso ter um contato maior com as crianças e assim começar a me inteirar na dinâmica dos alunos, agora dentro da sala de aula e no intervalo. Nesta convivência semanal pude acompanhar alguns fatos e quais foram suas proporções e resoluções ou não.

Assim, com alguns fatos já observados, (re)colocam-se para mim novas (velhas?) indagações: Como a instituição escolar lida com a violência? Qual o jogo de imagens existentes nas relações de poder? Como os professores se envolvem ou não com as violências geradas na escola? Como lidam com a questão dentro da sala de aula? Quais as redes de relações entre os adolescentes? Por que e como ocorre a coesão grupal entre os alunos?

12. Bibliografia

ABRAMOVAY, Miriam (et. al) *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

_____. *Aprender a Conviver*. [citado 08 de novembro 2004].
Disponível na Word Wide Web:
<<http://www.ucb.br/observatorio/news/pdf/Aprender%20a%20convier.pdf>>

ABRAMOVAY, M. e AVANCINI, M.F. *A Violência e a Escola: O Caso Brasil*. [citado 08 de novembro 2004] Disponível na Word Wide Web:
<<http://www.ucb.br/observatorio/news/pdf/A%20e%20a%20Escola.pdf>>

ABRAMOVAY, Miriam; Pinheiro, Leonardo C. *Violência e Vulnerabilidade social*. [Citado 08 de novembro 2004]. Disponível na Word Wide Web:
<http://www.cumbresiberoamericanas.com/cumbre_anteriores/xiii_cumbre_2003/contexto_y_actualidad/analisis/abramovay_pinheiro_port.htm>

ANDRÉ, Marli E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995

AQUINO, Júlio G. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. In Caderno Cedes, ano XIX, nº47, dezembro/98. p. 07-19

_____. *Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária*. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

ARENDT, H. *Da Violência*. In Crises da República. São Paulo, Perspectiva, 1999. 2ªed pp92-156

BAKHTIN, M. *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997

_____. *Estética da criação verbal*. (Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov) – 4ªed – São Paulo: Martins Fontes, 2003

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. *O poder simbólico*/ Tradução Fernando Tomaz (Português de Portugal) – 5ed – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2002

CASTRO, Mary G. *Violências, Juventudes e Educação: notas sobre o Estado do Conhecimento*. [citado 08 de novembro 2004] Disponível na Word Wide Web: <<http://www.ucb.br/observatorio/news/pdf/violencias;%20juv%20edu%20rev19102.pdf>

CHARLOT, Bernard. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. *Sociologias*. [online]. jul./dez. 2002, no.8 [citado 09 Abril 2005], p.432-443. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-4522.

COLUMBIER, C. MANGEL, G. PERDRICUELT, M. *A violência na Escola* /Tradução Roseana Kligerman Murray. São Paulo, Summus, 1989.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes 1986

FREITAS, Maria T. de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. Minas Gerais, Ática, 1994

GENTIL, Mônica S. *Duas revistas, múltiplas vozes, um mesmo tema*. ABRAPSO/2003 Porto Alegre, RS. Pp 01-11

GENTIL, Mônica S. Modos de consumo e apropriação pelos professores do conhecimento veiculado em revistas da área da educação. In II Seminário de Teses e Dissertações em Andamento. Anais dos Resumos. Outubro de 2003 pp.156.

GÓES, M.C.R. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. Cadernos Cedes, 24. Campinas, Cedes Papirus, 1991, p.17-24

GONÇALVES, Luiz A.O. *Narrativas da violência no meio escolar: limites e fronteira, agressão e incivilidade*. In Pro-Posições – vol 13, N. 3 (39) – set./dez. 2002. p 85-98

GUIMARÃES, Áurea M. *A dinâmica da Violência escolar: Conflito e Ambigüidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In Aquino, Júlio Groppa (org) *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas* São Paulo: Summus, 1996, pp73-82.

_____. *Escola: Espaço de Violência e Indisciplina*. [citado 08 de novembro 2004]. Disponível na Word Wide Web: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/art02.htm>>

LAHIRE, B. *Reprodução ou prolongamentos críticos?* In Educação e Sociedade. Ano XXIII – Abril 2002 p.37-55

LÜDKE, M & ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais*. In A. Luria, Curso de Psicologia Geral: Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.

LURIA, A ; LEONTIEV, A.N; VIGOTSKI, L.S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone Editora, 1988.

MOLON, S.I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

MOYSÉS, M.A.A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001

NOGUEIRA, M.A. NOGUEIRA, C.M.M. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu*. In Educação e Sociedade. Ano XXIII – Abril 2002 p.15-36

PELLEGRINI, Denise; VITA, Marcos. *Portas Abertas para a Paz*. In Revista Nova Escola – Maio, 2002. p16-21

PINO, A. *Crime e Loucura: dialética da ordem e da desordem*. 1989 (no prelo)

_____. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. In Educação e Sociedade, ano XXI, nº71, Julho/2000. p.45-77

PRADO, Ricardo. *O Desarme da Violência*. In Revista Nova Escola – Setembro 1999.

REBELO, Rosana A.A. *Indisciplina escolar causas e sujeitos: a educação problematizadora com proposta real de superação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

REGO, Tereza C.R. *A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana*. In: Aquino, Júlio Groppa (org), *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996 pp 83-101.

REIS, Carlos E. dos. *Violência Escolar: a perspectiva da Folha de São Paulo*. Florianópolis: NUP:UFSC, 2003

SANTOS, Sheila D. M. *Sinais dos Tempos: Marcas da Violência em Diferentes Modos de Linguagem da Criança*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Educação, cidadania e transição democrática*. In Covre, Maria de L.M. (org), *A Cidadania que não temos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986 pp73-83.

SMOLKA, A.L.B. *Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento*. IN *A Significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação – Campinas, SP: Papirus, 1997 (Vários Autores)*

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e GENTIL, Mônica Salles. *Duas revistas, três artigos, múltiplas vozes: um estudo sobre modos de dizer e posições sociais em textos para professores*. *Cad. CEDES*. [online]. maio/ago. 2004, vol.24, no.63 [citado 17 Janeiro 2005], p.193-213. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.

SPOSITO, M.P. *A instituição escolar e a violência*. In *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. Ed. Cortez, n. 104, jul. 1998, p. 58-75

_____. *As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar*. In Westphal, Márcia F., *Violência e Criança*. São Paulo: EDUSP, 2002, p.249-266

VACONCELLOS, M.D. *Pierre Bourdieu: A herança sociológica*. In *Educação e Sociedade*. Ano XXIII – Abril 2002 p.77-87

VELHO, G. *As vítimas preferenciais*. In *Ciência Hoje* vol.5. nº28, Curitiba, 1986.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jéferson Luiz Camargo: Revisão Técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. *Manuscrito de 1929*. *Educ. Soc.*, July 2000, vol.21, no.71, p.21-44

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

_____. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Ed. Escuta; Campinas, 1994b

_____. *Para não dizer que não falei de samba*. In História da vida privada: contrastes da intimidade contemporânea/ coordenador-geral da coleção Fernando A. Novais; organizadora do volume Lília Moritz Schwarcz – São Paulo; Companhia das Letras, 1998 (História da vida privada no Brasil;4)

_____. *A Criminalização das drogas e o reencantamento do mal* . IN: Drogas e Cidadania: repressão ou redução de riscos. Alba Zaluar (org) São Paulo: Brasiliense, 1999. p97-127.

_____. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado de pobreza*. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

A Miséria do Mundo/ sob direção de Pierre Bourdieu; com contribuições de A. Accardo ...[et.al.] – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

Anexo 1 (Autorização)

Projeto de Informática – EMEF de Campinas

Prezados alunos

Prezados pais

Estamos iniciando um projeto de informática na escola, a partir do mês de setembro, para os alunos das 4^a séries, atendendo a uma expectativa e uma demanda que existe na comunidade. Professores da escola, alunos-monitores, profissionais do CDI, estagiárias e professores da Unicamp, estarão envolvidos e trabalhando no projeto, com o objetivo de viabilizar o acesso aos computadores e ampliar as possibilidades de utilização e domínio desse equipamento. Durante uma hora por semana, os alunos estarão trabalhando em duplas, na sala de informática, aprendendo conceitos e desenvolvendo habilidades no manuseio dos computadores. A idéia é que as atividades realizadas possam repercutir efetivamente na vida e na aprendizagem dos alunos, favorecendo e criando novos espaços de comunicação e participação.

O projeto envolve ainda um estudo dos diferentes modos de aprender na escola. Para tanto, estão previstas algumas gravações em vídeo que auxiliarão na produção do material vídeo gravado e poderão assistir aos vídeos e discutir as atividades.

Para que seja possível a realização desse projeto, é necessário que os alunos queira participar assinem essa forma de adesão, e que o responsável por cada aluno autorize também um “de acordo” com a filmagem de algumas atividades que serão realizadas.

.....
...

Eu, _____, quero participar das aulas de informática e das gravações vídeo gravadas que serão realizadas durante essas aulas.

Estou de acordo com a proposta do projeto e concordo com a participação de _____ no mesmo.

Assinatura do aluno
responsável

Assinatura do

_____, de _____ de 2004.
Anexo 2 (Questionário)

Projeto de informática para as 4ª séries – EMEF de Campinas

Nome: _____

Série: _____ Professor (a): _____

1. Você tem interesse em participar das aulas de informática?
2. Se tiver interesse em participar, o que você gostaria de aprender?
3. Você usa ou já usou computador? Onde? Para que?
4. Como você acha que o computador pode auxiliar no seu conhecimento?
5. Como você imagina que ele pode ser útil como instrumento de trabalho ou diversão?

Anexo 3 (Cronograma)

Outubro/2004

Segunda	Sexta
(04) 4ªA – Digitação e Paint 4ªC (Prata) Paint	(08) 4ªB (verde e vermelha) 4ªC (dourada) Projeto Picasso
(11) Feriado	(15) Feriado
(18) 4ªA (azul e amarelo) e 4ªC (Prata) Projeto Picasso	(22) 4ªB (verde e vermelho) 4ªC (dourada) Término e Impressão dos desenhos
(25) 4ªA (azul e amarelo) e 4ªC (Prata) O Bairro (Trabalho com produção de texto em duplas, sobre o bairro em que moram)	(29) Sem aula

Projeto Picasso – 1- Conversa sobre o cubismo e Pablo Picasso

2- Produção de materiais. (Desenho no Paint, com características do cubismo).

3 – Impressão e colagem do material para exposição na escola.

Novembro/2004

Segunda	Sexta
(01) Feriado	(05) (verde e vermelho) 4ªC (dourada) O Bairro (Trabalho com produção de texto em duplas, sobre o bairro em que moram)
(08) 4ªA (azul e amarelo) e 4ªC (Prata) Continuação do trabalho, Correção e formatação dos textos para impressão e montagem de um livreto.	(12) 4ªB (verde e vermelho) 4ªC (dourada) Continuação do trabalho, Correção e formatação dos textos para impressão e montagem de um livreto.
(15) Feriado	(19) Feriado
(22) 4ªA (azul e amarelo) e 4ªC (Prata) Filmar e fotografar a escola, realizado pelos alunos, jogos.	(26) 4ªB (verde e vermelho) 4ªC (dourada) Filmar e fotografar a escola, realizado pelos alunos, jogos.
(29) Não fomos	

Dezembro/2004

Segunda	Sexta
	(03) Não fomos
(06) (10) Dia reservado para a exposição e entrega dos livretos (pensamos em fazer num único dia,	

pois assim todos participam ao mesmo tempo)	
---	--