

ROSANA MARIA CÉSAR DEL PICCHIA DE ARAUJO NOGUEIRA

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E JUVENTUDE:
um estudo sobre o bullying escolar

**Doutorado em Educação:
História, Política, Sociedade**

**PUC/ SP
2007**

ROSANA MARIA CÉSAR DEL PICCHIA DE ARAUJO NOGUEIRA

**VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E JUVENTUDE:
um estudo sobre o bullying escolar**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, junto ao Programa de pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

**PUC/ SP
2007**

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E JUVENTUDE:
um estudo sobre o bullying escolar

ROSANA MARIA CÉSAR DEL PICCHIA DE ARAUJO NOGUEIRA

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar e refletir sobre a temática “violências nas escolas e juventude”, incidindo principalmente sobre o bullying escolar, sob a ótica de adolescentes de classes médias e de segmentos de elites, em duas escolas, sendo uma pública e outra privada na cidade de São Paulo. Com base nas ciências sociais, buscou-se como referência as idéias de Norbert Elias (1996) a respeito do processo civilizador, quando denomina as pequenas violências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem sem parar, a transgressão dos códigos de boas maneiras ou da ordem estabelecida, de incivildades, para efeito de distinção das condutas criminosas ou delinqüentes; em Tarde (1986) o conceito de “coletividade puramente espiritual” e “coletividade amorfa e passiva” entre outros. A questão central que pautou este trabalho é a reflexão sobre a representação que os jovens têm sobre a violência entre colegas e a ocorrência do bullying escolar. Nossa fonte de dados circunscreve-se às entrevistas realizadas com quatro alunos de oitavas séries, sendo dois meninos e duas meninas de cada escola, professores, equipe técnico-pedagógica e agentes escolares; observações e consulta à documentação. Com intuito de situar os atores envolvidos, o trabalho colocou como uma de suas metas a investigação do aluno adolescente, a sua escola, a sua família e a suas relações com os colegas e como os adultos na sua vida escolar e os sentidos que eles atribuem ao fenômeno da violência. Partiu-se do pressuposto de que ambas as escolas apresentam práticas de violência entre pares; os atores envolvidos nas condições de agressores, de agredidos ou de agressores/ agredidos entendem por violência física: as brigas, depredações, agressões físicas e por violência não física: ofensas verbais, institucionais, discriminações, segregações e humilhações e desconhecem o que seja bullying nas escolas e que os professores, equipe técnico-administrativa e inspetores estão mais preocupados nas escolas investigadas, com os casos de indisciplina na escola, sendo a falta de disciplina entre alunos, do que com os casos de violência entre pares e o bullying escolar independe de questões de gênero, estando presente tanto entre as jovens como entre os jovens. Os principais achados possibilitaram observar que nas duas escolas investigadas, as ações socializadoras incidem muito mais sobre o aspecto pedagógico, o que deixa em segundo plano a proposta educativa. Onde se verifica essa ausência, a escola não funciona como retradutora dos valores sociais e termina por permitir que ideais de discriminação e preconceito, por exemplo, invadam e se estabeleçam no espaço escolar. A falta de alcance da ação socializadora e mesmo o ambiente relacional promovem o aparecimento de brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, dentre elas, a experiência da violência. As duas escolas apresentam semelhanças e diferenças, entretanto, em todo o caminho percorrido, observou-se que o ponto decisivo de convergência é a presença do bullying.

Palavras-chaves: violências nas escolas, juventude e bullying escolar.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze and to reflect on the issue of 'violence in schools and youth', leading mainly to bullying in school, according to middle class adolescents and parts of the elites in two schools, a public one and a private one, in the city of São Paulo. Based on the social sciences of the ideas of Norbert Elias (1996) taken as reference regarding the civilized process, considering minor violence and aggressions that are always happening, the violation of the codes of good manners or the established order, the incivility, so that it is possible to differ what a criminal or delinquent behaviors are, in Tarde (1986) the concept of 'purely spiritual collective' and 'acquiescent and passive collective' among others. The principal aim of this project is to reflect how the young see violence among colleagues and the bullying that happens in the school. Our source of data confines in the interviews given by four 8th graded pupils, two boys and two girls of each school, teachers, some members of the pedagogical team, other school members, some observations and documents. In order to point out the concerned people in the project, its aim was based on the teenager student, his school, his family and his relationships with classmates and adults inside the school and how he attributes the phenomenon of violence. It was taken for granted that violence occurred between pairs in both schools, the concerned people seen as attackers and attacked with physical violence such as fights, depredations, assaults, and also not physical violence such as offences, insults, discriminations, segregations and humiliations and the fact that they are unaware of what school bullying is. Teachers, administrative staff and minders of the schools mentioned above are rather worried with indiscipline cases in the school, the lack of discipline among students, than with the violence cases among colleagues and school bullying among these young people. The most important finding observed in both schools is that social actions rather affect the pedagogical side, leaving the educative proposal behind. When this gap happens, the school can not reproduce good models of social values, on the other hand, it lets discrimination and prejudice invade and settle down inside the school. The lack of social actions and the environment itself promote room allowing students to have experiences such as violence. Although, there are similarities and differences in both schools, the critical single point is the bullying.

Word-keys: violence in the schools, pertaining to school youth and bullying

Em memória de meus pais

Márcia Aparecida César Del Picchia (1944-1992)

Paulo Ribeiro Del Picchia (1923-1999)

*que me ensinaram o valor da educação e o
prazer de aprender, mas que não puderam
partilhar comigo a alegria na ultrapassagem de
mais um desafio acadêmico.*

*A Fábio, companheiro e amigo de todos os
momentos, que sempre esteve ao meu lado,
dando-me forças para continuar, incentivando e
apoiando todas as minhas decisões. Meu eterno
amor.*

*À Ana Carolina, Gabriela, Fábio Antonio e João
Victor, por todas as interrupções que tiraram a
minha atenção do trabalho, dando-me assim, o
verdadeiro sentido da vida: vocês.*

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento se dirige, em especial, ao professor José Geraldo Silveira Bueno, pelos ensinamentos, estímulo e companheirismo na orientação deste trabalho. E também por sua generosidade, disponibilidade, paciência, atenção e carinho que, certamente, vão além do seu dever profissional.

Aos professores Fernando Afonso Salla e Marcos Cezar de Freitas, que compuseram a banca do Exame de Qualificação, pelas valiosas sugestões, que auxiliaram, sobremaneira, na definição dos rumos do trabalho.

À banca examinadora por ter aceito o convite.

A todos os professores do Programa de pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Em especial a Marcos Cezar de Freitas, a Maria das Mercês Ferreira Sampaio e a José Leon Crochík, sem os quais eu não teria argumentos para escrever esta tese.

Aos colegas que compartilharam comigo todos os momentos do doutorado: Ani Martins, Adriane Knoblauch, Cândida Potrich, Maria Angélica Minhoto, Ricardo Casco, Suelene Mendonça e Vera Lucia Jardim, pelas trocas, sempre tão produtivas.

À querida amiga Vera Lucia Gomes Jardim, pelo entusiasmo, pelas conversas iluminadoras, pelos comentários pertinentes e pelo apoio incondicional desde a época do mestrado. Você sempre estará em meu coração.

Ao Marcos Cezar de Freitas pela amizade e pelas ricas discussões que possibilitaram refletir sobre a criança e o adolescente.

À Elisabete Adania, querida “Betinha”, secretária do Programa de pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, por estar sempre pronta a me ajudar.

À Silvana L. e Idilia A. que facilitaram o meu ingresso nas escolas pesquisadas, concedendo-me todo material necessário.

Às instituições que facilitaram a realização da pesquisa, abrindo as portas, indicando sujeitos e, sobretudo, acreditando que seria necessário pesquisar.

Ao corpo técnico-administrativo das escolas pesquisadas, pelo interesse, paciência, desprendimento e por se disporem a refletir com a pesquisadora sobre a violência.

Ao CNPq, pela bolsa concedida entre 2003 e 2007.

À Maria Cláudia por me ajudar nas traduções e Lilia Monteiro pela revisão do trabalho. Inicialmente profissionais especializados, hoje amigas.

À Renata, Cristina, Andréa e Daniel, amigos de profissão e de vida, que têm me acompanhado nesta trajetória, dividindo comigo as angústias, os medos e incertezas.

Aos meus irmãos Cristina, Paulo César e Renata e meus sogros Eunice e Sérgio, pela força, estímulo e por acreditarem que mais este desafio seria vencido.

Aos amigos de ontem, de hoje e de amanhã, cunhados, sobrinhos, “genrinho”, tios e avó pelo amor, pela força, pelo estímulo, pelo crédito e pelo apoio, tão importantes para mim.

À jovem Mariana que luta pela vida e me fez acreditar na possibilidade de um mundo melhor.

Às minhas queridas “Bebé” e “Zê”, que nesses anos cuidaram de mim, dos meus filhos, dos meus bichinhos de estimação e da minha casa com tanta responsabilidade, dedicação e competência.

A Deus pela vida, saúde e crença em algo muito maior.

Aos meus filhos Ana Carolina (Aninha), Gabriela (Gabys), Fábio Antonio (Binho) e João Victor (Pupu), que me dão força para lutar pelo “justo, pelo bom e pelo melhor do mundo” e que puderam entender e respeitar o tempo que dediquei para essas reflexões.

Ao Fábio, minha vida, meu companheiro amoroso de todas as horas, sempre paciente e presente, pronto a me apoiar, em todos os sentidos. Para que se faça justiça, quero compartilhar com ele e com nossos quatro filhos a realização que me envolve ao ver este trabalho finalizado.

Gostaria de terminar os agradecimentos dirigindo-me aos verdadeiros sujeitos deste trabalho: os adolescentes, alunos, jovens que participaram desta pesquisa, meu profundo agradecimento por se disponibilizarem e aceitarem compartilhar com a pesquisadora suas histórias, dilemas e, sobretudo, por se disporem a discutir e a mostrar com coragem e desprendimento os problemas da violência. A vocês todos, minha eterna gratidão!

FAVELÁRIO NACIONAL

Quem sou eu para te cantar, favela,
Que cantas em mim e para ninguém
a noite inteira de sexta-feira
e à noite inteira de sábado
E nos desconheces, como igualmente não te conhecemos?
Sei apenas do teu mau cheiro:
Baixou em mim na viração,
direto, rápido, telegrama nasal
anunciando morte... melhor, tua vida.

...
Aqui só vive gente, bicho nenhum
tem essa coragem.

...
Tenho medo. Medo de ti, sem te conhecer,
Medo só de te sentir, encravada
Favela, erisipela, mal-do-monte
Na coxa flava do Rio de Janeiro.

Medo: não de tua lâmina nem de teu revólver
nem de tua manhã nem de teu olhar.
Medo de que sintas como sou culpado
e culpados somos de pouca ou nenhuma irmandade.
Custa ser irmão,
custa abandonar nossos privilégios
e traçar a planta
da justa igualdade.
Somos desiguais
e queremos ser
sempre desiguais.
E queremos ser
bonzinhos benévolos
comedidamente
sociologicamente
mui bem comportados.
Mas, favela, ciao,
que este nosso papo
está ficando tão desagradável.
vês que perdi o tom e a empáfia do começo?

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
PARTE I.....	26
VIOLÊNCIAS, ESCOLAS E JUVENTUDE	26
CAPÍTULO 1.....	27
A VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE MODERNA.....	27
1.1. VIOLÊNCIA E SOCIABILIDADE	28
1.1.1. Controle e autocontrole	32
1.1.2. Civilização e Individualismo: ações individuais e coletivas	34
1.1.3. Comportamento, desvio e “anomia”: significados/ significantes relevantes para se entender a cultura juvenil	48
1.2. MÚLTIPLOS OLHARES PARA O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA: conceitos e tipos.....	60
1.3. AS DIFERENTES FACES DA VIOLÊNCIA	67
CAPÍTULO 2.....	73
AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS.....	73
2.1. CONTEXTO ESCOLAR E VIOLÊNCIAS	77
2.2. AS VIOLÊNCIAS “DA” E “NA” ESCOLA.....	85
2.2.1. Definição conceptual do termo Bullying	92
2.3. A CRISE DA FUNÇÃO DA ESCOLA.....	100
CAPÍTULO 3.....	111
JUVENTUDE E VIOLÊNCIAS.....	111
3.1. A JUVENTUDE: construção histórica e social da adolescência.....	114
3. 1.1. O jovem e a juventude	122
3.2. A ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE	128

3.2.1. A Construção das Identidades	131
3.2.2. Sentido da experiência escolar para os adolescentes e jovens.....	149
3.3. O JOVEM E A “EXCLUSÃO” SOCIAL	154
PARTE II	158
MÉTODO, ESPAÇOS ESCOLARES E SUJEITOS INVESTIGADOS	158
CAPÍTULO 4.....	160
MÉTODO.....	160
4.1. DESCRREVENDO A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR NO CAMPO: a escolha das escolas, dos sujeitos e das técnicas de pesquisa	160
CAPÍTULO 5.....	166
ESPAÇOS ESCOLARES	166
5.1. CARACTERIZAÇÃO/ APRESENTAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES: um pouco de história.....	166
5.1.1. A escola Menotti: uma escola para as elites italianas.....	168
5.1.2. A escola Wenceslau: uma escola pública de qualidade	174
CAPÍTULO 6.....	179
OS SUJEITOS INVESTIGADOS	179
6.1. OS ALUNOS ADOLESCENTES DA ESCOLA MENOTTI E SUAS RELAÇÕES.....	179
6.1.1. Relação pais e filhos: afetividade	179
6.1.2. Relação aluno e escola: formação intra e extramuros escolares	183
6.1.3. Relação aluno e aluno: formação dos grupos de pares - amizades na e fora da escola	184
6.2. OS ALUNOS ADOLESCENTES DA ESCOLA WENCESLAU E SUAS RELAÇÕES.....	186
6.2.1. Relação pais e filhos: afetividade	186
6.2.2. Relação aluno e escola: formação intra e extramuros escolares	188

6.2.3. Relação aluno e aluno: formação dos grupos de pares - amizades na e fora da escola	190
PARTE III.....	193
AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	193
CAPÍTULO 7.....	194
OS SENTIDOS DE VIOLÊNCIA PARA OS ALUNOS	194
7.1. OS ALUNOS ADOLESCENTES DA ESCOLA MENOTTI: a violência vista pela janela.....	194
7.2. OS ALUNOS ADOLESCENTES DA ESCOLA WENCESLAU: a violência real	198
7.3. ATOS DE INDISCIPLINA E/ OU MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA: um limite tênue.....	201
CAPÍTULO 8.....	205
O BULLYING NAS ESCOLAS.....	205
8.1. FORMAS DE BULLYING NAS ESCOLAS	207
8.2. O CENÁRIO DA VIOLÊNCIA E SEUS AUTORES: similaridades e diferenças entre as duas escolas pesquisadas.....	211
8.2.1. Posições observadas em relação ao bullying	211
8.2.2. Sentimentos declarados e omitidos pelos alunos em caso de bullying..	214
8.2.3. A questão do gênero nos casos de bullying	216
8.2.4. Tipos de bullying mais freqüentes.....	217
8.2.5. Locais de ocorrência do bullying.....	218
8.3. A FORÇA DO GRUPO NOS CASOS DE BULLYING: o bullying coletivo	221
8.4. DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO: a intolerância ao diferente, um nascedor de bullying	225

CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239
ANEXO I.....	252
ANEXO II	254

RELAÇÃO DE QUADROS

QUADRO 1: Características sócio-familiares da escola Menotti.....180

QUADRO 2: Características sócio-familiares da escola Wenceslau.....187

APRESENTAÇÃO

Atravessei minha vida como o cavaleiro do lago de Constanz, sem temer que o gelo cedesse. Eis a maneira como concebo a vida.

Norbert Elias

A educação tem raízes amargas, mas os frutos são doces.

Aristóteles (D.L. 5, 18).

Um pouco de história

O tema em debate “As violências nas escolas e os jovens” desde muito me acompanha. O interesse em estudar o adolescente e as manifestações de violência na escola surgiu a partir de um outro estudo, realizado durante a minha dissertação de mestrado em educação, no programa de Educação: História, Política, Sociedade na PUC-SP, do qual procurei compreender o sentido de violência para os diversos pesquisadores e todo o caminho pelo qual haviam passado durante o processo de pesquisa.

No vasto levantamento efetuado por ocasião do mestrado pude perceber quão pouca pesquisa havia sobre o tema no período selecionado de 1990 a 2000 e que os adolescentes de classe média e elite só tinham sido pesquisados por Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, em sua tese de doutorado na Universidade de São Paulo. A autora analisa alunos de classe média e elite e conclui que, independentemente da classe social e lugar, ocorre a violência, porém de maneiras diferentes.

Convivendo com adolescentes em diferentes espaços – na rua, nas escolas, em casa, nos bairros, nas instituições-, também pude perceber o quanto a violência é significativa no contexto de suas vidas, independentemente da camada social. Adolescentes pobres, ricos, são todos vitimados por uma violência.

Com frequência somos informados pela mídia de casos de adolescentes de classe média que matam pais, que matam outros adolescentes, que se envolvem em assaltos e

com o tráfico de drogas. Então, compreender como esses adolescentes produzem sentidos sobre a violência não me parece uma tarefa fácil. Além dos fatores determinantes para o desencadeamento de práticas violentas, há também as experiências pessoais que, integradas ao conjunto de significados compartilhados em um determinado grupo social, nos permitem a compreensão das suas diversas manifestações.

Após longas discussões sobre o tema, notei também que o problema era mais complexo e que poderia incorrer em dois equívocos: primeiro, de delegar somente ao adolescente violento a responsabilidade na prática da violência, sem considerar a vítima ao analisar as manifestações de violências no espaço escolar e segundo, de definir o conceito de violência a partir de uma ótica apenas, tentando explicações numa determinada área do conhecimento.

Não devemos nos esquecer de que a violência é multideterminada e existe uma gama de fatores que se sobrepõem a cada novo ato violento. Assim, defini-la como um “fenômeno” que se expressa nas diversas esferas sociais, seja no espaço público, seja no espaço privado, comporta uma extensa articulação entre os diversos saberes e outras especificidades. Dessa forma, acredito que esse estudo possa contribuir para com as práticas de profissionais e educadores que lidam constantemente com os processos de educação e socialização dos jovens, na medida em que se propõe a conhecer de que maneira se dão as diferentes manifestações, possibilitando interpretar tais manifestações sem deixar de considerar a ótica dos próprios atores sociais.

Esse estudo então, nasce e renasce a cada discussão. No entanto, a vontade de conhecer melhor o(s) sujeito(s) que se desenham, atuam e se inscrevem nessa história, ainda permanece.

INTRODUÇÃO

A história é, talvez, a mais cruel das deusas que arrasta sua carruagem triunfal sobre montões de cadáveres, tanto durante as guerras como em período de desenvolvimento pacífico.

Engels (1981, p. 187)

A violência acomete o mundo contemporâneo em todas as suas instâncias e se manifesta de variadas formas. Ela está presente em toda a sociedade e não se restringe a determinados espaços, a determinadas classes sociais, a determinadas faixas sociais, a determinadas faixas etárias ou a determinadas épocas. Ela é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política e relacional da humanidade. Não se conhece nenhuma sociedade em que a violência não tenha estado e esteja presente. Pelo contrário, a dialética do desenvolvimento social traz à tona os problemas mais vitais e angustiantes do ser humano, levando filósofos, como Engels, a afirmar a epígrafe supra citada.

Desde tempos imemoriais existe uma preocupação do ser humano em entender a essência do fenômeno da violência, sua natureza, suas origens e meios apropriados, a fim de atenuá-la, preveni-la e eliminá-la da convivência social. O nível de conhecimento atingido, seja no âmbito filosófico, seja no das Ciências Humanas, permite inferir, no entanto, alguns elementos consensuais sobre o tema e, ao mesmo tempo, compreender o quanto este é controverso, em quase todos os seus aspectos. É, hoje, praticamente unânime, por exemplo, a idéia de que a violência não faz parte da natureza humana e que a mesma não tem raízes biológicas. Trata-se de um complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial, mas seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade.

Em sua dialética de interioridade/ exterioridade a violência integra não só a racionalidade da história, mas a origem da própria consciência, por isso mesmo não podendo ser tratada de forma fatalista: é sempre um caminho possível em contraposição à tolerância, ao diálogo, ao reconhecimento e à civilização, como o mostram Hegel (1980), Freud (1974), Habermas (1997), Sartre (1997), entre outros. Num esforço de trazer o tema para a reflexão científica, consegue-se hoje apresentar uma classificação bastante geral de violência, com a qual trabalharemos, mas que permite, pelo menos,

não reduzi-la ao mundo da delinqüência, conforme nos apresenta Minayo & Souza (1998); a ‘violência estrutural’, configurada nas desigualdades sociais de acesso ao mercado de trabalho e ao consumo de bens essenciais à vida; a ‘violência cultural’, que se expressa entre pares, a exemplo das agressões entre cônjuges e entre alunos de escola; e a ‘violência da delinqüência’, referente aos indivíduos ou grupos que desencadeiam ações contra cidadãos (crimes contra a pessoa física e o patrimônio), incluindo disputas violentas entre os criminosos e determinadas ações ilegais do próprio aparato policial. Portanto, as violências não se reduzem à criminalidade, correspondem a qualquer ação intencional realizada por indivíduo ou grupo, dirigida a outro, que resulte em óbito, danos físicos, psicológicos e/ ou sociais.

Certamente a violência não é um fenômeno social recente. Em relação ao Brasil, não se pode desconsiderar a história da formação do povo brasileiro, com a escravidão gerando comportamentos de crueldade, servidão e submissão, em que o indivíduo é desrespeitado na sua condição fundamental de pessoa e tratado como “objeto” de manipulação de seus “proprietários”. Cabe salientar que a sociedade capitalista é também violenta, violência essa expressa nas relações capital-trabalho.

Adorno (1991) chama a atenção para o fato de que, durante o período monárquico, a sociedade resolvia os seus conflitos relacionados à propriedade, ao monopólio do poder e à raça, utilizando, de um modo geral, o emprego da violência. A violência era um comportamento rotineiro e institucionalizado. Em outras palavras, todas as pessoas consideravam como normal e legítima a atitude violenta em conflitos sociais e nas relações interpessoais. Em determinadas ocasiões as mulheres que estavam sob suspeita de adultério sofriam violências: agressões e mesmo mutilações, o que acontece ainda hoje em algumas sociedades.

Em estudo sobre criminalidade entre 1890 e 1924, Fausto (1984) demonstra que o sistema de polícia de São Paulo era utilizado para fins de controle social, que se dedicava à repressão de determinados grupos sociais e que era funcional à imposição de uma disciplina e de uma ideologia do trabalho. Um número altíssimo de pessoas era detido por contravenções (86% dos presos entre 1912 e 1916) ou só para averiguações, sendo que apenas uma porcentagem mínima – entre 8% e 10% - chegava a ser processada. Aqui, negros, ex-escravos recentemente libertos e imigrantes, eram o alvo da política repressiva; acusados de vagabundagem, desordem, bebedeira e prostituição, essas contravenções eram as mais usadas para justificar a prisão. (Schwarcz, 1996).

Ao longo da história do Brasil o que se tem observado é que, mesmo com a implantação do Regime Republicano, cujo fundamento básico é o ‘bem comum e o bem público estendido a todos os cidadãos’, o quadro da violência pouco se modificou. Continuou havendo a legitimação e o reconhecimento da violência como um ato normal e cotidiano. Enfim, o que se observa é que a violência permanece imbricada tanto no funcionamento de instituições quanto nos padrões das relações pessoais. Os maus tratos, as torturas e a repressão ilegal, perpetuados pela violência organizada do Estado durante toda a história republicana do Brasil, não são o resultado de uma distorção. Ao contrário, são fruto de uma política de controle das classes subalternas. (Pinheiro, 1992). Durante a República Velha foram criados inúmeros mecanismos de controle e intimidação mantidos até hoje.

Para Peralva (1997), o tema da violência na sociedade brasileira ganha debate público com o processo de democratização. Não só a herança do regime autoritário se faz presente nos dias atuais, sensibilizando vários atores sociais na luta pela democratização institucional e pela realização de direitos da cidadania, como também a disseminação das várias formas da criminalidade, delinqüência e prática de justiça extralegal nas regiões urbanas que ocorre, paradoxalmente, com o próprio advento da democracia. De acordo com tal perspectiva, é possível destacarmos alguns aspectos que têm caracterizado nossa sociedade nos últimos anos: o intenso processo de urbanização, as migrações internas com suas conseqüências de desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, a expansão das telecomunicações, a cultura do consumo, a enorme concentração de renda, a crise ética, o aumento da exclusão e do desemprego.

A hegemonia do projeto neoliberal, que caracteriza o momento atual brasileiro, tem contribuído para reforçar o processo de desintegração social. O mercado torna-se o elemento central de estruturação social, transformando em mercadoria não somente os produtos materiais, mas também as relações humanas, e se organiza segundo uma lógica própria, na qual o poder e os benefícios trazidos pela produtividade e o consumo concentram-se nas mãos de determinados grupos sociais. Desta forma, pode-se afirmar que sua lógica possui um caráter excludente e seletivo. Num mundo em que a dimensão econômica subordina todas as demais, a concepção de cidadania parece coincidir com a de consumidor-empresendedor, desvirtuando-se, assim, seu sentido de mobilizador da construção de uma sociedade justa, democrática e solidária. Vivemos numa sociedade

na qual a esfera econômica passou a determinar todos os setores da vida. Segundo Adorno e Horkheimer (1973), o indivíduo só poderá existir numa sociedade justa e humana, numa sociedade em que possa se reconhecer, na qual seja possível a autonomia nas decisões em todas as esferas da vida. Se a vida não está orientada para a liberdade, como pensarmos então um cidadão com autonomia e liberdade numa sociedade violenta, bárbara?

O fato de a sociedade brasileira ser organizada sob a forma de um modelo econômico capitalista, caracterizado por grande concentração de renda, já constitui fator de desigualdade e de violência. Essas desigualdades geram privilégios para uns e, conseqüentemente, ausência de direitos para muitos. Nesta sociedade não se concebe um cidadão sem uma ocupação prática, sem estar inserido no mercado de trabalho. Nesse sentido, enquanto coexistirem paradoxos como fome e abundância de alimentos, riqueza e miséria e os benefícios do avanço tecnológico e científico forem colocados a serviço do lucro haverá espaço propício para a violência, para a barbárie, pois o homem, nesse contexto, terá a formação de sua personalidade comprometida com a luta desesperada pela sobrevivência.

A verdade é que as condições atuais da sociedade industrial, em que comportamentos de incivilidade parecem se constituir em uma nova “natureza” do homem urbano, abandonado à sua própria sorte em meio a cidades que se agigantam e se tornam cada vez mais desumanas, adentram os muros da escola, anteriormente consideradas como um lugar de convívio entre pares. Assim sendo, no âmbito deste cenário esboçado sobre violência, podemos evidenciar ressonâncias do fenômeno no interior das unidades escolares.

Muitas são as suas expressões, os sujeitos envolvidos e conseqüências. O freqüente envolvimento da população infantil e juvenil com essa realidade ocupa, de maneira crescente, as páginas da imprensa falada e escrita. Mesmo sendo um fenômeno recorrente na história da humanidade, a gravidade das suas manifestações, sua natureza e sua magnitude entre os jovens durante a última década, em diversos países, tem provocado a apreensão não apenas da opinião pública, mas também do meio acadêmico e das instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais.¹ Nesse contexto, a

¹ Em torno dessas preocupações e outras, inúmeros investimentos foram realizados. Representação da UNESCO no Brasil e o Instituto Ayrton Senna compartilham essas preocupações em relação aos jovens, que hoje compõem a faixa etária mais numerosa do país, superando a das crianças. Cabe ressaltar que esses jovens têm em média, uma

juventude² passa a ser o alvo de pesquisas³. Outro dado importante é o de que a violência tem sido excessivamente associada às classes populares. Para muitos, seus atores não estão exclusivamente vinculados às classes populares e não é de hoje que profissionais da educação, alunos e pais se surpreendem com a questão da violência entre jovens alunos de classe média. Contudo, embora a violência também atinja a classe média, essa constatação não gera uma resignificação no olhar dos pesquisadores, uma vez que, majoritariamente, eles têm voltado seus esforços para as manifestações de violência entre os jovens das classes populares (Sposito, 1994). Dessa forma, embora saibamos que na escola pública da periferia a violência se expresse de forma mais gritante e contundente, e, portanto, justificadora de uma maior produção e interesse por parte dos pesquisadores, acreditamos também que o estudo da violência entre camadas sociais mais elevadas possa contribuir para o entendimento do fenômeno que se espalha por todo o tecido social. Se é fato que a violência entre os jovens se abate de maneira brutal sobre os originários das camadas populares, também é fato que ela ocorre entre jovens das camadas sociais privilegiadas.

No entanto, apesar do grande interesse da mídia e da sociedade em geral com a problemática da violência, as questões referentes às relações entre educação, violência e juventude estão pouco estudadas. Apesar da gravidade e da necessidade de reflexões, são poucos os estudos existentes a respeito do tema. Segundo Sposito (2000), há um significativo conjunto de questões, que afetam os processos educativos, em especial a escola na sociedade contemporânea, que merecem atenção, dentre este espectro amplo está presente o tema da violência escolar, pouco estudado em nosso país.

escolaridade baixa e, como mostram avaliações educacionais recentes, o pouco que aprendem na escola não sabem aplicar na vida real.

² Por juventude entende-se como sendo o modo de ser, sentir, estar e ver de um determinado grupo de pessoas com idade de 15 a 24 anos, segundo categorização da UNESCO. Esse movimento produz e reproduz *estilos de vida* (político, cultural, social, simbólico) muitas vezes fora (ou além dos limites) da ordem social permitida. Uma das pioneiras a discutir juventude no Brasil foi Foracchi (1972), porém suas preocupações se vinculavam ao caráter da consciência político-transformadora da juventude dos anos 60. Atualmente, a temática da juventude relacionada com a violência tem sido bastante explorada, contudo, perdeu os aspectos políticos adquirindo dimensões banais em alguns casos e práticas de resistências em outros. Cf.: H. W. Abramo (1996; 1998); Abramovay (2002); Costa (1993); Diogenes (1998); Sposito (1994; 1998); Pimenta (1997).

³ A Representação da UNESCO no Brasil, órgão vinculado às Nações Unidas (ONU), a cada dois anos, faz monitoramentos e comparações a partir de um universo de informações sobre a violência urbana, uma espécie de mapa da violência. No ano de 2004 foi lançado o livro *Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil. Juventude, Violência e Cidadania* do sociólogo Júlio Jacobo Waiselfisz, cujo objetivo foi o de contribuir à formação de políticas públicas de juventude e à constituição de estratégias preventivas direcionadas para reverter a situação sociocultural experienciada pelos jovens no país. Os argumentos do autor são importantes para entendermos o movimento da juventude e a dimensão do problema da violência. Apesar de serem os jovens hoje os que mais morrem e matam, compondo o maior contingente de pessoas presas, não devemos nos esquecer de que, apesar de tudo isso, são deles que surgem também idéias e práticas mais criativas para superar esses problemas.

Em levantamento realizado das teses e dissertações sobre o tema “escola e violência” nos programas de Pós-Graduação em Educação, abrangendo o período de 1990 a 2000, pudemos perceber que dos trinta e seis trabalhos encontrados nesse período, nenhuma das pesquisas teve como objeto de estudo a questão do bullying nas escolas. Os pesquisadores, ao estudarem a escola e a violência, o fazem, geralmente, por meio de reflexões macroestruturais/ microestruturais e a violência passa a ser explicada por determinações econômicas, por reflexões que priorizam determinantes psíquicos do comportamento ou por tentativas de relacionar esses dois aspectos, neste caso mantidos como entidades separadas. Na explicação, as abordagens respaldam-se em argumentos teóricos da sociologia ou da psicologia e, em algumas passagens, há apropriações complicadas dos conceitos e dos limites epistemológicos dessas disciplinas⁴. A preocupação com o entorno da escola é apontada e as drogas, venda ou consumo, associam-se com a existência de brigas entre jovens. A escola e as pessoas que compõe seu cotidiano não estão imunes ao convívio ou à prática da violência.

Ao analisarmos as pesquisas sobre violências nas escolas, observamos que o trato com esse tema enfrenta uma série de dificuldades e equívocos. As dificuldades aparecem quando o pesquisador não reconhece que a violência é um fenômeno complexo, multifacetado, ambíguo e polissêmico⁵ e os equívocos ocorrem quando os olhares são pré-estabelecidos, em face da visão de ordem social, de mundo ou da posição sócio-cultural de quem observa. Resta-nos ressaltar mais uma vez que as violências não são fatos isolados ou resultantes de desigualdades econômicas. Caso insistamos nessa trajetória, perderemos - pesquisadores, instituição e envolvidos nesse processo -, a oportunidade de contribuirmos na configuração de um modelo de sociedade que evite a instauração definitiva de uma cultura individualizante, intolerante e técnica.

Observamos nas pesquisas uma ênfase tanto na violência “da” escola quanto “na” escola. No primeiro caso ela se expressa em modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico e no segundo decorre da situação de violência que atinge a vida

⁴ Segundo Nogueira (2003), três critérios são possíveis de se estabelecer para verificar os argumentos teóricos de pesquisas: **a. Argumento Psicológico.** Trata-se de estudo relacionado a qualquer teoria psicológica ao investigarem os indivíduos, suas estruturas e seus componentes sem ênfase à determinação do social; **b. Argumento Sociológico.** Atribui-se aos estudos dentro da instituição escolar, relacionando sociedade, cultura, economia, política e, em diversos casos, sem negar os aspectos psicológicos, mas enfatizando a relação violência e ideologia ou ao pensamento social hegemônico; **c. Argumento Psicossociológico.** Circunscreve-se na vinculação com o pensamento social hegemônico e com a leitura dos traços da personalidade dos indivíduos.

⁵ Nesse sentido: Maffesoli (1987), Chesnais (1981) e Debarbieux (1996).

dos estabelecimentos, ou vice-versa, revelando-se no espaço escolar em forma de brigas, agressões físicas, depredações, ofensas verbais, institucionais, preconceitos, segregações, discriminações e humilhações. Essa discussão é necessária porque implica em concepções sobre instituição escolar, pessoas, lugares, classes sociais etc; e nos possibilita a análise da trajetória dos estudos da violência no meio escolar.

A insuficiência de pesquisas no Brasil sobre o tema e a importância que o fenômeno tem na vida escolar justificam a realização do presente trabalho, no qual procuramos refletir sobre violências nas escolas, mais especificamente sobre o bullying escolar, praticadas por adolescentes de classes médias e segmentos de elites, em duas escolas, sendo uma pública e uma privada, na cidade de São Paulo. Salientamos que mesmo tendo nos preocupado em observar o bullying escolar, outras manifestações de violência também foram relatadas e descritas no decorrer do trabalho. Assim, entendendo que a pesquisa científica deve e pode contribuir para a elucidação da violência na sociedade e, em particular, na manifestação do fenômeno na escola, delinea-se a relevância de se compreender as manifestações de violência entre grupos de pares, mais especificamente sobre o bullying escolar. Dessa forma, consideramos que ao estudar manifestações de violência entre grupos de pares, mais especificamente o bullying escolar, não devemos nem “patologizar” todo e qualquer tipo de comportamento, nem nos ater na análise interna desse fenômeno.

As leituras que fizemos para realizar este estudo sobre “violências nas escolas e juventudes” foram principalmente de pesquisadores franceses, como Bernard Charlot (1997) e Eric Debarbieux (1990, 1996, 1998, 1999), entre outros. Esses autores têm tomado como referência as idéias de Norbert Elias (1996) a respeito do processo civilizador, quando denominam as pequenas violências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem sem parar, a transgressão dos códigos de boas maneiras ou da ordem estabelecida, de incivildades, para efeito de distinção das condutas criminosas ou delinqüentes.

Tendo em vista a argumentação apresentada, consideramos fundamental que a investigação se paute em uma questão central: Qual a representação que os jovens têm sobre a violência entre colegas e a ocorrência do bullying escolar?

Em torno desta questão central giram outras questões que também nortearam o presente estudo:

- Quais são as manifestações de violência que ocorrem na escola?

- O bullying é uma manifestação de violência comum dentro da escola? O que leva os adolescentes a tirarem partido desse artifício? Qual a relação do bullying e dos grupos de pares? Quem pratica a violência contra quem e por quê?

- Esse tipo de violência está relacionado às questões de gênero?

- Os padrões de comportamentos ocorridos entre jovens expressam uma intimidade própria entre eles ou de violência como forma de inferiorização do “outro”?

- As formas pelas quais a escola tem lidado com essas manifestações expressam uma perspectiva de sua incorporação a um projeto de formação de seus alunos?

Nosso objetivo com esse trabalho foi de: a) identificar e analisar as práticas de relações interpessoais que ocorrem entre jovens escolares, tendo como foco aquelas que expressam padrões de intimidade entre eles e aquelas que expressam padrões de violência que buscam inferiorizar os seus colegas; b) estabelecer relações entre esses e os padrões sociais em uso no meio social, de violência urbana disseminada e c) investigar e analisar a relação entre esses comportamentos e a cultura organizacional da escola.

Nesse sentido, nossas hipóteses centrais podem ser assim delineadas: ambas as escolas apresentam práticas de violência entre pares; os atores envolvidos nas condições de agressores, de agredidos ou de agressores/ agredidos entendem por violência física: as brigas, depredações, agressões físicas e por violência não física: ofensas verbais, institucionais, discriminações, segregações e humilhações e desconhecem o que seja bullying nas escolas; os professores, equipe técnico-administrativa e inspetores estão mais preocupados nas escolas investigadas, com os casos de indisciplina na escola, sendo a falta de disciplina entre alunos, do que com os casos de violência entre pares e o bullying escolar independente de questões de gênero, estando presente tanto entre as jovens como entre os jovens.

Esse é um estudo de natureza eminentemente qualitativa, que articula a violência, escola e a juventude. A maior parte dos trabalhos realizados sobre o tema, não apenas no Brasil, mas também internacionalmente, preocupa-se com escolas públicas, classes populares, violência dos próprios alunos contra o patrimônio, contra os adultos e contra a instituição escolar e ações violentas vindas de fora, partindo de ex-alunos ou de galeras e gangues de bairro. Apenas o estudo de Camacho (2000) tentou

cobrir a lacuna deixada, pesquisando escolas privadas, examinando a violência e a indisciplina no que é considerado área intramuro escolar. No entanto, nenhum trabalho alcançou as manifestações entre grupos de pares, mais especificamente a questão do bullying escolar o que justifica essa pesquisa.

A tese foi organizada em três partes. A primeira parte foi elaborada a partir de três eixos organizadores. No primeiro capítulo, intitulado “A Violência na Sociedade Moderna”, procuramos aproximar da contextualização social do fenômeno, das diferentes maneiras de conceituar o que se entende por violência, assinalando que se trata de um fenômeno multicultural e plural, com diferentes dimensões. No segundo, intitulado “As Violências nas escolas”, preocupamo-nos em apresentar a conceituação do fenômeno, as diferentes manifestações de violência entre pares no cotidiano escolar. No terceiro, “Juventude e Violências”, procuramos explicitar conceitos de juventude, sociabilidade e culturas juvenis.

A segunda parte foi organizada também em três eixos: no quarto capítulo, intitulado “Método”, relatamos os passos metodológicos bem como toda a trajetória de pesquisa e procedimentos para coleta de dados; no quinto, intitulado “Espaços Escolares”, fazemos toda a apresentação dos espaços escolares selecionados para a pesquisa, suas características, rotinas e rituais; e no sexto, intitulado “Os Sujeitos Investigados”, procuramos apresentar os sujeitos investigados bem como suas relações.

Na última e terceira parte apresentamos os resultados colhidos nas entrevistas com os alunos sobre as manifestações de violência observadas, mais especificamente sobre o bullying nas escolas. Essa parte foi elaborada em dois eixos: no sétimo, que corresponde ao capítulo intitulado “Os sentidos da violência para os alunos”, procuramos apresentar todas as manifestações de violência na escola relatadas bem como observadas e no oitavo capítulo “O bullying nas escolas” apresentamos os resultados colhidos nas entrevistas sobre o bullying escolar em ambas escolas pesquisadas.

PARTE I

VIOLÊNCIAS, ESCOLAS E JUVENTUDE

A violência, seja qual for a forma como se manifesta, é sempre uma derrota.

Jean-Paul Sartre

CAPÍTULO 1

A VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE MODERNA

Iniciamos o presente capítulo destacando as relações entre sociedade e violência. Estamos partindo do pressuposto de que a pobreza não pode ser apontada como única responsável pela geração do crime. Destacamos a seguir, a maneira pela qual se constitui o conceito de “violência”. Vale salientar que, enquanto conceito, a violência muitas vezes se constitui na forma através da qual se organizam representações do homem violento no pensamento social, ou seja, o conceito se organiza em meio a um conjunto amplo de diagnósticos e prognósticos que tentam convencer a todos que a sociedade corresponde àquilo que quem faz o diagnóstico diz que é.

A violência é um tema essencial para muitos pensamentos sociais, uma vez que é da natureza desses pensamentos diagnosticar a sociedade e prognosticar sua cura. A violência passa então, dessa maneira, a ser facilmente associada às patologias sociais e individuais, por isso muitas pessoas acabam por usar metáforas médicas tais como: “intervenção cirúrgica”, “extirpar o tumor”, “síndrome social” entre outras para solucionar o problema. Cabe salientar que ela pode aparecer organizadamente no trabalho acadêmico, mas também pode ser observada na fala do jornalista, do médico, do jurista, de religioso e assim consecutivamente.

A produção intelectual sobre a violência e suas diferentes manifestações na sociedade brasileira tem se multiplicado e diversificado enormemente, nos últimos anos, em especial a partir dos anos sessenta. A bibliografia com a qual trabalhamos privilegia os estudos realizados a partir da década de oitenta, momento em que a violência urbana se torna objeto de uma intensa produção na perspectiva das Ciências Sociais.

1.1. VIOLÊNCIA E SOCIABILIDADE

A fim de se compreender violência e o que ela representa na sociabilidade, deve-se, a princípio, fazer algumas reflexões sobre as teorias que buscam explicar a violência enquanto totalidade, representação e enquanto estrutura estruturada e estruturante.

A maior visibilidade que a violência adquiriu na atualidade tem levantado constantemente estudos e questionamentos nas mais diversas áreas epistemológicas sobre a violência como um elemento estruturante da vida social e, em contrapartida, dado enfoque a avaliação da confiança no desempenho da Justiça e da atuação dos aparelhos de segurança pública (as polícias) na garantia mínima de prevenção e resolução de conflitos. No esforço de compreender o fenômeno da violência, cria-se uma série de explicações que remontam a diferentes dimensões da realidade.

Inicialmente, fala-se que por trás do problema da violência está o agravamento da questão social em suas múltiplas expressões: desigualdade, marginalidade e exclusão social. A associação da pobreza ao crime proporcionou a criação de estereótipos negativos no imaginário social, facilitando a simplificação e falsificação cognitiva da percepção social do problema. O vínculo entre violência e pobreza tornou-se claro – com o auxílio dos meios de comunicação e de alguns formadores de opinião –, aos olhares de medo da sociedade sobre os bairros da periferia e favelas, estigmatizando assim seus moradores.

Fala-se, também, que o cerne da violência está aliado à ineficácia instrumental e simbólica do Estado. Essa idéia dialoga com a tese de Hannah Arendt (1994) de que “a impotência gera violência”. Para a autora, a violência só surge quando o Estado enfraquece. Nesse sentido, o Estado impotente, ineficaz e ineficiente, representaria no imaginário coletivo a ilegitimidade para administrar os ajustamentos violentos interpessoais. As partes em conflito elegeriam um campo sub-estatal na resolução de suas lutas interpessoais, renunciando, portanto, às regras universais e impessoais que são construção do Estado de direito. A Justiça, nessa visão, não dando conta da resolução de conflitos no tecido social, abre uma nesga para a penetração de meios paralelos de resolução de conflitos.

Essa percepção sedimenta no imaginário popular a criação de um centro hierárquico de poder que é representado pela urbe, a vida cidadina, em que se constroem

os comportamentos urbanos da sociedade civilizada com aparente normalidade. Concomitantemente, e por exclusão, essa percepção cria a idéia de periferias estruturantes de comportamentos 'sub-urbanos', ou seja, não civilizados, desviantes, delinquentes ou anormais. Toda essa valoração dúplici de sociedade civilizada e não-civilizada, de urbano e sub-urbano, se é que podemos chamar dessa forma, evidentemente é vista a partir da ótica controladora da sociedade que detém o poder e que dita as regras do jogo.

Nesse complexo panorama, delinea-se, via-de-regra, a compreensão do problema por meio de explicações de caráter, por vezes, psicológico vinculado a fatores de comportamento, fatores emocionais, enfatizando o não ajustamento do indivíduo dentro do sistema social. Nesse sentido, a frustração pessoal seria demonstrada através da violência e a ação violenta seria um meio de reafirmar a subjetividade do indivíduo frente à coletividade. Buscam-se, ainda, fatores históricos ou culturais, realçando valores, padrões, especificidades como sendo relevantes nas relações sociais de determinadas regiões. Nesse sentido, ser de algumas áreas sociais em que o número de conflitos tem grande intensidade, significa a assimilação de uma padronização negativa que traz consigo uma série de representações que estão ligadas à violência.

No campo das representações que dimensionam o senso comum, o significado da violência no processo da vida social tem sido subestimado ou até mesmo negado. Essa atitude se forma, principalmente, na disseminação da violência na zona metropolitana que desenvolve uma naturalização ou, conforme Simmel (1979), uma “atitude blasé”, frente à cotidianidade da violência. A “atitude blasé”, segundo o autor, “consiste no embotamento do poder de discriminar”. A violência passaria a fazer parte de uma “ordem natural das coisas” e, inclusive, somada à sua mediação, se transformaria de drama e problema em espetáculo diário com farta audiência.

A banalização da violência também é uma visão simplificadora dela, que tão somente a vê através dos efeitos destruidores e negativos, que ruiriam um possível e ideal consenso social. Dito com outras palavras, a violência é vista comumente como algo oposto à pacificação, ou inversa à “*nomia*” e, portanto, é sempre entendida através de juízos de valores (bom/ mal; normal/ anormal) que “de-formam” a sua compreensão.

No entanto, apesar dessa multiplicidade de visões que apresentam a violência em confronto a uma possível unidade social, portanto, como uma não-unidade ou uma ameaça ao consenso, a violência, por sua vez, exerce um papel destacado na

constituição do tecido social, não podendo ser considerada, no âmbito da reflexão sociológica, como um fenômeno periférico. A violência deve ser vista como um elemento constitutivo do universo social e um dos meios através do qual a sociabilidade é formada.

Em sociedades primitivas, ainda segundo Simmel, (1979), a inimizade entre grupos rivais significava, em geral, a ruptura de relações e contatos entre aqueles povos. O conflito havido entre os grupos rivais desse tipo de sociedade, aparentemente, poderia ser classificado de modo negativo. No entanto, para o autor, enquanto os grupos viviam em paz entre si, havia total indiferença e carência de sociabilidade entre eles e, somente através da guerra, da disputa, da luta, eles adquiriam reciprocidade ativa de comunicação interpartes e, portanto, promoveram um certo tipo de sociabilidade que eram carentes na forma anterior.

O conflito, a guerra, a violência, estabelece uma relação social de interdependência baseada no encontro de duas vontades humanas que, embora sejam vontades opostas e beligerantes entre si, são vontades que promovem uma perspectiva interacionista e, portanto, são constituintes de relações sociais. A violência, por conseguinte, é um aspecto da vida em conjunto dos homens uns com os outros, ela é constitutiva, por mais paradoxal que seja, do próprio processo civilizatório (Elias, 1990).

Elias, assim como Weber, afirma que a violência não é o único instrumento de que se vale o Estado, mas sim um instrumento específico deste. Cabe, pois, tão somente ao Estado o monopólio estável do uso legítimo da violência física. Somente o Estado pode fazer uso da violência quando for necessário através de seus mecanismos de repressão, enfrentamento e controle dos conflitos (as polícias) ou ainda tolerar a sua utilização no tecido social (previsão legal). Nesse sentido, a modelação das emoções é resultado da abdicação do uso privativo da violência e, por conseguinte, da primazia estatal do uso e controle da violência (legítima). A reivindicação da necessidade de manter o monopólio da violência está ligada, estruturalmente, a dois eixos: 1) a uma modelação do comportamento individual e 2) à criação de um maior número de espaços sociais pacificados (Elias, 1990).

A existência material e simbólica da monopolização do uso legítimo da força física pelo Estado significa e requer a interiorização das coações sociais pelas consciências individuais em forma de controle e autocontrole (Elias, 1990). O controle

da espontaneidade das emoções individuais – controle externo e autocontrole, portanto – é responsável pela abdicação progressiva da violência pessoal ou personalizada (como poderíamos afirmar: o ‘olho-por-olho’ ou ‘dente-por-dente’).

A violência, dessa maneira, se despersonaliza, ela sai da dependência direta das pulsões e afetos pessoais e se submete à tutela das leis e regras universais. A mudança psicológica ocorrida por conexão ao processo de monopolização resulta na regularidade das configurações sociais em todas as suas dimensões e a simbolização no imaginário coletivo do sentimento de segurança dentro do tecido social. Em outras palavras, a “modelação da economia das pulsões” quando inculcada na sociabilidade dos indivíduos, retira de suas competências (personalíssima) o uso da violência física e resulta, por conseqüência, na pedagógica conduta individual para uma possível padronização de condutas dentro da sociedade.

O segundo eixo estrutural que podemos apontar implica na pacificação duradoura de espaços sociais. Os códigos de conduta civilizados - antagônicos aos antigos códigos de conduta que estabelecem a violência como comportamento usual - produzem a repressão do ‘*habitus* violento’ e, por outro lado, estabilizam na cotidianidade a prática do ‘*habitus* jurídico’, conforme sinaliza Bourdieu (2000). A agressividade individual, portanto, dá lugar ao controle estatal sobre as tensões e ao desenvolvimento de resolução de conflitos via instituições do Estado (Judiciário e suas polícias). Nesse sentido, a violência considerada legítima é produto de uma sociedade em que a violência é centralizada pelo Estado e, portanto, é uma permissão legal a grupos específicos (por exemplo, às polícias e forças armadas) que lidam com tensões controladas e tensões não controladas (conflitos) e utilizam os mecanismos de coerção estatal a fim de promover e preservar o processo civilizador, conforme se pode verificar nas palavras de Elias (1990):

(...) o exercício da violência é reservado a membros de formações sociais de caráter especial, como a Polícia, por exemplo, estando estes autorizados a fazer uso dela segundo regras estabelecidas e para determinados fins – em particular, para impedir ações violentas por parte de outros homens no seio da sociedade(...) (p.226).

A “morte violenta”, por exemplo, em sociedades em que existem instituições eficientes altamente especializadas no monopólio da violência física, é algo que deve

ser menos freqüente, portanto, excepcional, e ou criminoso. Portanto, contrapõem-se violência legítima e ‘*habitus jurídico*’ à violência ilegítima e ‘*habitus violento*’, como se confrontam regras pessoais (ou *persone*) e regras universais. O percurso do processo civilizador e da civilização das condutas inclui a passagem da violência do “eu”, para, excepcionalmente, e sob o controle estatal, a violência praticada e tolerada pelo “nós”. Dito com outras palavras, a violência aceita é a empreendida pelos mecanismos de segurança institucionalizados pelo Estado. A violência não aceita é a anticivilizadora, ou bárbara, que não passou pela legitimidade popular e nem se encontra abonada pela lei (Elias, p.226).

Em uma perspectiva figuracional, se de um lado a violência (ilegítima) causa o perigo, o medo e a instabilidade social, por outro a violência (legítima), via de regra, deverá ajudar a promover o controle social e a dominação das emoções intensas, atenuando a presença do perigo e do medo disseminados em prol da confiança nos mecanismos estatais de controle da violência.

A violência é constitutiva do processo civilizatório e da sociabilidade. A violência, através de suas diversas faces, não é algo estranho a esse tecido. Dessa forma, por exemplo, a “violência doce” (Bourdieu, 1980), um dos primeiros recursos pedagógicos utilizado como meio condutor legítimo da educação infantil, é uma das faces da violência, ou seu entorno no processo de conduta social. A observação da violência e o seu controle não a destroem, mas, por outro lado, a desmistifica, retira-a da categoria de um processo social estranho ao tecido social e, portanto, auxilia na sua compreensão (e de suas versões) bem como de seu entorno.

1.1.1. Controle e autocontrole

Para Norbert Elias (1990) são três as condições que teriam definido o curso do processo civilizatório: a primeira é a centralização do poder por meio da constituição do Estado moderno; da emergência, portanto, de um espaço, configurado como ordem legal e, até certo ponto, legítima, e onde a garantia da ordem deriva de um monopólio. A segunda condição que define o curso do processo civilizatório é a codificação dos comportamentos, sua normatização. É preciso que as pessoas civilizadas compartilhem regras comuns a respeito de como se comportar em sociedade. Elias mostra a lenta emergência desse processo de codificação que marca o advento da Era Moderna e que

se constrói originalmente sob a forma de um processo de educação das elites. A última condição é a do interesse estratégico que podem ter –ou não-, indivíduos confrontados com o monopólio da força exercido pelo Estado e conscientes das regras de comportamento do mundo civilizado, abrindo mão da força nas suas relações recíprocas em favor de procedimentos definidos pela capacidade de influência e de persuasão. A incidência dessas três condições históricas, e, portanto do processo civilizatório, sobre a agressividade individual é analisada por Elias, mostrando que a civilização supõe a passagem de uma situação globalmente definida em termos de ‘heteroviolência’ a uma situação definida em termos de ‘autoviolência’.

Para que o indivíduo prefira a influência e a persuasão ao uso da força, é preciso que ele exerça sobre si mesmo um autocontrole, que ele seja capaz de controlar sua própria agressividade. Neste sentido, a generalização de situações em que o uso da força passa a ser preferido, em detrimento das categorias de relacionamento próprias do mundo civilizado, estaria a indicar uma reversão do processo civilizatório (Elias, 1973; 1990).

Em o *Processo civilizador* (1990), obra fundamental para a compreensão do trabalho de Elias, tratou ele de demonstrar, por meio da análise dos costumes, como o indivíduo teve o controle de suas pulsões transferido de uma proibição externa para a criação de um mecanismo estável de autocontrole. A estabilidade dos mecanismos de autocontrole proporciona a criação do que Elias denomina *habitus*, que seria um “saber incorporado” ou “segunda natureza” do homem civilizado. O tempo é assim, para Elias, um *habitus*, um mecanismo de autocontrole, ou seja, um traço característico do processo civilizador e um símbolo social resultante de um longo processo de aprendizagem.

A maneira como os homens vivem o tempo nas sociedades rigorosamente disciplinadas em matéria temporal constitui um exemplo, dentre muitos outros, de estruturas de personalidade que, por mais que sejam adquiridas, nem por isso são menos coercitivas de que as peculiaridades biológicas. (Elias, 1990, p. 27)

A coerção do tempo é de natureza social, mas também repousa sobre dados naturais, como o envelhecimento. “O desenvolvimento de uma pessoa humana caracteriza-se por um entrecruzamento de processos biológicos e sociais” (p. 27). Se pensarmos no calendário, que representa a noção de tempo em seu atual estágio de

desenvolvimento, podemos perceber que chegamos a uma “síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão de eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual.” (Elias, 1990, p.27).

Uma das propostas de Elias é tomar a noção de tempo, enquanto individualização de uma regulação social, como um verdadeiro paradigma do processo civilizador. Sua reflexão sobre o tempo pretende corrigir a imagem de um mundo cindido entre “indivíduo”, “sociedade” e “natureza” e proporcionar uma visão da “imbricação mútua e interdependência” entre as três esferas. No que se refere à relação entre “natureza” e “sociedade”, diz Elias (1990):

Esses dois campos são colocados como independentes um do outro, como independentes gostariam de ser os grupos de especialistas que se dedicam ao estudo de um ou do outro. Na realidade, a humanidade e, portanto a ‘sociedade’, a ‘cultura’, etc, não são menos ‘naturais’ nem menos integrantes de um único e mesmo universo do que os átomos ou as moléculas (p.27).

1.1.2. Civilização e Individualismo: ações individuais e coletivas

As primeiras tentativas de configurar um tratamento científico sobre a questão do público, a conduta das multidões e das massas foram desenvolvidas por um grupo de teóricos da vida sócio-psicológica, entre eles Bryce, Tarde, Dewey, James, Baldwin, Le Bon, Park, Cooley e Ortega y Gasset. Esses autores problematizaram e tipificaram os comportamentos coletivos que mais afetavam a vida social dos séculos XIX e XX, nomeadamente as multidões espontâneas, greves, atitudes de massa e distúrbios.

Nos finais do século XIX e inícios do século XX, as “teorias do público” assinalavam a existência de um fenômeno supra-individual intrinsecamente coletivo, que, todavia se realizava através de agentes críticos empenhados na afirmação da sua racionalidade. Na França, Elias Gabriel Tarde foi um dos primeiros autores a sistematizar a História do Público e as suas relações com a multidão. Tarde, apesar de formular uma História do Público, estava interessado num estudo sincrônico do público, ou seja, estava preocupado, sobretudo, nas formas de interação entre público e imprensa. Para Tarde, o público, que alimenta a imprensa, está imbuído de um sentido de atualidade, é “tudo o que inspira atualmente um interesse geral e inclusivamente ainda que se trate de um fato antigo” (Tarde, 1986, p. 45). Esse autor, em seu contexto,

considera como atualidade o caso Dreyfus⁶. Por outro lado, para que o público partilhe a atualidade à distância da imprensa é necessário que exista uma sugestão de proximidade, a qual resulta do “hábito da vida social intensa” (Tarde, op. cit., p. 45). Afirmava ainda o autor que era “curioso que nem em latim nem em grego exista uma palavra que corresponda ao que nós entendemos por público.” (p. 46).

No âmbito da Sociologia, na Europa, a influência de Tarde foi, de certo modo, reduzida devido à primazia do método sociológico de Durkheim⁷. No entanto, a influência de Tarde manifesta-se em autores tais como: Eugène Dupréel, Jean Stoetzel e indiretamente Jürgen Habermas⁸. Nos Estados Unidos, Tarde influenciou, principalmente, a Escola de Chicago, a Escola de Columbia, a Escola do Sul da Califórnia e a Escola de Filadélfia, embora, inicialmente, não tenha despertado muito interesse, a ponto de constituir um paradigma científico para os sociólogos americanos.

A obra de Gabriel Tarde *L'opinion et la foule*, reveste-se de grande importância para a Filosofia, Psicologia, Ciências da Comunicação, Sociologia e Criminologia, áreas estas que nos interessam para trabalhar com conceitos como de ‘homem massa’, ‘ação coletiva e esporádica’. Tarde explica a História do Público assinalando as semelhanças e diferenças com a multidão. No texto *Le public et la foule*, Gabriel Tarde pretende analisar as origens, desenvolvimento e variedades do conceito “público”; as relações entre público e multidão, público e corporações, público e Estados, público e dirigentes; os benefícios e malefícios do público e as suas formas de atuar (Tarde, op. cit., p. 43).

⁶ Alfred Dreyfus (1859-1935), militar francês de origem judaica. Foi acusado de alta traição e injustamente condenado por espionagem pelo fato de ser judeu. Mais tarde, foi perdoado e reabilitado, após a revisão do seu processo. O caso Dreyfus foi amplamente debatido pela opinião pública francesa. Os seus adversários estavam centrados na Liga da Pátria Francesa e os seus partidários encontravam-se reunidos na Liga dos Direitos do Homem.

⁷ Durkheim procura criar uma ciência objetiva, tal como as outras ciências, e cujo objeto de estudo é o fato social. A Sociologia de Durkheim é o estudo dos fatos sociais e suas explicações através do método sociológico. Deste modo, o objeto de estudo da Sociologia é específico - o fato social -, e deve ser distinto dos objetos das outras ciências. Conseqüentemente, o fato social pode ser explicado objetivamente, tal como as outras ciências explicam os seus fatos. Durkheim procurava, assim, autonomizar a Sociologia dotando-a de um corpo teórico-metodológico próprio (o fato social e o método sociológico), enquanto Tarde encarava a Sociologia, fundamentalmente, como uma psicologia social intermental. O método sociológico de Durkheim configurou-se como paradigma exemplar fundador da Sociologia. Contrariamente, poucos são os livros que incluem Tarde como fundador da Sociologia. A influência de Tarde na Sociologia foi assim reduzida (Clark, 1973). Segundo Lubek (1981, p. 370-6), apoiado em Clark (1973), Tarde é menos conhecido e menos aceito pela comunidade científica do que Durkheim porque, ao longo da sua carreira, sempre esteve à margem do sistema universitário.

⁸ Habermas, apesar de enfatizar a oposição entre o espaço público e o espaço privado, segue, em certos aspectos, a História do conceito público proposta por Tarde. Nesse sentido, para Katz (1999, p. 1) Tarde é precursor de Habermas: “(...) concordo certamente que Tarde é um precursor de Habermas. Para ambos, a imprensa, a conversação e a opinião (pública) são centrais para a ‘esfera pública’. Ambos estão interessados nos locais de conversação: salões, cafés etc”. Para Tarde, as profundas transformações sociais, operadas pela imprensa, conduziram à “união e pacificação finais” (Tarde, 1986, p. 76). Existem semelhanças entre esta posição e a idéia de consenso argumentativamente fundado, como princípio estruturante do Espaço Público e do Agir Comunicacional. Contudo, Habermas (1984) cita Tarde uma só vez. Deste modo, a influência de Tarde sobre Habermas é indireta e pouco preponderante, apesar de existirem semelhanças, nesses autores, no âmbito da esfera pública e por analogia na ação comunicativa.

Enfim, Tarde assume-se como o primeiro sociólogo que se ocupa dos conceitos “público” e “opinião pública” enquanto domínios de uma psicologia do público (ou em linhas gerais de uma psicologia social). O público constitui, para o autor, um modelo de sociabilidade destinado a substituir o modelo de descrição das relações sociais fundado na psicologia das multidões. Logo, o público, apesar de emergir das multidões, pressupõe “uma evolução mental e social muito mais avançada que a formação de uma multidão.” (Tarde, 1986. p. 46). A idéia de que o público emerge das multidões é reforçada pelo fato da possibilidade de se poder pertencer a vários públicos num mesmo tempo, sem, contudo, ser possível pertencer a várias multidões num mesmo contexto temporal (Tarde, 1986. p. 50).

O autor propõe uma definição simplificada de público: “uma coletividade puramente espiritual, como uma dispersão de indivíduos fisicamente separados e entre os quais existe uma coesão somente mental.” (Tarde, 1986, p. 43) ⁹. A relação que se estabelece num público consiste, assim, numa relação social e espiritual. Apesar de não apresentar uma definição definitiva de multidão, afirma que “a multidão apresenta algo de animal” (Tarde, 1986, p. 43), isto é, enquanto coletividade amorfa e passiva encontra-se dominada por interesses materiais (intolerância, egoísmo, irresponsabilidade, perda do sentimento do bom senso), que impedem a discussão crítica (Tarde, 1986, p. 64). Todas essas intolerâncias e egoísmos foram observados em nosso trabalho pelos grupos de alunos pesquisados, realmente o que o autor denomina de “coletividade puramente espiritual”, o domínio de um sobre os demais é fato.

No século XIX e princípios do século XX, o desenvolvimento da imprensa amplia o universo do público e dos publicistas. Todavia, tal seria impossível sem a coexistência de três grandes invenções: a tipografia, o telégrafo e o caminho-de-ferro. Nesse contexto, Tarde dirige uma crítica a Gustave Le Bon. Segundo Le Bon, assiste-se a uma ascensão das multidões. Ora, para Tarde, as multidões são um reflexo do passado constituindo a segunda forma mais antiga de coletividade¹⁰ e estão condenadas a serem substituídas pelos públicos, na medida em que não promovem a discussão crítica.

⁹ Mills (1956, p. 303-4) contrapondo público à massa (formulação aproximada do conceito de multidão) refere que: "Num público (...) 1) podemos supor que pelo menos tantos indivíduos expressam opiniões quantas os recebem; 2) o sistema da comunicação autoriza uma resposta imediata e efetiva a toda a opinião expressa no seio do público; 3) a opinião que resulta de um processo semelhante de discussão não encontra qualquer dificuldade de esclarecimento sobre a ação concreta, e mesmo - ainda que seja necessário - se esta ação deva se opor ao poder; 4) (...) as instituições do poder não intervêm no seio do público, que joga assim de uma autonomia relativa.(...)"

¹⁰ Para Tarde, a primeira forma mais antiga de coletividade é a família e no decorrer de todo o trabalho observamos a importância da família para os jovens.

Valoriza-se, assim, o público que se situa num estágio evolutivamente superior em relação à multidão. Deste modo, vive-se na era dos públicos e não na era das multidões como defendia Le Bon (Tarde, 1986, p. 48-9). Le Bon concebe a multidão como chave para entender a violência, por isso é possível fazermos um contraponto entre o que se vê agora e um tipo de pensamento social que vê na presença das pessoas nas ruas os sinais de todos os descontroles. A gangue atual, os grupos de jovens parecem ser assim, “refúgios”, “buracos negros” dentro das multidões.

Tarde afirma que o público se pode tornar, embora raramente, uma multidão em potência, isto é, de um público tumultuoso derivariam “multidões fanáticas que se passeiam pelas ruas gritando viva ou morra não importa o quê” (Tarde, 1986, p.50). Parece existir, neste ponto, uma primeira contradição no pensamento de Tarde, pois se os públicos pressupõem um espaço de discussão crítica, como se explica que se transformem em multidões tumultuosas e violentas? Tarde procura resolver esta contradição, quando alude aos crimes do público.

Uma das diferenças mais significativas entre público e multidão consiste no reconhecimento de que a multidão está mais vulnerável aos elementos físicos e étnicos. Contrariamente, num público não existe uma uniformidade de posições étnicas, nem a influência decisiva dos elementos físicos da natureza, mas a tentativa de uma reflexão, na qual cada indivíduo se apresenta como agente crítico. Assim, num público assistimos à emergência de uma individualidade crítica, enquanto que na multidão a individualidade étnica e as condições físicas existentes no meio social são condição de pertença (Tarde, 1986, p. 50).

Tarde estabelece uma relação inversa entre público e multidão, isto é, o público da Universidade, dos salões, cafés, da imprensa etc. cresce mais rapidamente à medida que a multidão tumultuosa diminui; essa situação explica-se porque o público, enquanto espaço de discussão crítica, é gerador de apaziguamento nas relações pouco racionais da multidão (Tarde, 1986, p.59). Para Tarde, os públicos e as multidões podem ser classificados em função do sexo, da idade, dos fins e da fé que os anima, e ainda por critérios: étnicos, econômicos, culturais, profissionais, políticos, religiosos, estéticos e filosóficos.

O autor ainda assinala uma certa semelhança entre os públicos femininos que lêem novelas, jornais de moda, revistas femininas etc. e as multidões femininas. Tarde

se refere aos exemplos de Janssen e Taine¹¹ para confirmar o caráter violento de certas multidões femininas, que mais tarde iremos analisar em nosso trabalho. Quanto à classificação por idade, ela é mais visível na *gerontocracia* dos públicos senis e na *efebocracia* das multidões eleitorais. Públicos e multidões não são distintos no que se refere aos fins e fé que os anima. Assim, existem públicos e multidões de crentes, ambiciosos, convencidos, fanáticos, apaixonados, despóticos. Por critérios étnicos, vemos que a raça é mais importante nas multidões, pois nos públicos, pela natureza (universal) da reflexão crítica, admite-se uma maior heterogeneidade étnica. A nível econômico, existem multidões (industriais, operários, agricultores) e públicos (elite crítica que acompanha a economia nacional e internacional). A nível cultural (cultura como sapiência), existe uma “omnipresença” do público, pois este se afirma como espaço de divulgação crítica do saber. A nível profissional, existem públicos e multidões. Tarde dá o exemplo das multidões esfomeadas, conduzidas pelos sindicatos, e das corporações, que se configuram como públicos, na medida em que são grupos sociais organizados. A multidão pode também estar presente na corporação. As multidões estéticas e religiosas, as únicas verdadeiramente crentes, são as mais intolerantes. Existem também públicos religiosos (os crentes que questionam as verdades da fé: as várias seitas/ Igrejas) e públicos estéticos (os críticos e as escolas de Arte). A nível filosófico, Tarde assinala apenas a existência de público.

Um dos grandes objetivos do autor consiste na tentativa de compreender a relação entre o indivíduo e o social no contexto da intersiquia¹². Apesar dos males do

¹¹ Cornelius Janssen, dito Jansénio, nasceu em Acquoy (perto de Amsterdã) no ano de 1585 e morreu em Ypres em 1638. Foi teólogo e bispo de Ypres. Na sua principal obra póstuma - Augustinus - expõe as doutrinas de Santo Agostinho sobre a predestinação, o livre arbítrio e a graça. Esta obra deu origem à corrente conhecida por jansenismo. Já Hyppolite Taine nasceu, em Vouziers, em 1828 e morreu em Paris em 1893. Foi filósofo, crítico e historiador. As suas principais obras são: *Origines de la France contemporaine*, *Essai sur les fables de La Fontaine* e *Philosophes français du XIXème siècle*. Procurou explicar as obras artísticas e os fatos históricos a partir de três fatores matriciais: tempo, meio e raça. No âmbito da multidão, Janssen refere à existência da bruxa e adivinha Hoffmann, que, em 1529, dirigia grupos de camponeses e camponesas insurrectas pelas pregações luteranas. Na mesma coletividade, Taine descreve o comportamento das mulheres que, durante o período agitado da Revolução Francesa, defendiam a morte da rainha Maria Antonieta.

¹² Vale lembrarmos que em Simmel, a intersiquia, tomada em sentido geral como relação intersubjetiva, e as interações sociais são fatores constituintes da unidade social. “A unidade societária é realizada pelos seus elementos [indivíduos] sem mediação adicional, e não necessita de um observador, porque estes elementos estão conscientemente e sinteticamente ativos (...) esta conexão societária como síntese, permanece algo puramente psíquico e sem paralelo com as estruturas de espaço e suas relações” (Simmel, *apud*, Velho, 1967, p.1). A unidade da sociedade (a que Tarde prefere chamar laço social) configura a intersubjetividade enquanto síntese intercompreensiva das diferenças individuais. “Aqui também os elementos individuais são dados, os quais, num certo sentido, sempre permanecem na sua descontinuidade, como no caso das percepções sensoriais, e eles [os elementos individuais] submetem as suas sínteses numa unidade da sociedade apenas através de um processo de conscientização, o qual põe a existência individual dos vários elementos numa relação com os outros [elementos individuais] em formas definidas e de acordo com leis definidas [a que Tarde chama leis da imitação]. Mas a subjetividade também está presente na sociedade. Apesar de existirem relações recíprocas (...) a difusão social não dissolve completamente a nossa

individualismo, e ainda que a socialização dissolva o caráter intersubjetivo das interações, Tarde refere que o indivíduo deve-se privilegiar em relação ao social. Neste sentido, o público enquanto coletividade social proporciona aos publicistas e jornalistas as maiores facilidades de se imporem e “às opiniões individuais originais as maiores facilidades para se difundirem” (Tarde, 1986. p. 55), isto é, o público constitui um espaço de afirmação e esclarecimento do indivíduo. No entanto, Tarde também refere que o surgimento do público explica-se pela crescente necessidade de sociabilidade dos seus agentes críticos, os quais realizam uma comunicação regular através de informações e sentimentos comuns:

A transformação de qualquer classe de grupos em públicos explica-se por uma necessidade crescente de sociabilidade, que torna necessário que os associados se disponham em comunicação regular mediante uma corrente contínua de informações e de excitações [sentimentos] comuns. Esta transformação é, por conseguinte inevitável. (...) (Tarde, 1986, p. 56)¹³.

Assim, o público assume-se, principalmente, como espaço de emergência da esfera privada. Os indivíduos racionalmente esclarecidos afirmam a sua subjetividade em vários graus no público¹⁴. Em relação à subjetividade Tarde defende que “(...) em definitivo, toda a iniciativa fecunda só pode emanar de um pensamento individual, independente e vigoroso” (Tarde, 1986. p.76). Simultaneamente, o público constitui um espaço propício para a comunicação regular de informações e sentimentos comuns. Este é o momento da intersubjetividade, que surge secundariamente como resultado das

personalidade (...)” (Simmel, op.cit., p.8). Em suma, para Simmel “a sociedade é uma estrutura de diferentes elementos”.(Simmel, op.cit., p.9)

¹³ Podemos afirmar que a comunicação de informações e excitações (sentimentos) comuns, postulada por Tarde no público, é análoga, em Habermas (1984, p. 416), às teorias sociológicas da ação, as quais “admitem a comunicação no meio da linguagem ou em todo o caso a troca de informações. (...) [as teorias sociológicas] divergem (...) quanto à maneira de conceber a coordenação das ações; elas postulam ou bem o acordo, e logo um saber partilhado [numa ação social não manipuladora orientada para a intercompreensão - razão comunicacional], ou bem somente uma influência externa que os atores exercem uns sobre os outros [numa ação social manipuladora orientada para o sucesso - ação estratégica]. Tarde não esclarece, em definitivo, se a comunicação de informações e sentimentos comuns visa, em qualquer circunstância, atingir o acordo, embora a imprensa caminhe no sentido da união e da pacificação finais” (Tarde, 1986, p.76). E para Habermas (1987, p. 436), “(...) nem toda a interação mediatizada pela linguagem representa um caso de atividade intercompreensiva. O ato de fala elementar não pode servir de modelo à formação de um consenso (...) senão numa única condição: é necessário que o uso da linguagem a partir dos fins de intercompreensão possa ser designado como o modo originário de todo o emprego da linguagem (...)”. Para Habermas (1984, p. 46-106), a discussão crítica existente na esfera pública burguesa [salões, cafés, clubes, Assembléias políticas etc.] deve levar a vontade a uma razão “que se produz na concorrência pública dos argumentos privados como consenso sobre o praticamente necessário no interesse geral.” (grifo do autor). Todavia, Katz (1999, p. 1) refere que Habermas não esclarece, totalmente, a passagem dos cenários informais dos cafés, clubes e salões para o campo discursivo estritamente racional e coletivamente orientado da esfera pública burguesa.

inevitáveis interações comunicacionais entre os indivíduos, entre nossos alunos. A intersubjetividade do público é, assim, conseqüência da natureza sócio-comunicativa dos indivíduos. A intersubjetividade surge também na imprensa. Tarde acredita que a ação comunicativa e intersubjetiva operada na imprensa pode conduzir à união e pacificação finais. Atendendo ao conceito de público (Tarde, 1986, p. 43), os indivíduos com a sua subjetividade crítica partilham uma coesão somente mental. Daí a importância da interpsiquia enquanto mediação intersubjetiva realizada através da comunicação e cujo efeito praxiológico é a existência de sociabilidade. Secundariamente, após a subjetividade inventiva, a intersubjetividade é o laço social que une os indivíduos no público. “Este laço é (...) a consciência possuída por cada um deles de que esta idéia ou esta vontade é compartilhada num mesmo momento por um grande número de homens. (...)” (Tarde, 1986, p.44). Neste sentido, as correntes de opinião são, para Tarde, comunicações de consciência a consciência (interpsiquia) desligadas do instinto físico. Mesmo para o estudioso da violência nos dias atuais essa questão indicada por Tarde tem alguma atualidade uma vez que ao considerar a violência um fenômeno político, histórico, cultural, social e individual, tornam-se passíveis de entendimento os sentimentos e comportamentos coletivos em relação à ocorrência, principalmente se esta envolve adolescentes como em nossa pesquisa.

Tarde oscila entre um individualismo subjetivo, propício à invenção, sumamente valorizado e a inevitável aceitação da comunicação intersubjetiva regular de informações/ sentimentos comuns. Existe, assim, uma aparente ambigüidade. Por que motivo Tarde valoriza o pensamento individual a ponto de o apelidar de independente, se a transformação dos grupos sociais em públicos implica a comunicação e sociabilidade de inevitável? Será que a partir da troca comunicacional ainda é possível falar de um pensamento individual e independente e não coletivo? Tendo as profundas transformações sociais, motivadas pela imprensa, conduzido à união e pacificação finais, será que o pensamento individual independente corre o risco de ser absorvido pela partilha comunicacional? Na verdade, trata-se realmente apenas de uma aparente ambigüidade. Atendendo ao conjunto da obra de Tarde, o pensamento individual é privilegiado. Contudo, a atividade comunicacional intermental, fonte de sociabilidade, imitação e herança cultural, surge secundariamente. A prova desta tese encontra-se em *Les lois de l'imitation*, estudo fundador do pensamento de Tarde:

(...) Assim, é bem certo que o progresso da civilização tem por efeito tornar a sujeição à imitação cada vez mais pessoal e racional ao mesmo tempo. Nós estamos tão sujeitos como os nossos antepassados aos exemplos ambientais [sociedade], mas apropriamo-los melhor pela escolha lógica e individual que deles fazemos, mais adaptada aos nossos fins e à nossa natureza particular. Isto não impede, contudo, à parte das influências extralógicas e prestigiosas de ser muito considerável. (...) (Tarde, 1989, p. 109).

Mais adiante, Tarde refere:

Para inovar, para descobrir, para acordar um instante do seu sonho familiar ou nacional, o indivíduo deve escapar momentaneamente [num primeiro estádio] à sua sociedade. Ele é supra-social, antes de social, (...) (p. 113).

Para Tarde, a sociedade é a imitação. Nosso adolescente age por imitação conforme pudemos observar. E as causas sociais da imitação são lógicas e extralógicas (não-lógicas). As leis lógicas da imitação atuam quando uma inovação é considerada por um homem (exercício de subjetividade) mais útil ou verdadeira que as outras. A adoção de uma imitação só é possível porque existe progresso. As revoluções sociais são a causa do progresso. Mas afinal, o que é o progresso? “O progresso é então uma espécie de meditação coletiva e sem cérebro próprio, mas tornado possível pela solidariedade (graças à imitação) dos múltiplos cérebros de inventores, de sábios que permutam as suas descobertas sucessivas (...)” (Tarde, 1989, p. 176). Tarde esclarece que o progresso não tem cérebro próprio, isto é, resulta da solidariedade intermental (e intersubjetiva) dos vários inventores que realizam a troca (comunicacional) das suas descobertas ou invenções. O pensamento individual de cada inventor continua a existir, enquanto afirmação da subjetividade. Mas secundariamente surge uma permuta intermental de descobertas através de uma comunicação (solidária) intersubjetiva. Ainda segundo o autor, não existe instituição pacífica que não tenha a discórdia por mãe. - uma gramática, um código, uma constituição implícita ou escrita, uma indústria reinante, uma poética soberana, um catecismo: tudo isso, que é o fundo categórico das sociedades, é obra lenta e gradual da dialética social.

Nesse ponto, vale a pena lembrarmos que Tarde aproxima-se de Marx. Os duelos lógicos de Tarde são, para Marx, a contínua luta de classes. Tarde assinala

duelos lingüísticos (quando uma língua tenta impor-se sobre um dialeto); duelos religiosos (a luta entre o dogma oficial e o dogma herético); duelos jurídicos (a luta para a aprovação de uma lei ou a luta no tribunal entre um autor e um demandado); duelos industriais (entre uma invenção já instalada há algum tempo e as novas invenções que tentam espalhar-se); duelos artísticos (uma escola que afirma um gênero de beleza negado por outra escola).

Quanto às uniões lógicas, nas quais há uma acumulação de invenções, Tarde dá o exemplo das línguas, das mais antigas organizações políticas, da religião e da ciência. Em todos esses momentos, a imitação resulta num esforço lógico de unidade (intersubjetiva), que pressupõe uma acumulação de invenções. O autor ainda afirma que,

As línguas (...) começaram certamente por se formar por uma aquisição sucessiva de palavras, de formas verbais, que exprimindo ainda idéias não expressas, não encontraram qualquer rivalidade a vencer para se estabelecerem; (...) (Tarde, 1989, p. 202).

E noutra passagem:

(...) O ideal seria que cada ciência distintiva fosse redutível, como a astronomia moderna, a uma fórmula única, e que essas fórmulas diferentes tivessem como ligação uma fórmula superior; que numa palavra, não houvesse ciências, mas ciência (...) (Tarde, 1989, p. 206).

Ora, esse é o projeto da modernidade, nomeadamente de Descartes e Leibniz: construir uma ciência que fosse verdadeira *materies universalis*. Segundo Tarde (1989, p.10), a invenção não é um simples ato individual. A invenção “atravessa o indivíduo, parece extrair-se do mundo social graças à mediação do sujeito que não é, sem ele saber, mais do que um instrumento de um misterioso desígnio.” Para o autor, existe primazia do pensamento individual. Mas as novas iniciativas não são o puro produto de uma razão particular, pois a influência exterior do meio ambiente, da discussão, da tradição e da educação estão também presentes enquanto contágio imitativo. Tarde critica ainda o caráter coercivo, exterior e coletivamente orientado do fato social, pois autores como Durkheim não conseguem explicar como é que o coletivo social pode ser assimilado coercitivamente pelos indivíduos sem que existam relações intermentais.

Tarde também reconhece: “(...) À medida que avançamos na vida, é verdade, que somos freqüentemente governados por modelos coletivos e impessoais” (p. 25). A “pressão” sobre o indivíduo não é um fenômeno de coerção exterior. Mas resulta do contágio imitativo intermental perpetuado, por exemplo, pela tradição, influência, educação, costumes e modas. Neste sentido, a invenção, fonte de iniciativas criativas, individuais e independentes, está dependente das leis da imitação efetivadas na atividade intermental. Cabe salientar que, o que Tarde censura em Durkheim é o seu pressuposto de tomar como dado o que é preciso explicar, a similaridade entre os indivíduos sociais. Combate, assim, a visão de uma realidade *sui generis* e exterior aos indivíduos sociais, e coloca como alternativa a dimensão teórica de que a sociedade é constituída pelas interações simples e pequenas invenções de homens comuns, que interferem entre correntes imitativas, adaptando-se, resistindo e reformulando a lógica social a cada novo com junto de movimentos inter-relacionais (Tarde, 1897). A subjetividade e as emoções, deste modo, são resgatadas como elementos presentes e significantes dos indivíduos sociais e das suas inter-relações com outros sujeitos sociais. Tarde instaura, assim sendo, uma forma de olhar para o social, bastante significativa para a análise das ciências sociais e, principalmente, para as análises sociológicas e antropológicas, muito especialmente no que toca à possibilidade de estudar a violência: a análise das micro situações e das micro relações sociais entre os indivíduos e, no nosso caso, entre os alunos.

Micro relações que não se estabelecem, necessariamente, apenas, entre dois indivíduos, mas que já se encontram em processo de gestação criativa em um e cada indivíduo social relacional de um tempo e espaço singular. O que amplia o debate sobre o social para as relações constitutivas das relações entre emoção e formas de sociabilidade, emergidas em cada singularidade histórica específica. Assim sendo, hoje, diante da deterioração das condições sociais, das modificações nas formas e modos de relacionamento, e ainda, dos novos padrões de convívio que a urbanidade impõe a seus habitantes, intensificam-se cada vez mais os problemas sociais, colocando na ordem do dia as discussões sobre a questão da violência e da própria adolescência.

Já Durkheim, na esteira da ciência de Newton, quer mostrar como é possível resolver o problema mediante a simplificação do complexo à sua redução a categorias e entidades abstratas, que são por definição dóceis à manipulação. Esse é o ideal de sua sociologia. Durkheim nos convida a abraçar abstrações ambiciosas, como a moral

cívica, o direito contratual, o indivíduo e o Estado. Tarde está atento ao umbigo social, ou ao conflito e à solidariedade entre os intestinos que, sedentários, querem permanecer em casa, enquanto o paladar, aventureiro, desejoso de provar novos sabores, quer viajar. Durkheim simboliza o modo masculino ocidental e branco de pensar; Tarde, a associação entre o masculino e o feminino. Durkheim separa, para exaurir a inteligibilidade de seu objeto de estudo; Tarde junta, para enxergá-lo melhor. Por isso, fez reconhecer-se como o pioneiro da microsociologia. Embora não se tenha debruçado sobre o estudo da vida cotidiana, inaugurou o estudo da opinião pública, do mexerico, dos pequenos grupos, das seitas, das relações sociais intersubjetivas, matriz de toda relação social.

Imediatamente a seguir, Tarde opõe-se, em razão do que afirmou acima, à idéia de considerar a sociedade como um organismo, muito em voga em sua época. Se é a diferença que importa observar, se “a diferença é o lado substancial das coisas”, como ele o diz, é preciso levar em conta que também esses grandes sistemas, essas grandes generalizações, ao despontar, emergem como uma diferença, uma ondulação no substrato gelatinoso da unanimidade que em geral caracteriza o modo de pensar dominante. É o que se poderia dizer da própria obra de Tarde, uma diferença no modo então oficial de pensar a vida em sociedade que não estabelece uma ruptura radical com o passado nem dele é uma mera continuidade. Tarde é positivamente, por opção, o pensamento que hesita entre a lógica e o trapézio. A hesitação aqui não denota uma atitude moral ou psicológica, ao contrário do que se quis pensar dele, nem se identifica com a dúvida metodológica de Descartes. Quem hesita, na realidade, é o objeto de estudo que tem à sua frente, do qual não é possível dissociar o sujeito que estuda. Como fixar-se em uma verdade definitiva se a nenhum dos interlocutores cabe a última palavra? Quem pode dizer que exauriu a compreensão da realidade? E assim é que, enquanto Durkheim se deixa encantar pelo princípio da ordem, Tarde se põe a matutar sobre o mexerico, ou seja, a perguntar se, de fato, os eventos veiculados pelo falatório se anulariam na insignificância do anedotário. De fato, esse seria o caso se o falatório, ao promover no seio da comunidade uma inquisição contínua e recíproca, funcionasse como estímulo somente para a estabilidade dos costumes e das instituições. Nesse caso, como explicar a instabilidade e a mudança constante entre os jovens? Permanência e mudança a um só tempo: eis a questão incômoda para conservadores e revolucionários, que a sua atenção para a diferença repunha na ordem do dia, para nela permanecer, na

condição de dimensões constitutivas e indissociáveis da realidade. Mudança qualitativa já fora um termo excluído do vocabulário dos físicos que, em seu lugar, colocaram o movimento. Tratava-se, pois, de uma noção indesejável e, de todo modo, intratável pela matemática, disciplina que operava como último critério para se conferir legitimidade à pretensão dos objetos a um lugar de direito no espaço da ciência.

Tarde opõe-se ao programa de Durkheim de considerar os fenômenos sociais como “coisa”, como condição para que ascendam à dignidade de objeto científico. “Deveríamos tratar os fatos sociais como coisas”, escreve Durkheim. Não no sentido de que o social seja reduzido a algo material, mas no sentido de que deve ser assumido como algo dado, tal qual é, e não imaginado ou construído de acordo com o que acreditamos possa ser, ou desejamos que seja: fato, de um lado; valor, de outro. E assim Durkheim caracteriza o fato social mediante dois sinais “coisificantes”, retirados do vocabulário da Física: a exterioridade, sob o qual se manifestaria; e a coerção, por ele exercido sobre as pessoas. Ao que Tarde rebate, invertendo a orientação do programa: “Todas as coisas são sociedade”, e todo fenômeno é um fato social. Ou seja, na ausência do ser humano, não há coisas, ou não se sabe o que são coisas. Na condição de objeto de conhecimento ou de fruição, a coisa é, pois, humana, a coisa conhecida e a desconhecida. Não há como dissociar um da outra na correlação que os une: um é interface da outra, assim como pai é interface de filho e vice-versa. Trata-se assim de um programa que une de forma indissolúvel sujeito e objeto, dado e valor, e isso destitui de sentido toda proposta de elaboração de uma ciência que funde a sua verdade no critério de objetividade impessoal. A subjetividade é parte constituinte da coisa na sua condição de ser a única instância capaz de fazer da coisa um objeto de conhecimento e, reciprocamente, de fazer da faculdade de conhecer algo inteligível por ter como membro correlato um objeto que se dá a conhecer, porque existe alguém dotado da faculdade de conhecer. Aqui estaria o fulcro da divergência entre Tarde e Durkheim, mal explicitada pelo próprio Tarde: este quer partir da realidade, elevar-se à abstração e retornar à realidade (contextual), para poder enxergar a diferença; Durkheim quer partir da realidade, abstrai-la e permanecer no plano da abstração, fora de qualquer contexto, para que a sua verdade tenha aplicação universal e torne possível exercer controle sobre a realidade. Ignora que, assim procedendo, está exercendo controle apenas sobre a abstração que construiu. Tarde reinstala o contexto humano (realidade e abstração a um só tempo) no local que lhe cabe de direito e do qual havia sido removido pela

objetividade impessoal da nova ciência. As coisas, ou as abstrações, nada significam ou não se saberia dizer o que são na ausência do ser humano. Se a ciência de Durkheim investe contra a contextualidade, é com a pretensão de torná-las objetivas, indiscutíveis, necessárias, despidas de subjetividade, como se fosse possível a alguém sair da própria pele. Enquanto a ciência de Newton e de Durkheim, extasiada diante da aparente facilidade com que o princípio de identidade, ou seja, o elemento “x” igual a “x”, permite desvelar pela lógica e pela matemática a transparência do mundo e da sociedade, para controlá-los, Tarde desconfia da possibilidade de um centro racional de controle e, por isso, postula o caráter humano (contextual, co-evolutivo) de sua construção, enxergando na pretensão da objetividade sem sujeito um novo cavalo de Tróia a abrigar em seu ventre uma ontologia supostamente natural, expressa na “ordem necessária das coisas” ou nas leis do equilíbrio. Como ele tentou mostrar de mil maneiras, a ordem ou o equilíbrio são tão “naturais” como a desordem e o desequilíbrio. São termos correlatos de polaridades abstratas, tais como continuidade e descontinuidade, permanência e mudança, que devem estar presentes em todo contexto, como suas dimensões constituintes. Se no plano da abstração é preciso optar por um dos termos, com a exclusão logicamente necessária do outro, no plano da realidade (contextual), que não é apenas lógica, retêm-se ambos num mesmo espaço unitário, conflitante e solidário de possibilidades. Eis como Tarde definiria a realidade, se o tivesse feito.

A Tarde parecia evidente que o princípio de identidade ($X = X$) tinha a sua utilidade restrita ao plano da abstração. O papel de professor, por exemplo, é identitário por não se confundir com o papel de pai, também identitário. “Cientificamente”, não se pode dizer a um só tempo, no plano abstrato dos papéis, que o professor é professor e não é professor. Na realidade concreta do sujeito que os desempenha, porém, ambos os papéis convivem harmonicamente no contexto de Fulano. Contrariando a lógica e mantendo-se ao mesmo tempo fiel à realidade, é possível dizer que Fulano é professor e também não é professor quando é pai ou vizinho. Eis por que Tarde opta por fazer sociologia a partir de Fulano, ou seja, da interação de Fulano entre seus papéis consigo mesmo e não a partir de seus papéis ou de sua estereotipia, considerados isoladamente, fora do sujeito, como também pretendemos fazer nesse trabalho. É certo que a repetição de uma atitude cria um papel e que a repetição de um papel cria um estereótipo. O papel é um comportamento modelo; e o estereótipo é uma forma objetiva à qual o papel deve

moldar-se. Sim, argumentaria Tarde, mas onde está o sujeito dessa história? E qual é o sujeito capaz de repetir-se a si mesmo, sem modular subjetivamente ao mesmo tempo a repetição? Seria isso possível? Como explicar a diferença entre dois sujeitos no desempenho de um mesmo papel, ou como explicar a diferença entre dois desempenhos de um mesmo papel num mesmo sujeito? Constitui-se hoje, atravessando um século de existência, o adolescente marcado por estereótipos e estigmas. Têm-se assim o adolescente delinqüente, o menor, o pivete, o trombadinha, o menino de rua ou o menino drogado.

Tarde elege então como unidade conceitual e axiológica de sua sociologia o Sujeito. Não o sujeito lógico-gramatical, que a exemplo de um relê ou uma máquina cibernética sabe somente dar respostas dicotômicas (sim ou não), e sim o sujeito de carne e osso, tão mais cambiante e complexo quanto mais se tenta reduzi-lo a partículas elementares. Eis uma implicação de sua verdade dialética que escandaliza os ideólogos do pensamento único: a complexidade situa-se na base e não no alto da realidade social. Os seres humanos por atacado, ou a sociedade, são muito menos complexos do que no varejo, o sujeito tomado na sua singularidade. Seria insensatez, portanto, eleger o caminho das generalizações crescentes, mediante sucessivas operações reducionistas – tais como a “era da informação”, a “era do conhecimento”, a “globalização” (era da violência) e outras generalidades rasas – para se chegar ao âmago da realidade. Ao contrário das abstrações, a singularidade não se deixa apreender pela racionalidade, considerada isoladamente. Entre a abstração e a realidade existe de modo recorrente uma diferença – e é na busca da superação-, jamais alcançada, dessa diferença que transcorre a existência. Tarde não parece ter teorizado com a necessária versatilidade a diferença entre o plano da realidade e o plano da abstração. Isso não o impediu de se ter batido na defesa e no resgate da diferença, que a sociologia de Durkheim cuidava de dissolver na uniformidade da “coisa social”. Pode dizer-se que a obra de Tarde é uma peça oratória em defesa da realidade contra as pretensões absolutistas das abstrações. Recorrendo ao senso de humor que não lhe faltava, ele diria que jamais viu um par de orelhas desgarradas da cabeça, adejando por conta própria.

Durkheim construiu para as ciências humanas o paradigma da norma, ou a repetição. A esta Tarde opôs, sem negá-la, a invenção ou, como ele a chamava, a imitação, de natureza singular. Norma inventiva ou invenção normativa, eis a singularidade, ou a sociedade, diria Tarde. Uma singularidade que é um universo em si

mesmo, não apenas um microcosmo, mas o cosmos contido e absorvido por um único ser, o sujeito, que longe de ser o indivíduo burguês, feito de generalidade vazia na condição de mero suporte lógico de direitos individuais, é um sujeito que traz dentro de si, como parte constituinte de si mesmo o outro, na forma de alteridade irreduzível, a diversidade. “Identidade e diversidade” teria sido a fórmula buscada por Tarde para caracterizar a unidade de seu objeto de estudo. O que é então a sociedade? De nosso ponto de vista, ela poderia ser definida como a posseção recíproca, sob formas extremamente variadas, de todos por cada um. Graças à civilização crescente, o possuído torna-se cada vez mais possuidor, o possuidor possuído, até que, pela igualdade de direitos, pela soberania popular, pela troca equânime dos serviços, a escravidão antiga, universalizada, converta cada cidadão ao mesmo tempo em mestre e servo de todos os outros.

1.1.3. Comportamento, desvio e “anomia”: significados/ significantes relevantes para se entender a cultura juvenil

Frente ao bombardeio de informações e dados estatísticos que são veiculados pelos órgãos de imprensa diariamente, intensifica-se e dissemina-se uma representação social falsa de que o adolescente é responsável pelos altos índices de criminalidade urbana. Nos dias de hoje, o senso comum reedita constantemente a noção de que o mundo é violento por questões de comportamento, desvio e, principalmente, anomia. Mais ainda, diante desses “horrores” que a mídia insiste em veicular, alguns segmentos da sociedade se posicionam frente a essa situação e exigem dos poderes públicos a tomada de medidas mais severas e imediatistas, propondo a redução da maioria penal, de 18 para 16 anos.

Emile Durkheim, no final do século XIX, apresentou uma tese que mantém até hoje a sua força: o crime é normal. O crime é um fenômeno presente em todas as sociedades conhecidas, escreve o sociólogo francês, e, na medida em que é um traço comum a todos os agrupamentos humanos, deve cumprir alguma função importante. Não seria apropriado tratá-lo como patológico. Antes de investigar a função exercida pelo crime, Durkheim procura entender o que é esse fenômeno. Crime é a conduta que transgredir alguma regra estabelecida pela coletividade. É por isso que o crime, embora presente em todas as sociedades, têm, em cada uma delas, características diferentes. O que é crime em um lugar, não é em outro. O que foi crime no passado, não é crime hoje.

De fato, não existe nenhum ato que seja intrinsecamente criminoso. É a sociedade que classifica um ou outro ato como crime. As classificações mudam de uma sociedade para outra e em uma mesma sociedade com o passar do tempo. As sociedades inventam e reinventam os seus crimes ao longo de sua história, poderíamos dizer.

As sociedades inventam os seus crimes porque elas precisam punir, escreve Durkheim. É o crime que possibilita a realização dos rituais punitivos que fortalecem as normas sociais e tornam as sociedades mais integradas e coesas. Quando a sociedade julga e condena um criminoso está, na verdade, reforçado as suas regras, reafirmando as suas concepções sobre o que é certo ou errado. O crime é normal, portanto, porque cumpre uma função ligada às condições fundamentais de funcionamento das sociedades.

Um dos principais pontos fracos da tese durkheimiana é o seu caráter funcionalista. Isto é, a explicação da existência do crime pela função que ele exerceria na sociedade. Em primeiro lugar, é possível questionar se o crime (acompanhado do ritual punitivo) realmente cumpre a função que Durkheim lhe atribui. Em segundo lugar, o fato de o crime cumprir uma função (se é que ele a cumpre) não garante que ele exista por esse motivo e muito menos que um agressor de bullying venha a se tornar um criminoso.

No entanto, apesar das críticas que podem ser feitas, a tese da normalidade do crime repercute em duas abordagens muito importantes na sociologia do crime contemporânea: 1) Durkheim é o precursor de todas as abordagens que se interessam pelo estudo da reação social ao crime e ao desvio. Acompanhando a intuição original de Durkheim, os estudiosos que tratam da “reação social” deslocam a ênfase analítica das causas do comportamento criminoso para os processos sociais que resultam na definição social (ou legal) de uma conduta como criminosa ou desviante. A definição social (ou legal) do que é ou não um crime deixa de ser aceita de forma irrefletida e passa a ser o problema sociológico a ser investigado; 2) Durkheim é também precursor das abordagens que partem do princípio de que o crime é um fenômeno que faz parte da constituição das sociedades “normais”. Seguindo a tese da normalidade do crime, muitos estudiosos têm afirmado que todas as sociedades sempre conviverão com o problema do crime, não porque sejam desorganizadas ou porque tenham características patológicas, mas porque as próprias bases convencionais da sociedade possibilitam o desenvolvimento de atividades criminosas. O crime seria uma atividade rotineira que se

aproveita das oportunidades dadas pelas rotinas convencionalmente praticadas em uma sociedade. Seria normal não porque cumpre funções sociais, mas simplesmente porque é uma estratégia de obtenção de recursos natural em uma sociedade que se organiza primordialmente para a produção.

A obra de Durkheim deve uma grande parte da sua importância ao fato de ter compreendido a relação entre o crime e a sociedade numa altura em que as escolas positivas se refugiavam por detrás das concepções individualistas. Esse autor compreendeu que a sociedade não era simplesmente o produto da ação e da consciência individual, pelo contrário, “as maneiras coletivas de agir e de pensar têm uma realidade exterior aos indivíduos que, em cada momento do tempo, a elas se conformam” e, mais que isso, “são não só exteriores ao indivíduo, como dotados dum poder imperativo e coercivo em virtude do qual se lhe impõem”. O tratamento do crime como um fato social, de caráter normal e até necessário, permitir-lhe-á reabilitar cientificamente o fenómeno criminal e demonstrar que a prática de um crime poderá depender não tanto do indivíduo que, de acordo com esta concepção, age e pensa sob a pressão dos múltiplos constrangimentos que se desenvolvem na sociedade, mas, diversamente, poderá apresentar em abstrato uma ampla raiz de imputação social. Para entendermos melhor essa questão, iremos abordar a teoria da anomia e a tese da normalidade.

A Teoria da Anomia

A consideração sociológica da anomia, que etimologicamente não significa senão “ausência de normas”, apesar dos vários desenvolvimentos que conheceu, em Merton, Cloward, Ohlin e Parsons remonta aos estudos desenvolvidos por Durkheim, particularmente em *A Divisão do Trabalho Social* e em *O Suicídio*. O fato de o homem não viver num ambiente de eleição, mas sujeito a uma ordem “imposta”, permite a Durkheim formular a sua concepção da anomia e estabelecer as condições da produção do crime.

A Divisão do Trabalho Social, cujo tema central incide sobre a relação do indivíduo e a coletividade, está dominada pela idéia de que a divisão do trabalho é portadora de uma nova forma de coesão social, a solidariedade orgânica. Nas solidariedades mecânicas, características das sociedades ditas “primitivas”, a consciência coletiva cobre a maior parte das consciências individuais, pelo que se

poderá dizer que o indivíduo está estreitamente integrado no tecido social. No caso das sociedades orgânicas, dominadas pela divisão do trabalho, a consciência coletiva apresenta uma menor extensão face ao indivíduo que se determina com uma maior autonomia. Porém, compreender a solidariedade orgânica como correspondente a uma sociedade contratualista - marcada pela atomização do indivíduo cujos contratos se efetivariam num dado contexto interindividual -, sem uma consciência coletiva mínima, não só constituiria uma paradoxal sociedade sem sociedade como “implicaria a desintegração social”. O normal será que a sociedade desenvolva os seus mecanismos de solidariedade, ainda que estejamos perante uma sociedade na diferenciação social e marcada pela especialização das funções. Isso não significa que não existam, no âmbito do processo de desenvolvimento da solidariedade social, algumas patologias na divisão do trabalho, como é o caso da divisão forçada e da divisão anômica do trabalho. Assim, se não existir uma adequada interação de funções e um eficaz sistema normativo capaz de regular essa interação, estaremos perante uma anomia na divisão do trabalho.

A teoria da anomia aparece também desenvolvida em *O Suicídio* que se revela, além do mais, como a primeira etapa da teoria do controlo social. O estudo do suicídio, que é um fenómeno especificamente individual, apesar de só em aparência, permitirá a Durkheim demonstrar as fortes relações entre o indivíduo e a coletividade. A estrutura da obra parte do pressuposto da existência de três tipos de suicídios: o suicídio egoísta, que resulta de uma individualização excessiva e cujo grau de integração do indivíduo na sociedade não se apresenta suficientemente forte; o suicídio altruísta, que ao contrário resulta de uma “individualização insuficiente”; e o suicídio anômico, que se relaciona com uma situação de desregramento, típica dos períodos de crise, que impede o indivíduo de encontrar uma solução bem definida para os seus problemas, situação que favorece um sucessivo acumular de fracassos e decepções propícias ao suicídio. Pela observação de estatísticas oficiais, esse autor observou que o suicídio era mais frequente nas comunidades protestantes que nas comunidades católicas, fenómeno que explicou através da noção de integração religiosa. No mesmo sentido, Durkheim verificou que o suicídio ocorria menos entre os indivíduos casados que entre os celibatários, viúvos e divorciados, situação que, segundo ele, se explicaria através da noção de integração familiar. Neste trabalho, notou ainda que a taxa de suicídios diminuía em períodos de grandes acontecimentos políticos, em que aumentava a coesão sociopolítica em torno da ideia de nacionalidade. A partir dessas observações, o sociólogo francês pôde assim

concluir que o suicídio variava na razão inversa do grau de integração da sociedade religiosa, familiar e política.

O suicídio altruísta apresenta-se como a situação oposta ao suicídio egoísta. Um exemplo deste tipo de suicídio é o existente entre os esquimós, em que um velho que se torne um fardo para a coletividade se deixa morrer ao frio; um outro, que ocorre na Índia, é o suicídio da mulher ou dos servidores de um defunto, os quais se deixam imolar no dia do seu funeral. Em qualquer dos casos, o indivíduo determina a sua morte por força de “um imperativo social interiorizado, obedecendo ao que o grupo ordena a ponto de asfixiar dentro de si próprio o instinto de conservação”. O terceiro tipo de suicídio, o suicídio anômico, é estudado através do relacionamento do suicídio com os movimentos econômicos. A análise das estatísticas revelou que os suicídios aumentavam tanto em períodos de recessão como de crescimento econômico. O que se observa desses resultados é que “se a influência reguladora da sociedade deixa de se exercer, o indivíduo deixa de ser capaz de encontrar em si próprio razões para se auto-impor limites”. Numa época de rápidas transformações econômicas a ação reguladora da sociedade não pode ser exercida de modo eficaz e por forma a garantir ao indivíduo um conjunto normativo conciliável com as suas aspirações. Ora, esta situação de desregramento, que lança o indivíduo num universo sem referências, caracteriza uma situação de anomia que corresponde, no fundo, a uma situação de dissociação da individualidade face à consciência coletiva.

As conclusões extraídas do estudo do suicídio permitem, como se referiu, enquadrar a construção durkheimiana nas teorias do controle social. Com efeito, um dos postulados definidos ao longo da sua obra foi o da necessária integração social do indivíduo que revela uma maior tendência para a prática de certas “patologias” sociais, como o suicídio e o crime, quando não inserido ao grupo social a que pertence. O fato de se verificar que as instituições tradicionais de coesão social não constituírem um fator de agregação eficaz das sociedades modernas, leva Durkheim a defender que o único grupo social capaz de favorecer a integração social é a profissão ou a empresa. Assim, se uma integração social do indivíduo poderá diminuir a sua tendência para se conformar com os imperativos sociais, isso significará de certa maneira que a sociedade terá de encarar uma grande parte das condutas suicidas e “criminógenas”, se é que podemos denominá-las dessa forma, como perfeitamente normais numa sociedade

caracteristicamente dinâmica, conforme também pudemos observar na fala dos adolescentes pesquisados.

A Tese da Normalidade

A definição dos fatos sociais normais permitiu a Durkheim importantes considerações acerca da natureza normal ou patológica do crime, como resulta do seu estudo em *As Regras do Método Sociológico*.

O crime, definido como um “ato que ofende certos sentimentos coletivos”, apesar da sua natureza aparentemente patológica, não deixa de ser considerado como um fenômeno normal, no entanto, com algumas precauções. O que é normal é que exista uma criminalidade, contanto que atinja e não ultrapasse, para cada tipo social, um certo nível. A sociedade constrói-se, na verdade, em torno de sentimentos mais ou menos fortes, sentimentos cuja dignidade parece tanto mais inquestionável quanto mais forem respeitados. No entanto isso não quer dizer que todos os membros da coletividade partilhem dos mesmos sentimentos com a mesma intensidade. De fato, alguns indivíduos tenderão a interiorizar mais esses sentimentos que outros, o que explica que possam existir condutas que, pelo seu grau de desvio, venham a se apresentar como criminosas. Isso explicará naturalmente a natureza do crime como um fato de sociologia normal. Essa constatação não impede, contudo, que se considerem algumas condutas como particularmente anormais, o que será perfeitamente admissível, segundo Durkheim, tendo em consideração alguns fatores de ordem biológica e psicológica na constituição da pessoa do delinqüente.

Para além disso, o crime deverá ser reconhecido não como um “mal”, mas pela sua função utilitária enquanto um indicador da sanidade do sistema de valores que constitui a consciência coletiva. Nesse sentido, o crime será mesmo um elemento promotor da mudança e da evolução da sociedade. É a este propósito que Durkheim refere peculiarmente que, face aos sentimentos atenienses, a condenação de Sócrates “nada tinha de injusto”. Efetivamente, será esta dimensão do crime que explica que a mesma conduta poderá ser censurada por uma determinada sociedade num determinado momento da sua evolução cultural como poderá nada ter de censurável na mesma sociedade num outro e diferente momento da sua evolução cultural. Isso nos permitirá compreender que um ato criminoso transpõe, de modo negativo, uma construção

valorativa, de tal modo que poderá dizer-se que não há ato algum que seja, em si mesmo, um crime. Por mais graves que sejam os danos que ele possa causar, por mais violento que seja autor, ele só será considerado criminoso se a opinião comum da respectiva sociedade o considerar dessa forma.

Enfim, um dos aspectos mais salientes da sociologia de Durkheim passa pela consideração obrigatória de uma estreita relação entre as determinações individuais e as construções sociais, da qual resulta, antes de tudo, uma clara ascendência da consciência coletiva sobre a consciência individual. Ao contrário do que defendiam os contratualistas, que imaginavam uma sociedade de indivíduos, a sociedade não é o mero somatório das partes, pois ainda assim não passaria de um conjunto heterogêneo de afirmações diferenciais. A sociedade, muito pelo contrário, é, para Durkheim, um depósito de valores que de uma forma mais ou menos regular se consensualiza.

Essa visão da sociedade não deixou de ter a sua projeção no modelo sócio-criminal que Durkheim defendeu. Antes de tudo porque o crime, embora de modo algo ambíguo, passou a ser considerado não apenas como o resultado de condutas anti-sociais, mas como condutas contextualizadas socialmente. O crime mais que um fenômeno do criminoso passou a ser encarado como uma realidade social cuja importância era inquestionável para o estudo sociológico, nomeadamente para a compreensão das grandes estruturas de sedimentação e desenvolvimento social.

Cabe salientar, que o positivismo científico, na área da criminologia, surgiu, no Século XIX, com a inauguração da escola positiva italiana em 1876, com a publicação de *L'Ume Delinquente*, de Cesare Lombroso, que reage contra os fracassos da escola clássica no tratamento do problema criminal. Efetivamente, a escola clássica, representada por Beccaria, centrara a sua preocupação no sistema penal estabelecido de modo arbitrário; contudo a criminalidade ao invés de reduzir aumentara e diversificara-se sem que a teoria clássica oferecesse uma explicação satisfatória. A escola positiva surge, assim, num ambiente de crise, como alternativa da explicação das causas do crime, deslocando a investigação criminal para o próprio delinquente e propondo-se tratar o crime com base nos métodos e instrumentos utilizados pelas ciências ditas “objetivas”. Entre os fundadores da escola positiva destacam-se não só Lombroso, que se detém na questão antropológica, mas também dois dos seus discípulos: Enrico Ferri, que realçou na sua investigação sobre o crime os elementos sociológicos, e Raffaele Garófalo, que põem em destaque para a explicação do crime o elemento psicológico

(Tarde, 1986). Não devemos nos esquecer de que Gabriel Tarde foi magistrado, dirigiu os *Service de la Statistique Criminelle* e publicou um grande número de obras dedicadas ao fenômeno criminal. A sua teoria do crime explicava-se pelo princípio da imitação, conforme mencionamos anteriormente, que se explicaria segundo três leis: a imitação funcionaria em razão direta da proximidade social; a imitação funcionaria no sentido das classes mais baixas para as mais elevadas, quando existisse conflito entre dois modelos contrários de comportamento, um poderia substituir outro. Durkheim refere-se à teoria da imitação a propósito do suicídio, revelando o seu desprezo por esta teoria quando diz que uma coisa é sentir em comum, outra coisa nos inclinaremos perante a autoridade da opinião e outra coisa ainda repetir automaticamente o que outros fizeram. Durkheim destaca-se na sociologia criminal pela sua definição do crime como um fato social e pela tese da normalidade e funcionalidade do crime. A importância paradigmática de Durkheim deve-se ainda ao fato de o seu pensamento representar uma das vertentes das modernas teorias sociocriminológicas, o modelo de consenso, que se opõem à fundamentação marxista, o modelo de conflito. Nas leis extralógicas, estão presentes descobertas antigas ou recentes, “abstraindo de qualquer prestígio ou de qualquer descrédito relacionado com a pessoa dos seus propagadores” ou com o espaço e tempo oriundos dessas descobertas (Tarde, 1996, p.168). As leis extralógicas da imitação são: “o movimento do interior (disposição do espírito) para o exterior (o comportamento que ele induz), do superior para o inferior (o funcionamento dos modelos ligados à ação sugestiva e contagiosa dos indivíduos da elite), a alteração do costume e da moda” (Tarde, 1996, p. 68). Por exemplo, na passagem do superior para o inferior a hierarquia dominante afirma a sua subjetividade impondo modelos aos subordinados, mas conseqüentemente existe um esforço de comunicação intersubjetiva/intermental recíproco.

Na obra de Tarde, podemos encontrar também as primeiras tentativas sociológicas de encarar a instrumentalização e manipulação dos *mass media*. Este aspecto é visível, sobretudo, quando o autor se refere à inconsciência generalizada que os públicos têm face à influência persuasiva dos jornais (Tarde, 1986, p. 44) e quando analisa o fenômeno dos públicos flutuantes, nos quais se verifica um interesse economicista por parte da indústria jornalística (Tarde, 1986, p. 54). Por outro lado, para Tarde os jornalistas, que necessitam de um enquadramento de ontológico e legal, podem ser manipuladores despóticos e mesmo formadores da opinião:

(...) seguramente a imprensa submete cada vez mais o público subjugado ao despotismo dos grandes jornalistas. Muito mais que os estadistas (inclusive os superiores), são os jornalistas aqueles que formam a opinião e dirigem o mundo (Tarde, 1986, p. 54).

A 1ª geração da Escola de Frankfurt, nomeadamente Horkheimer e Adorno, analisaria o poder manipulador e instrumentalizador dos *mass media* enquanto reflexo de uma indústria cultural continuamente crescente. Os autores frankfurtianos utilizam-se da teoria freudiana¹⁵ para explicar a constituição da personalidade, mas mostram que ela se forma no processo de socialização do indivíduo. Para tratar dos aspectos psicológico e sociológico na constituição do indivíduo e na origem da violência, os autores recorrem com frequência ao conceito psicológico de regressão. Entendem que uma sociedade que impõe sacrifícios, renúncias e situações de extrema privação, inevitavelmente, conduz o indivíduo à regressão. No trabalho de Adorno, Horkheimer e Marcuse está sempre presente a relação entre a personalidade e o contexto social em que ela é formada. Na discussão sobre a violência, segundo os autores, os dois aspectos (social e individual) estão juntos. Adorno (1995) defende o uso da violência nos casos em que o homem não dispõe de outro recurso para gerar condições humanas mais dignas a fim de defender sua humanidade. Converter todos os homens em seres inofensivos e passivos, segundo o autor, constitui uma forma de barbárie, na medida em que eles só poderão contemplar o horror e se omitir no momento decisivo (p.164).

Devemos lembrar também a noção dada por Durkheim sobre disciplina, que comporta os mecanismos de regularidade, autoridade, limite, penalidade, culpa e recompensa. Por meio da regularidade e da autoridade, os limites são definidos para as crianças. E, para completar o processo, as punições e as recompensas garantem o respeito às regras.

Durkheim (1925) põe a necessidade da disciplina escolar para a construção de uma personalidade social, na qual o indivíduo se submete às regras da moral. A criança,

¹⁵ Segundo Freud (1974), a civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas. A luta e a competição são indispensáveis, segundo o autor, porém, devem ser bem empregadas. Desta forma, a agressividade faz parte da essência do homem, seja como reação às frustrações e restrições impostas aos instintos, seja inata, como manifestação do instinto da morte. “Os homens não são criaturas gentis que desejam serem amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade” (Freud, 1974, p.133).

aos olhos do autor, é um ser marcado pela ausência porque lhe faltam qualidades morais, consideração aos interesses dos outros, isto é, faltam-lhe condutas recomendadas para a convivência social.

Segundo o autor, o espaço mais apropriado para tornar a criança um ser disciplinado é a escola, porque nela:

Existe todo um sistema de regras que determinam a conduta da criança. Ela deve se apresentar à classe na hora fixa, uniformizada e numa atitude conveniente; na classe ela não deve atrapalhar a ordem; ela deve aprender suas lições, fazer seus deveres, os deve fazer com uma suficiente aplicação, etc... Seu conjunto constitui o que se chama disciplina escolar. Pela prática da disciplina escolar é possível inculcar na criança o espírito de disciplina (Durkheim, 1925, p.169).

Para Durkheim, a conduta moral trilha os caminhos das normas preestabelecidas, não sendo permitida a vontade individual. Ele afirma que:

(...) é necessário que a criança aprenda o respeito pela regra; (...) que aprenda a cumprir seu dever, porque se sente obrigada a ele e sem que sua sensibilidade lhe facilite excessivamente sua tarefa (Durkheim, 1925, p.169).

Não existe apenas um ponto de vista absoluto sobre determinado fenômeno, mas há o ponto de vista de observadores. Ao se analisar a violência do ponto de vista do adulto, tende-se a enquadrá-la no rol dos delitos, da má ação, do que requer punição. Em contrapartida, se nos ativermos apenas ao olhar do aluno, isso pode significar a isenção da responsabilidade de seus atos, já que não agem intencionalmente contra o outro, mas apenas buscam a emoção, o divertimento, as sensações diferentes como no caso do bullying. Existem rituais punitivos como reforçadores da solidariedade rigidamente fixados e assim, qualquer transgressão ameaçaria a continuidade do coletivo.

Entretanto, a modernidade colocou ao homem a possibilidade dele exercer diversos papéis dentro de um mesmo núcleo social. Essa complexidade estrutural leva a percepção de que o criminoso não é um corpo doente, mas um indivíduo que não internalizou completamente as normas dominantes e, por isso, realizou uma conduta desviante. Dessa forma, sua punição não deve ser a exclusão. O crime, enquanto fenômeno previsível da sociedade, e os rituais de punição, enquanto meio de reforçar os

laços de solidariedade, devem ser analisados. Essa construção teórica parte da presunção de existência de um contrato social anterior que definiria as regras constitucionais do jogo social no qual os indivíduos procederiam ao cálculo racional dos benefícios derivados da solidariedade entre os membros da coletividade. Durkheim percebia a sociedade como algo decorrente da interação cotidiana entre os indivíduos, bem como suas crenças e ações e, por isso, conformava-se com características distintas da mera soma de seus componentes. A partir do momento em que os membros sociais se relacionam é possível a formação de uma consciência coletiva apta a determinar quais seriam as ações contrárias a moral preponderante. Não devemos nos esquecer de que ao definirmos os adolescentes ressaltando apenas o caráter infrator, perderemos de vista o sujeito concreto, dissimulamos e ocultamos peculiaridades que são inerentes a cada indivíduo, em particular pela sua trajetória de vida. Assim, o sentido e significado coletivo acerca do adolescente e da violência se configuram através da imagem construída pela mídia, que reforça a idéia do jovem delinqüente, com seus estereótipos e estigmas de infrator.

A sociedade é, na visão de Durkheim, um fato social, visto que se constitui enquanto algo externo e maior que os indivíduos que a compõem, o que a dota de um poder imperativo e coercitivo. Isso porque na hipótese da ausência total de constrangimentos o indivíduo irá nortear suas ações de maneira egoísta, o que levará a desordem social. Dessa forma, a sociedade é uma autoridade moral dotada de: a) solidariedade pré-contratual: permite a formação de redes de confiança que culminam no contrato social materializado pelas leis e pelo próprio Estado; b) consciência coletiva: é a obrigação moral que liga o indivíduo a sociedade. Isso ocorre por meio da conformidade de um sistema de valores onde as crenças e anseios egoístas são compartilhados em prol do coletivo; c) regras morais: são o meio através do qual a coletividade expressa não apenas suas normas, como também seus mecanismos de controle. Com isso, espera-se que nenhum indivíduo venha a transgredir os valores sociais. Os atores desviantes são os não socializados, ou seja, aqueles que não internalizaram a moral preponderante. Nesse sentido, apenas a absorção das regras permite a reunião do criminoso ao grupo social e d) representações coletivas.

Esses elementos são os meios utilizados pela ordem social para a conformação de um poder coercitivo. O crime, dentro dessa perspectiva, é algo disfuncional a integração na medida em que representa o desvio de comportamento de um indivíduo

em relação ao coletivamente postulado. Por isso, os rituais de punição conformam-se como a dramatização das crenças coletivas que permite reforçar as crenças e a solidariedade social. Para Durkheim a lei simbolizava a solidariedade social na medida em que ela positiva os valores que unem os indivíduos. O processamento do crime pelo sistema de justiça criminal, por sua vez, representa as operações do sistema de solidariedade necessários à continuidade da sociedade. Dessa forma, o desvio poderá assumir duas conotações diversas em virtude das características societárias na qual ele venha a ocorrer.

Portanto, para Durkheim, modernamente, o crime, a violência é algo natural, não possuindo nenhuma ligação com a patologia, estando estruturalmente ligados às concepções sociais. Sua contraposição básica foi a formulação anômica de Merton¹⁶.

Portanto, a teoria da anomia passa a ser descartada como fator único de explicação da causalidade do crime, da violência, na medida em que não atenta para a influência que a diversidade cultural e de poder, bem como a implementação da lei e da ordem podem ter sob a conformação da conduta criminosa. De fato a invenção de crimes e a punição podem ser consideradas formas de manter a sociedade coesa e integrada, “civilizada”. Tais medidas punitivas reafirmam as regras e conceitos da sociedade. Por isso observamos os diferentes entendimentos e interpretações de determinados tipos de crimes em sociedades diferentes, no intuito de regulamentar e moldar o comportamento dentro desse núcleo social. O crime é normal, e através de tal conceito o poder coercivo existe e regula a funcionalidade de uma sociedade, a violência é banalizada. Mas afinal, o que é violência?

¹⁶ Merton coloca que anomia se refere à ausência de regulamentação entre o imposto normativamente e o verificado na prática. Assim, há um corpo de leis que não se materializa na medida em que a coletividade não foi capaz de desenvolver laços de solidariedade suficientemente fortes que levem o indivíduo a distinguir o que é ou não transgressão. Dessa forma, para que o desvio não ocorra naturalmente, faz-se necessário o estabelecimento de laços de solidariedade suficientemente fortes de tal maneira que o indivíduo seja conduzido ao caminho que se espera que ele realize e não ao crime, o qual significa a transgressão aos valores preponderantes.

1.2. MÚLTIPLOS OLHARES PARA O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA: conceitos e tipos

Conceituar violência não parece ser uma tarefa simples. Por isso, não é possível analisar a violência de uma única maneira, tomá-la como um fenômeno uniforme. Além da sua amplitude, complexidade e ambigüidades, duas questões tornam ainda mais difícil sua conceituação. A primeira diz respeito ao fato de que o termo violência se apresenta como um significante cujos significados são histórica e culturalmente construídos. Tal como acontece com outros termos - como veremos mais tarde em relação à juventude-, dependendo do momento histórico ou contexto social, significados diferentes lhe são atribuídos. A segunda questão diz respeito ao fato de que o termo pode ser referido a situações marcantes diversificadas, cada uma respondendo a determinações legais, modos de produção, explicações e efeitos diferentes. É freqüente encontrarmos na literatura e nas páginas de notícias, referências que permitem focalizar, diferencialmente, o fenômeno. Violência doméstica, física, racial, contra a mulher, contra a criança, simbólica, institucional, etc., são outros tantos delimitadores que nos falam dos âmbitos e situações diversas que, sob o termo genérico, escondem realidades que são modos de manifestações e de entendimento de violências bem diferentes. Muitas vezes quem fala da violência não explicita claramente os marcos conceituais dos quais se utiliza para falar.

Na literatura nacional o que observamos é que alguns autores têm tomado a idéia proposta por Costa (1986) em que a violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Outros estudos têm adotado o conceito de Michaud (1989, p. 14) o qual afirma que há “violência numa situação de interação, em que um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis”. Neste trabalho, utilizaremos como referência a contribuição de Michaud, afirmando que a violência ocorre quando não apenas há o desejo de destruição, mas quando causa danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações culturais. O que se evidencia é que não podemos separar as ações de praticar-sofrer violência, porque em momento algum elas se mostram

independentes; muito pelo contrário, uma nasce dentro da outra, uma faz parte da outra, de forma estrita que, muitas vezes, torna-se impossível delimitá-las.

A origem etimológica da palavra “violência” remonta ao termo latino “*violentia*” (força, caráter bravio ou violento) e ao verbo “*violare*” (transgredir, profanar, tratar com violência). O núcleo de significação “*vis*” significa força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência de alguma coisa (Michaud, 1989). O autor ainda aponta duas orientações principais para o termo violência: 1) de um lado, designa ações e fatos (neste caso, a violência se opõe à paz e à ordem); 2) de outro lado, diz respeito a uma maneira de ser da força, do sentimento ou de um elemento natural – paixão, natureza (neste caso, a violência é uma força brutal que desrespeita as regras e passa da medida) (p.07). Assim, podemos inferir a classificação em: atos de violência, neste caso, a violência está presente em atos concretos de agressão, destruição e transgressão das regras e da ordem em vigor; e em estados de violência, neste caso, a violência está oculta em estados sutis de uso da força. Já não se trata mais de atitudes brutais, mas de uma situação ou circunstância social que oprime, reprime, violenta, gradualmente, às vezes até de forma quase imperceptível.

A dificuldade em definirmos precisamente o termo violência deriva do fato de que – num sentido mais amplo -, a violência pode existir em todos os lugares onde houver transgressão, seja ela brutal ou sutil. Desta perspectiva, “pode haver quase tantas formas de violência quantas forem as espécies de normas” (Michaud, 1989, p.08). Exatamente por isso que compartilhamos a idéia do autor quando adverte que não há um saber universal sobre a violência e que as definições objetivas, ainda que bastante úteis, não estão isentas de pressupostos diversos e não conseguem apreender o conjunto de fenômenos sociais.

Para melhor compreendermos o fenômeno da violência, é preciso, pois, considerarmos a “polissemia do fato social investigado” e o “politeísmo de valores” (Maffesoli, 1987, p.15). Termo esse que se remete, popularmente e de forma cômoda, a tudo o que se refere à força, à luta, ao combate, ao conflito, aos comportamentos obscuros contra um determinado indivíduo, grupo ou uma sociedade. O autor considera a violência como “estruturante coletivo”, ou seja, ela deve ser concebida “como motor principal do dinamismo das sociedades” (p.129). Não significa, porém, que as sociedades devam submeter-se às ações e estados violentos. Em nenhum momento o autor faz apologia à violência, pelo contrário, ele deixa isso claro em reiteradas

afirmações em seu texto. Esclarece-nos da inevitabilidade da violência, ao invés de se tentar escondê-la, é preciso revelá-la para, assim, conseguir compreendê-la. Não se evita simplesmente por meio da repressão, posto que isso só fará aumentar a sua reação brutal. Mas afinal podemos evitar a violência? Segundo Maffesoli (1987), podemos evitá-la por meio da busca de um certo grau de socialização. E isso é possível “ritualizando a violência” (p.15). No campo da violência, poderiam ser tomados como exemplos de “acordo” ou de “ritualização”: as regulamentações do uso de armas e dos meios de luta, a defesa dos “direitos humanos”, os rituais das competições esportivas, o estabelecimento de regras para garantir o término de guerras e conflitos, os regulamentos dos diversos jogos etc. Vários estudos já nos sinalizaram que a regulamentação do uso de armas e dos meios de luta, não são viáveis para se “evitar” a violência.

Na leitura que fizemos de Maffesoli (1987), observamos ainda que o autor destaca três modalidades de violência: - “a violência dos poderes instituídos”, referindo-se aqui à violência dos burocráticos, dos Estados, do Serviço Público; - “a violência anômica” que, para o autor, parece ter função fundadora, que mostra a capacidade que uma sociedade tem de identificar-se consigo própria, de estruturar-se coletivamente quando assume e controla a sua própria violência, e - “a violência banal” que está ativa no que o autor chama de “resistência da massa”. Em cada uma destas modalidades, o autor demonstra tanto aspectos específicos de um duplo movimento entre destruição e construção, como também a estreita conexão entre eles. É nesta relação ambígua que o plano da destruição, da desagregação vem organizar e fecundar “a rigidez mortífera de uma estruturação social perfeitamente codificada e normalizada” (Maffesoli, 1987, p.29).

Vale a pena lembrarmos, neste momento, quando Chesnais (1981) nos chama a atenção para o fato de que existem várias concepções de violência, as quais devem ser hierarquizadas segundo o seu custo social. Para o autor, o referente empírico deste conceito é a violência física – inclusive a violência sexual – que pode resultar em danos irreparáveis à vida dos indivíduos e, conseqüentemente, exige a reparação da sociedade mediante a intervenção do Estado. A segunda concepção do autor abrangeria a violência econômica, que se refere aos prejuízos causados ao patrimônio, à propriedade, principalmente àqueles resultantes de atos de delinquência e criminalidade contra os

bens, como o vandalismo.¹⁷ Uma terceira concepção tem por foco a idéia de autoridade, que possui forte conteúdo subjetivo e, segundo o autor, encontra-se em foco: trata-se da chamada violência moral ou violência simbólica. Pois bem, a ideologia pode dar vida à violência simbólica à medida que faz predominar um significado sobre outro, tornando-o enganosamente universal. Esse autor sustenta que somente a primeira concepção (violência física) tem por base uma definição etimologicamente correta, encontra amparo nos códigos penais e nas perspectivas profissionais quanto ao fenômeno. Assim, a violência física é que significaria efetivamente a agressão contra as pessoas, já que ameaça o que elas têm de mais precioso: a vida, a saúde e a liberdade (Chesnais, 1981, p.14).

O pensamento de Norbert Elias (1996), cuja tese principal é a de que a condição humana é alcançada numa construção lenta e prolongada do próprio homem, traz uma contribuição significativa para o entendimento da violência para o nosso trabalho quando examina as duas formas de violência entendidas por ele como violência física e violência não física. Elias diz que há sociedades sem monopólios estáveis da força e sociedades com monopólios estáveis da força, conforme já mencionamos anteriormente. Por sociedades sem monopólios estáveis da força, ele entende que sejam aquelas “em que a divisão de funções é relativamente pequena, e relativamente curtas as cadeias de ações que ligam os indivíduos entre si” (Elias, 1996, p.198) e nas quais se verifica a presença da violência física. Sociedades com monopólios mais estáveis da força seriam aquelas “em que a divisão das funções está mais ou menos avançada, nas quais as cadeias de ações que ligam os indivíduos são as mais longas e maior a dependência funcional entre as pessoas” (Elias, 1996, p.198). Nessas últimas, não há ataques súbitos e estão livres da violência física, mas por outro lado, vêem-se forçados a reprimir em si qualquer impulso no sentido de atacar fisicamente o outro. Há ainda a necessidade de repressão a condutas e impulsos afetivos. Temos como hipótese que as manifestações de violência que nos interessam nessa pesquisa, talvez sejam amostras microscópicas de um imaginário coletivo que permite circular a idéia que o monopólio estável da força foi quebrado.

Também autores brasileiros buscam refinar o conceito de violência e de violência física e violência não física – com referência em Norbert Elias-, considerando

¹⁷ Segundo Chesnais (1981), os franceses se identificam tão intimamente com o seu patrimônio e seus bens que, muitas vezes, reagem mais intensamente quando esses são violados do que quando sofre a violência. Daí essa tendência de atribuir à violência uma conotação econômica, confundindo-a com delinquência.

a população-alvo, os jovens e o lugar social da instituição objeto, a escola. A literatura nacional contempla não apenas a violência física, mas inclui o acento na ética e na política e a preocupação em dar visibilidade às “violências simbólicas” (Peralva, 2000).

Chauí (1998) parte de um conceito amplo de violência, no qual aponta os cinco sentidos conferidos à palavra:

Etimologicamente, violência vem do latim vis, força, e significa:

1. tudo o que abrange a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
2. todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
3. todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
4. todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito;
5. conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. (Chauí, 1998, p. 33-4).

Segundo a autora, vivemos uma situação paradoxal, pois, se de um lado brada-se contra a violência a favor de um “retorno à ética”, de outro, são produzidas imagens e explicações para a violência que impedem a visibilidade e a compreensão da violência real. A violência real, para a autora, é ocultada por vários dispositivos ideológicos: 1)- um dispositivo jurídico, que localiza a violência apenas no crime contra a propriedade e contra a vida; 2) – um dispositivo sociológico, que considera a violência um momento de anomia social; 3)- um dispositivo de exclusão, isto é, a distinção entre “nós brasileiros não violentos” e um “eles violentos”, “eles” sendo aqueles que, “atrasados” e “deserdados”, empregam a força contra a propriedade e a vida de “nós brasileiros não violentos”; 4)- um dispositivo de distinção entre o essencial e o acidental: por essência, a sociedade brasileira não seria violenta, portanto a violência é apenas um acidente na superfície social sem tocar em seu fundo essencialmente não violento. A autora conclui que,

Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, o autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, as intolerâncias religiosas, sexual e política não são consideradas formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e por isso a violência aparece como um fato esporádico superável (Chauí, 1999).

Sposito (1998) encontra umnexo entre a violência e a quebra do diálogo, da capacidade de negociação – que, de alguma forma, é foco do conhecimento/ educação. Assim, para a autora, “violência é todo ato que implica a ruptura de umnexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito” (p. 60). A violência, segundo a autora, pode, então, acontecer das mais diferentes formas, e os sujeitos produzem os mais diversos significados a partir dessas práticas, numa relação com as condições históricas e culturais.

De acordo com Minayo e Souza (1998), a violência é um fenômeno de conceituação complexa, controversa e com vários sentidos. Entretanto, as autoras a definem como um fenômeno representado pelas ações humanas realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações, ocasionando danos físicos, emocionais, morais e espirituais a outrem. Consideram que as dificuldades encontradas no estudo da violência não residem no modo como ela se apresenta, na explicação de sua forma em si, mas, sobretudo, no sentido oculto, implícito destes fatos, e explicam:

(...) não há um fato denominado violência, e sim violências, como expressões de manifestação da exacerbação de conflitos sociais cujas especificidades necessitam serem conhecidas. Têm profundos enraizamentos nas estruturas sociais, econômicas e políticas, e também nas consciências individuais, numa relação dinâmica entre condições dadas e subjetividade (Minayo e Souza, 1998, p. 514).

Vê-se, então, que para analisar uma manifestação de violência, é imprescindível abarcar a estrutura social, assim como os aspectos relacionais, culturais e individuais que compõem essa estrutura.

Zaluar (1999) também discute o caráter plural da violência. Em suas palavras “além de polifônica nos significados, ela é também múltipla nas suas manifestações” (p.28). Cabe lembrar que é esta multiplicidade de manifestações que é destacada por

Martucelli (1999), ressaltando a importância das pesquisas empíricas possibilitarem que sejam feitas distinções entre os tipos de violência e também do grau de tolerância de que elas gozam no campo investigado. Segundo o autor, “é preciso desconfiar de uma representação geral de violência” e, então, “classificar as diversas manifestações de violência segundo seu maior ou menor grau de materialidade ou de estilização” (p.162).

Por essa pequena amostra, podemos verificar que não é fácil definir o que se entende realmente por violência. Tal dificuldade fica patente no texto clássico de Hannah Arendt, *Sobre a violência* (1994), em que a autora distingue violência de poder (*power*), força (*force*) e vigor (*strenght*), complexificando ainda mais a questão (p.13). Sendo assim, observamos que o objeto violência parece continuar à espera de uma definição precisa o que não ocorrerá justamente porque faz parte agora da dinâmica de construção de identidades sociais, às quais mudam e reagem às circunstâncias específicas. O debate entre os partidários de uma definição restrita e os pesquisadores que preferem uma abordagem mais extensiva permanece.

Pois bem, para compreendermos o fenômeno da violência, necessitamos construir uma rede-teia de significados que se aproximam e se distanciam, possibilitando ir para além da aparência dos fatos e das representações sociais, buscando pelos sentidos que desperta em cada sujeito. Assim, ao analisar a sociedade e a violência, precisamos buscar as raízes dos conflitos geradores dessa violência, não apenas através das cenas expressas, mas principalmente apreendermos as violências veladas dentro de uma determinada cultura e que permeiam as ações e interações cotidianas entre as pessoas. É necessário refletirmos sobre as diferentes faces da violência.

1.3. AS DIFERENTES FACES DA VIOLÊNCIA

No âmbito da sociedade brasileira, têm sido cada vez mais preocupantes os níveis de complexificação e banalização da violência. Fatores como pobreza, má distribuição de renda, desemprego, narcotráfico, valorização dos esquadrões da morte entre outros, sozinhos, não explicam a rotinização da violência, apesar de sabermos que alimentam seu círculo vicioso. Cabe ressaltar, que vários estudos destacam o caráter 'multicausal' e plural da problemática da violência como o fazem Arnoud e Damascena (1996). Para os autores, a compreensão do fenômeno depende tanto de fatores estruturais, como a crise econômica, a miséria e o empobrecimento, quanto do complexo de mediações materiais e culturais que envolvem a violência, expressando-se através da quebra dos laços de solidariedade na sociedade e da crise das relações sociais tradicionais. Afirmam ainda que, “a luta contra a violência começa a fazer parte do debate sobre uma nova relação Estado/ sociedade, e conquista autonomia” (p.03). Nessa perspectiva, a combinação dos referidos fatores favorece uma trama dialética da violência que articula aspectos de diferentes naturezas. Daí a necessidade de estabelecer distinções entre seus níveis e dimensões: a violência reconhecida e efetivamente punida como crime – já mencionado anteriormente -; a que se instalou em parte da estrutura do Estado e que tece as mais amplas relações sociais e domésticas. Por isso, compreender a violência nas suas inúmeras modalidades de manifestação e expressão dentro da sociedade contemporânea, exige um exame da complexidade das relações sociais. Essas relações são permeadas por uma distribuição desigual de poder e isso se reflete na distância entre as classes, gêneros, etnias etc. Portanto, não podemos afirmar a existência apenas de uma única assimetria, a de classe. A violência articula-se intimamente com processos sociais que se combinam, em última análise, com uma estrutura social desigual e injusta. E, nesse sentido, uma das vertentes mais trabalhadas nos estudos sobre violência é, sem dúvida, a sua relação com a desigualdade social. No entanto, não se pode afirmar que a pobreza constitui o único fator explicativo da violência na sociedade brasileira. A pobreza isoladamente não explica a perda de referenciais éticos que sustentam as interações entre grupos e indivíduos (Velho, 1996).

Ao traçar um quadro da questão da violência no Brasil, Adorno (1994) afirma que “a História do Brasil é, sob um certo aspecto, uma história social e política da violência” (p. 19). Lembra as repressões às lutas populares nas diferentes regiões do país, salientando que nesse processo repressivo não se economizou força, não se pouparam vidas. Ao afirmar que a questão da violência é também um problema da cultura política do país, sustenta que a “a violência no Brasil é, antes de tudo, (...) o problema do modo pelo qual nossa sociedade estabelece culturalmente as relações de poder” (p. 23). É nessa linha, também, que se situa a reflexão de Arnaud e Damascena, argumentando que “o poder é a capacidade de agir em conjunto e a violência começa onde o consenso (e o poder) termina”. A violência é “em síntese expressão de poder” (p.05). A assimetria das relações de poder na sociedade brasileira pode ser evidenciada por diversos ângulos, e um deles é o poder político. Mas, segundo Adorno (1994), é importante levar em consideração, também, o poder da sociedade em geral. É nessa perspectiva que se inserem os estudos sobre violência que relacionam Estado e Sociedade, buscando compreender a violência sob o prisma da estrutura social, sobretudo, em virtude dos acelerados processos de industrialização e urbanização. Destacam-se, nesse momento, as rápidas transformações tecnológicas, as descobertas científicas, os novos padrões de convivência e comportamento, as aceleradas produções de subjetividades moldadas pelo capitalismo global. Atrelado a essas transformações acarretam mudanças na vida dos indivíduos, “pois são múltiplos e intrincados, ao mesmo tempo em que surpreendente e fascinantes, os processos socioculturais que se desenvolvem pelo mundo” (Ianni, 1999, p.43).

Referindo-se ao aumento da violência na sociedade brasileira, Zaluar (1999) afirma que hoje as idéias que fazíamos das “nossas culturas”, das “nossas sociedades” estão cada vez mais difíceis de se reconhecer no real (p. 54). No entanto, ressalta, também, que o “crescimento da violência no país remete ao plano subjetivo, da interpretação” (p.60). Em outras palavras, a autora propõe a incorporação do plano cultural na sua análise. Tendo como perspectiva a afirmação da importância do sistema de reciprocidade, afetado com o crescimento das grandes cidades.

Neste mesmo sentido, Velho (1996) sustenta que uma das variáveis fundamentais para compreender a crescente violência da sociedade brasileira é o fato de ser acompanhada por um esvaziamento de conteúdos culturais, particularmente os

éticos, no sistema de relações sociais¹⁸. O cenário privilegiado de tudo isto é constituído, sem dúvida, pelas grandes cidades – espaço onde os contrastes dos modos de vida atuam como potencializadores da iniquidade social. O autor propõe um referencial antropológico no estudo da violência. O sistema de valores e relações sociais no Brasil passou por profundas modificações com a expansão da economia de mercado, as migrações, a industrialização, a introdução de novas tecnologias e o florescimento da cultura de massas. No bojo destas transformações, de acordo com o autor, as ideologias individualistas ganharam terreno, o campo de possibilidades socioculturais diversificou-se e houve aumento das alternativas e escolhas quanto aos estilos de vida. Essa abordagem da dimensão cultural da violência, que enfoca o “individualismo desancorado de compromissos éticos”, também contribui para entendermos a naturalização da violência através da “mídiaização” (Velho, 1996). A naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massa é, sem dúvida, outro fator que reforça a banalização da violência. Uma cultura do medo, da frieza, da desconfiança, da competitividade, da insegurança, da representação do outro como inimigo, particularmente se este pertence a diferente universo social e cultural, permeia as relações interpessoais e sociais cada vez com maior força, especialmente nas grandes cidades. Vivemos num mundo em que a violência atingiu proporções assustadoras e a frieza e o medo, cada vez maiores no relacionamento humano, acabam criando condições para a violência do homem contra o seu semelhante. Tornamo-nos frios muitas vezes como uma autodefesa.

Em relação à frieza, vale a pena lembrarmos o que Adorno (1995, p.119) aponta em seus textos as várias formas nas quais tem encontrado tradução nas nossas relações. Segundo suas palavras:

Aqui vêm a propósito algumas palavras acerca da frieza. Se ela não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito.

¹⁸ A abordagem que Velho faz acerca do sistema de reciprocidade vincula-se à concepção de autores clássicos da antropologia, como Malinowski, Mauss e Lévi-Strauss, que entendem a reciprocidade como motor e expressão do social. Para esses autores, a impossibilidade da troca e de processos de reciprocidade pode gerar impasses socioculturais e irrupções de violência dentro de grupos e sociedades ou entre eles.

E mais adiante:

Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar. A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas (Adorno, 1995, p.119).

Não se trata então de uma apologia de Adorno ao amor, porque, como o próprio autor afirma, a “deficiência do amor” é uma deficiência de todas as pessoas, sem exceção, nos termos em que existem hoje e “pregar o amor pressupõe naqueles a quem nos dirigimos uma outra estrutura do caráter, diferente da que pretendemos transformar” (Adorno, 1995, p.134). Assim, se por um lado a frieza tornou-se necessária à nossa sobrevivência num mundo violento, por outro lado não podemos deixar que ela sirva à perpetuação da violência. Temos de ter consciência da nossa própria frieza, de nossos medos e de nossos preconceitos, para tomar consciência da nossa forma de ser neste mundo e podermos pensá-la. Se nos adaptamos àquilo que a realidade nos exige de forma imediata, não criamos condições para superação dos limites que a realidade nos impõe.

Pois bem, para compreendermos o fenômeno da violência, precisamos necessariamente inseri-lo no contexto sócio-cultural que o produziu, analisando os progressos e retrocessos do mundo moderno, as tensões, atritos e conflitos gerados nas relações sociais.

Este quadro social pode ser identificado nas grandes metrópoles brasileiras, em que os efeitos dessas mudanças foram alarmantes, expressos nas desigualdades sociais, sobretudo na má distribuição de renda, como já dissemos, levando um grande contingente populacional a viver em condições precárias de saúde, educação, habitação, emprego, cultura e lazer. Ao tentar interpretar a realidade, alguns pesquisadores buscam, a partir da estrutura e das relações sociais, compreender os processos e as condutas violentas como estratégias de sobrevivência de camadas populares vitimadas pelo capitalismo global. Aparece, nesse momento, a utilização do conceito de exclusão social, termo este, demasiadamente utilizado por políticos, cientistas sociais e até

mesmo pelo senso comum, como um dos indicadores para explicar o fenômeno da violência.

Castel (2000) ao refletir sobre as armadilhas que o conceito abarca, afirma que a exclusão ocorre efetivamente no momento em que o sujeito encontra-se fora dos circuitos vivos das trocas sociais. O autor vai além do conceito de exclusão, utilizando o termo “desfiliação” para designar aqueles que se encontram em processos constantes de ruptura com as redes sociais de suporte. Essas compreendem a família, os amigos, a comunidade em que reside, permeando a degradação das relações no trabalho, a impossibilidade do acesso à educação, à saúde de qualidade, à cultura e ao lazer. É dessa maneira que grande parte de população brasileira se encontra. Cada vez a população vai sendo “empurrada” para as zonas periféricas das grandes cidades, formando assim os chamados guetos e aumentando, desse modo, os “cinturões de pobreza” ou os “bolsões de miséria”. Diante da ausência de infra-estrutura adequada, esses sujeitos vão tentando driblar as dificuldades do dia-a-dia em busca de condições dignas para o seu desenvolvimento integral que permitam outras formas de inclusão social. Percebemos que não há processo de exclusão desarticulado da inclusão, pelo contrário, a “sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (Sawaia, 1999, p.08). Passamos a pensar então sobre a violência, particularmente no que se refere aos modos e práticas de inclusão perversa. Para determinarmos sujeitos, a exclusão do mundo do trabalho acaba por incluí-los cada vez mais no mundo do crime, não apenas por uma questão econômica, mas como forma de obter poder, status e, principalmente, reconhecimento do grupo ao qual está integrado. E isso, como mostraremos mais tarde, ocorre com os jovens.

O capitalismo global acarretou mudanças de valores tanto para a classe dominante como da massa popular. Vale a pena lembrarmos o fato de que a classe dominante passou a demonstrar mais sua disponibilidade ao distanciamento com os condomínios e as cercas eletrificadas etc, apresentando-se sempre como vítima da violência e do “descontrole” social. Necessidades foram reinventadas, modos de ser, pensar, sentir e fazer estão sendo introduzidos, freqüentemente, no cotidiano das pessoas pelos meios de comunicação. Com o fenômeno da violência não é diferente. Analisar novas formas de comportamento requer também do pesquisador uma

compreensão histórica das mudanças – políticas, econômicas, culturais e sociais -, tais como elas se apresentam nas relações sociais.

A sociedade brasileira é marcada por ambigüidades. Diferenciamo-nos e nos igualamos à medida que nossas escolhas, necessidades e motivações assemelham-se e diversificam-se na forma de pensar, sentir e agir. Desse modo, “a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito” (Velho, 2000, p.11). A idéia de reciprocidade, como motor e expressão do social, na sociedade brasileira tornou-se menos freqüente e mais enfraquecida.

Ainda, segundo o autor, à medida que o individualismo foi assumindo formas mais agonísticas e a impessoalidade foi, gradativamente, ocupando espaços antes caracterizados por contatos “face-a-face”, “a violência física foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano” (p. 18), uma “brincadeirinha” entre os jovens. Espera-se de uma sociedade que ela consiga conviver com as diferenças, que a interação social exista mesmo que a diversidade permaneça. Porém, a rejeição da pluralidade, a intolerância ao que se apresenta como diferente, impossibilita o diálogo e abre-se o caminho para a opressão, a dominação e a recusa de seu reconhecimento. Sabemos que a diversidade é inerente à vida social, mas a sua exacerbação na forma de dominantes e dominados, desencadeia tensão e gera violências.

Certas práticas começam a fazer parte do cotidiano das pessoas e tornam-se legitimadas socialmente, como imposição de uma regra, de um código, de controle na organização social e como exclusão do acesso aos sistemas sociais. Configura-se, assim, uma trama complexa e dramática da problemática da violência na sociedade brasileira hoje, dentro da qual se situam as questões específicas relativas às manifestações da violência no contexto escolar.

CAPÍTULO 2

AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Ao analisar o fenômeno da violência, vemo-nos diante de uma série de dificuldades, não apenas porque o fenômeno é complexo, mas, principalmente, porque nos faz refletir sobre nós mesmos, sobre nossos pensamentos, sobre nossos sentimentos e atos.

Pensamos que seja um erro fundamental, idealista e a-histórico acreditar que definir a violência, ou qualquer outro vocábulo, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto, de uma “idéia” que, de fato, tornariam idênticas a palavra e a coisa. A captação de diferentes perspectivas possibilita uma infinidade de compreensões de violência. Mas, ao pensá-la, há que sempre se lembrar de que a sua compreensão acompanha as mudanças através dos tempos e dos diferentes lugares. As fronteiras da violência no tempo e no espaço se tornam maleáveis, frágeis e difíceis de serem definidas. É por isso que muitas vezes ela se confunde com indisciplina ou com agressão.

A violência social entra de muitas formas na escola. Pode entrar de fora para dentro ou pode ficar nos arredores das escolas. A maneira como ela se mostra pode ser através da violência física, dos roubos, das brigas, e através da arma (de fogo ou não) também. Há outra forma de violência que é a simbólica, que faz parte do cotidiano da escola e está relacionada aos preconceitos, discriminações, gritos, intimidações, abusos de poder por parte dos professores e agressões verbais dos alunos. Outra violência é a institucional, que é, por exemplo, a certeza do jovem de que com a formação que tem ele não vai conseguir entrar na faculdade e não vai conseguir um trabalho. Assim, justificativas para o surgimento e proliferação das diversas manifestações de violência nas escolas aparecem atreladas tanto a fatores internos quanto externos às unidades escolares.

No que se refere aos fatores externos, as causas sócio-econômicas parecem preponderantes. É comum se condicionar, de certa forma, a violência escolar a um

agravamento da crise e da exclusão sociais, as quais são sentidas mais intensamente nas classes baixas que estudam na escola pública (Candau, *et al.*, 1999). A própria violência da sociedade, o rápido crescimento do tempo livre e a falta de perspectivas de futuro para a maioria dos jovens são considerados agravantes da violência nas escolas. De uma forma mais geral, a violência acontece porque os jovens se sentem excluídos, socialmente inúteis. Justificativas para a violência na escola poderiam ser encontradas na existência de traficantes nas redondezas da escola, contribuindo para o aumento de alunos drogados e para o tráfico de drogas nos estabelecimentos de ensino. A desestrutura familiar e a influência da mídia - que mostra programas e filmes com violência e exagera notícias de crimes - também são consideradas elementos propiciadores da violência entre jovens. Segundo Madeira (1999, p. 50): “a literatura, sobretudo a internacional, está farta de exemplos de violência que fortalecem um clima de pânico social”.

Considerando os fatores internos que estariam ligados ao surgimento e/ ou disseminação da violência na escola estaria vinculada, por exemplo, a certas deficiências na relação profissionais da educação/ alunos/ comunidade. Alguns professores têm dificuldades em lidar com alunos oriundos de camadas sociais diferentes (Paiva, 1992). Há um distanciamento entre os conteúdos curriculares e a vida cotidiana. A escola parou no tempo, não incorporando conteúdos e tecnologias da atualidade e os alunos reivindicam aulas mais dinâmicas (Silva, 1995).

A violência nas escolas é também considerada como expressão de rechaço às modalidades de agressão vividas pelos jovens no processo pedagógico, advindas de medidas disciplinares e castigos praticados por professores. Às vezes, a violência pode até expressar crítica de moradores da comunidade contra a direção das escolas por não poderem usar as instalações para recreação (Sposito, 1998). Ainda com relação aos fatores endógenos responsáveis pelo surgimento das violências no espaço escolar, a literatura concernente à problemática em questão denuncia o que poderíamos chamar de deficiências mais gerais da escola. Não raro se verifica o descuido com o prédio escolar, que tem instalações precárias e problemas de superlotação em salas de aulas e/ ou em corredores e escadas, dificultando a manutenção da disciplina (Candau, *et al.*, 1999). A escola também padeceria de bons quadros administrativo e docente, os quais não só seriam insuficientes em quantidade, como também mal informados e mal preparados. Além de enfrentar problemas internos de gestão, a “(...) escola é questionada por não

preparar para o mercado de trabalho, por perda de qualidade e centralidade enquanto fonte de conhecimento sobre humanidades e transmissora do acervo cultural civilizatório (...)” (Abramovay *et al.*, 2001, p.93).

Não podemos nos esquecer de que em muitas cidades, as escolas são palco de situações de violência. Situadas em locais em que a exclusão social se manifesta de modo mais acentuado, as escolas não ficam isoladas desse contexto. De depredações a casos de arrombamento, ameaças e prisões, muitas coisas acontecem, amedrontando pais, professores e alunos. Em geral, a solução proposta é o policiamento e a colocação de grades. Nem sempre essa solução é possível e quase que nunca é eficaz. Ao contrário, muitas vezes ela apenas reforça a violência da situação. Para muitos pais, alunos e profissionais da educação, a violência vem de fora da escola. Ou seja, a escola é vista como uma vítima de “maus elementos” que atacam, depredam e roubam. E, no entanto, a escola também produz a violência no seu cotidiano. É uma violência sutil e invisível, que se esconde sob o nome de “exclusão”. É, inconsciente, promovida pelos próprios educadores através de regulamentos opressivos, currículos e sistemas de avaliação inadequados à realidade na qual está inserida a escola e medidas e posturas que estigmatizam, discriminam e afastam os alunos são tomadas.

Quase sempre, a violência não é um ato gratuito, mas uma reação àquilo que a escola significa ou, ainda pior, àquilo que ela não consegue ser. A maioria das ocorrências violentas nas escolas são praticadas por alunos ou por ex-alunos. Ou seja, muito raramente são elementos estranhos que atacam a instituição. Os envolvidos, em geral, são alunos ou jovens expulsos indiretamente por meio de mecanismos de evasão. Por isso, é importante que a escola se volte para esses jovens, buscando a sua reintegração e não represente “um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva” conforme nos aponta Bourdieu. A ocorrência de violências nas escolas não é um fenômeno social recente. Este, além de constituir um importante objeto de reflexão, tornou-se, antes de tudo, um grave problema social em todo o mundo.

Desde os primeiros estudos realizados sobre o assunto nos Estados Unidos na década de 1950, diversas das dimensões desse fenômeno passaram por grandes mudanças e os problemas decorrentes assumiram maior gravidade (Abramovay *et al.*, 2001). O surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando na rotina das escolas, eventualmente associadas ao narcotráfico, foram algumas dessas notáveis

transformações. Uma outra grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de ser áreas protegidas ou preservadas e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Ademais as escolas deixaram, de certa forma, de representar um local seguro e protegido para os alunos e perderam grande parte dos seus vínculos com a comunidade. Como não poderia deixar de ser mudou também o foco de análise do fenômeno, em comparação aos primeiros estudos. Inicialmente a questão da violência era tratada como uma simples questão de disciplina (Sposito, 1998). Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil, expressão de comportamento anti-social. Hoje é percebida de maneira mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises não restritas às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles.

Wieworka *et al.* (1999) ressaltam ainda a importância de analisar o caráter interno das manifestações de violência e incivildades. Segundo eles, as invasões de grupos externos às escolas, embora permanecem como uma explicação recorrente dos professores no que concerne ao fenômeno, na verdade constituem-se num mito. Eles argumentam que as escolas devem entender o fenômeno como desenrolado em seu próprio seio, internamente, e provocam: “a escola não pode imputar todas as suas dificuldades ao seu ambiente exterior e a violência escolar encontra então, uma parte ao menos, de suas origens na organização do sistema educativo e no seu funcionamento” (p.120).

Portanto, a violência escolar pode, então, acontecer das mais diferentes formas, e os sujeitos produzem os mais diversos significados a partir dessas práticas, numa relação com as condições históricas e culturais (Sposito, 1998).

Assim, visamos neste capítulo apresentar autores nacionais e internacionais que se debruçaram e que refletiram sobre o tema. Como a violência se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com agressão de modo geral e/ ou com indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar, tentamos estabelecer os limiares entre esses três fenômenos, apresentando autores que se preocupam com o aspecto social e/ ou individual dos fenômenos.

2.1. CONTEXTO ESCOLAR E VIOLÊNCIAS

A discussão sobre violência na sociedade é importante porque é um fenômeno que se desdobra no ambiente da instituição escolar. Os primeiros estudos a respeito do assunto, a palavra “violência” era utilizada para caracterizar homicídios, roubos, uso de armas, associados muitos mais ao bandido do que ao aluno, e os conflitos vivenciados no meio escolar eram encarados, tão somente, como atos de indisciplina. Não se falava em violência na escola, mas sim em indisciplina escolar. D’Antola (1989), Etrela (1994), Foucault (1987), Vasconcelos (1992) todos utilizavam o termo indisciplina¹⁹ para referir-se aos conflitos no contexto escolar. No final da década de 90, passamos a constatar uma proliferação de estudos sobre a violência, principalmente os relacionados ao contexto escolar, tendo em vista a relevância que o tema tem assumido na sociedade. Percebemos que a utilização do termo “violência” passa a ser empregado para os conflitos que a escola vem enfrentando (Candau, *et al.*,1999; Nascimento,1999; Peralva,1997; Cárdua,1997; Guimarães,1996). Observamos uma falta de consenso a respeito do conceito, pois, quase sempre, é resultante da perspectiva com que cada autor aborda o tema.

Na literatura existente sobre violência, o que se encontra é uma variedade enorme de definições a respeito do tema. A palavra é utilizada para denominar os mais diversos atos e a noção que se tem da mesma é, por princípio, ambígua. Pois bem, podemos concluir que não existe uma única violência, mas uma multiplicidade de manifestações de atos violentos, cujas significações são analisadas dentro do contexto social e histórico em que ocorrem, sendo assim é possível considerarmos a objetividade e subjetividade da violência; motivos esses que nos levam a mencionar “violências” e não “violência”. Cabe lembrarmos também, o fato de que uma sociedade “decreta ser violência e, muitas vezes, o que um grupo crê ser violência não é considerado por outro” (Waiselfisz, 1998, p.145).

¹⁹ O termo “indisciplina” é relacionado intimamente ao conceito de “disciplina” e tende a ser definido pela negação ou privação desta, ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas. Indisciplina refere-se, portanto, ao “procedimento, ato ou dito, contrário à disciplina”. Sendo assim, indisciplinado é aquele que se “insurge contra a disciplina; rebelde; que não tem disciplina” (Ferreira, 1999, p.1.102).

As diferentes acepções do termo violência e a sua abrangência não nos permitem distinguir uma situação de violência de outra, muito menos um ato de indisciplina de um ato de violência, o que nos leva a inferir que existem elementos comuns entre ambos e o marco conceitual que os separa é tênue. Afinal, seria possível falar de uma sem citar a outra? Onde a indisciplina acaba e a violência começa?

Para falarmos de indisciplina teremos que mencionar o que entendemos por disciplina. As premissas de uma sociologia da violência escolar foram colocadas por Émile Durkheim. Portanto, abordaremos a questão da disciplina no âmbito da socialização, recorrendo a esse clássico da Sociologia da Educação.

A idéia comum e corrente para a compreensão da indisciplina é de que ela é a ausência da disciplina. Durkheim (1925) põe a necessidade da disciplina escolar para a construção de uma personalidade social, na qual o indivíduo se submete às regras da Moral. A criança, aos olhos do autor, é um ser marcado pela ausência porque lhe faltam qualidades morais, consideração aos interesses dos outros, isto é, faltam-lhe condutas recomendadas para a convivência social. Por meio da regularidade e da autoridade, os limites são definidos para as crianças. E, para completar o processo, as punições e as recompensas garantem o respeito às regras.

Não devemos nos esquecer de que a escola e a sociedade estão passando hoje por uma crise relacionada à socialização, e elas têm enfrentado dificuldades na transmissão das normas e dos valores gerais. A sala de aula é o espaço onde vigoram novos modelos de relações entre professores e alunos, em que tudo pode ser passível de discussão, onde a hierarquia fica menos visível, onde os alunos têm o direito de opinar, é uma nova realidade. O termo indisciplina, entretanto, não pode se restringir apenas à indicação de negação, privação da disciplina ou à compreensão de desordem, de descontrole, de falta de regras. A indisciplina pode, também, ser entendida como resistência, ousadia e inconformismo. Mas mesmo nesse sentido positivo, a indisciplina incomoda, porque a escola não está preparada, de fato, para conviver com cenas em que o professor não tem mais o controle total e em que cada aluno tem o seu querer.

A escola tem se defrontado com condutas de alunos consideradas violentas, que deixam a escola surpresa, desconcertada e sem rumos. Quando se vê diante de situações dessa natureza adota medidas repressivas, chegando, muito comumente, à expulsão do “infrator”. Expulsando ela não soluciona, apenas se livra do problema e acaba cometendo, ela também, uma violência.

Não existe apenas um ponto de vista absoluto sobre determinado fenômeno, mas há o ponto de vista de observadores. Ao se analisar a violência do ponto de vista do adulto, tende-se a enquadrá-la no rol dos delitos, da má ação, do que requer punição. Em contrapartida, se nos ativermos apenas ao olhar do aluno, isso pode significar a isenção da responsabilidade de seus atos, já que não agem intencionalmente contra o outro, mas apenas buscam a emoção, o divertimento, as sensações diferentes. A captação de diferentes perspectivas possibilita uma infinidade de compreensões de indisciplina. Mas, ao pensar a indisciplina, há que sempre se lembrar do seu lado positivo. Muitas vezes, ela se torna instrumento de resistência à dominação, às injustiças, às desigualdades e às discriminações em busca da identidade e dos direitos (Apple, 1989; Camacho, 1990; Enguita, 1998).

Há autores que se preocupam em seus estudos com a questão da violência, indisciplina e agressividade. Profundamente preocupado com a questão da violência urbana e, especialmente, atormentado com os estragos materiais e a miséria humana provocados pela I Guerra Mundial, Freud escreve *Mal-estar na civilização*. Nessa obra o autor se pergunta: “como foi que tantas pessoas vieram a assumir essa estranha atitude de hostilidade para com a civilização?” E responde: “acredito que seu fundamento consistiu numa longa e duradoura insatisfação com o estado de civilização então existente e que, nessa base, se construiu uma condenação dela, ocasionada por certos acontecimentos históricos específicos” (Freud, 1974, p.106). Civilização é pelo autor definida como “a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais e servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos” (p.106). Constata que não nos sentimos bem na civilização atual e questiona se algum dia os homens se sentiram melhor em alguma civilização e se seria possível uma civilização melhor. Conclui que o homem busca prazer e a essência da civilização reside na restrição de suas possibilidades de satisfação; portanto, para viver em civilização, o homem deve renunciar ou sublimar muitos dos seus instintos, especialmente os agressivos. Logo, ambos, homem e civilização, possuem reivindicações conflitantes.

Segundo Freud (1974), a civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas. A luta e a competição são indispensáveis, segundo o autor, porém, devem ser bem empregadas. Desta forma, a agressividade faz

parte da essência do homem, seja como reação às frustrações e restrições impostas aos instintos, seja inata, como manifestação do instinto da morte. “Os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade” (Freud, 1974, p.133). Por outro lado, “a civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas” (Freud, 1974, p.134). A fonte social de sofrimento é inevitável, afirma o autor. O autor se pergunta: a que meios a civilização recorre “para inibir a agressividade que se lhe opõe, torná-la inócua ou, talvez, livrar-se dela?” A civilização tem os seus artifícios para conter e reprimir a agressividade instintiva humana. Um desses artifícios é a lei, invenção por meio da qual a civilização estabelece normas rígidas de convivência social. Objetivo: manter a ordem social vigente e seus suportes cultural, econômico e ético-moral. A lei regula e regulamenta a convivência do homem na civilização; ela arbitra o *status quo*; estabelece normas de conduta, padrões, convenções, regras. A obediência à lei passa a ocorrer em recompensa social; a desobediência, em castigo. Por isso, recompensa e castigo fazem parte das regras do jogo civilizatório. Mas a lei, ressalta o autor, só se sustenta mediante a força, a coerção, diga-se, por meio da violência. Para Freud (1974) a lei nada mais é do que um tipo de violência baseada no suposto consenso entre os vários segmentos de uma determinada comunidade. Trata-se, pois, de uma violência concedida pela comunidade, em nome de sua ordem e de sua harmonia. Assim, já não se trata mais de uma violência individual, mas de violência social. A lei, portanto, possui todas as condições para exercer a violência, pois ela a faz em nome da preservação social, principalmente, produtivo-reprodutiva.

Freud contesta as teorias que apostam na possibilidade de instaurar mudanças econômicas e políticas que atendam todas as necessidades e desejos do homem, pois o conflito entre indivíduo e sociedade, para ele, é intrínseco à natureza humana. Os autores frankfurtianos utilizam-se da teoria freudiana para explicar a constituição da personalidade, mas mostram que ela se forma no processo de socialização do indivíduo. Para tratar dos aspectos psicológico e sociológico na constituição do indivíduo e na origem da violência, os autores recorrem com frequência ao conceito psicológico de

regressão. Entendem que uma sociedade que impõe sacrifícios, renúncias e situações de extrema privação, inevitavelmente, conduz o indivíduo à regressão.

No trabalho de Adorno, Horkheimer e Marcuse está sempre presente a relação entre a personalidade e o contexto social em que ela é formada. Na discussão sobre a violência, segundo os autores, os dois aspectos social e individual estão juntos. Adorno (1995) defende o uso da violência nos casos em que o homem não dispõe de outro recurso para gerar condições humanas mais dignas a fim de defender sua humanidade. Converter todos os homens em seres inofensivos e passivos, segundo o autor, constitui uma forma de barbárie, na medida em que eles só poderão contemplar o horror e se omitir no momento decisivo (p.164). Para o autor, a violência pode ser um sintoma da barbárie, mas não precisa necessariamente sê-lo. (p.164). Diz, ainda, que “a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto a identificação com a erupção da violência física” (Adorno, 1995, p.160).

Segundo Adorno (1995), a forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, “em nome da autoridade, em nome dos poderes estabelecidos, praticarem-se atos que anunciam, conforme sua própria deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas” (p.159). A barbárie, aquilo que gera ou permite a violência física, primitiva, e a destruição entre os homens deve deixar de existir. E a educação precisa colocar essa meta: apontar a barbárie, aprender a reconhecê-la, mantê-la consciente e promover a reflexão crítica sobre esta realidade. Esta reflexão crítica deve estar presente na formação de todo educador, de modo que ele possa situar a sua ação a partir dela. As reflexões devem ser “transparentes em sua finalidade humana” (Adorno, 1995, p.161).

Mesmo reconhecendo os valores e as contribuições do legado de Durkheim e Freud à educação, acreditamos ser necessário ir além e buscar novos caminhos para compreender a indisciplina, agressividade, barbárie e violência. O que observamos é que o quadro real é aquele em que as regras e os valores encontram dificuldades de serem interiorizados, de se adaptarem, em que o individualismo se impõe, e que permite o florescer da indisciplina, da agressividade, da incivilidade, da violência e da barbárie. É necessário reconhecer que nalgumas circunstâncias a violência é um componente de uma nova subjetividade, dentro da qual muitos jovens constroem suas identidades

juvenis. Observamos também que a palavra “incivilidade” tem aparecido em trabalhos recentes para se referir à gama de problemas com os quais a escola se defronta, tais como: pequenos furtos, agressões verbais e físicas, humilhações, brigas, descaso pela escola, representando um meio termo de violência, tal como tem sido usado, não é o suficiente. Cabe ressaltar que, as leituras que fizemos para realizar o estudo sobre violência escolar foram principalmente de pesquisadores franceses, como Bernard Charlot (1997), Eric Debarbieux (1990, 1996, 1998, 1999) e Angelina Peralva (1996, 1997). Esses autores têm tomado como referência as idéias de Norbert Elias (1996) a respeito do processo civilizador, quando denominam as pequenas violências ou pequenas agressões do cotidiano que se repetem sem parar, a falta de polidez, a transgressão dos códigos das boas maneiras ou da ordem estabelecida, de incivildades, para efeito de distinção das condutas criminosas ou delinqüentes.

Norbert Elias (1993, 1994) estudou o processo civilizatório pelo qual passou a humanidade, analisando a história dos costumes através dos séculos. Concentrou-se nas mudanças das regras sociais e no modo como o indivíduo às percebia, modificando comportamentos e sentimentos. Assim, o que consideramos educado hoje é resultado de séculos de pequenas transformações nos costumes e no modo de pensar. Quando falamos em incivilidade, estamos afirmando que o que ocorre atualmente é a inversão das condições que teriam definido o curso do processo civilizatório. Estaríamos regredindo no estágio de evolução secular dos costumes construídos pelas gerações que nos antecederam²⁰.

Ao investigar a violência nas escolas francesas, Charlot (1997) sintetiza a tese de Elias, afirmando que a violência seria um conjunto de incivildades, ou seja, de atentados cotidianos ao direito de cada um ver sua pessoa respeitada. Ele coloca que o homem, por sua condição antropológica, é obrigado a aprender a ser homem. Já que nasce imaturo, ele só pode se hominizar se for capaz de se apropriar daquilo que a espécie humana cria no curso da história. Desde que ele aprende, se hominiza, ele entra numa relação que está sempre em marcha com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Charlot indaga:

²⁰ Segundo Latterman (2000), são necessárias cautelas no uso do termo “incivilidade”, pois ainda não sabemos quais são exatamente os nossos padrões brasileiros de civilidade. Para a autora, no Brasil, o processo civilizatório adquiriu configurações específicas no que se refere à questão da cidadania. A cidadania está a serviço das corporações e o restante da população fica com o resto. Mas questionamos: por que não podemos falar em civilização?

Pode-se educar e crescer sem violência num mundo que não é mais aquele da partilha com outros, mas uma arena onde a regra dominante é aquela da performance e da concorrência? Pode-se hominizar, se socializar e se tornar um sujeito singular dotado de marcas estruturantes numa sociedade onde a exclusão do outro (e sempre em primeiro lugar aquele “veio de outro lugar”) não é mais um tabu, mas um tema de um debate social? E se cada um “porta em si o fantasma do outro” (...) como o desprezo de si mesmo não irá se transformar na raiva do outro – reciprocamente? (Charlot, 1997, p.20).

Pesquisas coordenadas por Charlot indicaram que a tensão cotidiana tem aumentado bem mais que a violência entendida como agressão física. “Essa tensão se mantém e exacerba a incivilidade; e explode sob a forma de crises – injúrias, rixas, tumultos, pancadas, etc” (Charlot, 1997, p.20). Além de ser maior, essa tensão está prolongada até nas escolas que, há alguns anos, eram consideradas seguras.

Essa premissa de que a violência decorre da falta de controle sobre as condutas e da ausência da civilidade incorpora a idéia de fundo de que é a civilização que canaliza e estabelece a contenção dos instintos. Parte dessa premissa também a idéia de que a escola, responsável pela hominização, deve “civilizar” os alunos, de forma a levá-los a controlar suas condutas, suas emoções e seus impulsos agressivos. No entanto, a escola não tem cumprido seu papel de hominizar porque sua função socializadora não se tem evidenciado, provocando, assim, um espaço no qual o aluno tem construído uma experiência de violência (Dubet, 1995). Assim, a instituição escolar não pode ser vista apenas como reflexo da opressão, da violência, dos conflitos que acontecem na sociedade (violência na escola). É importante argumentar que as escolas também produzem sua própria violência (violência da escola).

Os autores acima citados nos convidam a uma análise muito responsável do que denominam violência, deslocando-a do conceito e dos comportamentos de indisciplina; descaracterizando-a como fator de cunho individual, contextualizando o fenômeno e enquadrando-o como elemento de uma rede de relacionamentos, em que a intenção violenta de cada ato singular é produzida em um contexto coletivo e também decodificada em uma situação intersubjetiva. Mas não devemos nos esquecer de que um olhar superficial sobre uma leitura incorreta de que violência, indisciplina, agressão, incivilidade e barbárie são condutas fáceis de serem definidas, principalmente no contexto escolar, acabaremos não refletindo que apenas o “mergulhar profundo na realidade escolar é que mostra a dificuldade de compreender que existe uma fluidez dos limiares desses conceitos” (Camacho, 2000, p. 37).

Assim, podemos dizer que os diversos usos e significados da palavra violência ao lado de termos correlatos como indisciplina, agressão, incivilidade e barbárie permitem alterações expressivas de significados correntes sobre o conjunto das ações escolares. Atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem hoje ser sumariamente identificados como violentos. Ao contrário, condutas violentas, envolvendo agressões físicas, podem ser consideradas, pelos atores envolvidos episódios rotineiros ou mera transgressão às normas do convívio escolar (Sposito, 1998).

2.2. AS VIOLÊNCIAS “DA” E “NA” ESCOLA

Analisando historicamente a tradição de estudos da violência no meio escolar, observamos que Debarbieux (1996) chama a atenção para relevantes mudanças tanto no que é considerado violência como, também, no olhar a partir do qual o tema é abordado. “Uma lição essencial da história poderia ser esta variabilidade de sentidos da violência na educação, correlacionada às representações da infância e da educação” (Debarbieux, 1996, p. 32). O autor identifica uma fase na qual as análises recaíam sobre a violência do sistema escolar (violência da escola) por parte dos professores contra os alunos (castigos corporais e punições).

Na literatura contemporânea, ao contrário, há especialistas que privilegiam a análise da violência entre alunos ou desses contra a propriedade (vandalismos, por exemplo) e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos²¹. E, como ocorre com outros temas, também quanto à violência da escola e/ ou violência na escola, é necessário afinar definições apropriadas ao objeto de referência²².

Bernard Charlot refere-se à dificuldade de definir violência escolar (violência da escola) não somente porque esta remete a “fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar”, mas também porque desestrutura “as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático)” (Charlot, 1997, p.01).

O autor afirma que o pesquisador que trabalha com violência escolar adentra um terreno sensível. É mais tocante que falar de violência é falar de um sofrimento generalizado que atinge professores que escolheram essa profissão, alunos que se vêm confrontados com a insegurança e pais que se angustiam com o destino de seus filhos.

²¹ De fato, as crianças foram “disciplinadas”, inclusive pela força, desde a antiguidade até épocas mais recentes. A palavra hebraica *mûsar* significa, ao mesmo tempo, instrução e correção, castigo. Os gregos defendiam que se a infância e a juventude não eram idades da loucura, eram idades de falta de razão e de excessos. Essas concepções justificariam a pedagogia aplicada em tempos passados, na qual os castigos físicos e psíquicos eram empregados com frequência. No século XX, os castigos diminuíram consideravelmente, mas não desapareceram totalmente, e os professores ainda os aplicaram até a década de 1970, na Europa (Debarbieux, 1996).

²² Cabe ressaltar que o objeto desta pesquisa é tanto a violência na escola quanto a violência da escola, pois a violência em meio escolar no Brasil (violência na escola) tanto decorre da situação de violência social que atinge a vida dos estabelecimentos, como pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, neste caso a violência da escola.

Charlot enumera sete dificuldades para identificar os limiares e delimitar as fronteiras da violência na escola, sendo que a primeira delas é definir o que é normal e o que é “patológico” quando se fala de violência. A outra dificuldade apontada é saber se, num determinado caso em que não há risco nenhum, pode-se considerá-lo fato violento? A terceira dificuldade é saber a partir de qual frequência de atos de violência, computado em números, pode-se caracterizar um estabelecimento como violento ou ameaçado de violência. E a partir de quais atos violentos – roubo, presença de armas, circulação de drogas – uma escola pode ser considerada violenta ou perigosa?

As duas questões precedentes podem ser apontadas, não no nível de estabelecimento, mas geográfico. O que permite dizer que um bairro, uma cidade, uma periferia é agredida, ameaçada ou protegida? Esta é a quarta dificuldade apontada por Charlot.

A quinta dificuldade se refere ao como se pode distinguir a violência interna da violência externa do estabelecimento. Como podemos definir uma fronteira entre agressores e agredidos, entre autores de violência e vítimas, se os mesmos sujeitos podem, em momentos diferentes, estar do lado de cá, como do de lá? Essa dúvida constitui-se na penúltima dificuldade apontada pelo autor.

E, finalmente, a última dificuldade traduz na indagação: haveria, hoje, mais violência do que antes? Às dificuldades de identificar o limiar e de delimitar as fronteiras soma-se o fato de que a definição da violência para uns não é a mesma para outros.

Charlot (1997, p.07) amplia o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis:

- a) violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b) incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c) violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Neste ponto vale a pena comparar com o que Chesnais (1981) sustenta que “falar de violência simbólica é um abuso de linguagem, próprio a certos intelectuais ocidentais, excessivamente bem instalados de vida para conhecer o mundo obscuro da miséria e do crime” (Chesnais, 1981, p.13). Não devemos nos esquecer também de que violência simbólica não é sinônimo de violência institucional e de que Charlot (1997) trabalha com o conceito de violência simbólica de Bourdieu.

Ao mencionar a violência simbólica, é preciso abordar pelo menos alguns conceitos. Os que serão aqui mencionados foram trabalhados por teóricos franceses. A teoria da violência simbólica se insere na teoria da reprodução social pela educação escolar. Segundo Bourdieu e Passeron (1975), “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (p.20). Para esses autores a violência simbólica ocorre toda vez que se impõe um significado como legítimo e verdadeiro. Toda vez que se ensina alguma coisa, sem explicar quais as relações de poder da sociedade que determinaram sua validade, está praticando uma delinquência pedagógica; está sendo violento do ponto de vista simbólico.

Outro conceito importante para se entender violência simbólica é o de “arbitrário cultural dominante”. Segundo Bourdieu e Passeron (1975) todo dado cultural é arbitrário, na medida em que é uma convenção feita por homens e mulheres que vivem numa determinada cultura. Nenhum dado cultural pode ser remetido a princípios universais, sejam eles físicos ou biológicos, mesmo tendo relação com tais princípios.

Segundo Bourdieu (2001), violências simbólicas seriam permitidas por um poder que não se nomeia, não se deixa assumir como conivente e autoritário.

Para Bourdieu, a forma suprema da violência simbólica é que:

Os produtos dominados de uma ordem dominada por forças enfeitadas de razão (como as que agem através dos veredictos da instituição escolar ou através dos ditames dos especialistas econômicos) não podem senão atribuir seu assentimento ao arbitrário da força racionalizada (Bourdieu, 1997, p.99).

Segundo o autor, a violência dos adolescentes, que se poderia crer em ruptura com a ordem social e, em particular, com a escola, é apenas a reprodução conformista

das violências sofridas. Ele propõe uma “lei de conservação da violência”, que é, em última análise, “o produto da violência interna das estruturas econômicas e dos mecanismos sociais revezados pela violência ativa dos homens” (Idem, p.274). Apesar de Bourdieu não legitimar, pois, de nenhuma maneira a violência exercida pelos jovens ou pelos fracos, ela não é para ele senão um agente da reprodução social, se detendo nos limites do universo imediato sem combater as estruturas de dominação.

Para Charlot (1997), se a agressão física ou a pressão psicológica aparecem mais espetacularmente, são as “incivilidades” que representam a principal ameaça para o sistema escolar. Porém Debarbieux (1999) critica tal postura como “obsoleta”, não somente pelo reconhecimento de diversos direitos, mas também por sentidos das “pequenas delinquências” e das incivilidades, quebras do pacto social de relações humanas e de regras de convivência (Debarbieux, 1999). Ainda que considere a violência da escola uma transgressão da ordem e das regras da vida em sociedade, adverte que não se deve confundi-la com agressividade e reconhece que é difícil estabelecer os limites entre violência na escola e transgressões das regras de civilidade.²³ Cabe salientar, que temos a mesma opinião do autor, as incivilidades seriam violências anti-sociais e antiescolares, quando mais traumáticas, pois silenciadas e vulgarizadas para proteção da escola, tomando muitas vezes a forma de violência simbólica. Portanto, cabe-nos sim mencionar no Brasil a “incivilidade”.

Debarbieux (1998) e Wieviorka *et al* (1999), estudando o contexto francês, discutem as manifestações às quais atribui-se o nome de violência escolar e distinguem os diferentes tipos. Segundo os autores, o domínio da violência está mais circunscrito aos atos delituosos, aqueles que ferem o código penal e que na França, são excepcionais. Os autores argumentam, entretanto, que a raridade desses fenômenos não diminui a sua importância nem de seu estudo. Além do mais, argumentam que o mais frequente nas escolas são os atos denominados de incivilidades, conceito apropriado da criminologia norte-americana que nomeia os pequenos atentados à segurança, as ‘microvitimizações’, gerando um sentimento de insegurança que cria a impressão de uma violência latente. A incivilidade não é um conceito moral ou ético e sim um termo técnico que estabelece uma distinção entre os tipos de manifestações que ocorrem nas escolas. As incivilidades minam as relações entre os sujeitos sem que constituam necessariamente um delito (Debarbieux, 1998; Wieviorka *et al.*, 1999). Debarbieux não

²³ Preocupação também comum em vários autores brasileiros sobre a temática, a exemplo de Fukui (1992).

distingue violência de incivilidade. Convém, sempre lembrarmos, a questão das relações sociais “minadas”, quase que em sentido literal, ou seja, sempre prestes a explodir. Não nos esqueçamos de que o efêmero contido nas múltiplas formas de sociabilidade juvenil é, de alguma forma, um jeito de andar por “campos minados”.

Hanke (1996), ao analisar a violência nas escolas nos EUA, menciona que não basta focalizar atos considerados criminosos e extremos, pois isso não colaboraria para melhor entender a natureza, a extensão e as associações entre violências e a vitimização. Já Ortega (2001), a partir de trabalhos na Espanha, observa que a violência é um tema que desperta certa “ambivalência moral”, principalmente quando se refere a crianças e jovens, e que a expressão “violência escolar” provocaria uma rejeição, sendo que nos anos 90, na Europa, tal negação foi mais forte.

Similarmente, Hayden e Blaya (2001) apontam que nos estudos na Inglaterra existe um complicador adicional ao fato de que, no dicionário, o vocábulo violência tem como indicador apenas a violência física. Nesse país, nos estudos sobre violência na escola, o mais comum seria usar termos outros, como “agressividade” ou “comportamento agressivo” dos alunos.

Os termos usados para indicar a violência variam de acordo com cada país. Enquanto que nos EUA diversas pesquisas sobre violência na escola recorrem ao termo delinqüência juvenil, tal enfoque é pouco usual na Inglaterra. Além do conceito de delinqüência juvenil, estudos sobre violência na escola, nos EUA, costumam recorrer a termos como agressão, conflito, condutas desordeiras, comportamentos criminosos, comportamentos anti-sociais (Hayden e Blaya, 2001).

Se há polêmica quanto ao conceito mais amplo, quando se trata de violência nas escolas, há de se cuidar, por outro lado, do moralismo e juízos de valor que cercam os termos usados sobre comportamentos. Segundo Hayden e Blaya:

(...) Todos os conceitos sobre comportamentos são discutíveis, particularmente aqueles que concernem ao que se considera como comportamento anti-social, delinqüente ou perturbado. Importante ter em mente quem o define, que é qualificado como tal e o ato ou o que é perturbado. (Hayden e Blaya, 2001, p.44).

Já na Inglaterra, segundo Peignard, Roussier-Fusco e Zanten (1998), os estudos sobre a violência na escola têm-se intensificado em torno do “bullying” que não tem uma tradução precisa para o francês, mas que pode ser entendido como “provocações” entre os/ as estudantes. Segundo os autores, o “bullying representa uma modalidade particular da conduta desviante ou perturbadora de alguns estudantes” (p.138). Os autores argumentam ainda que o bullying não faz parte das categorias utilizadas pelas pesquisas francesas para definir a violência em meio escolar e explicam:

O bullying não pode ser classificado como crimes e delitos e não constitui uma incivilidade na medida em que opõe dois indivíduos particulares e não uma população de ordem pública. Ele se origina mais da razão do mais forte do que da desorganização social (Peignard, Roussier-Fusco e Zanten, 1998, p.141).

Cabe ressaltar que no Brasil, a literatura especializada (Sposito, 1994; Aquino, 1998; Cardia, 1997; Whitaker, 1994) não tem diferenciado violência, incivilidade ou bullying e trata as mais diversas manifestações com o nome de violência na escola.

Mas há consenso quanto ao fato de que não só a violência física mereceria atenção, já que outros tipos podem ser traumáticos e graves, sendo, portanto, recomendado escutar as vítimas e a comunidade acadêmica, para construir noções sobre violência e os seus sentidos percebidos pelos envolvidos (Budd, 1999, apud Hayden e Blaya, 2001).

Neste sentido, a violência em suas diferentes manifestações na escola tem sido alvo de estudos. Muitas vezes tratam da porosidade que a escola mantém com o meio social, ele mesmo violento (ênfase no social), e, em outras, ficam evidentes as práticas cotidianas de agressões e ameaças envolvendo alunos e professores, entendidas como incivilidades (ênfase individual).

Barreto (1992), por exemplo, defende que o crescimento da violência no Brasil e a crise da educação estão especificamente relacionados, de forma que se retroalimentam, o que tornaria mais complexas as soluções necessárias. O autor associa o contexto educacional à expansão da violência na sociedade, afirmando que:

Há como uma integração recíproca entre essas duas esferas da atividade humana que, aparentemente, estão bem distantes uma da outra. No caso brasileiro, a crise da educação vem sendo agravada pela inserção da violência em suas diversificadas formas no mundo racional da escola, derrubando os alicerces da educação, desde a autoridade do professor até o abandono de exigências mínimas de aprovação (Barreto, 1992, p. 59-60).

Já Santos (1999) insiste na análise institucional da escola, o tipo de ensino e das relações entre professores e alunos, ressaltando que haveria de compreender que a escola seria lócus de relações de sociabilidade e que propiciaria certo “autoritarismo pedagógico”.

Aquino (1998) considera como “sociologizantes” os enfoques que somente consideram os problemas estruturais ou de fora da escola. E esse autor critica também um enfoque comum a vários autores norte-americanos, que se centraliza na figura do aluno, ou que denomina de “clínico-psicologizante” (Aquino, 1998, p. 08).

Ademais, encontram-se na literatura nacional advertências contra associações deterministas entre pobreza e violência no bairro e na escola, pois em tais ambiências haveria escolas com diferentes níveis de violência (Sposito, 1998).

Significados sociais da escola são questionados na literatura brasileira para melhor compreender as causas das violências nas escolas nos dias de hoje, e são comuns as análises que apontam os percalços da educação face à globalização da economia, mudanças do mundo do trabalho, lugar de ética e extensão da ideologia consumista e individualista (Guimarães, 1996).

Numa outra perspectiva, tanto no Brasil como no exterior vários autores frisam a importância de diferenciar a violência que vem de fora (violência na escola) e aquela que propriamente identificam como violência da escola – “nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino” (Sposito, 1998, p.64).

Assim, voltamos a afirmar que a violência em meio escolar no Brasil e mesmo em outros países tanto decorre da situação de violência social que atinge a vida dos estabelecimentos (violência na escola), como pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, neste caso a violência da escola. E o que observamos é que a violência da escola e a violência na escola abrigam uma série heterogênea e complexa de fenômenos, dentre os quais o bullying escolar.

2.2.1. Definição conceptual do termo Bullying

A definição de um conceito em investigação científica não deve estar dissociada do referencial teórico no qual se inscreve para manter o estatuto de utilidade operacional. Muitas vezes utilizamos definições pontuais e restritas devido à sua função imediata de delimitar um campo e operacionalizar o conceito para os objetivos ao qual nos propomos. Contudo, é necessário compreendermos os fenômenos observados em função da sua importância e significação, em articulação com outros conceitos. Assim, optamos por definir por bullying comportamentos agressivos, de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos. No conceito de bullying está contida a agressão individual e em grupo (Olweus, 1993).

Na literatura científica internacional, o fenômeno é identificado por “bullying” (Smith & Thompson, 1991). Na Noruega e Dinamarca, assim como na Suécia e Finlândia, o “bullying ou *bully*” –*victim*-, era identificado inicialmente como “*mobbing*” (Olweus, 1993). Na Itália foi utilizado o termo “*prepotenza*” (Genta & *et. al*, 1996) e na Espanha “*intimidación*”, “maltrato” e “violência” (Ortega, 1994). Na língua portuguesa o termo precisa de um conceito que identifique o fenômeno. Alguns termos mais utilizados são: agredir, vitimar, violentar, maltratar, humilhar, intimidar, assédio sexual ou abuso, chatear, fazer mal. Assim, nesse trabalho, optamos por violência deliberada entre iguais. Ou seja, é importante notar que à semelhança de outros comportamentos violentos, o “bullying” identifica-se pela sua intencionalidade de ferir, de magoar alguém, que é o que chamaremos de vítima ou alvo deste ato, enquanto de agressores chamaremos os que manifestam tendência a desencadear, iniciar, agravar e a perpetuar situações em que as vítimas estão numa posição indefesa. Vale a pena lembrarmos que aqui no Brasil um dos sentidos que mais particularizam nossas práticas bullying é o seu sentido de intimidação.

A operacionalização do termo “bullying” parece-nos particularmente importante, dado poder existir o risco de o confundir com outras formas de comportamento violento que é normalmente expresso em determinadas idades. Como dissemos anteriormente, a violência escolar nem sempre abarca situações esporádicas e nem está sempre próxima do termo “marginalidade” ou “criminalidade”, razão pela qual optamos por dizer que o

“bullying” é uma das manifestações de violência sistemática e intencional, cuja persistência de uma prática a que a vítima é sujeita é o que o diferencia de outras situações de violência.

Cabe ressaltar que diversos estudiosos vêm dando suas definições e contribuições, ao longo do tempo, com respeito a esse tipo de comportamento. Porém, todas as definições convergem para a incapacidade da vítima em se defender. Apontamos também, aliado a essa tendência, o fato de que a vítima não consegue motivar outras pessoas a agirem em sua defesa. Portanto, o bullying é um conceito específico, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência. Por fim, o bullying possui, ainda, a propriedade de ser reconhecido onde quer que existam relações interpessoais, ou seja, em vários contextos: nas famílias, nos condomínios residenciais, nos clubes, nos locais de trabalho, nas prisões, enfim em qualquer lugar. Mas, no caso específico, iremos nos preocupar quando esse fenômeno ocorre na ambiente escolar, o que denominaremos de “bullying escolar”.

O bullying é um fenômeno mundial que não é tão recente como pode parecer. A própria escola tal como a conhecemos não é tão antiga também. Apesar dos educadores terem consciência da problemática existente entre agressor e vítima, poucos estudos foram feitos de forma sistemática até princípios da década de setenta. Foi então que surgiu, primeiramente na Suécia, um grande interesse de toda a sociedade pelos problemas desencadeados pelos atores desse fenômeno, que logo se estendeu por todos os outros países escandinavos. Foram feitos alguns estudos internacionais fundamentais para o estudo do bullying. Pesquisadores de todo o mundo atentam para esse fenômeno, apontando aspectos preocupantes quanto ao seu crescimento e, principalmente, por atingir os primeiros anos de escolaridade.

Na Noruega

Na Noruega, o fenômeno bullying foi, durante muitos anos, motivo de preocupação nos meios de comunicação e entre professores e pais, porém sem que as autoridades educacionais se comprometessem de forma oficial. Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações de violência na escola, com incidentes de gozações ou relações de

brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo. Olweus (1978) realizou um estudo relativo à agressividade nas escolas sobre os agressores e meninos por eles castigados. Tratou-se de uma investigação longitudinal que compreendeu uma amostra de 900 meninos na Suécia. Foram utilizados diferentes métodos para a recolha dos dados desde a avaliação de pares (*peer-ratings*), questionários (*self-report*), testes projetivos e entrevistas com as famílias, para analisar fatores desenvolvimentistas significativos. Num trabalho pioneiro de avaliação quantitativa dos casos de intimidação em grupos escolares, o bullying nas escolas, realizado por Olweus (1989), na Noruega, os dados de um questionário de âmbito nacional indicaram que cerca de 15% dos estudantes foram envolvidos em incidentes de agressão/ vitimização (Olweus, 1989). O autor pesquisou inicialmente 84 mil estudantes, trezentos a quatrocentos professores e em torno de mil pais, incluindo vários períodos de ensino. Um fator fundamental para a pesquisa foi avaliar a sua natureza e ocorrência. Esse mesmo estudo constatou que, a cada sete alunos, um estava envolvido em casos de bullying. Essa situação originou uma campanha nacional, com apoio do governo norueguês, que reduziu em cerca de 50% os casos de bullying nas escolas, tal como incentivou outros países como Reino Unido, Canadá e Portugal, promoverem campanhas de intervenção.

Olweus (1991) realizou um estudo sobre os problemas de agressão e vitimização entre crianças na escola, centrando-se nesse contexto. Avaliou e demonstrou a relevância do bullying e do agressor nas escolas na Noruega e relacionou-o com certas características da personalidade das quais provavelmente o gênero é o mais relevante. Segundo o autor, os meninos são mais violentos do que as meninas e os alunos mais violentos são aqueles que menos conversam com os pais acerca da escola.

No Reino Unido

As primeiras investigações no Reino Unido foram realizadas em pequena escala sendo Ahmad & Smith (1990) os seus precursores.

Whitney & Smith (1993) apresentaram no final de 1990 a primeira investigação de grandes dimensões realizada em Sheffield, RU, no artigo intitulado *A survey of the nature and extent of bullying in Junior-middle and secondary schools*. Diagnosticaram a dimensão do bullying em 24 escolas primárias e secundárias de Sheffield., RU. Cabe

salientar que os autores utilizaram um questionário adaptado de Olweus, passados a todos os alunos, cerca de 6000, com idades compreendidas entre os 11 e 16 anos. Os resultados foram analisados em termos de frequência como vítima ou como agressor, as diferenças aos níveis de idade e sexo, as formas como foram agredidos, os locais de ocorrência, se os professores e pais foram informados e as atitudes face ao bullying. Os autores verificaram que o bullying era um problema sério e difundido nas escolas. As taxas reportadas de bullying foram altas e variaram com a idade e com o sexo. Ainda segundo os autores, as escolas com maiores taxas de bullying tendem a ter alunos que ficam sozinhos no recreio. Tal como na Noruega nesse estudo não foram encontradas correlações significativas entre ser vítima ou agressor e a dimensão da turma e da escola. Havia, contudo, uma indicação sugerindo um aumento da incidência do bullying nas escolas em áreas desfavorecidas. Vale salientarmos que o poder central investigou o problema da disciplina nas escolas inglesas, tendo sido apresentado um relatório final que recomendou atenção por parte da Direção das escolas e docentes para o problema do bullying.

Já Rivers & Smith (1994) analisaram as correlações entre gênero e as formas de agressão (violência física e verbal) para melhor compreenderem as diferenças entre os sexos. O bullying indireto, segundo os autores, é mais característico entre as meninas e mais frequente nas salas de aula e nos corredores. Um aspecto analisado foi que ambos, meninas e meninos, participavam mais facilmente de uma agressão indireta ao se referirem a um adulto, reconhecendo que essas causam mais mal-estar do que as próprias agressões físicas.

Esses estudos de grandes e pequenas dimensões mostraram-nos que o bullying está bastante difundido, verificando-se no Reino Unido níveis superiores aos observados na Noruega. Cabe-nos salientar que uma das principais linhas de investigação está associada à Universidade de Sheffield e à equipe de Smith, mais recentemente ligado à Universidade de Londres.

Na Espanha

Ortega (1994) realizou uma investigação sobre a violência interpessoal nos Centros Educativos de Ensino Secundário centrada no mau trato e intimidação entre companheiros, sendo a amostra de 575 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e

16 anos. Usou uma versão modificada do questionário de Olweus, tendo verificado que 33% foi vítima, às vezes, e 5% com muita frequência. Quanto às formas de agressão, avaliadas por múltipla escolha, as formas mais frequentes foram os insultos e os rumores. Quanto aos locais, o mais referido foi a sala de aula, seguida pelo recreio. Desses estudos sobre o bullying verifica-se que o bullying decresce com a idade o que confirma outros estudos realizados (Whitney & Smith, 1993). É muito mais frequente com o grupo de alunos de 12 a 14 anos do que com os alunos mais velhos, entre 14 e 16 anos (Ortega, 1994).

Segundo a autora, nas escolas espanholas as práticas agressivas ocorrem mais nas salas de aula do que nos recreios, ainda que a porcentagem de crianças vitimadas nas salas de aula e nos recreios não se distancie. Nesse ponto parece haver alguma especificidade nessa característica, uma vez que outros estudos apontam os recreios como local privilegiado pelos agressores para fazer vítimas, pois mais dificilmente serão detectados e punidos (Pereira, 1998).

Na Itália

Nas áreas representativas do centro e sul respectivamente na Itália, os autores Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith (1996) estudaram escolas primárias e *middle* em dois pontos do país – Firenze e Cosenza. Esses autores investigaram a extensão do bullying e as características dos agressores e das vítimas. A amostra foi constituída por 1379 alunos de 17 escolas primárias e *middle*, tendo sido utilizada uma versão modificada do questionário de Olweus. O termo *prepotenze* foi utilizado, conforme já mencionado anteriormente, sendo o que mais se aproximava do conceito de bullying. Os autores verificaram que nas escolas primárias foram vítimas algumas vezes ou mais em Firenze, já em Cosenza esses valores baixaram consideravelmente. Os locais que as crianças foram mais agredidas, ainda segundo esses autores, foi o recreio. Verificaram diferenças significativas entre o ser vítima e a idade (crianças da escola primária são mais frequentemente vítimas do que as mais velhas). Foi significativa a diferença entre o ser agressor e a idade e para o sexo. Para os autores diminuiu a agressão nos alunos mais velhos e os meninos admitiram agredir mais do que as meninas. As formas de agressão foram agrupadas pelos autores em três categorias: direto físico, direto verbal e indireto. Concluíram ainda os autores que a agressão física

decreceu com a idade, foi menos freqüente entre as meninas e menos usual no sul do país.

Em Portugal

Com o objetivo de diagnosticar as práticas agressivas na escola²⁴ e usando o questionário de Olweus, foi feita uma investigação no norte de Portugal por uma equipe da Universidade do Minho.

Pereira, Almeida, Valente & Mendonça (1996) numa investigação com uma amostra de cerca de 6200 estudantes de 18 escolas das cidades de Braga e Guimarães verificaram que a percentagem de vítimas para cada um dos ciclos estudados (primeiro e segundo) foi de 22%. O lugar onde se observou o maior número de agressões foi o recreio. Um outro estudo de Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente & Smith (1996) teve por objetivo perceber se o bullying era mais freqüente e assumia características próprias em dois pontos do país: Lisboa, Braga e Guimarães. Constataram que em Lisboa, por ser a capital, portanto com características metropolitanas, com populações diferentes, apresenta maior stress e crianças de rua. Segundo os autores, a crença de que o bullying é um problema mais grave em Lisboa do que no norte do país, não apresentou qualquer fundamento científico (Pereira, 1998).

Na Alemanha

Schafer (1996), num estudo que tinha por objetivo perceber as diferentes perspectivas do bullying, administrou o questionário de Olweus a alunos do sexto e oitavo anos da escola secundária. Quanto às causas que levam uma criança a tornar-se vítima foram apontadas duas categorias: uma relativa à interação e outra individual. Esse estudo de Schafer (1996) apresenta uma faceta pouco explorada e que é relevante, pois é maior a percentagem de professores do que de alunos que pensam que as vítimas devem comunicar as ocorrências de bullying a alguém (seja ao professor, a um colega, aos pais ou a um amigo).

²⁴ Cabe salientar que em todas as pesquisas observadas o termo “práticas agressivas” foi utilizado. Estamos mantendo, conforme mencionado pelos pesquisadores, mas em nosso trabalho o termo utilizado será “violência sistemática entre grupo de pares”.

Na Holanda

Mooij (1996), no estudo sobre as características e causas dos agressores e vítimas de bullying, estudou o fenômeno em escolas secundárias, totalizando 100 classes de 71 escolas, as quais responderam a um questionário. O estudo do autor tentou clarear o conceito de bullying e de violência, abordando as suas relações, o seu desenvolvimento e a sua explicação. Segundo Mooij (1996) três correntes fundamentais explicam o comportamento anti-social: a) as biológicas e fisiológicas; b) as ambientais; c) ambas, a individualidade e as características ambientais. Essa perspectiva interacional é a que tem merecido atualmente maior atenção dos pesquisadores.

O bullying e o comportamento anti-social refletiram-se em três conceitos que identificam o agressor: perturbação na escola, destruição (destruir instalações, objetos dos colegas e roubar), ser violento psicologicamente; e em dois conceitos que identificaram a vítima: ser objeto de violência física e ser objeto de violência psicológica. O comportamento anti-social foi caracterizado por variáveis pessoais, familiares e escolares. Ainda segundo o autor, um indivíduo pode passar de uma situação de comportamento não problemático para uma de comportamento anti-social em determinadas circunstâncias, na ligação de variáveis pessoais e de envolvimento. O mesmo se pode passar de um comportamento anti-social para um comportamento adequado. Voltamos a questionar: Não é o bullying então uma manifestação da violência na escola?

No Brasil

Como reflexo dos dados trabalhos desenvolvidos nos países europeus, podemos citar as pesquisas desenvolvidas pela professora Marta Canfield e seus colaboradores (1997) em quatro escolas de ensino público, em Santa Maria (RS), e as dos professores Israel Figueira e Carlos Neto (2000, 2001) em duas escolas municipais do Rio de Janeiro. Também foi realizada pela ABRAPIA (2003) - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência-, uma pesquisa em 11 escolas do município do Rio de Janeiro, contando com a participação de 5875 alunos de quinta a oitava séries. Os resultados divulgados mostraram que 40,5% desses alunos admitiram

estar envolvidos em bullying. A referida pesquisa revelou ainda que o fenômeno bullying se faz presente em nossas escolas com índices superiores aos apresentados em países europeus, fato esse já constatado em pesquisa por Fante (2000, 2004) na pesquisa sob o tema “Estudos do fenômeno e constatações”.

Em síntese, dos estudos aqui apresentados, alguns são de grandes dimensões e marcos históricos na abordagem dessa problemática, outros são de pequenas dimensões, por vezes embriões de outros mais amplos sobre a natureza da agressão e extensão do que chamam de “agressão” e “vitimação”. Observamos que muitos deles utilizaram-se do questionário de Olweus, algumas vezes adaptados, outros se utilizaram de questionários próprios elaborados para cumprir o objetivo, ou ainda técnicas tais como “*peer nomination*” e entrevistas aos professores. Observamos ainda uma tendência em patologizar os casos.

2.3. A CRISE DA FUNÇÃO DA ESCOLA

Um tema faz parte de todos os estudos mencionados, quer na Europa, Ásia, Oceania e América e que passaremos a discutir: a crise ou ausência de sentido para a escolarização e suas relações com a violência escolar. Os teóricos desenvolvem a tese de que com a massificação da escolarização, produziu-se uma defasagem ante as aspirações dos estudantes e as oportunidades efetivas que a escolarização proporciona. Além disso, Wievorka *et al.* (1999) argumentam que tal massificação, do sistema educacional francês, produziu a perda de status e de reconhecimento social gerando um sentimento de “degradação moral” nos professores.

Dubet (1997) discorre também sobre o sentido da escolarização e argumenta que o conjunto de transformações sociais alteram não só o sentido da escola como o público por ela freqüentado, já que as camadas que antes não lhe tinham acesso passam a usufruí-la. Segundo ele, “esse conjunto de mudanças é freqüentemente vivido como uma crise, como uma decomposição da ordem antiga” (p. 22), e os professores são tomados por um sentimento de nostalgia marcado por um “conservadorismo ideológico” (p. 23). É justamente essa corrosão no significado simbólico da escolarização que tem sido apontada, por estudiosos da questão da violência nas escolas, como uma das possíveis explicações para o fenômeno. A violência seria então, uma resposta a essa escola que não cumpre a promessa de mobilidade social, sem que nenhum outro sentido seja colocado em seu lugar.

A partir de Dubet foi possível fazer a leitura de que a violência praticada pelos alunos é uma experiência que não é patrocinada pela instituição, nem tampouco é um projeto dessa instituição, mas que ocorre a despeito dessa instituição, nos poros dessa vida escolar e juvenil, em que os adolescentes estão mais com seus pares do que com o mundo adulto. O autor diz que há aqueles que se socializam nas escolas e que há aqueles que se socializam fora da escola. Esses atores são ao mesmo tempo socializados e singulares porque são fabricados pela escola, mas também porque constroem eles mesmos sua experiência. Na escola, o aluno constrói o que o autor denomina de experiência escolar. A experiência escolar acontece na escola, porém à margem dela. É

na forma de experiência que o aluno constrói as diferentes expressões de violência, dentro da escola, mas a sua margem.

A escola tem atualmente reduzido a sua capacidade de possibilitar a ascensão social, no entanto não oferece alternativas para que sua importância seja reconhecida pelos estudantes e conclui que “na falta de outras transferências, a indiferença e a violência serão respostas mais frequentes e banalizadas, expressões parciais da crise que atinge os sistemas escolares” (Sposito, 2001, p. 73). Peralva (1997) também alerta para esse problema, afirmando que com a massificação da escolarização na França, há um processo em que a escola passa a ser destituída de sentido na medida em que os diplomas por ela concedidos não são capazes de garantir uma colocação no mercado de trabalho. Em suas palavras, “a ruptura de consenso em torno do sentido da escola, que ele acarreta (o diploma escolar), reduz as chances de construção de uma ordem escolar” (p. 19-20). Já para Wieviorka *et al.* (1999), numa escola desprovida de sentido, a violência pode surgir da não comunicação, do não conhecimento mútuo na interação que ainda resta da relação entre alunos e alguns professores, quando a escola torna-se incapaz de impor suas normas tradicionais. Por outro lado, na medida em que a escola é percebida por alguns alunos como desprovida de sentido e de utilidade, ela pode parecer-lhes a fonte de seu fracasso ou da rejeição social que vivenciam. Para esses autores a violência não é a ordem da interação, mas ela procede da mesma desinstitucionalização.

Uma outra perspectiva importante acerca dos conflitos, desigualdades e exclusões verificadas na escola centra-se no papel que o uso e domínio da linguagem tem no rendimento escolar dos alunos, tendo sido desenvolvida por Bernstein. Esse autor considera que o discurso dos alunos é reflexo das relações sociais dos seus ambientes familiares, existindo “uma relação entre o modo de expressão cognitiva e certas classes sociais”.(Bernstein, 1974, p. 24).

Segundo Bernstein (1974), os extratos sociais mais baixos apresentam uma maior resistência à aprendizagem formal, exprimindo-se esta resistência de diversas formas: problemas críticos de disciplina; rejeição dos valores do professor; a dificuldade em desenvolver e sentir necessidade de um vocabulário mais extenso; preferência por um processo cognitivo descritivo em vez de um processo cognitivo analítico; a percepção e o sentir são caracterizados por uma maior sensibilidade em relação ao conteúdo dos objetos do que em relação à sua estrutura. As crianças da classe média

pertencem a uma estrutura familiar articulada, conhecendo-se as posições de cada um dos membros da família. Para o autor o fator determinante mais importante reside na natureza das palavras e no tipo de utilização da linguagem. Essa utilização da linguagem não está necessariamente ligada à quantidade de vocabulário, mas ao nível no qual a ênfase social, num aspecto da estrutura da linguagem, medeia a relação entre pensamento e sentimento. A linguagem existe numa relação com a finalidade de expressar e comunicar. É o discurso que indica o que tem sentido, a nível afetivo, a nível intelectual, e a nível social. Dessa forma, o modo de estruturação da linguagem (a forma como as palavras e as frases são relacionadas) é reflexo de uma forma de estruturação particular do sentir, do significado da interação, e a forma de resposta ao meio envolvente:

Quando uma mãe da classe média diz ao seu filho ‘eu preferia que fizesses menos barulho, querido a criança tende a obedecer porque a desobediência anterior antes desta situação conduziu a uma expressão de desaprovação ou talvez a medidas punitivas. As palavras operativas nesta frase, na qual a criança da classe média responde, são ‘preferia’ e ‘menos’. A criança aprendeu a tornar-se sensível a esta forma de frase e às muitas possibilidades de frase neste universo de discurso. (...) Contudo, se a mesma afirmação fosse feita a uma criança de uma família de um trabalhador não qualificado não seria entendida como contendo as mesmas disposições imperativas de resposta. ‘Cala-te!’ Pode conter um conjunto mais apropriado de disposições (Bernstein, 1974, p. 26).

Podemos observar que existem dois tipos de discurso, conforme os extratos sociais, revelando esses dois tipos de discurso formas diferentes de expressão de sentimentos, e formas distintas de interação familiar. Nas famílias de estrutura mais autoritária, em que se exige que as crianças obedeçam sem que necessariamente percebam porquê, o discurso entre os pais e filhos é mais simples. A criança tem que aprender claramente o que pode fazer ou não, sem que perceba as razões do porquê dessas regras. Nas famílias de estrutura menos autoritária, usa-se mais a linguagem para explicitar os porquês de certas regras, de certas proibições. Bernstein observa ainda que as crianças das classes mais baixas, ao ouvirem o discurso das classes mais elevadas, têm que o traduzir para a estrutura mais simples da sua própria classe social, tornando esse discurso entendível. “Quando ele não consegue realizar esta tradução ele deixa de entender e fica desorientado” (Bernstein, 1974, p. 27).

Assim, Bernstein considera existirem dois tipos de discurso: o código público ou restrito, e o código formal ou elaborado. No código elaborado existem maiores explicitações acerca da realidade, estando o discurso menos dependente do contexto. O discurso integra elementos que o tornam mais inteligível. Trata-se, pois de um código que é caracterizado por explicitações maiores que reduzem a referência a implícitos para a compreensão do texto. Assim, a utilização deste tipo de código gera significados universalistas, na medida em que podem ser entendidos sem necessidade de serem ligados ao contexto.

O código público ou restrito caracteriza-se por:

- 1) Pequeno, gramaticalmente simples, muitas vezes por frases inacabadas, uma sintaxe pobre de construção com uma forma verbal acentuando a forma ativa.
- 2) Uso simples e repetitivo de conjunções (então, depois, e, porque).
- 3) Uso freqüente de comandos e questões.
- 4) Uso limitado e rígido de adjetivos e advérbios.
- 5) Uso esporádico dos pronomes impessoais como sujeitos (um).
- 6) Afirmações formuladas como questões implícitas as quais são definidas com uma circularidade empática (...).
- 7) Uma afirmação de fato é muitas vezes usada como razão e conclusão, e ainda mais de modo mais preciso, a razão e conclusão são confundidas a fim de produzir uma afirmação categórica, ex. 'Faz como eu te disse' 'Segura firme' 'Tu não vais sair' 'Deixa isso'.
- 8) São freqüentemente encontradas a seleção individual de um grupo de frases idiomáticas.
- 9) O simbolismo é uma ordem baixa de generalidade.
- 10) A qualificação do indivíduo está implícita na estrutura das afirmações, assim sendo é uma linguagem de sentido implícito. Crê-se que este fato determine a forma da linguagem (Bernstein, 1974, p. 42-3).

Essas distinções são importantes para se entender as violências e as desigualdades sociais dos alunos face à escola, pois permitem verificar que eles chegam à escola com discursos distintos, revelando esses discursos formas diferentes de sentir e experimentar a realidade. Mas, essa situação agrava-se mais pelo fato de o discurso da escola assentar no código elaborado, encontrando-se as crianças dos meios mais desfavorecidos em situação de desigualdade. Para conseguirem ter sucesso na sala de aula, essas crianças têm de aprender um novo tipo de discurso. Contudo, ao adquirirem este novo tipo de discurso, ficam em 'contradição' com o código utilizado no seu

ambiente familiar, tendo que aprender a trocar os códigos conforme a situação. Dessa forma, é exigido dessas crianças um esforço adicional na sua atividade cognitiva. Essa perspectiva contribui para a apreciação dos fatores geradores das desigualdades escolares. A inserção e o sucesso escolar dos alunos está dependente, segundo esta análise, da continuidade entre o universo simbólico utilizado no ambiente familiar e na escola. Assim, ao utilizar o código elaborado, a escola contribui para a manutenção das desigualdades sociais, através do insucesso escolar das populações mais desfavorecidas.

Não podemos nos esquecer que Bourdieu (1999) nos chama atenção para a crise crônica do sistema de ensino que encerra as contradições de possibilitar as novas camadas da população, o acesso à escola, mantendo (de forma modificada) os mecanismos de exclusão social. “A escola tende a ser considerada cada vez mais um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva” (p.221). Assim, o acesso maciço ao ensino modifica o valor simbólico e material dos diplomas, e os mais desprovidos têm mais chances ao final de uma escolaridade sacrificada obterem diplomas já desvalorizados. Os próprios beneficiários do acesso passam a se dar conta de que o benefício é ilusório, na medida em que no mercado de trabalho, o diploma não tem valor esperado, prometido. Acontece então uma “defasagem entre as aspirações que o sistema de ensino produz e as oportunidades que realmente oferece” (p.161). Gerando assim, uma espécie de desilusão coletiva em relação aos benefícios da escolarização e, conseqüentemente, em relação à própria escola. O autor considera que essa situação de desprestígio é decorrente da massificação do ensino que, justificada pela falsa aparência de “democratização” de um sistema até então elitista, frustra expectativas de mobilidade social, pois se faz crer que através da escolaridade, o lugar no mercado de trabalho estará garantido, bem como a possibilidade de ascender socialmente e financeiramente.

Diante da escolarização, que só tem sentido por ela mesma, a violência, que atinge as instituições escolares de diversas formas, pode ser explicada como uma espécie de contrapartida a esse modelo de sistema educacional que vendeu uma imagem de sucesso, resultando no que Bourdieu designa por “geração enganada”. Em seu artigo intitulado “os excluídos do interior” Bourdieu (1999) discute acerca das conseqüências desse processo de “democratização” do ensino secundário francês. Segundo o autor, esse processo chamado de “democratização” do ensino, foi aos poucos revelando aos despossuídos, após um período de euforia e ilusão, “as funções conservadoras da Escola libertadora” (p. 220).

Bourdieu se opõe a essa concepção de escola fundada pelos funcionalistas, pois foi sob uma falsa concepção de democracia que regimes totalitários ou aparentemente democráticos estabeleceram a massificação do ensino. A escola focalizada por essa relação indissociável entre desempenho e origem social dos alunos é apontada pelo autor como uma das principais instituições capaz de reproduzir e legitimar com sucesso os privilégios sociais, perdendo a sua principal característica: espaço social construído pelos princípios da democracia. Assim, os mecanismos de desigualdades reconstituem-se, e com a massificação do acesso ao ensino, a exclusão das classes desfavorecidas passa a se dar de forma contínua e diluída ao longo de todo o processo de escolarização, em todos os níveis de ensino. A escola exclui, mas conserva em seus prédios os excluídos, relegando-os, no entanto, às posições desvalorizadas. As desigualdades mantêm-se no essencial, mas são deslocadas. Os processos de eliminação mantêm-se, mas são diluídos na duração, o que faz com eles se dissimulem. Ou seja, a exclusão assume novas formas, sendo agora uma exclusão mais dissimulada, uma violência não física, não explícita, e sim moral e, por isso, mais eficaz. Em sua forma branda, a exclusão escolar instaura práticas “insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são as suas vítimas” (p. 222). A exclusão é mais estigmatizante porque todos, supostamente, tiveram sua chance, sendo que a identidade social de um sujeito está cada vez mais calcada no capital escolar. É ainda mais total na medida em que as posições no mercado de trabalho estão, cada vez mais, reservadas aos detentores de um diploma. Desse modo para o autor o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, “a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma” (p. 221).

O modelo teórico de Bourdieu denuncia uma situação de exclusão, apontando o uso de estratégias que favorecem o domínio e o acesso a diferentes extratos ou camadas do poder construído e controlado pelo Estado, através da instituição escolar. Já para Debarbieux (1998) o que se nomeia de “exclusão” é na verdade “uma inclusão em um destino sobre as margens, para amplas partes da população das sociedades dualizadas” (p. 13). Esse processo seria o responsável pelo surgimento de uma “incivilidade reativa” por parte de alguns jovens decepcionados com uma escola incapaz de cumprir suas promessa de inserção social, e mais especificamente profissional, e conseqüentemente

de protegê-los de tal exclusão. Nesse sentido, o que devemos fazer ao pensar sobre o currículo de uma escola? Pensá-lo associado apenas à técnica, ao planejamento do que deve ser ensinado, às inúmeras diretrizes e documentos oficiais, ou pensá-lo a partir da ampliação do campo conceptual e articulá-lo a outros conceitos como cultura, representação, poder ou identidade, são posturas e escolhas cujas implicações políticas e pedagógicas são bem diferentes. Elas traduzem a própria compreensão do significado de escola e das relações que esta instituição estabelece com a sociedade na qual está inserida.

O conceito de currículo oculto, é fundamental para compreendermos a educação escolar, porque nem tudo o que se ensina na escola é intencionalmente planejado. O currículo oficial tem explicitado seus objetivos e busca desenvolvê-los na prática curricular. Mas, muitas vezes a forma de apresentar e implementar o currículo trazem em si, uma outra prática curricular. Assim, seriam transmitidos valores, que são inerentes a essas práticas, mas que não são percebidos pelos professores e alunos que as vivem. Esse caráter implícito do currículo é determinado de currículo oculto. Mesmo que, segundo Silva (1999, p.81), estaríamos “numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo”, em que, “com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista”. Porém, acreditamos que a tentativa de identificar o que poderia estar sendo ocultado torna-se importante para compreendermos a realidade escolar e criar mecanismos que combatam os interesses que buscam perpetuar a exclusão social e a violência. A análise do cotidiano escolar de diferentes escolas tem evidenciado claramente a pertinência das afirmações. A cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a diversidade cultural das nossas sociedades. Cabe ressaltar que a diversidade cultural nem sempre pode ser explicada apenas pela dimensão das classes sociais. É preciso levar em conta uma heterogeneidade mais ampla, “fruto da coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas etc” (Velho, 1987, p.16), que faz com que os indivíduos possam articular suas experiências em tradições e valores, construindo identidades cujas fronteiras simbólicas não são demarcadas apenas pela origem de classe.

Sob o discurso da democratização da escola, ou mesmo da escola única, a perspectiva homogeneizante expressa uma determinada forma de conceber a educação, o ser humano e seus processos formativos, ou seja, traduz um projeto político pedagógico que vai informar o conjunto das ações educativas que ocorrem no interior da escola. Expressa uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a alunos, apreendidos, sobretudo pela dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo. Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade. Explica-se assim a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos bem como o seu fracasso. Afinal de contas, não podemos esquecer - o que essa lógica esquece - que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

A dinâmica cristalizada na cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais. Os processos de aquisição-construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento, em profunda crise na sociedade atual, onde caminhos e linguagens diversificadas se impõem, aparecem no dia a dia das salas de aula de modo homogêneo e repetitivo, através de formas estereotipadas, na grande maioria das situações.

Chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com estes universos. É possível detectar um “congelamento”, se é que podemos falar dessa forma, da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna “estranha” aos seus habitantes.

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos

socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado, e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano”. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar; entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

Por outro lado, é preciso pensar de modo a não só condenar a escola. Nessa perspectiva, Ezpeleta & Rockwell (1986, p. 58) desenvolvem uma análise em que privilegiam a ação dos sujeitos, na relação com as estruturas sociais. Assim, a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que “define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais”; de outro, os sujeitos - alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Para as autoras, em “cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido” (Idem). Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças, conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela

apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (Ezpeleta & Rockwell, 1986).

Desta forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, à medida que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo em que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar.

Na atualidade a sociedade encontra-se em meio a profundas transformações. Em vista das tecnologias, da rapidez de acesso às informações, dentre outros fatores, a superação das idéias hoje concebidas como apropriadas, amanhã são questionadas. Essas questões trazem consigo um certo desconforto e uma necessidade de rever sempre os conceitos. Entretanto, encontram-se nos dizeres de vários teóricos da educação, entre eles Gimeno Sacristán (1998, p. 11-2), a dificuldade e a grande resistência do sistema educacional acompanhar tais mudanças:

Nesta época temos que pensar e decidir o percurso pelo qual queremos que transmita a realidade social e a educação dentro de coordenadas inseguras [...]. A crise dos sistemas educativos tem a ver com a perda da consciência em seu sentido [...]. Tomar opções não é fácil neste final de milênio em que vemos tombadas tantas referências e seguranças. A educação tem funções a cumprir; entretanto, estão ficando desestabilizadas pelas mudanças políticas, sociais e culturais que estão acontecendo [...]. Assistimos a uma crise importante nos discursos que têm guiado a escolarização nesta segunda metade do século XX. As práticas, entretanto, parecem seguir velhas seguranças, como se nada estivesse acontecendo [...].

O autor toca em questões que fazem pensar sobre as mudanças educacionais que documentos formulados nos meados do século passado, como o "Relatório Delors" e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), permeiam a esfera educacional. Entretanto, apesar de serem muito bem formulados e apontarem um norte à educação, são, por vezes, acomodados e esquecidos nas prateleiras das escolas e por ali ficam, não acontecendo, então, a transposição teórico-prática. E, mais importante que criticar educadores e educadoras sobre a resistência a mudanças estruturais que delegam a essa categoria, e não querendo aqui cair em generalidades, seria refletir sobre o porquê de tal resistência. A quem interessa essa imagem de resistência criada em torno dos

educadores? Quais são as possibilidades reais de se efetuar tais mudanças? Se, teoricamente, foram pensadas (as mudanças) com maestria, será que apontam como transpor para a prática? Que estrutura oferecem as políticas educacionais para que essas mudanças aconteçam na prática? Como foram pensadas e por quem? Atendem a especificidade da educação brasileira, ou, mais uma vez, trata-se de modelos copiados? Como foram apresentadas aos professores e professoras? Essas e outras muitas questões poderiam ser feitas a respeito da formulação desses documentos que atualmente regem a educação brasileira. Sendo assim, precisamos refletir sobre a urgência de se criar nas escolas um ambiente que dê conta dessas transformações sociais, pois é nessa sociedade que os alunos e as alunas irão interagir e quem sabe sem conflitos, porém pouco provável que seja sem violências. Mas afinal quem são esses jovens? Passaremos apresentar esses atores sociais por nós analisados.

CAPÍTULO 3

JUVENTUDE E VIOLÊNCIAS

Quem trata com a juventude deve aprender a ser jovem.

Cecília Meireles.

O tema da violência – nas suas diversas modalidades de manifestação e expressão –, tem sido acompanhado pelo aparente envolvimento de adolescentes em todo o país. Circula-se a idéia de que o adolescente esteja se envolvendo cada vez mais com o fenômeno, tornando-se alvo de discussões e debates com relação à violência mais geral. Com isso, essa difusão equivocada tem suscitado em uma parcela da sociedade civil, formas de manifestações extremadas, como a tomada de medidas cada vez mais rígidas contra o adolescente, propondo até a redução da maioridade penal. Mas afinal de que jovens estamos falando?

Nesse momento, interessa-nos refletir acerca de quem é esse adolescente e do papel desempenhado por ele no cenário da violência, sobretudo, o movimento que se constrói em torno desse eixo: adolescente–violência. O tema é crítico e condensa múltiplas determinações. Mas afinal o que é a adolescência? A Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece que essa fase da vida vai dos 10 aos 19 anos. Tal delimitação leva em conta apenas aspectos biológicos. Já a sociedade costuma ver o adolescente como alguém impulsivo, exagerado, irresponsável, imaturo e instável. O estereótipo carrega toda uma carga negativa e deu origem a um neologismo irônico: *aborrecente*. Para o mundo adulto, o “aborrecente” representa sinônimo de problemas e preocupações. As qualidades do jovem são, na maioria dos casos, pouco valorizadas.

Ao mesmo tempo em que o adolescente é representado de forma negativa e estereotipada, pois se têm o adolescente delinqüente, o menor, o pivete, o drogado, muitas vezes não nos damos conta de que tais características apenas apresentam uma circunstância de vida e, ao reduzirmos tais expressões, tornando-as mais importantes que os sujeitos, imprimindo neles um estigma irreparável; o chamado estilo jovem

ganha cada vez mais destaque na sociedade. O mercado identificou a existência de um importante nicho e estimulou a cultura juvenil do consumo. Assimila e processa as variadas tendências surgidas entre a juventude e vende o conceito de que todos os consumidores podem ser jovens, mas com a maturidade do adulto. A globalização tornou assim ainda mais complexo o processo de construção da(s) identidade(s) do jovem. O adolescente se vê em um mundo cujas mudanças se dão de forma acelerada. A Internet, por exemplo, facilita o contato com variadas culturas e influências. Os produtos da indústria cultural direcionados ao público jovem são elementos que interferem na formação das múltiplas identidades. O desafio é desenvolver a capacidade de processar tal diversidade de produtos da indústria cultural, sem que as referências globalizadas anulem manifestações locais.

Preferimos pensar então a juventude como categoria totalizante que engloba as fases da vida estudadas de forma quase isolada pelos diferentes campos de conhecimento. Evita-se dessa forma o reducionismo que desmembra a juventude em puberdade, adolescência precoce e adolescência tardia, por exemplo.

As cidades se apresentam como territórios privilegiados de ação social da juventude. Os jovens fazem a cada dia uma nova cidade que, em grande medida, é terra estrangeira para aqueles que não compartilham dos mesmos referenciais de identidade e se tornam impotentes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas. Diferentes enfoques teóricos e metodológicos se centraram em pressupostos biológicos, sociais, ou psicológicos, produzindo análises parcelares sobre a realidade das muitas juventudes possíveis. A identidade juvenil é apresentada não como algo que possa estar compreendida em determinada idade biológica, mas como um processo de contínua transformação, individual e coletiva, no jogo de experiências múltiplas.

A maneira mais simplista de uma sociedade definir o que é um jovem é estabelecer critérios para o situar numa determinada faixa de idade, na qual estaria circunscrito o grupo social da juventude. De fato, este princípio é utilizado na realização de estudos estatísticos, na definição da idade de escolarização obrigatória, na formulação de políticas de compensação social, na atribuição de idades mínimas para o início do trabalho profissional, na idade mínima para a responsabilização penal, na classificação de programas televisivos etc. As idades não possuem um caráter universal.

A própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultante da história e varia segundo as formações humanas.

É bastante comum que a categoria juventude seja definida por critérios relacionados com as idéias que vinculam a cronologia etária com a imaturidade psicológica. A irresponsabilidade seria outro atributo da situação social de jovialidade, particularmente nas idades correspondentes à adolescência. Parece-nos mais adequado, entretanto, compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais.

Os jovens na sociedade não constituem uma classe social, ou grupo homogêneo como muitas análises permitem intuir. Os jovens compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes. As idealizações políticas que procuram unificar os sentidos dos movimentos sociais da juventude tendem a ser ultrapassadas pelo contínuo movimento da realidade.

Manhheim via a juventude como um período de transição entre a vida de dependência das crianças e a etapa da maturidade e autonomia da vida adulta. Segundo ele, existiria um problema da adolescência em nossa sociedade: o conflito entre o desejo de autonomia do jovem e a insistência paterna em manter a dependência (Ianni, 1968, p. 229).

A compreensão da adolescência-adolescente na história e na cultura das sociedades é fator fundamental para a produção de conhecimentos de nosso estudo, pois significados e sentidos que os adolescentes atribuem à violência nos aproximam cada vez mais da realidade e indicam alguns caminhos na forma de abordar esses sujeitos, respeitando a diversidade inerente a cada um deles, a partir de suas condições sociais, suas necessidades e perspectivas de vida. Portanto, compreender adolescência é entendê-la à luz das determinações históricas e sociais, não como um processo linear e estático, mas como um movimento dinâmico, dialético, em que tanto o adolescente quanto a sociedade são elementos distintos, porém, um contém o outro, um transforma o outro, um não existe sem o outro.

3.1. A JUVENTUDE: construção histórica e social da adolescência

A idéia de infância e adolescência, enquanto etapas do desenvolvimento do homem, e como as conhecemos e distinguimos hoje, nem sempre existiram. A sociedade medieval, do século XVII, não reconhecia a criança nem o adolescente como atores sociais, apesar de fazerem parte da instituição familiar. A não existência de um sentimento da infância²⁵, não significa negligência, abandono ou desprezo por essas crianças. Apenas não havia uma consciência dessa população enquanto segmento social.

Por volta do século XVI, nas sociedades européias, dá-se o início da construção social da infância. Até então, segundo Ariès (1981), é mais provável que não houvesse um lugar definido para a infância nessa sociedade que permitisse o reconhecimento de suas particularidades e sua diferenciação do mundo adulto. É nesse século, que começa a surgir o primeiro sentimento de infância, ou seja, “em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’” (Áriès, 1981, p.158). Porém, essa “paparicação” tinha a duração até o momento em que a criança adquiria certa independência, pois “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude” (Ariès, 1981, p. 10). Ainda segundo o autor, já no século XVII e, sobretudo no século XVIII, há um interesse pelos aspectos psicológico e moral da criança. A infância começa a despertar preocupações de moralistas e educadores da época, numa tentativa de enquadrar o pensamento, manter a disciplina e a racionalidade dos costumes e direcionar a formação dos pequenos adultos. É na instituição escolar que surge a diferenciação por idade de crianças e jovens. A preocupação com a escolaridade de crianças e adolescentes foi sendo repensada, o que acarretou na permanência desses mais tempos na escola, se aperfeiçoando e capacitando-o para o mundo adulto.

A adolescência, por sua vez, começa a se diferenciar no final do século XVIII e início do século XIX, através da conscrição, ou seja, do alistamento no serviço militar e, mais tarde para o exercício efetivo desse serviço, à medida que as classes de idade

²⁵ Cabe salientar que, segundo Áriès (1981), o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.

começaram a se organizar em torno das instituições educacionais. É somente a partir do século XX que a adolescência é “separada” da infância e da idade adulta (Ariès, 1981). Assim sendo, a idéia de jovem, assim como a de infância, é tardia e construída social e culturalmente. Dessa maneira, a idéia e até mesmo a preocupação com o entendimento do período da vida denominado juventude surge no século XVIII. Entretanto, estudos sobre jovens surgem mais tarde, somente no final do século passado. E a idéia de jovem tem mudado conforme o momento histórico, social e econômico e cultural (Sposito, 1994).

O surgimento desse novo segmento social influenciou no aparecimento de novas teorias sobre a adolescência como os estudos realizados pela psicanálise, pela pediatria, pela psicologia e mais recentemente pela hebiatria – especialidade médica voltada aos cuidados da saúde do adolescente-, numa tentativa de compreender mais a adolescência e seus “problemas”.

Adolescer, em latim significa crescer. Etimologicamente a palavra “adolescência” é composta por um prefixo latino “ad” (para frente) mais um radical “dolescere” (crescer com dores) e significa um período de crise e mutação. Para o senso comum, a adolescência é marcada por estereótipos e estigmas. Na sociedade contemporânea, vemos o jovem como um problema, uma ameaça ao equilíbrio e a ordem social. Desloca-se nele toda a responsabilidade por sua condição e padronizam-se atitudes e/ou comportamentos conforme mencionamos anteriormente, próprios da idade. Essa compreensão da adolescência tem sido perpetuada, indiscriminadamente, por diversas especialidades. Na psicologia, as concepções sobre a adolescência estão fortemente influenciadas pela psicanálise, É com Stanley Hall que se dá o início do estudo sobre adolescência. Numa perspectiva evolucionista, o autor propõe uma visão naturalizante e universalizante, caracterizando essa etapa da vida do homem, marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade. Outros estudos dão seqüência a essa mesma corrente de pensamento – Erikson, Débesse, Aberastury e Knobel, identificando cada vez mais as características negativas da adolescência. A psicanálise vem orientando predominantemente, a produção acadêmica sobre adolescência. Aberastury (1983) e Knobel (1981), são os principais autores dessa corrente, citados com freqüência na literatura sobre o tema.

Segundo Aberastury (1983), a adolescência é um “momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento” (p. 15).

Ressalta ainda ser um período de “contradições, de confusão, ambivalência e muito doloroso” (p. 16), considerado o momento “mais difícil da vida do homem, em que o adolescente é levado a se adaptar, na tentativa de amenizar conflitos graves com seu ambiente e com sua sociedade” (p.16-9). Por sua vez, Knobel (1981) introduz a idéia de “síndrome normal da adolescência”, em que vê os “sintomas” emergidos durante essa fase do desenvolvimento do homem como parte constituinte da natureza humana e, portanto, “natural” da espécie. Apesar de ambos autores ressaltarem a importância dos processos sociais, culturais e históricos na constituição subjetiva dos adolescentes, tanto Knobel (1981) quanto Aberastury (1983) condicionam a realidade biopsicosocial a circunstâncias interiores.

Influenciado pelo paradigma psicanalítico, na área da saúde, particularmente na área médica. Segundo Schowalter (1999), a adolescência também é caracterizada pelos problemas que apresenta para a sociedade, em que a passagem da infância para idade adulta dá-se sob muito turbulência, inquietação e ansiedade decorrente da maturação sexual, hormonal. Compreende um processo universal e natural, imanente ao processo de desenvolvimento humano, desprezando, assim, o caráter sócio-histórico da existência humana. Observamos que prevalece nesse paradigma biomédico a matriz biologicista que marca essa etapa evolutiva do homem. A puberdade, denominação biomédica dada ao conjunto de alterações biológicas que influenciaram o comportamento do adolescente, dá forma às diferenças, distinguindo as características corporais e particularmente, as sexuais entre meninos e meninas. As transformações do corpo são responsáveis pelos comportamentos e atitudes estereotipadas da adolescência. É o momento em que pais, profissionais, educadores, enfim, os adultos, esperam os problemas considerados por eles, “normais” para essa fase, surgirem.

Segundo Perez e Rosenberg (1998), a concepção de adolescência presente no discurso biomédico pressupõe uma dissociação entre o indivíduo e a sociedade. Para o paradigma biomédico ou médico, a adolescência, enquanto fase de transição, caracteriza-se pelo “predomínio e o grande peso da matriz biologicista na formulação ou adoção de conceitos e práticas correspondentes” (p. 62), em que os aspectos psicológicos e sociais que configuram essa etapa do desenvolvimento permanecem secundarizados. De acordo com esses autores, ao padronizar e generalizar a adolescência, a partir da observação de um determinado adolescente, perde-se de vista as diferenças e desigualdades existente entre alguns grupos sociais ou sujeitos inseridos

em determinada cultura específica. Ao considerarmos que todos os adolescentes vivenciam as mesmas situações e os mesmos problemas “típicos da idade”, corre-se o risco de se perder o sujeito concreto, além de levar alguns adolescentes a questionarem a própria existência do processo, pela não identificação com certos traços característicos esperados para esse momento. É sob essa concepção de adolescente que muitos teóricos, profissionais e produtores da informação se apóiam. As teorias psicológicas se pautaram durante todo o século XX sob essa visão de adolescente. Mesmo com estudos antropológicos e filosóficos sendo realizados com o objetivo de desmistificar a adolescência, “a psicologia convencional insiste em negligenciar a inserção histórica do jovem, suas condições objetivas de vida” (Aguilar, Bock e Ozella, 2001, p. 165). A crítica surge na medida em que a adolescência passa a ser entendida como um processo imanente ao desenvolvimento humana. Assim sendo, esses autores – Perez e Rosenberg (1998); Clímaco (1991); Bock (1998)-, buscam compreender o adolescente inserindo-o num contexto histórico, político, econômico, social e cultural sem desprezar o caráter biológico do desenvolvimento humano.

A compreensão da adolescência como um fenômeno simultaneamente individual e social, pressupõe considerarmos a cultura, a época e a classe social em que o sujeito se insere. Clímaco (1991) ressalta que, ao repensar as concepções de adolescência presentes na sociedade moderna, há uma necessidade de entender também o contexto histórico e a estrutura social e econômica em que esse sujeito está inserido, considerando desigualdades de classes e a heterogeneidade de formas concretas de vida. Isso evidencia a diversidade de adolescentes, em que as formas de pensar, sentir e agir, muitas vezes, não se enquadram às características dos Manuais de Psicologia do Desenvolvimento. Perez e Rosemburg (1998) afirmam que muitos profissionais que trabalham com adolescentes partem da concepção ditada por esses Manuais de Psicologia e, sem a mínima reflexão e crítica, acabam por determinar práticas cada vez mais alienadoras e ideologizantes.

Não devemos nos esquecer de que esses sujeitos que pretendemos analisar possuem particularidades que são decorrentes de sua história de vida, assim como expressam também os processos sociais, pois estão inseridos e fazem parte de um determinado contexto histórico. A história indica que não existe uma juventude única. As juventudes se diferenciam ao longo do tempo e também no interior de um mesmo período histórico. É importante ressaltarmos que há a diferenciação social, a qual

acarreta as desigualdades em termos de riquezas, de oportunidades, de experiências ou de empregos. Portanto, o que existem são histórias de juventude e, sobretudo, jovens inseridos em uma teia de relações sociais específicas e vinculadas a contextos históricos distintos. Margulis (1996) reafirma essa idéia, dizendo que diferenciadas situações sociais e culturais, historicamente constituídas, intervêm nas maneiras de ser jovem e nos modelos que regulam e legitimam a condição de juventude. O autor afirma ainda, que a “juventude não se apresenta somente como modalidade social e cultural dependente da idade, da classe ou da geração” (p. 11). Esse autor considera que os jovens, mais que outras gerações, manifestam com mais intensidade e variedade as mudanças culturais. E no plano cultural, antes mesmo que no da política e no da economia, onde mais se evidenciam as novas modalidades assumidas pelos jovens. A adolescência, quando analisada sob esse prisma, carrega consigo significações – que são interpretações da realidade-, e que fazem parte da realidade social. Essas significações construídas socialmente farão parte da constituição dos sujeitos. Compreender adolescência assim é entendê-la na sua totalidade social, ou seja, compreender o momento histórico em que a mesma se apresenta, assim como a cultura e as condições sociais que marcam esse sujeito na história. A adolescência vai assumindo diferentes contornos numa mesma sociedade. Conforme já mencionamos, sensíveis às novas tecnologias e ao predomínio das imagens, os jovens encontram condições favoráveis para expressar a variedade cultural de nosso tempo. Devemos observar a juventude na sua diversidade, ou seja, há diferentes juventudes e diferentes maneiras de compreendê-las.

Segundo Pais (1993), é possível agruparmos as diferentes formas de compreender a juventude em duas principais correntes: a geracional e a classista. A corrente geracional parte da noção de juventude como uma fase da vida. Essa corrente baseia-se nas teorias da socialização desenvolvidas pelos funcionalistas e na teoria das gerações. A questão básica a ser discutida no âmbito dessa corrente se refere à continuidade/ descontinuidade dos valores intergeracionais. O autor sintetiza sua idéia com as seguintes palavras:

(...) para a corrente geracional, os sinais de continuidade e descontinuidade intergeracional poderão manifestar-se de duas formas: por um lado, e na medida em que são alvo de processos de socialização através de instituições sociais específicas, com a família ou a escola, as gerações mais jovens interiorizariam e reproduziriam na sua vivência quotidiana toda uma série de crenças, norma, valores e símbolos próprios das gerações adultas... (p. 42-3).

Já, para Pais (1993), os adeptos da corrente classista são críticos em relação ao conceito de juventude associado a uma fase da vida. Para essa corrente, a juventude é uma categoria que deve ser entendida a partir das relações de classe e estar pautada por desigualdades sociais. O autor menciona que,

Para a corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classes, isto é, sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe. Daí que as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentadas como “culturas de resistência”, isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe (p. 48).

O autor explica ainda que, cultura juvenil, no seu sentido lato, dever ser entendida como o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude, ou seja, valores aos quais os jovens de diferentes meios e condições sociais deverão aderir. Segue dizendo ainda que, tanto para os classistas quanto para os geracionais, as culturas juvenis são compreendidas como processos de socialização. Cabe ressaltarmos que, nesse trabalho, não iremos privilegiar uma ou outra corrente, pois consideramos que ambas trazem valiosas contribuições, pois indicam possibilidades de caminhos teórico-metodológicos a percorrer nesse estudo sobre jovens. Também não importa nesse estudo a idéia de cultura juvenil enquanto resistência deliberada e consciente aos valores da classe dita dominante, pois os sujeitos investigados pertencem às classes médias. Sabemos que as classes sociais direcionam a construção da identidade, assim sendo, a corrente classista não poderá ser colocada inteiramente à margem. A socialização trabalhada pela corrente geracional será reconhecida como elemento fundamental na compreensão do fenômeno da violência praticada pelos adolescentes.

O autor também alerta para as diferenças existentes entre a definição da juventude enquanto problema social e a definição da juventude enquanto problema para análise sociológica. Os estudos de feitiço psicológico tendem a privilegiar os aspectos negativos da adolescência, sua instabilidade, irreverência, insegurança e revolta. A sociologia ora investe nos atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela

mudança social, ora acentua a dimensão negativa dos “problemas sociais” e do desvio. Assim, se nos anos 60, a juventude era um “problema” na medida em que podia ser definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações, essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, a partir da década de 70 os “problemas” de emprego e de entrada na vida ativa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, quase a transformando em categoria econômica (Pais, 1990, Abramo, 1997, 2005).

Segundo Bourdieu (1983), uma polaridade se estabelece em torno desses estudos, pois a partir da metade dos anos 60 ocorre um debate no interior da sociologia: trata-se de saber se a juventude “existe” como grupo social relativamente homogêneo, ou se ela é “apenas uma palavra” (p. 145). Para uns, especialmente Morin (1984), a juventude existiria como um grupo de idade identificado aos modelos culturais das sociedades de massas. Dubet (1996) observa que, para se estabelecer um tratamento analítico sobre a noção de juventude é preciso, preliminarmente, reconhecer, que a moderna condição do jovem encerra uma tensão intrínseca, ou seja, análises que privilegiam o plano simbólico, a partir da idéia de uma condição juvenil referida a uma fase da vida, que no limite, podem desembocar na consideração da juventude como mero signo, uma construção cultural relativamente desvinculada das condições materiais históricas, e análises que privilegiam a posição na estrutura socioeconômica e que, no limite, afirmam ser tal noção destituída de significação social. Tanto Sposito (2003) quanto Abad (2003) sugerem que uma das formas de resolução desse impasse, para tornar exequível o empreendimento investigativo, reside na distinção entre *condição* (o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida uma dimensão histórica geracional) e *situação*, que revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais –classe, gênero, etnia, etc). E nesse sentido, como afirma Margulis (1996), é fundamental levarmos em consideração esses diferentes planos de análises:

A juventude, como toda categoria social construída, que atende a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, mas também tem que ser analisada a partir de outras dimensões: aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais toda produção social se desenvolve (p. 17).

A juventude é uma condição social e ao mesmo tempo um tipo de representação (Peralva, 1997). Assim sendo, os estudos podem ser também investigados a partir do modo peculiar como construíram seu arcabouço teórico sobre a condição juvenil.

Para Abramo (2005), a noção de condição juvenil remete em primeiro lugar a uma etapa do ciclo da vida, de “ligação entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual)” e da primeira socialização, de quase total dependência de proteção, para a idade adulta, “em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania” (p. 40-1). Segundo a autora, essa fase de “plena cidadania” diz respeito, principalmente, a se “tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade)”. (p.41)²⁶. Assim, tal como foi consolidada, a juventude literalmente “nasce” na sociedade moderna ocidental como um “tempo a mais de preparação para a complexidade das tarefas de produção e sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe” (Abramo, 2005, p. 41). Ainda para Abramo (2005) hoje o alerta inicial é de que precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não nos esquecermos das diferenças e desigualdades que atravessam essa condição.

Nesse momento vale recordarmos que também para Melucci e Fabbrini (1992), a adolescência é um primeiro momento da juventude e que não pode ser vista como fase de transição entre a infância e a vida adulta, como meta última da maturidade, mas como um período do ciclo vital no qual há processos específicos de transformação que investem as dimensões mental e corpórea, as relações com os outros e com o mundo. Emerge assim a importância de se examinar as condições da vivência juvenil e não apenas os modos de passagem para a vida adulta, ou seja, como nos chama atenção Abad (2003), os processos que marcam a juventude como singularidade, abrindo para os jovens dificuldades e possibilidades específicas, e não somente o modo pelo qual os jovens deixam de ser jovens.

²⁶ Apesar de estarmos sendo repetitivos, vale lembrarmos que os conteúdos, a duração e significação social desses atributos das fases da vida são culturais e históricos e que a juventude nem sempre apareceu como etapa singularmente demarcada, é, portanto construída num tempo social.

3. 1.1. O jovem e a juventude

Mas afinal de contas, o que é ser jovem? O que entendemos por juventude? Adolescência é o mesmo que juventude? Sabemos que falar de jovem simplesmente é vago e impreciso. Se considerarmos a idade cronológica, é jovem quem está incluído na faixa que vai de um pouco mais de dez anos a um pouco menos de trinta e sabemos que isso é vago demais.

A fixação de alguns critérios relativos à faixa etária constituiu, a princípio, um procedimento inicial e útil, pois compreende uma primeira delimitação como ponto de partida. Mas, mesmo neste caso - a delimitação da faixa etária -, é preciso considerar sempre as condições sociais em que se opera o desenvolvimento dos ciclos de vida em sociedades como a brasileira. A OIT – Organização Internacional do Trabalho-, divide a juventude em dois períodos, o da adolescência e o da juventude propriamente dita. E a adolescência? Seria o período que vai dos 15 aos 19 anos. Adotam-se os 15 anos como ponto inicial da adolescência porque se supõe que com essa idade o jovem já terá alcançado um nível de escolaridade que lhe permite acesso ao mercado de trabalho. Segundo Bock (2002), “fato de se adotarem os 19 anos como marco final dessa fase é influência dos “teen” americanos (até *nineteen*, dezenove). Passa-se então para os 20 anos (*twenty*, em inglês) e se inicia uma nova fase, que se estende até os 24 anos” (p.20). Contudo, neste trabalho, não faremos a distinção entre a adolescência e a juventude, desconsiderando delimitações etárias. Assim sendo, adotaremos como referência a definição de Souza (2003). O autor identifica como peculiaridade da situação juvenil a ambivalência entre a potencialidade e a efetiva possibilidade de desempenho dos papéis sociais. Segundo Souza (2003), a juventude é a característica de certos grupos que do “ponto de vista biológico adquiriram as condições para serem reprodutores de vida (maturação sexual), e produtores sociais (maturação física e mental para trabalhar)” (p.206), mas que, apesar disso tudo, não tem condições de desempenhar ambos os tipos de papéis de forma plena, pois não são reconhecidos, nem habilitados pela sociedade para fazê-los. No entanto, apesar disso, temos observado hoje em dia um alargamento da idade juvenil, ou seja, pelo menos em determinados setores da sociedade. Mais do que um alargamento, diríamos que no momento atual o que está ocorrendo é um processo de “juvenilização” ou de “teenagização” (Kehl, 1998) da cultura ocidental e oriental também. Ser jovem passou a estar associado diretamente a valores e estilos de vida e não propriamente a um grupo etário específico. Passou a ser

um modelo que todos querem adotar, ou seja, o mercado de consumo promete, vende e a sociedade compra a idéia. As crianças passam a ser os “infantolescentes” – arriscaríamos esse neologismo-, e os adultos, conforme nos menciona Calligaris (1998), entram no processo de “adulescência”, a juventude passa a ser um ideal cultural. O que se constata é a permanência de valores e estilos de vida adolescentes tanto na vida adulta quanto na infantil. E o que se observa é o deslocamento dos atributos tradicionais da juventude - como transição, instabilidades, incertezas, experimentação de diferentes identidades sociais-, para além de limites biológicos, tornando-se modelos culturais que os indivíduos assumem em diferentes estágios da vida.

Para não cairmos no abstracionismo ao falarmos dos adolescentes aos quais estamos nos referindo nesse trabalho, cabe-nos situá-los em suas classes sociais. A classe social dos sujeitos sob análise deve ser considerada, porque ela, dentre outros fatores, é também responsável pela construção da identidade, pelas formas de sociabilidade e pelos modelos que regem suas vidas. Assim sendo, são jovens de classes médias em sua maioria, com raras exceções de alguns das classes populares e elites. Cabe ressaltarmos que, a classe social em análise será freqüentemente anunciada no plural pela diversidade de agrupamentos que abrange. Peralva (1985) faz uma discussão teórica muito interessante para o nosso trabalho no que diz respeito à questão da multiplicidade da compreensão da classe média, colocando três grandes interrogações: Qual classe média? Camadas médias ou classes médias? Classe média ou classes médias? Observamos na sociedade classes médias com formas, expressões, ramificações e aparências multiplicadas. Assim, tentarmos definir o que são classes médias ou mesmo tratá-la singularmente seria um problema, porque há uma imprecisão decorrente do fato de elas serem heterogêneas (Oliveira, 1988).

O estudo clássico de Wright Mills traz valiosas contribuições para esse trabalho. Mills (1976) faz duas afirmações: a primeira é a de que as ocupações são ao mesmo tempo funções específicas numa divisão social de trabalho e qualificações vendidas no mercado de trabalho; a segunda é a de que a moderna divisão de trabalho exige uma especialização de competências. A nova classe média analisada por Mills indica que a escola é responsável por essas diferentes qualificações e competências. A nova classe média, analisada pelo autor, se insere no mercado de emprego graças a uma passagem prolongada pela escola um instrumento para concretizar o projeto (Peralva, 1985). A profissionalização projetada permitirá a inserção no mercado de trabalho e a sua

garantia de permanência nessa classe social. Para autores de formação marxista, esses critérios apontados por Mills não são os definidores de uma classe social. Mas não os descartam e ainda reconhecem sua importância para a compreensão das classes médias. Entretanto, é preciso esclarecer que os jovens pesquisados não formam um grupo homogêneo de classes médias, pelo contrário, a heterogeneidade foi observada, pois verificamos alunos provenientes das classes populares na escola pública, bem como uma parcela pertencente às elites na escola privada. Também, como Camacho (2000), optamos pelo termo “classes médias” no plural, devido à pesquisa empírica. Segundo a autora, as classes médias abordadas na tese são compreendidas seguindo-se critérios econômicos complementados por outros, políticos e culturais. Afirma ainda que foram considerados a acumulação, o conhecimento e o modelo cultural, como fez Peralva (1985).

Sabemos ainda que a adolescência vai se caracterizar pelo afastamento do seio familiar e conseqüente imersão no mundo adulto. Nessa fase, a pessoa se deixa influenciar pelo ambiente de maneira muito mais abrangente que antes, em que seu universo era a própria família. Nesse sentido, os adolescentes que estão sendo pesquisados, passam por muita pressão familiar para o sucesso, contudo também se encontram num momento de moratória²⁷.

A categoria moratória social merece destaque porque ela explica questões sociais da juventude das classes médias e da elite. Estudos sociológicos têm mostrado que a juventude depende de dinheiro e tempo – uma moratória social-, para viver um período mais prolongado com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Esse tempo legítimo, proporcionado pela família, é o período de permissividade e legitimidade. O casamento e o trabalho ficam postergados. Mas a moratória é privilégio, geralmente, dos jovens de classes médias, cujas famílias têm a possibilidade de lhes oferecer estudos prolongados e retardar seu ingresso nas responsabilidades da vida adulta (Margulis, 1996). Cabe atentarmos que, quando o desemprego e a crise proporcionam, muitas vezes, tempo livre aos jovens das classes populares, essas circunstâncias não levam à moratória social. Esse tempo livre se constitui em frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento e mais pobreza. Esse tempo livre pode conduzir esses jovens à marginalidade (Margulis, 1996). O autor aborda também a moratória vital, que seria uma espécie de complemento do conceito de moratória social.

²⁷ Para uma maior discussão sobre essa questão da “moratória” Cf. Erikson (1986) e Calligaris (2000).

Ela é algo a mais e que tem vinculações com o aspecto energético do corpo. Essa moratória se identifica com a sensação de imortalidade tão própria dos jovens. Essa sensação e essa forma de se situar no mundo são associadas à falta de temeridade de alguns atos gratuitos; com condutas autodestrutivas, que colocam em risco a saúde dos jovens que eles julgam inesgotável. Essa moratória é comum aos jovens de todas as classes sociais e está vinculada à idéia do risco. Segundo o autor, precisamos considerar essas duas moratórias, pois se considerarmos apenas a primeira, os jovens das classes populares estariam excluídos e, dessa forma, a juventude seria um estado restrito apenas às classes médias e à elite. Resgatando a moratória vital, há um reconhecimento da juventude das classes populares. E, o que observamos nos elementos contemporâneos cogitados nos estudos do aumento da violência e agressividade dos adolescentes²⁸, passa também pelo declínio do papel do pai (e da mãe), subtraído que foi por vários elementos da atualidade. Primeiro vem a dissolução das famílias e a formação das famílias mosaicos. Na falência da função paterna (ou materna), a busca pelo prazer consumista aumenta, para grande número de jovens. Em segundo lugar vem a tirania da liberdade incondicional, exigência que se dá sob o falso rótulo do progressismo e do politicamente correto.

Liberdade é um termo que deveria ser usado no plural, liberdades: liberdade para isso, para aquilo, e não para tudo, como exigem os (as) adolescentes. A liberdade incondicional interessa fortemente para aqueles que sobrevivem, e muito bem, do afã juvenil em ir, comprar, beber, beber, comprar e ir. E esses “mercenários da juventude” não são, exatamente, donos de escolas, são empresários da noite, traficantes, os propagandistas de drogas e costumes (grifo meu). Em terceiro, é a propaganda do prazer proporcionado como um fim em si mesmo, prazer do consumo, do poder, do não-perder-um-minuto, do fazer porque “todos fazem”. É o que chamamos de ideologia do poder. E o que observamos é que a transformação de pessoas reconhecidamente contraventoras em espécies de ídolos e de modelos de vir-a-ser, cujas atitudes criminosas são públicas e impunes, é um dos mais fortes estímulos à delinquência, à violência, como apontaremos mais tarde no decorrer do trabalho. Se seguirmos as

²⁸ Para podermos entender melhor a problemática dos jovens e a relação destes com a violência no sentido mais amplo, procuramos analisar alguns estudos que tratam desta questão, destacando-se as pesquisas realizadas por Angelina Peralva (1995), e Marília Sposito (1994), que focalizam o jovem em determinadas práticas de violência, inclusive, com ele próprio, como é o caso dos surfistas ferroviários na Cidade do Rio de Janeiro, estudados por Peralva.

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 (a) filho (a). Tais mudanças foram mais dramáticas no final do Século XIX e início do XX, com as novas leis de mercado, conforme mencionamos anteriormente. Cada vez mais, em nome do “interesse da criança”, instituições sociais passaram a substituir o pai. Cada vez que o “bem-estar da criança” está supostamente em jogo, o pai pode ter seu poder familiar limitado ou anulado²⁹. Pretensamente as medidas de proteção ao menor almejam um caráter eminentemente desenvolvimentista e formador da cidadania, enquanto as medidas sócio-educativas, pretendem-se com caráter punitivo ou recuperadoras, bem como administrativo/ punitivo. Mas o que se observa é que a violência infanto-juvenil, atualmente relacionada às ações das gangues, dos franco-atiradores de escolas, dos 'queimadores' de mendigos, dos homicidas de grupos étnicos, ou simplesmente dos agressivos intrafamiliares, restringe-se aos internos da FEBEM ou às classes menos favorecidas da sociedade, conforme reiteramos inúmeras vezes. Existe uma população violenta, em outras classes sociais mais protegidas, seja pelos muros dos condomínios de luxo, seja por estatutos sociais não escritos que zelam dos “bons hábitos familiares”. Enfim, existe uma população de delinquentes que raramente é punida e cujos atos nunca chegam aos nossos ouvidos devido a esses mais que paulatinamente têm “perdido” seu “pátrio poder”. Os adolescentes e jovens que se destacam pela hostilidade exagerada, podem ter um histórico de condutas agressivas e violentas que remonta a idades muito mais precoces, como no período pré-escolar, por exemplo, quando os avós, pais e “amigos” achavam que era apenas um “excesso de energia” ou uma travessura própria da infância e não uma manifestação de violência ou delinquência. A partir de então, esses mesmos atores, jovens das classes médias e da elite, terão suas escolhas garantidas por suas famílias e, conforme nos menciona Dubet (1991), estabelecerão uma relação pragmática com a escola. Nesse sentido, valiosas contribuições nos traz Maria Alice Nogueira com seus estudos sobre as estratégias e

²⁹ Cabe salientar que, a legislação brasileira considera como criança a pessoa com idade entre zero e doze anos, e passíveis apenas da aplicação de medidas protetoras quando cometem infração (delinquência) ou se encontram em situação de risco, de acordo com o art. 101 da Lei n. 8069/90, que é o Estatuto da Criança e do Adolescente. A adolescência, por sua vez, se considera para pessoas entre os doze e os dezoito anos, encontrando-se as mesmas sujeitas à aplicação das mesmas medidas protetoras e à aplicação de medidas sócio-educativas (art. 112 do mesmo Estatuto da Criança e do Adolescente). Concomitantemente, a legislação imputa aos pais as medidas previstas no art. 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente, em caráter administrativo, possibilitando ainda a aplicação de multa por infração ao art. 249 da mesma lei. Tais medidas citadas decorrem da filosofia de proteção integral ao menor. A pergunta que emocionalmente e moralmente fazemos é a seguinte: menor de que ou de quem? - Menor de altura, de idade, de maturidade... menor que a vítima, menor que a vontade política, que a capacidade da justiça... enfim, nos perguntamos: menor do que e de quê?

comportamentos das famílias pertencentes a diferentes classes sociais em relação à escolaridade e ao destino profissional de seus filhos. Segundo a autora,

São os pais pertencentes às classes médias e superiores que obtêm um máximo de rentabilidade de seus investimentos educacionais. Isso graças à possibilidade de acesso às informações sobre o sistema de ensino, à importância que atribuem à busca dessas informações, à capacidade que manifestam de discernir entre elas; mas também graças ao verdadeiro monitoramento que exercem sobre a vida escolar do filho, o que lhes permite apreciar, a cada momento e com razoável precisão, o desempenho e as chances escolares dele (Nogueira, 1998, p. 54).

As classes médias, quando podem, optam pela escola particular, mas quando não, partem para a escola pública escolhida e utilizam as estratégias de conflito, ou seja, evitam certas unidades escolares situadas em bairros populares, com clientela de nível socioeconômico baixo e/ ou com ensino de má qualidade. Já as elites optam pela escola particular e utilizam estratégias de distinção a fim de assegurarem aos filhos a frequência a estabelecimentos altamente seletivos e prestigiosos (Nogueira, 1998). Essas duas escolhas mencionadas pela autora, foram verificadas no presente trabalho, como se verá mais adiante.

3.2. A ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE

No Brasil cresce a percepção de instituições, investigadores sociais e educadores acerca da necessidade de pensar criticamente a relação pessoal e coletiva entre jovens e escolas. No campo da produção acadêmica na pós-graduação em Educação, há registros e sinais de um progressivo aumento da abordagem de temas considerados emergentes³⁰. Parte importante dessa nova elaboração vem buscando alargar a compreensão que o campo educacional tem da juventude. Percebidos como sujeitos de direitos e de cultura, os jovens ocupantes das instituições de educação já não podem ser definidos exclusivamente a partir de suas identidades institucionais de “alunos”. Por outro lado, no cotidiano e também em finais de semana das escolas de várias cidades brasileiras se processam práticas educativas com distintas conceituações e variados níveis de institucionalidade. Professores, outros educadores sociais, jovens – e não apenas alunos-, e também suas famílias têm se aberto mutuamente para experimentar novos tempos e espaços da instituição escolar, que alargam os sentidos do direito à educação com a ampliação do tempo de funcionamento da escola também para o tempo livre. Ser aluno, então, não é uma condição natural para o jovem, é um esforço que ele pode não estar disposto a fazer. Antes de ser aluno, ele é um “jovem” que tem uma vida fora da escola, em seu trabalho, na sua família e com os amigos. E, para compreendermos a vivência escolar e que tipo de sujeito está sendo produzido na escola, é justamente saber como um “jovem” cresce e se desenvolve em todas as dimensões de sua vida. Cabe-nos nesse momento, situar os jovens, os alunos dos quais estamos falando nesse trabalho. São alunos de oitavas séries, portanto a idade deles estará variando entre 14 e 15 anos, com exceções para mais e para menos. São de um segmento específico da juventude – aquele que está concluindo o Ensino Fundamental tanto na rede pública municipal quanto particular-, presumimos então, que o conhecimento da subjetividade desses alunos possibilite uma compreensão da situação atual da escola e da violência escolar.

³⁰ O estudo Juventude e Escolarização (1980-1998), coordenado por Sposito (2002), avaliou a presença do tema juventude na produção discente na pós-graduação em Educação e Ciências Sociais no Brasil. A base de dados de 387 trabalhos (4,4%) foi selecionada de um total de 8867 teses e dissertações. Em linhas gerais, a categoria aluno dá a tônica da grande maioria dos trabalhos. A partir de 1995, temas como mídia, grupos juvenis e violência alargaram o espectro sócio-cultural da produção.

Acreditamos que escolarização realmente “crie juventude”, ou seja, contribui muito para a construção de novos sujeitos sociais. Mas, por outro lado, também sabemos que a massificação produz uma série de transformações nas instituições escolares. A expansão da escolaridade e a progressiva retirada da criança e do jovem do mundo do trabalho criaram a imagem moderna da juventude, de tal forma que, afirmam alguns autores, “escolarização faz juventude” (Fanfani, 2000). Mas, conforme nos lembra Sposito (2005), e disto não podemos nos esquecer, é de que os jovens os quais se encontram hoje no sistema de ensino experimentam a condição juvenil em espaços não escolares e já adentram na instituição com práticas e modos de vida consolidados, porque possuem alternativas e querem preservá-las. Ainda, segundo a autora, aqueles que não encontram fora do espaço escolar possibilidades de interações ricas nos grupos de pares, nas formas de lazer e de consumo ou na produção cultural, compartilham esse universo simbólico carregado de expectativas e esperam realizá-las enquanto estudantes.

A antiga escola reservada às elites deve, hoje, responder à demanda de novos contingentes de postulantes. E, por força das circunstâncias, as mudanças não podem acarretar prejuízos de qualidade. As instituições, como sistemas de regras e recursos que estruturam as práticas sociais e educativas, mudam de forma e significado. Os antigos dispositivos que regulavam a relação professor-aluno e a relação com o conhecimento, que garantiam a autoridade pedagógica e produziam uma ordem institucional, se corrompem quando deixam de ser eficientes e significativas na vida dos atores envolvidos.

Mas a massificação está acompanhada de uma mudança muito significativa na morfologia social dos alunos. Não só os adolescentes e jovens que se escolarizam são mais, em maior número, como também são diferentes. Por um lado, ingressam os que tradicionalmente eram excluídos. Cabe salientar que, na escola privada pesquisada, os filhos de funcionários passaram a fazer parte do quadro de alunos. Além disso, os jovens e os adolescentes de hoje são diferentes dos primeiros “alunos” da educação escolar moderna. As grandes mudanças nos modos de produção, as mudanças na estrutura social e familiar, as transformações no plano das instâncias de produção e difusão de significados (a cultura) afetam profundamente os processos de construção das subjetividades. O poder do sistema educativo para formar pessoas, hoje, é mais relativo e interligado do que nunca. Suas capacidades se medem no sistema de relações que mantêm com a família e as outras instâncias que produzem e impõem significações, em especial os meios de comunicação de massa e o consumo (Tedesco, 1995).

Todas essas transformações na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações põem em crise a oferta tradicional de educação escolar. Os dados mais evidentes são a exclusão e o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito e a desordem, a violência e as dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa de adolescentes e jovens que têm dificuldades para ingressar, progredir e se desenvolver em instituições que não foram feitas para eles. Interessa-nos, nesse momento, compreender, interpretar e analisar o processo de construção da subjetividade e a inserção social das novas gerações de adolescentes e jovens tanto no campo da produção como da cidadania.

Observamos entre os jovens, um conflito e desencanto. Conflito, porque a universalização e a escolarização produzem novas contradições (entre características objetivas e subjetivas, expectativas, preferências, atitudes, comportamentos, etc.), além de problemas entre a demanda e as características da oferta (inadequação institucional e empobrecimento da oferta escolar). Desencanto e frustração, porque quando chegam ao ensino médio, eles se deparam com o que já não existe: correspondência entre escolaridade, obtenção do diploma e os esperados resultados materiais (postos de trabalho) e simbólicos (prestígio e reconhecimento social), porque chegam tarde e chegam, na verdade, a outro destino.

Apontamos três problemas na escolarização massiva dos adolescentes e jovens: o primeiro tem a ver com o tema da construção das identidades juvenis, o segundo remete-nos ao sentido da experiência escolar para os adolescentes e terceiro refere-se à exclusão social que atinge muito os adolescentes e jovens independentemente da sua classe social.

O tema da relação entre condições de vida e cultura da população, a escolarização e a cultura própria das instituições escolares é o fio condutor que une essas três linhas de reflexão. A extrema desigualdade na distribuição das oportunidades de vida faz com que, para muitos deles, a escolarização, em si mesma, seja uma experiência literalmente impossível, algo que escapa completamente a seu projeto de vida. Essa determinação material não será tratada explicitamente nesse trabalho, mas permanecerá como pano de fundo determinante tanto das configurações culturais como dos sentidos, identidades e trajetórias escolares das novas gerações.

3.2.1. A Construção das Identidades

O tema da identidade é fundamental para o nosso trabalho, pois reconhecer a diferença é reconhecer que existem indivíduos e grupos que são diferentes entre si, mas que possuem direitos correlatos, e que a convivência em uma sociedade democrática depende da aceitação da idéia de compormos uma totalidade social heterogênea na qual: a) não poderá ocorrer a exclusão de nenhum elemento da totalidade; b) os conflitos de interesse e de valores deverão ser negociados pacificamente c) a diferença deverá ser respeitada. Mas de que maneira isso irá ocorrer?

As sociedades contemporâneas são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Vivemos em sociedades nas quais os diferentes estão quase que permanentemente em contato. Os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência. E são assim também as escolas.

A teoria do reconhecimento de Axel Honneth e as várias concepções de multiculturalismo³¹ nos ensinam que é necessário que seja admitida a diferença na relação com o outro. Honneth (2003) propõe uma teoria da qual podemos visualizar as formas com que indivíduos e grupos sociais se inserem na moderna sociedade democrática. Sustenta que a formação da identidade é um processo intersubjetivo de luta por mútuo reconhecimento em relação aos parceiros de interação. Desta forma nos conflitos sociais o indivíduo não busca exatamente a autopreservação ou o aumento de poder, idéia presente em autores como Thomas Hobbes e Nicolau Maquiavel, mas, sim, um reconhecimento de sua individualidade. Nas palavras do autor:

³¹ Estaremos trabalhando com o conceito de “multiculturalismo” de Hall (2003). O autor identifica pelo menos seis concepções diferentes de multiculturalismo na atualidade:

1. Multiculturalismo conservador: os dominantes buscam assimilar as minorias diferentes às tradições e costumes da maioria;
2. Multiculturalismo liberal: os diferentes devem ser integrados como iguais na sociedade dominante. A cidadania deve ser universal e igualitária, mas no domínio privado os diferentes podem adotar suas práticas culturais específicas;
3. Multiculturalismo pluralista: os diferentes grupos devem viver separadamente, dentro de uma ordem política federativa;
4. Multiculturalismo comercial: a diferença entre os indivíduos e grupos deve ser resolvida nas relações de mercado e no consumo privado, sem que sejam questionadas as desigualdade de poder e riqueza;
5. Multiculturalismo corporativo (público ou privado): a diferença deve ser administrada, de modo a que os interesses culturais e econômicos das minorias subalternas não incomodem os interesses dos dominantes;
6. Multiculturalismo crítico: questiona a origem das diferenças, criticando a exclusão social, a exclusão política, as formas de privilégio e de hierarquia existentes nas sociedades contemporâneas. Apóia os movimentos de resistência e de rebelião dos dominados.

A formação do Eu prático está ligada à pressuposição do reconhecimento recíproco entre dois sujeitos: só quando dois indivíduos se vêem confirmados em sua autonomia por seu respectivo defronte, eles podem chegar de maneira complementar a uma compreensão de si mesmos como um Eu autonomamente agente e individuado (p. 119-20).

Existindo assim diversas formas de reconhecimento recíproco, que devem distinguir-se umas das outras segundo o grau de autonomia possibilitado ao sujeito em cada caso. Toda a luta por reconhecimento começa a partir da experiência do desrespeito, pois esta se torna uma fonte emotiva e cognitiva de resistência social e de levantes coletivos. O autor reconhece sim que uma luta só pode ser social a partir do momento em que ela se generaliza para além das intenções individuais, tornando-se base para um movimento coletivo. Mas não reconhece é a necessidade destes movimentos nascerem sempre em decorrência de lutas por questões ligadas a necessidades econômicas. Pois estas muitas vezes nascem ligadas a questões de reconhecimento por parte do outro.

A primeira forma de reconhecimento com que nos deparamos é o amor. Esta é a forma mais elementar de reconhecimento, e por si só não pode levar a formação de conflitos sociais. Ainda que em toda a relação amorosa esteja impregnada de uma dimensão existencial de luta, na medida em que o equilíbrio entre os egos se dá pela delimitação e superação de resistências recíprocas, esta é uma luta restrita aos círculos de relações primárias, não se tornando assunto de interesse público.

Mas as formas de reconhecimento do direito e da auto-estima social já representam um quadro moral de conflitos sociais,

(...) porque dependem de critérios socialmente generalizados, segundo o seu modo funcional inteiro; à luz de normas como as que constituem o princípio da imputabilidade moral ou as representações axiológicas sociais, as experiências pessoais de desrespeito podem ser interpretadas e apresentadas como algo capaz de afetar potencialmente também outros sujeitos (p. 256).

Nesse caso estas experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências de crucial importância para um grupo inteiro de indivíduos, o que pode levar a coletividade a reivindicar um maior reconhecimento de relações justas entre o agressor e o agredido. Contudo, se o desrespeito individual é gerador de conflitos coletivos, isso significa que todos os conflitos sociais teriam esse mesmo modelo? Não.

Honneth (2003) reconhece que em certos casos a coletividade esta preocupada em resguardar sua sobrevivência econômica e assim conservar pelo menos as condições de sua reprodução. Mas também existem sentimentos coletivos de injustiça gerados por experiências morais que os grupos sociais fazem perante a denegação do reconhecimento jurídico ou social. Esse sentimento coletivo de injustiça nasce quando bens culturais e simbólicos específicos de um grupo, e necessários a sua reprodução, não são reconhecidos por outros grupos, temos então uma luta pelas condições intersubjetivas da integridade pessoal. Ou seja, uma luta por reconhecimento jurídico.

De acordo com que expomos até agora da teoria de Axel Honneth, são três as formas de reconhecimento: amor, direito e estima. Elas têm a capacidade de criar condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos. Uma vez que

(...) só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, auto-respeito e auto-estima, como garante sucessivamente as experiências das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos (p. 266).

Isto quer dizer tolerar e conviver com aquele que não é como eu sou e não vive como eu vivo, e o seu modo de ser não pode significar que o outro deva ter menos oportunidades, menos atenção e recursos. Há necessidade de convivência entre os diferentes de forma negociada, isto é, que ocorra a tolerância. Mas para valorizar a tolerância entre os diferentes temos que reconhecer também o que nos une e como são formadas as identidades *EU* e *NÓS*.

Neste ponto, entramos na discussão que diz respeito ao entendimento da identidade que, para Hall (2003) muitas vezes se faz “por oposição”. O autor de *Da Diáspora*, tem uma ascendência diversificada, mestiça, hibridizada, para usarmos suas palavras, e talvez por isso tenha chegado à conclusão de que “não existe um eu essencial, unitário - apenas o sujeito fragmentário e contraditório que me torno” (Hall, 2003, p. 188), contrariando a impressão de que às vezes temos de que a identidade possui uma essência fixa e imutável ou uma substância inerente ao sujeito. Assim de acordo com Hall (2003, p. 345) a partir de uma nova lógica de se entender as diferenças, ele utiliza Paul Gilroy para recusar o binário negro ou britânico, sugerindo a troca do

“ou” pelo “e”, já que no primeiro caso permanece um local de contestação constante e no segundo caso, a lógica do acoplamento vem substituir a lógica da oposição binária. Ainda segundo o autor, a conjunção “e” nos possibilita não esgotar todas as nossas identidades, já que você pode ser, segundo o autor, negro e britânico, ou seja, a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade. Gilroy (2001) também entende a identidade como um mesmo mutável.

Decorre dessa concepção de identidade como mutável, transitória, contraditória e como resultante das relações sociais entre os sujeitos, a afirmação de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada 'crise de identidade' é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Hall, 2003, p. 07).

O estudo da identidade nos permite uma entrada na trama da história através da objetivação da realidade vivida e interpretada pelos sujeitos, favorecendo um estudo mais aprofundado das múltiplas interações que o sujeito estabelece com o mundo e esse com ele, transformando-o e transformando-se. Heller (1992) esclarece que a verdadeira essência humana é a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade. Desta forma o estudo da identidade pode clarificar o momento das escolhas individuais, identificar ou chegar perto de identificar as interpretações que foram feitas neste momento, ou seja, nas condições dadas o que mereceu ser vivido? Encontrar respostas ou pistas será chegar próximo a uma captação de significados construídos pelo sujeito em sua relação com o mundo, abrindo-nos uma possibilidade de entender um pouco mais dos processos geradores de transformação ou reposição da identidade.

Estudar a construção da identidade juvenil talvez seja, enfim, o meio de descobrir como as construções individuais se compuseram com as condições sócio-históricas, remetendo-o à forma como sua identidade foi construída, acreditando com Habermas (1990) que “a estrutura que torna compreensíveis a natureza e a história em sua essencial multiplicidade é, ao mesmo tempo, a estrutura através da qual o Eu deve criar e manter a própria identidade” (p.89). Acreditamos que, à medida que o jovem foca seu olhar na formação de sua identidade ele pode ir compreendendo a dinâmica da

socialização, desvelando-lhe as formas de acesso que teve à produção cultural, encaminhando-o à descoberta dos significados ideológicos que foram sendo incorporados, levando-o à proximidade do contexto sócio-histórico-psicológico gerador dessa identidade. Mas afinal o que são as identidades?

Um indivíduo não nasce membro de uma sociedade, torna-se membro, impelido pela dialética do social. Convivendo no mundo, imerso na inevitabilidade da dialética social, o sujeito vai construindo significados aos acontecimentos objetivos de seu mundo. A construção dos significados garante-lhe participar desse processo. Berger e Luckmann (1974) consideram que esse contínuo processo de interiorização constitui a base para a compreensão de nossos semelhantes e, mais que isto, garante-nos a possibilidade de apreender o mundo como realidade social dotada de sentido. O sentido compartilhado permite ao sujeito estabelecer relações com o mundo, mundo de outros, mundo que já existia e que agora também lhe pertence. Sujeito e mundo passam a estabelecer entre si uma integração criativa e criadora, através de um “nexo de motivações”, que vai permitindo, a ambos, uma contínua identificação mútua.

O processo que produz a inserção significativa do sujeito ao mundo é o processo de socialização, estudado profundamente por muitos autores, em especial Berger e Luckmann (1974). A socialização se realiza fundamentalmente através da identificação da criança com os outros, que lhe são significativos, permitindo assim que a criança vá construindo uma identidade “subjetivamente coerente e plausível” (grifo meu). Ou como se expressam os autores citados:

De fato, a identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com esse mundo (...) Todas as identificações realizam-se em horizonte que implicam um mundo social específico (Berger e Luckmann, 1974, p. 177).

Mais adiante os autores especificam que,

Receber uma identidade implica na atribuição de um lugar específico no mundo, sinalizando que se apropriar de uma identidade é apropriar-se do mundo social, num processo dinâmico e contínuo que, aos poucos vai produzindo o distanciamento entre os significativos particulares em direção à generalidade. (p. 179).

Segundo os autores, a identificação com a generalidade garante ao sujeito a estabilidade e continuidade da auto-identificação, pois a formação na consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva na socialização. Implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetiva nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjetivo de uma identidade coerente e contínua. Os processos sociais que interagem sobre o indivíduo são configurados pela estrutura social, dando às identidades o potencial de reagir à estrutura social dada através de mecanismos de manutenção, transformação e remodelação dessa mesma estrutura. Ainda segundo Berger e Luckman (1974, p. 241), “na dialética entre natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo”.

A identidade vai se compondo da articulação sucessiva de diversos papéis sociais com os quais o sujeito se identifica ou estabelece mecanismos contrários à identificação. Os papéis definem a participação dos sujeitos nos processos de interação social. Esses papéis são institucionalizados e legitimados pela ordem de valores vigentes na sociedade. Dessa forma a ordem social tipifica o indivíduo, suas ações e suas formas de agir.

O sujeito tipificado interage socialmente através do desempenho de papéis. Esses papéis se distribuem diferentemente pela sociedade através, principalmente, da divisão de trabalho e distribuição social do conhecimento, e vão sendo incorporados através dos processos de socialização. Segundo Heller (1992), os papéis são “complexos de comportamentos cristalizados” e as estereotípias das funções de papel podem, segundo a autora, impedir que o homem alcance sua missão histórica. Nesse caso, quando o indivíduo passa a desempenhar “burocraticamente” um papel haverá como resultado a atrofia da consciência do indivíduo e a alienação (p. 103).

Heller (1992) realiza ainda uma importante categorização dos comportamentos demonstrados pelos indivíduos no desempenho de papéis, num continuum que parte da alienação e chega à recusa de papel. Considera a autora quatro níveis de relacionamento sujeito/ papel que são:

a) Identificação: neste caso o sujeito se identifica com o papel perdendo a dimensão de sua individualidade. Isto ocorre principalmente no exercício de tarefas rotineiras, sem significado, produzindo em consequência a alienação e atrofia da personalidade.

b) Certo distanciamento (incógnito dissimulado): neste caso não há identificação do sujeito com o papel, há um certo distanciamento dos comportamentos inerentes ao papel, no entanto o sujeito, nesta relação, aceita as regras de relacionamento, e se fecha aos outros. Como consequência, a personalidade adquire caráter demoníaco, amoral uma vez que a pessoa desempenha disfarçadamente seu papel.

c) Distanciamento com recusa de regras (incógnito opositorista): Neste caso o indivíduo aceita o papel sem, contudo abandonar seu núcleo humano, contrapõe-se às normas, mas aceita as pessoas. Normalmente não se sente à vontade com a realidade, sofre pelo desempenho necessário dos papéis e normalmente se apega a normas de tempos passados.

d) Recusa de papel: O sujeito nega-se a desempenhar o papel, subtrai a própria pessoa do jogo de papéis, opõe-se à base econômica e política da sociedade, gerando perfis de rebeldia ou revolucionários.

Essas reações, segundo a autora, variam em grande parte “pela relação entre as concretas possibilidades dadas à personalidade e o papel concreto em questão” (p.103). Analisa a autora que certas possibilidades pessoais podem ser desenvolvidas através do desempenho de determinados papéis. Nesse caso a alienação será sempre menor se considerarmos outra pessoa com possibilidades contrárias ao papel. Realça também a autora que “as motivações psicológicas” também influem na diferenciação do desempenho de papéis (p. 103). Ao estudar a construção da identidade dos alunos esses fatores deverão ser bem considerados, lembrando-se, no entanto, que os papéis, “jamais esgotam o comportamento humano em sua totalidade” e que existe sempre a possibilidade de recusa de papel ou outro nível de reação em qualquer configuração social (p. 104).

Cruz (1995) estabelece três recortes que ajudam a compreender também a constituição das contemporâneas identidades juvenis. O primeiro recorte se refere ao espaço, que se desdobra em duas dimensões: o espaço dado e o território como espaço construído. O espaço dado é representado pela cidade que preexiste aos indivíduos. O território, entretanto, é o espaço cotidiano construído pelos atores juvenis. O espaço se torna assim uma extensão do próprio sujeito, numa verdadeira geografia da aterrissagem, onde se mesclam a identidade e a memória do grupo. O segundo recorte se relaciona com a alteridade, à necessidade do outro para a constituição do “nós” do grupo. O terceiro recorte se refere à necessidade de a identidade se mostrar para se

manter. A cidade é transformada de espaço anônimo a território pelos jovens atores urbanos, que constroem laços objetiváveis, comemoram-se, celebram-se, inscrevem marcas exteriores em seus corpos que servem para fixar e recordar quem são. Essas marcas se relacionam com processos de representação, verdadeiras objetivações simbólicas que permitem distinguir os membros dos grupos no tempo e no espaço. As marcas podem ser objetivadas no próprio corpo (uma tatuagem) ou mesmo habitar o corpo como adereço de identidade, tal como acontece com os bonés, que se transformaram em fonte de tensão permanente em algumas escolas que não toleram seu uso em seus espaços. A construção das próprias identidades pelos grupos supõe práticas de aprendizagem.

Vale lembrarmos novamente Habermas (1990). O autor considera que o processo de construção da individualidade é de algum modo fruto das realizações de identificação da própria pessoa realçando que “o fundamental para afirmação da própria identificação não é a própria auto-identificação *tout court*, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida” (p. 21). O reconhecimento intersubjetivo é um conceito fundamental na caracterização da identidade coletiva. A identidade coletiva emana dos grupos de referência e emprestam reconhecimento à identidade do *Eu*. Habermas coloca três características básicas ao conceito de identidade coletiva: a) Asseguram continuidade e 'reconhecibilidade'; b) Estabelecem o modo pelo qual uma sociedade se delimita em face de seu ambiente natural e social e c) Regulam a participação dos indivíduos na sociedade.

Nesse sentido, a identidade coletiva é fundamental ao estabelecimento da identidade do *Eu*, pois é ela que dá aos indivíduos o sentido de continuidade, sentido esse que transcende gerações e épocas. Dessa forma, fica claro que o estudo da identidade do aluno não poderá se realizar no vazio, pois as identidades individuais só poderão ser compreendidas na intercomunicação com diversas instâncias da realidade social, que compreendem diversos grupos referenciais e dentro de uma perspectiva histórica que dará alguns contornos do movimento da identidade coletiva em questão. Por isso precisamos compreender a particularidade do processo de construção das identidades a partir das mudanças estruturais e institucionais das agências tradicionais de socialização. Uma possibilidade de compreensão é a interpretação da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu à luz da concepção institucional de modernidade de Antony Giddens. Cabe salientar que, concebemos o conceito de *habitus* como um instrumento

conceptual que nos auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, apesar de ser visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação (Setton, 2002). *Habitus* é uma noção que nos auxilia a pensar as características de uma identidade social no mundo contemporâneo, como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Ou seja, o conceito de *habitus* propõe identificar a mediação entre indivíduo e sociedade.

Bernard Lahire e François Dubet, cada um à sua maneira, dialogam com a teoria do social de Bourdieu. Em *L'homme pluriel* (1998), Lahire dedica-se a refletir sobre os limites do conceito de *habitus*, relativizando sua capacidade de apreender a totalidade das práticas sociais (p. 11). O segundo autor, no livro *Sociologia da experiência* (1996), crê que Bourdieu oscila entre um novo objetivismo e o fim do indivíduo, uma vez que as práticas supõem uma amnésia, uma cegueira, uma ilusão quanto às lógicas do sistema e da dominação que comandam a realização das práticas (p.77). Conforme mencionamos anteriormente, é possível encontrar esse conceito em Mauss (1974), em especial no texto “*Técnicas corporais*”, e em Max Weber, em seus escritos sobre religião. Para melhor compreender o conceito de *habitus*, seria necessário recuperar a problemática teórica, as premissas epistemológicas da obra de Pierre Bourdieu. Ou seja, o conceito de *habitus* propõe identificar a mediação entre indivíduo e sociedade como uma das questões centrais da produção teórica desse autor³². Segundo Bourdieu (1983), o mundo social é objeto de três modos de conhecimento teórico: o fenomenológico, que considera a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento, que podemos chamar de praxiológico (que) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade (Bourdieu, 1983, p. 46-7).

³² O *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas (Bourdieu, 1992, p. 108).

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria habitus implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O habitus é um instrumento conceptual que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social. Assim o conceito consegue apreender o princípio de parte das disposições práticas normalmente vistas de maneira difusa. Isto não quer dizer que sejam totalmente inconscientes e, portanto, sem reflexão. São práticas caracterizadas como inconscientes, uma vez que são vistas como evidentes e naturais pelos indivíduos. Em essência, o conceito de habitus busca romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas. Quer recuperar a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual. Os habitus individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ ou a cultura de massa. Assim, consideramos pensar o habitus do indivíduo da atualidade formulado e construído a partir de referências diferenciadas entre si. Isto é, um habitus produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes. Assim abre-se a possibilidade de pensar o surgimento de um outro sujeito social, abre-se espaço para se pensar a constituição da identidade social do indivíduo moderno.

Na diversidade de referências, na falta de um sistema único, integrado e permanente de valores que oriente a ação, o indivíduo pode ver-se impelido a traçar suas próprias diretrizes de maneira cada vez mais consciente e reflexiva, fazendo uso da razão, refletindo, no sentido dado por Giddens (1994) ao conceito de reflexividade que mencionamos anteriormente. É possível considerar, pois, a configuração de um mundo

objetivo pressionando para que o indivíduo assuma posições, faça suas escolhas. Nesse momento podemos fazer uma aproximação entre essa interpretação de habitus de Bourdieu e a elaborada por Norbert Elias. Segundo Elias, o sujeito é composto por várias camadas, produtos de experiências vividas ao longo de uma trajetória de vida. Esse habitus, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com outros e que é, certamente, um componente do habitus social – um estilo mais ou menos individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social. A idéia de que um indivíduo porte em si o habitus de um grupo e de que seja esse habitus o que ele individualiza em maior ou menor grau pode ser definida com um pouco mais de precisão. É do número de planos interligados de sua sociedade que depende o número de camadas entrelaçadas no habitus social de uma pessoa. Entre elas, uma certa camada costuma ter especial proeminência. Trata-se da camada característica da filiação a determinado grupo social de sobrevivência, como por exemplo, uma tribo ou uma nação. Nos membros das sociedades no estágio “desenvolutivo” (sic) dos Estados modernos, isto é designado pela expressão “caráter nacional” (Elias, 1996, p. 150-1). A coexistência de distintas instâncias de socialização, com projetos múltiplos e uma maior circularidade de valores e referências identitárias, configura um campo da socialização híbrido e diversificado. Com base na discussão anterior, é possível ver essa nova configuração contribuindo para a construção de um habitus, a construção de um novo sujeito social, agora não apenas influenciado e determinado pelas instâncias tradicionais da socialização – a família e a escola. É possível identificar a ordem social contemporânea, fazendo emergir novas formas de interação social, contribuindo para a produção de um habitus alinhado às pressões modernas. Ou seja, vivendo a realidade da desinstitucionalização³³ das agências socializadoras (Dubet, 1996), propenso a interagir com uma nova conjuntura social, o indivíduo contemporâneo é expressão e produto de um novo habitus social.

Giddens (1994) considera a realidade das transformações da modernidade por três critérios: as novas redefinições das noções de tempo e espaço, os mecanismos de

³³ Embora saibamos dos múltiplos sentidos da palavra “desinstitucionalização” tanto no debate sobre jovens, quanto na discussão sociológica mais ampla, vale a pena ressaltarmos que, na acepção de Abad (2003), o espaço deixado pela formas tradicionais –escola e família-, passa “a ser ocupado por um maior desdobramento da subjetividade juvenil” e “é nessa desinstitucionalização da condição juvenil que têm surgido as possibilidades de viver a etapa da juventude de uma forma distinta da que foi experimentada por gerações anteriores” (p. 25).

desencaixe e, por último, o fenômeno da reflexividade, por nós já mencionados acima. Ainda segundo o autor, vivemos em um mundo descontextualizado cujos espaços de convivências e integração, tanto materiais como simbólicos, não se reduzem ao aqui e ao agora. Várias instituições sociais emergiram como que concomitantemente à realização deste novo modelo de interação. O avanço tecnológico, os sistemas peritos, o rádio, a TV, os computadores são novos mediadores dessa ordem social. Em uma situação de modernidade, uma quantidade cada vez maior de pessoas vive em circunstâncias nas quais instituições desencaixadas, ligando práticas locais a relações sociais globalizadas, organizam os aspectos principais da vida cotidiana. Acreditamos ser necessário salientarmos a realidade da cultura de massa, com sua pluralidade de produtos e mensagens, com sua capacidade de circulação, como uma nova matriz cultural. Mais do que isso, consideramos que a cultura de massa divide uma responsabilidade pedagógica com os agentes tradicionais da educação –escola e família. Assim, difundindo múltiplas informações e referências identitárias, a cultura de massa pode alimentar-se de modelos normativos da família e da escola, ou concorrer em uma conflituosa e ambígua relação entre esses modelos. (Morin, 1984).

Sabemos que determinadas características constitutivas da identidade são comuns a todos os jovens e se associam às questões biológicas e fisiológicas. Outras estão ligadas ao meio social e se associam a questões de classe e às diferentes culturas. Neste campo podemos observar a influência da indústria cultural através do consumo de produtos destinados especialmente ao jovem. Isso parece exercer importante papel na constituição de identidades através da mercantilização dos estilos ligados, por exemplo, à moda e à música. Desse modo, a variedade de ofertas disponibilizadas para o consumo possibilita ao jovem a ampliação das escolhas ainda que esse mercado simbólico seja delimitado pela capacidade de consumo de cada sujeito e grupo social. A liberdade em escolher permite a ele optar por vários espaços e formas de elaboração de suas identidades. Isso não significa dizer que a identidade é resultado de uma única escolha, mas de múltiplas possibilidades que podem resultar na elaboração de múltiplas identidades.

O adolescente tenta de todas as formas se afirmar como indivíduo nas várias situações e lugares. Ele desempenha diversos papéis sociais simultaneamente. É filho(a), estudante, amigo(a), namorado(a), trabalhador(a), consumidor(a). Circula por grupos e espaços, experimenta estilos e tendências, reafirma gostos e preferências. Em

cada uma de suas múltiplas identidades, quer se reconhecer e ser reconhecido, ter espaço para se manifestar e se mostrar enquanto sujeito. Podemos dizer que esse processo não ocorre de forma estática, mas num constante movimento - característico das relações sociais e que permite ao jovem a busca de identificação através dos diversos grupos dos quais ele opte por fazer parte. Ser jovem é, antes de um destino, uma questão de escolha. Identificar-se é, então, reconhecer-se e ao mesmo tempo ser reconhecido. É um jogo de interações nem sempre tranqüilas, mas muitas vezes conflituosas, entre a maneira que o jovem se vê e a percepção que tem dos modos como os outros o vêem.

Apesar de não existir um período específico em que cada identidade comece a ser constituída, assim como não há um prazo determinado para que ela esteja consolidada, observa-se que esse processo coincide com o início da adolescência e pode prolongar-se por diferentes períodos dependendo das experiências pessoais, além das possibilidades de escolhas existentes em cada grupo social. Desse modo, se a adolescência pode ser entendida como a fase das transformações, a juventude pressupõe maior abrangência, pois engloba uma etapa entre a infância e a idade adulta - cujas fronteiras são móveis e os limites são imprecisos em função de particularidades e aspectos importantes ligados à cultura e ao pertencimento a diferentes classes sociais. Muito embora as experimentações para a construção de identidades estejam fortemente relacionadas à adolescência, esse processo parece estender-se ao longo da juventude. As transformações resultantes das alterações fisiológicas coincidem com determinadas perdas provenientes do fim da condição infantil e os conflitos pessoais que ocorrem por conta da construção e aceitação de uma auto-imagem, da conquista de espaços próprios para a constituição da identidade juvenil.

Antes de discorrer sobre identificação devemos tornar claro como os conceitos de identidade e identificação se inter-relacionam na teoria social sobre sociabilidade. Segundo Uriarte (1999), apresentamos que a “lógica da identidade” se dá a partir de dois pólos: a presença de iguais com quem se dá a identidade e a presença do diferente (ou Outro), que se faz presente para garantir que os iguais possam manter a identidade ou, em outras palavras “a identidade se constrói a partir do reconhecimento de uma alteridade - o diferente” (p. 123). Os processos de ambigüidade e de contradição é que formam a identidade, através da afirmação da mesma. O igual é o que constitui o ‘nós’ no jogo ou palco das representações. Esse ‘nós’ serão aqueles com os quais se guardam

afinidades (afetivas ou não, a depender do desenvolvimento e motivações das interações) e fidelidades num determinado espaço ou numa determinada interação. Contrapondo a este ‘nós’ está o ‘eles’, que são justamente o ‘Outro’ (o diferente), de quem o ‘nós’ se diferencia na construção de sua identidade.

Para Goffman (1999), o ‘eles’ também seria a “platéia”, o público, o interlocutor para quem o ‘nós’ atua durante a interação. Mas o importante é que não é possível existir um ‘nós’ (uma identidade) sem um ‘eles’ (um outro) para se contrapor (comparar afinidades). Já a “lógica da identificação” tem como pólo básico o semelhante; não concentrado numa afirmação de identidade, os semelhantes se aproximam sem a necessidade de terem um “diferente” para lhes fazer reconhecer a alteridade. O processo de identificação tende a ter um caráter muito mais fugaz e temporário que a identidade; fazendo parte de um contexto de diversidade amplo, em que as identidades (o reconhecimento das diferenças) se tornam difíceis. Há muitos ‘nós’ possíveis e muitos ‘eles’ possíveis, com os quais se podem gerar múltiplas identificações relacionadas com o espaço, com as intenções dos indivíduos, as afinidades contextuais possíveis ou outra conjuntura ou variável qualquer que, a menos que haja intenção e motivação para formação de uma identidade, esta não deve ocorrer, pois o Outro não deve aparecer como diferente, e sim como semelhante.

A multiplicidade de afinidades possíveis no espaço escolar leva a uma reflexão sobre como se compreende essa multiplicidade de interações nos processos contemporâneos de sociabilidade; como se dá a identidade e/ ou identificação nesses espaços. Simmel (1967) diz que “À medida que o grupo cresce - numericamente, espacialmente, em significado e conteúdo de vida - na mesma medida, a unidade direta, interna, do grupo se afrouxa e a rigidez da demarcação original contra os outros é amaciada, através das relações e conexões mútuas” (p. 21). Preferiremos nesse trabalho dizer que não são os semelhantes que se separam do resto; pois não há o diferente. Essa análise se aprofunda também entre camadas econômicas diferentes das sociedades. Possibilidades coerentes diante das formas de vida atuais nas sociedades ditas complexas, em “o que emerge muito mais nestas últimas são o isolamento e a encapsulação dos indivíduos em suas relações uns com os outros” (Elias, 1994, p. 103).

Prosseguindo no contexto contemporâneo, podemos ainda formular que todo “diferente”, se é que podemos falar dessa forma, seria tratado como semelhante, convenções tácitas de informalidade e pessoalidade não trazem regras para tratar o

diferente de modo impessoal. O que Giddens (1990) chama de “desatenção civil” - uma espécie de troca de sinais entre desconhecidos na modernidade, que afirma que um não é ameaça para o outro -, faz refletir o quanto não se tem regras para tratar o desconhecido (diferente) na época contemporânea e por isso essa semelhança de comportamentos informais.

Já no espaço escolar, o impessoal inicial possível é rapidamente sobreposto por um pessoal inevitável, pois aparentemente os indivíduos anseiam transpor uma espécie de barreira moderna nas relações pessoais, barreira essa que começaria já na “desatenção civil”. Reconstruindo o exemplo de Giddens, as pessoas não têm o costume de confiar em quem lhes “puxa conversa num ônibus”, pelo contrário, geralmente um finge que não vê o outro ao se cruzarem olhares acidentais. Situação repetida em muitas ocasiões no nosso cotidiano, às vezes vencida, às vezes não, e assim gerando esporádicas interações consideradas pela nossa memória. Se antes, o que era pessoal era o trato com os próximos e iguais (comunidade local e família) e o que era impessoal era o trato (convencionado e institucionalizado) com o diferente (o de fora), agora, segundo Giddens (1990) “a confiança em pessoas não é enfocada por conexões personalizadas no interior da comunidade local e das redes de parentesco. A confiança pessoal torna-se um projeto, a ser 'trabalhado' pelas partes envolvidas, e requer a abertura do indivíduo para o outro” (p. 123). O que vemos é uma reconfiguração dos conceitos de pessoalidade com o de impessoalidade de antes, de modo a podermos compreender o que é essa separação hoje. Castells (1999) reforça essa idéia com uma noção que podemos chamar de “encastelamento” e com a formação de “guetos ricos” (p. 362), ambas as noções se referindo ao isolamento de grupos fechados em suas igualdades e/ou semelhanças, e assim não confrontando o diferente, a alteridade, que lhes possibilitaria reconhecer e afirmar suas identidades. Um exemplo de consequência desse “encastelamento” também sugerido pelo autor, é quando fala sobre o *walkman* que “dá oportunidade às pessoas, em particular aos adolescentes, de construir suas paredes de sons contra o mundo exterior” (p. 362). Essa identificação é também considerada como fugaz e temporária, que se justifica em si mesma enquanto ocorre; sua existência estaria plenamente só na interação, em sua atualização; sua virtualidade como grupo seria quase nula, pois não é sustentada por uma identidade (não há provavelmente nada que identifique o indivíduo como do grupo quando não está no grupo). E os membros de um grupo podem (e provavelmente o fazem) participar de outras formas de coletividades do

mesmo tipo, mesmo que por motivações diferentes. A Internet, como instrumento de múltiplas interações potencializa em grande intensidade esta possibilidade apresentada por Maffesoli (1987). Diante disso, vale lembrar Goffman (1999) com relação às diferentes apresentações de “Eus” em espaços diversos. Aqui, nesse contexto, estando nesses grupos, o indivíduo pode representar diferentes “eus” (ou “papéis”). Logo, fazendo uma re-interpretação da identidade e da identificação, temos na primeira um nós e um eles, enquanto que no segundo podemos ter muitos “eus” dentro de muitos nós possíveis. E onde fica o eles? Os eles são todos semelhantes que compartilham o espaço. Enfim, Maffesoli (1987) supõe que no ritual cotidiano de afetividade desses pequenos grupos se estabelece o seu próprio reconhecimento como grupo; no entanto ainda lhe faltam as referências com relação ao outro, o 'eles' que faz reconhecer a identidade, fazendo possivelmente fechar-lhes na identificação com o semelhante. As “tribos” afinal, que mesmo em redes de afinidade, não possuem o espaço adequado para a afirmação das identidades (o público); firmados apenas nas “afinidades afetivas” que as sustentam na temporalidade de sua interação, possivelmente preenchendo lacunas do cotidiano (acessório lúdico), mas não se tornando a nova revolução do mundo do futuro, como Maffesoli parece imaginar em alguns momentos. Enfim, diante disso, os vários espaços, a diversidade cultural e os repertórios de ação constituem-se elementos fundamentais que permitem ao jovem reconhecer a sua vinculação a um determinado grupo social e, assim, identificar-se com ele. O jovem se reconhece no grupo, não só através da identificação com os elementos constitutivos deste, mas também, à medida que é reconhecido como indivíduo capaz de ser sujeito de suas ações nos espaços em que estas se tornam plenas de sentido. É nesses espaços, preenchidos pelos grupos juvenis, que as experimentações permitem aos jovens vivenciar possibilidades concretas de construção de identidades. Desse modo, as identidades juvenis parecem ganhar visibilidade na relação com o contexto sociocultural e histórico em que vão sendo consolidadas através, por exemplo, da imagem que o grupo tem de si e da própria sociedade e vice-versa, numa relação de reciprocidade por vezes conflituosa. As diferenças entre as gerações e as generalizações que ligam os jovens à violência e à ociosidade parecem exemplificar esses conflitos. Alguns importantes podem aparecer durante a construção da identidade do adolescente. O rumo que ele dá para sua vida acaba tendo influências da sociedade, a qual cobra de cada pessoa um papel social, preferentemente definido e o mais definitivo possível. Numa fase em que a identidade do adolescente ainda não se completou fica difícil falar em papel social definitivo.

Carvajal (1998) apresenta um quadro geral em que expõe as crises e etapas da adolescência presentes em três fases: a “puberal”, a “nuclear” e “juvenil”. Segundo o autor, na fase nuclear, verifica-se uma onipotência grupal, um *self* compartilhado, uma tendência à organização em grupos e um desejo de ruptura normativa antiadulto. É nessa etapa que se encontram, em sua maioria, os alunos que estão sendo pesquisados.

Os grupos juvenis e suas identidades se formam por contraposição (o que Dubet chama de “subjetivação”). Outra coisa são os agrupamentos juvenis, como por exemplo, os grupos que se reúnem para beber. O problema está na forma como se dá a interação entre eles. À medida que os vínculos sociais vão se estabelecendo, um conjunto de características vai sendo valorizado, desde características necessárias para ser aceito pelo grupo, até características necessárias para expressar um estilo que agrada a si próprio e ao outro. Esse conjunto de características fundamentais para o desempenho do(s) papel(s) social(s) é conhecido por *persona* que significa máscara. Assim como a auto-estima representa aquilo que a pessoa é para si mesma, a *persona* representa aquilo que ela será para o outro.

Sabemos que os jovens se apóiam nos grupos e se fecham em relação aos pais e professores (Erikson, 1987; Zimmerman, 1997; Carvajal, 1998), numa certa resistência e, até certo ponto resistência essa necessária, porque eles estão começando a construir suas identidades e a marcar as fronteiras do “eu”, do “nós” e do “eles”, mas não podemos nos esquecer de que, nessa fase da vida também, seus corpos em mudança fazem com que suas percepções sejam confusas em relação a defeitos e virtudes. Se em certos momentos querem se tornar invisíveis, em outros, os jovens tornam-se, também exibicionistas. O corpo é convertido em elemento essencial e as aparências passam a definir e a aceitar ou rejeitar o que é igual ou diferente. O que era normal torna-se problema, na medida em que o macro, com suas idéias, acaba operando nos alunos de classes médias e elites, um reforço para uma situação de discriminação social, preconceitos, desigualdades e violências.

Os jovens instituem lutas simbólicas por meio dos compromissos cotidianos que assumem com determinado processo de identificação coletiva, este devendo ser considerado como algo que existe no contexto de práticas permanentes e mutantes de definição das identidades coletivas. É possível afirmar que os jovens das classes populares articulam territórios próprios nas ruínas dos espaços da cidade que sobraram para eles. A relativa ignorância dos adultos em relação à materialidade social e ao

simbolismo das práticas juvenis é fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias acerca das atitudes e silêncios dos jovens. A escola, também considerada como integrante dessa cidade em ruínas, experimenta conflitos, violências, que causam ruídos na própria comunicação. Ao se abrir ou ser aberta por práticas coletivas juvenis que penetram em seus tempos e espaços administrativos e pedagógicos – em geral fechados e pouco tolerantes à diversidade –, a escola pode se perceber desorganizada e despreparada ou mesmo se enxergar em situação de possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional – em geral orientado para a uniformização e o anonimato – em novo território onde as identidades juvenis possam encontrar espaço para o diálogo.

Pais (2003) compreende as razões pelas quais os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição em que suas culturas não podem se realizar, nem tampouco podem se fazer presentes. Parece não haver chance de negociações entre os espaços lisos – que permitiriam aos jovens transitar sem as marcas prévias das instituições do mundo adulto –, e os espaços estriados – cujas principais características seriam a ordem e o controle. Para o pesquisador português, a escola, apesar de ser um espaço o jovem pode gostar de estar presente, ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação. É exatamente isso que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença, como vêm ocorrendo pelos jovens nas periferias de Paris e em outros países europeus. Estaríamos, então, ante um paradoxo: a escola tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, conforme apontamos anteriormente e a manutenção das relações de poder, enquanto as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança. O que fazer, pergunta o autor, transformamos a escola, ameaçando com isso as relações sociais, ou silenciemos a juventude negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias?

Assim sendo, dentre o complexo de fatores que podem tornar uma instituição escolar democrática e de qualidade se encontra o que podemos chamar de aumento da “permeabilidade” da escola aos jovens. Isso passa pela abertura e disposição de diálogo com as referências culturais, os valores, as crenças e os sentidos que os jovens alunos vêm construindo para sua vida, aí incluída a escola. Nesse sentido, conhecer os jovens é um dos pré-requisitos fundamentais no processo de incorporação deles pela escola. Conhecer as experiências de aumento da permeabilidade da escola a esses sujeitos, apontando seus limites e suas possibilidades, outro.

3.2.2. Sentido da experiência escolar para os adolescentes e jovens

A adolescência e a juventude são construções sociais. Em outras palavras, comportam “classes de idades” que são expressões de um tempo que não é apropriado de forma homogênea na sociedade. É a sociedade que produz determinados “cortes” e “rupturas” no decorrer do tempo. Sabemos que existem crianças e adolescentes, adolescentes e jovens, mas essas fronteiras que marcam os limites não têm uma sinalização material ou objetiva. Os limites sociais são sempre imprecisos e variáveis. Mas em certos casos é preciso reduzir essa imprecisão e fixar limites estritos, homogêneos e fáceis de identificar. Este é o tipo de limite que se expressa na lei e nos dispositivos normativos. Esses limites não são definitivos, podem variar. Mas são limites precisos. A incorporação ao sistema educativo formal não é arbitrária. Ingressa-se na escola a partir de uma idade determinada. Mas quando se trata da adolescência e da juventude, sabemos, que os limites existem, mas não estamos em condições de dizer quando começam e quando terminam. Nem todos que têm a mesma idade participam da mesma “classe de idade”. Por outro lado, a própria experiência escolar contribuiu para a criação da juventude como uma construção social, ou seja, como um tempo de vida colocado entre a infância e a condição de adulto, um tempo de preparação e espera. Nesse sentido podemos dizer que nem sempre existiu “juventude” e “adolescência”. A posição na estrutura de distribuição de bens materiais e simbólicos da sociedade está determinando diversas formas de viver a experiência jovem ou adolescente, portanto não é um estado pelo qual necessariamente passam todos os indivíduos de uma sociedade. Em muitos casos, até a própria experiência da infância é um “privilégio” que se nega a muitas crianças que vivem em condições de pobreza extrema, tanto no campo como nas grandes cidades de vários continentes.

A antiga escola primária foi pensada e desenhada para crianças e o ensino fundamental – de quinta a oitava séries-, pesando seus esforços de adaptação, tende a reproduzir os mecanismos e estilos próprios da educação infantil. Ou seja, em muitos casos, tende-se a tratar os adolescentes como se fossem crianças. Esse é um fator que não poucas vezes contribui para explicar o mal-estar e o fracasso dos alunos tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Segundo Dubet e Martuccelli (1998), mais além das significativas determinações de gênero, classe social, etnia, habitat, etc., um aluno do ensino médio é diferente de um aluno da escola primária. Vale ressaltarmos

que escola primária, aqui no Brasil, tem como correspondência o Ensino Fundamental de primeira a quarta séries. Ainda, segundo os autores, podemos apontar as seguintes particularidades:

a) Diversidade das “esferas de justiça”. Enquanto o mundo da infância e da escola está organizado em torno de uma grande “unidade normativa”, que rege tanto o âmbito escolar como o familiar, o mundo do “colegial” está regido pela percepção de que existem diversos âmbitos de justiça. Uma regra se aplica no recreio, outra entre os amigos, outra no colégio, outra diferente no âmbito familiar. Enquanto a criança mimada na família espera o mesmo tratamento na escola, o adolescente percebe que existem espaços distintos, com regras distintas (grifos meus).

b) Princípio de reciprocidade. Enquanto na escola a criança tende a representar a autoridade, e o professor, algo natural e indiscutível, o adolescente percebe que as instituições (o colégio, e também a família) constituem mundos complexos, em que existe uma diversidade de atores com interesses e “capacidades” diferentes. A “onipotência” do professor tende a ser substituída pela visão mais complexa e política das relações e do jogo (as alianças, as estratégias, o uso do tempo, etc). O princípio de reciprocidade significa que a relação professor-aluno não é unidirecional (o professor tem todo o poder e faz o que quer, enquanto o aluno só tem que obedecer). O adolescente tende a considerar que o respeito, por exemplo, deve ser uma atitude recíproca e não só uma obrigação dele com seus professores.

c) A emergência de estratégias escolares. A criança na escola percebe que só basta ser aplicado e obedecer às regras e a seus superiores (os pais e os professores) para ter êxito na escola. Em compensação, no colégio os adolescentes percebem que “ser estudante” exige algo além do que seguir certos automatismos. Ao contrário, o adolescente percebe que para ter êxito é preciso desenvolver uma estratégia, ou seja, requer fazer uso do cálculo, definir objetivos e escolher meios adequados para alcançá-los, desenvolver a ação no eixo do tempo, saber esperar etc.

d) Desenvolvimento de uma subjetividade não escolar. Enquanto as crianças na escola vivem uma “continuidade relativa”, seu estatuto de criança e seu estatuto de aluno, os adolescentes no colégio vivem a experiência de uma tensão entre o aluno e o adolescente. Mais além destas particularidades genéricas, os adolescentes e jovens são portadores de uma cultura social feita de conhecimentos, valores, atitudes, predisposições que não coincidem necessariamente com a cultura escolar e, em

particular, com o currículo do programa que a instituição se propõe a desenvolver. Houve um tempo em que o mundo da vida cotidiana se mantinha “fora” e “distante” da cultura escolar. Os saberes legítimos, esses que a escola pretende incorporar nos alunos, são saberes “consolidados” e de certo modo, “distantes” do cotidiano e da contemporaneidade. Essa distância tinha uma razão de ser no momento constitutivo da escola e do estado moderno (grifos meus). A escola tinha uma missão civilizatória, ou seja, tinha uma função de reeducação (como se dizia na época). Em muitos casos a distância entre a cultura espontaneamente incorporada pelas crianças e a cultura que se queria inculcar era extrema, por isso a escola tinha uma função missionária. A primeira pedagogia era a tecnologia de conversão, por isso a densidade, a variedade a integridade, o ideal era a pedagogia do interno.

Hoje, é impossível separar o mundo da vida do mundo da escola. Os adolescentes trazem consigo sua linguagem e sua cultura. A escola perdeu o monopólio de inculcar significações e essas, a seu tempo, tendem à diversificação e à fragmentação. No entanto, em muitas ocasiões, as instituições escolares tendem a negar a existência de outras linguagens e saberes e outros modos de apropriação distintos daqueles consagrados nos programas e nas disposições escolares. A experiência escolar se converte em uma fronteira em que se encontram e se enfrentam diversos universos culturais. Essa oposição estrutural, já mencionada por nós anteriormente, é fonte de conflito e desordem; fenômenos que terminam, às vezes, por neutralizar qualquer efeito da instituição escolar sobre a conformação da subjetividade dos adolescentes e dos jovens. É preciso ressaltar que a contradição e o conflito entre cultura escolar e cultura social é mais provável no caso dos jovens das classes sociais econômica e culturalmente dominadas. Nessas condições, é provável que surjam tensões entre a integração dos adolescentes aos “grupos dos iguais” e sua integração às normas escolares.

Desde Coleman (1961), se conhece a oposição entre a cultura adolescente e as normas escolares, que em muitos casos faz com que se prefira a primeira à segunda. O conflito e o predomínio da “atração e o prestígio” no grupo de pares sobre o prestígio e os prêmios próprios da atividade escolar não é mais que uma das situações prováveis. A harmonização e “negociação” entre ambos os universos culturais, dadas certas condições sociais e institucionais, é também um desenlace provável dessa tensão estrutural. As manifestações deste tipo de conflito são bem conhecidas e adquirem formas particulares em cada contexto nacional. Aqui no Brasil é comum que os alunos

tenham que optar entre duas figuras típicas: a do “nerds” ou do “palhaço”. Enquanto a primeira representa o tipo ideal do aluno que opta por cumprir com as regras da escola, a segunda se aplica aos que as desafiam e preferem ser os “primeiros no grupo” (os mais valorizados, reconhecidos, populares, etc.) à custa de serem “os últimos” na lista de méritos especificamente escolares (notas, conduta, etc.).

Os filhos dos grupos subordinados, em muitos casos, optam por esta estratégia, na medida em que lhes é mais difícil competir com êxito no jogo escolar. Como mostraremos mais tarde nos casos analisados. O campo no qual se encena a construção da subjetividade está dominado por três atores básicos: a família, os meios de produção e difusão de sentido e as instituições escolares. Mas a família perdeu força e capacidade de estruturar as personalidades das novas gerações.

Outro fator que vem pôr em crise os velhos dispositivos que organizavam a vida das instituições escolares para adolescentes e jovens origina-se nas mudanças dos equilíbrios de poder entre as crianças, os jovens e os adultos. A idade sempre foi um princípio estruturador das relações de dominação em todas as sociedades, e durante a segunda metade do século XIX, quando se assentaram as bases das instituições educativas capitalistas, a relação de poder entre as gerações era muito mais assimétrica que atualmente. O mundo dos adultos praticamente monopolizava o poder nas instituições. Os alunos tinham mais deveres e responsabilidades que direitos. Hoje, com a incorporação praticamente universal da Convenção Internacional dos Direitos da Criança é um indicador do grau de institucionalização alcançado por estas novas relações intergeracionais de poder. As instituições educativas têm que tomar nota desta realidade e transformar seus dispositivos, em especial aqueles que regem as relações de autoridade entre professores, diretores e alunos, as que organizam a ordem e a disciplina e aquelas que estruturam os processos de tomada de decisão. Deverá reconhecer que os adolescentes e jovens têm direitos específicos (à identidade, a expressar suas opiniões, a aceder à informação, a participar na definição e aplicação de regras que organizam a convivência, a participar na tomada de decisões, etc.) e terá que desenhar os mecanismos institucionais que garantam seu exercício (regulamentos, participação em colegiados, recursos financeiros, de tempo, lugar e competências etc.).

O reconhecimento dos direitos dos adolescentes unido à erosão das instituições escolares (produto da massificação com 'subfinanciamento' e da perda do monopólio no campo das agências de imposição de significados) está na origem da crise de autoridade

pedagógica, como um efeito da instituição. Nas condições atuais, os agentes pedagógicos (professores, diretores, especialistas, etc.) não garantem o respeito e o reconhecimento dos jovens. Mas a autoridade pedagógica, entendida como reconhecimento e legitimidade, continua sendo uma condição estrutural necessária da eficácia de toda ação pedagógica. O problema é que hoje o professor tem que construir sua própria legitimidade entre os jovens e adolescentes. Para isso deve recorrer a outras técnicas e dispositivos de sedução. Trabalhar com adolescentes requer um novo profissionalismo que requer definição e construção.

3.3. O JOVEM E A “EXCLUSÃO” SOCIAL

O quadro estatístico da escolarização juvenil no Brasil evidencia uma lenta expansão quantitativa da universalização do acesso em conjunto com a permanência dos níveis de desigualdade sistêmica. Naquilo que se refere à qualidade da participação dos jovens – especialmente os pobres –, na vida escolar, encontramos ainda elementos perversos, como a disparidade idade e série e as precárias condições de oferta na maioria das escolas públicas que restringem significativamente as oportunidades de escolha e de inserção social nesse momento decisivo da formação humana, que é o da transição para a vida adulta, conforme mencionamos anteriormente.

Sabemos que a situação do jovem no Brasil é grave. As estatísticas apontam para o agravamento das condições de vida da maioria dos jovens brasileiros, que são cerca de 33 milhões entre 15 e 24 anos, dos quais 80% residem em áreas urbanas. O desemprego, por exemplo, que atinge toda a população em idade ativa, foi especialmente agudo entre os jovens; na década de 1990, 62,2% dos que perderam emprego eram jovens (Pochmann, 2000). O autor nos ajuda a aprofundar a compreensão do problema. A partir de sua análise das relações entre emprego e desemprego no Brasil para os jovens na década de 1990, destacamos sua referência ao índice de inatividade. Associando essa taxa ao tempo disponível para educação, o autor nos mostra que, no período que vai de 1980 a 1997, assistimos a uma significativa mudança localizada na condição de atividade do jovem, com queda na ocupação e aumento do desemprego. A taxa de inatividade, em contrapartida, manteve-se praticamente inalterada. Desde a década de 1980, percebe-se uma pressão constante de oferta de mão-de-obra (busca de trabalho) sobre o mercado. O Brasil não estaria usando o dispositivo do alongamento da inatividade como recurso à postergação do desemprego juvenil, ao contrário de economias mais avançadas que buscaram alternativas no alongamento da inatividade. A extensão da escolarização tem sido uma das alternativas encontradas a partir do aumento do tempo de formação dos jovens, com o adiamento da entrada desses no mercado de trabalho.

Sobre a educação escolar, dados do Censo 2000 do IBGE indicam que a taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos passou de 55,3% para 78,8%. Os jovens

possuem hoje mais acesso à escolarização formal e nela permanecem por mais tempo, ainda que essa permanência se caracterize, em larga escala, por reprovações sistemáticas que criam graves distorções entre idade ideal e série escolar. Em relação aos que têm entre 18 e 19 anos, a proporção é menor: apenas 50,3% de jovens desse grupo estudavam na ocasião do último recenseamento nacional. Entre os jovens de 20 a 24 anos, a proporção é de 26,5%, dado que indica o peso da necessidade do trabalho e o baixo contingente de jovens cursando níveis superiores de escolaridade. Entre 1991 e 2000, a escolaridade das pessoas de 10 anos ou mais melhorou no País. Houve redução na proporção das menos instruídas (19% contra 10%) e aumento na proporção das que tinham 11 anos ou mais de estudo (13,8% contra 19,0%). Ainda que tenha havido melhoria de acessibilidade aos sistemas formais de ensino, é necessário registrar que os desafios para a consolidação de um sistema escolar público e de qualidade ainda estão longe de serem superados. Não devemos nos esquecer de que a maioria dos jovens da Rede Pública ainda se encontra cursando as primeiras oito séries do Ensino Fundamental. O mesmo Censo 2000 que apontou a extensão do acesso à escolarização para um maior contingente de jovens brasileiros, revelou, também, dados preocupantes sobre o atraso escolar no ensino público. Na faixa etária de 15 a 17 anos, mais da metade dos jovens que estudam (52,6%) ainda está matriculada no Ensino Fundamental, onde regularmente deveriam estar apenas crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos. Se poucos conseguem essa sobrevivência escolar, menos ainda são aqueles que chegam a esse patamar da pirâmide educacional sem acidentes de percurso pelas oito séries do Ensino Fundamental. Em 1996, os alunos que mantiveram a equivalência ideal entre idade e série eram 2,5 milhões, menos de um quarto dos mais de 10 milhões de brasileiros entre 15 e 17 anos. Concordamos quando Mello (1999), acertadamente, denominou o Ensino Médio brasileiro de “ensino de minorias sobreviventes”, em face do pouco acesso que os jovens têm à escolaridade pós-obrigatória no país.

Mesmo com a melhora relativa nos índices de escolaridade apontada pelo Censo 2000, a grande maioria dos jovens brasileiros não consegue chegar ao Ensino Médio e ao Superior. Ainda que a taxa de analfabetismo na população acima de 10 anos tenha caído de 19,7% em 1991 para 12,8% em 2000, muitos adolescentes e jovens, na escola pública, são obrigados a sair da escola para sustentar ou ajudar no sustento da família, diferentemente da população de jovens estudados por nós, conforme indicamos anteriormente, que se encontram num momento de moratória social.

Os dados referentes à vulnerabilidade pessoal e social são múltiplos e suas combinações têm produzido indicadores mais precisos sobre as dificuldades enfrentadas pelos setores populares juvenis que vivenciam a paradoxal situação de viver processos sociais de modernização – em especial quando imersos nos espaços e tempos das indústrias culturais –, ausentes de modernidade naquilo que se refere à garantia de direitos universais. Mostram em particular que a melhoria do acesso dos jovens à escola não tem sido suficiente para diminuir sua necessidade de continuar buscando emprego, algo que observamos nos alunos da escola pública que está sendo pesquisada. O aumento do acesso à escola sem o aumento significativo da taxa de inatividade do jovem revela que o jovem brasileiro, mesmo dentro da escola, continua premido pela busca de emprego. Mas que emprego?

A população jovem pobre é a parcela mais rapidamente atingida pela recessão e pela ausência de desenvolvimento social. Apesar da diminuição da população de 0-19 anos no Brasil nos últimos anos, a maior concentração de estratos de crianças e jovens localiza-se nos setores desprivilegiados (Sposito, 1994). A isso se deve acrescentar a 'juvenilização' da população economicamente ativa observada a partir dos anos de 1970 e os índices de não emprego, relativamente superiores entre adolescentes e jovens no conjunto mais amplo dos desempregados.

Forma-se assim um círculo vicioso: à entrada prematura dos jovens pobres no mercado de trabalho – relação permanentemente descontínua, em que o trabalho consiste em buscar emprego e não necessariamente em ter emprego –, corresponde uma relação episódica e intermitente com a escola e o empobrecimento da experiência de escolarização, outra parte. A esses condicionantes estruturais da vida juvenil se somam especificidades das práticas escolares e suas contradições, que se movimentam num campo de múltiplas tensões: entre os inúmeros limites desencadeados pela expansão da escolarização – produtora de uma “nova” experiência de escolarização, ao mesmo tempo acessível a um maior número de sujeitos, estendida no tempo e degradada na qualidade –, e as inegáveis e imensas possibilidades democráticas abertas por uma escola repleta de crianças e jovens originários das classes populares.

A expansão quantitativa da escola ataca e desafia os ideais de qualidade, ao trazer para seu interior referências sociais, saberes e práticas culturais muitas vezes dissonantes, valores incompreensíveis de imediato e lógicas alternativas ao instituído, que inserem, dentro de uma escola esvaziada, verdadeiras disputas pelos sentidos de

presença nessa instituição. Acabamos por não perceber os limites que a expansão do acesso dos jovens à escola vem apontando, corremos o risco de travarmos uma batalha se a clareza necessária sobre as diferenças profundas que se escondem entre “habitar” a escola e simplesmente “fazer parte” dela. Não podemos deixar escapar, contudo, as possibilidades abertas pela expansão do acesso do jovem à escola. Se por um lado o “fazer parte” da escola, o “ser incorporado” por ela e a democratização dos processos de escolarização configuram muito mais do que a simples presença do jovem na escola, por outro esses processos são impossíveis sem essa presença. Assim sendo, ao começar a trilhar os caminhos da pesquisa, defrontamo-nos com alguns impasses: afinal, de que violência, adolescente, alunos e escolas estávamos de fato falando? Paramos e entendemos que o passo seguinte seria apresentar a violência, o adolescente e a escola de que estávamos mencionando, a partir de nossos pressupostos teóricos apresentados até agora.

PARTE II

MÉTODO, ESPAÇOS ESCOLARES E SUJEITOS INVESTIGADOS

*Vim pelo caminho difícil,
a linha que nunca termina,
a linha bate na pedra,
a palavra quebra uma esquina,
mínima linha vazia,
a linha, uma vida inteira,
palavra, palavra minha.*

Paulo Leminski

ADOLESCENTE

*A juventude tem mil ocupações.
Estudamos gramática até ficar zonzos,
A mim
Me expulsaram do quinto ano
E fui entupir os cárceres de Moscou.
Em nosso pequeno mundo caseiro
Brotam pelos divãs
Poetas de melenas fartas.
Que esperar desses líricos bichanos?
Eu, no entanto,
Aprendi a amar no cárcere.
Que vale comparado com isto
A tristeza do bosque de Boulogne?
Que valem comparados com isto
Suspiros ante a paisagem do mar?
Eu, pois,
Me enamorei da janelinha da cela 103
Da "oficina de pompas funebres".
Há gente que vê o sol todos os dias
E se enche de presunção.
"Não valem muito esses raiozinhos"
dizem.
Eu, então,
Por um raiozinho de sol amarelo
Dançando em minha parede
Teria dado todo o mundo.*

Vladmir Maiakowski(1893-1930)

CAPÍTULO 4

MÉTODO

*A violência faz-se passar sempre por uma contra violência,
quer dizer, por uma resposta à violência alheia.*

Jean-Paul Sartre

4.1. DESCREVENDO A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR NO CAMPO: a escolha das escolas, dos sujeitos e das técnicas de pesquisa

Uma das preocupações iniciais ao realizar esta investigação foi a de evitar o olhar “ofuscado” (Cf. Dauster, 1989), procurando descentrar a nossa perspectiva, colocando o eixo no universo pesquisado. Assim, procuramos buscar as significações do outro, e admitir lógicas diferentes das nossas, apesar de termos tido dificuldades em concretizar tal princípio.

Desde a definição do tema a ser investigado - que nos levou a um estudo acurado da literatura concernente com o intuito de levantar aspectos a ele relacionados e a outros ainda por explorar-, até à formulação do problema, à estruturação das questões orientadoras da coleta de dados e à determinação de categorias iniciais de análise, tentamos nos esforçar para manter a atenção sempre aguçada quanto ao atendimento ao princípio da relativização, quanto a uma descrição densa, quanto à clareza sobre o papel da teoria na pesquisa e quanto à necessidade do distanciamento por meio do movimento de estranhamento para garantir a objetividade da pesquisa.

Nesse sentido, tomamos cuidado com a questão da relativização, lançando-nos num esforço sistemático, num movimento de estranhamento, para analisar uma situação familiar como se ela fosse estranha, “estranhar o familiar”, confrontando variadas versões e interpretações de fatos e situações por nós observados.

No momento seguinte, na fase do trabalho de campo, apesar de termos partido de alguns pressupostos teóricos, tentamos não ficar presos a hipóteses rígidas, na tentativa de estarmos sempre abertos, flexíveis e atentos ao aparecimento de sinais que nos levassem a novas formulações, novas perspectivas de análise e mesmo a novas hipóteses. Este foi o momento da observação, cuja tarefa não foi “ver” a totalidade do outro e nem definir as “coisas” específicas a serem observadas, mas sem dúvida, foi o momento de “fazer a mediação entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio, e então, rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários” (André, 1995, p. 47). Tínhamos necessidade de “treinar” para “enxergar mais”, de nos abrir para os detalhes que ainda não se encaixavam em nenhum esquema e atentar para os indícios dados pelos atores que pudessem indicar novas relações significativas.

No processo de análise, o papel da teoria foi decisivo por nos “fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles” (André, 1995, p. 47). Nessa fase, tentamos relacionar os conceitos teóricos com os fenômenos observados. Vale ressaltar que em todas as fases da pesquisa a teoria esteve presente e as categorias teóricas não foram definidas de antemão em termos de condutas ou efeitos observáveis.

Para garantir a objetividade de nosso trabalho, tentamos resgatar uma das premissas mais tradicionais das ciências sociais: a necessidade de um distanciamento tanto social quanto psicológico do objeto. Para que se garanta esse distanciamento, André (1995) propõe a triangulação dos procedimentos metodológicos sendo filtrada pelo referencial teórico. Neste sentido, nossa “triangulação dos procedimentos metodológicos” (Cf, André, 1995) se traduziu na busca de uma diversidade de alunos, professores, técnicos e outros; de uma variedade de fontes de informações, como entrevistas, observações, consulta a documentos; e de diferentes perspectivas de interpretação dos dados – pedagogia, antropologia, sociologia, psicologia, política, filosofia, história, lingüística.

Mesmo tendo ciência de que o fenômeno da violência se manifesta no cotidiano escolar, familiar e nos grupos de sociabilidade, a pesquisa privilegiou a escola. O papel dos novos modelos de família no processo de socialização primária e a influência dos grupos de sociabilidade sobre os jovens foram considerados, sim, mas numa abordagem indireta. Dessa forma, o espaço social privilegiado neste trabalho foi a escola.

Tendo em vista os objetivos da investigação, de analisar as representações que os alunos de classe média e classe média alta fazem da violência entre pares, a coleta de dados foi feita em duas escolas, sendo uma da Rede Pública Municipal de Ensino e outra da Rede Particular de Ensino, ambas na cidade de São Paulo. Ambas escolas situam-se em regiões privilegiadas e atendem a uma clientela considerada de classe média e/ ou da elite.

A seleção e escolha das escolas foram realizadas com base nos seguintes critérios: atendimento a alunos de classes médias e segmentos da elite; de uma pertencer à rede pública e outra à rede privada e de situar-se na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo. A escola pública municipal se situa em região/ bairro da zona norte de São Paulo, de boa qualidade de vida a qual denominaremos inicialmente de escola “Wenceslau”. Além disso, tanto a escola da rede particular de ensino – a qual denominamos de escola “Menotti” como a da rede pública municipal de ensino, são consideradas como referências de boas escolas, dentro das suas categorias de escola privada ou de escola pública.

Em contato inicial com as escolas, definiu-se pelos alunos de oitavas séries porque, segundo os professores e coordenadores consultados, é nessas séries que incidem os casos de violência entre os grupos de pares. Segundo esses profissionais da educação, os alunos do Ensino Fundamental das séries iniciais ainda são crianças, mais maleáveis e sensíveis ao controle da escola e os de Ensino Médio estão mais voltados para o vestibular, mais interessados nos conteúdos e menos atraídos pelas brincadeiras no interior da escola. Por isso, foram entrevistados os alunos de oitavas séries do Ensino Fundamental e seus respectivos professores, equipe técnico-administrativa e inspetores de alunos.

A coleta dos dados de campo foi feita basicamente por meio das técnicas de pesquisa: observação, entrevistas e consulta à documentação.

Houve opção de entrevistas mais abertas, nas quais os atores pudessem dialogar. Assim sendo, as entrevistas foram individuais, com base em roteiros previamente definidos, respondendo aos objetivos do estudo, mas respeitando-se a sua flexibilidade. Dessa maneira, em alguns momentos houve desvios de direção do roteiro, seguindo os movimentos dos discursos dos indivíduos. Os respectivos alunos entrevistados puderam se manifestar de maneira espontânea, aberta, franca, sem constrangimento algum, dando suas opiniões, relatando experiências e expondo problemas.

Os alunos foram observados em situações diversas: em salas de aulas, corredores, pátio - recreios, quadras, área do portão da entrada e quarteirão em torno da escola. A observação buscou o acesso às situações habituais e voltou-se para a captação das relações entre os membros da escola.

Nas instituições selecionadas para o desenvolvimento das entrevistas, solicitamos aos coordenadores a seleção de alguns adolescentes de oitavas séries para comporem o cenário da pesquisa. Alguns critérios foram levantados na elegibilidade dos adolescentes: adolescentes entre catorze e quinze anos, por se acreditar que nessa faixa etária eles apresentem certo grau de maturidade para a reflexão sobre o tema; adolescentes de ambos os sexos; disponibilidade para participar da pesquisa e certa facilidade com a linguagem, pois este seria o instrumento de trabalho utilizado e que fosse dois de cada gênero, para não haver interferência neste sentido.

Para a realização desse estudo utilizamos a entrevista semi-estruturada. Seguimos um roteiro como uma possibilidade de maior vinculação e interação investigador-investigado, por considerar, tal como indica Minayo (1999, p.110), que “a fala é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos”.

Os tópicos do roteiro foram os seguintes:

- qualidades e problemas com a escola;
- relações com a família e amizades;
- a imagem: como eu vejo os outros e como os outros me vêem – inclusive sobre apelidos nas escolas;
- relações com os jovens do bairro – gangues, comandos, drogas, grupos de esporte lazer;
- o envolvimento com o fenômeno da violência: já humilhou ou foi humilhado por alguém - já foi ameaçado e ameaçou – agrediu física e verbalmente alguém e foi agredido - apanhou e bateu em alguém;
- o cenário – como palco de violência e
- perspectivas de futuro.

A criação desse roteiro teve como objetivo servir como um eixo norteador para o desenvolvimento da pesquisa. Cabe salientar que utilizamos o gravador como instrumento necessário à captação e conservação de todo o conteúdo das falas. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente pelo próprio pesquisador.

Para a realização desta pesquisa, optamos por entrevistar quatro adolescentes de cada unidade escolar, sendo dois meninos e duas meninas, respectivamente, na medida em que, tal como indica Minayo (1999), na pesquisa qualitativa não é a quantidade de sujeitos que garante a qualidade do estudo, mas o processo de construção do conhecimento, que ocorre a cada momento, a cada novo encontro e se dá através da interação entre pesquisador e pesquisado.

Não houve um número de encontros previamente determinado, apenas determinamos inicialmente que as entrevistas não passariam de uma hora, para que os alunos não se cansassem. Optamos por esgotar o assunto com o adolescente sempre de acordo com o objetivo da pesquisa, respeitando também o interesse deste, na medida em que se percebeu a necessidade de continuar ou não a conversa. Salientamos também que a partir de um roteiro previamente estabelecido, as demais questões para as entrevistas feitas foram surgindo a partir da primeira, isto é, a partir do contexto em que as mesmas iam ocorrendo.

O contato com os adolescentes foi bem cauteloso. Na escola pública as entrevistas ocorreram na sala da coordenação pedagógica enquanto que na escola privada, na sala da orientação pedagógica. A pesquisadora apresentou-se como pesquisadora da PUC-SP, dizendo estar realizando uma pesquisa sobre os jovens e a questão das manifestações de violências nas escolas, mais especificamente sobre o bullying escolar. Asseguramos ao adolescente em cada entrevista que as informações fornecidas não seriam utilizadas de forma alguma para prejudicá-lo, pedindo sempre, antecipadamente, que os responsáveis assinassem uma autorização para que o adolescente fosse entrevistado. Optamos por utilizar nomes fictícios, escolhidos previamente pelos entrevistados, a fim de preservar sua identidade. Ressaltamos ainda que tanto numa escola quanto em outra a primeira entrevista foi menos descontraída do que as demais em que o clima de confiança e descontração imperou.

Por entender que as escolas, por suas próprias formas de organização e de funcionamento, são produtos de sua própria história e dos sujeitos que ali convivem, consideramos que entrevistar aqueles que nela atuam (professores e demais

profissionais como inspetores, orientadores, coordenadores pedagógicos, assistentes de direção e diretores) seja extremamente relevante, uma vez que são co-partícipes das manifestações de violência na escola. Portanto, foram realizadas entrevistas com esses profissionais também, as quais duraram em média uma hora.

Salientamos que, com o objetivo de refazermos as trajetórias das escolas, tivemos total acesso por parte de ambas as escolas à documentação necessária ao trabalho, sem qualquer tipo de problema. Na escola privada somente a partir da autorização da Direção Pedagógica da escola foi que tivemos acesso direto aos documentos referentes aos alunos – AO (Avisos de ocorrências), Projeto Pedagógico da escola e Regimento Escolar -, os quais encontravam-se na secretaria da escola, enquanto que os dados sobre os alunos entrevistados foram fornecidos tanto pela orientadora pedagógica quanto pelos próprios alunos nas entrevistas. Da mesma maneira ocorreu na escola pública, tivemos acesso direto aos históricos escolares dos alunos entrevistados, às fichas de ocorrências com notificação de indisciplina e/ ou violência somente com autorização da Direção e/ ou da assistente de direção e os documentos foram consultados na própria secretaria da escola. O Projeto Político Pedagógico da escola nos foi fornecido pela coordenadora pedagógica bem como o Regimento Escolar. As demais informações foram obtidas por meio das entrevistas. Ressaltamos ainda que um dos elementos facilitadores de total acesso às unidades escolares se deve ao fato da pesquisadora ter filhos na unidade escolar da rede privada e já ter trabalhado na unidade escolar da rede pública de ensino respectivamente³⁴.

³⁴ Ressaltamos ainda que ao consultarmos a Coordenadoria de Ensino da escola Municipal pesquisada, não encontramos um documento específico à sua fundação. Consta na unidade escolar apenas um documento, que foi elaborado pela atual direção da escola, o qual contém algumas informações sobre a sua fundação. Portanto, todas as datas fornecidas no que se refere à escola Wenceslau, são aproximadas e pouca história temos da sua fundação. Diferentemente da escola da rede privada de ensino, que além de nos fornecer toda documentação, possibilitou nossa consulta a uma documentação antiga desde a época da sua fundação, no início do séc. XX, no próprio museu da escola.

CAPÍTULO 5

ESPAÇOS ESCOLARES

5.1. CARACTERIZAÇÃO/ APRESENTAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES: um pouco de história

Para iniciarmos essa etapa da pesquisa, procuramos instituições facilitadoras do acesso do pesquisador no campo, conforme mencionado anteriormente. A primeira, que denominamos de escola “Wenceslau”, localiza-se na zona norte de São Paulo, em bairro típico de classe média alta, rodeada de prédios e casas assobradadas - segundo os alunos entrevistados - e atende crianças e adolescentes de diferentes camadas sociais, mas com predominância da classe média. Desenvolve projetos sócio-educativos com as crianças, com os jovens, famílias e comunidades. Para entrar na escola, basta solicitar ao funcionário postado no portão junto ao estacionamento. Apesar de ser uma escola pública, a limpeza e a ordem impressionam e não encontramos pichações nem dentro e nem fora da escola. Segundo a diretora, a escola é constantemente pintada por dentro e por fora.

As salas de aula ficam no primeiro e segundo andares, possui uma sala de leitura e uma sala de informática. Para se chegar às salas de aula precisamos percorrer as escadas, pois não existem elevadores, nem passagem especial para deficientes físicos. A cantina da escola fornece merenda aos alunos ao término da terceira aula e fica no andar térreo, no qual existe um pequeno espaço com palco para peças em que os alunos brincam na hora do recreio. A escola possui apenas uma quadra esportiva para as aulas vagas e de Educação Física. A escola tem quatro períodos de funcionamento, sendo que os jovens pesquisados encontram-se no terceiro período, ou seja, no período vespertino das quinze às dezenove horas.

A segunda instituição contatada, denominada de Escola Menotti, se localiza numa região privilegiada de São Paulo, no bairro dos Jardins, zona oeste da cidade, rodeada de prédios residenciais e de um parque, um verdadeiro “Cinturão Verde”. Para entrar na escola é necessário que se identifique, seja anunciado e esteja necessariamente com horário previamente agendado com a coordenação/ direção para serem atingidas suas dependências. A limpeza e a ordem da escola também impressionam, bem como toda a sua organização. Seus prédios são enormes - com elevadores -, não fornecendo qualquer impedimento de acesso, com várias quadras poliesportivas, *playground* para os pequenos, teatros, quadras, enfermaria – com enfermeiras e médicos responsáveis pelos alunos, laboratórios e cantinas. Desenvolve um projeto de formação voltado para o lado moral e pedagógico. Estudar nessa escola significa distinguir-se, ou seja, destacar-se como um (a) aluno (a) educado (a) para o convívio e trabalho no meio social superior. Essa prática da burguesia de buscar formas e estilos de vida para destacar-se do proletariado e imprimir uma marca é comum e antiga (Elias, 1996). A seleção da clientela obedece a critérios embasados na competência e no merecimento. Para ser aceito na escola tem que se passar por um processo de seleção ou reservar desde que a criança é pequena sua vaga. O alto valor das mensalidades escolares impõe uma condição financeira privilegiada (Margotto, 1997).

Os alunos pesquisados encontram-se num determinado prédio devido ao fato de que, conforme o ano escolar, ocorre a alternância dos prédios, os quais totalizam cinco. A escola “Menotti” possui três períodos de estudo, sendo que os alunos pesquisados encontram-se no período matutino, apesar de serem ministradas aulas nas oitavas séries no período vespertino também.

Desde o início da observação a impressão que se teve foi de um total dinamismo, as vozes, os barulhos, os sinais, as atividades escolares – aulas, recreios, jogos, brincadeiras, reuniões, brigas, discussões, agressões-, foi mostrando a vida que tinha cada unidade escolar, algo vibrante, cheio de vida naquelas estruturas ou construções.

5.1.1. A escola Menotti: uma escola para as elites italianas

A grande imigração italiana começou oficialmente em 1887, e já na primeira década do século vinte, em São Paulo, esses imigrantes haviam tornado a mais italiana das cidades brasileiras, já havia vitoriosos na conquista da América. São Paulo cresceu em números e em qualidade com tantos estrangeiros. Os italianos constituíram a maioria e foi aqui que todos aqueles, vênéticos, toscanos, Lombardo, baremêses e napolitanos se tornaram enfim italianos, um só povo na visão dos brasileiros.

Criado em 17 de março de 1911, a escola começou a funcionar de fato em 1913, em terreno de 19.800m², situado no espigão da Avenida Paulista, com a construção de um amplo edifício, com três andares, escadarias e revestimentos de mármore trazidos de Carrara e um amplo pátio interno, possibilitando uma boa luminosidade nas áreas voltadas para ele. Todo esse conjunto se mantém até hoje, em que vemos incorporados elementos toscanos da Renascença. Ao contrário da maior parte das escolas particulares da época, o Instituto era misto, isto é, aceitava alunos dos sexos feminino e masculino.

Entre 1936 e 1942 o “Preside” montava guarda nas escadas de mármore da escola que são acesso ao vestíbulo da entrada principal do colégio, impedindo a entrada de alunos que não estivessem devidamente uniformizados. O curioso é que até hoje isto ocorre: na entrada principal ficam dois vigias observando se os alunos estão devidamente uniformizados, com meias brancas, tênis azul-marinho ou branco, camiseta e uniforme azul marinho da escola. Isto é motivo de desaprovação de muitos alunos que foram consultados durante a pesquisa.

A mureta da escola assistiu e assiste a muitos romances, mas o Parque situado em frente à escola era e ainda é, segundo relatos dos alunos, o melhor lugar para ficar e namorar, longe dos vigias da escola que não deixam com que façam nada. No tanque de peixes do parque acontecia um banho ritual de encerramento das aulas, que invariavelmente trazia o administrador à diretoria do colégio pra a sua reclamação anual. Hoje os banhos ainda ocorrem, mas na frente da escola, com ovos, farinhas, tintas, camisetas da escola pintadas e escritas, mas na frente da escola e não mais no Parque.

O projeto da escola e os espaços escolares

O projeto da escola tem como ênfase a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum; o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais; garantia de padrão de qualidade e vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Assim sendo, a ênfase é dada na formação do homem, regidos por valores eleitos pela escola, como solidariedade, respeito, responsabilidade, fraternidade e competência.

A escola Menotti funciona com pré-escola de quatro anos, Ensino Fundamental de oito anos e Ensino Médio de três anos. A partir de 2007, atendendo à legislação educacional em vigor, o ensino fundamental passou para nove anos. A escola funciona em três períodos e o período noturno é quando ocorrem as palestras bem como outras atividades extracurriculares.

As condições físicas do colégio são excelentes, os espaços são amplos e específicos para todas as atividades, com vários prédios distribuídos: um que abriga o Maternal, Jardim e Pré; outro, em que são ministradas as aulas para a quinta e sexta séries do Ensino Fundamental; um terceiro, em que são ministradas aulas das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental e finalmente um último onde são dadas as aulas do Ensino Médio.

Os alunos reconhecem e valorizam o espaço escolar:

Eu adoro essa escola... ela é grande... ela dá pra gente se esconder nela... a sala de aula, os corredores e os pátios, eu também gosto, porque nos corredores e nos pátios eu vejo todo mundo da escola e na sala de aula eu vejo meus amigos de classe, além de eu continuar com meus amigos a conversar, eu vou aprendendo... têm muitos prédios nessa escola e a gente muda conforme o ano... (sic) (Carolina, oitava série)³⁵

³⁵ Ressaltamos que todas as falas dos entrevistados foram colocadas em itálico para serem diferenciadas das citações de autores, foram transcritas integralmente e selecionadas pela pesquisadora.

Para a maioria dos alunos e alunas entrevistados (as) os pátios, as quadras, os corredores e a frente do colégio traduzem as suas preferências. A sala de aula realmente é pouco atraente, apesar de alguns mencionarem que gostam de ficar na classe conversando após as aulas. Segundo Dubet (1991) são esses espaços escolares os preferidos pelos alunos, pois estão livres do controle da escola e é onde ocorrem as relações de sociabilidade.

Apesar de não haver pichações aparentes na escola, durante as observações e entrevistas, evidenciou-se o controle na conservação dos prédios pelos funcionários – vigias - e toda e qualquer forma de pichação e depredação é punida na escola. Um dos alunos entrevistados reconheceu que já foi punido por haver praticado uma depredação:

Não foi bem depredação, sabe... eu só joguei o jornal no ventilador... aí eu tive que pagar o ventilador... eu sei que eu gosto de ficar brincando, mas é gostoso jogar e brincar com o apagador... fizemos guerrinha de giz... nossa sala é muito porca, muito suja mesmo... a gente faz guerrinhas de giz, papel, tudo... pega o apagador, coloca no chão... vai pó pra tudo que é lado... a poeira sobe... giz pra todo lado... isso é depredação sim, mas os vigias vêem, mas eles só dão bronca, mais nada, né... Só uma vez a professora mandou a gente limpar a classe... todo mundo começou a rir... quer dizer, eu acho, depois ninguém gostou, porque todo mundo acabou levando bronca a anotado no BO (Boletim de Ocorrência)... fui falar com o orientador... e não fui suspenso, dessa vez (risos). (sic) (Guilherme, oitava série)

A escola sempre se caracterizou pela rigidez de disciplina, que embora tenha sido amenizada no decorrer do tempo, ainda é bastante marcante, como pode se verificar pelo depoimento de um dos alunos:

Eu acho que tem muita regra nesta escola, muita coisa rígida, que faz com que o colégio seja xingado pelos alunos, por exemplo, meia, cor de tênis, camiseta, casaco, não pode ter uma coisinha escrita no casaco que eles já mandam tirar, é... o tipo de coisa que eu acho besteira mesmo, nem chicletes, é assim mesmo, nem chicletes... depois que você tem certa idade assim eles não enchem mais, não pedem mais pra você cuspir, tem professora que ainda peei, mas é... isso são regras bobas que fazem com que o colégio seja um saco, meu, sabe, faz... faz... acaba não gostando assim é... eu não posso nem beijar, abraçar... mas eu acho que é mais isto, regras sem sentido. (sic) (Fernanda, oitava série)

Os beijos na boca, os “amassos” e outras formas de carícias são proibidos tanto dentro como nos arredores da escola. Os alunos acreditam ser correta a atitude uma vez que por lá circulam alunos menores e o regimento da escola assim o prescreve, mas isso

também não quer dizer que os “ficantes” e “namorados” não tenham como driblar essa disciplina:

Não... não, a gente não pode dar um beijinho, nem passar a mão... se você estiver no parque eles (vigias) não reclamam... mas se estiver dentro do parque eles vão atrás e vão mesmo... chamam de lado e pedem pra parar... beijinho de jeito nenhum, mas a gente sempre dá um jeitinho, né... (risos)... um beijinho rápido tudo bem, mas selinho tem que ser rápido... nem fumar pode, se fumar tem que ser escondido também... tá certo, afinal tem os pequenos, né? (sic) (Lucas, oitava série)

A equipe diretiva da escola é formada pelo diretor-geral pedagógico, seus assistentes e diversos coordenadores pedagógicos. Os coordenadores cuidam da parte pedagógica, envolvendo conteúdos programáticos, metodologia de ensino, material necessário às aulas, contratação e orientação de professores e avaliações e os assistentes são responsáveis pela disciplina escolar.

As normas regimentais são entregues anualmente aos pais, que se comprometem por escrito a respeitá-las e sempre quando surge um problema disciplinar os pais são chamados à escola. Ocorrem reuniões entre os conselheiros da Associação de Pais e Mestres, em que são discutidas as medidas a serem tomadas, aplainando eventuais problemas. O colégio é seriado, há reprovação anual e toda medida de retenção, reformas e construções novas na escola são discutidas inclusive com a comissão de pais de alunos que participam do colegiado da escola. O Colégio Menotti hoje é uma instituição com um universo de 4.180 alunos, sendo que trezentos e oitenta de oitavas séries assim distribuídos: 275 no período da manhã e 105 no período vespertino.

As rotinas da Escola Menotti

A chegada dos alunos

Os alunos começam a chegar às seis e meia da manhã, a maioria trazida por seus pais, pelos ônibus escolares da própria escola, ou por empresas de vans. A movimentação é intensa dentro e fora da escola, chegando a causar congestionamentos nas ruas. São quatro entradas da escola, sendo uma a principal, mas todas com seus movimentos de ir e vir, pois as filas para entrar ocorrem apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Pré-escola. Na entrada principal, entram os alunos de todas as séries, mas principalmente os do Ensino Médio; pelas demais entradas entram os alunos

das quintas e sextas séries do Ensino Fundamental – atuais sextos e sétimos anos-; bem como os alunos das demais séries. Isto não quer dizer que o aluno não possa entrar pelo portão não designado ao seu ano de curso, pois o acesso é livre.

Diante de qualquer “desordem” por parte dos alunos os vigias são acionados e orientam para que entrem em suas salas de aula, assim que bate o sinal da primeira aula.³⁶

Os intervalos de aula e as aulas vagas

Alguns professores por questão de distanciamento dos prédios, demoram a chegar às aulas tendo que ir de um andar a outro. Nesse sentido, observamos que nesse período, o intervalo entre uma aula e outra, ocorrem muitas bagunças, brincadeiras entre os alunos e ocorrências de bullying.

As aulas vagas ou janelas não são comuns nessa escola. As faltas dos professores são raríssimas e os alunos nunca ficam ociosos, visto que orientadores educacionais aproveitam para desenvolver trabalhos com os alunos das mais diversas naturezas ou um professor substituto é acionado para ministrar aulas na ausência do colega. Os alunos raramente vão para o pátio nessas aulas vagas.

O Recreio escolar

O recreio ocorre para as oitavas séries após a terceira aula do dia, sendo que depois do recreio os alunos têm mais três aulas, totalizando seis aulas dia. Cabe ressaltar que cada aula é de cinquenta minutos e o recreio de quinze minutos.

É o momento mais prazeroso para a maioria dos alunos. É a oportunidade de ficar com o grupo de amigos, namorar, ficar, paquerar, bater uma bola, enfim de se divertir. É sempre alegre, cheio de brincadeiras e de conversas entre todos, porém sempre sob a vigilância de vários vigias. Apesar de ser um momento prazeroso, também é o momento em que as disputas e brigas ocorrem com rigor. Segundo uma aluna entrevistada, as brigas, quando ocorrem no recreio, explodem com grande violência e casos de suspensão são observados:

³⁶ Apesar das aulas ministradas não terem sido nosso foco de pesquisa, pudemos observar que as normas que orientam as aulas apresentam especificidades e características próprias, imprimidas por professores e pelas turmas de alunos.

Ah... têm muitos casos de suspensão... foi assim... (risos) tinha uma amiga minha que tava namorando com um cara, com um menino, por sinal que é um cachorro, é... é... a gente chama ele de zoológico, porque ele fica com todo mundo, todas as meninas aqui chamam ele de zoológico, porque ele é um gato e cachorro mesmo, fica com todo mundo. Aí... aí só que aí ele ficou com uma outra menina, e a menina descobriu que o zoológico, seu namorado, tava ficando com outra menina, foi a maior zona no pátio, no pátio mesmo, ela pegou a menina pelos cabelos, jogou a menina no chão e começou a bater muito... (risos)... eu dizia, calma, calma, e a zona continuava... até que o vigia apareceu e separou as duas, a confusão foi grande... as duas foram suspensas, e deu a maior confusão mesmo. (sic) (Carolina, oitava série)

São várias as cantinas, mas mesmo assim as filas são enormes nesse período. Pudemos observar um momento em que um aluno mais velho “pede” ao menor que fique na fila para ele, para comprar o seu lanche, pois não podia parar de “ficar” com a garota com quem estava naquele momento.

A saída

A saída é bem mais agitada do que a entrada, uma correria enorme dos alunos mais velhos para sair e dos menores para fazerem filas, por mais que os professores tentem organizar as filas dos menores e eles saíam minutos antes dos mais velhos, a desordem logo impera. As brincadeiras, os gritos, risos e correrias são observados a todo momento. Uma massa humana ao sair, para pegar o ônibus da escola, para encontrar com os pais ou simplesmente para ficar em frente à escola com os amigos conversando. É também em frente à escola que ao sair os alunos beijam, fumam, abraçam e fazem seus acertos de contas, sempre escondidos dos vigilantes que ficam em cada esquina do colégio. Nos dias em que estivemos observando a saída, não houve nenhum confronto entre os alunos.³⁷

Assim sendo, o uniforme ainda é obrigatório, conforme dissemos anteriormente, nos intervalos o pátio enche-se de alunos, os vigilantes estão atentos o tempo todo e nas três lanchonetes o movimento é intenso. As quadras esportivas estão sempre em uso e as turmas alternam-se nas várias modalidades esportivas.

Não é uma história acabada e deixamos espaço para a voz dos alunos desse colégio.

³⁷ Apesar das drogas não terem sido também nosso foco de pesquisa, pudemos observar na fala dos alunos que as mesmas são vendidas, comercializadas de forma escondida pelos ex-alunos da escola na saída.

5.1.2. A escola Wenceslau: uma escola pública de qualidade

A escola Wenceslau é mantida pela Prefeitura Municipal de São Paulo, inaugurada em 1957 e está situada num bairro da zona norte de São Paulo, tipicamente de classe média, composta por casas assobradadas e prédios, em avenida bastante movimentada.

A diretora é concursada, efetiva, e já está na escola há quinze anos e se dedica muito à unidade escolar. Segundo a diretora Roseli, a função social da escola é “a socialização do conhecimento” e enfatiza que ela está sempre aberta à comunidade. Mesmo enfrentando problemas de várias naturezas, a escola é reconhecida por todos - alunos, professores, administração e secretaria de ensino -, como sendo de qualidade, principalmente pela pouca rotatividade de professores, em sua maioria concursados e “comprometidos com o ensino”, em final de carreira. Salientamos que foi denominada de escola de qualidade pelos próprios documentos consultados na Secretaria Municipal de Educação e observamos haver uma concordância dos alunos entrevistados em reconhecerem a escola como sendo de qualidade:

Nessa escola os professores são bons, a variedade que você consegue estudar pra tirar boas notas, e... praticamente isto, o tamanho da escola, ela não é muito grande, mas a estrutura é boa, é... é mais ou menos isto, a única coisa é que tem muitos alunos por classe, poderia ser menor... eu acho que essa escola tem muitas qualidades boas. (sic) (Fabiana, oitava série)

Eu acho que é uma escola bastante rígida, ela cobra bastante dos alunos, e... os professore são bons, mas às vezes eu acho que eles são rígidos demais, mas é uma escola que ensina, como é que eu posso dizer... se preocupa com o conhecimento dos alunos, alguns professores são bravos, acho que eles cobram pra gente melhorar. (sic) (Pedro, oitava série)

Os alunos da escola estão distribuídos em quatro turnos, com um total de 1600 alunos. O primeiro turno vai das sete horas da manhã às onze horas; o segundo, das onze às quinze horas; o terceiro, das quinze às dezenove horas; e o noturno, das dezenove às vinte e três horas. Os alunos entrevistados encontram-se no período vespertino, das quinze às dezenove horas.

A equipe técnico-administrativa é formada por: uma diretora, uma assistente de direção; quatro auxiliares de direção, sendo um para cada período, duas secretárias e duas coordenadoras pedagógicas, sendo que cada uma trabalha em dois períodos. Cabe aos auxiliares de direção e aos coordenadores pedagógicos o controle disciplinar.

O projeto da escola e os espaços escolares

Todos os documentos da escola foram consultados na secretaria da escola, como na escola Menotti, e o Projeto Político Pedagógico foi fornecido para consulta pela coordenadora pedagógica da escola/ diretora.

Todo ano o Projeto Político pedagógico da escola é elaborado por professores e coordenação da escola, cujo objetivo declarado é tornar o aluno um cidadão. A elaboração anual do projeto tem também um cunho burocrático, segundo os professores consultados, para cumprir exigências da Secretaria de Educação.

Para todos os entrevistados da equipe técnica o projeto corresponde ao planejamento anual da unidade escolar:

Olha, eu acho que a nossa escola é, é muito tranqüila em relação a uma realidade que está aí fora né? eu acho que nós temos contatos com várias escolas, com muitas... tanto particulares quanto públicas a gente sente que aqui o ambiente é realmente de muito respeito, a gente tem realmente um controle em relação a isso, uma questão de obediência dos alunos e de respeito ao outro, de respeito ao professor, de respeito à outra pessoa, eu acho que são situações, de... por exemplo, dentro de sala de aula, às vezes assim, um conflito com um professor, até mesmo um confronto, isso existe mesmo, um ato de indisciplina, mas eu acho que existe toda uma... uma estrutura dentro da escola que trabalha essa situação né? um projeto político pedagógico da escola... de... de um planejamento e nós como coordenadoras trabalhamos muito isso, então muitas vezes quando surge uma situação, uma situação mais delicada entre professor e aluno, a gente tem assim que conversar, os três juntos, pra tentar realmente o professor ouvir o aluno e o aluno ouvir o professor, fora de uma situação de sala de aula que ambos estão envolvidos emocionalmente e... ah... o aluno também tem que sempre ouvir o professor né? então eu acho que isso é uma situação extremamente importante. (sic) (Conceição, coordenadora pedagógica)

Diferentemente da escola Menotti, a escola Wenceslau não apresenta o mesmo conforto, pois o espaço é reduzido, com poucas alternativas de locais para brincadeiras, a não ser o pátio externo – em que ocorrem as aulas de Educação Física da escola e festas comemorativas - e o palco (várias peças já foram encenadas pelos alunos). São várias as limitações, mas que não impedem de construir relações prazerosas de amizade

com os colegas e com a própria instituição. Observamos que mesmo sendo os espaços para brincadeiras mínimos, os alunos brincam, jogam bola, se agridem, correm e gostam da escola em que estudam:

Não gosto... eu, eu acho esta escola pequena... tanta gente confinada num espaço, né... você sabe... a gente briga... mas o espaço não dá, é pequeno... mas a gente gosta assim mesmo da escola, a gente adora a aula de física, é a aula mais bacana... gostosa mesmo... joga bola, beija, conversa sobre os meninos (risos)... tudo numa boa, né?! (sic) (Jurema, oitava série)

A quadra é o melhor lugar, dá pra tudo... fumar, ficar... passar a mão (risos)... já falei que aqui a quadra é a melhor mesmo, não... não tem um lugar melhor... a gente fala sempre dele, mas nunca vai,... deixa pra lá... gosto de jogar bola mesmo... todo dia... se dá... eles têm que aumentar a quadra... Outro dia eu dei um soco no meu colega aqui ó... mesmo (apontou o lugar), ninguém viu, ninguém falou nada porque eu tava aqui na quadra... (sic) (Marcelo, oitava série)

A única quadra da escola é o lugar mais prazeroso para a maior parte dos alunos entrevistados, pois lá podem jogar bolar, ficar, fumar sem que ninguém os incomode. Como no colégio Menotti, esse espaço permite com que escapem do controle e das exigências escolares. Cabe ressaltar que neste colégio os alunos podem se beijar, se abraçar, sem alguém para perturbá-los o tempo todo, diferentemente da escola Menotti.

As rotinas da escola Wenceslau

A entrada e saída dos alunos

Os alunos começam a chegar em torno das quinze horas e a maioria vem a pé para escola, pois moram no próprio bairro. Alguns são trazidos pelas peruas particulares e pelos pais, principalmente os menores.

Aos poucos os alunos vão se acumulando no pátio coberto e entram após o sinal ser dado. O barulho é enorme e após o sinal, os alunos vão subindo para a sala de aula desorganizados, mesmo os menores, porém “organizados” em sua própria estrutura de organização. Com muitos empurrões e brincadeiras, os alunos vão subindo para o andar superior e entrando nas salas de aula. Uma das coisas que mais chama a atenção é a presença sempre de um adulto para acompanhar a entrada dos alunos nas suas respectivas classes.

As saídas ocorrem logo após o sinal da última aula. Os alunos saem rapidamente, afoitos, uns atropelando os outros. Ao deixar o prédio da escola, a maioria se encaminha para sua casa, outros aguardam os veículos de transporte ou pais que virão buscá-los e alguns ficam em frente à escola conversando, “ficando”, “namorando”, principalmente os mais velhos. As brigas fora da escola não são constantes, a não ser uma única vez em que observamos uma menina agredindo a outra por causa de namorado. Neste caso houve intervenção de funcionários da escola para que a confusão terminasse.

Os intervalos e as aulas vagas

Um dos grandes problemas nessa escola é a falta dos professores. Não existem profissionais para substituí-los, a não ser o professor que se encontra na escola, fazendo sua jornada básica. Este professor é obrigado a entrar em sala de aula pra cumprir a sua jornada de trabalho. Na ausência desse professor, o auxiliar de período, bem como a coordenadora pedagógica entra em sala de aula para dar alguma atividade aos alunos, nem sempre relacionada ao seu conteúdo programático. Normalmente os alunos ficam na maior algazarra, numa bagunça total. Essa é uma das maiores reclamações dos professores que estão ministrando suas aulas, dos auxiliares e coordenadores, pois os alunos em aula vaga ficam circulando pela escola e brincando com os demais.

Foi possível observar nas entrevistas uma grande preocupação desses profissionais com a indisciplina escolar:

As aulas vagas são um problema... normalmente nós temos sempre um recadinho pra dar para o aluno... e aproveitamos as aulas vagas... o trabalho a favor dele e... dentro do possível nós utilizamos esse espaço mais em favor do aluno pra que ele não fique sem fazer nada... eles não gostam muito, porque eles adoram aulas vagas, mas não são todas as vezes que a gente entra, porque não são todos os professores que faltam, mas é se a gente deixar eles ficam brincando, fazem bagunça no corredor e a indisciplina começa... (sic) (Janete, Auxiliar de direção)

Foi também nesse momento de aulas vagas e intervalos de uma aula para a outra que notamos manifestações de violência entre os alunos. Eles formam corredores, os chamados corredores da “morte”, em que o grupo de alunos bate na cabeça e no corpo dos colegas que estão passando. Mesmo sendo muito rápido o intervalo de uma aula

para a outra, é um momento muito apreciado pelos alunos, pois eles saem da classe até a chegada do professor, ficando, quase que a classe inteira, fora da classe, na porta. Nesses intervalos também ocorrem ameaças entre os alunos e os casos de bullying também foram observados.

O recreio escolar

Este também é o momento mais esperado e apreciado por todos os alunos. Ele é dividido em dois momentos: o primeiro, para os alunos das quintas e sextas séries, que ocorrem após a segunda aula do dia; e o segundo, para os alunos das sétimas e oitavas séries que, segundo o depoimento da diretora Roseli, “teve que ocorrer para evitar a grande concentração de alunos no pequeno espaço em que é fornecido lanche escolar”, parte integrante do Programa de Merenda Escolar da Prefeitura de São Paulo. Uma das grandes reclamações dos alunos é péssima qualidade e falta de diversificação da merenda escolar:

A comida é uma droga... droga mesmo... eu até vomitei outro dia... elas não querem mais me dá... (referindo-se às serventes)... eu acho um horror... essa esmola da Prefeitura... pode? Eu detesto a comida e o lanche... lanche nada... gororoba... bolacha maizena e Nescalzinho... toda semana... parece fruta de vez em quando. (sic) (Pedro, oitava série)

Cabe ressaltar ainda que, cada aula, assim como no colégio Menotti, é de cinquenta minutos e o recreio de quinze.³⁸

O recreio parece ser o melhor momento para todos os alunos. Há também várias transgressões, como “roubar” lanche dos colegas, bater, dar pontapés e humilhar colegas:

Olha, eu me lembro de uma brincadeira no recreio... mas eu me lembro uma de abaixar a calça da gente, um menino que abaixava a calça até das meninas, mas tem gente que não gosta e com certeza alguém já se sentiu humilhado... sabe, esse tipo de brincadeira a gente faz mais com os amigos... o cuecão... puxa a cueca é enfiada na bunda mesmo até machucar... (risos) e depois bate e goza dele. (sic) (Marcelo, oitava série)

³⁸ Cada sala de aula tem em média quarenta alunos, uma das grandes reclamações dos alunos entrevistados, pois acreditam que isto prejudique a qualidade de ensino. Ressaltamos que na escola Menotti o total de alunos por classe não passa de trinta.

CAPÍTULO 6

OS SUJEITOS INVESTIGADOS

Os alunos investigados são alunos adolescentes entrando na juventude. Eles estão com idade variando entre 14 e 15 anos e cursando a oitava série do Ensino Fundamental os que pertencem à escola Wenceslau e nono ano do Ensino Fundamental os que se referem à escola Menotti.

6.1. OS ALUNOS ADOLESCENTES DA ESCOLA MENOTTI E SUAS RELAÇÕES

Nesta escola os alunos ingressam com quatro anos, no Maternal, indo até os seis/ sete anos no pré-escolar. O Ensino Fundamental é hoje de oito anos, mas passou, a partir de 2007, para nove anos, conforme exigência da legislação vigente. No Ensino Médio os alunos têm entre quinze/ dezesseis anos no primeiro ano, indo dos dezessete aos dezoito no terceiro ano.

6.1.1. Relação pais e filhos: afetividade

Quadro 1 – Características sócio-familiares³⁹

³⁹ As informações sobre a estrutura física das residências, dos bairros e das famílias foram fornecidas pelos próprios sujeitos da pesquisa nas entrevistas.

Quadro 1- Características sócio-familiares da escola Menotti⁴⁰

NOME	IDADE	LOCAL DE NASCIMENTO	POSIÇÃO DE NASCIMENTO	RESIDÊNCIA			PAI		MÃE	
				BAIRRO	TIPO	Nº RESID.	FORMAÇÃO	OCUPAÇÃO	FORMAÇÃO	OCUPAÇÃO
Carolina	14 anos	São Paulo – SP	Filha única	Paraíso	Apartamento de 10 cômodos	03	Engenharia Civil	Consultor de Empresas	Assistente Social	Gerente de Vendas
Fernanda	14 anos	São Paulo – SP	2ª filha (irmão de 20 anos)	Paraíso	Apartamento de 09 cômodos	04	Engenharia Elétrica	Proprietário de empresa	Ed. Física	Professora e <i>personal trainer</i>
Lucas	14 anos	São Paulo – SP	1º filho (irmão de 11 anos)	Perdizes	Apartamento de 09 cômodos	04	Engenharia Mecânica	Engenheiro	Administração de Empresas	Administradora de empresa
Guilherme	14 anos	São Paulo – SP	2º filho (irmão de 18 anos)	Moema	Apartamento de 10 cômodos	04	Medicina	Cardiologista	Direito	Profissional liberal

⁴⁰ As informações sobre a estrutura física das residências, dos bairros e das famílias foram fornecidas pelos próprios sujeitos da pesquisa durante as entrevistas.

A maioria dos sujeitos entrevistados mora com a família, numa família estrutural: pai, mãe e filho. Os pais exercem atividade remunerada.

Nas entrevistas pudemos observar que a relação com os pais são diferentes: para uns é extremamente boa, para outros problemática. Diziam que os pais eram bons, conversavam com eles; outros se queixavam dizendo que os pais não tinham tempo para eles. Alguns jovens comentaram nas entrevistas que, em vista do pouco tempo disponível, pela profissionalização das mães, elas tinham pouco tempo disponível para eles, como podemos observar na fala do aluno:

Minha mãe, ela... ela é professora de educação física e personal trainer... ela dá aula numa escola... ela trabalha alguns dias da semana o dia todos, outros ela fica em casa... ela trabalha... agora ela trabalha quarta o dia todo... agora eu não vejo mais ela... sinto falta... a faxineira fica comigo... ela trabalha muito. (sic) (Fernanda, oitava série).

Olha, minha mãe trabalha muito, muito mesmo até demais... eu gostaria que ela ficasse mais comigo, em cãs... eu me dou bem com ela... a gente gosta de conversar... eu só vejo ela no final de semana e algumas noites... (sic) (Lucas, oitava série).

Ao mesmo tempo em que eles se queixam e dizem que por causa do trabalho as mães têm pouco tempo para eles, por outro lado valorizam essas atividades mesmo quando dizem que ficam com empregadas:

Minha relação com meus pais é muito boa, eles são separados, mas a minha relação com eles é muito boa mesmo... eu gosto muito da minha mãe e do meu pai... sabe, meus pais são separados, mas eles se dão super bem... eles não são casados de novo, não tem outra família... eu vejo meu pai todo dia, à noite ele vai na minha casa, vê minha mãe, eles continuaram amigos numa boa, normal... eles são amigos... mas eu me dou melhor mesmo com a minha mãe, eu também fico mais com ela, ela trabalha o dia todo, o resto do dia eu fico... eu fico com ela... a empregada na minha casa, eu e meu irmão ajudamos muito... eu tive uma empregada, mas ela saiu que ia ajudar a mãe na Bahia... faz seis meses que ela saiu e eu ajudo minha mãe... eu fico mais mesmo é com a minha mãe... eu acho que ela trabalha, mas é importante... (sic) (Guilherme, oitava série).

Ao mesmo tempo em que se queixam de abandono, relatam uma preocupação e controle por parte dos pais:

Eu acho que não... eu acho que antigamente não era assim... as famílias, o tipo de família era diferente... eu acho que os pais eram mais rígidos, mais bravos... meu irmão mesmo fala que na minha idade, o papai não deixava eu dormir na casa de amigo, agora você já só liga e dorme na casa das amigas... fala que tudo bem, os pais hoje permitem mais... eu acho bom, o jeito que eu sou criada é bom, mas acho que o jovem precisa ter mais limites... meus pais dão esses limites. eles se preocupam comigo, né... ter mais respeito... eu acho que os pais deixam fazer mais coisas hoje porque a vida também é outra, né... mas muitos jovens não têm respeito por ninguém... a importância da família na nossa idade é enorme. (sic) (Fernanda, oitava série)

Observamos a partir das entrevistas com os alunos que para eles a família é a primeira e principal instituição social responsável pelo seu desenvolvimento na medida em que auxilia em suas escolhas e orienta-os diante de obstáculos impostos no decorrer da vida. A família desempenha um importante papel na construção de sentidos pessoais, pois é um espaço privado em que se estabelecem as primeiras relações sociais, e é será essa família de classe média que optará, conforme dissemos anteriormente, pelas escolhas dos seus jovens. Ela tentará prolongar ao máximo o tempo de permanência do jovem na escola, bem como influenciará nas suas escolhas profissionais, garantindo-os dessa forma, sua permanência também nessa classe social.

Segundo Nogueira (1998), são os pais pertencentes às classes médias e superiores que obtêm um máximo de rentabilidade de seus investimentos educacionais, “graças à possibilidade de acesso às informações sobre o sistema de ensino, à importância que atribuem à busca dessas informações, à capacidade que manifestam de discernir entre elas” (p. 54), mas também graças ao verdadeiro monitoramento que exercem sobre a vida escolar do filho, o que lhes permite apreciar, a cada momento e, com razoável precisão, o desempenho e as chances escolares dele.

A maioria dos sujeitos entrevistados habita em imóveis próprios, em regiões privilegiadas da cidade, porém não discriminam colegas que moram em bairros distintos. Assim, as famílias da escola Menotti poderiam ser consideradas como integrantes dos segmentos superiores das classes médias, sendo algumas originárias da elite.

6.1.2. Relação aluno e escola: formação intra e extramuros escolares

Na escola Menotti, as reprovações ocorrem com razoável frequência, já que o curso é seriado. Os alunos se preocupam com a reprovação, pois após duas reprovações são convidados a se retirar da escola. Muitos pais ameaçam seus filhos com punições de transferência de escola bem como o corte de todas as suas regalias. Ainda segundo Nogueira (1998), em sua pesquisa de revisão dos trabalhos ingleses e franceses, relata a respeito dos critérios de escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A autora menciona que, segundo os pais, se o filho não corresponder aos esforços da família no sentido de mantê-lo numa boa escola, ele deve ser punido com a transferência.

Todos os profissionais entrevistados consideraram importante a escola e as famílias dialogarem com a escola e valorizam muito isso em suas falas:

Se nós não estivermos juntos ninguém vai a lugar nenhum... se os pais não entenderem a importância desse trabalho com a família, sozinho não iremos chegar a lugar nenhum e a vítima no caso é a criança e colégio dá essa possibilidade, procura o pai, procura a mãe seja qual for a situação do casal através dos serviços de orientação pedagógica, através da Solange, da sua equipe, né... professor Lorival é uma pessoa... foi professor da escola, foi galgando entendeu? Não caiu de pára-quadras, entendeu? Foi nosso professor de italiano, muito querido, depois foi assistente, e agora é diretor geral pedagógico, então isso mostra que a escola tem seqüência, que tem uma evolução de carreira, como já te falei, comecei como técnico de educação física e hoje pra meu orgulho sou coordenadora, ou seja, então você vê o crescimento das crianças, você vivencia os problemas, falecimento de pais, falecimento de mães, trabalho muito íntimo, conjunto, com a orientação educacional, eles passando dados muito importantes de doenças, de separação de pais, de problemas familiares, sempre dentro da maior ética possível, resguardando as crianças, resguardando as famílias, mas tudo isso é importante pra gente juntar os tijolinhos, pra gente montar essa vida dos nossos alunos. (sic) (Cláudia, Coordenadora pedagógica)

As famílias que têm seus filhos aqui na escola a interação com a escola é muito boa, obviamente sabemos que há famílias que enfrentam dificuldades econômicas, psicológicas, emocionais, mas a grande maioria tem uma interação muito boa, excelente com a escola, isto é, nós como respaldo vamos fazendo nosso trabalho junto à família, dando o respaldo necessário para a formação das crianças, vamos dizer assim, dando os valores éticos, morais, além da parte de ensino-aprendizagem. (sic) (Lorival, Diretor pedagógico)

Porém, quando a escola comunica aos pais sobre o comportamento dos filhos, percebemos um tom de reclamação e revolta por parte dos alunos:

Outro dia na aula de Matemática eu respondi pra professora... ela me mandou pra fora... eu tava só conversando com minha amiga, daí ela mandou eu sair e eu disse não, mandei ela ficar quieta... chamaram minha mãe, mas eu não gostei nadinha do que eles disseram (coordenação) elas falaram abobrinhas... Olha, acho que... logo no começo eles falam qual é, a gente sabe, mas eles falam que se você faltar umas duas ou três vezes na primeira aula, eles suspendem... isso eu não sei porque nunca passei por isso, mas eu já fui excluído por outros motivos... maioria das vezes porque eu converso muito, conversa né, sei que agora eu tenho que pensar pra falar, mas tem hora que eu não estou conversando também, aí levo bronca do mesmo jeito... eu sei que eu fico brincando com eles (professores) também... mas precisa chamar a minha mãe só porque eu disse “foda-se”? (sic) (Gabriela, oitava série)

6.1.3. Relação aluno e aluno: formação dos grupos de pares - amizades na e fora da escola

A maioria dos alunos já frequenta a escola há no mínimo nove anos, desde a pré-escola, constituindo grupos de amizades da mesma camada social desde a mais tenra idade. Anualmente, a escola aplica um “sociograma”, para que os alunos possam escolher com quais colegas desejam cair no próximo ano letivo. No caso da sociabilidade juvenil, ela pode ser entendida como um conjunto de relações sociais nas quais as pessoas buscam suas referências identitárias. Segundo Miranda (1996), por opção própria, os jovens atores buscam construir relações significativas com os pares ou com o grupo de iguais a que lhe proporcionem prazer.

A maioria também gosta de ir aos shoppings, cinemas e baladas com o grupo de amigos da própria escola para se divertir, porém os alunos “excluídos” não são convidados a ir e a participar da “turma”. Apesar de poucos, alguns declararam que também vão com vizinhos, amigos, para se divertir.

Muitos jovens declararam que “ficam” mais do que namoram. Alguns declararam fazer até campeonato de quantas vezes já haviam ficado com alguém na escola e em baladas e quantos beijos já tinham dado nas meninas:

Entre os meninos... entre a gente... é um habito entre a gente falar, né... quando tem um grupo grande de homem na escola ou mesmo nas baladas é normal sair alguma coisa assim... a gente fala sobre mulheres né, a gente comenta assim... de cada menina, a gente fala, essa aqui é boa, essa aqui não... sabe, essa daí eu já beijei, essa aqui não... essa aqui eu já fiquei... essa aqui não... sabe, a gente fala isso, essa aqui é bonita, essa aqui também, essa eu já beijei, essa não... começa a discussão entre nós, eu já beijei, eu não o outro diz, a gente fica conversando sobre as meninas, sobre transar assim... sabe? se já transou com aquela, com a outra... a gente fica contando um pro outro, sabe? A gente diz se já foi e se já foi a gente tem que descrever, mas só pros meninos, pras meninas a gente não fala isso, né... se você já foi num puteiro tem que contar também, mas tem que também descrever, né... (sic) (Guilherme, oitava série)

Observamos também que muitos jovens completam sua educação formal com cursos extras curriculares na sua maioria inglês e ginástica fora da escola.

6.2. OS ALUNOS ADOLESCENTES DA ESCOLA WENCESLAU E SUAS RELAÇÕES

No esforço de responder às mesmas questões feitas à escola Menotti, quanto aos alunos e suas diversas relações, passamos a apresentá-las.

A idade dos alunos desta unidade escolar varia de 11 a 15 anos também. Não há reprovação nesta escola, pois o curso não é seriado. Os alunos ingressam com sete anos na primeira série do Ensino Fundamental e vão até à oitava série. Diferentemente da escola Menotti, esta escola não passou para nove anos o ensino fundamental a partir de 2007, porém reduziu de quatro períodos de aula para três, grande preocupação dos professores, pois acabaram diminuindo suas cargas horárias de trabalho.

6.2.1. Relação pais e filhos: afetividade

Quadro 2 – Características sócio-familiares da escola Wenceslau ⁴¹

NOME	IDADE	LOCAL DE NASCIMENTO	POSIÇÃO DE NASCIMENTO	RESIDÊNCIA			PAI		MÃE	
				BAIRRO	TIPO	Nº RES.	FORMAÇÃO	OCUPAÇÃO	FORMAÇÃO	OCUPAÇÃO
Fabiana	15 anos	São Paulo – SP	1ª filha (irmão de 13 anos)	Sta.Ângela – Freguesia do Ó	Casa de sete cômodos	04	Administração de empresas	Comerciante – autônomo	Ensino médio completo	Do lar
Jurema	14 anos	Feira de Santana- BA	3ª filha de 5 irmãos (irmãs de 33 e 30 anos) irmãos 19 e 5 anos	Sta. Ângela – Freguesia do Ó	Casa de seis cômodos	05	Ensino Fundamental Incompleto	Pintor – falecido	Ensino Fundamental Completo	Governanta de uma casa
Marcelo	14 anos	São Paulo – SP	2º filho (irmão de 16 anos)	Carumbé – V. N. Brasilândia	Sobrado de dez cômodos	05	Ensino Médio Completo	Motorista de táxi – autônomo	Ens. Méd. Completo – cursa 2º ano de Enfermagem	Técnica de Enfermagem
Pedro	14 anos	São Paulo – SP	2º filho de 03 irmãos (irmã de 20 anos e meio irmão por parte de mãe de 07 anos)	Sta.Ângela – Freguesia do Ó	Casa de seis cômodos	04	Ens. Méd. Completo – cursa 3º ano da Faculdade de Administração	Gerente das Casas Bahia	Ensino médio completo	Cabeleireira - autônoma

⁴¹ As informações sobre a estrutura física das residências, dos bairros e das famílias foram fornecidas pelos próprios sujeitos da pesquisa durante as entrevistas.

A maioria dos alunos vive com as famílias. A situação profissional dos pais mostrou uma multiplicidade de ocupações. A maioria mora no próprio bairro, em casas próprias, que se caracteriza como tipicamente de classe média.

Vários destacaram a relação com os pais e mães como sendo boas, com raras exceções, porém também sentem a falta das mães e reconhecem seu esforço em trabalhar. As meninas ajudam na organização geral da casa e nos cuidados com os irmãos mais novos:

Minha mãe? Minha mãe trabalha numa casa como governanta de um político, e só vem pra casa nos finais de semana... eu sei que ela precisa trabalhar... a gente tá com dificuldade pra viver... eu cuido da casa... e, do meu irmãozinho menor, né... ele é fofo, eu adoro ele... mas eu queria mesmo poder ajudar mais minha mãe... ela sente falta da gente e a gente dela... ela ajuda também minha irmã, ela tá desempregada. (sic) (Jurema, oitava série)

6.2.2. Relação aluno e escola: formação intra e extramuros escolares

A escola não tem ensino médio e, nesse sentido, os alunos são obrigados a se transferirem para outras escolas – normalmente escolas estaduais - para continuar seus estudos. Segundo relato de professores e equipe técnico-administrativa, o fato de não existir retenção na escola - os alunos são automaticamente aprovados, passando independentemente da avaliação-, é um dos grandes motivos pela ocorrência de situações de violência, indisciplina e da falta de compromisso por parte dos alunos:

Acho que toda vez que a gente lida com pessoas, os problemas existem, né, porque... ah, existe toda uma situação de relacionamento, então eu acho que realmente na escola tem pessoas que pensam diferente, são diferentes e com diferenças, os alunos vêm de diferentes famílias e eles têm os valores diferentes, então as diferenças que eles vão conviver nas famílias, às vezes não são tão grandes, mas aqui na escola eles vão aprender a conviver com muitas diferenças, e isso obviamente é uma coisa que a gente trabalha muito com eles, a respeitar essas diferenças. Eles precisavam estudar mais, terem mais compromisso também... mas eles dizem que não estudam porque vão passar... não têm... não são bons, eles não deviam fazer isto. (sic) (Carmem, professora de Ciências)

Bom, quando ele não consegue, a gente procura dar condições pra que ele se adapte e damos suporte, conversando com ele, e... né, fazendo com que ele entenda que por mais que ele tenha dificuldade lá fora, na casa dele, ele tem que pensar que aqui tem regras, a gente trabalha no sentido de fazer com que ele respeite essas regras, todo início do ano ele é lembrado dessas regras, e... nós, quer dizer eu como assistente, ele pode destoar, ele pode me escutar, mas ele tem que respeitar a área disciplinar, estudar, mesmo que não seja reprovado, aí é que eu trabalho muito com a Roseli, a diretora, procurando, procurando sempre falar a mesma linguagem, mediando os auxiliares, mediando o aluno... dizendo que o importante é ele ter compromisso, responsabilidades com os estudos, mesmo que ele não seja reprovado. (sic) (Carmela, assistente de direção)

Ressaltamos ainda que, mediante o insucesso escolar dos filhos, os pais são notificados e chamados à escola e muitas vezes acabam alegando não saberem mais o que fazer para melhorar essa situação. Ameaçam tirar os filhos da escola, colocarem para trabalhar ou mesmo tirarem seus videogames, proibindo-os de assistir televisão e irem às festinhas como forma de punição. Muitos pais atribuem, segundo a coordenadora Conceição, o fato da escola não reprovar os filhos estarem agindo desta à “os pais sempre reclamam dizendo que a culpa também é nossa, que deveríamos reprovar esses alunos”. Um dado interessante de ser mencionado é que essa escola recebe um número considerável de alunos que vieram de escolas privadas e cujos pais não têm mais condições de pagar. Outra questão é que essa escola também tem um número de alunos que foi reprovado em escolas privadas – nas quais as retenções em ainda existem - e muitos desses alunos são considerados alunos “problema” e “indisciplinados”, conforme nos relatou uma profissional da equipe técnica:

Bom, é... eu acho uma situação complicada quando você observa, nós já tivemos alguns casos, mas o problema ocorre quando a pessoa não quer que você faça nada, não quer que eu como auxiliar faça alguma coisa, porque isso pra ela só vai piorar as coisas, isso a criança pediu, a mãe diz não e vai fazer, cria-se ali um impasse, a família quer que eu tome uma providência, e o aluno mesmo não quer, muito bem, eu procuro atingir muito mais o aluno bagunceiro, problema, eu procuro ter uma, uma atitude de não ficar passando a mão na cabeça... ele é muito bagunceiro, indisciplinado mesmo... veio de uma escola privada boa, só pra não repetir. (sic) (Janete, auxiliar de direção)

6.2.3. Relação aluno e aluno: formação dos grupos de pares - amizades na e fora da escola

Um dos aspectos que chama a atenção é a importância que os alunos dão ao grupo de amizades da escola, não só como círculo social, mas como um elemento de apoio a possíveis divergências pessoais.

Lógico, a força maior é do grupo, ninguém age sozinho... tem que ter a força do grupo, senão a gente fica sozinho, e daí? Junta assim, duas, três, nunca ninguém vai sozinho... junta um grupão assim... os meninos junto ao redor do Pedro um monte, nunca um só, já as meninas dizem umas pra outras... você fez isto mais aquilo e dedo na cara... sabe, ninguém agüentar, aquele caso, a minha amiga começou a chorar, né... não agüentou tanta menina junto... até hoje ela diz que as meninas odeiam ela... tem gente que me odeia sem motivo, porque eu não fiz nada, disse a minha amiga... essa minha amiga foi perseguida por todas essas meninas... eu adoro o meu grupo ele é bom... a gente só age junto. (sic) (Fabiana, oitava série)

Nosso grupo são pessoas super legais, a gente joga bola, faz brincadeiras no grupo, é falante... no nosso grupo ele (o colega Paulo) é o mais quieto, mas com a gente ele fala... o único problema é que ele se acha muito, sabe? O problema de se achar muito é que sempre você fica por último nas coisas... ele se acha mesmo... é isso, eu acho que por isso que o pessoal da classe fez essa comunidade contra ele... a gente tem um grupinho aqui na escola que mora no mesmo bairro... e ele se acha muito mesmo... mas ele se acha, mesmo que ninguém ache nada, ele acha... ele se o bom, bom mesmo, mas ele não está com essa bola toda não... mas ele acha... mas ele é do nosso grupo... sabe, todo mundo gosta de festinhas dentro e fora da escola a gente é amigo. (sic) (Marcelo, oitava série)

Nesta escola, diferentemente da escola Menotti, a maioria dos amigos se forma na rua e no bairro e não somente na escola. A maioria reside no próprio bairro da escola, com raras exceções e as ruas parecem cidade do interior, com poucos prédios e muitas casas assobradadas ao redor da escola. Acreditamos que essa disposição física favoreça o contato entre os amigos.

Apesar da maioria dos alunos ser de segmentos de classes médias, há diferenças sociais em evidência e por isso a formação de grupos de iguais torna-se muitas vezes mais difícil. Diversamente do Colégio Menotti, em que a maioria está inserida em grupos sólidos e fechados desde cedo, na escola Wenceslau as amizades são dispersas, temporárias e se constroem entre indivíduos.

Outra declaração dos adolescentes, com tons negativos, a respeito das amizades na escola, se refere à falsidade, à falta de fidelidade, à falta de cumplicidade. Na escola eles têm os verdadeiros amigos, eles se entendem, se solidarizam e a cumplicidade é enorme:

Meu grupo é... não é muito grande... a gente sai todo dia... ou quase todo dia né... pra eles eu sou legal, ela mora perto da minha casa, aqui perto da escola, ela é bacana mesmo... fica pensando se não morasse aqui, se eu seria assim né... tem gente muito falsa nesta escola, as meninas são assim mesmo... sou... então... eu não tenho um único grupo de amigos, entendeu? Eu... eu tenho vários amigos, então, esses grupos... depende, tem uma menina que é muito minha amiga, faz parte das tímidas, né, então eu saio com ela, mas eu saio também com o grupo das populares, das extrovertidas, aí eu sou extrovertida com elas... extrovertidas, mas são mais falsas... tal... daí eu vou com outro grupo e ajo como elas são né... sei lá, sabe... tipo eu tento ser amiga de todo mundo, eu participo de todo grupo. (sic) (Jurema, oitava série)

Os jovens da escola Wenceslau assim como os da escola Menotti preferem “ficar” a namorar, porém os que namoram, como no caso da aluna Fabiana que já está namorando há um e meio com um rapaz do bairro, usa aliança de compromisso. Em todos os espaços da escola é possível “ficar”, diferentemente da escola Menotti. Na escola Wenceslau o namoro é permitido, pode-se beijar, abraçar e trocar carícias, “com respeito e limites”, segundo nos relatou o aluno Marcelo:

A gente aqui fica com as meninas mesmo... elas são boas, amigas mesmo... eu até já fiquei com a Maura outro dia... ninguém diz nada, a gente pode beijar... falar, só não dá pra pegar... (risos)... daí a Janete (auxiliar) fica uma fera... briga mesmo... (sic) (Marcelo, oitava série)

Os cursos extracurriculares mencionados pelos alunos entrevistados como sendo os mais praticados foram os cursos de inglês e o de informática. Todos reconheceram a importância desses cursos nas suas vidas e do estímulo das famílias para que eles os façam, com exceção da aluna Jurema, que alegou a mãe estar “passando por dificuldades financeiras” e dela ter que ficar tomando conta do irmão mais novo. Ressaltamos que a mãe de Jurema é governanta na casa de um político famoso e ganha, segundo a aluna, um “bom salário”, mas a mãe tem ajudado na manutenção da casa da irmã mais velha que tem duas crianças e está desempregada.

Diferentemente da escola Menotti, em que todos os alunos declaram ter empregada doméstica para ajudarem nos afazeres da casa, na escola Wenceslau nem todos declararam a presença de tais funcionários, a exceção de dois alunos que mencionaram tê-los: Pedro e Fabiana que disseram ter empregada doméstica para ajudar as respectivas mães.⁴²

⁴² A questão das drogas não fez parte central deste trabalho, mas é importante reconhecer a sua importância na vida dos jovens, por não se tratar de assunto prioritário nesta pesquisa e por não ter sido verificada a interferência e seus efeitos na vida escolar dos alunos das duas escolas, por isso ela não foi aprofundada.

PARTE III

AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Não Basta

*Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela*

Alberto Caeiro⁴³

⁴³ Pessoa, Fernando. 2002. *Poesia*, Alberto Caeiro, São Paulo: Companhia das Letras.

CAPÍTULO 7

OS SENTIDOS DE VIOLÊNCIA PARA OS ALUNOS

7.1. OS ALUNOS ADOLESCENTES DA ESCOLA MENOTTI: a violência vista pela janela

Observamos no discurso dos alunos entrevistados na escola Menotti um elemento central de significação: a violência vista da redoma de vidro, de fora, como se eles a observassem por uma janela, sem sofrerem quaisquer conseqüências. Falar de violência sem vivenciá-la mais concretamente parece, num primeiro momento, algo que causa certo estranhamento e os fazem distanciar-se do problema. Para isso os alunos buscam sentidos próprios de violência a partir de um imaginário coletivo e de significados sociais adquiridos através das violências vivenciadas. Recorrem a poucas situações para marcar o entendimento do fenômeno:

Ah, bater na pessoa, agressão física... a violência verbal também, se é uma brincadeira entre amigos, não é violência, não tem que ser suspenso... eu concordo com meu amigo... mas pode ser o começo, geralmente de uma agressão verbal, logo vem a física, que é outra violência, você começa xingando, vai piorando, a agressão física já é o começo, já agressão verbal vai crescendo, crescendo, e a acaba se tornando, levando pra agressão física forte, um vai xingando o outro e eles acabam se batendo, isso pra mim é violência mesmo. (sic) (Guilherme, oitava série)

Já presenciei violência sim... eu tenho um amigo que disse se ele ver um EMO na rua ele mata... isso é violência sabe... um emo é tipo um apelido que um grupo tem e a maioria dos meninos são gays e... e meu amigo disse que mataria esses casos... sabe, as meninas também são bissexuais, sabia? Eles usam cabelo de lado, roupa xadrez, coisas assim... umas pulseiras assim, tudo preto mesmo... na época depois do pedala Robinho, veio o chora EMO... porque os emos são muitos chorões... ficam chorando a vida deles... eles são nojentos! (sic) (Fernanda, oitava série)

O sentido que o adolescente atribui ao fenômeno da violência está muito mais vinculado ao olhar do outro, ou seja, à mídia, aos colegas que se envolvem, ao grupo de amigos, do que propriamente com suas vivências. Por isto, quando se depara com manifestações de violência, sente-se inseguro na eminência do risco e do perigo. Tenta sempre justificar a violência do outro na desestruturação familiar, na falta de projeto de vida e mesmo na carência econômica:

Tem um grupo no bairro que eu moro que é conhecido como grupo de briga... eles são chamados de Família Moema... eu moro em Moema, eles são chamados de família Moema... eu não faço parte desse grupo, mas sou amigo deles, muitos deles são gente fina mesmo... nenhum deles estuda aqui na escola, eles estudam em escolas particulares, mas não aqui da escola... todos são da família... é um grupo que sai na rua, sai pra beber... se alguém briga com alguém do bairro ou com algum deles, eles batem mesmo, eles protegem o bairro... mas não precisa pagar nada, é só não mexer com eles, mas têm os AE, a família do Brooklin, também faz esse tipo de coisa, eu soube que esses grupos já brigaram entre si, mas não foi nada sério, não... sabe, eu só conheço gente da Família Moema, eu tenho um amigo que faz parte desse grupo, dessa turma... não conheço ninguém da família do Brooklin... eles são da periferia, coisa pesada... falta de grana, lá é só violência... aqui não... só o que a gente vê na TV, né? (sic) (Guilherme, oitava série).

A centralidade dos discursos está na busca de encontrar uma justificativa para a ocorrência de situações violentas – são a família, as companhias e o uso de drogas os responsáveis pela violência juvenil. Atribuem à pobreza o desencadeamento do fenômeno, afirmando que “nas favelas ocorrem a maior parte dos casos de violência” (Carolina, oitava série).

Para esses alunos, a violência vista da janela, como no poema de Alberto Caieiro – heterônimo de Fernando Pessoa -, do outro lado o faz imaginar formas práticas de vida cotidianas violentas. Todo o seu significado de violência vem na interlocução com outros meios (particularmente a televisão) que acaba por converter-se em sentidos próprios para eles. Pesquisa realizada com adolescentes de classe média de Brasília revela que esses adolescentes tendem a ter experiências apenas em um círculo restrito, da família e dos amigos. A própria organização espacial da cidade auxilia a ausência de contatos com segmentos mais pobres da população e “quando a redoma se rompe, essa relação passa para o campo do inusitado, para uma realidade quase que virtual” (Waiselfisz, 1998).

A violência, particularmente a urbana, tem desencadeado sentimentos generalizados de medo e insegurança em todas as parcelas da população, quando esta atinge diretamente a vida das pessoas. Esses episódios violentos atingem uma dimensão ainda maior quando não fazem parte do cotidiano daqueles que estão acostumados apenas a presenciá-la da “redoma”:

Olha... violência a gente vê todo dia na televisão... favelas, policiais morrendo... mas não é só aqui no Brasil, não... Ontem eu vi no jornal nacional uma mulher e o marido foram assassinados na própria casa deles pelo sobrinho. Pode uma coisa dessa? Que... que horror, né? Que mundo estamos... (sic) (Fernanda, oitava série)

Percebemos que a violência que envolve esses adolescentes parece estar distante deles, como se não fizessem parte dela. A todo momento imputam à questão sócio-econômica a grande desencadeadora de processos violentos dentro e fora da escola. O desejo de alguém querer possuir algo material pode levar qualquer jovem, independentemente da sua classe social, a cometer delitos, e, segundo observamos na fala desses alunos, uma culpabilização das diversas manifestações de violência ao envolvimento dos jovens com as drogas:

Ah... , tem sim... os mais ricos com os mais pobres aqui disputam espaços... são todos filhinhos de papai, não passam fome... drogados mesmo... na periferia eles usam a droga pra ter dinheiro, pra roubar, matar, porque são pobres... aqui na escola eles (colegas) compram mesmo... não aqui dentro da escola, mas lá fora... tudo bem feito... escondido mesmo... nem os vigias sabem quem é... eu acho que é um caminho muito errado... acho um caminho... eu já vi gente fumando lá fora, mas não aqui dentro da escola... tem gente que estudou na escola que vende maconha, não é ninguém da periferia que vem vender, é o amigo de um amigão meu mesmo que vende, acho que o Estafe... Estafe, acho que é esse o nome dele... ele vende para os alunos, mas os alunos não se drogam aqui na escola, mas fora... eles não podem entrar na escola por serem ex-alunos, por isso é tudo lá fora, não aqui dentro do colégio... eu acho isso super errado, tanto quem vende quanto usa a droga... mas vender é melhor do que usar, porque usar é pior... (sic) (Lucas, oitava série)

Segundo os alunos, a mídia também tem contribuído com o agravamento do problema, na medida em que veicula notícias que dão ênfase a determinados episódios violentos, e isso tem feito com que as pessoas só pensem em violência. O adolescente diz que gosta de ver televisão, programas juvenis, mas diz também que na hora em que

liga a televisão somente observa casos de violência e que não gosta da “violência pela televisão e em lugar algum” (Guilherme, oitava série).

Quando questionados sobre suas perspectivas de futuro e sobre a solução para a violência, encontram na educação, na escola e na família o instrumento de mudança para esse cenário violento. Dizem que somente através da educação familiar e escolar seria possível alterar a situação, pois os jovens passariam mais tempo na escola, sem permanecerem na rua:

Não... acho que solução é educação... educar desde pequeno... se o pai é analfabeto fica difícil... por isso tem que educar desde pequeno mesmo... eu acho que educação é tudo... bandido pra mim tinha que ser morto, não ir pra cadeia, não deveria sobrar nenhum vivo... a solução pra violência é a escola, a gente tem que ficar mais tempo nela (sic) (Fernanda, oitava série)

Olha, eu acho que hoje o maior problema da violência é a família... muitos pais trabalham fora, trabalham muitos, e as crianças ficam sozinhas... sabe, este tipo de coisa assim... eles também não dão muito limites pros filhos... os filhos do rico ficam com empregadas, e o filhos dos pobres ficam na rua, marginalizando mesmo... isso tá errado... acho que os dois sofrem, estão desamparados... eu acho que a família teria que ajudar... é importante a escola também continuar, dar formação, mas antes a família tem que ajudar... dar educação... dar limites. (sic) (Gabriela, oitava série)

Também em vários momentos mencionam que desarmariam a sociedade, recolhendo todas as armas, criticando com veemência a aprovação da venda legal de armas após o referendo favorável:

Eu... eu falei pro meu pai... não gosto de arma... não deveria poder vender arma em lugar nenhum... se não tem, não mata, não brinca... a gente vive vendo pela televisão esses casos... gente se mata, criança pega arma do pai e mata o irmão... ninguém faz nada... ainda bem que na minha casa não tem. (sic) (Lucas, oitava série)

7.2. OS ALUNOS ADOLESCENTES DA ESCOLA WENCESLAU: a violência real

Observamos nos discursos desses adolescentes uma significação marcante: o social enquanto desencadeador de processos violentos. O sentido que os adolescentes atribuem ao fenômeno da violência está ligado às suas vivências “reais” e justificam a violência na falta de projeto de vida e mesmo na carência econômica.

Mencionam em vários momentos das entrevistas episódios de violência em que participaram como espectadores e atores desse cenário urbano. Na escola em que estudam, relatam que, de vez em quando, quando ocorrem algumas brigas, sempre são por questões banais. Eles mesmos já se viram envolvidos em uma delas e o motivo foi porque alguns colegas ficam zombando deles ou de alguém:

Tinha um menino que queria se enturmar demais, né... na bagunça nossa, a gente menosprezava ele... até hoje... quando ele queria fazer uma gracinha e tal... a gente provocava ele, gozava dele, tinha o ponto fraco dele que a gente falava... esse menino ficava chateando ele... a irmã dele era o ponto fraco dele... ele dizia que a irmã sabia fazer isto e tal, fazia tudo... a gente falava sua irmã, não falava coisa muito pesada não, falava a sua irmã, hein... ele ficava bravo, a gente chamava a irmã dele de gostosa e ele ficava bravo... mas não palavras muito pesadas assim... ele levava na brincadeira, na gozação... depois não brigava com a gente... uma vez ele ficou tão bravo que deu um soco na cara de outro menino... falou palavrão... a maior baixaria mesmo... só porque o cara falou da gostosa da irmã dele... (sic) (Marcelo, oitava série).

Apesar dos alunos de ambas escolas afirmarem que a violência está presente tanto no meio social menos favorecido quanto na classe média alta, afinal “a classe média tem condições de comprar armas e drogas” (Pedro, escola Wenceslau), essa mesma violência é sentida, percebida por eles de maneiras diferentes. Enquanto para os alunos da escola Menotti ela ocorre mais nas periferias, nas favelas e muitas vezes distantes deles, pois afinal é “vista pela janela”, para os alunos da escola Wenceslau ela é vivenciada:

Aqui... não muito distante tem uma favela... mas outro dia um rapaz foi baleada perto da escola... todo mundo ficou com medo... medo de ser atingido pela bala perdida... não que fosse pra ele, mas o cara passou e baleou ele no portão da casa, bala perdida... droga... por causa da droga eles estavam fugindo... e... e saiu o tiro, eu moro perto... sorte que não foi na minha casa, eu moro perto daqui... isso é normal mesmo, todo dia tem isso. (sic) (Pedro, oitava série)

Atribuem também às discriminações e ao preconceito muitos atos de violência:

Eu sou negra, negra mesmo... não preta, né? Mas se me chamarem de crioula, pretona, ou coisa assim eu saio na porrada mesmo... crioula é a mãe dele... eu sou preta, não gosto de ser chamada assim... eu sou gente, não bicho... só porque minha pele é assim ele... ele (Colega Carlos) não pode ir falando dos pretos... preto é cor, meu filho eu disse pra ele... vou dar parte dele... isso é preconceito mesmo, só porque não estudei em escola paga como ele, sou gente... cara... a Janete não faz nada... ela também não é branca e não faz nada... parece que tudo é normal. (sic) (Jurema, oitava série)

O discurso explícito nas afirmações acima é a descrição de fatos ocorridos cotidianamente que demonstram conseqüências de uma crise sócio-econômica, política e cultural que os alunos estão de fato vivenciando. Ao relatar essas manifestações de violência urbana e escolar, os alunos verbalizam outras práticas da banalização da violência, ou seja, deixam claro o sentido da impunidade que paira sobre os envolvidos com o mundo do crime. A falta de punição dá margem à prática de novos delitos, sem que haja uma vigilância e um controle social por parte do Estado:

Olha, eu mesmo já vi meninos que usam drogas aqui na escola comprando drogas. Tipo assim, eles falam... conhecem e falam dos caras que vendem... nunca dizem quem é só quanto custa a erva... são meus amigos mesmo que vendem... isso é mais comum na periferia, na favela, é pobre... mas aqui... não tem muito não... nesses lugares tem muita violência sim... e muita... olha aí o caso desses policiais que morreram, né... também se eles matam... os bandidos também matam e a vida deles é essa mesmo... o bandido vai pra cadeia e em cinco anos ele sai... pode? (sic) (Marcelo, oitava série)

É importante essa fala de Marcelo, pois reproduz a concepção que a classe média brasileira possui sobre a violência e, principalmente, no tocante a discussão sobre os modos e práticas de intervenção. A classe média tem uma tendência em criminalizar

a pobreza, como se essa fosse a responsável pela situação de violência em todo país. Magagnin (1999) também encontra em seu trabalho essa posição dos adolescentes de classe média em relação ao indivíduo pobre, em que os significados da violência estão associados a uma explicação de ordem individual, sendo depositado no sujeito pobre toda a responsabilidade, ou pelo menos boa parte dela, à condição de miséria e pobreza. Isso traz um certo alívio às classes abastadas, que sugerem medidas cada vez mais coercivas e punitivas em detrimento das medidas sócio-econômicas. A polícia, então, passa a ser justificada e legitimada por essa parcela da sociedade como instituição responsável por banir qualquer expressão de violência, embora essa instituição permeie a ineficácia, ineficiência e arbitrariedade.

Observamos nos discursos a necessidade de mencionar o envolvimento dos adolescentes no circuito da delinquência, além da possibilidade de ascensão do jovem pobre, que acaba conquistando uma identidade social ao se envolver com o mundo do crime. Esses jovens passam a ser reconhecidos e estigmatizados como: “delinquentes”, “marginais” ou “menores infratores”:

(...) eu fui roubada perto da minha casa por dois pivetes... pivetes mesmo! Eles roubaram o meu tênis, minha bolsa... mas não mexeram comigo, ainda bem! Tive muito, mas muito medo, eu tava chegando em casa... eu não acreditei quando eles me mostraram a arma... acho que uma trinta e oito, falou pra eu não gritar, passar tudo... esses marginais, esses pivetes são da favela logo abaixo da rua da minha casa... essa gente... ainda bem que levou só isso... eu tive medo... eu não gostei nada disso. (sic) (Fabiana, oitava série)

Ao (re)significar os momentos de violência vividos em seu bairro e que lhe despertaram sentimentos de medo e prostração diante do fato, Fabiana reafirma os valores da classe média em relação ao fenômeno, produzindo sentimentos próprios à população marginalizada.

7.3. ATOS DE INDISCIPLINA E/ OU MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA: um limite tênue

Semelhanças e similaridades de opiniões entre os alunos das duas escolas

A temática central deste trabalho é a violência, mas desvinculá-la de outras questões, como indisciplina, a agressão e a punição, seria tratar o fenômeno de forma fragmentada e distorcida. Todos esses atos estão intrinsecamente relacionados e dependentes um do outro. Nesse sentido, ao analisar os depoimentos dos jovens das duas escolas, não foi difícil de perceber que eles se assemelham em muitas modalidades. Em alguns momentos para os alunos são atos de indisciplina, em outros, de violência, dependendo do grau de gravidade do ato. Salientamos aqui que o termo tenuidade está sendo utilizado para mostrar que há posições diferentes do que é violência para um e não é para o outro e sim indisciplina ou vice-versa.

Para os alunos entrevistados a disciplina/ indisciplina está ligada à figura do professor. Para eles, os professores são disciplinadores, representam a norma e são a expressão corporificada da punição. A partir dessa idéia, os atos praticados contra eles passam a serem entendidos como indisciplina e não como violência nas duas escolas.

Os entendimentos dos alunos de manifestações de violência não diferiram dos conceitos clássicos de violência. Esse fenômeno é visto como um ato intencional, dirigido a alguém com o desejo de constranger, diminuir, desrespeitar ou negar esse outro que é o seu alvo. Os alunos mencionam três formas de violência: a física, a verbal e a não verbal. Os alunos fazem a distinção entre agressões, violência física e violência verbal, considerando ambas prejudiciais. Eis depoimentos que justificam esse tipo de conduta e tentam explicar o motivo:

Agressividade é quando você fala de uma forma com a pessoa... para mim agressividade é de duas maneiras, física e verbal, você fica xingando tal, tipo fui muito agressivo, ele falou de uma forma muito agressiva, alta, quando começam a brigar e falando palavrão é agressividade verbal. São três tipos de violência: a verbal, a física e a outra que eu não sei dar o nome, quando a pessoa foi muito agressivo comigo, já a indisciplina pra mim, quando não respeita o professor, conversa demais na sala de aula, brinca muito, já a violência é quando você bate nas pessoas, casos mais graves... a indisciplina pra mim são várias coisas né... o professor ta mandando você fazer uma coisa e você não faz, isso é indisciplina, aí ele manda pra fora, vira exclusão mesmo, o certo é... é se você está brincando tem que parar né e prestar atenção na aula mesmo... (sic) (Gabriela, oitava série, escola Menotti)

Olha, essa menina que tirou nota baixa... ela disse palavrão pro professor... isso é indisciplina, né... quase sempre tem, a gente não faz lição, responde pro professor, mas não bate, não agride, a indisciplina faz parte da escola... Já a violência é... é muito diferente, violência é quando já chega e bate, xinga, depois já vai e bate tira sangue... não somente violência verbal viu? Falar muito palavrão, né, fofocas, quando você fala alguma coisa que machuca a pessoa, fala alguma coisa que realmente machuca ela... conta tipo assim, um segredo... e você vai e conta eu acho que não devia... eu acho que a verbal você fala e acaba, a física fica e machuca mais... .o físico, assim, fica mais visível, todo mundo vê... a outra você nem vê... um tapa dói mais... mas eu acho que os dois casos é ruim... (sic) (Jurema, oitava série da escola Wenceslau)

Todos os atos que prejudicam as aulas, como bagunças, conversas, não cumprir normas e atividades escolares são considerados pelos alunos como atos de indisciplina e não como manifestações de violência. Tanto numa escola quanto em outra, as infrações sejam elas graves ou não, são passíveis de punição e podem levar à assinatura de um termo de compromisso por parte do (a) aluno (a) ou dos pais. Em ambas as escolas os alunos dizem que o marcante de violência são as brigas. Todos os casos de brigas indicados são de alunos com alunos, de alunos com outros jovens de fora e de alunos com professores. As brigas são claramente vistas como violência, mas as agressões físicas e verbais são em determinados momentos denominadas de violência, em outros de indisciplina:

Tem umas meninas que só bagunçam nas aulas dos professores... dependendo do professor excluem elas da aula, mas depende do professor, tem uns mais bonzinhos, que dizem pra sair, ir tomar algo e voltar, mas tem uns que excluem mesmo, mandam não voltar mais... anotam no diário, isso é indisciplina... Elas são indisciplinadas mesmo... fazem bagunça, conversam... o 'diário' é quando você comete alguma coisa errada o professor anota e diz que mais uma anotação irá avisar os pais... o Benedito pega o Diário e entrega pra direção. Já quando uma bate na outra, de tapa, a isso já é violência. (sic) (Guilherme, oitava série da escola Menotti)

Eu acho que tanto indisciplina quanto violência, indisciplina porque eu quebrei uma coisa que não era minha e violência porque eu acabei prejudicando mais gente alm de mim... e fui parar na coordenação só por isso... sabe, é difícil diferenciar violência de indisciplina, porque se eu sou uma pessoa disciplinada, uma pessoa que faz tudo corretinho, to dizendo aqui na escola, né, se eu sou indisciplinado eu não acato as regras, sou desobediente, já a violência é diferente... uma coisa assim... uma violência verbal, como você xingar, humilhar uma pessoa, uma violência física, bater, dar pontapé, bater na pessoa é grave, isso é, depende da hora... mas eu não fiz nada disso... e fui suspenso da aula. (sic) (Marcelo, oitava série, escola Wenceslau)

Tanto Guilherme da escola Menotti quanto Marcelo da escola Wenceslau demonstraram em seus discursos percepções do que é indisciplina e do que é violência. Além disso, indicaram a facilidade de como se pode transformar uma coisa em outra. Na fala de Marcelo evidencia-se, mais uma vez, quão tênue são os limites entre violência e indisciplina. Percebemos nas duas falas um sentido de indisciplina como falta de disciplina, quebra da regra, da norma. Esses depoimentos reproduzem o conceito clássico de indisciplina (Durkheim, 1925). A indisciplina como sendo a negação da disciplina escolar. Ao se desrespeitar as regras, desrespeitam-se ao mesmo tempo os limites, os direitos e os espaços do outro. A segunda constatação é de que a indisciplina pode ser entendida como algo positivo, como nos depoimentos a seguir:

Outro dia, na escola, às vezes sai uma brigas... do nada! Eu mesmo já me vi em alguma delas... mas responder para o professor que não se deve usar o celular na sala de aula... e ele usa... como pode... ele tem que não usar, fica dando a maior moral sem ter. Eles (professores) podem usar, já a gente não... não tá certo... a gente tem que fala... tem que reivindicar nossos direitos! (sic) (Lucas, oitava série da escola Menotti)

Os meninos... mas é diferente... os meninos é mais pra agitar a aula... gritando... um fala uma besteira, o outro retruca, ninguém reclama, fica bravo, todo mundo brincando... os meninos todos... e algumas meninas também... elas dizem diferente, elas brincam diferente, por exemplo, elas se xingam, elas gozam literalmente da professora, a professora manda elas virarem pra frente, elas ficam rindo da professora, a... ela manda elas sentarem, elas ignoram o professor, mas não bagunçam... tem um grupo de meninas que fica só de recuperação, não ta nem ai com o colégio, mas não é a maioria... elas apenas ficam com os meninos e tal... é muito engraçado. (sic) (Pedro, aluno da escola Wenceslau)

Em relação à violência, os jovens disseram que muitas vezes ela surge como desejo de 'ser aceito' pelo grupo de amigos. Nota-se mais uma vez a força do grupo e do querer ser e pertencer. Outros casos relatados pelos alunos reafirmam a força do grupo sobre o comportamento dos jovens alunos, que, muitas vezes, não medem as conseqüências para satisfazer às exigências impostas pelos pares:

A eu vi, começou aqui na escola e terminou fora da escola... começou assim... um menino tirou sarro do outro aí... aí chamou o seu grupo, eles não são bestas irem sozinho... já pensou? E o cara chamou o outro grupo e deu briga lá foram entre eles... e foi agressão física mesmo, a... tinha até verbal mesmo... dentro da escola ocorre menos porque as auxiliares não deixam, mas lá fora os caras batem mesmo um no outro... até que alguém chegue lá de fora. (sic) (Fabiana, oitava série da escola Wenceslau)

Tem uma situação pesada... uma menina que já saiu da escola foi morar lá em Santa Catarina com o pai dela, daí a professora de português era muito legal, legal mesmo, daí essa menina tava conversando e a professora gritou com ela, ela disse que ela não era a mãe dela, não manda em mim, assim... a professora disse que ali ela é autoridade, que manda sim, e a menina disse, não manda não... aqui você não é minha mãe, eu pago a escola... a professora excluiu ela da classe, mandou ela pra fora da classe falar com o orientador, excluída ela foi... não sei se foi suspensa... mas ela e as amigas dela toda aula ficavam zoando... zoando da professora também... ela se acha a tal. Sabe... a força maior é do grupo, ninguém age sozinho... tem que ter a força do grupo, senão a gente fica sozinho, e daí? Junta assim, duas, três, nunca ninguém vai sozinho... junta um grupão assim... os meninos junto ao redor do Pedro um monte, nunca um só, já as meninas dizem umas pra outras... você fez isto mais aquilo e dedo na cara... sabe, ninguém agüentar, aquele caso, a minha amiga começou a chorar, né?... não agüentou tanta menina junto... até hoje ela diz que as meninas odeiam ela... tem gente que me odeia sem motivo, porque eu não fiz nada, disse a minha amiga... essa minha amiga foi perseguida por todas essas meninas... (sic) (Carolina, oitava série da escola Menotti)

O que se depreende dos discursos dos alunos é que eles, estando em turmas, praticam tanto a violência quanto a indisciplina, quando querem chamar atenção. Não observamos em momento algum a culpabilização dos pais pelos alunos, pois não foi nos dito que esses não cuidavam deles ou que não lhes davam atenção suficiente por isso agiam assim. Notamos também que, tanto na escola Menotti quanto na escola Wenceslau, os adolescentes fazem a reflexão sobre si mesmos, num processo de individuação. Eles vão criando uma subjetividade em que são sujeitos de tudo e atores responsáveis pelos seus atos, conforme nos menciona Tarde. Cabe salientar que é preciso atentar para os perigos dessa percepção de onipotência pelos adolescentes. Esses jovens não estão conseguindo se perceber numa teia de relações sociais, uma vez que eles fazem, e fazem porque querem, conforme passaremos a relatar no próximo capítulo. Portanto, definir violência é sempre difícil, mais desafiador ainda é delimitar suas fronteiras com a indisciplina.

CAPÍTULO 8

O BULLYING NAS ESCOLAS

Como dito anteriormente definir violência é extremamente difícil e mais desafiador ainda é caracterizar suas manifestações dentro do espaço escolar. Nesse sentido, definimos por bullying todo comportamento cruel e intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão, prazer, por meio de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar de forma repetitiva. São comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma vítima ou mais, apresentando uma relação de desequilíbrio de poder, o que muitas vezes dificulta a defesa da vítima.

Diversos estudiosos vêm dando suas definições e contribuições, ao longo do tempo, com respeito a esse tipo de comportamento, porém todas as definições convergem para a incapacidade da vítima de se defender, entretanto, em muitas ocasiões observamos vítimas que até tentam se defender, mas acabam sendo reprimidas pelo grupo de pares. Portanto, o bullying é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras manifestações de violência.

Qualquer comportamento de bullying é manifestado por alguém (um indivíduo ou um grupo de indivíduos) e tem como alvo outro indivíduo. Assim sendo, encontra-se sempre subjacente o envolvimento ativo de, pelo menos, dois sujeitos, aquele que agride (o agressor) e aquele que é vitimizado (a vítima). Nesta perspectiva, quando ocorre um episódio de bullying ocorre simultaneamente uma situação de vitimização.

A maioria das investigações tem assim dedicado a sua atenção fundamentalmente a estes dois grupos de alunos, os agressores (*bullies*) e as vítimas, com o propósito, entre outros, de proceder a uma identificação das suas principais características.

Tomamos no decorrer de toda a pesquisa o cuidado de não generalizar toda e qualquer manifestação de violência entre os adolescentes como sendo bullying, mesmo quando ocorreram as “brincadeiras”, “apelidos”, acusações injustas e gozações. A constância do ato e os sofrimentos constantes gerados por essa situação nos levaram a caracterizar o comportamento como sendo um caso de bullying⁴⁴, para não incorreremos na generalização de que todo e qualquer forma de insulto, intimidação e apelido como sendo de bullying. Para um comportamento ser caracterizado como bullying é necessário distinguir as agressões ocasionais e não graves das agressões habituais, repetitivas e graves⁴⁵.

⁴⁴ Consideramos como bullying nas respostas dos alunos pesquisados comportamentos agressivos que se repetissem por três ou mais vezes no ano, ou seja, a repetitividade dos atos é que foi considerada como um dos fatores essenciais para a caracterização do bullying.

⁴⁵ Cabe salientar que em nossos estudos todos os alunos entrevistados declaram já sabiam o que era o bullying devido à imprensa falada e escrita - mídia.

8.1. FORMAS DE BULLYING NAS ESCOLAS

Observamos a ocorrência de casos de bullying entre os alunos nas duas escolas pesquisadas e o caracterizamos de duas formas em ambas: a) o direto - que inclui toda e qualquer forma de agressão física (bater, chutar, machucar) e agressão verbal (insultar, apelidar de maneira pejorativa e discriminatória, constranger), muitas vezes mais fácil de ser notado-; e b) o indireto que inclui disseminação de rumores preconceituosos, desagradáveis e desqualificantes e discriminações, hoje muito comum entre eles pela Internet e muitas vezes muito mais difícil de serem notados. É aquele que se utiliza o mecanismo ideológico do real, permitindo dissimular comportamentos, idéias e valores violentos como se eles não fossem violentos com intuito de excluir determinado sujeito do grupo social. O mecanismo ideológico do real produz máscaras que permitem dissimular comportamentos, idéias e valores violentos como se eles não fossem violentos. Esse mecanismo faz com que a prática de violência não seja percebida por estar mascarada, e, em consequência, verifica-se a preservação da mitologia da não-violência (Chauí, 1998).

O bullying indireto passa muitas vezes a ser confundido com indisciplina ou com “brincadeiras” entre alunos e alunas. Muitas vezes não é percebido, notado, porque não traz consequências imediatas, visíveis, porque não machuca o corpo, não faz verter o sangue. Os danos são geralmente de ordem psicológica. Essa violência pode facilmente se tornar perigosa, pois não tem freios e pode culminar numa violência explícita, fácil de ser observada. De tanto acontecer, ele passa a ser banalizado e termina por ser considerado “naturalizado”, como se fosse normal, próprio da adolescência. A banalização do bullying provoca a insensibilidade ao sofrimento, ao desrespeito, à invasão do campo do outro:

Eu já vi colegas sendo maltratados... o que ocorreu de fato aqui no colégio foi... um menino chegou, acabou a aula dele e a namorada dele tava abraçando um cara que era amigo também dela... ele foi lá e disse que iria pegar o cara lá fora, mas ficou só na ameaça, na verdade ele não fez nada... isso pra mim é uma violência... no pátio isso ocorre muito... a gente poe apelido no gordinho e fica gozando dele... assim é que começa... dentro da classe eu não vejo isso, só fora da classe, mas às vezes é brincadeira, não é violência... tem um menino na minha classe, o Caio, ele tem um tique... ele fica igual a uma pomba, sabe, com a cabeça pra frente e pra trás, uma pomba mesmo... e eu digo, o seu' pomba', as meninas não, mais os meninos... , ele leva numa boa, a gente brinca, ele brinca... olha, ele é um bom aluno, às vezes pega uma recuperação ou outra, ele também é tímido... mas às vezes não... quando a gente quer mexer com ele é só chamar ele de pomba... só pra brincar com ele mesmo... , mas ele não gosta muito... mas é só brincadeira dos meninos... (sic) (Fernanda, oitava série da escola Menotti)

Ah sim, o Pedro... ele não pode falar nada que todo mundo já cai matando em cima dele... sabe, mas... não é sempre não, não é sempre, mas ele também brinca com todo mundo... todo dia, ele é mais quietinho assim, ele é meio baixinho, não é gordinho não, cabelo preto, encaracolado, olhos castanhos, mor magrinho, sabe, ele é bem quietinho, as pessoas falam com ele, ele não fala muito, mas se alguém começa ele entra também... a gente goza dele, mas ele goza da pessoa que está gozando dele também, ele não sofre porque tem alguém gozando dele, não, ele sofre quando os meninos zoam dele e ninguém na classe quer ficar com ele. (sic) (Marcelo, oitava série da escola Wenceslau)

A ideologia dos tempos contemporâneos, que prega o individualismo exacerbado, que nega e até combate as iniciativas coletivas, faz com que o sujeito não enxergue o outro. O outro passa a ser o “diferente”, o “estranho”, é o “nada”. O que tem valor é o “eu” e aqueles com os quais o “eu” se identifica (o grupo de pares). O outro não desperta a solidariedade, o respeito, o bem-querer, e pode, a qualquer momento, por um motivo banal, ser destruído, eliminado, segregado e excluído.

A falta de limites, a falta de responsabilidade pelos atos praticados e a desconsideração pelo outro movem os adolescentes na direção de atos de imposição pela força, de agressão e destruição, porque, primeiro eles desconhecem os limites do até onde podem ir e quando devem parar; segundo, porque estão convencidos de que ficarão impunes, já que não são responsáveis pelos atos legais que praticam, porque estão sempre “brincando” e nunca têm a intenção real de machucar o outro é diferente dele e não apresenta então significado.

Dentre esses tipos de intimidação, as pesquisas têm demonstrado que o bullying direto é o que acontece com maior frequência (Baldry, 2003; Duncan, 1999; Lopes Neto & Saavedra, 2003; Rooning, Handegaard, & Sourander, 2004).

Em cruzamento de respostas dadas pelos alunos da escola Menotti com os alunos da escola Wenceslau às perguntas feitas nas entrevistas, em que solicitávamos se eles já haviam presenciado formas de bullying na escola – direto e indireto, todos os quatro meninos e as quatro meninas declararam ser mais comum e frequente o bullying direto entre os meninos e o indireto mais entre as meninas conforme constamos nas seguintes falas:

A, é... elas só se defendem em grupo, nunca sozinha, uma vez uma menina ouviu que a outra disse alguma coisa... aí, aí... a confusão está montada... e começa a discutir... e começa a colocar o dedo na cara da outra menina, ameaça e começa a ameaçar cada vez mais... elas trazem o problema de fora aqui pra dentro da escola... eu acho que as meninas fofocam mais, trazem mais os problemas de fora... os meninos não... as meninas, com certeza, conversam mais do que os meninos entre si... eu acho que a violência é maior a física, né, entre os meninos, mas a verbal é igual entre os dois... as meninas só brigam quando elas têm motivo, já os meninos brigam toda hora... .porque você fez isto, porque você fez aquilo, as meninas sempre fazem isto... começam a falar um monte... difamam as outras. (sic) (Fabiana, escola Wenceslau)

Tem um caso, aquele da menina do sutiã que ficou aparecendo na foto e todo mundo ficou gozando dela... que assim... no começo só assim... menina que gozava dela... e o caso também daquela minha amiga que dá... dá foto e tal, mas só meninas... mas eu acho que esse tipo de problema ocorre mais com os meninos... se bem que as meninas também... mas as meninas quando fazem é porque tem motivos... as meninas só fazem assim... .elas quando tem alguma coisa vão lá com as outras e discutem... uma vai e dá uma resposta, mas ela não vai sozinha... A, é... elas só se defendem em grupo, nunca sozinha, uma vez uma menina ouviu que a outra disse alguma coisa... aí, aí... a confusão está montada... e começa a discutir... e começa a colocar o dedo na cara da outra menina, ameaça e começa a ameaçar cada vez mais... elas trazem o problema de fora aqui pra dentro da escola... eu acho que as meninas fofocam mais, trazem mais os problemas de fora... os meninos não... as meninas, com certeza, conversam mais do que os meninos entre si... eu acho que a violência é maior a física, né, entre os meninos, mas a verbal é igual entre os dois... as meninas só brigam quando elas têm motivo, já os meninos brigam toda hora... .porque você fez isto, porque você fez aquilo, as meninas sempre fazem isto... começam a falar um monte... (sic) (Fernanda, escola Menotti)

Cabe destacar que, no segundo ciclo do Ensino Fundamental, o bullying passa a ser mais indireto, desenvolvendo-se por meio de uma linguagem verbal, gestual e corporal. As ameaças, as discriminações, as difamações, apelidos ofensivos e a exclusão do grupo passam a ser comportamentos mais incidentes⁴⁶.

Em nosso estudo percebemos que o fenômeno bullying está presente nas duas escolas, ou seja, tanto na escola Menotti quanto na escola Wenceslau. Independentemente do turno escolar, da localização das escolas, do tamanho das mesmas e das séries iniciais ou finais, o fenômeno ocorre⁴⁷.

Percebemos ainda que o bullying passa a acontecer de formas diferentes, conforme aumenta o grau de escolaridade, diversificando as formas de sua manifestação. Enquanto nas séries iniciais ele é direto, observável – manifestado por meio de apelidos e discriminações físicas, envolvendo duas pessoas -, nas séries mais avançadas ele passa a envolver um número maior de integrantes, ou seja, o grupo passa a ter maior força e presença como podemos constatar nos depoimentos das alunas Fernanda da escola Menotti e Fabiana da escola Wenceslau.

⁴⁶ Apesar do Ensino médio não ter sido alvo de nossa pesquisa, em entrevistas com professores que ministravam aulas no Ensino médio, os mesmos declararam que a maioria das agressões acontecia de forma disfarçada, semelhante às séries finais do Ensino Fundamental.

⁴⁷ Mesmo que as séries iniciais e as demais séries do Ensino Fundamental não tenham sido nosso foco de pesquisa, pudemos observar, segundo relatos de professores dos ciclos iniciais – jardim e pré-escola, até a quarta série a presença do fenômeno bullying. Notamos que o fenômeno se torna mais perceptível, real/ explícito, a partir do segundo ciclo do Ensino fundamental, ou seja, é mais fácil ao professor a identificação da vítima e do agressor na classe.

8.2. O CENÁRIO DA VIOLÊNCIA E SEUS AUTORES: similaridades e diferenças entre as duas escolas pesquisadas

8.2.1. Posições observadas em relação ao bullying

Identificamos similaridades entre as duas escolas pesquisadas em relação aos papéis desempenhados pelos protagonistas do fenômeno bullying e diferenças. A partir de então, classificamos de acordo com categorias já utilizadas por alguns autores (Baldry, 2003; Duncan, 1999; Lopes Neto & Saavedra, 2003; Rooning, Handegaard, & Sourander, 2004).

Primeiro, observamos três tipos de aluno-alvo:

- a) o aluno-alvo típico: aquele que serve de bode expiatório para um grupo. O aluno-alvo normalmente é um indivíduo pouco sociável, que sofre repetidamente as conseqüências de comportamentos agressivos dos outros e que não reage. Normalmente tem aspecto físico mais frágil do que seus companheiros, medo de que lhe causem danos; principalmente entre os meninos, aparece a baixo auto-estima, passividade, submissão, insegurança e timidez. Normalmente apresentam dificuldade de aprendizado, ansiedade e depressão. O aluno-alvo sente sempre muita dificuldade de impor-se ao grupo, tanto física quanto verbalmente e tem uma conduta habitual de não agressão;
- b) o aluno-alvo provocador: aquele que provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência. O aluno-alvo provocador tem um gênio forte, ruim, difícil; ele pode ser hiperativo, inquieto e mesmo dispersivo e ofensor. Normalmente é caracterizado pelos alunos como irritante e geralmente causa tensões na classe ou no ambiente em que se encontra; e por fim;

c) o aluno-alvo agressor ou aluno-alvo e autor: aquele que reproduz as agressões recebidas. O aluno-alvo agressor busca indivíduos mais frágeis que ele para transformá-los em bodes expiatórios, numa tentativa de transferir as agressões sofridas. Neste papel desempenhado, muitas vezes o aluno-alvo agressor se transforma em agressor, fazendo com que a dinâmica do bullying aumente. Ressaltamos ainda que os envolvidos pelo bullying dificilmente violam a lei do silêncio. O aluno-alvo teme denunciar seus agressores, seja por conformismo, seja por vergonha de expor-se junto aos colegas, temendo virar motivo de gozações ainda maiores.

Tanto na escola Menotti quanto na escola Wenceslau não percebemos apenas um único aluno-autor, motivo pelo qual preferimos chamar no plural, por alunos-autores. Salientamos ainda que a ação individual de um ou mais aluno-autor acaba se irradiando e se transformando numa ação coletiva, fato que decorre de uma espécie de aliciamento por meio do qual os admiradores da agressão reiteradamente repetem suas condutas. A força do grupo mostra-se mais uma vez presente. Em todos os casos observados pudemos constatar que os alunos-agressores ou alunos-autores eram bons alunos, com raras exceções, eram simpáticos, populares entre o grupo de alunos e poucos mostraram condutas anti-sociais, muito pelo contrário, eram extremamente amáveis, populares e extrovertidos como no caso do aluno Guilherme da escola Menotti e da aluna Jurema da escola Wenceslau.

E por último, observamos o aluno-espectador ou aluno-testemunha, aquele ou aqueles alunos que presenciam o bullying, porém não os sofrem nem praticam. Representa a grande maioria dos alunos entrevistados – Fabiana e Marcelo da escola Wenceslau e Fernanda, Lucas e Carolina da escola Menotti-, que convivem com o problema e adotam a lei do silêncio com medo de se transformarem também em alvos. Observamos também que alguns alunos-espectadores se solidarizam com os agressores, tornando-se também incomodados com a situação e passando eles mesmos a serem chacotas de colegas e alvos de agressão:

Na minha classe tem quarenta e quatro alunos, todos gozam do Pedro... eu tenho uma dó dele... mas eu não posso fazer nada... se não sobra pra mim... tem uma menina... ela foi lá conversar com ele, ele disse não enche o saco, daí parou de ter dó dele... a maioria das meninas que tem dó dele é porque não conhecem o comportamento dele com a gente... porque, porque todos os meninos já falaram com ele e ele diz pra não encher o saco... sabem, sabem o comportamento dele, sabem que ele manda calar a boca... sabe, tem um amigo que a gente também brinca com ele, diz bicha, bicha, brincando que ele é bicha, todo mundo fala, bicha e aí ele parecia normal, mas sexta-feira passada, a coordenadora Conceição chamou a gente aqui na sala, eu e mais um amigo meu, falando que ele quer que pare, porque ele não estava gostando, mas ele não demonstrou, pela cara dele ele não demonstrou que não tava gostando, ele tava normal, aí a gente parou... a gente só gozou porque uma vez ele apertou a bunda de um amigo nosso... mas ele não é bicha não... sabe, é assim... quando usa óculos é o Harry Potter, quando é gordo é o gordão, e bicha quando faz alguma coisa. (sic) (Fabiana, oitava série, escola Wenceslau)

Já, tem um menino na minha classe que sofre rejeição de todos, do grupo, o nome dele é José, posso falar o nome dele? Pode... ele tem um sobrenome, o nome dele é José Homem, sabe, ele sempre foi muito fechado, desde o ano passado, ele é muito fechado, ele é estranho, ele é um menino que não toma banho, o cabelo vive sempre sujo, bem introspectivo, assim mesmo muito estranho, ele não conversa com ninguém e por isso os meninos, principalmente os meninos, acham engraçado, aí vão lá, zoam com ele, falando José homem, não sei o quê, aí vão dançam na frente dele, empurram, ai gritam com ele, e brincam e dão risada, e ele fica lá sentado, quietinho, não sei nem mesmo se tem amigos, nunca vejo ele no recreio e ninguém, sabe, ele não fica com ninguém, eu tenho pena, mas não dá pra fazer nada... (sic) (Carolina, escola Menotti)

Os alunos-espectadores não se atrevem em momento algum a denunciar os alunos-autores, sentem-se coagidos à omissão, à convivência e à cumplicidade por não quererem se envolver ou, pelo motivo que mencionamos, de medo de se tornarem o próprio aluno-alvo. Dessa forma, notamos que os alunos-alvos, como no caso do aluno Pedro da escola Wenceslau, vão se isolando cada vez mais do grupo, fazendo muitas vezes aumentar as denominadas “brincadeiras”. Nesse clima de indiferença, o aluno-alvo torna-se cada vez mais excluído do grupo como percebemos no discurso das alunas Fabiana da escola Wenceslau e Carolina da escola Menotti.

Em nossa pesquisa observamos nas declarações dos alunos entrevistados a predominância de alunos-espectadores de bullying. A maior parte dos alunos – total de cinco dos oito entrevistados-, não admitiu seu envolvimento direto, nem como alvo, nem como autor, apenas como aluno-testemunha. Dos oito alunos entrevistados apenas uma aluna da escola pública declarou-se aluna-autora – Jurema da escola Wenceslau -,

um menino da escola privada declarou-se aluno-alvo – Pedro, da escola Wenceslau e um menino da escola privada declarou-se aluno-autor – Guilherme, da escola Menotti.

Na escola Menotti observamos que os agressores eram os diferentes, diferentemente da escola Wenceslau em que os agredidos, excluídos e rejeitados apresentavam um ponto em comum: todos traziam alguma marca que os diferenciavam da maioria, sejam culturalmente ou pelo corpo, como no caso do aluno Pedro era baixo e tímido o que incomodava a turma. Percebemos também que os agressores pertenciam aos grupos de portadores de características socialmente exigidas ou dos “capacitados” a atender aos critérios impostos pelos dominantes. Ressaltamos que nas duas escolas esses dois tipos de episódios se apresentaram, no entanto, na escola pública, foi o bullying sendo praticado pelos “diferentes” do grupo, ou seja, por aqueles que demonstravam força física ou moral; diferentemente da escola privada em que o bullying era dirigido aos “diferentes”, àqueles que não participam do grupo ou do grande grupo.

8.2.2. Sentimentos declarados e omitidos pelos alunos em caso de bullying

São vários os sentimentos vivenciados pelos alunos em casos de bullying em ambas as escolas⁴⁸.

Do total de cinco alunos que se declararam alunos-espectadores, todos mencionaram terem se sentido mal e terem medo de que acontecesse com eles o bullying tanto na escola Wenceslau quanto na escola Menotti. Salientamos que todos os alunos-espectadores mencionaram terem ficado tristes ou mesmo com pena do agredido, porém nada fizeram para acabar com a situação com medo de represálias por parte dos colegas agressores.

A aluna da escola Wenceslau, que se declarou como aluna-autora, mencionou que em momento algum sentiu pena da vítima, pois a mesma havia “merecido” toda aquela agressão. A difamação havia começado pela Internet e mais tarde culminou na violência física na porta da escola. A aluna disse que não teve também medo da represália de alguém por parte da escola e que faria tudo novamente se fosse necessário. O aluno-autor da escola Menotti, Guilherme, não se declarou exatamente como aluno-autor. Mencionou ter feito parte de um grupo que perseguia constantemente um aluno

⁴⁸ Salientamos que em ambas escolas os alunos entrevistados já tinham ouvido falar no Bullying pela mídia.

da escola. Cabe salientar que também como a aluna da escola Wenceslau, Jurema, o aluno Guilherme disse que não teve pena da vítima em momento algum, muito pelo contrário, disse que o colega havia merecido. Mas um fato curioso em sua fala é que não se declara em momento algum um agressor, mas menciona repetidas vezes que foi apenas uma brincadeirinha entre “amigos”:

o Bruno... ele faz por merecer... ele merece as gozações que tem... de vítima ele não tem nada... não pode falar nada que todo mundo já cai matando em cima dele... sabe, mas... não é sempre não, não é sempre, mas ele também brinca com todo mundo... todo dia, ele é mais quietinho assim, ele é meio baixinho, não é gordinho não, cabelo preto, encaracolado, olhos castanho, mor magrinho, sabe, ele é bem quietinho, as pessoas falam com ele, ele não fala muito, mas se alguém começa ele entra também... a gente goza dele, mas ele goza da pessoa que está gozando dele também, ele não sofre porque tem alguém gozando dele, não, ele também quando pode zoa bastante... ele sabe que é tudo brincadeira... numa boa. (sic) (Guilherme, escola Menotti)

Quando questionado sobre o motivo que o levava a aquele tipo de comportamento, menciona que a vítima merecia, pois era “fraco” e não reagia a nada do que ele e os colegas faziam. Diferentemente da aluna Jurema que disse ter tido “reação” por parte da colega às suas agressões. Mesmo não tendo agido de forma direta como Jurema o aluno foi caracterizado por suas atitudes como um aluno-autor ou aluno-agressor. Ao conversarmos com a coordenação da escola, soubemos que ele já havia sido alvo de bullying em anos anteriores.

A identificação dos jovens pelo uso de palavras que se referem a alguma característica individual como ser gordo, negro, magro, baixo, usar óculos, entre outras, podem parecer inicialmente brincadeiras para eles sem maiores conseqüências, mas em muitos casos pode ser uma causa de sofrimentos e angústia para quem é assim denominado:

Eles sabem que eu sou baixo, às vezes eles ficam zoando comigo, me deixam nervoso me chamando de anão, eles falam assim pra eu ficar muito, muito, muito irritado mesmo, nervoso, tudo que eu falo eles ficam gozando, tipo ficar comigo de uma maneira agressiva assim, por exemplo, um dia ia começar a prova, ai eu comecei a brigar com o outro, meu amigo começou a brincar comigo me chamando de anão, anão, eu não gostei, porque eu sou mesmo nervoso, e acabei zoando e acabei chorando de raiva, eu não tava num bom dia, então eu não gostei daquela zoação deles, eu fiquei bravo com eles, ou seja, eu falei pra eles pararem, que eu precisava estudar, daí eles pararam porque a professora chegou... (sic) (Pedro, aluno da escola Wenceslau)

O aluno Pedro da escola Wenceslau disse ficar muito triste, até mesmo deprimido quando os amigos gozam, zoam dele. Diz não fazer nada, preferindo muitas vezes se isolar do grupo. Declarou também já ter tido vontade de “quebrar a cara deles” e ter vontade de não voltar mais à escola.

8.2.3. A questão do gênero nos casos de bullying

Uma tendência mundial indica que o bullying, anteriormente associado sempre ao comportamento masculino, vem ganhando cada vez mais espaço entre as meninas. Isso justifica o fato de que cada vez mais as meninas estão fazendo uso de agressões físicas como forma de demonstrar poder em seus grupos sociais, principalmente nas escolas (Olweus, 1998). Comprovando essa tendência, observamos na fala dos alunos que o uso da Internet e de celulares vem aumentando e facilitando a perseguição entre as meninas – conforme mencionado anteriormente-, e também entre os meninos e, em nenhum momento notamos frequência maior entre meninos em se declararem vítimas, realmente a questão do gênero não foi relevante. Nesse sentido, parece que, nos grupos estudados ocorre uma diferença em relação às pesquisas já realizadas sobre o bullying escolar, pois se nossos achados coincidem no que dizem respeito às diferenças entre gêneros na autoria do bullying, o mesmo não pode ser dito em relação ao gênero das vítimas. Enquanto alguns autores (Lopes Neto & Saavedra, 2003; Olweus, 2003; Ronning et al.; 2004) afirmam que os meninos têm mais probabilidade de se declararem vítimas desse tipo de violência, outros pesquisadores não encontram diferenças significativas entre meninos e meninas, mencionando que a questão de gênero não é fator de risco para vitimização por bullying (Craig & Pepler, 2003; Duncan, 1999; Griffin & Gross, 2004).

Tanto meninos quanto meninas cometem o bullying contra colegas, mas as pesquisas têm demonstrado uma maior proporção de autores de intimidação entre os garotos, especialmente quando há o uso da força física (Baldry, 2003; Graig & Pepler, 2003; Lopes Neto & Saavedra, 2003; Ramiriz, 2001).

Em nossa pesquisa constatamos que a participação das meninas em casos de bullying é tão intensa quanto à dos meninos em ambas escolas, apenas ocorrem de maneiras e formas distintas da dos meninos em ambas escolas:

Eu acho que as meninas fofocam mais, trazem mais os problemas de fora... os meninos não... as meninas, com certeza, conversam mais do que os meninos entre si... eu acho que a violência é maior a física, né, entre os meninos, mas a verbal é igual entre os dois... as meninas só brigam quando elas têm motivo, já os meninos brigam toda hora... porque você fez isto, porque você fez aquilo, as meninas sempre fazem isto... começam a falar um monte... (sic) (Fernanda, escola Menotti)

É diferente... os meninos têm uma agressão mais física, já as meninas mais verbal, elas não falam muito na cara, mas tem vezes que fala, mas pra falar na cara tem que estar com outra, porque senão não fala... eu acho que os meninos são mais agressivos mesmo... a... não sei... tem vezes que os dois... mas muitas vezes os meninos se agridem mais por brincadeira (sic) (Fabiana, escola Wenceslau)

Observamos que as meninas apresentam-se de maneira mais discreta, dissimulada e indireta. Ocorre principalmente na propagação de rumores, nos comentários maldosos, espalhando boatos, apoiando na classe a atitudes dos meninos, fazendo acusações e ofensas, objetivando, sobretudo, a exclusão da vítima do convívio grupal, buscando torná-la execrável a todos e obtendo, com isso, a interrupção de suas amizades.

8.2.4. Tipos de bullying mais frequentes

Em nosso estudo observamos que o hábito de colocar apelidos parece ser a forma de bullying mais frequente entre os jovens, porém jamais admitidos como sendo uma manifestação de violência, no caso específico o bullying, por eles:

Olha foi assim, ele tava sentado, no intervalo de aula, sem fazer nada, e os meninos da minha classe eles têm dois grupos MAfonso e o MFelipe, aí eles tavam lá brincando e cantando lá o rap deles, aí um ou outro menino começou a gozar do Pedro Homem, sabe, zoou mesmo, começou a dançar igual ao Pânico, você já viu? Ai na frente do Pedro, e não sei o que... eee... eee... começaram, vamos lá Pedrão, Pedro Homem, não si o que, aí começou a chamar, aí a professora chegou e tal e tudo... aí a gente saiu com ele, no que a gente voltou a classe tava a maior bagunça... a gente saiu com ele porque ele tava chorando muito, e a gente, eu e Mano, perguntamos porque ele tava chorando, e ele começou a dizer que era porque eles tavam zoando... ele basicamente não disse nada, perguntei? Pedro, o que eles fizeram? Sabe, eu não tava na classe na hora, e ele não quis dizer, disse que estava tudo certo, eu perguntei: eles te xingaram? Não, ele respondeu, e começou a chorar, coisa assim, eu não sei também, meu, bateu o sinal, a professora ficou tão nervosa e saiu da classe pra não levar uma porrada também... (sic) (Carolina, escola Menotti)

Tem um menino na minha classe, o Caio Pomba, ele tem um tique... ele fica igual a uma pomba, sabe, com a cabeça pra frente e pra trás, uma pomba mesmo... e eu digo, o seu pomba, as meninas não, mais os meninos... , ele leva numa boa, a gente brinca, ele brinca... olha, ele é um bom aluno, às vezes pega uma recuperação ou outra, ele também é tímido... mas às vezes não... quando a gente quer mexer com ele é só chamar ele de pomba... só pra brincar com ele mesmo... (sic) (Marcelo, escola Wenceslau)

Segundo os alunos entrevistados todos mencionaram as fofocas, difamações como sendo os casos de bullying mais comuns entre as meninas, enquanto entre os meninos primeiro ocorrem as agressões físicas e as ameaças surgem logo após os apelidos. A difamação também ocorre mais entre as meninas, porém a exclusão ocorre entre ambos os gêneros:

Quando ocorre entre os meninos a falsidade é a mesma coisa, um fala mal do outro, fala os defeitos, é a mesma coisa... o grupinho de meninas difama umas as outras, mas nunca na cara, né, elas agem diferente... ninguém fica sabendo, a não ser quando alguém fica sabendo, diferente dos meninos, quando tem um menino falando mal do outro assim no meu grupinho, eu digo, não, não fica falando assim... isso não pode falar na cara dele... as meninas são mais falsas que os meninos, os meninos falam mesmo na cara, xinga na cara fala, às vezes eles até brigam mesmo por causa disto. (sic) (Jurema, escola Wenceslau)

Os meninos... mas é diferente... os meninos é mais pra agitar a aula... gritando... um fala uma besteira, o outro retruca, ninguém reclama, fica bravo, todo mundo brincando... os meninos todos... e algumas meninas também... elas dizem diferente, elas brincam diferente, por exemplo, elas se xingam, elas gozam literalmente da professora, a professora manda elas virarem pra frente, elas ficam rindo da professora, a... ela manda elas sentar, elas ignoram o professor, mas não bagunçam... tem um grupo de meninas que fica só de recuperação, não ta nem ai com o colégio, mas não é a maioria... elas apenas ficam com os meninos e tal... (sic) (Fernanda, escola Menotti)

8.2.5. Locais de ocorrência do bullying

O horário de recreio tem sido identificado, por diversos autores, como o que oferece maiores possibilidades para ocorrência do bullying, provavelmente, em razão de ser um momento caracterizado pela desconcentração, brincadeiras, maior convivência entre os alunos e menor grau de vigilância nas escolas. Em nosso estudo, o local de maior incidência de bullying foram nas salas de aulas, sem a presença do professor – intervalos de aula, entre uma aula e outra, seguidos das mesmas salas de aulas com a presença do professor, durante as próprias aulas.

Observamos a partir da fala dos alunos entrevistados que alta incidência dos casos de bullying ocorrem nas salas de aulas sem a presença do professor. Isto se deve ao fato de que, em ambas escolas, nos horários de recreio e corredores, exista a presença de uma supervisão, bem como nas salas de aula enquanto o professor está presente. Outro fator é a questão dos alunos em seus horários de recreio estarem também mais preocupados com o grupo de amigos, com os (as) namorados (as), com os “ficantes” do que com as brincadeiras, intimidações entre eles.

A diferença encontrada entre os dados da nossa pesquisa e os internacionais como o de Pereira (2002) talvez possa ser entendida como resultante de um maior grau de vigilância nas salas de aulas em escolas estrangeiras ou em razão do curto período de recreio adotado nas escolas brasileiras⁴⁹. Segundo Pereira (2002), o lugar onde o bullying ocorre mais significativamente e com maior número de casos é o pátio do recreio, por tratar-se de um espaço vazio, de uma terra de ninguém, sobre o qual ninguém tem responsabilidade. Na maioria dos países essa tendência tem sido confirmada. Entretanto, em nosso estudo não foi o verificado.

Cabe ressaltar que mesmo quando ocorre esse tipo de manifestação de violência em sala de aula com a presença do professor, segundo os alunos investigados, nada, muitas vezes, é feito:

É, mas agora menos... eu acho, muitas vezes alguém vai falar com o Pedro e ele diz não enche, e a gente pergunta, o que eu to fazendo Jacó, ele não enche... a gente diz Pedro me dá um abraço, Pedro me abraça, e ele diz pra sair, né, sabe, isso ocorre mais nos intervalos, porque... é... nos intervalos a gente pode levantar e ir conversar com ele... nas aulas já não dá... os professores vêm, mas não fazem nada também, quando vem né... eles não sabem nada... outro dia ela me mandou sair apenas porque estava defendendo o Pedro. (sic) (Fabiana, escola Wenceslau)

As professoras não vêem isto, apenas uma vez ou outra, isso ocorre nos intervalos de aula, ninguém vê... ele tá chorando, elas mandam ele tomar água, falar com o Luis Patrício, mas ele não vai, não quer... a maioria das vezes ele não quer... a maioria das vezes ninguém vê, não vê mesmo, só a gente da classe, quando as professoras vêm ela não fazem nada, só mandam ele sair... aí... durante a aula também acontece, mas é difícil... no recreio isso eu não vejo, ninguém sabe onde ele fica no recreio... acho que ele se esconde... acho que ele fica com o amigo dele, com o Binho, não sei... mas sabe, as professoras percebem, mandam eles pararem com isso e tal, mas não adianta nada... (sic) (Carolina, escola Menotti)

⁴⁹ Mesmo não tendo sido nosso objeto de estudo os alunos do Ensino Fundamental do primeiro ciclo, observamos que os casos de bullying entre eles ocorrem com maior incidência nos recreios escolares.

Talvez nossos professores/ escola não saibam distinguir brincadeiras próprias da idade de condutas violentas. Acreditamos que isto ocorra, por dois motivos: primeiro, os professores na sua formação acadêmica e nos cursos de capacitação são treinados com técnicas que os habilitam apenas para o exercício de suas disciplinas, não sendo valorizadas as necessidades deles lidarem com o afeto e com esses conflitos; segundo, devido a suas posturas de autoritarismo e intimidação na tentativa de obter controle e poder diante do grupo da classe, eles corrigem o comportamento dos alunos, depreciando-os na frente dos colegas, discriminando-os e ameaçando-os.

Em nosso estudo pudemos observar que nas filas da cantina, os alunos, tanto da escola pública quanto da privada, exibiram comportamentos comuns: empurrões, insultos, palavrões e agressões físicas entre eles.

Foi nesse mesmo momento que observamos os alunos menores, de séries iniciais, sendo intimidados pelos mais velhos, para que ficassem na fila para comprar seus lanches na escola privada e na escola pública observamos que os mais novos davam seus lanches aos mais velhos para não apanharem. Todos esses comportamentos violentos foram observados sempre contra os alunos mais frágeis, como poderíamos caracterizar o aluno Pedro da escola Wenceslau.

8.3. A FORÇA DO GRUPO NOS CASOS DE BULLYING: o bullying coletivo

A identificação do número de autores que atuam sobre um determinado aluno-alvo propicia avaliar se o bullying é praticado por um único aluno ou por grupos de alunos, neste caso sendo classificados numa categoria de bullying denominada por nós de “bullying coletivo”.

Considerando-se que os adolescentes têm como característica a formação de grupos baseados em interesses comuns e que, em alguns casos, esses interesses divergem dos de outros grupos que convivem no mesmo ambiente, isso pode ser o suficiente para que seja despertado o sentimento de rivalidade entre os grupos, mas não observamos esse sentimento entre os diferentes grupos em ambas as escolas.

Tanto na escola Menotti quanto na escola Wenceslau os critérios para a aceitação ou rejeição são variados, porque dependem das características de cada grupo. Porém, existe um fator que é comum a todos, ou seja, para ser aceito o adolescente precisa possuir particularidades que marcam ou definem aquele grupo. Há inúmeros outros critérios para pertencer ao grupo como: os mesmos interesses, as mesmas experiências, os mesmos tipos e possibilidades de consumo e até rendimento escolar. Os alunos que não se encaixam nesse perfil são excluídos e segregados. Quem realmente isola é grupo e não necessariamente as pessoas, daí a força do grupo, o poder do grupo:

Muito, a gente fala muito palavrão, assim... o que acho assim... eu acho um absurdo, os melhores amigos mesmo, não se desgrudam, desde que se conhecem, eu tenho amigos na classe que se conhecem desde o pré, o André, o João, o Afonso, o Guto, caíram na minha classe desde o pré, alguns outros na terceira, quarta serie, mas a gente se conhece há muito tempo mesmo, a gente se conhece desde pequenininho, a gente se conhece a muitoooo... tempo, é... .e eles xingam a mãe um do outro, dizendo: eu comi sua mãe, não sei o que, ela é a maior gostosona, e eles conhecem a mãe do outro, são maior amigos, chamam elas de tia, é só pra zoar com o outro, faz parte falar palavrões, sabe, uma vez a professora fez um grupo enorme e fez o favor de me colocar com os meninos, e mais sete homens, e... e... eles fizeram uma roda assim... cada um tinha que falar uma coisa e não podia negar, então eu fiquei, aí ele começou a me xingar, falar mal da mãe, não podia falar nada, não podia falar de volta, dizendo: vou comer sua mãe, não sei o que... .sua mãe é maior gostosa, sabe, essas coisas... e isso era só uma brincadeira, fazia parte de tudo, não que eles quisessem magoar alguém, era só brincadeira, sem ofender, um ficava pro outro, o Binho e o Prata, o Felipe Prata e o Fabio, Fabinho, Binho, de repente eu olho pra trás e um estava chutando a canela do outro, de brincadeira, mas eu falei: vocês vão acabar se machucando, e eles disseram que não, palavrão e tapas é uma situação comum, normal entre eles, eles fazem e pronto. (sic) (Guilherme, escola Menotti)

Não assim, completamente, mas a distancia que algumas pessoas tomaram de uma pessoa... mas assim... exclusão e discriminação somente do Pedro mesmo, eles não conversam com ele, eles só zoam... ninguém quer ficar junto com ele, por isso que ele sempre sobra quando forma grupo... sabe, eu não diria de preconceito, mas de discriminação com ele, exclusão mesmo... .sabe, na feira de ciências, é... é... o Pedro não tinha um grupo e a professora colocou ele no grupo dos que mais zoam com ele... os campeões... os que mais zoam... a professora colocou ele lá... eles tinham que dividir o tempo na feira, assim, dois num período, os outros dois no outro período... numa hora de feira, e teve um amigo meu que teve que ficar com o Pedro, nossa... .nossa ele ficou muito bravo, ele disse, é um tédio ficar com ele, pois ele não fala nada... .ficou nervoso mesmo... (sic) (Marcelo, aluno da escola Wenceslau)

Cabe salientar que, tanto na escola Menotti quanto na escola Wenceslau muito dos comportamentos agressivos são fortalecidos pelos grupos, por exemplo, alunos agressivos, indisciplinados mudavam completamente de comportamento quando distanciados do grupo e vice-versa, extremamente fortalecidos na presença do grupo.

Isso vem a confirmar uma das características da adolescência: a formação e tendência à 'grupalidade'. O grupo se converte no centro dos interesses, tudo gira em torno dele, as atividades, as sensações, todos os pensamentos. Surge a necessidade de compartilhar tudo e o fundamental é não ser rejeitado e excluído do grupo, porque a necessidade de pertencimento é enorme e o ostracismo é temido por todos. Segundo Zimmerman (1999), em relação aos grupos há que se considerarem alguns pontos relevantes; primeiro, a tendência a se agruparem é devido ao fato de sentirem que o grupo lhes possibilita menos exposição às críticas diretas, diferencia-os dos adultos, oferece-lhes valores proporcionados pelos pares; segundo é o fato de que o adolescente está ancorado no mito de que a união faz a força e o modelo de relacionamento é o grupo e o terceiro ponto a se considerar é o de que o grupo também propicia o fortalecimento da identidade sexual.

Notamos que o desejo de ser acolhido pelo grupo faz com que determinados alunos se utilizem da violência para chamar atenção dos colegas sobre si. Nota-se uma inversão de valores: o valorizado é o mal tanto pelas meninas quanto para os meninos como podemos observar nos seguintes depoimentos nas duas escolas:

Eu acho que... que conversa com todos, abraça, assim 'patricinha' mesmo, mas gosta de ficar com todos... .eu acho que é o jeito mesmo delas... assim... fala com todo mundo, abraça... e coisa e tal... .eu agora faço parte do grupo delas... a gente é mais respeitada sabia? (sic) (Fernanda, escola Menotti)

Elas ficam abraçando todos os meninos, beijando, elas querem aparecer mais,... não tô criticando, né, cada um tem o seu jeito, eu gosto de algumas meninas que são 'popis', não tem um tipo certo... elas ficam com aqueles meninos que gozam do Pedro... elas passam batom, maquiagem, imagina, meu, passar maquiagem pra vir pra escola... ridículo... elas vieram pra escola, não pra uma festa... a maior parte delas é 'patricinha' mesmo, umas ridículas... sabe, são vários grupos de 'popis', e todos eles se juntam assim... quando querem, né... os meninos preferem essas meninas, sempre ficam conversando entre si, elas se acham... elas parecem poder tudo. (sic) (Jurema, escola Wenceslau)

Assim sendo, a imagem do herói masculino, da heroína é aquela do “*bad boy*”, “*bad girl*” e do(a) garoto(a) “*pitbull*” (grifos meus). Para ser eleito como referência, o(a) jovem precisa ser valente, corajoso(a), intimidar os outros, não ser tímido(a), cometer atos de transgressão, de ameaças, de enfrentamento, ou seja, ele(a) precisa mostrar virilidade, já que tanto para os meninos quanto para as meninas a honra e o respeito se impõem pela força, tal como Zaluar (1999) indica em suas pesquisas.

Como já mencionamos anteriormente, em vários momentos, os alunos apresentaram dificuldades em delimitar as compreensões dos campos do fenômeno da violência com o da indisciplina, mas nenhum dos pesquisados admitiu não saber o que era bullying. Em ambas escolas os alunos mencionaram já terem ouvido falar sobre o assunto em jornais e televisão.

A violência, na sua forma explícita de manifestação nas escolas observadas, é combatida, criticada e controlada por meio de punições. Entretanto, o bullying, é uma forma de violência considerada pouco grave, isenta de conseqüências, ou finalmente, porque não é vista, não tão prejudicial quanto qualquer outra manifestação de violência conforme observamos nas seguintes falas dos professores:

Sim, já ouvi e entendo que é uma cópia novamente do sistema americano, bullying, provocação, intimidação, humilhação, briga, te pego na rua, isso sempre aconteceu, desde que o mundo é mundo, desde que a escola começou isso já existia, só que agora resolveram dar importância para a questão, perfeito, é. Hoje principalmente na sociedade brasileira, veio dos Estados Unidos, agora para tudo e vamos mudar, um americanismo, agora vamos mudar, olha como foi a questão do construtivismo, então, calma... vai com calma... muitas vezes o aluno está sofrendo uma situação de rejeição, de exclusão dentro da sala de aula pelo grupo dele e isso não é bullying, isso é um momento de briga, momento que deu ali um desentendimento que qualquer um que senta pra conversar com o grupo inclusive faço isso, conter as desavenças, digo vamos limpar isso, não vejo como bullying e sim próprio daquele momento do aluno junto ao grupo, pois o bullying é quando uma coisa passa de um ano para o outro, e uma constante repetição do ato, e assim... , seja em que ambiente for, sala de aula, recreio, qualquer lugar. É... .ih, parece ter uma carga familiar de superproteção, tem alguma coisa que lhe impede de reagir, a gente percebe que o indivíduo se submete por conta de ter amigos, então ele vira o saco de pancadas, sabe, e... isso pra mim tem uma conotação familiar que está se manifestando aqui. (sic) (Luís, professor de Educação Física da escola Menotti)

Não, não o que eu tenho visto aqui é gozações entre eles mesmos, eles arrumam, como posso falar, eles tem gozações, bastante, brincadeiras, acho que um tipo de brincadeira que agente que convive com eles inclusive tenta orientar a gente evita brincadeiras de mão, sabe, brincadeiras de pé, ficarem tocando, tipo chuta, coisas de adolescentes, hoje a brincadeiras deles... eles acham que é normal, que não está brigando, agora eu não sei até que ponto é mesmo normal para eles isso. (sic) (Paulo, professor de Educação Física na escola Wenceslau)

Notamos nas duas escolas que a violência explícita, por ser visível é, na maioria das vezes, assumida, combatida, punida e evitada, com raras exceções. O bullying, por outro lado, é considerado menos grave, porque não traz conseqüências visíveis, não faz verter o sangue, é apenas uma “brincadeirinha” entre alunos e alunas, é uma manifestação de violência oculta. Essa violência poderá se tornar perigosa, porque não é controlada por ninguém, não possui regras, mas poderá facilmente culminar numa violência explícita. Outro dado relevante observado foi que essa violência de tanto acontecer, ela passa a ser banalizada, naturalizada como se fosse “normal”. Observamos que a banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, ao desrespeito, à invasão do campo do outro.

8.4. DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO: a intolerância ao diferente, um nascedor de bullying

A investigação mostrou que o fundamento básico do bullying é a discriminação e o preconceito em suas várias modalidades. Observamos a discriminação social (aos pobres ou ricos demais), racial (aos negros, japoneses), de gênero (os meninos em relação às meninas) e aos que se distanciam dos padrões colocados pelo grupo de pares, ou seja, aos bons alunos, aos maus alunos e aos novatos na escola, aos gordos, aos feios, enfim tem por base uma diferença que vai se constituindo como um estigma (Goffman, 1996):

Tem o Cadu, eles chamam ele de preto, nem preto ele é, é branco, mas não branco como a gente, um pouco mais moreno, só porque ele é mais moreno do que os outros, então é o preto, eles falam que ele é preto, burro e corintiano, é... e é assim... ele nem liga, não briga, não ta nem ai... Não, na minha classe esse ano não tem, mas já teve... eu tenho amigo que é filho de professor, sabe, eu tive uma amiga que era filha do vigia aqui da escola, mas ninguém tinha preconceito ou excluía ela porque ela era filha do vigia, normal... o modo que ela tratada era de igual pra igual, ninguém fazia nem brincadeira por causa disto... (sic) (Carolina, aluna da escola Menotti)

Eu acho que assim... amigos, amigos mesmos não brigam entre si, não tem rixa um com o outro, mas com os outros, os outros grupos sim, eles até brigam, acabam brincando um com o outro, por exemplo, eu tenho um grupo de seis amigos que saem juntos, se um começa a brincar com um deles, os outros todos começam também a zoar, a bagunçar, começam a caçoar deles, os amigos mesmo não brigam, mas um zoa com o outro, por exemplo, se um cara é gordo, a gente fica chamando ele de bola, de gordo, de free weele, e ele fica falando que eu sou baixinho, participei do filme formigas, essas coisas assim... um fica zoando com o outro. (sic) (Marcelo, escola Wenceslau)

A discriminação social foi percebida nas duas escolas da mesma maneira. Em ambas esse tipo de discriminação aparece de forma generalizada, acentuada, constante e atinge não apenas os alunos, mas também professores e funcionários. Cabe ressaltar que mesmo tendo percebido essa forma de discriminação, houve uma necessidade constante em afirmar a não existência da mesma pelas pessoas entrevistadas.

Notamos que na escola Menotti os atos discriminatórios são tão graves quanto na escola Wenceslau. Segundo declarações dos alunos, há na escola aqueles que

costumam se vangloriar de sua situação financeira privilegiada e humilhar os que estão em posição menos favorável. Na escola Menotti a discriminação racial é mais evidente do que na escola Wenceslau, mas se esconde por trás das brincadeiras, dos olhares, das ações, mas há que se levar em consideração que a grande maioria dos alunos da primeira são ricos e brancos, com os negros sendo exceção, enquanto que na segunda o número de alunos descendentes de negros é muito maior:

Olha, tem... mais eu não... eu já vi... tem filhos de faxineiros que às vezes estudam aqui... são negros né... e... aconteceu uma discriminação assim... sabe, eu tenho uns amigos... foram as meninas, entrou um menino na classe, eu conheço, gente boa, filho da faxineira... gente boa mesmo... as duas meninas começaram meio que rir dele, ficaram assim, sabe... ele percebeu que elas estavam rindo dele... ironicamente... por causa da cor dele, não foi pra agredir ele, mas agrediu, ele ficou super chateado... elas são umas babacas, eu disse pra ele... sabe, rindo assim da cara dele e se sentiu mor constrangido... mas agora, discriminação direta de xingar eu não vi... a gente fala ó japonês, mas isto é comum entre a gente... já faz parte... mas com o filho da faxineira foi diferente... elas riram dele... gozaram dele ironicamente... com ar de superioridade... eu acho isso uma besteira... eu não penso assim, mas elas sim... já o japonês, esses têm muitos aqui, elas já não gozam... mas negros faz pouco tempo, desde que os filhos dos funcionários chegaram... . (sic) (Lucas, escola Menotti)

Todos os alunos entrevistados nas duas escolas negaram serem preconceituosos e alegaram que todo e qualquer ato que possa parecer preconceito não passava de “brincadeira”. Eles reconhecem que existe discriminação aos negros, mas que eles não a fazem. Já o preconceito, a discriminação ao homossexual foi mais declarada, visível e direta. Em ambas as escolas foi verificada a importância da virilidade, do domínio entre os meninos. A apologia ao órgão sexual continua a existir. Se grande, demonstra poder, virilidade; se pequeno, fragilidade e submissão. Segundo o relato de um aluno podemos observar como as coisas acontecem e o nascedor de um bullying:

Ocorre sim... tem um amigo nosso que parece bicha, bicha mesmo... a gente goza, a gente diz que ele é uma florzinha... ele mandou a gente pegar lá... você sabe lá... no pau dele... outro dia no banheiro o meu amigo viu... é grande mesmo... será que ele não é veado não? (sic) (Marcelo, da escola Wenceslau)

Existe entre os adolescentes uma necessidade de estar sempre marcando o “diferente” e essa intolerância ao “diferente” parece ser um nascedouro dessa manifestação de violência:

Ah, ele não faz o bigode, daí os meninos ficam gozando, o Pedro não faz o bigode... e zoam mesmo... ele é baixinho, magro, magro mesmo... bem magricelinho assim... quietinho, tímido mesmo, acho que é isto... mas ele também bem feio... nenhuma menina quis ficar com ele. (sic) (Jurema, escola Wenceslau)

A... tem sim... eu tenho uma amiga, que tirou foto com o sutiã aparecendo, né, os meninos puseram a foto dela na Internet e todo mundo ficou gozando muito, mas muiiito dela... ela abaixou a blusa só um pouco, mas a escola inteira ficou rindo, tirando sarro dela... ela ficou muito chateada, aí todo mundo falando... tipo assim... chamando ela de olha, vocês viram a gorda fom? Gorda fom, porque o sobre nome dela é assim... a maioria dos apelidos vem pelo sobrenome, a maioria... (sic) (Carolina, escola Menotti)

Para o presente trabalho, as idéias de tolerância positiva e de tolerância negativa são importantes para entender as condutas dos alunos que não estão sendo tolerantes, ou seja, não estão respeitando o direito do outro de ser diferente. Mas afinal, o que é realmente ser diferente? Para explicarmos a problemática da intolerância à diferença utilizaremos as concepções de Pierucci, expostas em *Ciladas da diferença*, quando ele examina as diferenças sensíveis:

As diferenças soem ser sensíveis, sensivelmente notáveis: a cor da pele, a cor dos pêlos, a cor da íris, o feitio do rosto, a forma do crânio, a textura do cabelo, a língua, o sotaque, os solecismos, o sexo e tamanho do sexo, a menstruação, a gravidez, a lordose, a altura, a deficiência física, a enfermidade, a velhice, a idade do corpo (Pierucci, 1999, p. 108).

Mais adiante, Pierucci afirma que aquilo que é diferença ou diversidade acaba sendo hierarquizado. Hierarquia de valores que “lança mão da natureza para hierarquizar o que a natureza apresenta como diferença, como diversidade não hierarquizável” (p. 109). Essa hierarquização conduz a práticas e representações de intolerância aos portadores de diferenças posicionais nas escalas inferiores da hierarquia. Essa seria uma das causas a serem consideradas no interior das manifestações de violência entre jovens estudantes das escolas que estão sendo pesquisadas. A essas diferenças ditas “naturais” somam-se diferenças sociais e culturais, para engrossar o rol das diversidades não toleradas. Estamos observando que a maioria das agressões praticadas nas escolas estão sendo motivadas pela heterofobia, ou seja, pela estranha recusa da diferença, pela raiva, pelo desprezo, pela rejeição, enfim, pela

não aceitação daquele que o agressor julga diferente de si. Pierucci (1999) chama a atenção para o fato de que as pessoas são diferentes de fato porque têm cores diferentes na pele e nos olhos, nos cabelos, porque tem sexo, gênero e preferências sexuais diferentes, porque provenientes de famílias e regiões diferentes, porque possuem gostos e hábitos diferentes, porque os deuses, lealdades, estilos de vida e hábitos diferentes, enfim, porque são portadores de pertencas culturais diferentes. Enfatiza que os seres humanos são diferentes de direito. Ou seja: têm direitos à diferença pessoal e coletiva. Para o autor, o problema não está na diferença em si, já que as pessoas são diferentes de fato e de direito, o problema de fato consiste na hierarquização que posiciona as diferenças em escalas, o que termina por gerar a distinção, o desprezo, a intolerância, o desejo da segregação e a discriminação. E um dos veículos para concretizar essas idéias acaba sendo a violência, suas manifestações.

Nesse sentido, os jovens, na sua necessidade de preservar o “eu” e de firmar sua identidade, segundo Erikson (1987), em seus estudos psicanalíticos a respeito do desenvolvimento humano, “poderão tornar-se extraordinariamente dedicados a um clã, intolerantes e cruéis na sua exclusão de outros” que são “diferentes”, “na cor da pele ou formação cultural, nos gostos e talentos”, e, freqüentemente, em aspectos mesquinhos de vestuário e gestos, arbitrariamente selecionados com sinais de “ser do grupo” ou “não ser do grupo” (p. 133). Outro aspecto relevante de ser mencionado é que, para o autor, “tal intolerância pode ser, por algum tempo, uma defesa necessária contra um sentimento de perda de identidade” (p. 133). Ainda, segundo ele, os adolescentes não só se ajudam uns aos outros, temporariamente, no decorrer desse conturbado período, formando turmas e estereotipando-se a si próprios, aos seus ideais e aos seus inimigos, mas também testam, insistentemente, as capacidades mútuas para lealdades constantes, no meio de inevitáveis conflitos de valores. Observamos isso nas falas dos alunos quando eles mencionam os motivos que levam um grupo a se formar. Para eles o fato de estarem juntos, gostarem das mesmas coisas, fazerem as mesmas coisas e todo mundo se gostar, são motivos de formação de um grupo. Porém, a intolerância acontece temporariamente num período de profundas transformações – na juventude. Para Erikson (1987) as mudanças são tão radicais que tornam o jovem frágil e inseguro quanto à sua identidade. Ele é acometido do sentimento de necessidade de defesa da sua identidade demonstrando intolerância aos diferentes ou aos que podem “ameaçar” o que

já existe. Foi o que observamos na seguinte fala dos alunos em relação ao que não gostavam nos grupos de amigos em ambas escolas:

Pessoal chama ela de “il” e ela não liga não... sabe, apelido é assim... do jeito que pega, fica, sei lá... sei lá... apelido é complicado, tem gente que gosta tem gente que não, sabe tipo assim... olha lá o noventa graus, sei que é brincadeira, mas eu não gosto desse apelido, chega a professora e elas né... minhas amigas ficam falando, noventa graus... noventa graus... aí eu não gosto, por exemplo, a cenoura já não liga pro apelido dela, ela até gosta, na chamada ela diz cenoura, não presente... o apelido faz parte né, se pega, pegou... tipo... tipo você tem que reclamar na hora, entendeu? Se não... passou você tem que aceitar, tem que virar brincadeira... eu tenho o apelido de noventa graus, olha meus pés? E olha o meu corpo? Elas (amigas) têm razão, são noventa graus, mas eu não gosto dele, a... mais é normal também, elas são minhas amigas... eu disse que eu odiava esse apelido, daí que elas gozavam mais ainda... eu não gosto, daí eu dizia pra elas, para, porque eu não gosta, e elas paravam... (sic) (Fernanda, escola Menotti)

Eu acho que assim... amigos, amigos mesmos não brigam entre si, não tem rixa um com o outro, mas com os outros, os outros grupos sim, eles até brigam, acabam brincando um com o outro, por exemplo, eu tenho um grupo de seis amigos que saem juntos, se um começa a brincar com um deles, os outros todos começam também a zoar, a bagunçar, começam a caçoar deles, os amigos mesmo não brigam, mas um zoa com o outro, por exemplo, se um cara é gordo, a gente fica chamando ele de bola, de gordo, de free weele, e ele fica falando que eu sou baixinho, participei do filme formigas, essas coisas assim... um fica zoando com o outro. (sic) (Pedro, escola Wenceslau)

Pertencer a um grupo de “iguais”, mesmo que temporariamente, é fundamental pra a distinção de outros grupos de jovens e para a consolidação do seu “jeito de ser”, não somente por meio da evidência de códigos distintos como também pelas críticas, confrontos e rejeição aos outros. Enquanto durar a amizade com o grupo, a lealdade e a fidelidade serão virtudes que irão energizar a relação.

As ciladas da diferença de Pierucci são importantes para esse trabalho, porque possibilitam uma maior compreensão da intolerância aos diferentes. Observamos que as formas da intolerância aos diferentes nas escolas são a discriminação e o preconceito, gerando violência. Essas condutas que usam a força são utilizadas para demonstrar a recusa, para coagir, para alcançar a submissão, para conseguir a anulação e podem até chegar à exclusão do diferente, conforme mencionamos anteriormente. A intolerância ao outro, ao diferente, liga-se diretamente à discriminação. Segundo Jones (1973), a discriminação é a manifestação comportamental do preconceito. O preconceito, para o

autor, “é uma atitude negativa, com relação a um grupo ou uma pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo do indivíduo é considerado como o ponto positivo de referência” (p. 3). O preconceito está assentado numa hierarquização colocada pelo grupo dominante, que se posiciona como ponto de referência. Ele é uma manifestação cultural cuja tendência é perceber o outro da nossa perspectiva, ou seja, o que é diferente é desigual, é inferior. Esse preconceito é consequência do que os antropólogos denominam de antropocentrismo. A manifestação comportamental de tudo isso é discriminação e uma das formas de expressão dessa discriminação é a manifestação da violência, o bullying.

Observamos que a intolerância ao outro, ao diferente ocorre nas duas escolas, mas em proporções e maneiras diferenciadas. Na escola Menotti ele é mascarado, difuso, enquanto que na escola Wenceslau ele é visível, constitui-se no principal nascedouro de bullying ao diferente. Acreditamos que isto ocorra devido ao próprio ambiente escolar. Enquanto na escola Menotti o ambiente escolar é muito mais homogêneo, pois ela é uma escola de elite, da classe alta, na escola Wenceslau, embora o grupo seja predominantemente de classe média, o ambiente escolar abriga alunos com os mesmos direitos e não aqueles que por benesse da instituição ali estudam, neste caso os alunos bolsistas. Algumas falas dos alunos poderão ilustrar essa nossa afirmação:

Comigo... mas sempre eles me zoaram, porque eu não sou muito alta, eles ficam me chamando de baixinha, de anã, mas eu não ligo... eu trabalho bem com isso... esse menino disse que eu sou velho, que tudo que falo é sério, que eu sou muito séria, mas eu sou mesmo... tudo que eu falo é sério, dando bronca, eles falam que eu não dou risada, que eu não brinco... isso um dos meninos diz que eu tenho mentalidade de velha, olha ela é assim agora, imagine quando ela tiver oitenta anos... aí quando ele fala que eu tenho oitenta anos, eu falo que ele tem cinco... aí ele fica mais bravo ainda, ele vira as costas e vai embora... .xingando mesmo... fica muito bravo... é verdade, o que eu posso fazer? Isso é uma coisa que ocorre sempre, sempre que eu falo, eles gozam e falam, lá vai a velha falar e dar bronca... é o André que fala isso... sinceramente eu não sei o porque deles agirem assim, eu acho... eu acho que eles vibram, deliram quando zoam com alguém. (sic) (Gabriela, escola Menotti)

Os apelidos assim... que eu conheço o pessoal não liga, eu tenho uma amiga assim, a Camila, e o pessoal chama ela de bola, fofa e ela não liga não... sabe, apelido é assim... do jeito que pega, fica, sei lá... sei lá... apelido é complicado, tem gente que gosta tem gente que não, sabe... bola não é ruim, tem outros piores... olha lá eu sou 'quatro-olho'!... não fico brigando, dou até risadas (risos) a gente coloca apelido até nos professores, mas quando eles chegam, a gente não fala. (sic)(Fabiana, escola Wenceslau)

Nenhum ser humano é tão nocivo para não ser salvo. Nenhum ser humano é bastante perfeito para ter o direito de matar aquele que considera como inteiramente nocivo.

Gandhi

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações finais destacamos o trajeto prático-teórico deste trabalho, assinalando alguns pontos que marcaram o percurso e possibilitaram uma reflexão sobre o fenômeno da violência nas escolas sob a ótica de adolescentes.

Ao considerar a violência um fenômeno político, histórico, cultural, social e individual, tornam-se passíveis de entendimento os sentidos e comportamentos coletivos em relação à sua ocorrência, principalmente se esta envolve adolescentes. Seu entendimento implica num conhecimento transdisciplinar. Uma única área do saber não dá conta de revelar as nuances que envolvem o fenômeno. Nesse sentido, buscamos como referencia as idéias de Norbert Elias (1996) a respeito do processo civilizador, quando denomina as pequenas violências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem sem parar, a transgressão dos códigos de boas maneiras ou da ordem estabelecida, de incivildades, para efeito de distinção das condutas criminosas ou delinquentes. A idéia de “coletividade puramente espiritual” de Tarde (1986) e “coletividade amorfa e passiva” que impedem a discussão crítica, levando a uma intolerância, a um egoísmo, a perda do sentimento do bom senso foram observados em nosso trabalho pelos grupos de alunos pesquisados. Realmente, o domínio de um sobre os demais, é fato.

O tema “violências nas escolas, escolas e juventudes” é um ponto que ressalta as divergências e suscita o debate. Condensa múltiplas determinações, reveladoras das transformações da sociedade, dos padrões de convivência e das relações entre as pessoas, do modo de ser, pensar, agir, sentir e fazer dos indivíduos, neste momento histórico. Revela o estrutural e o conjuntural, o que é comum e o que é singular, o que é coletivo e compartilhado entre os grupos ou toda a humanidade (Teixeira, 2002). A violência é um fenômeno que aglutina todos os fatos sociais distintos: as guerras, a poluição, a violência no trânsito, o trabalho infantil, as violações dos direitos de crianças, adolescentes e adultos, a disputa de terras, o fracasso escolar, a violência do aparato social, o abuso sexual, o preconceito, o homicídio, as mortes violentas, enfim, falar de violência nos remete a vários significados sociais e a produção de alguns sentidos quando atinge diretamente a vida dos sujeitos em particular.

Dessa forma, consideramos que ao estudar manifestações de violência entre grupos de pares, mais especificamente o bullying nas escolas, não devemos nem “patologizar” todo e qualquer tipo de comportamento, nem nos ater na análise interna desse fenômeno. Nesse sentido, nossa preocupação foi investigar como ocorrem essas violências entre os jovens de camadas médias, sem problemas básicos de subsistência, pareceu-nos ser relevante como contribuição para uma melhor compreensão do fenômeno.

A opção por estudar adolescentes justifica-se pela maneira como têm sido visualizados pelo restante da população, que atribui significados negativos ou estereotipados para justificar o comportamento juvenil. Assim optamos por estudar quatro adolescentes de cada escola.

Nosso objetivo com esse trabalho foi o de identificar e analisar as práticas de relações interpessoais que ocorrem entre jovens escolares, tendo como foco aquelas que expressam padrões de intimidade entre eles e aquelas que expressam padrões de violência que buscam inferiorizar os seus colegas e investigar e analisar a relação entre os comportamentos violentos dos alunos e a cultura organizacional da escola.

Pensávamos inicialmente no bullying escolar ou bullying nas escolas de forma abstrata, e não em histórias de violência, de alunos, pais e professores. Acreditávamos tratar-se de um fenômeno de cunho individual, referente ao comportamento de alunos que transgrediam regras da escola ao se movimentar, gritar, apelidar, pichar, brigar etc. Entendíamos que, com esses atos, os jovens manifestavam conflitos pessoais, intrapsíquicos, familiares, ou ainda, expressavam apenas uma resistência a práticas inadequadas. Sempre pensando na sua qualidade reativa que sustentava sua agressividade. À medida que nos aproximamos desses adolescentes, de suas histórias, percebemos também que em muitas situações não continham intenção destrutiva, tampouco aniquiladora. Nessa perspectiva, os comportamentos de bullying nas escolas deveriam ser eliminados, culpabilizados e punidos. Assim procuramos conhecer como os pesquisadores de diferentes países, ou mesmo os nacionais, concebiam o bullying escolar ou temas a ele relacionados, como delinquência, marginalidade e indisciplina. Todos os autores como Bernard Charlot (1997), Eric Debarbieux (1990, 1996, 1998, 1999), Bourdieu (1998) entre outros ofereceram inúmeras contribuições à nossa pesquisa. No entanto, uma questão, permanecia no sentido de como articular os determinantes subjetivos e objetivos dos fenômenos escolares e a violência, mais

especificamente, entender os padrões de comportamentos expressos pelas violências entre pares no meio escolar.

Por essa idéia, decidimos encaminhar uma pesquisa por meio da qual o estudamos o meio escolar, suas práticas e relações. Tomamos como ponto de partida para realizar esse trabalho duas escolas sendo uma da rede municipal de ensino e outra da rede particular. Ambas consideradas de qualidade do ponto de vista de seus projetos pedagógicos e onde há indicações de que a violência não tem razão de ser.

Partimos para o trabalho com algumas hipóteses que nortearam a pesquisa: ambas as escolas apresentam práticas de violência entre pares; os atores envolvidos nas condições de agressores, de agredidos ou de agressores/ agredidos entendem por violência física: as brigas, depredações, agressões físicas e por violência não física: ofensas verbais, institucionais, discriminações, segregações e humilhações e desconhecem o que seja bullying nas escolas; os professores, equipe técnico-administrativa e inspetores estão mais preocupados nas escolas investigadas, com os casos de indisciplina na escola, sendo a falta de disciplina entre alunos, do que com os casos de violência entre pares e o bullying escolar independe de questões de gênero, estando presente tanto entre as jovens como entre os jovens.

Encontramos na escola Menotti uma “violência vista pela janela” enquanto na escola Wenceslau uma violência real. Após levantar questões pertinentes aos processos violentos vividos e presenciados pelos alunos, buscamos sentidos em seus depoimentos e nas suas vivências concretas na sociedade contemporânea, as diferenças aparecem nas percepções dos adolescentes alunos em função da situação em particular que se encontram. Recorremos às entrevistas que recuperam as histórias dos adolescentes por acreditar na riqueza de seus conteúdos na compreensão da produção de sentidos sobre o fenômeno da violência.

Verificamos a presença de três formas de violência na escola pesquisada: a física, a verbal e o bullying que englobaria tanto a física, como a verbal e a psicológica. Percebemos que as físicas e verbais aparecem em todos os espaços escolares, aos olhos e “ouvidos” dos adultos, adolescentes e crianças. Porém, tivemos dificuldade em observar o bullying, pois ele aparece “sutil”, “mascarado”, “dissimulado”. Enquanto as outras formas de violência aparecem explícitas, o bullying aparece de forma implícita, justamente por burlar o controle, a percepção.

Todos os alunos investigados da escola pública e da privada alegaram já saber o que era bullying, pois já tinham ouvido pela mídia. Muitos declaram navegar pela Internet, em pontos de encontro, salas de bate-papo, todos são levados ao entretenimento de massa, ligados a rituais e comportamentos coletivos.

A realidade que se apresenta nas duas escolas no que se refere ao tratamento da diferença, que geram tolerância, preconceito e discriminação, porque, nesse caso, a diferença é considerada desigualdade e não diversidade. A diferença é instrumentalizada para uma relação de desigualdade e esse quadro gera preconceito, violência. De outro lado existe a dificuldade típica do adolescente em lidar com a diferença. Tanto os alunos da escola Menotti quanto os alunos da escola Wenceslau, por estarem num processo de busca de afirmação da identidade, tendem a rejeitar aquele que não pertence ao seu grupo e que apresenta características diferentes da sua.

Os mecanismos da socialização atuantes, hoje, no meio ambiente escolar estão permitindo a entrada das dificuldades da vida coletiva do país e do mundo, como a falta de alteridade, de limites, que gera preconceitos e discriminações, porque a própria escola não está conseguindo imprimir um outro padrão. Na verdade, sem filtro, o padrão da vida social coletiva. A consequência disso tudo é a formação de jovens alunos que se mostraram pessoas desprovidas da idéia de alteridade, do espaço democrático, do diálogo, dos convencimentos ou da persuasão.

De tudo que observamos foi possível estabelecer e construir algumas imagens sobre as duas escolas, que as distanciam ou aproximam.

O ambiente em que mais aparece a ocorrência do bullying em ambas as escolas foi nos intervalos de aula. Na sala de aula ocorrem mais casos de indisciplina, entretanto, não mais pacífico, afinal ocorrem casos de violência disfarçados, sutis, como a discriminação pelos colegas. Tanto numa escola quanto em outra parece haver uma dificuldade em colocar ordem na sala, em razão da indisciplina. Essa mesma indisciplina só é contida mediante a conduta e autoridade do professor. Diferentemente da escola Wenceslau, na escola Menotti a definição de indisciplina e violência ficou mais clara pelo fato dela ter um regimento que é passado anualmente aos pais e alunos em que as punições ficam claras.

Tanto na escola Menotti quanto na escola Wenceslau, observamos uma forte tendência, marcada pela busca da identificação, à 'grupalidade' e às relações de amizades entre os pares nos alunos.

Percebemos na escola Menotti poucas brigas e poucas agressões físicas no recreio escolar devido a essa unidade ter vigias nos respectivos recreios, controlando a disciplina dos alunos. Percebemos na escola Wenceslau que as brigas e agressões físicas entre os alunos ocorrem mais nos espaços escolares enquanto na escola Menotti elas ocorrem mais nos espaços extramuros.

Verificamos que há situações de violência visível em ambas escolas e nesses casos os adultos percebem e atuam, mas ao mesmo tempo, notamos que há muita dificuldade de intervir. Em ambas escolas percebemos uma necessidade em negar a ocorrência de bullying, como se fosse uma doença e devesse ser pouco comentado.

Nas observações e nos depoimentos ficou claramente evidenciado que o sentimento de medo foi o mais mencionado pelos alunos-espectadores de bullying. O medo de represália e de se tornar a próxima vítima foi mencionado por eles. Os dois alunos-autores – Guilherme da escola Menotti e Jurema da escola Wenceslau declararam não terem pena das vítimas e acharam que elas tinham merecido aquela situação pela sua “fraqueza”. Aprendendo ou não aprendendo todos os alunos investigados estão na escola, com suas “brincadeiras” e com seus grupos de pares. Todos afirmaram a força do grupo em suas ações.

Dificuldade de visibilidade do bullying, do ato praticado, de intervenção no sentido de superação do fenômeno, bem como sua banalização são encontrados tanto na escola Menotti quanto na escola Wenceslau.

Tanto na escola Menotti quanto na escola Wenceslau as meninas são tão agressivas e praticam o bullying como os meninos. Elas praticam o bullying mais pela difamação, pelas “fofocas” enquanto os meninos mais pelas intimidações. Porém todos tentam se distinguir pela afirmação da diferença, pelo visual, ou por meio de uma conduta que o distingue dos demais. E essa diferença é construída pelos grupos.

Este trabalho não se encerra por aqui, ele dá suporte para outros trabalhos e algumas reflexões futuras com o intuito de compreender “violências, escolas e juventude” que se insere numa determinada cultura. Há ainda muitas outras descobertas a serem reveladas. É preciso continuar, seguir outros caminhos, tecer novas tramas do

tecido social, denunciar as desigualdades e injustiças sociais para podermos repensar nossas próprias práticas de intervenção junto aos adolescentes, propiciando espaços de desenvolvimento mais globais.

Cabe a qualquer profissional que trabalhe em escolas, somar com as forças que buscam uma realidade diferente, explicitando os determinantes que sustentam práticas escolares humilhantes, ineficientes e insatisfatórias, produzindo encontros e experiências que potencializem comunicações e relações significativas com colegas e com objetos de conhecimento.

Como disse Goldenstein (1985, p. 60), ainda que não seja a solução para o problema da educação no Brasil, “participar da invenção de novos conhecimentos e novas relações sociais é viver a construção de um querer mais exigente e menos submisso”.

Estou Cansado

Álvaro de Campos

Estou cansado, é claro,
Porque, a certa altura, a gente tem que estar cansado.
De que estou cansado, não sei:
De nada me serviria sabê-lo,
Pois o cansaço fica na mesma.
A ferida dói como dói
E não em função da causa que a produziu.
Sim, estou cansado,
E um pouco sorridente
De o cansaço ser só isto —
Uma vontade de sono no corpo,
Um desejo de não pensar na alma,
E por cima de tudo uma transparência lúcida
Do entendimento retrospectivo...
E a luxúria única de não ter já esperanças?
Sou inteligente; eis tudo.
Tenho visto muito e entendido muito o que tenho visto,
E há um certo prazer até no cansaço que isto nos dá,
Que afinal a cabeça sempre serve para qualquer coisa.

Um poema é a projecção de uma idéia em palavras através da emoção. A emoção não é a base da poesia: é tão somente o meio de que a idéia se serve para se reduzir às palavras.

Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, M. 2003. “Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil en Colombia.” In: DAVILA, O. *Políticas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña Del Mar: (ed.)CIPDA.
- ABERASTURY, Arminda. 1983. *Adolescência*. 2a. edição, Porto Alegre: Artes Médicas.
- ABRAMO, H. W. 1996. *Cenas Juveni- punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta/ ANPOCS.
- _____. 1998. “Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Juventude e contemporaneidade.” In: *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu, ANPED n.5 e n.6, p.25 - 36.
- _____. 2005. “Condição juvenil no Brasil contemporâneo.” In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. M. (Orgs) *Retrato da Juventude Brasileira – análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo. p.37-72.
- ABRAMOVAY, M. 2002. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*. Brasília: UNESCO/B.I.D.
- ABRAMOVAY, Miriam; GRAÇAS, Maria das (orgs). 2001. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDAS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.
- ADORNO, Sérgio. 1991. *A criminalidade urbana no Brasil: o ponto de vista dos Cientistas Sociais*. Paris: Deuxieme Conference Internacionale sur Sécurité, lês Drogues e la Prévention de la criminalité em Milieu Urbaine.
- ADORNO, Theodor. 1995. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- AGUIAR, Wanda M. Junqueira, et. al. 2001. “A orientação profissional com adolescentes: um exemplo na abordagem histórica.” In: BOCK, Ana Mercês Bahia, et. al. (orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez Editora.
- AHMAD, Y., SMITH, P.K. 1990. “Behavioral measures: bullying in schools”. In: *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, London: Routledge,12, p. 26-7
- ALMEIDA, A. T.; e L & MENDONÇA, D. 1996. *Bullying and aggression in Portugueses schools*. Canadá: XIV Biennial ISSBD Conference.

- ARNAUD, E. e DAMASCENA, Andréa. 1996. "Violência no Brasil: representações de um mosaico". In: *Caderno do CERIS*, São Paulo, Ano I, nº 1, abril.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. 1995. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- ANDREWS, T. 2000. *Bullying at School*. Disponível no site http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest/ed407154.html. Acesso em 13/01/2003.
- APPLE, Michael. 1989. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- AQUINO, Júlio Groppa. 1998. "A violência escolar e a crise da autoridade docente." In: *Cadernos Cedes*. São Paulo: EDUSP, n. 47. p.7-19.
- ARENDT, Hannah. 1994. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- AGNES, Miles. 1981. *O doente mental na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ARIÈS, Philippe. 1981. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- AUGÉ, Marc. 1997. *Por uma Antropologia dos mundos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BALDRY, A.C. 2003. "Bullying in schools and exposure to domestic violence." In: *Child Abuse & Neglect*, New Jersey: Institution of Higher education n.. 27, p. 713 – 32.
- BARRETO, Vicente.1992. "Educação e violência: reflexões preliminares." In: ZALUAR, Alba (org). *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, p. 55-64.
- BERBSTEIN, Basil .1974.. *Class, codes and control: Theoretical studie towards a sociology of language* (2ª ed.). London: Routledge & Kegan Paul. v I.
- BERGER, Peter e LUCKMANN T. 1974. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- BOCK, Ana Maria Bahia. 1998. "Discutindo a concepção de adolescência." In: *RE-criação*. Revista do CREIA, Corumbá, MT, v.3, n.1, p 57-60.
- _____. 2002. "A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia." In: BOCK, Ana Mercês Bahia, *et. al.* (org). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.*, São Paulo: Cortez Editora.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. 1975. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BOURDIEU, Pierre. 1998.*O Poder Simbólico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____.1999. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. 2000. Os excluídos do interior. In: *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2.edição, p. 217-27.
- CALLIGARIS, C. 1998. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- CANDAU, Vera Maria *et al.* 1999. *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DP&A.
- CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. 2000. *Violência e Indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. Tese de doutorado, São Paulo, USP.
- CAMACHO, Thimoteo. 1990. “Educação e poder de Michael Apple.” *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, USP, 16, jan-dez.
- CARDIA, Nancy. 1997. “Violência urbana e a escola.” In: *Contemporaneidade e Educação*.n.2. set. p.26-69.
- CARJAVAL, Guillermo. 1998. *Tornar-se adolescente: uma aventura de metamorfose – uma visão psicanalítica da adolescência*. São Paulo: Cortez.
- CASTEL, Robert. 2000. “As armadilhas da exclusão.” In: WANDERLEY, Mariângela Belfiore; BÓGUS, Lúcia e YAZBEK, Maria Carmelita (org). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC.
- CASTELLS, M. 1999. *A sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra. v.1.
- CEREZO, F. R. 2001. *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CHARLOT, Bernard. 1997. *Violences à école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- CHAUÍ, Marilena. 1998. “Ética e violência.” In: *Teoria & Debate*. Ano 11, número 39. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.
- CHESNAIS, Jean-Claude. 1981. *Historie de la violence*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- CLARK, Terence N. (introduction and edited by). Apud. TARDE, Gabriel, 1998. *On Communication and Social Influence: Selected Papers*. Chicago: University of Chicago Press.
- CLÍMACO, Adélia Araujo de Souza. 1991. *Repensando as Concepções de Adolescência*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CODO, Wanderley; Menezes Vasquez, Iône. 2001. *As relações entre a escola, a vida e a qualidade do ensino*. Brasília: CNTE. (mimeo).
- COSTA, Márcia Regina da. 1986. *Os carecas do subúrbio: caminhos de um momadismo moderno*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- CRAIG, W.M.; PEPLER, D.J. 2003. “Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization.” *Canadian Journal of Psychiatry*, 49., p. 577-89.

- DAUSTER, Tânia. 1989. *Relativização e educação* – usos da antropologia na educação. Trabalho apresentado no XII Encontro annual da ANPOCS, outubro.
- D'ANTOLA, Arlete (org). 1989. *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU.
- DEBARBIEUX, Eric. 1990. *La violence dans la classe*. Paris: ESF.
- _____. 1996. *La violence em milieu scolaire: l'état des lieux*. Paris: ESF éditeur.
- _____. 1998. Le professeur et le sauvageon – violence à l'école, incivilité et postmodernité. In: *Revue Française de Pédagogie*. Avril – mai-juin, n. 123. p.7-19.
- _____. 1999. *La violence em milieu scolaire: le désordre des choses*. Paris: ESF éditeur.
- _____. 2001. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 27, n.1, jan/jun. p.167-97,
- DIÓGENES, Glória. 1998. *Cartografias da Cultura e da Violência gangues, galeras e o movimento hip hop*. São Paulo: Amnablume.
- DUBET, François. 1991. *Les lycéens*. Paris. Seuil.
- _____. 1996. *As mutações do sistema escolar e as violências na escola*. Trad. do original *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, n. 15, primeiro trimestre de 1994.(mimeo.)
- _____. 2003. A escola e a exclusão. Trad. Neide L. Rezende. In: *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, julho.
- DUBET, François e MARTUCELLI, Danilo.1998. *A l'école: Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil – CADIS. (mimeo.)
- _____. 1997. Pourquoi va-t-on à l'école? In: *Sciences Humaines*. N.76. Octobre, p. 20-4.
- DUNCAN, R. D. 1999. "Maltreatment by relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress." In: *Child Maltreatment*, 4 (1), p. 45-55.
- DURKHEIM, Émile. 1925. *L'éducation morale*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- _____. 1977. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 7. ed.
- DUPÂQUIER, Jaques. 1999. "La violence au milieu scolaire." In: *Educación et formation: efants et adolescentsen difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ERIKSON, H. 1987. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- ELIAS, Norbert. 1973. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70.

- _____. 1990. *O processo civilizador: a formação do Estado e civilização*. vol.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. 1993. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1994. *A solidão dos moribundos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. 1996. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ENGELS, Friedrich. 1981. *A origem da família, da propriedade e do Estado*. Rio de Janeiro: Civ. Bras. Ed.
- ENGUITA, Mariano. 1998. “Educação e teorias da resistência.” In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 1/ p.14 , jan-jun.
- ESTRELA, Maria Teresa. 1994. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Alegre: Porto Editora.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. 1986. *Pesquisa Participante*. São Paulo, Cortez.
- FABBRINI, Ana; MELUCCI, Alberto. 1992. *L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- FANFANI, Emilio Tenti. 2000. “Culturas jovens e cultura escolar.” In: *Seminário Escola jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio*, Brasília, ANAIS Eletrônico. Disponível em: <http://artigoensaios.htm>. Acesso em 12 de julho de 2004.
- FANTE, C.A.Z. 2000. “Bullying escolar.” In: *Violência nas escolas*. São Paulo Jornal Diretor UDEMO. Ano V. N.02. Março/2002.. (Dados sobre estudos realizados em cinco escolas da Rede Pública e Privada de Ensino, em duas cidades no Interior do Estado de São Paulo.)
- _____. 2002. *O bullying nas escolas da Rede Pública Estadual*. São José do Rio Preto: Estudos realizados em um escola da Rede Pública em São José do Rio Preto. (mimeo).
- _____. 2005. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*, 2ª ed. Campinas: Verus Editora.
- FAUSTO, Boris . 1984. *Crime cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1980 – 1924)*. São Paulo: Brasiliense.
- FORACCHI, Marialice. 1972. *A Juventude na Sociedade Moderna*. São Paulo: Pioneira.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1993. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREUD, S. 1974. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago.
- FOUCAULT, M. 1987. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

- FUKUI, Lia. 1992. “Segurança nas escolas.” In: ZALUAR, Alba (org.). *Violência e Educação*. 1. ed. São Paulo: Livros do Tatu/ Cortez, p.103-4.
- GIDDENS, Anthony. 1994. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- GEERTZ, C. 1989. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- GENTA & et. al, 1996. O bullying e suas vítimas nas escolas no centro e sul da Itália. Roma: *European Journal of Psychology of Education*, XI, 97-110.
- GILROY, P. 2001. *O Atlântico negro*. Modernidade e dupla consciência. São Paulo: Edit. 34, Rio de Janeiro: UCAM.
- GOFFMAN, Erving. 1996. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad.: Dante Moreira Leite, 4a.ed.,1961) São Paulo: Perspectiva.
- _____.1999. *Estigma*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GOLDSTEIN, P.J. 1985. *The drugs, violence nexus*. Journal of Drugs Issues, 4/ p.15
- GRIFFIN, R. S., GROSS, A. M. 2004. “Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research.” In: *Aggression and violent behavior*, 9, New Jersey: Institution of Higher education p. 379-400.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. 1996. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados. p.147.
- HABERMAS, Jürgen. 1984. *Para a construção do materialismo histórico*. São Paulo, Brasiliense.
- _____. 1987. *Direito e democracia: entre facilidade e validade*. Tradução Flávio Beno Zlebeneicheer. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. v.I.
- HALL, Stuart. 2003. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- HANKE, P.J. 1996. *Putting school crime into perspective: self-reported school victimizations of high school seniors*. London: Journal of Criminal Justice.
- HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. 2001. “Violence et comportements agressifs dans les écoles Anglaises.” In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. *La violence en milieu scolaire – 3-dix approches en Europe*. Paris: ESF, p.43-70.
- HEGEL, G. 1980. *Fenomenologia do Espírito - Estética: a idéia e o ideal; a estética e o belo artístico e o ideal; Introdução à história da filosofia*. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz, Orlando Vitorino, Altino Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.
- HELLER, Agnes. 1992. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HONNETH, Axel. 2003. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34.

- HORKHEIMER, Max. & ADORNO, Theodor W. (org). 1973. *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix.
- IANNI, Otávio. 1968. *A Dialética do Capitalismo*. Petrópolis: Vozes.
- _____.1999. “O jovem radical.” In: *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, v. I, p. 159-79.
- JONES, James. 1973. *Racismo e Preconceito*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: EDUSP
- KATZ, Jack., 1999. *Seductions of crime: moral and sensual attractions in doing evil*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- KEHL, M.R.V.A.1998. “Teenagização” da cultura ocidental. Folha de S.Paulo, 20 de setembro, *Caderno Mais*, p.7
- KNOBEL, Maurício. 1981. “A síndrome da adolescência normal.” In: ABERASTURY, Arminda & KNOBEL, Maurício. *Adolescência Normal – um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LAHIRE, Bernard. 1999. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- LEIBNIZ, Gottfried W. (1714). 1979. “A monadologia.” In: *Newton/ Leibniz*. São Paulo: Abril. (col. Os Pensadores).
- LUBEK, Ian. 1981. *Histoire de psychologies sociales perdues: le cas de Gabriel Tarde*. Paris:Revue française de sociologie, vol. XII-3,.
- LUCINDA, Maria da Conceição *et al.* 1999. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- MADEIRA, Felícia. 1999. “Jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas.” In: *Cadernos de Pesquisa*, 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- MAFFESOLI, Michel. 1984. *A Conquista do Presente*. Rio de Janeiro: Rocco.
- _____.1987. *Dinâmica da Violência*. São Paulo: Revista dos Tribunais/Vértice.
- _____. 1994. *O Tempo das Tribos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- MAGAGNIN, A. T. 1999. *A construção do significado da adolescência pelos adolescentes de Brasília*. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB.
- MARGOTTO, Lílían Rose. 1997. *A Igreja Católica e a educação feminina nos anos 60 – O Colégio Sacré-Couer de Marie (Vitória – 1960-1969)*. Vitória: Edufes.

- MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. 1996. “La Juventud es más que una palabra.” In: MARGULIS, M. (editor). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- MARTUCELLI, Danilo. 1999. “Reflexões sobre a violência na condição moderna.” In: *Tempo Social*. São Paulo: USP, p. 157-75.
- MAUSS, Marcel. 1974. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU, 2º vol, p. 209-33.
- MELLO, A.C.M.P.C. 1999. “Estatística de casos de violência contra crianças e adolescentes atendidos por uma psicóloga na vara central da infância e da Juventude de São Paulo.” *Anais do III Congresso Ibero Americano de Psicologia Jurídica*. São Paulo, p. 42-6. Disponível em: http://www.Mackenzie.com.br/universidade/psico/publicacao/livro_09.htm. Consultado em 02 de maio de 2005.
- MERTON, R. 1957. *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- MICHAUD Y. 1989. *A violência*. (Trad. L. Garcia). São Paulo: Ática.
- MILLS, C. Wright. 1976. *The Power Elite*. New York: Oxford University Press.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza., SOUZA, E.R. de 1998. “Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva.” In: *Revista História, Ciência, Saúde*. Rio de Janeiro: Manguinhos, v. IV, n. 3, p.513-31, nov/fev.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* 1999. *Fala galera: juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond. p.120.
- MIRANDA, Margarete Pereira. 1996. *Adolescência na escola: soltar a corda, segurar a ponta*. Belo Horizonte: Formato.
- MOOIJ, T. 1996. *Characteristics and causes of student bullying and violence*. Sevilha: European Conference on Education Research,.
- MORIN, Edgar. 2000. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO.
- NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda. 1999. *Violência e escola: o que pensam os/ as professores/ as*. Trabalho apresentado na 22. Reunião Anual da ANPED. Caxambu.
- NETO, A.A.L., SAAVEDRA, L.H. *Diga não para o bullying – Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre estudante*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- NOGUEIRA, Maria Alice. 1991. “Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa.” In: *Teoria & Educação*, n. 3, Porto Alegre: Pannonica Editora.
- _____. 1998. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n. 7, jan/fev/mar/abr.

- NOGUEIRA, Rosana M. C. D. P. A. 2003. *Escola e Violência: análise de Dissertações e Teses sobre o tema produzidas na área de Educação, no período de 1990 a 2000*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OLIVEIRA, Carmem Silveira de. 1988. *Sobrevivendo no inferno*. Porto Alegre: Sulina.
- OLIVEN, Ruben George . 1982. *Violência e Cultura no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- OLWEUS, Dan. 1978. *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC, Hemisphere.
- _____. 1989. "Bully victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school bases intervention program". Washington DC, Hemisphere.
- _____. 1993. *Conductas de acoso u amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTE, C. S. 1996. "El bullying versus el respecto a los derechos de los menores en la educación. La escuela como espacio de disocialización." In: *Revista Inter. Universitaria de Pedagogia Social*. n. 14, Madrid: Universitati de Les Illes Balears.
- ORTEGA, Rosário. 1994. Investigaciones e experiencias – violencia interpersonal en los centros educativos e enseñanza secundaria, un estudio sobre maltrato, intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, Madrid, p. 253-304 .
- ORTEGA, Rosário Pr. 2001. "Project Sevilla contre la violence scolaire: um modèle d'intervention éducative à caractère écologique." In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (dir). *La violence em milleiu scolaire –3-dix approches en Europe*. Paris: Ed. ESP, p.91-112.
- PAIS, José Machado. 1990. "Emprego Juvenil e mudança social: velhas teses, novo modos de vida." In: *Análise Social*, São Paulo, nº 99.
- _____. 1993. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PAIVA, Ivanilda Pereira. 1992. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Ed. Loyola.
- PERALVA, Angelina Teixeira. 1996. *La violence au collège: une étude de cas*. Paris: CADIS/CNRS.
- _____. 1997. Escola e Violência nas periferias urbanas francesas. In: *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, IEC, Ano II, n.02.
- _____. 2000. *Violência e democracia*. O paradoxo brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- PEREIRA, Beatriz Oliveira. 2002. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, - Fundação para a Ciência e Tecnologia, Ministério da Ciência e Tecnologia.

- PEREZ, Fumika e ROSENBERG, Cornélio P. 1998. “Desvelando a Concepção de Adolescência – Adolescente, Presente no Discurso da Saúde Pública.” In: *Revista Saúde e Sociedade*, USP, v.7, n.1, p. 53-86.
- PÉREZ GOMES, A. E SACRISTAN, J.G. 1998. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PEIGNARD, Emanuel; ROUSSIER-FUSCO, Elena; ZANTEN, Agnès Van. 1998. “La violence dans établissements scolaires britanniques: approches sociologiques.” In: *Revue Française de Pédagogie*. Madrid: Taurus, n. 123, Avril/mai/juin,. p.123-51.
- PERALVA, A. 1997. “O jovem como modelo cultural.” *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: UFRJ, n. 5-6, maio/ago., p. 15-24,
- PEREIRA, Beatriz O. 2002. *Para uma escola sem violência*. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PEREIRA, Beatriz O.; ALMEIDA, Ana T.; VALENTE, Lucília & MENDONÇA, Denise.1998. O bullying nas escolas portuguesas. Análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs). *Actas II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. p. 71-81.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. 1999. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo (mimeo)
- PIMENTA, Carlos Alberto Máximo Pimenta. 1997. *Torcidas Organizadas de Futebol: violência e auto-afirmação, aspectos da construção das novas relações sociais*. Taubaté, SP: Vogal Editora.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio . 1992. *Estado e Terror*. São Paulo: Ática.
- POTHMMAN, Márcio. 2000. “Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações dos anos 90. Movimento.” *Revista da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense*, Rio de Janeiro: DP. p.66,
- RAMIREZ, F.C. 2001. *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: Mcgrow Hill.
- RIVERS, I. & SMITH, P. K. 1994. *Types of bullying behaviour and their correlates*. *Agressive Behaviour*, Londres: David Fulton Publishers, 20, 359-368.
- RONNING, J. A., HANDEGAARD, B.H., SOURANDER, A. 2004. “Self-perceived peer harassment in a community sample of Norwegian school children.” In: *Child Abuse & Neglect*. New Jersey: Institution of Higher education, 28, p. 1067-79.
- SACRISTAN, Gimeno J. 1998. *Uma reflexão sobre a prática*. 3ª. Edição, Porto Alegre: Artmed.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos; NERY, Beatriz Didonet; SIMON, Cátia Castilho (Org.). 1999. *A palavra e o gesto emparedados: violência na escola*. Porto Alegre: PMPA, SMED.

- SARTRE, Jean Paul. 1997. *Sartre*. São Paulo: Abril. *Coleção os Pensadores*
- SAWAIA, Bader Burihan. 1999. “Exclusão ou Inclusão Perversa?” In: SAWAIA, Bader Burihan (org). *As Artimanhas da Exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- SCHAFER, M. 1996. *Different perspectives of bullying.*, Quebec, Canadá: XIV Meetings of ISSBD
- SCHERER–WARREN, Ilse. 1993. *Redes de Movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. 1996. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: CENEDIC – Centro de Estudos dos Direitos da Cidadania, USP.
- SCHOWALTER, John E. 1999. Desenvolvimento Adolescente Normal. In: KAPLAN, Harold & SADOCK, Benjamin J. *Tratado de Psiquiatria*. 6ª. Edição, vol. III, Porto Alegre: Artes Médicas.
- SETTON, Maria da Graça J. 2002. “Família escola e mídia: um campo com novas configurações.” In: *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 28, no 1, jan.-jun. p. 107-16.
- SHARP, S.; Cowie, H. 1998. *Understanding and supporting children in distress*. London: Sage.
- SILVA, Ezequiel T. 1995. *Professor de 1º grau: identidade em jogo*. Campinas: Papyrus.
- SIMMEL, Georg. 1967. “A metrópole da vida mental.” In: VELHO, Otávio. *O fenômeno Urbano*. São Paulo: Zahar.
- _____. 1979. *Philosophie de la Modernité*. Paris: Payot. v.1 e 2.
- SMITH, P.K.; SHARP, S. (Ed.). 1996. *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- SMITH, P.K., THOMPSON, D. 1991. *Practical Approaches to Bullying*. Londres: David Fulton Publishers.
- SOUZA, F.M.D and A. PAIM. 1999. Raízes teóricas do corporativismo brasileiro, In: *Caminhos brasileiros*. Número de coleção. Rio de Janeiro: Tema Brasileiro.
- SPOSITO, Marília Pontes. 1994. “A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e a ação coletiva na cidade.” In: *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. 5 (1-2)
- _____. 1998. “A instituição escolar e a violência.” In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n. 104. p.58-75.
- _____. 2001. *Juventude: estado do conhecimento*. Brasília: INEP, (mimeo).

- _____. 2002. (coord). *Juventude e escolarização (1980-1988)*. Brasília: MEC/ INEP/ COMPED.
- _____. 2003. “Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil”. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F.C. (orgs). *Políticas públicas de juventude em pauta*. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa/ Fundação Friedrich Ebert Stiftung.
- TARDE, Gabriel. 1986. *La Opinión y la Multitud*, Madrid: Taurus.
- _____. 1989. *Monadologie et Sociologie in Libération - Cahiers Livres*, Paris, Libération.com. Disponível em: <http://www.liberation.fr/chapitre/tarde.html>. Acessado em junho de 2005.
- _____. 1997. *Social Laws: An Outline of Sociology*, Kitchener, Batoche Books. (Originariamente publicado em 1899, em Nova Iorque, Macmillan e com um Prefácio de James Mark Baldwin). Disponível em: <http://www.socsci.mcmaster.ca/~econ/ugcm/3II3/tarde/laws.pdf>. Acessado em maio de 2006.
- TEDESCO, Juan Carlos. 1995. *Nuevos docentes y nuevos alumnos*. Brasília, DF: UNESCO: MEC, IDB.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches., PORTO, Rosário Silveira. 2002. “Violência, insegurança e imaginário do medo.” In: *Cadernos Cedes*. São Paulo: Educ, n.47, dez.
- URIARTE, U. M. 1999. “Multiculturalismo e Identidade. Dilemas e Perspectivas no caso Peruano.” *Revista de Ciências Sociais e Economia da Universidade Estadual Paulista*, Araraquara: UNESP, v. 20/21, p. 223 -46.
- VASCONCELOS, de Simão de. 1992. *Crônica da Companhia de Jesus*. Intrad. Serafim Lade, Petrópolis: Vozes.
- VELHO, Gilberto. 1987. *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1996. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 2000. “Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica.” In: VELHO, G., ALVITO, M. *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora FGV, p. 10-24.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. 1998. *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. Brasília: UNESCO.
- _____. 2002. *Mapa da Violência III: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça.
- WIEVIORKA, Michel. *et al.* 1999. *Violence en France*. Paris: Éditions du Seuil.

- WITHAKER, Dulce. 1994. "Violência na escola." In: *Idéias*. São Paulo: FDE, n. 21. p.27-36.
- WHITNEY, Irene & SMITH, Peter K. 1993. A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. In: *Educational Research*, Londres: David Fulton Publishers, vol. 35, nº 1, p. 3-25.
- ZALUAR, Alba.1996. "A globalização do crime e os limites da explicação local." In: VELHO, G. (org.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro, Ed. da UFRJ.
- _____. "Violência e crime." 1999. In.: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995) – Antropologia*, São Paulo: Editora Sumaré, ANPOCS, v.1.; Brasília: CAPES, p. 13-108.
- ZIMERMAN, David E. 1999. "Grupos espontâneos: as turmas e gangues de adolescentes." In: ZIMERMAN, D. E. E OSÓRIO, L. C. e colaboradores. *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXO I

CARTA DE APRESENTAÇÃO

São Paulo,de... ..de 2006

Prezado Sr/ Sra,

Coordenador/Diretor

O Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP juntamente com a orientanda de doutorado - Rosana Maria César Del Picchia de Araújo Nogueira -, vêm desenvolvendo, desde agosto de 2003, a pesquisa intitulada – As violências nas escolas e os jovens: um estudo das manifestações de violência entre grupos de pares com atenção especial para o bullying e seus rituais de intimidação, sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

Esta pesquisa se propõe a estudar as manifestações de violência nas escolas, com atenção especial para o bullying escolar. Para tanto, necessitamos de sua compreensão para que possamos dar continuidade ao trabalho.

Para o desenvolvimento deste projeto, estaremos entrando em contato com alguns adolescentes, previamente selecionados pelo professor ou coordenador da instituição, para as entrevistas. Asseguramos o sigilo das identidades dos adolescentes e do próprio local de realização.

Esperando que a pesquisa venha a trazer frutos para a atenção ao adolescentes brasileiro e, particularmente, aquele que reside no município de São Paulo, agradecemos antecipadamente sua colaboração.

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

Orientanda: Rosana Maria César Del Picchia de Araújo Nogueira

AUTORIZAÇÃO

Nós, Prof. José Geraldo Silveira Bueno e orientanda Rosana Maria César Del Picchia de Araújo Nogueira, do Programa de Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – PUC-SP, estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada – As violências nas escolas e os Jovens – um estudo das manifestações de violência entre grupos de pares, com atenção especial para o bullying e seus rituais de intimidação. Esta pesquisa tem por objetivo analisar e refletir sobre as manifestações de violência entre os grupos de pares, acreditando que desta forma conhecendo melhor o adolescente brasileiro, como pensam, agem e sentem diante do fenômeno do bullying.

Estamos utilizando o gravador nas entrevistas como forma de captar toda a essência do discurso. Entretanto, gostaria de salientar que nada do que for dito será utilizado contra o entrevistado, assegurando também o sigilo de sua identidade.

Rosana M. C. D. P. A. Nogueira

Eu, _____
responsável por _____,
autorizo a participar da pesquisa “As violências nas escolas e os jovens: um estudo das manifestações de violência entre grupos de pares, com atenção especial para o bullying e seus rituais de intimidação”.

responsável

ANEXO II

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

Roteiro das entrevistas com os alunos

Parte A: Perfil do aluno e sociabilidade

- 1) Nome
- 2) Idade
- 3) Sexo
- 4) Com quem você reside?
- 5) Você mora em qual bairro?
- 6) Quantos irmãos você tem?
- 7) Qual é a profissão da sua mãe e do seu pai?
- 8) Você mora em casa ou apartamento?
- 9) Quantos cômodos tem sua moradia?
- 10) Como é sua relação com sua mãe?
- 11) Qual sua relação com o seu pai?
- 12) No caso de ter irmão, como é sua relação com ele (s) (a)?
- 13) Qual o local que você mais frequenta para se divertir?
- 14) De onde são os seus (as) melhores amigos (as) ?
- 15) Como é a sua relação com eles?
- 16) Faz cursos fora da escola?
- 17) Pratica esportes?
- 18) Você namora ou fica Como é sua relação com sua mãe?
- 19) Qual sua relação com o seu pai?
- 20) No caso de ter irmão, como é sua relação com ele (s) (a) ?

Parte B : A escola

- 21) Em que série está?
- 22) Você gosta de estudar?
- 23) Do que você mais gosta na escola? Por quê?
- 24) Qual a matéria que mais gosta? Por quê?
- 25) Qual o espaço da escola que mais aprecia ficar?
- 26) O que menos gosta na escola?
- 27) Você já foi agredido na escola? Por quem?
- 28) Qual o tipo de agressão que já presenciou ou passou na escola:
física, verbal ou ambas?

- 29) Você já foi punido (a) na escola? Qual foi o tipo de punição sofrida?
- 30) Existe violência na sua escola? Mencione exemplos de atos que
considerados violentos.
- 31) Você saberia distinguir agressão, violência e indisciplina?

Parte C: O Bullying nas escolas⁵⁰

- 32) Você já ouviu falar no bullying?
- 33) Você sabe o que é bullying?
- 34) Você conhece alguma forma de bullying?
- 35) Alguma vez ficou sozinho (a) porque seus amigos ou amigo (a) não
queria ficar com você?
- 36) Alguma vez sofreu alguma difamação na escola?
- 37) Qual o lugar da escola em que mais observa agressões?
- 38) Alguma vez notou alguém sendo maltratado na escola?
- 39) Quem você acha que é mais agressivo, as meninas ou os meninos?
Por quê?
- 40) Os professores impedem alunos violentos de fazerem mal a outros?
- 41) Alguma vez você viu alguém contar ao (à) professor (a) sobre casos
violência ou mesmo reclamarem para alguém?

⁵⁰ Todas as perguntas efetuadas aos alunos foram adaptadas do questionário do professor Dan Olweus (1989)

- 42) Se alguém tentar lhe agredir o que fará?
- 43) Fora da escola alguém já lhe tratou mal⁵¹?
- 44) Você já fez mal a alguém?
- 45) Alguma vez já gozou de alguém? Se positivo, foi sozinho ou em grupo?
- 46) O que faz na sala de aula quando o professor não está?
- 47) Qual o espaço da escola em que mais ocorrem as chamadas “brincadeiras”, “gozações” entre vocês?
- 48) Qual o tipo de “gozação” mais comum entre vocês?
- 49) Você tem algum apelido?
- 50) O que acha dos apelidos?
- 51) Como se classificaria em casos de bullying na sua escola: agressor, alvo ou espectador? Por quê?
- 52) Quais foram os seus sentimentos ao presenciar ou vivenciar casos de bullying na sua escola?
- 53) No caso de ser um alvo, contou para alguém sobre o que vinha passando ou mesmo vem passando? Por quê?
- 54) Percebeu nos casos de bullying alguém defendendo a vítima?
- 55) O que você faz ao observar uma pessoa sendo maltratada?

⁵¹ O termo “mal” foi explicado aos alunos como sendo: bater, empurrar, maltratar, xingar ou mesmo intimidar alguém.

Roteiro das entrevistas com professores, diretores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, inspetores de alunos e auxiliares de direção

- 1) Identificação: Nome
 - Função
 - Formação
 - Tempo de escola e de experiência na função
- 2) O projeto/ proposta desta escola
- 3) Principais qualidades desta escola
- 4) Principais problemas desta escola
- 5) Relações: Escola e pais
 - Escola e Secretaria de Educação (para a escola pública)
 - Direção e funcionários (inclusive professores)
 - Direção e alunos
 - Alunos e alunos
 - Alunos e jovens do bairro (abordar sobre comandos)
 - Professores e alunos
 - Professores e pedagogos
 - Pedagogos e direção
 - Pedagogos e alunos
- 6) O que entende por violência?
- 7) O que entende por bullying escolar?
- 8) Citar casos de violência ocorridos nesta escola.
- 9) Citar casos de bullying escolar ocorridos nesta escola.
- 10) Citar casos de indisciplina ocorridos nesta escola.
- 11) Como você distingue violência de indisciplina?
- 12) Você sabe o que é bullying escolar?
 - Caso a resposta seja afirmativa, citar casos de bullying ocorridos nesta escola.
- 13) O que provoca a violência dos alunos?

Para resgate histórico da escola

- 1) Identificação: Nome
Função
Formação
Tempo de casa
- 2) Quando foi fundada a escola?
- 3) O surgimento da escola. Como surgiu? Por quê? Com que interesses? Para quem? Quem foram os responsáveis pela abertura da escola?
- 4) Qual é o papel dos pais nesta escola? Eles interferem na vida escolar? Caso interfiram, com se dá esta interferência? Cite casos de interferência de pais.
- 5) Qual era o projeto da escola na época do seu surgimento?
- 6) Avaliação da escola, hoje. Ela consegue a mesma linha? Aquele projeto originalmente idealizado se concretizou? Mudou alguma coisa? O que mudou? Qual é o projeto atual desta escola?
- 7) A violência nesta escola. Ela aumentou ou diminuiu em relação ao passado? Que mudanças se verificam?