

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATA LANDUCCI ORTALE

**VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: EXCLUSÃO, ADAPTAÇÃO E
NEGAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DISCENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

São Paulo

2012

RENATA LANDUCCI ORTALE

**VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: EXCLUSÃO, ADAPTAÇÃO E
NEGAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DISCENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Profa. Rosemary Roggero, Dra. -
Orientadora

São Paulo

2012

Ortale, Renata Landucci.

Violências no cotidiano escolar: exclusão, adaptação e negação da subjetividade discente nas práticas educativas. /Renata Landucci Ortale. 2012.

172f.

Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.

Orientador (a): Profa. Dra Rosemary Roggero.

1. Violência escolar. 2. Subjetividade discente. 3. Autoridade docente. 4. História oral. 5. Teoria crítica.
- I. Roggero, Rosemary. II. Título

CDU37

RENATA LANDUCCI ORTALE

**VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: EXCLUSÃO, ADAPTAÇÃO E
NEGAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DISCENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE para a obtenção do grau de Doutor em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 12 de dezembro de 2012

Presidente: Profa. Rosemary Roggero, Dra. – Orientadora, UNINOVE

Membro: Prof. José Leon Crochík, Dr., Universidade de São Paulo, USP

Membro: Prof. José Luis Vieira de Almeida, Dr., Universidade Estadual Paulista, UNESP

Membro: Prof. Antônio Joaquim Severino, Dr., UNINOVE

Membro: Profa. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, Dra., UNINOVE

Dedico este trabalho ao meu filho Gabriel, por me desafiar a buscar novos caminhos para educá-lo e amá-lo ainda mais. Ao meu marido e companheiro Marcelo, pelo seu apoio constante e pelo suporte dado para que este trabalho se concretizasse.

AGRADECIMENTOS

Aos jovens participantes desta pesquisa que, por meio de suas histórias de vida, enriqueceram este estudo e apontaram as bases para uma educação humanizada.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Rosemary Roggero, pelas aulas excelentes que me deu na pós-graduação, pela amizade, pelo carinho e pela competência com que conduziu este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE, pelos ensinamentos.

Ao Prof. Dr. José Leon Crochík e à Profa. Dra. Elaine T. Dias Dal Mas, pelas valiosas sugestões oferecidas no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida, pela maneira como me acolheu em minha volta à vida acadêmica e por sua disponibilidade em me ajudar.

À minha mãe, Suely Ortale, que sempre esteve ao meu lado, agradeço sua ajuda e incentivo para a realização deste sonho.

Ao meu pai, José R. Ortale, pelo seu exemplo de pesquisador e de educador. Sua ajuda neste trabalho trouxe mais confiança e incentivo para que conseguisse finalizá-lo.

À minha irmã, Fernanda Ortale, responsável pelo meu retorno à pesquisa. Agradeço sua paciência, sua valiosa ajuda durante a realização deste trabalho. Também é para mim um exemplo de pesquisadora e de educadora.

À minha irmã, Roberta Ortale, que me acolheu em sua casa, deu o conforto e o carinho para que alcançasse meu objetivo.

Ao meu irmão, André Ortale, que me ensinou a olhar a vida de uma maneira mais leve e alegre.

Ao Dr. Antonio Rocha, que me acompanha e me dá o suporte necessário para que eu consiga vencer minhas dificuldades.

À professora Maria Inês, pelo amor dedicado aos seus alunos, pelo apoio e ajuda neste trabalho.

Aos colegas educadores da EMEF Ângela Cury Zákia, que incentivaram a realização deste estudo, e aos meus queridos alunos por despertarem em mim o desejo de compreendê-los e de ajudá-los.

Às colegas educadoras do CEMEI D. Júlia dos Santos Dias, pelo carinho que me acolheram e pela confiança que depositaram em meu trabalho. Miriam, Cássia e Teresinha, obrigada pela ajuda e pelo companheirismo durante a finalização deste trabalho. Não poderia

deixar de agradecer às crianças que trazem a cada dia mais luz a minha vida.

À UNINOVE, pelo apoio e concessão da bolsa de estudo para o doutoramento.

A todas as pessoas, que, direta ou indiretamente, participaram da minha vida nesses três anos de doutorado. Desculpem-me por não ter citado os nomes de todos vocês!

[...] a forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de que, em nome da autoridade, em nome dos poderes estabelecidos, praticam-se atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso reprimido e a essência mutilada da maioria das pessoas.

Theodor W. Adorno

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o fenômeno da violência escolar protagonizada por alunos considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas. Além do levantamento bibliográfico, foram buscadas trajetórias escolares narradas por cinco jovens, considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas, que frequentaram escola pública, na faixa etária entre 16 e 20 anos, por meio do método de História Oral. Pesquisas e abordagens sobre violência escolar, pertencimento ao grupo, estereótipo, subjetividade e punição foram apresentadas. A análise crítica dos dados foi realizada com base nos conceitos de autoridade, pseudoformação, adaptação e emancipação, preconizados por autores da primeira geração da Escola de Frankfurt. A escuta das narrativas, em especial, possibilitou a identificação de três categorias para a análise: punições exercidas pelas autoridades escolares, pertencimento ao grupo e estereótipo do aluno, e práticas educativas. A análise apontou que as punições exercidas pelas autoridades escolares podem desencadear tanto processos de adaptação como comportamentos indisciplinados e/ou violentos; que a dinâmica escolar hierarquiza e reforça as desigualdades entre os estudantes, e que os estereótipos geraram atitudes indisciplinadas e/ou violentas, as quais podem ser entendidas como uma reação às violências exercidas pelas autoridades escolares, na busca dos alunos pelo reconhecimento de suas subjetividades; e, por fim, quando a autoridade docente se apoia no reconhecimento da subjetividade discente; por meio do diálogo, faz-se presente a possibilidade de superação das violências e algum nível de emancipação no processo formativo, favorecendo a desbarbarização no contexto escolar e na própria sociedade.

Palavras-chave: Violência escolar. Subjetividade discente. Autoridade docente. História oral. Teoria crítica.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the phenomenon of school violence focusing students considered unruly or violent and in their schools. Besides literature, were collected life stories narrated by five young, considered unruly and / or violent in their schools, who attended public school, aged between 16 and 20 years, through the method of Oral History. Research and approaches to violence, group belonging, stereotype, subjectivity and punishment were presented. The data analysis was carried out based on the concepts of authority, pseudoformation adaptation and emancipation preconized by authors of the first generation of the Frankfurt School. The listening of the narratives especially enabled the identification of three categories for analysis: punishment exercised by school authorities, belonging to the group and student stereotype, and educational practices. The analysis pointed out that the punishments carried out by school authorities can trigger both of processes adaptation as unruly behavior and / or violent, the school hierarchizes and reinforces inequalities among students, and that stereotypes generated undisciplined and / or violent attitudes, which can be understood as a reaction to the violence exercised by school authorities, in search of students by recognizing their subjectivity, and, finally, when the teacher authority relies on recognition of student subjectivity; by means of dialogue, it is possible to find the overcoming violence and some level of emancipation of the educational process favoring debarbarization of humanity in the school and in society.

Keywords: School violence. Student subjectivity. Teaching authority. Oral history. Critical theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Distribuição de teses e dissertações sobre violência escolar entre 2000 e 2010 via pesquisa em portal CAPES.....	24
Figura 2. Distribuição do público-alvo nos 52 resumos em que é mencionado, desdobrando-os quando eram usados vários na mesma pesquisa	27
Figura 3. Distribuição dos instrumentos metodológicos mencionados nos resumos, desdobrando-os quando eram usados vários na mesma pesquisa.	28
Figura 4. Distribuição do referencial teórico, quando mencionado nos resumos.	29
Figura 5. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas à sociedade, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.....	31
Figura 6. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas à escola, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.....	33
Figura 7. Distribuição dos agentes causadores da violência escolar, desdobrando-os quando eram citados vários na mesma pesquisa.....	35
Figura 8. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas à sociedade, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.....	39
Figura 9. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas à escola, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.....	41
Figura 10. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas aos professores, desdobrando-as quando eram citadas várias no mesmo resumo.....	43
Figura 11. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas à relação professor-aluno, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.....	44
Figura 12. Temáticas recorrentes nas narrativas orais dos 5 participantes	59
Figura 13. Estabelecimento das 3 categorias para a análise das narrativas	60
Figura 14. Conflitos acerca do papel da escola (elaborada pelos alunos do 9º ano de uma escola municipal situada em Sousas - Campinas/SP).....	69
Figura 15. Afirmativas dos estudantes sobre o papel da escola (elaborada pelos alunos do 9º ano de uma escola municipal situada em Sousas-Campinas/SP).....	70
Figura 16. Afirmativas acerca do papel do estudante na escola (elaborada pelos alunos do 9º ano de uma escola municipal situada em Sousas - Campinas/SP).....	71
Figura 17. Mensagem dos alunos do 9º ano (elaborada pelos alunos do 9º ano de uma escola municipal situada em Sousas - Campinas/SP).....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Distribuição do público-alvo nos 61 resumos analisados.....	26
Quadro 2. Distribuição dos instrumentos metodológicos referidos nos resumos, desdobrando-os quando eram usados vários na mesma pesquisa.....	28
Quadro 3. Distribuição do referencial teórico adotado pelos autores conforme citado nos resumos.....	30
Quadro 4. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas à estrutura socioeconômica.....	31
Quadro 5. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas à família, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.....	32
Quadro 6. Causas da violência escolar atribuídas à violência social, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.....	32
Quadro 7. Distribuição das causas das da violência escolar atribuídas às políticas educacionais.....	33
Quadro 8. Distribuição do tipo de cultura escolar como causa da violência escolar.....	34
Quadro 9. Distribuição dos autores que apontaram o tipo de desrespeito como causa da violência escolar, podendo um autor aparecer em mais de um tipo.....	34
Quadro 10. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas aos professores, desdobrando-as nos resumos que citaram várias.....	36
Quadro 11. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas à má relação professor-aluno, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.....	36
Quadro 12. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas aos alunos, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.....	37
Quadro 13. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídos à sociedade, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.....	40
Quadro 14. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídos à escola, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa (elaboração desta autora).....	41
Quadro 15. Distribuição dos autores quanto às propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídos aos professores, desdobrando-as nos resumos que citaram várias.....	43
Quadro 16. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídos à relação professor-aluno, desdobrando-as nos resumos que mencionaram várias.....	44
Quadro 17. Dados sobre as gravações das narrativas.....	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL: ANÁLISE DE RESUMOS DAS PESQUISAS REALIZADAS ENTRE 2000 E 2010.....	22
1.1 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE 2000 A 2010.....	22
1.2 ANÁLISE DOS RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR REALIZADAS ENTRE 2000 E 2010.....	25
1.2.1 METODOLOGIA UTILIZADA NAS PESQUISAS ANALISADAS.....	25
1.2.2 CAUSAS DAS VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	30
1.2.3 PROPOSTAS PARA ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	39
2 MÉTODO DE HISTÓRIA ORAL, COLETA DE NARRATIVAS E IDENTIFICAÇÃO DE CATEGORIAS PARA A ANÁLISE.....	49
2.1 O MÉTODO DE HISTÓRIA ORAL.....	50
2.2 OS NARRADORES E O CONTEXTO DA PESQUISA.....	53
2.2.1 SELEÇÃO DOS NARRADORES.....	54
2.2.2 OS NARRADORES E SUAS ESCOLAS.....	55
2.3 COLETA E TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS	57
2.4 PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS PARA A ANÁLISE: PERTENCIMENTO AO GRUPO E ESTEREÓTIPO DO ALUNO, PUNIÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	59
3 JUVENTUDES E FORMAÇÃO EDUCACIONAL.....	61
3.1 JUVENTUDES E FORMAÇÃO EDUCACIONAL À LUZ DE CONCEITOS DE AUTORES DA PRIMEIRA GERAÇÃO DA ESCOLA DE FRANKFURT....	61
3.1.1 FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS JOVENS NO BRASIL E PSEUDOFORMAÇÃO.....	62
3.1.2 O PAPEL DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS JOVENS.....	68
4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS COM BASE NA CATEGORIA "PERTENCIMENTO AO GRUPO E ESTEREÓTIPO DO ALUNO".....	76

4.1 ESTEREÓTIPO DE ALUNO INDISCIPLINADO E/OU VIOLENTO E EXCLUSÃO.....	76
4.2 PERTENCIMENTO AO GRUPO.....	83
5 PUNIÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS HISTÓRIAS DOS ALUNOS INDISCIPLINADOS E/OU VIOLENTOS.....	87
5.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS COM BASE NA CATEGORIA "PUNIÇÕES"	87
5.1.1 PUNIÇÕES PRESENTES NAS HISTÓRIAS DOS NARRADORES.....	88
5.1.2 PODER DISCIPLINAR, ADAPTAÇÃO E CONFLITOS JUVENIS.....	92
5.2 ANÁLISE DAS NARRATIVAS COM BASE NA CATEGORIA "PRÁTICAS EDUCATIVAS".....	99
5.2.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS HISTÓRIAS DOS NARRADORES....	99
5.2.2 AUTORIDADE, DIÁLOGO E RECONHECIMENTO DA SUBJETIVIDADE DISCENTE.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXO 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido para jovens maiores de 18 anos (TCLE).....	129
ANEXO 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais de alunos menores de 18 anos (TCLE).....	130
APÊNDICE 1 - Transcrição da narrativa de Rafael.....	131
APÊNDICE 2 - Transcrição da narrativa de João.....	140
APÊNDICE 3 - Transcrição da narrativa de Lucas.....	148
APÊNDICE 4 - Transcrição da narrativa de Mateus.....	154
APÊNDICE 5 - Transcrição da narrativa de Ana.....	165

INTRODUÇÃO

A temática da violência escolar tem despertado o interesse de um número cada vez maior de pesquisadores que buscam compreender esse fenômeno e indicar medidas para a sua prevenção. Para Abromovay e Rua (2002), as situações de violência comprometem a identidade da escola como um lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação crítica, pautados no diálogo e no reconhecimento da diversidade.

Na presente pesquisa, o interesse por essa temática surgiu a partir das experiências da pesquisadora que, ao lecionar em escolas públicas, observou um crescente aumento no quadro de violências e sentiu-se compelida a compreender o papel docente frente à formação dos jovens, em especial, dos alunos considerados indisciplinados e/ou violentos. Questionava-se, então, o que esses alunos estavam querendo expressar com suas atitudes e como poderia ajudá-los. Observava ainda, que a ausência de diálogo, de reconhecimento das subjetividades na relação professor-aluno, frequentemente presentes nas práticas educacionais, poderia levar a violências e/ou indisciplinas. Diante de tais questões, comprehende-se que refletir sobre as violências configura-se como uma busca pela superação de um discurso banalizado e pela necessidade de a escola questionar suas práticas educacionais e de reconhecer os jovens para além dos estereótipos sociais.

Para iniciar a aproximação acerca desta temática, investigaram-se as pesquisas e abordagens apresentadas na literatura relacionada à violência escolar. Guimarães (1996), em sua obra *A Dinâmica da Violência Escolar: conflito e ambigüidade*, considera relevante a reflexão sobre a violência produzida pela própria instituição escolar, uma vez que:

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, *as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina* (GUIMARÃES, 1996, p.7, grifo meu).

Guimarães (1996), com base nos estudos de Maffesoli (1987), considera que a violência é uma das formas que move as relações humanas e destaca três modalidades: a violência dos poderes instituídos (órgãos burocráticos), a violência anômica (capacidade que a sociedade possui de estruturar-se coletivamente, é fundadora) e a violência banal (atitude que se esgota em si mesma). Há nessas modalidades um duplo movimento entre destruição e construção, portanto, a violência não poderia ser entendidas apenas de forma negativa. Nesse sentido, pode-se pensar na possibilidade de um diálogo entre Guimarães (op. cit.) e Wieviorka (2009), pois ambos trazem as duas faces da violência, que pode exercer tanto um papel na

constituição do sujeito e de sua identidade como representar um problema social quando extrapola os domínios públicos e privados.

Na mesma obra, Guimarães (1996) apresenta os resultados de sua pesquisa empírica sobre a violência escolar, relatando que todos os professores participantes do estudo relacionavam a violência a uma agressão física ou verbal e, além de não considerarem a escola violenta, viam as brigas, os roubos e os xingamentos como algo “natural da idade” ou “coisas de alunos”. Outro resultado interessante foi a associação, feita pelos professores, das causas da violência com ambiente familiar e a respectiva estrutura econômica. As medidas adotadas pelos professores para o enfrentamento da violência escolar tinham como objetivo amenizar as manifestações de hostilidade entre os alunos para “melhorar” o comportamento deles ou adaptá-los às normas da escola.

O trabalho de Sposito (1998), *A instituição escolar e a violência*, traz a problemática sobre a construção das definições sobre condutas violentas ou indisciplinadas, pois as múltiplas formas de interação entre a violência e a escola são difíceis de expressar a partir de uma única categoria explicativa, visto que o reconhecimento ou não do ato como violento é definido pelos atores (professores, alunos, funcionários, pais, entre outros) em condições históricas e culturais diversas.

Outro estudo relevante para a presente reflexão é trazido por Ortega e Del Rey (2002), na obra *Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência*, realizada em parceria com a UNESCO, em que propõem estratégias educativas para a prevenção da violência escolar, pois consideram o fenômeno do clima de conflito como um processo reversível, enfatizando a necessidade de uma análise consciente da natureza social, cultural e psicológica das relações interpessoais. Apresentam, portanto, sugestões para melhorar o diálogo e a convivência na sala de aula e também refletem sobre o papel do professor.

A pesquisa nacional até então inédita, intitulada *Violências nas Escolas*, sob a coordenação de Abramovay e Rua (2002) e em parceria com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), tornou-se uma referência no debate sobre o enfrentamento da violência escolar, pois trouxe um extenso mapeamento e a análise desse fenômeno, contendo resultados referentes a 13 Unidades da Federação e ao Distrito Federal. Após esse estudo, as violências nas escolas tornaram-se um foco de atuação da UNESCO no Brasil, na medida em que chamou a atenção de pesquisadores, acadêmicos e formuladores de políticas públicas para uma problemática que, quando presente nas escolas, prejudica seu funcionamento, impedindo que ela cumpra sua função institucional.

Os resultados apresentados por esse estudo serviram de estímulo a iniciativas em

vários segmentos da sociedade, visando ao enfrentamento da violência escolar, entre as quais se destaca a criação do Observatório de Violências na Escola no Brasil, em parceria entre a UNESCO e a Universidade Católica de Brasília. A obra propôs-se a fomentar a discussão, estimular a reflexão e oferecer estratégias para superar a violência escolar a partir de três premissas: diagnósticos e pesquisas para conhecer o fenômeno, legitimação pelos atores/sujeitos envolvidos (o que pressupõe a participação da comunidade escolar) e monitoramento permanente das áreas nas escolas. Tem-se também, como premissa que a prevenção e erradicação das violências nas escolas só podem ocorrer quando se relacionam conhecimento sensível e ético, valorização do jovem, criação de um clima agradável e participativo, com conhecimento especializado e transdisciplinar; com análises sobre segurança pública e escolar. As autoras indicam a importância da construção de uma “Cultura de Paz”, baseada na tolerância, na solidariedade, no respeito aos direitos individuais e na liberdade de opinião. Cabe destacar a crítica tecida por Marcuse (2007), ao afirmar que uma ideologia de tolerância na realidade pode favorecer e fortalecer a conservação do *status quo* da desigualdade e da discriminação, pois ela ainda é professada e praticada, enquanto o processo econômico e político é sujeitado a uma administração onipresente centrada em seus interesses predominantes.

Os estudos de Abramovay e Rua (2002) apontam ainda, a necessidade de adotar a expressão *violências* nas escolas, uma vez que existem múltiplas manifestações da violência neste contexto, as quais variam em intensidades, magnitudes, permanência e gravidade.

Pacheco (2008), ao discutir o caráter polissêmico e complexo do fenômeno da violência escolar, apresenta três princípios fundamentais para a sua discussão: ela gera a exclusão, é sintoma de exclusão e é o substrato onde ocorre a exclusão. Para a autora, a violência tem como fundamento a coisificação do humano, marcada pela discriminação, humilhação e passividade.

Segundo Chauí (2002, p.163), a violência configura-se como:

O uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém.

De acordo com esse conceito de violência, enquadraram-se como violências na escola as agressões físicas e verbais, o preconceito racial, o *bullying*, as violências simbólicas sutis que escondem seu lado perverso e destruidor da integridade humana, praticadas tanto por alunos quanto por professores e outros membros da comunidade escolar. Segundo Debarbieux (2002b), a nossa preocupação deve voltar-se para esse tipo de violência que, por ser

mascarada, acaba passando despercebida e torna-se parte da rotina da escola, construindo a base da destruição de muitas vidas:

A violência não se limita a um único elemento traumático e inesperado – embora, por vezes, isso de fato aconteça. A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, no mais das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador (embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam ser, eles próprios, vítimas) (DEBARBIEUX, 2002b, p.82).

Muitos estudos sobre a violência escolar apontam para a indisciplina como um desencadeador das mesmas. 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.1102). Entende-se por comportamento inadequado ou indisciplinado, o que transgride ou ignora as normas estabelecidas. Em conformidade com esse conceito, entende-se, portanto, que os jovens participantes da presente pesquisa eram alunos indisciplinados em suas escolas.

A disciplina, por consequência, refere-se:

ao conjunto de procedimentos, normas e regras mediante os quais se mantêm a ordem na escola, e cujo valor é basicamente favorecer a consecução dos objetivos propostos ao longo do processo de ensino-aprendizagem do aluno (GOTZÉNS, 2003, p.26).

Outro termo encontrado na literatura sobre violência escolar é “incivilidade” que, segundo Debarbieux (2002a), é resultado de pequena delinquência passível de punição, tais como extorsão, roubos, agressões, racismos e insultos. O autor aponta ainda, que 80% das queixas não recebem acompanhamento e que a gravidade da incivilidade é sua repetição, a impunidade do perpetrador, que resulta em sensação de abandono e exclusão por parte da vítima, deixando-a exposta a violências mais severas.

Na literatura mais recente sobre violência escolar, encontra-se o termo *Bullying*, palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão. Segundo Fante (2005):

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos crueis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying* (FANTE, 2005, p.27-29).

Guimarães (2006), em seu artigo *Escola: Espaço de Violência e Indisciplina*, discute a violência e a questão da autoridade no espaço escolar, e entende que professores e alunos devem administrar a violência, formulando regras comuns. Propõe que o professor ocupe um lugar limitador, mas que possibilite aos alunos negociarem seus conflitos. A autora atribui a dificuldade do professor em administrar os conflitos ao fato de se concentrar apenas na sua posição normalizadora, ocupando seu lugar pela imposição de regras.

Não negar a existência de conflito e saber administrá-lo para que o mesmo não se converta em violências é também, uma alternativa apresentada por Wiewiorka (2006), ao afirmar que o conflito é capaz de gerar debates, críticas e promover a autorreflexão do sujeito, por outro lado, a violência fecha o espaço para a discussão e para o debate, esgotando-se em si mesma.

Observam-se nos trabalhos científicos publicados diferentes abordagens a respeito das violências presentes nas escolas e considera-se importante, mais do que descrevê-las e quantificá-las, refletir sobre as causas desse fenômeno tendo como foco da investigação o aluno considerado indisciplinado e/ou violento em suas escolas.

A presente pesquisa focaliza as violências da escola, que segundo Paula e D'Aurea-Tardelli (2009), referem-se às violências que a escola gera ou fortalece em suas regras, assim como nas relações interpessoais hierárquicas assentadas no autoritarismo.

Entende-se ser relevante refletir sobre algumas questões que se colocam como desafios a educadores, gestores e ao poder público: Como tem se dado as práticas educacionais em meio a tantas violências presentes nas escolas? O que querem expressar os jovens por meio de seus comportamentos indisciplinados e/ou violentos?

Wiewiorka (2009), estudioso da violência urbana protagonizada por jovens franceses, oferece indicações para esses questionamentos ao observar que a violência exprime uma subjetividade sem saída, a incapacidade de ter projetos, agir de maneira criadora e produzir sua existência. Nesse sentido, o autor acrescenta: “A violência é expressiva, ela diz alguma coisa, não é o prazer de ser violento” (WIEVIORKA, 2009, p.155). Com base nessas considerações, pode-se pensar que a violência escolar, em alguns casos, expressam a busca dos alunos pelo reconhecimento de suas subjetividades.

A subjetividade, para Crochík (2010, p.102), define-se por:

um terreno interno que se opõe ao mundo externo, mas que só pode surgir deste. Sem a formação do indivíduo, este se confunde com seu meio natural e social. Tal subjetividade se desenvolve pela interiorização da cultura, que permite expressar anseios individuais e criticar a própria cultura que permitiu sua formação.

De forma complementar a tal definição, Severino (2005, p. 47), em seu artigo sobre

Conhecimento, subjetividade e ideologia, afirma que: “A experiência da subjetividade se expressa fundamentalmente a partir da capacidade dos homens de estabelecerem uma troca com os objetos que caem no campo de sua sensibilidade, mediatizada por seus símbolos”. Pode-se pensar então, que a subjetividade se constitui no social, nos modos de cada indivíduo organizar as experiências do cotidiano, nas formas singulares de agir, pensar e sentir.

Ao refletir sobre as relações sociais que se estabelecem no âmbito escolar, em especial, na interação entre professor e aluno, considera-se relevante compreender a relação entre o reconhecimento da subjetividade discente e as violências presentes nesse contexto.

O objeto de estudo desta pesquisa foi se delineando em meio a essas reflexões, as quais culminaram na elaboração das seguintes hipóteses:

- A negação da subjetividade discente se manifesta em práticas educativas autoritárias;
- As violências protagonizadas pelos alunos expressam uma busca pelo reconhecimento de suas subjetividades;
- O reconhecimento da subjetividade discente viabiliza a prática do diálogo, e, portanto, da não-violência;
- As formas de exercer a autoridade pelos agentes escolares resultam tanto em adaptação como em comportamentos indisciplinados e/ou violentos;
- O estereótipo e o pertencimento a um grupo de alunos indisciplinados e/ou violentos geram violências e exclusão.

A partir dessas hipóteses, estabeleceu-se o objetivo geral da presente pesquisa, qual seja, investigar como se dá a negação da subjetividade discente nas práticas educativas e sua relação com as indisciplinas e/ou violências.

Dessa maneira, foram traçados os seguintes objetivos específicos para guiarem o desenvolvimento deste trabalho:

- Estudar o papel das práticas educativas no reconhecimento da subjetividade discente e sua relação com comportamentos indisciplinados e/ou violentos;
- Compreender de que maneira os agentes escolares exercem a autoridade na relação com alunos indisciplinados e/ou violentos ;
- Entender de que forma as violências e a exclusão se relacionam com o estereótipo e o pertencimento a um grupo de alunos indisciplinados e/ou violentos.

Os objetivos da presente pesquisa foram alcançados por meio da análise de narrativas orais de jovens considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas, colhidas com

base nos pressupostos do método de História Oral, alinhando-se à ideia de que:

A escuta da narrativa do adolescente abre possibilidade da compreensão do quadro social que o cerca, a leitura de ângulos específicos da sociedade – as influências, facilidades, interdições, etc. – e das experiências que vivem. É ainda importante por facilitar a compreensão de aspectos da subjetividade, muitas vezes obscurecidos por racionalismos e pseudoneutralidades (DIAS, 2006, p.30).

O desenvolvimento teórico deste estudo apoiou-se, especialmente, em autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, visando compreender como se dá a negação da subjetividade discente nas práticas educativas e sua relação com as indisciplinas e/ou violências.

O texto a seguir apresenta-se estruturado em cinco capítulos.

No primeiro, “Violência escolar no Brasil: análise de resumos das pesquisas realizadas entre 2000 e 2010”, apresenta-se uma discussão sobre o levantamento da produção científica sobre violência escolar, de 2000 a 2010, realizado no Banco de teses e dissertações da CAPES. Em seguida, analisam-se as pesquisas com foco em três aspectos: metodologia, causas da violência escolar e propostas para enfrentamento da violência escolar.

No segundo capítulo, “Método de História oral, coleta de narrativas e elaboração de categorias para a análise”, encontram-se quatro seções. Na primeira, é apresentado o método de História Oral; na segunda parte, são descritos os narradores e a contextualização de suas escolas; na terceira parte, detalham-se os procedimentos para a coleta e a transcrição das narrativas e, na última seção, o processo de elaboração das categorias para a análise das narrativas.

No terceiro capítulo, “Juventudes e formação educacional”, discute-se a formação educacional dos jovens no Brasil e o papel da escola à luz de conceitos de autores da primeira geração da Escola de Frankfurt.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise das narrativas orais dos jovens participantes da presente pesquisa, com base na categoria Pertencimento ao grupo e estereótipo do aluno.

No quinto capítulo, “Punições e práticas educativas nas histórias dos alunos indisciplinados e/ou violentos”, dividido em duas seções, são analisadas as narrativas orais dos cinco jovens participantes da presente pesquisa, com base nas Punições e Práticas educativas.

Concluídos os cinco capítulos, apresentam-se as Considerações Finais, nas quais são retomados o desenvolvimento da presente pesquisa e seus objetivos, bem como, as conclusões

obtidas por meio da análise das narrativas orais dos jovens participantes deste estudo.

1. VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL: ANÁLISE DE RESUMOS DAS PESQUISAS REALIZADAS ENTRE 2000 E 2010

Este capítulo, dividido em duas seções. Apresentam-se na primeira seção (1.1), os procedimentos utilizados para o levantamento dos resumos das teses e dissertações da CAPES sobre violência escolar, publicadas no período de 2000 a 2010. Na segunda seção (1.2), encontra-se a análise dos resumos obtidos por meio do referido levantamento, tendo como foco três aspectos tratados nas seguintes subseções: “Metodologia utilizada nas pesquisas” (1.2.1), “Causas da violência escolar” (1.2.2) e “Propostas para enfrentamento da violência escolar” (1.2.3).

Os trabalhos apresentados neste capítulo não representam toda a gama da literatura, mas abrangem, exclusivamente, os resumos das teses e dissertações da CAPES sobre violência escolar, publicadas no período de 2000 a 2010. Sua finalidade é expor uma parte da produção teórica à qual se recorreu para situar o objeto de estudo desta pesquisa.

1.1 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE 2000 A 2010

Previamente, foram consultados os trabalhos de duas pesquisadoras que já tinham feito esse tipo levantamento em períodos anteriores: Sposito (2000), no período de 1980 a 1998, e Nogueira (2003), de 1990 a 2000.

Sposito (2000) percorreu a produção do período de 1980 a 1998, sintetizada nos resumos publicados no CD-ROM da ANPEd e, para tal, utilizou o descriptor “adolescente”. A autora encontrou 1.167 teses e 7.500 dissertações, com um total de 8.667 trabalhos, dos quais somente *nove* investigaram o tema da violência escolar.

Em 2001, a pesquisadora publicou o artigo intitulado “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”, em que apontou o fato de que trabalhos sobre essa temática atribuíam duas causas a esse fenômeno: as práticas escolares inadequadas e as violências na sociedade contemporânea. Os trabalhos que relacionaram a violência escolar às violências na sociedade contemporânea focalizaram a dinâmica de funcionamento de escolas situadas em áreas sob a influência do tráfico de drogas ou do crime organizado. Um pequeno número de pesquisas buscava entender o comportamento violento dos alunos como uma forma de

sociabilidade marcada pelas agressões e pequenos delitos, que se originam na crise de um padrão civilizatório da sociedade contemporânea. A autora sugere que as pesquisas sobre violência escolar considerem os problemas contidos na relação entre o mundo adulto e o juvenil, e afirma que: “A própria escola, enquanto campo de conflitividade que configura a interação entre jovens e instituições do mundo adulto deve ser investigada e submetida à crítica” (SPOSITO, 2001, p.101). Ressalte-se que a presente pesquisa considerou na análise das narrativas orais dos alunos considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas tanto os comportamentos violentos como forma de sociabilidade e de reconhecimento de suas subjetividades quanto a questão sobre o conflito entre a interação juvenil e o mundo adulto presente nas instituições escolares, foram devidamente discutidos no capítulo 3, “Juventudes e formação educacional”.

Ainda na direção de conhecer a trajetória dos estudos sobre as violências no meio escolar, consultou-se o trabalho de Nogueira (2003, p.52), que pesquisou, com o descritor “violência na escola”, em sites das diferentes universidades brasileiras e no CD-ROM ANPEd/99. A autora encontrou 49 teses e/ou dissertações entre 1990 e 2000, e constatou ainda, que os pesquisadores explicavam as causas da violência escolar de três formas possíveis: por determinantes econômicos, por reflexões que priorizavam aspectos psíquicos do comportamento e pela correlação desses dois aspectos.

Observa-se que os trabalhos de Sposito (2000 e 2001) e de Nogueira (2003) apontam uma tendência nas pesquisas sobre violência escolar de explicarem, de maneira generalizada, as causas desse fenômeno por meio de determinantes econômicos, sociais e psíquicos.

Outro estudo relevante, que reforça a tendência apontada por Sposito (2000 e 2001), é o realizado por Nogueira e Pimenta (2005) que analisaram a produção acadêmica com a temática da violência escolar. Nessa última pesquisa, os autores selecionaram cinco teses e nove dissertações para leitura resultantes do levantamento das teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da USP e da PUC/SP (1990 a 2000), por estarem diretamente relacionadas ao tema e concentradas no Município de São Paulo. Também elegeram os estudos produzidos pelo Observatório de Violências nas Escolas do Brasil, contidos no CD-ROM do Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas. A análise desses trabalhos revelou que as pesquisas de campo realizadas com alunos, de um modo geral, trabalharam com o conceito de vitimização e os questionamentos resumiram-se em: Como eles se sentiam na escola em que estudavam? O que pensavam sobre a segurança da escola? As respostas a tais questionamentos apontaram, na maioria das vezes, o envolvimento ou não com as violências no âmbito escolar.

Os dados obtidos nos estudos de Sposito (2000 e 2001), Nogueira (2003) e Nogueira e Pimenta (2005) sobre a produção acadêmica com a temática da violência escolar provocam a reflexão a respeito do espaço que tem sido dado aos jovens para narrarem suas trajetórias escolares e suas histórias de vida, ou seja, escutá-los e reconhecê-los para além de seus estereótipos sociais.

Outro fato observado nos resultados obtidos por Sposito (2000) e Nogueira (2003), em relação ao número de publicações sobre a temática da violência escolar, foi a significativa diferença quanto ao número de trabalhos encontrados (9 e 49, respectivamente), ainda que os períodos sejam muito semelhantes (1980 a 1998 e 1990 a 2000, respectivamente), o que pode estar relacionado às diferenças metodológicas de busca, seja pelos descritores, ou mesmo pelo uso das variáveis booleanas (e, ou e não).

Em continuidade à busca de trabalhos acadêmicos, realizou-se um levantamento no Banco de teses e dissertações da CAPES, publicados no período de 2000 a 2010, tendo utilizado como descritor “violência escolar” no modo “expressão exata” (opção do sistema eletrônico de busca da CAPES). Obteve-se como resultado 204 resumos que trataram da temática em questão.

A Figura 1 mostra a distribuição das teses e dissertações sobre violência escolar obtidos entre os anos de 2000 a 2010.

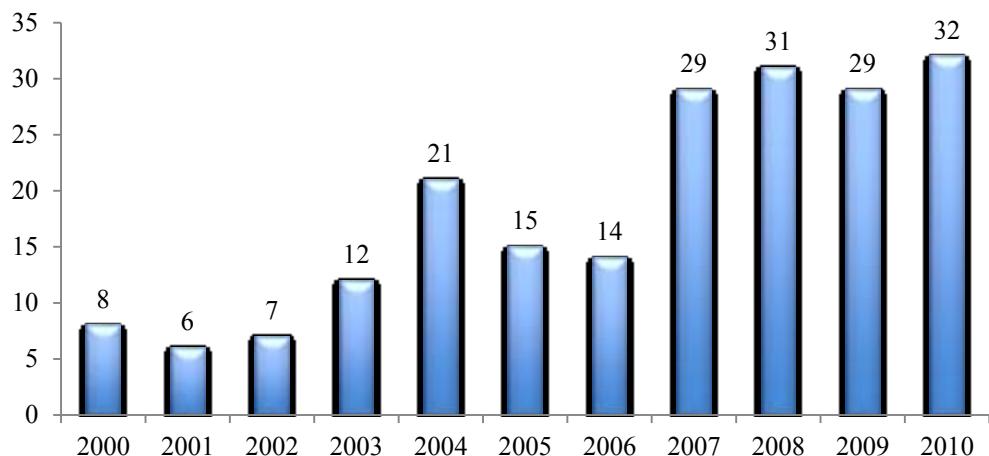


Figura 1. Distribuição de teses e dissertações sobre violência escolar entre 2000 e 2010 via pesquisa em portal CAPES.

Analizando-se a distribuição apresentada na Figura 1, observa-se que nos três primeiros anos, a média de publicações sobre violência escolar foi 7, nos quatro anos seguintes foi aproximadamente 15 e nos últimos quatro anos foi 30, ou seja, aproximadamente o número de trabalhos dobrou a cada quatro anos. Esses dados apontam

para um crescente interesse acadêmico em pesquisas sobre a violência escolar, provavelmente decorrente do aumento deste fenômeno e consequente exposição pela mídia.

Com o objetivo de selecionar entre as 204 teses e dissertações aquelas que poderiam contribuir para a discussão do objeto de estudo desta pesquisa, estabeleceu-se os seguintes critérios de busca usados isolada ou combinadamente:

- Referencial teórico de autores da primeira geração da Escola de Frankfurt;
- Uso do método de História Oral com alunos;
- Causas da violência escolar na perspectiva de alunos e/ou professores;
- Relação entre autoridade docente e violências;
- Propostas para o enfrentamento das violências.

A partir desses critérios, foram selecionados 61 resumos de trabalhos, os quais foram categorizados segundo as causas e enfrentamentos para a violência escolar atribuídos à sociedade, à escola e aos indivíduos, assim como o referencial teórico, o tipo de pesquisa de campo, os instrumentos de coleta de dados e o público-alvo.

1.2 ANÁLISE DOS RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR REALIZADAS ENTRE 2000 A 2010

Dividiu-se a apresentação da análise dos 61 resumos de teses e dissertações sobre violência escolar nas seguintes subseções: “Metodologia utilizada nas pesquisas” (1.2.1), “Causas da violência escolar” (1.2.2) e “Propostas para enfrentamento da violência escolar” (1.2.3).

1.2.1 METODOLOGIA UTILIZADA NAS PESQUISAS

A metodologia de cada resumo foi analisada quanto à distribuição do público-alvo, aos instrumentos metodológicos e ao referencial teórico. Para facilitar a organização dos dados, foi atribuída a letra A com os números 1, 2 e 3 aos respectivos itens analisados.

A1. Distribuição do público-alvo nos resumos analisados

Com o objetivo de conhecer o público-alvo nos 61 trabalhos, realizou-se um levantamento a fim de verificar qual categoria de sujeitos participantes é mais frequente nos estudos. Foram encontrados: 19 - trabalhos somente alunos, 13 - apenas professores, 2 - equipe gestora, 18 - combinaram várias, sendo: 9 - alunos e professores; 4 - alunos, professores, gestores e funcionários; 2 - professores e funcionários; 1 - aluno professor e gestor; 1 - aluno, pais e gestor; 1 - aluno e pais; e 9 - não utilizaram ou não mencionaram o público-alvo (Quadro 1)

Quadro 1. Distribuição do público-alvo nos 61 resumos analisados.

Público-alvo	Autores
Somente alunos	Araújo (2000), Corti (2002), Rodrigues (2003), Martins (2003), Koehler (2003), Ribeiro (2004), Paula (2006), Silva (2006b), Fernandes (2006), Martins (2006), Silva (2006a), Costa (2007), Ruotti (2007), Santos (2007), Klein (2007), Antunes (2008), Vasconcelos (2010), Pereira (2010) e Santos (2010).
Somente professores	Reszka (2000), Ristum (2001), Ferreira (2002), Oliveira (2003), Pereira (2003), Oliveira (2004), Pappa (2004), Henriques (2004), Machado (2005), Lobato (2006), Silva (2006c), Bernardini (2008) e Oliveira (2009).
Equipe gestora	Tigre (2002) e Guimarães (2008).
Alunos e professores	Lara (2001), Nicolodi (2002), Silva Filho (2003), Lírio (2004), Silva (2004), Rodrigues (2005), Abreu (2006), Yamasaki (2007) e Backes (2007).
Alunos, professores, gestores e funcionários	Nogueira (2000), Marra (2004), Alessio (2007) e Pinto (2008).
Professores e funcionários	Paula (2008), Cândido (2008)
Alunos, professores e gestores	Loureiro (2003)
Alunos, pais e gestor	Codevila (2009)
Alunos e pais	Oliveira (2002)
Não utilizaram ou não mencionaram	Castro e Silva (2000), Galeão-Silva (2000), Nascimento (2000), Lopes (2001), Nogueira (2003), Sartori (2003), Barrilari (2007), Marques (2009) e Segal (2010)

Considerando-se que uma mesma pesquisa pode utilizar mais de uma categoria de sujeitos participantes, obteve-se a seguinte distribuição: 35 - trabalhos com alunos, 29 - com professores, 8 - gestores, 7 - funcionários e 2 - pais. A partir desses dados observa-se que o maior número de pesquisa de campo ocorreu com alunos (Figura 2).

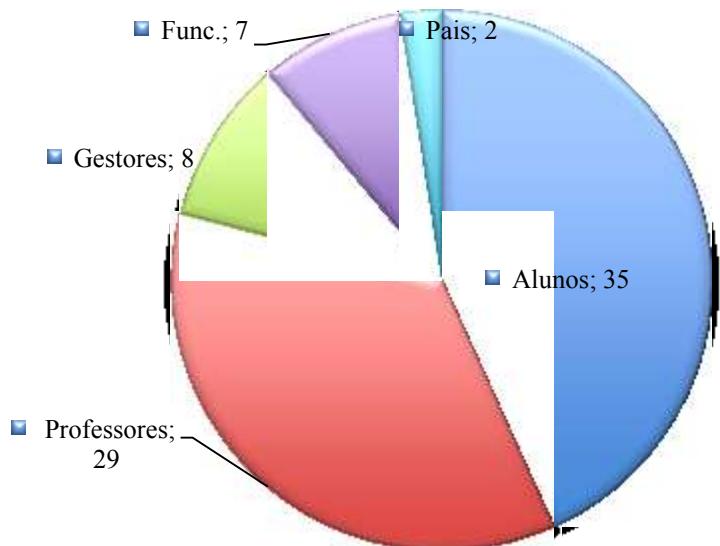


Figura 2. Distribuição do público-alvo nos 52 resumos em que é mencionado, desdobrando-os quando eram usados vários na mesma pesquisa.

Ressalte-se que nenhum trabalho teve como público-alvo alunos indisciplinados e/ou violentos, fato, no mínimo, curioso, visto que se procura compreender a violência escolar e não se dá espaço para escutar aquele que é considerado como um agente causador desse fenômeno. Destaca-se que a presente pesquisa tem o propósito de ouvir os jovens, em especial aqueles considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas por meio do método de História Oral.

A2. Instrumentos metodológicos

A distribuição dos instrumentos metodológicos utilizados nas pesquisas de campo, desdobrando-os quando eram usados vários na mesma pesquisa, foi a seguinte: 23 - entrevista, 15 - observação participante, 14 - questionário, 11 - análise documental, 9 - grupo focal e *nenhum autor utilizou o método de História Oral aplicado à alunos*¹, como proposto na presente pesquisa (Figura 3; Quadro 2).

¹ A busca no Banco de teses e dissertações da CAPES, tendo utilizado o descritor “violência escolar” em seu modo expressão exata, não apresentou nenhum autor que tenha utilizado o método de História Oral. No entanto, a busca no período de 2000 a 2010, tendo utilizado o descritor “História Oral” apresentou dois trabalhos que aplicaram essa metodologia, mas apenas com professores, são eles: PACHECO (2006) e PAIVA SILVA (2010).

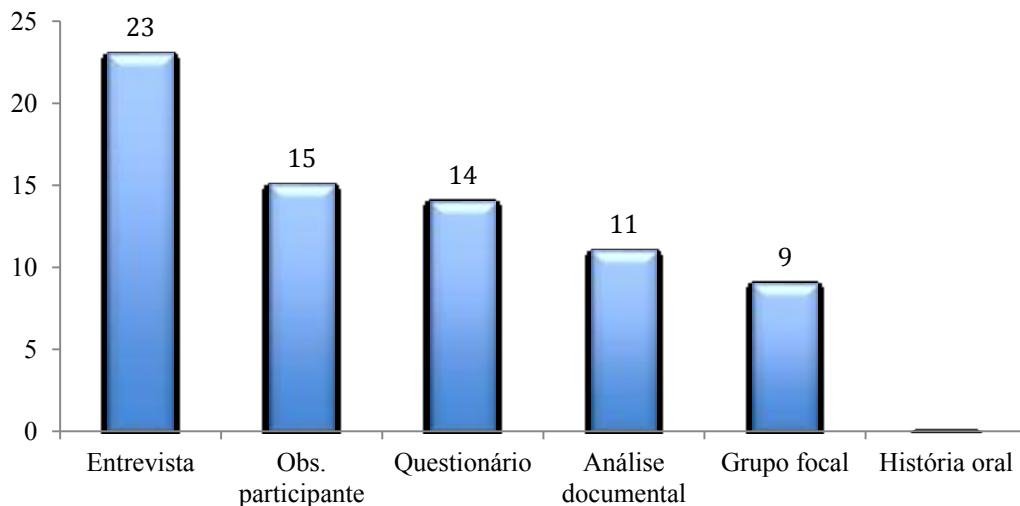


Figura 3. Distribuição dos instrumentos metodológicos mencionados nos resumos, desdobrando-os quando eram usados vários na mesma pesquisa.

Quadro 2. Distribuição dos instrumentos metodológicos referidos nos resumos, desdobrando-os quando eram usados vários na mesma pesquisa.

Instrumentos metodológicos	Autores
Entrevista	Araújo (2000), Reszka (2000), Ristum (2001), Nicolodi (2002), Tigre (2002), Oliveira (2003), Pereira (2003), Lírio (2004), Marra (2004), Oliveira (2004), Pappa (2004), Ribeiro (2004), Silva (2004), Rodrigues (2005), Lobato (2006), Silva (2006c), Antunes (2008), Bernardini (2008), Cândido (2008), Guimarães (2008), Paula (2008), Pinto (2008) e Codevila (2009).
Observação Participante	Ristum (2001), Nicolodi (2002), Tigre (2002), Rodrigues (2003), Henriques (2004), Marra (2004), Pappa (2004), Ribeiro (2004), Silva (2004), Rodrigues (2005), Abreu (2006), Silva (2006b), Costa (2007), Pinto (2008) e Bernardini (2008).
Questionário	Loureiro (2003), Koehler (2003), Oliveira (2003), Pappa (2004), Silva (2004), Rodrigues (2005), Abreu (2006), Fernandes (2006), Silva (2006a), Silva (2006c), Costa (2007), Klein (2007), Santos (2007) e Cândido (2008).
Análise Documental	Nogueira (2000), Nicolodi (2002), Oliveira (2003), Marra (2004), Pappa (2004), Silva (2004), Martins (2006), Yamasaki (2007), Guimarães (2008), Pinto (2008) e Segal (2010).
Grupo Focal	Lírio (2004), Oliveira (2004), Ribeiro (2004), Silva (2006b), Silva (2006c), Klein (2007), Antunes (2008), Bernardini (2008) e Cândido (2008).
História Oral	Nenhum autor aplicou com alunos

A Figura 3 e o Quadro 2 apresentam um panorama semelhante ao encontrado no trabalho de Nogueira (2003, p.202), ou seja, os trabalhos sobre violência escolar, em sua maioria, são baseados em pesquisa de campo, a partir de instrumentos comuns, como a entrevista, a observação e o questionário, com análise qualitativa. Os dados acima reforçam a importância da metodologia adotada na presente pesquisa, que além de aplicar de forma

qualitativa o método de História Oral com alunos considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas, também realizou um estudo quantitativo sobre as produções acerca da temática da violência escolar.

A3. Referencial Teórico

Considerando-se os autores que mencionaram o referencial teórico em seus resumos, encontrou-se o seguinte: 16 Miscelânea² de autores de diferentes referencias teóricas, 6 Teoria Psicanalítica, 3 - Escola de Frankfurt, 2 - Teoria Sócio-histórica-cultural de Vygotsky, 2 - Foucault, 1 - Teoria Ética de Habermas do Discurso, 1 - Paulo Freire e 1 - Teoria Sistêmica da Família (Figura 4; Quadro 3).

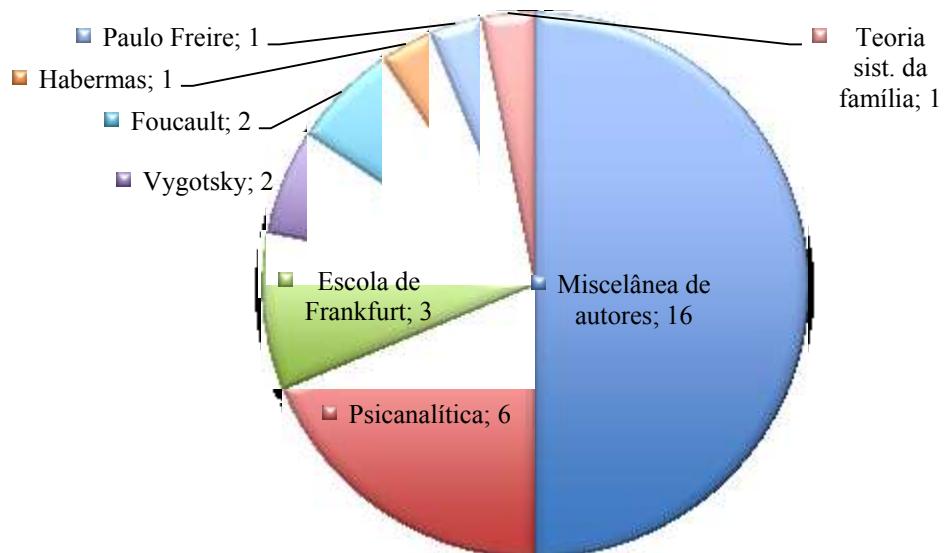


Figura 4. Distribuição do referencial teórico, quando mencionado nos resumos.

² O termo “**miscelânea**” foi utilizado com base no artigo: WARDE, Mirian J. A produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1982 – 1991): avaliação e perspectivas. s.l., 51-112, (1992). Mimeoografado.

Quadro 3. Distribuição do referencial teórico adotado pelos autores conforme citado nos resumos.

Referencial Teórico	Autores
Teoria Psicanalítica	Reszka (2000), Loureiro (2003), Sartori (2003), Klein (2007), Cândido (2008) e Vasconcelos (2010).
Escola de Frankfurt	Galeão-Silva (2000), Nogueira (2003) e Antunes (2008).
Teoria Sócio-histórica-cultural de Vygotsky	Ristum (2001) e Pereira (2010).
Foucault	Pappa (2004) e Santos (2010).
Teoria Ética de Habermas do Discurso	Marques (2009)
Paulo Freire	Yamasaki (2007)
Teoria Sistêmica da Família	Codevila (2009)
Miscelânea de Autores	Araújo (2000), Lara (2001), Tigre (2002), Henriques (2004), Lírio (2004), Marra (2004), Machado (2005), Rodrigues (2005), Paula (2006), Silva (2006c), Alessio (2007), Barrilari (2007), Pinto (2008), Oliveira (2009), Pereira (2010) e Segal (2010).

A análise desses resumos revelou que apenas três pesquisas se apoiaram em autores da Escola de Frankfurt, para o desenvolvimento teórico de seus estudos, são elas: Galeão-Silva (2000), Nogueira (2003) e Antunes (2008).

Em consonância com esses autores, a presente pesquisa apoiou-se no referencial teórico de autores da primeira geração da Escola de Frankfurt para analisar a violência escolar, tecendo uma crítica à sociedade em que esse fenômeno se apresenta e refletindo dialeticamente sobre os elementos sociais que possibilitam, por um lado à regressão à barbárie e por outro, a emancipação humana. Tais conceitos serão discutidos nos capítulos 3, 4 e 5, dedicados à análise das narrativas orais.

1.2.2 CAUSAS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

As causas da violência escolar encontradas nos 61 resumos selecionados foram distribuídas em 3 categorias: sociedade, escola e indivíduo. Para facilitar a organização dos dados, foi atribuída a letra B com os números 1, 2 e 3 aos respectivos itens analisados.

B1. Sociedade

Quanto às causas da violência escolar atribuídas pelos autores à sociedade, considerando-se que em um mesmo resumo podem constar várias e nem todos os resumos as

mencionaram, encontrou-se o seguinte: 15 - apontaram a estrutura socioeconômica (B1.1) e 10 - apontaram a família (B1.2), 7 - a violência social (B1.3), 5 - a influência da mídia (B1.4) e 3 - as políticas educacionais (B1.5). A síntese dos resultados encontra-se na Figura 5.

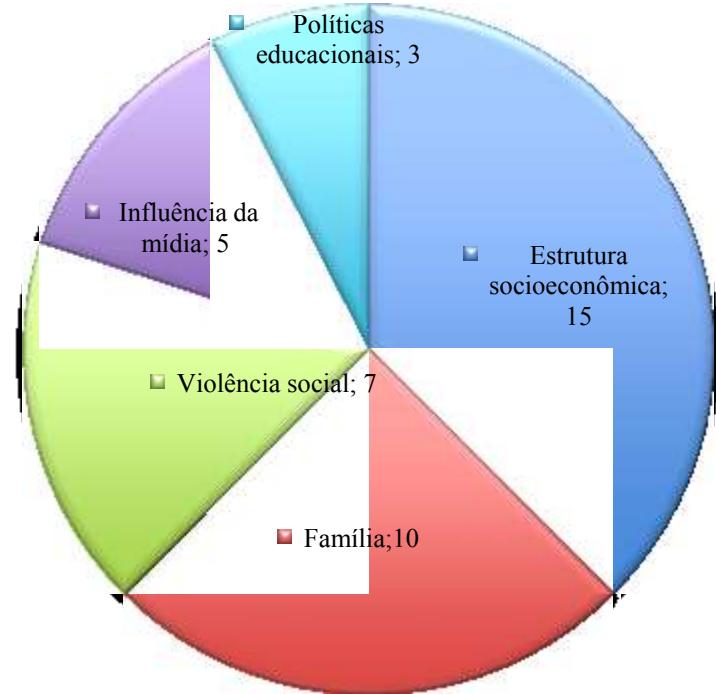


Figura 5. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas à sociedade, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.

B1.1. Estrutura socioeconômica

Os autores que especificaram as causas da violência escolar baseadas na estrutura socioeconômica estão distribuídos no Quadro 4.

Quadro 4. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas à estrutura socioeconômica.

Causas atribuídas à estrutura socioeconômica	Autores
Má estrutura socioeconômica	Ristum (2001), Corti (2002), Oliveira (2002), Tigre (2002), Rodrigues (2003) e Silva (2006c)
Contexto de globalização e política neoliberal	Nascimento (2000), Nicolodi (2002), Silva-Filho (2003) e Segal (2010)
Desemprego	Ribeiro (2004) e Lobato (2006)
Declínio social da função do professor	Reszka (2000) e Pappa (2004)
Desigualdades sociais	Pereira (2003)

B1.2. Família

Os autores que especificaram as causas da violência escolar atribuídas à família encontram-se no Quadro 5, desdobrando-as nos resumos que mencionaram várias, como segue:

Quadro 5. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas à família, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.

Causas atribuídas à família	Autores
Desestruturação familiar	Rodrigues (2003), Pereira (2003), Ribeiro, (2004), Lobato (2006) e Klein (2007)
Falta de orientação no núcleo familiar	Santos (2007) e Paula (2008)
Violência familiar	Ribeiro (2004) e Cândido (2008)
Falta de amor	Klein (2007), Cândido (2008) e Codevila (2009)
Falta de uma doutrina religiosa	Oliveira (2004) e Ribeiro (2004)
Banalização da violência como coisa de criança	Oliveira (2002)
Falta de limites e ausência de autoridade paterna	Codevila (2009)

B1.3. Violência social

Os autores que mencionaram a violência social como causa da violência escolar encontram-se distribuídos no Quadro 6, podendo o mesmo autor aparecer em mais de uma causa (Quadro 6).

Quadro 6. Causas da violência escolar atribuídas à violência social, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.

Causas atribuídas à violência social	Autores
Drogas	Oliveira (2002), Ribeiro (2004), Oliveira (2004) e Abreu (2006)
Influência de Gangues ou de grupos	Oliveira (2002), Ribeiro (2004), Oliveira (2004) e Lobato (2006)
Armas	Ribeiro (2004) e Abreu (2006)
Aspectos violentos intrínsecos ao poder	Galeão-Silva (2000)

B1.4. Influência da mídia

Os autores que mencionaram como causa da violência escolar a influência da mídia foram Ristum (2001), Pereira (2003), Silva Filho (2003), Ribeiro (2004) e Lobato (2006).

B1.5. Políticas Educacionais

Os autores que especificaram as causas da violência escolar atribuídas às políticas educacionais encontram-se distribuídos no Quadro 7.

Quadro 7. Distribuição das causas das violências atribuídas às políticas educacionais.

Causas atribuídas às políticas educacionais	Autores
Parâmetros Curriculares Nacionais distantes das escolas públicas	Nogueira (2000)
Políticas educacionais voltadas principalmente para a gestão escolar	Ferreira (2002)
Preparação para atender às exigências do mercado de trabalho	Nascimento (2000).

B2. Escola

Quanto às causas da violência escolar atribuídas pelos autores à escola e considerando que várias causas podem ser mencionadas em um mesmo resumo, encontrou-se o seguinte: 9 - autores atribuíram à cultura escolar (B2.1), 6 - ao desrespeito nas relações interpessoais (B2.2), 5 - à infraestrutura (B2.3) e 2 - ao método de ensino (B2.4). A síntese dos resultados obtidos encontra-se na Figura 6.

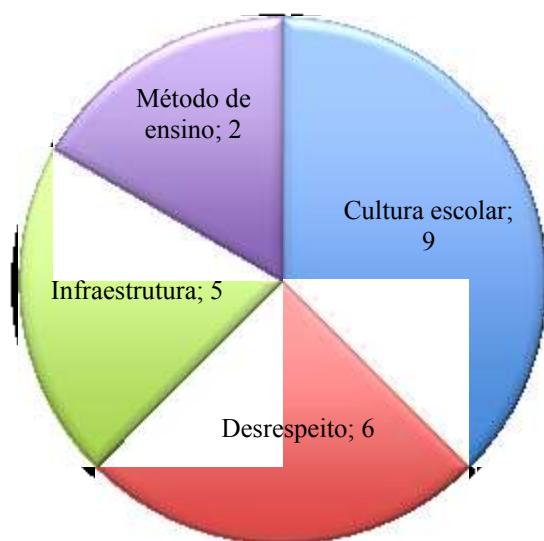


Figura 6. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas à escola, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.

As causas da violência escolar mencionadas pelos referidos autores, em especial aquelas concernentes ao desrespeito nas relações interpessoais, serão retomadas no capítulo 5, em que se analisam as práticas educativas.

B2.1. Cultura escolar

Os autores que especificaram o tipo de cultura escolar como causa da violência escolar estão distribuídos no Quadro 8, notando que uma autora mencionou dois tipos.

Quadro 8. Distribuição do tipo de cultura escolar como causa da violência escolar.

Causas atribuídas à cultura escolar	Autores
Potencialização das formas de violência	Castro e Silva (2000), Ristum (2001), Corti (2002), Barrilari (2007) e Santos (2010)
Não identificação da violência psicológica presente na relação professor-aluno	Koehler (2003)
Crise do papel social da escola	Pappa (2004)
Banalização das ações violentas	Barrilari (2007)
Modo discrepante como discentes e docentes percebem a violência	Fernandes (2006)

B2.2. Desrespeito

Os autores que especificaram o tipo de desrespeito como causa da violência escolar estão distribuídos no Quadro 9.

Quadro 9. Distribuição dos autores que apontaram o tipo de desrespeito como causa da violência escolar, podendo um autor aparecer em mais de um tipo.

Causas atribuídas ao desrespeito	Autores
Entre os atores educacionais	Rodrigues (2003), Costa (2007) e Santos (2010)
Não respeito ao diferente – falta de humanização nas relações interpessoais	Pereira (2003), Rodrigues (2003), Ribeiro (2004), Lírio (2004), Costa (2007) e Santos (2010)

B2.3. Infraestrutura

Os autores que citaram a precariedade das instalações como causa da violência escolar foram Lírio (2004), Silva (2004), Costa (2007) e Pinto (2008). Os que mencionaram a carência qualitativa e quantitativa de recursos humanos foram Pinto (2008) e Vasconcelos (2010).

B2.4. Método de ensino

Os autores que mencionaram o método de ensino e o Projeto Político Pedagógico inadequados à realidade escolar como causa da violência escolar foram, respectivamente, Lopes (2001) e Pereira (2003).

B3. Indivíduos

Quanto aos agentes causadores da violência escolar, levando-se em conta que em um mesmo resumo podem estar referidos vários, encontrou-se o seguinte: 11 - autores imputaram-nas aos professores (B3.1), 10 - à relação professor-aluno (B3.2) e 7 - aos alunos (B3.3). A síntese dos resultados obtidos encontra-se na Figura 7.



Figura 7. Distribuição dos agentes causadores da violência escolar, desdobrando-os quando eram citados vários na mesma pesquisa.

B3.1. Professores

Os autores que especificaram as causas da violência escolar atribuídas aos professores estão distribuídos no Quadro 10, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.

Quadro 10. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas aos professores, desdobrando-as nos resumos que citaram várias.

Causas atribuídas aos professores	Autores
Práticas pedagógicas inadequadas e abuso de poder	Koehler (2003), Silva (2004), Marra (2004), Henriques (2004), Klein (2007) e Santos (2010)
Crise de autoridade	Reszka (2000), Sartori (2003), Pappa (2004), Paula (2008) e Bernardini (2008)
Banalização das violências simbólicas	Silva Filho (2003), Barrilari, (2007) e Bernardini (2008)
Má formação docente	Silva (2004) e Henriques (2004)
Perspectivas inatistas ou religiosas	Silva (2006c) e Paula (2008)
Não se reconhecem como agentes agressivos com os alunos	Lírio (2004)
Falta de integração entre os pares	Silva (2004)

B3.2. Relação professor-aluno

Os autores que especificaram a maneira de relação professor-aluno como causa da violência escolar estão distribuídos no Quadro 11, desdobrando-as nos resumos que mencionaram várias.

Quadro 11. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas à má relação professor-aluno, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.

Causas atribuídas à relação professor-aluno	Autores
Deficiência na negociação de limites	Silva Filho (2003), Pereira (2003), Marra (2004) e Pappa (2004)
Falta de respeito mútuo	Rodrigues (2003), Silva (2006a) e Santos (2010)
Falta de diálogo	Silva (2006a) e Santos (2010)
Não respeito ao diferente	Costa (2007) e Santos (2010)
Crise na relação, sem especificar a causa	Lopes (2001) e Ristum (2001)
Negação da subjetividade discente	Nenhum autor

Ressalte-se que o presente trabalho apresenta, entre outras hipóteses, a de que a negação da subjetividade discente na relação professor-aluno pode ser atribuída como uma das causas da violência escolar protagonizadas pelos alunos. Estas hipóteses serão verificadas a partir da análise das narrativas discentes colhidas pelo método de História Oral.

B3.3 Alunos

Os autores que especificaram as causas da violência escolar atribuídas aos alunos encontram-se no Quadro 12, desdobrando-as nos resumos que mencionaram várias.

Quadro 12. Distribuição das causas da violência escolar atribuídas aos alunos, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.

Causas atribuídas aos alunos	Autores
Construção de suas identidades	Araújo (2000), Oliveira (2002), Pereira (2010) e Segal (2010)
Reagem com violência às práticas pedagógicas	Henriques (2004), Backes (2007) e Santos (2010)
Luta por espaços de poder	Araujo (2000) e Pereira (2010)
Resolver conflitos interpessoais	Oliveira (2002) e Pereira (2010)
Não respeito ao diferente	Costa (2007) e Santos (2010)

Ao analisar as causas da violência escolar apresentadas nos 61 resumos, observa-se que a maioria aponta como causas fatores externos pertencentes à sociedade, sendo as mais frequentes a má estrutura socioeconômica e a desestruturação familiar, conforme mostrado na Figura 5 e nos Quadros 4 e 5. Esses dados encontram-se em consonância com os obtidos por Sposito (2000 e 2001) e Nogueira (2003), ou seja, mantém-se a tendência de as pesquisas, em sua maioria, apontarem, de maneira generalizada, como causas da violência escolar determinantes econômicos e sociais. De maneira mais específica, os trabalhos de Ribeiro (2004) e Lobato (2006) apontaram o declínio social da função do professor atrelado à baixa remuneração salarial.

A predominância da estrutura socioeconômica apontada como causa da violência escolar permite refletir sobre como a lógica do capital permeia até mesmo a análise de determinados fenômenos sociais.

Entre as causas atribuídas à sociedade, destacam-se as mencionadas por Nascimento (2000) e Silva Filho (2003) ao indicarem o contexto de globalização e os interesses do mercado capitalista como elementos deflagradores das violências nas escolas, uma vez que as instituições se submetem às exigências impostas pela ordem econômica e social reinante, em detrimento de uma formação voltada para a consciência crítica.

Neste sentido, é relevante refletir sobre as resistências apresentadas por parte dos alunos, à medida que percebem o descompasso existente entre os seus interesses e os da instituição escolar. Consequentemente, a existência de conflitos entre os interesses juvenis e os do mundo adulto pode se manifestar por meio de transgressões às normas estabelecidas, sendo relevante que as pesquisas sobre violência escolar passem a considerar esses conflitos como uma das causas das violências protagonizadas pelos alunos. Tal reflexão vai ao encontro da análise realizada no capítulo 5, em que se discutem as punições exercidas pelas autoridades escolares.

No que se refere às causas da violência escolar atribuídas à escola, alguns resumos indicaram causas internas, tais como: a cultura escolar potencializadora de violências, o desrespeito entre os atores educacionais, instalações precárias e superlotadas, dinâmica curricular desfocada da realidade escolar e de suas necessidades (Figura 6; Quadros 8 e 9).

No que diz respeito às causas atribuídas aos indivíduos e considerando-se os professores as mencionadas com maior frequência foram: as práticas pedagógicas inadequadas, o abuso de poder e a crise de autoridade (Quadro 10). Em consonância com estas causas, a presente pesquisa discute no capítulo 5, dedicado à análise das práticas educativas, como a autoridade docente se apresenta na relação com seus alunos e de que forma esta pode se degenerar em autoritarismo pois, muitas vezes, a própria hierarquia social confere-lhe direitos que podem resultar em violências.

Quanto às causas atribuídas à relação professor-aluno (Quadro 11), apenas Silva (2006a) e Santos (2010) mencionaram a falta de diálogo. Saliente-se que Sposito (1998) encontra uma relação entre as violências e a quebra do diálogo, ao afirmar que: “Violência é todo ato que implica a ruptura de um nexo 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” (SPOSITO,1998, p.60). Logo, pode-se considerar como um tipo de violência a ruptura do diálogo nas relações sociais ocorridas no âmbito escolar.

Outro fato é que nenhum trabalho considerou a negação da subjetividade discente na relação professor-aluno como uma das causas da violência escolar. Saliente-se que a *negação da subjetividade discente* é uma das hipóteses da presente pesquisa para explicar a violência escolar supostamente protagonizada apenas pelos alunos.

Em relação às causas atribuídas aos alunos (Quadro 12), apenas quatro estudos, Araújo (2000), Oliveira (2002), Pereira (2010) e Segal (2010), colocaram em evidência a relação entre a violência escolar dos alunos com a construção de suas identidades ao demarcarem seus espaços de poder, sendo que a presença da autoridade docente se faz importante nesse processo. Tais estudos apresentaram uma estreita relação com a presente pesquisa, uma vez que consideraram a violência escolar protagonizada pelos alunos como um processo de construção de suas identidades caracterizadas por resistência frente às normas impostas pelo sistema educacional, assim como uma busca por reconhecimento. Esses resultados aproximam-se das conclusões apresentadas no capítulo 5, "Punições e práticas educativas nas histórias dos alunos indisciplinados e/ou violentos", em especial quando se focaliza a busca de reconhecimento da subjetividade por meio de indisciplinas e/ou violências.

1.2.3 PROPOSTAS PARA ENFRENTAMENTOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

As propostas para enfrentamento da violência escolar encontradas nos 61 resumos selecionados foram distribuídas em 3 categorias: sociedade, escola e indivíduo. Para facilitar a organização dos dados, foi atribuída a letra C com os números 1, 2 e 3 aos respectivos itens analisados.

C1. Sociedade

Quanto às propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas pelos autores à sociedade e desdobrando-as nos resumos que mencionaram várias, encontrou-se que as mesmas estão condicionadas às políticas educacionais, sendo: 9 - à formação docente , 3 - a redefinir o papel da escola na sociedade, 3 - à participação da comunidade na escola, 2 - à adequação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à realidade escolar, 1 - à melhoria da infraestrutura escolar e 1 - à valorização docente. A síntese dos resultados obtidos encontra-se na Figura 8, Quadro 13.

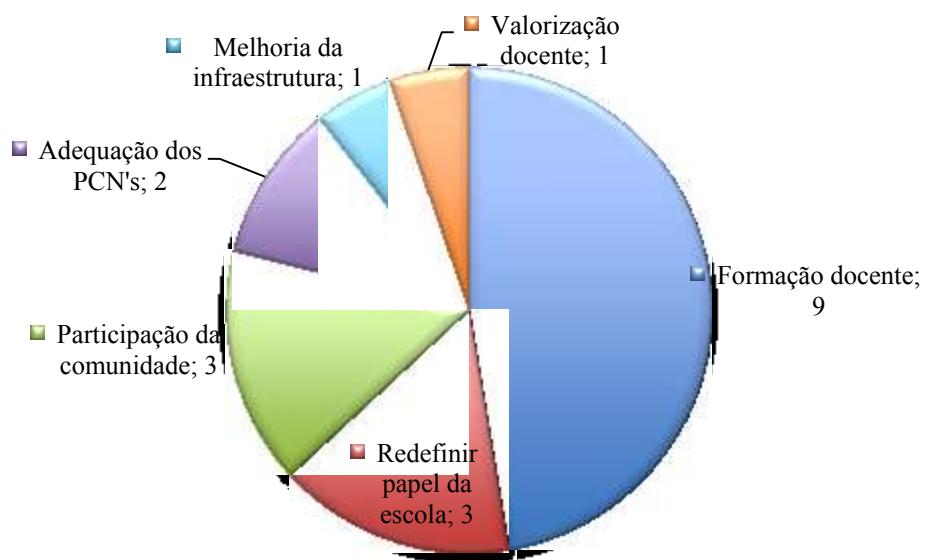


Figura 8. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas à sociedade, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.

No Quadro 13, apresentamos os nomes dos autores e as respectivas propostas para o enfrentamento da violência escolar atribuídas à sociedade.

Quadro 13. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas à sociedade, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.

Propostas de enfrentamentos atribuídos à sociedade	Autores
Formação docente	Reszka (2000), Nicolodi (2002), Koehler (2003), Silva Filho (2003), Oliveira (2003), Rodrigues (2003), Henriques (2004), Marra (2004) e Yamasaki (2007)
Redefinir o papel da escola	Ferreira (2002), Tigre (2002) e Silva Filho (2003)
Participação da comunidade na escola	Araújo (2000), Ribeiro (2004) e Codevila (2009)
Adequação dos PCNs	Nogueira (2000) e Nogueira (2003)
Melhoria da infraestrutura escolar	Marra (2004)
Valorização docente	Marra (2004)

C2. Escola

Quanto às propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas pelos autores à escola e desdobrando-as nos resumos que citaram várias, encontrou-se o seguinte: 20 - trabalhar em conjunto: gestores, pais, professores, alunos, funcionários, membros da comunidade e dos órgãos públicos; 8 - promover ações formativas junto aos atores educacionais, à família e à comunidade; 3 - compreender os determinantes da violência; 3 - implantar a cultura de mediação de conflitos; 3 - reestruturar o projeto político-pedagógico; 2 - estabelecer o esclarecimento para viabilizar a emancipação; 1 - introduzir nova cultura discursiva e *apenas 1 autor mencionou dar lugar à subjetividade dos alunos por meio do diálogo* (Figura 9, Quadro 14).

Ressalte-se que a presente pesquisa tem como um dos resultados que a negação da subjetividade discente pode desencadear atitudes violentas e/ou indisciplinadas, conforme apresentado no capítulo 5, "Punições e práticas educativas nas histórias dos alunos indisciplinados e/ou violentos", em que se discute o reconhecimento da subjetividade discente em práticas educativas assentadas no diálogo.

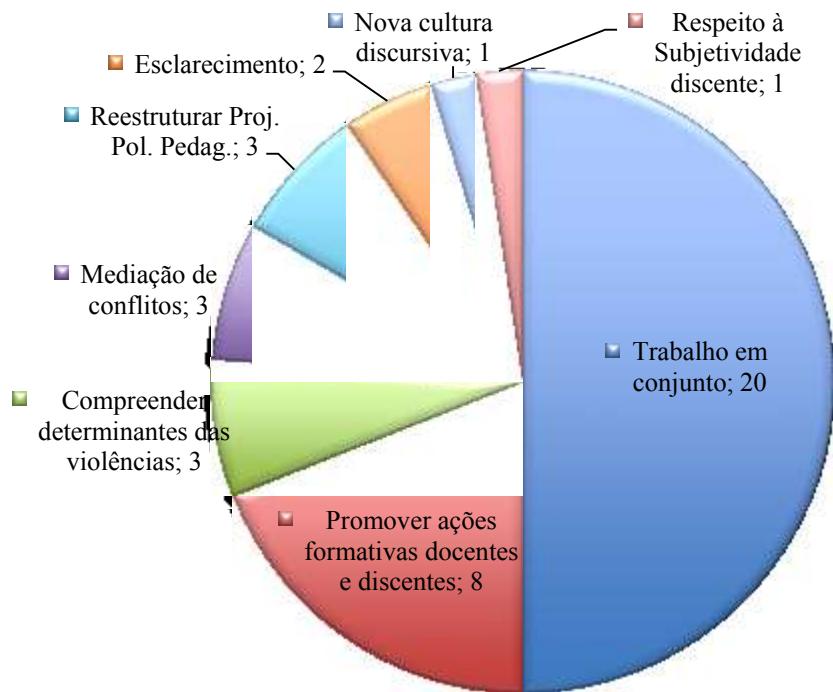


Figura 9. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas à escola, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.

No Quadro 14, apresentamos os nomes dos autores e as respectivas propostas para o enfrentamento da violência escolar atribuídas à escola.

Quadro 14. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas à escola, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa (elaboração desta autora).

Propostas de enfrentamentos atribuídas à escola	Autores
Trabalhar em conjunto por meio do diálogo: equipe gestora, pais, professores, funcionários, alunos, membros da comunidade e dos órgãos governamentais	Nogueira (2000), Lara (2001), Ferreira (2002), Tigre, (2002), Loureiro (2003), Nogueira (2003), Pereira (2003), Rodrigues (2003), Silva Filho (2003), Marra (2004), Oliveira (2004), Ribeiro (2004), Silva (2004), Lobato (2006), Martins (2006), Klein (2007), Yamasaki (2007), Cândido (2008), Pinto (2008) e Codevila (2009)
Promover ações formativas docentes e discentes	Araújo (2000), Ristum (2001), Silva Filho (2003), Loureiro (2003), Lobato (2006), Silva (2006c), Yamasaki (2007) e Santos (2010)
Compreender os determinantes da violência	Nascimento (2000), Costa (2007) e Antunes (2008)
Mediação de conflitos	Araújo (2000), Loureiro (2003) e Pereira (2003)
Reestruturar Projeto Político-Pedagógico	Nicolodi (2002), Lobato (2006) e Alessio (2007)
Esclarecimento para a emancipação	Galeão-Silva (2000) e Antunes (2008).
Diálogo com alunos respeitando suas subjetividades	Klein (2007)
Introduzir Teoria Ética de Habermas do Discurso	Marques (2009)

C3. Indivíduos

As propostas para enfrentamentos da violência escolar atribuídas aos indivíduos foram divididas em duas partes, professores (C3.1) e relação professor-aluno (C3.2). Nenhum dos resumos analisados propôs ações de enfrentamento relativas, especificamente, aos alunos.

C3.1. Professores

Quanto às propostas de enfrentamentos para a violência escolar, no que diz respeito aos professores e desdobrando-as nos resumos que citaram mais de uma, encontrou-se o seguinte: 5 - desenvolver atividades pedagógicas mais interessantes e críticas: ensino dinâmico, 2 - apropiar-se de conhecimentos científicos sobre a violência na perspectiva histórico-social, 2 - promover o incentivo espiritual e em outros 4 resumos, uma das seguintes: somente 1 - ser ético, afetivo, solidário, racional, justo e respeitador, apenas 1 - conhecer as etapas do desenvolvimento infanto-juvenil, também somente 1 - redimensionar as relações de poder e *apenas Nogueira (2003) mencionou usar a autoridade docente para a formação de uma consciência crítica*. A proposta de Nogueira (2003) para o enfrentamento da violência escolar está em consonância com um dos resultados da presente pesquisa, uma vez que a mesma entende que a autoridade docente deve ser guiada para a desbarbarização humana e para a sua emancipação (Figura 10, Quadro 15), conforme discutido no capítulo 5, "Punições e práticas educativas nas histórias dos alunos indisciplinados e/ou violentos", em que se focalizam as formas de exercer a autoridade na relação com alunos indisciplinados e/ou violentos.

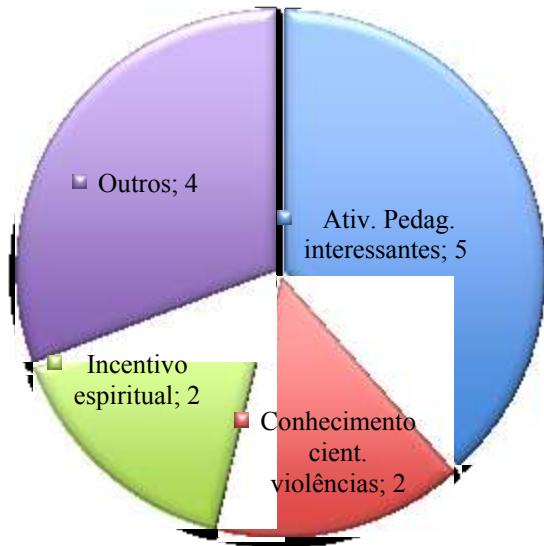


Figura 10: Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas aos professores, desdobrando-as quando eram citadas várias no mesmo resumo.

Os nomes dos autores e as respectivas propostas para o enfrentamento da violência escolar atribuídas aos professores são apresentados no Quadro 15.

Quadro 15. Distribuição dos autores quanto às propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas aos professores, desdobrando-as nos resumos que citaram várias.

Propostas de enfrentamentos atribuídas aos professores	Autores
Atividades pedagógicas mais interessantes e ensino dinâmico	Castro e Silva (2000), Nicolodi (2002), Ribeiro (2004), Fernandes (2006) e Cândido (2008)
Apropriação de conhecimentos científicos das violências na perspectiva histórico-social	Reszka (2000) e Silva (2006c)
Promover o incentivo espiritual	Ribeiro (2004) e Oliveira (2004)
Autoridade como possibilidade de formação para uma consciência crítica	Nogueira (2003)
Redimensionar as relações de poder	Pappa (2004)
Ser um educador ético, afetivo, solidário, racional, justo e respeitador	Santos, 2010
Conhecer as etapas do desenvolvimento infanto-juvenil	Santos, 2010

C3.2. Relação professor-aluno

Quanto às propostas de enfrentamentos para a violência escolar, no que diz respeito à relação professor-aluno e desdobrando-as nos resumos que citaram várias, encontrou-se o seguinte: 9 autores mencionaram a importância da prática do diálogo e 3 o respeito à diversidade (Figura 11; Quadro 16).



Figura 11. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas à relação professor-aluno, desdobrando-as quando eram citadas várias na mesma pesquisa.

No Quadro 16, apresentamos os nomes dos autores e as respectivas propostas para o enfrentamento da violência escolar atribuídas à relação professor-aluno.

Quadro 16. Distribuição das propostas de enfrentamentos para a violência escolar atribuídas à relação professor-aluno, desdobrando-as nos resumos que mencionaram várias.

Propostas de enfrentamentos atribuídas à relação professor-aluno	Autores
Prática do diálogo	Nogueira (2000), Tigre (2002), Loureiro (2003), Nogueira (2003), Oliveira, (2003), Ribeiro (2004), Lobato (2006), Yamasaki (2007) e Santos (2010)
Respeito à diversidade	Ribeiro (2004), Costa (2007) e Santos (2010)

A análise dos enfrentamentos propostos para a violência escolar atribuídos à sociedade apontou principalmente para a necessidade de mudanças na formação docente a fim de lidar com esse problema (Figura 8; Quadro 13).

Em relação às atribuições pertinentes à escola, a proposta mais frequente referiu-se ao trabalho conjunto dos atores educacionais, das famílias dos alunos, da comunidade e dos órgãos governamentais para a elaboração de ações educativas, a fim de prevenir e combater esse fenômeno. Nessa direção, vale ressaltar a crítica realizada por Nogueira e Pimenta (2005, p.5-6) sobre as propostas para o enfrentamento da violência escolar:

Ao deslocarmos o foco da análise da reflexão científica ao plano da ação, da resolução prática da violência, percebemos que os textos são propositivos. A proposta é o enfrentamento em parceria com a comunidade e a solução circunscreve-se à indignação com a banalidade da violência ou em ações aparentemente paliativas. Manifestamente, esses traçados resultam em uma certa classificação do fenômeno que se vincula à condição socioeconômica e à

pobreza. Por outro lado, evidenciamos que o discurso aparentemente “aberto” das atuais políticas educacionais não consegue, na prática, lidar com essa questão, salvo pela via disciplinar autoritária ou repressiva (NOGUEIRA e PIMENTA, 2005, p.5-6).

Nos resumos consultados, apenas Klein (2007) referiu-se à importância de escutar e dar lugar à subjetividade dos estudantes (Figura 9 e Quadro 14).

Outrossim, a prática do *diálogo* nas relações professor-aluno, como uma estratégia de enfrentamento para a violência escolar, foi destacada em apenas 9 resumos. Embora três autoras (Figura 11 e Quadro 16) tenham citado o respeito à diversidade, somente Klein (2007), ao discorrer sobre o enfrentamento da violência escolar, tratou sobre *reconhecimento do outro*, ou seja, de sua subjetividade, como possibilidade para o avanço nas relações sociais estabelecidas na escola (Figura 9 e Quadro 14).

Quanto aos indivíduos (Figura 10 e Quadro 15), no que diz respeito aos professores, a proposta mais frequente sugeriu o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais interessantes para dinamizar o ensino, ou seja, de torná-lo mais atraente para os alunos. Apenas um trabalho, Nogueira (2003), que se apoiou na teoria crítica da sociedade, discutiu o *papel da autoridade docente*, como possibilidade emancipatória na formação discente, ou seja, que não esteja apenas imbricado no processo civilizatório de adestramento e de adaptação ao sistema do Estado.

Saliente-se que os alunos apenas foram mencionados nas propostas referentes à escola e à relação professor-aluno. Nenhum autor mencionou o aluno em si como um agente para o enfrentamento da violência escolar, fato interessante para refletir sobre como a sociedade tem investido no protagonismo juvenil. Esta pesquisa oportuniza aos jovens narrarem suas trajetórias escolares com vistas a apreender elementos que indiquem caminhos para a superação das violências.

Em síntese, nos 61 resumos selecionados dentre os 204 sobre violência escolar publicados no Banco de teses e dissertações da CAPES, pode-se concluir que:

- Quanto ao público-alvo, a maioria das pesquisas foi realizada com alunos em geral, sem nenhuma indicação de critérios quanto ao comportamento dos mesmos (Figura 2, Quadro 1). Já a presente pesquisa tem como público-alvo alunos considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas;
- Em nenhum dos trabalhos foi utilizado o método de História Oral aplicado aos alunos indisciplinados e/ou violentos (Figura 3). Ressalte-se que essa é a metodologia empregada na presente pesquisa;

- Apenas três trabalhos utilizaram o referencial teórico da Escola de Frankfurt: Galeão-Silva (2000), Nogueira (2003) e Antunes (2008). Esse referencial teórico é adotado na presente pesquisa;

- A violência escolar na perspectiva de alunos e/ou professores foi atribuída, em sua maioria a causas externas à escola: fatores socioeconômicos, desestruturação familiar, violência social, influência da mídia e políticas educacionais (Figura 5);

- Dentre as propostas de enfrentamento para a violência escolar atribuídas à sociedade, a que apresentou maior frequência menciona a melhora da formação docente, sem especificar em quais parâmetros essa formação deveria estar assentada (Figura 8);

- Dentre as propostas para o enfrentamento das violências atribuídas à escola, a mais frequente sugere trabalho em conjunto para a elaboração de medidas com vistas a conter e prevenir as violências;

- Dentre as propostas para o enfrentamento das violências atribuídas à relação professor-aluno, apenas 9 resumos mencionaram a prática do diálogo (Figura 11 e Quadro 16). Ressalte-se que apenas Klein (2007) propôs o reconhecimento do outro, ou seja, de sua subjetividade (Figura 9 e Quadro 14);

- Quanto à relação entre autoridade docente e violências apenas o trabalho teórico de Nogueira (2003) apresentou a autoridade docente para além de seu caráter punitivo e controlador, mas como um agente com a possibilidade de proporcionar a formação para uma consciência crítica voltada à desbarbarização humana.

Na presente pesquisa, parte-se do pressuposto de que um dos caminhos para o enfrentamento da violência escolar passa pela reflexão sobre o papel da autoridade docente e da importância do reconhecimento do outro nas relações sociais.

A leitura sobre as causas e as propostas para o enfrentamento da violência escolar apresentadas nos resumos analisados remete a uma reflexão trazida na obra Capitalismo tardio ou sociedade industrial?, na qual Adorno (1986) fez uma crítica à irracionalidade da atual estrutura social que impede o seu desdobramento racional em uma teoria:

A perspectiva de que o processo econômico acabe levando ao poder político de fato deriva da dinâmica deduzível do sistema, mas tende simultaneamente para a irracionalidade objetiva. Isso, e não só o estéril dogmatismo de seus seguidores, é que deveria ajudar a esclarecer por que há tanto tempo não se produziu uma teoria objetiva da sociedade que fosse convincente. Sob esse aspecto, abdicar dessa teoria não seria um progresso crítico do espírito científico, mas sim a expressão de uma forçada resignação. Paralela à regressão da sociedade corre uma regressão do pensamento sobre ela (ADORNO 1986, p. 66-67).

Sposito (2000 e 2001) e de Nogueira (2003) apontam uma tendência nas pesquisas sobre violência escolar de explicarem, apenas de maneira generalizada, as causas desse fenômeno por meio de determinantes econômicos, sociais e psíquicos. Vale a pena ressaltar que nos levantamentos dos períodos de 1980 a 1998 (Sposito, 2000) e de 1990 a 2000 (Nogueira, 2003), bem como no da presente pesquisa de 2000 a 2010, a maioria das produções acadêmicas sobre a temática da violência escolar, em aproximadamente 30 anos, mantiveram essa mesma tendência. Entretanto, faz-se necessário destacar os trabalhos que mencionaram como causas da violência escolar: a falta de diálogo na relação professor-aluno (SILVA, 2006a; SANTOS, 2010), as violências como reação às práticas pedagógicas (HENRIQUES, 2004; BACKES, 2007; SANTOS, 2010) e o abuso da autoridade (KOEHLER, 2003; SILVA, 2004; MARRA 2004; HENRIQUES, 2004; KLEIN, 2007; SANTOS, 2010).

A análise das causas e dos enfrentamentos para a violência escolar apontados nos 61 resumos estão em consonância com a crítica acima tecida por Adorno (1986), também com os dados obtidos nos trabalhos de Sposito (2000 e 2001) e de Nogueira (2003), na medida em que a grande maioria continua assinalando a tendência a colocar as causas sobre os determinantes econômicos e sociais. Quanto aos enfrentamentos, a maior parte das pesquisas sugeriram medidas paliativas, visto que não consideraram os jovens como agentes de transformação e desconsideraram os problemas advindos da interação juvenil com o mundo adulto.

Em caminho contrário a essa crítica, a presente pesquisa, na medida em que parte da análise das narrativas orais de jovens considerados indisciplinados e/ou violentos, procurou entender o comportamento violento dos alunos como uma forma de sociabilidade e de busca por reconhecimento de suas subjetividades. Discutiu ainda a questão sobre o do conflito entre a interação juvenil e o mundo adulto presente nas instituições escolares. Esses dois aspectos permitem afirmar que o presente estudo corrobora um avanço em relação ao espaço que tem sido dado nas pesquisas aos jovens para narrarem suas trajetórias escolares e suas histórias de vida, ou seja, escutá-los e reconhecê-los para além de seus estereótipos sociais.

Convém ainda destacar a crítica que Nogueira e Pimenta (2005) teceram a respeito da produção acadêmica analisada em torno da temática da violência escolar, ao escreverem o seguinte:

Do ponto de vista científico, perde-se a oportunidade do questionamento ao modelo de sociedade vigente, inviabiliza-se a formação mais humanística ou de preparação à vida. Já do ponto de vista da instituição escolar, apontam-se transformações no processo de relação sociedade–escola–professor–aluno e nos fornecem elementos para ressaltarmos que as políticas educacionais, a escola e o

professor não sabem lidar com esse aluno rebelde, agressor e violento, muito menos com a violência do sangue, da arma e das drogas que ultrapassou a divisória entre sociedade e escola (NOGUEIRA e PIMENTA, 2005, p.6).

É neste contexto que se questiona o papel do pesquisar em identificar e analisar as condições que geram as violências, possibilitando que a vida real, a *vida danificada*, como a qualifica Adorno (1993, p.7), esteja presente nos trabalhos acadêmicos, pois: “quem quiser saber a verdade acerca da vida imediata tem que investigar sua configuração alienada, investigar os poderes objetivos que determinam a existência individual até o mais recôndito nela”.

Assim, em consonância com esse pensamento adorniano, a presente pesquisa, ao analisar a negação da subjetividade discente presente nas práticas educativas e sua relação com as violências presentes no contexto escolar, não abdica de uma teoria crítica para compreender que o fenômeno das violências que ocorrem no cotidiano escolar não pode ser pensado de maneira isolada ao que está presente na sociedade e na cultura.

No próximo capítulo, apresentam-se, na primeira parte, os pressupostos teóricos acerca do método de História Oral; na segunda parte, a seleção dos participantes e sua caracterização, bem como, informações sobre as escolas que estudaram; na terceira parte, os procedimentos para a coleta e a transcrição das narrativas e, por fim, os procedimentos para a identificação das categorias para a análise das narrativas.

2 MÉTODO DE HISTÓRIA ORAL, COLETA DE NARRATIVAS E IDENTIFICAÇÃO DE CATEGORIAS PARA A ANÁLISE

A narrativa é o caminho no qual viaja o sonho e deixa nesse percurso os vestígios de desejos, angústias, ambições e frustrações. É o caminho que permite o acesso à experiência. É o encontro do saber, do aprofundamento com a superficialidade, da concretude com a transcendência, que revela os meandros de histórias vividas que se imbricam (DIAS, 2006, p. 30).

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa para a coleta das narrativas orais de alunos considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas. A escolha do método de História Oral deu-se em razão do objetivo desta pesquisa, que é investigar como se dá a negação da subjetividade discente nas práticas educativas e sua relação com as indisciplinas e/ou violências.

Considera-se que, por meio da História Oral, é possível a compreensão do fenômeno da violência escolar pela perspectiva da subjetividade humana, em especial, dos alunos que protagonizam as violências e/ou indisciplinas. Dessa maneira, a coleta de suas narrativas orais contribuiu para alcançar os objetivos específicos propostos:

- Estudar o papel das práticas educativas no reconhecimento da subjetividade discente e sua relação com comportamentos indisciplinados e/ou violentos;
- Compreender de que maneira os agentes escolares exercem a autoridade na relação com alunos indisciplinados e/ou violentos ;
- Entender de que forma as violências e a exclusão se relacionam com o estereótipo e o pertencimento a um grupo de alunos indisciplinados e/ou violentos.

Este capítulo é dividido em quatro seções. Na primeira, encontram-se as bases teóricas sobre o método de História Oral (2.1); na segunda seção (2.2), são descritos o processo de seleção dos narradores (2.2.1), seus perfis e a contextualização de suas escolas (2.2.2); na terceira seção (2.3), detalham-se os procedimentos para a coleta e a transcrição das narrativas e, por fim, os procedimentos para a elaboração das categorias para a análise das narrativas (2.4).

2.1 O MÉTODO DE HISTÓRIA ORAL

Em busca de uma delimitação teórico-metodológica que desse suporte para a aplicação do método de História Oral na presente pesquisa empírica, recorreu-se a Meihy (2005), cuja obra *Manual de História Oral*, discute o que é história oral, situando-a como um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto, desdobra-se em entrevistas gravadas por meios eletrônicos e cuidados com o estabelecimento de textos/documentos que podem ser analisados, arquivados para uso público, mas que tenham um sentido social. Ela é sempre a história do “tempo presente” e também reconhecida como “história viva”.

Segundo Portelli (2010), a história oral circunscreve-se em diversas camadas sociais, como a dos excluídos, dos marginalizados, dos sem-poder, que têm voz, mas não há ninguém que os escute. Essa voz está incluída num espaço limitado. O que fazemos é recolher essa voz, amplificá-la e levá-la ao espaço público do discurso e da palavra. Esse é um trabalho político, porque tem a ver não só com o direito à palavra, mas com o direito de falar e ser ouvido e, assim, ter um papel no discurso público e nas instituições políticas, na democracia.

Nessa mesma direção, Meihy (2005) apresenta a história oral como uma prática vista como “multi” ou “interdisciplinar”, para além de sua técnica e/ou metodologia de trabalho científico, pois a história oral tem ganhado foros de popularidade, como recurso de formulação de pressupostos da condição cidadã, pois seu lado político impõe a qualificação das partes, passa a ser um recurso apreciado não apenas nas universidades e círculos acadêmicos. Famílias, grupos de trabalho, participantes de instituições variadas (religiosas, etárias, de gênero, associações de vítimas de acidentes, de violência doméstica, de deficientes, de moradores, grupos de reivindicação e segregados politicamente) se juntam em torno de determinado evento ou motivação afinada com experiências de grupos que clamam por projetos capazes de dar corpo a uma causa. Assim, a história oral não é apenas um mecanismo de registro, uma forma de “resgatar a memória”, mas um processo de conscientização, uma maneira instrumental de favorecer políticas públicas. É nesse sentido que a presente pesquisa poderá contribuir para a construção de medidas para o enfrentamento da violência escolar.

Portelli (2010) traz duas questões centrais que permeiam o uso da história oral: Por que buscamos fontes orais? Por que trabalhamos com elas? Não só porque as pessoas que entrevistamos possuem informações de que precisamos que nos interessam. É mais do que isso, em primeiro lugar porque na oralidade encontramos a forma de comunicar específica de

todos os que estão excluídos, marginalizados, na mídia e no discurso público e também porque queremos que essas vozes – que, sim, existem, mas não tem sido ouvidas, tenham acesso à esfera pública, ao discurso público, e possam modificá-lo.

Meihy (2005) afirma que memória e identidade se entrelaçam sugerindo a realização de estudos que partam do tempo presente, de personagens vivos que, mais do que testemunhar um fato ou relatar trajetórias, permitam ver o processo de seleção dos acontecimentos, de constituição de discursos, e assim se abrem a exames que extrapolam a constatação dos fatos. História oral não existe, pois, para suprir a falta de informações ou a carência de documentos. Pelo contrário, ela se faz a fim de viabilizar o exame das *experiências* que se alojam em fantasias, no imaginário, nas ilusões e interditos comuns aos discursos objetivos. Nesse sentido, a história oral aproxima *experiência à verdade* valorizando os aspectos subjetivos do comportamento narrativo.

Nesse sentido, para Souza (2007), a narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação e formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas.

Em contextos de pesquisas na área educacional, o método de história oral tem se apresentado cada vez mais utilizado, com objetivo de evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Isso acontece, também, porque as narrativas orais permitem adentrar um campo subjetivo e concreto das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e os ciclos de vida e, por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar.

Josso (2004) traz a originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de Vida por situar-se:

[...] em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (JOSSO, 2004, p.24).

Essa perspectiva de pesquisa, segundo Souza (2007), toma a experiência do indivíduo como fonte de conhecimento e de formação. O trabalho centrado na história oral adota, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade humana: o sujeito que aprende por meio de sua própria história.

A experiência formativa presente no ato de narrar é trazida por Benjamin (2011, p. 201), em seu texto sobre o narrador, destacando o ato de narrar como uma rica experiência: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

Assim, em consonância com Benjamin (2011), comprehende-se que o trabalho com a história oral permite ao narrador a autorreflexão de sua história e ao ouvinte extrair dela experiências para sua vida. Essa rica experiência de narrar pode se dar tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele.

Roggero (2001), em trabalho intitulado *A Vida Simulada no Capitalismo: um estudo sobre formação e trabalho na arquitetura*, utilizou o método de História Oral e analisou suas potencialidades para a reflexão do indivíduo sobre sua própria experiência acumulada, em diálogo com a sua memória. A autora apontou que a história oral de vida pode nos permitir compreender melhor aspectos do desenvolvimento da consciência, considerando as contradições sociais e a alienação. Nesse sentido, pode servir ao desvelamento daquilo que é encoberto pela própria cultura, pois quando provocamos nossa memória esses eventos vêm à tona através dos pontos de orientação existentes naquilo que passamos a considerar mais significativo, à luz do próprio tempo presente.

Para Thompson (2006) a história oral pode ser compreendida como um patrimônio cultural da humanidade, possibilitando que os conhecimentos e as tradições sejam passados de geração em geração. Este autor destaca a importância do papel da memória individual, ou seja, a memória de todos os fatos que ocorreram em nossas vidas como parte de um processo fundamental para a formação humana. “Sem a memória pessoal não podemos viver, não podemos ser seres humanos” (THOMPSON, 2006, p.18).

Segundo Thompson (2006, p.20), a história oral pode ser compreendida como:

[...] uma abordagem ampla, é a interpretação da história e das sociedades e culturas em processo de transformação, por intermédio da escuta às pessoas e do registro das histórias de suas vidas. A habilidade fundamental na história oral é aprender a escutar (THOMPSON 2006, p.20).

Esse mesmo autor considera que para fazer um trabalho original em história oral deve-se estudar os atores ocultos, ou seja, as pessoas menos documentadas nos registros históricos convencionais. Sugere que o pesquisador saia das temáticas convencionais, pesquisando outras esferas presentes na sociedade como crime, desvios de comportamento, violência etc (THOMPSON, 2006, p.24-25). A presente pesquisa alinha-se a essa reflexão visto que trata de questões sobre as violências protagonizadas pelos jovens em suas

instituições escolares, a partir da escuta de suas narrativas.

Para que as histórias sejam narradas é necessário que o pesquisador estimule o narrador por meio de uma questão deflagradora. No início do processo de coleta das narrativas dos jovens participantes da presente pesquisa colocou-se a seguinte questão deflagradora:

[Primeiro eu gostaria de agradecer pela sua prontidão em colaborar com minha pesquisa e te dizer que estou ouvindo as histórias de vida de jovens, pois me interessa conhecer sobre sua formação e suas experiências de vida que te marcaram nos âmbitos familiar, escolar e social.

Portanto, eu gostaria de ouvir sua história de vida, que você me falasse sobre sua família, as escolas por onde passou, o seu relacionamento com os colegas e professores, enfim que você me contasse as experiências que te marcaram ao longo de sua vida e fizeram de você este jovem que é.]

Após a coleta das duas primeiras narrativas orais, a questão deflagradora foi se aperfeiçoando com vistas a reduzir a interferência da pesquisadora durante a narrativa oral do jovem, o que acontecia por falta de experiência da pesquisadora com o método de História Oral.

Assim, o método de História Oral na presente pesquisa empírica seguiu os seguintes passos: seleção do público alvo, planejamento criterioso da questão inicial da entrevista, da postura da pesquisadora como ouvinte, da seleção do local das gravações, da autorização do colaborador e/ou de seu responsável, da operação de cuidados materiais (gravação e arquivamento), transcrição, análise e produção final do texto.

Quanto ao arcabouço teórico, as narrativas serão analisadas à luz de conceitos que esboçam um recorte da teoria crítica da sociedade assentados em autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, com vistas a compreender como se dá a exclusão, a adaptação e a negação da subjetividade discente nas práticas educativas e sua relação com as violências presentes no contexto escolar.

2.2 OS NARRADORES E O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada com cinco jovens, alunos ou ex-alunos de escola pública, na faixa etária entre 16 e 20 anos, sendo quatro do gênero masculino e uma do

feminino, considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas. Nas duas subseções que seguem, são descritos o processo de seleção dos narradores (2.2.1), bem como seus perfis e informações sobre as escolas nas quais estudaram (2.2.2).

2.2.1 SELEÇÃO DOS NARRADORES

Tendo em vista que o objetivo da presente pesquisa é investigar como se dá a negação da subjetividade discente nas práticas educativas e sua relação com as indisciplinas e/ou violências. Dessa maneira, foram elaborados os seguintes critérios para caracterização do aluno considerado indisciplinado e/ou violento:

- Envolvimento frequente em situações de conflito e/ou briga;
- Desrespeito às normas escolares;
- Desrespeito com seus professores e colegas;
- Baixo rendimento escolar;
- Histórico de suspensões, advertências e/ou retirados da sala de aula;
- Frequente convocação de seus pais e/ou responsáveis para reunião na escola.

Em 2011, foram selecionados para a coleta das narrativas dois ex-alunos de uma escola municipal em que a pesquisadora leciona, localizada no distrito de Sousas (Campinas/SP). Pelo fato de a pesquisadora ter sido professora da disciplina de Educação Física durante o período em que estudavam na escola, pôde-se assegurar que eles atendiam aos critérios estabelecidos nesta pesquisa.

No início de 2012, entrou-se em contato com a direção de três escolas públicas da região de Campinas/SP para selecionar outros jovens para participarem desta pesquisa. A pesquisadora obteve resposta negativa da direção destas escolas, ao justificarem que não havia alunos com este perfil, pois realizavam trabalho pedagógico para coibir os alunos de terem comportamentos indisciplinados e/ou violentos. Pode-se pensar que a atitude das referidas escolas de não contribuir com esta pesquisa, representa uma recusa para refletir sobre a temática. Diante dessa dificuldade, a pesquisadora recorreu a uma colega que leciona há mais de 6 anos em uma escola estadual de ensino fundamental e médio. Ao conversar com ela sobre sua pesquisa, a professora recordou-se de três jovens que haviam sido seus alunos e

que apresentavam o perfil desejado para esta pesquisa. Como esta professora ainda mantinha contato com eles, não foi difícil encontrá-los, convidá-los e agendar datas e horários das entrevistas. O interesse em ouvir as experiências escolares desses jovens fez com que se sentissem valorizados e aceitassem prontamente o convite.

A delimitação do número de participantes desta pesquisa foi estabelecida durante o processo de coleta das narrativas, ao constatar que as histórias sobre suas trajetórias escolares começavam a se repetir. Considerou-se que as cinco narrativas atendiam o objeto de estudo da presente pesquisa. Vale destacar que, quanto à representatividade da amostra selecionada para esta pesquisa, cinco participantes, Meihy (2005, p.80-81) explica que: “Cada indivíduo é único, sua inscrição no coletivo se dá mediante decisões temáticas afins. Por outro lado, a experiência coletiva se manifesta nos indivíduos explicando sua relação com o mundo. É por isso que se diz que a história oral individual, além de social, é cultural”.

No caso da presente pesquisa, após o quinto entrevistado, percebeu-se que as mesmas questões, referentes às práticas educativas, à autoridade, às punições e ao estereótipo se repetiam nas narrativas, e mostraram-se suficientes para estabelecer as categorias de análise.

2.2.2 OS NARRADORES E SUAS ESCOLAS

No que diz respeito aos narradores, inicialmente, foi atribuído nome fictício para cada jovem participante desta pesquisa com objetivo de preservar suas identidades. As características dos cinco jovens, referentes à coleta realizada em 2011 e início de 2012, são apresentadas a seguir na ordem em que foram coletadas as narrativas:

RAFAEL

Morava com seus pais e sua irmã. Tinha dezesseis anos em 2011, cursou até o 6º ano no ensino fundamental regular, depois de ter sido reprovado na 5ª e na 6ª série foi transferido para a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Concluiu em junho de 2011 o ensino fundamental na EJA em uma escola municipal. Não trabalhava e aguardava o início de 2012 para frequentar o ensino médio.

JOÃO

Morava com a avó, pois sua mãe havia falecido. Tinha dezoito anos em 2011, havia concluído em 2008 o ensino fundamental na EJA em uma escola municipal, estava cursando o

3º ano do ensino médio em uma escola estadual e trabalhava no setor administrativo de um hospital psiquiátrico.

LUCAS

Morava com sua mãe e duas irmãs. Tinha dezenove anos em 2012, havia concluído em 2010 o ensino médio em uma escola estadual e trabalhava como estoquista em uma loja de calçados e não estudava.

MATEUS

Morava com seus pais e não tinham irmãos. Tinha vinte anos em 2012, havia concluído em 2011 o ensino médio em uma escola estadual e trabalhava na oficina de uma loja de motos e não estudava.

ANA

Morava com seus pais e não tinham irmãos. Tinha dezenove anos em 2012, estava cursando o SENAI e havia concluído em 2011 o ensino médio em uma escola estadual. Trabalhava no setor administrativo de um supermercado.

Todos os narradores moravam perto das escolas às quais se referiram em suas narrativas orais. Habitavam em casas próprias, localizadas em zona urbana e com infraestrutura básica.

Visto que esta pesquisa empírica não se deu dentro das instituições escolares, apresentam-se a seguir, de maneira geral, apenas as escolas às quais se referem os participantes em suas narrativas.

- Escola Municipal de Ensino Fundamental presente nas narrativas de Rafael e João

Localizada em Sousas (Subdistrito de Campinas, São Paulo). A comunidade deste distrito é composta por pessoas de áreas rurais, de bairros mais centrais, de condomínios fechados habitados por moradores de alto poder aquisitivo e de bairros em áreas de risco e favelas. Essa composição heterogênea se apresenta na configuração dos alunos que frequentam a escola.

- Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio presente na narrativa de João

No ensino médio, João passou a estudar em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada no mesmo bairro da escola municipal em que cursou o ensino fundamental. O perfil desta escola, portanto, é semelhante ao da escola municipal descrita acima.

- Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio presente nas narrativas de Lucas, Mateus e Ana.

Localizada em um bairro central de Campinas, São Paulo. Devido ao fato de haver

outras escolas estaduais bem próximas frequentam esta escola tanto a comunidade do entorno, como alunos que moram em bairros mais periféricos, em áreas de risco e favelas, cujos bairros não têm escola de ensino médio. Segundo os jovens desta pesquisa, os alunos de melhor poder aquisitivo cujas famílias têm carro, vão para as escolas públicas mais distantes que oferecem um ensino “melhor”.

2.3 COLETA E TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS

Todos os procedimentos éticos e medidas práticas foram tomadas antes de iniciar a coleta das narrativas, conforme sugere Thompson (2006, p.39-40):

Deve haver um formulário de consentimento que traz uma descrição do projeto, apenas umas cinco linhas, onde se lê a pergunta: “você autoriza que se utilize esta entrevista junto com o projeto?” Essa é a primeira pergunta. A segunda é: “você permite que seja arquivada para que outras pessoas a utilizem?” E a terceira: “você gostaria que seu nome fosse utilizado ou não?” Se o entrevistado assinar um formulário como este, o problema estará resolvido. (THOMPSON 2006, p.39-40):

O modelo de formulário de consentimento livre e esclarecido apresentado aos participantes maiores de 18 anos e aos menores de 18 anos encontra-se nos Anexos 1 e 2.

As narrativas orais de Rafael e de João foram gravadas em uma casa localizada no distrito de Sousas, onde mora uma colega da pesquisadora. O ambiente era silencioso e acolhedor, propiciando aos narradores sentirem-se à vontade para contarem suas histórias de vida.

Já as narrativas de Lucas, Mateus e Ana foram gravadas na casa da professora que conhecia estes jovens e os indicou para participarem desta pesquisa. Sua residência se localiza próxima à escola estadual em que eles estudaram e outro fator favorável é que os três já conheciam o local.

Os dados referentes aos participantes, à data, ao horário e à duração das narrativas orais encontram-se no quadro a seguir.

Quadro 17. Dados sobre a gravação das narrativas.

Nome	Data	Horário	Duração
Rafael	27/11/2011 Quarta-feira	15 h e 26 min.	24 min.
João	28/11/2011 Quinta-feira	17 h e 52 min.	23 min.
Lucas	15/04/2012 Domingo	15 h e 22 min.	17 min.
Mateus	28/04/2012 Domingo	16 h e 11 min.	40 min.
Ana	27/05/2012 Domingo	18 h e 47 min.	28 min.

Ressalte-se que antes do início da coleta de cada uma das narrativas a pesquisadora explicou os objetivos de sua pesquisa, como se daria a gravação e pediu a assinatura no termo de consentimento.

A transcrição das narrativas dos cinco jovens desta pesquisa foi composta das seguintes etapas:

- Transcrição bruta (MEIHY, 2010, p.140) das falas. Foram mantidas as palavras ditas, bem como as repetições e os erros;
- Leitura das narrativas transcritas;
- Reescrita dos textos transcritos, retirando-se as palavras repetidas, o excesso de marcadores discursivos (né, aí, daí, tá), mas mantendo-se os marcadores típicos das falas dos narradores;
- Elaboração da versão final das transcrições.

A versão final das transcrições foi submetida à apreciação de cada um dos narradores, que retornaram sem qualquer solicitação de alteração.

As narrativas transcritas dos cinco jovens desta pesquisa encontram-se nos Apêndices de 1 a 5. Optou-se em colocá-las no apêndice pois seus excertos são apresentados durante a análise, o que tornaria repetitivo para o leitor.

2.4 PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS PARA A ANÁLISE: PERTENCIMENTO AO GRUPO E ESTEREÓTIPO DO ALUNO, PUNIÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

O processo de elaboração das categorias para a análise das narrativas foi composto pelas seguintes etapas:

- Leitura das narrativas transcritas para identificação de temas recorrentes nas cinco narrativas;
- Delimitação dos temas recorrentes, identificando-se: punições, práticas educativas autoritárias, práticas educativas que favorecem o reconhecimento da subjetividade discente, estereótipo de aluno indisciplinado e/ou violento e pertencimento ao grupo;
- Identificação dos excertos, agrupando-os de acordo com as cinco categorias. Para o estabelecimento final das categorias de análise, retomou-se o objetivo central da pesquisa e foram colocadas as categorias encontradas nos agrupamentos temáticos dos excertos para checar seus alinhamentos com o objetivo da pesquisa, conforme Figura 16.

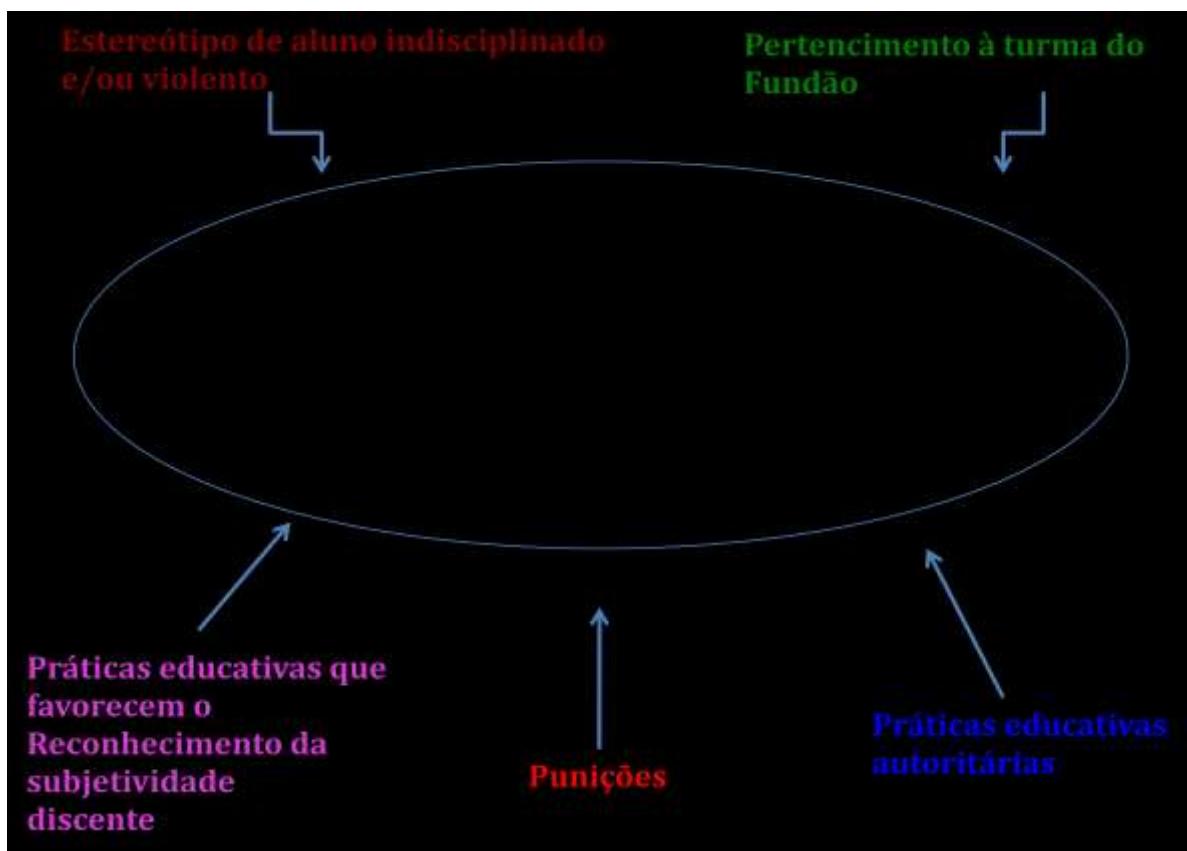


Figura 12. Temáticas recorrentes nas narrativas orais dos 5 participantes.

- Fusão de temáticas em estreita correlação: observou-se que nos excertos que tratavam de estereótipo de aluno indisciplinado e/ou violento também mencionavam o pertencimento ao grupo de bagunceiros ou à “turma do fundão”. Decidiu-se que poderiam se fundir em uma mesma categoria de análise que foi intitulada de “Pertencimento ao grupo e estereótipo do aluno”. As práticas educativas autoritárias mencionadas pelos jovens seguiam-se de exemplos de práticas educativas que favoreciam o reconhecimento da subjetividade discente, fundiram-se em uma mesma categoria intitulada de “Práticas educativas”. As punições mencionadas pelos jovens permaneceram em uma categoria única intitulada “Punições”.

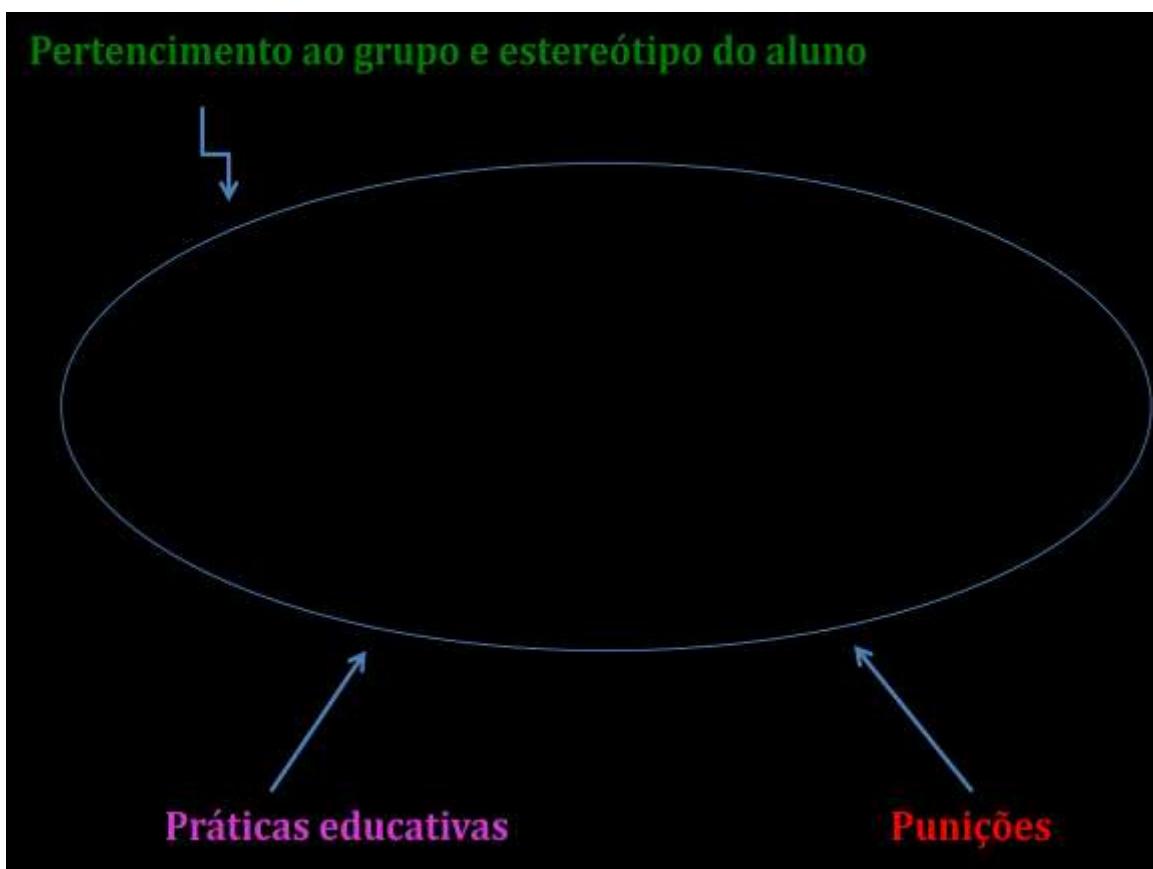


Figura 13. Estabelecimento das 3 categorias para a análise das narrativas.

Foram, finalmente, estabelecidas três categorias para a análise das narrativas: pertencimento ao grupo e estereótipo do aluno, punições e práticas educativas.

No capítulo a seguir discutem-se abordagens e pesquisas sobre as juventudes, formação educacional e o papel da escola na perspectiva dos jovens.

3 JUVENTUDES E FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Este capítulo inicia-se com a discussão sobre o conceito de juventude e sobre dados relevantes de pesquisas relativas à formação educacional dos jovens no Brasil (seção 3.1). Dessa maneira, pôde-se contextualizar e ampliar a compreensão sobre os jovens participantes do presente trabalho, não apenas como alunos indisciplinados e violentos em suas escolas, mas também como sujeitos de direitos em busca de reconhecimento no âmbito das políticas públicas nacionais para as juventudes. Outrossim, em diálogo com esses dados, são apresentados os conceitos de pseudoformação, de adaptação, de esclarecimento e de emancipação, preconizados por autores da primeira geração da Escola de Frankfurt (ADORNO 1996, 2010; ADORNO et al., 1965; ADORNO e HORKHEIMER, 1985;). Ainda neste capítulo, apresenta-se uma discussão, à luz de conceitos da teoria crítica anteriormente tratados, sobre mensagens e figuras desenhadas por jovens inspiradas no tema relativo ao papel da escola em suas vidas.

3.1 JUVENTUDES E FORMAÇÃO EDUCACIONAL À LUZ DE CONCEITOS DE AUTORES DA PRIMEIRA GERAÇÃO DA ESCOLA DE FRANKFURT

Vários estudiosos procuram estabelecer indicadores, critérios e conceitos por meio dos quais a juventude possa ser estudada. Trabalhar com temas envolvendo a juventude, geralmente, exige do pesquisador alguns recortes com o objetivo de uma definição mais precisa sobre o termo. A concepção de juventude pode ser desenvolvida a partir de diversas abordagens como, por exemplo, faixa etária, um determinado período da vida, contingente populacional, categoria social e geração.

Dayrell e Corrochano (2009) apontam a necessidade de considerarmos os jovens como pertencentes a uma geração que vive em determinado contexto social, econômico e político, mas, ao mesmo tempo, em sua diversidade de pertencimento de classe social, sexo, cor/raça e trajetórias de vida. Nesse sentido, pode-se pensar que existem *juventudes* e cada qual deve ser considerada em suas particularidades, razão que justifica o uso, na presente pesquisa, da palavra no plural.

A presente seção está dividida em duas subseções: “Formação educacional dos jovens no Brasil e pseudoformação” (3.1.1) e “O papel da escola na perspectiva dos jovens” (3.1.2).

3.1.1 FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS JOVENS NO BRASIL E PSEUDOFORMAÇÃO

Em 2005, o governo brasileiro criou a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), que tem feito apelos para que os diferentes ministérios, no planejamento e na execução das políticas setoriais, considerem as singularidades do público jovem, levando em conta suas estratificações etárias, - de 15 a 17 anos (jovem-adolescente), de 18 a 24 anos (jovem-jovem) e de 25 a 29 anos (jovem-adulto) - assim como tem buscado parcerias com instituições de pesquisa e planejamento para o tratamento e a desagregação das informações estatísticas oficiais disponíveis, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre as juventudes brasileiras (NOVAES, 2009).

Pode-se observar que o período considerado juventude está sendo prolongado: 15 a 29 anos e esse recorte etário é bastante recente no âmbito das políticas públicas que estão em busca de tornar socialmente visíveis as *juventudes brasileiras*, como menciona Aquino (2009):

[...] tornou-se usual a expressão *juventudes* para enfatizar que, a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens (AQUINO, 2009, p.31, grifo nosso).

De maneira complementar a esse conceito de juventudes, Sposito (2005) considera a juventude como uma condição social e ao mesmo tempo um tipo de representação, e ainda afirma que o seu próprio conceito é passível de investigação. A exemplo disso, a autora observa que a transitoriedade e a instabilidade juvenil são elementos comuns e importantes nos estudos sobre a juventude.

Novaes (2009), em consonância com os conceitos de juventude apresentados por Dayrell e Corrochano (2009) e por Aquino (2009), acrescenta que as políticas públicas de juventudes devem considerar a diversidade juvenil e direcionar suas demandas para os poderes públicos do Estado. Dessa maneira, pode-se considerar os *jovens como sujeitos de*

direitos, tal visão apresenta um desafio para o Estado em conseguir articular igualdade e diversidade.

Embora Pais (2005) tenha discutido sobre a questão dos jovens e a cidadania no contexto português, o autor tece uma interessante crítica a respeito das políticas públicas para as juventudes ao considerá-las deslocadas da demanda juvenil e acrescenta que:

É por esta razão que sugiro o conceito de *grounded policies* — isto é, políticas de intervenção que tenham sempre por referência o chão que elas pisam, os contextos de vida (objectivos, subjectivos e trajectivos) daqueles a quem elas se dirigem (PAIS, 2005, p.65).

Segundo Ferreira et al. (2009), esse mesmo problema também ocorre em relação às políticas públicas para as juventudes no Brasil, uma vez que se apresentam, em sua maioria, como medidas preventivas para conter as violências e a criminalidade, ao oferecer programas sociais que visam ocupar o tempo ocioso dos jovens em vez de atenderem suas reais demandas e interesses.

Outro aspecto relevante da condição juvenil é apresentado por Endo (2007), ao afirmar que a inserção dos jovens na vida pública nem sempre se dá de maneira pacífica, e que as violências protagonizadas pelos jovens pode ser uma forma de deixarem sua marca e de exprimirem o não reconhecimento social de sua existência, pois:

Divididos entre as angústias inerentes à juventude e os modelos do mercado e do universo adulto, o adolescente tenta se impor como protagonista, muitas vezes amparando-se na violência como forma de consolidar sua identidade (ENDO, 2007, p.62).

Nessa mesma direção, Ferreira et al. (2009) apontaram que o envolvimento dos jovens em comportamentos de risco pode ser considerado como próprio da condição juvenil e, muitas vezes, entendido como necessidade de mostrar o seu valor a si mesmo e aos outros. Os autores verificaram que a mortalidade da população brasileira vem decrescendo e que tal fenômeno não se observa com intensidade semelhante no grupo populacional de jovens com idade entre 15 e 29 anos, sendo que esse grupo social é o mais vitimizado pelas violências e também seus maiores autores. As violências mais freqüentes praticadas por esses jovens são atos de delinquência corriqueiros, como o vandalismo contra o espaço público, os rachas e as manobras radicais no trânsito, as brigas entre gangues rivais, no dia a dia do ambiente escolar ou as agressões intolerantes a homossexuais, a negros ou a mulheres.

De maneira complementar, cabe ainda destacar os dados sobre a vitimização juvenil, apresentados no estudo intitulado *O mapa da violência 2011: os jovens do Brasil* (WAISELFISZ, 2011, p.76), os quais revelam que a taxa de homicídios entre os jovens de 15 a 24 anos cresceu de 30 (em 100 mil jovens) para 52,9 entre os anos de 1980 e 2008. No

entanto, a taxa de homicídios na população não jovem permaneceu praticamente constante ao longo dos 28 anos considerados no referido estudo. Tais dados evidenciam, de forma clara, que os avanços da violência homicida no Brasil, nas últimas décadas, atingiu, sobremaneira, a população juvenil.

No que diz respeito à situação educacional dos jovens brasileiros, Corbucci et al. (2009) indicam a existência de quase 1,5 milhão de analfabetos; a persistência de elevada distorção idade-série, o que compromete o acesso ao ensino médio na idade adequada; a baixa frequência no ensino superior; e as restritas oportunidades de acesso à educação profissional.

De acordo com Corbucci et al. (2009, p.94), com base em estudo realizado em 2005 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE), 38% das pessoas analfabetas com 15 anos de idade ou mais já haviam frequentado a escola. Essa proporção elevou-se para 44,8% em 2007, o que corresponde a 6,3 milhões de pessoas analfabetas. O ingresso anual de jovens com 15 anos de idade no contingente de analfabetos é decorrência do fracasso do ensino fundamental. Em 2007, a taxa de analfabetismo entre jovens dessa idade era de 1,7%, totalizando o ingresso de 58,3 mil novos analfabetos.

Camarano et al. (2009, p.79), em estudo sobre o índices de escolaridade da população brasileira, revelam que o número médio de anos de estudo dos homens de 15 a 29 anos passou de 5,2 para 8,4 anos. Entre as mulheres, o incremento foi maior, de 5,5 para 9,2 anos, em direção à superação de uma distorção histórica, mas que ainda não revela igualdade. Vê-se, portanto, um baixo índice de escolarização para uma população de jovens estimada em 51 milhões na faixa etária de 15 a 29 anos. Por outro lado, *a proporção de jovens que não estudavam e não faziam parte do mercado de trabalho elevou-se de 3,8% para 7,2% entre 1982 e 2007*. Se há, por um lado, um aumento nos anos de escolarização, há, por outro, um aumento da exclusão. Eis aí mais uma das contradições das políticas públicas no Brasil no enfrentamento das desigualdades sociais.

A situação educacional dos jovens no Brasil remete a pensar sobre o papel da escola, apresentado por Adorno (2010), como um lugar em que é possível produzir reflexão crítica sobre a ideologia vigente, sobretudo, quando se acredita no papel social da escola numa perspectiva emancipatória e não apenas para atender a determinada lógica da sociedade capitalista de produzir inclusão e exclusão.

Pensar sobre a formação educacional dos jovens leva a discutir sobre as dificuldades da formação de um indivíduo autônomo e crítico, pela via da educação e da cultura nos parâmetros da sociedade capitalista, ou seja, uma educação que estimula o comportamento de

assimilação e de adaptação das massas. Dessa maneira, a experiência formativa que deveria possibilitar ao indivíduo diferenciar-se de sua cultura, colocando-a em xeque, e de buscar caminhos para a sua transformação, não se concretiza de fato e o indivíduo torna-se um apêndice deste sistema (ADORNO, 1996).

Segundo Adorno et al. (1965), o sistema social cria “cortinas” que impedem as pessoas pouco preparadas de conseguir ver, e tais condições são reforçadas pela ação de forças econômicas e sociais que mantêm o povo na ignorância. Os dados sobre a situação educacional dos jovens no Brasil apresentados por Corbucci et al. (2009) e Camarano et al. (2009) remetem para a urgência de se pensar sobre a relação entre a formação educacional oferecida aos nossos jovens e a manutenção da ordem econômica e social vigente nesta sociedade.

Recorre-se aos estudos de Adorno (2010) para buscar uma melhor compreensão sobre a crise no processo de formação educacional dos jovens brasileiros:

A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redonda no império do que se encontra formado, na dominação do existente (ADORNO, 2010, p.19).

Nessa citação de Adorno, encontram-se elementos que possibilitam analisar o presente processo formativo e educacional que é oferecido aos nossos jovens, uma vez que se observam os objetivos educacionais voltados, sobremaneira, para atender às necessidades do mercado capitalista, instrumentalizando-os e não os formando. Nessa lógica, a cultura tende a se converter em mercadoria e deixa de ser fundamental para a formação, que culmina na dominação do existente (MARCUSE, 1997).

Para Adorno (2010), a educação é antes de tudo esclarecimento em direção a evitar o processo de regressão à barbárie e, nesse sentido, Maar (2010), no texto introdutório à obra *Educação e Emancipação*, destaca a importância de se compreender o processo que conduziu os homens a aderirem a uma ideologia fascista em que:

Auschwitz faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um progresso de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora, da situação vigente. Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista (MAAR, 2010, p.22).

Nessa direção, Adorno et al. (1965) afirmam que a luta contra as tendências fascistas e antidemocráticas não se limitam apenas à educação mas também a uma simultânea modificação da atmosfera cultural que criam padrões fascistas. O combate a essas tendências deve se dar em todos os espaços, pois em todos eles há linhas de força que as acentuam.

Considera-se a escola um espaço fundamental, por que não dizer o principal, para o exercício da reflexão da crítica que permite ultrapassar a dominação do existente, os estereótipos, as barreiras do etnocentrismo e as inúmeras pressões intensificadas pela ideologia dominante. No entanto, a hierarquia escolar classifica os alunos em bons ou ruins, sendo que os disciplinados e submissos são reconhecidos como bons, sucumbiram à violência da escola e à dominação imposta. Já os ditos indisciplinados e/ou violentos, como os jovens da presente pesquisa, se contrapõem ao sistema escolar, mas são punidos por não se adaptarem ao sistema escolar. Cabe refletir o espaço que a escola tem dado para ouvir seus alunos e estimular a sua reflexão crítica.

Diante do reconhecimento do papel da escola de formar indivíduos críticos, Adorno (1996) adverte sobre o processo de pseudoformação³, segundo o qual, a formação cultural em nossa sociedade se converteu em mero adestramento, as modificações nas práticas educacionais ajustam o conteúdo da formação pelos mecanismos do mercado, negando a consciência aos que são excluídos do privilégio da cultura como civilização.

Nesse sentido, Crochík (2008) afirma que uma falsa formação nos leva a pensar que conhecemos o que não conhecemos. O autor argumenta que a pseudoformação é gerada por condições objetivas, isto é, sociais, não se tratando de um fenômeno a ser corrigido pela vontade dos indivíduos, e acrescenta que: “Para a educação, resta, o que não é pouco, denunciar a pseudoformação e as condições que a geram, e não torná-la mais um atributo de responsabilidade individual” (CROCHÍK, 2008, p.21). Ressalta ainda, que o termo pseudoformação não deve ser entendido de maneira idealista, como se houvesse uma verdadeira formação, independentemente da história, mas como contrário à formação que já seria possível.

Nesta mesma direção, Severino (2005, p.55) trata a educação como condição de prática social que:

[...] depende em muito da contribuição do conhecimento, não só no sentido do direcionamento de sua atividade específica, mas também na tarefa de crítica à superação das impregnações ideológicas. Sem essa vigilância crítica, a intervenção educacional pode tornar-se instrumento muito forte de dominação, de reprodução das relações sociais opressivas e de manutenção de situações desumanizadoras no universo das relações sociais.

Essa reflexão pode ser relacionada ao conceito de pseudoformação, apresentado anteriormente, pois ambos apontam o lado perverso da educação quando sua prática é tomada

³ Adota-se neste estudo o termo pseudoformação como faz a tradução espanhola do termo alemão Halbbildung e também em consonância com Crochík (2008, p.21) ao dizer que, em geral, no Brasil o termo alemão “halbbildung” é traduzido por semiformação, no entanto a tradução mais adequada seria pseudoformação por aproximar-se do pensamento adorniano uma vez que uma formação pela metade é falsa.

como instrumento de dominação, de alienação e de manutenção da ideologia vigente. Dessa maneira, a hegemonia da sociedade burguesa se concretiza pela pseudoformação que impede o esclarecimento fazendo com que este se converta em mito, pois: “O semiculpo se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo” (ADORNO, 1996, p.19), reproduzindo a lógica da sociedade a qual está imerso e impedido de se emancipar.

É preciso enfatizar que, para Adorno (2010), a educação não implica exclusivamente um processo de resistência, mas também, e obrigatoriamente, sua face de adaptação ao preparar os homens para operarem em sua realidade social. Mas a educação seria muito pobre, impotente e ideológica se se reduzisse a essa dimensão instrumentalizadora. Para o autor, a educação não pode se limitar a criar “pessoas bem ajustadas”, mas cabe-lhe a formação de indivíduos capazes de compreenderem a realidade sem véus e sem embustes, e isso só se torna possível se exercitamos a reflexão crítica.

O exercício dessa reflexão crítica, no entanto, fica comprometido pela influência que a indústria cultural exerce sobre os indivíduos, pois como afirma Marcuse (1969), em sua obra *A ideologia da sociedade industrial*, aponta como a sociedade tecnológica utiliza suas técnicas para a manutenção do sistema de dominação. Os veículos de comunicação de massa, aliados à tecnologia, buscam atingir todos e inculcar suas ideologias, fazendo parecer que uma ideia é de todos. Assim, por meio de uma cultura afirmativa, compensatória e efêmera, que agrada aos indivíduos, a ideologia vigente se impõe sobre estes, submetendo-os a seu monopólio de verdades, alienando-os.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), em um mundo caótico, guiado pela lógica do consumo e do lucro, a *Indústria Cultural* desativa e desarticula qualquer revolta contra seu sistema. A pseudofelicidade ou satisfação promovida pela *Indústria Cultural* acaba por desmobilizar ou impedir qualquer mobilização crítica que, de alguma forma, transforma os indivíduos em seu objeto e não permite a formação de uma consciência crítica:

[...] Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.38).

Nesse sentido, uma educação que se desenvolve sob a lógica do capital e do mercado de consumo não possibilita a formação de indivíduos críticos capazes de refletirem sobre suas reais condições de vida. A razão instrumental se sobrepõe à formação humanizadora, crítica e emancipatória, formando pessoas para atenderem às necessidades e os interesses do mercado de trabalho.

Nessa mesma direção, Adorno (2010) reflete sobre a adaptação do homem imposta

pela sociedade burguesa, guiada pela lógica do capital:

Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão adaptar-se à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu... A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação (ADORNO, 2010, p.43-44).

Uma educação que supere a mera adaptação humana para a integração civilizatória e que viabilize a formação de indivíduos esclarecidos, conscientes, enfim uma formação cultural que ofereça possibilidades de emancipação humana. Nesse sentido, Adorno (1996, p.24) afirma que a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a pseudoformação em que necessariamente se converteu.

A discussão a respeito do papel da educação na formação de indivíduos críticos causa preocupação, pois ao retomar os dados apresentados anteriormente sobre a situação educacional dos jovens no Brasil, que indicaram um baixo índice de escolarização, aproximadamente de 8,5 anos, para uma população de jovens estimada em 51 milhões na faixa etária de 15 a 29 anos, poder-se-ia dizer que as políticas educacionais em nosso país não estão conseguindo preparar o jovem nem para atender às exigências do mercado e, muito menos, para refletir criticamente sobre as reais condições em que se encontra inserido socialmente. Pode-se pensar, portanto, que a formação educacional dos jovens no Brasil caracteriza-se, predominantemente, pela pseudoformação.

3.1.2 O PAPEL DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS JOVENS

Como uma maneira de complementar e enriquecer a discussão sobre como tem se dado a formação educacional de nossos jovens, considerou-se relevante analisar algumas fotos tiradas de um mural feito por alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal localizada em Sousas, subdistrito de Campinas/SP, que foram oportunamente capturadas pela pesquisadora durante suas atividades docentes nessa escola.

Os trabalhos expostos nesse mural, realizados no final do ano de 2011, foram desenvolvidos durante as aulas de Artes. A atividade foi proposta pelo professor de Artes e tinha como objetivo permitir que os alunos expressassem, em forma de cartazes, os pensamentos e sentimentos acerca da escola de seu futuro. Alguns desses trabalhos foram

fotografados pela pesquisadora (figuras 12 a 15) e são devidamente discutidos à luz dos conceitos introduzidos anteriormente.

Abaixo, para facilitar a compreensão dos escritos contidos na figura 12, reproduziu-se o cartaz:

“O futuro espera não as nossas notas e sim nosso conhecimento!”

Estudo

Obrigaçāo

Futuro

Qualidade de vida

Notas

Faculdade

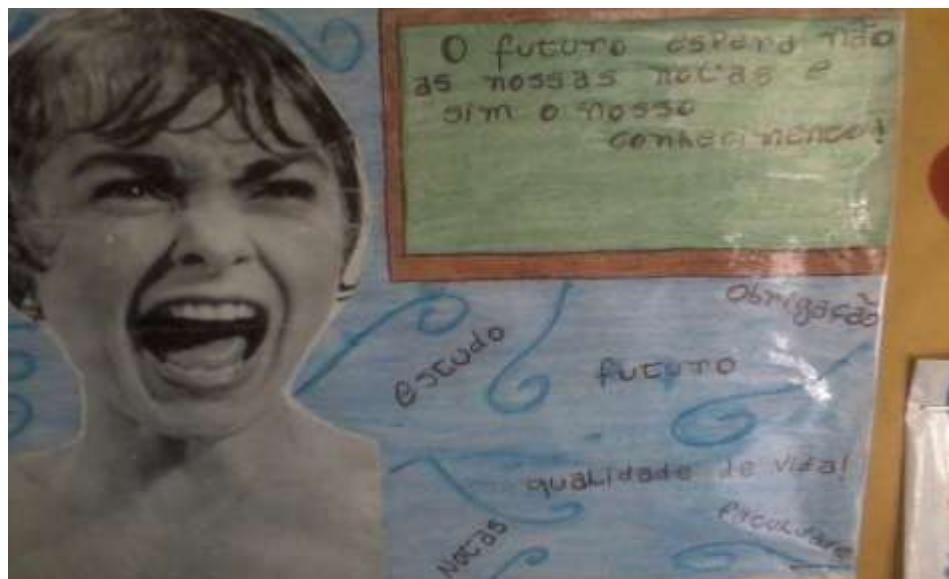


Figura 14. Conflitos acerca do papel da escola (elaborada pelos alunos do 9º ano de uma escola municipal situada em Sousas - Campinas/SP).

É possível observar que a figura acima revela a expressão de reivindicação no rosto da mulher, presente no cartaz elaborado por esses jovens, ao apontar as exigências da escola em contraposição às da sociedade. A mensagem dos alunos presente na referida figura indica que a escola atribui uma importância maior às notas do que ao conhecimento, mas, ao mesmo tempo, reafirma a importância do estudo e da obrigação para alcançar qualidade de vida, ingressar em uma faculdade e para ter um futuro melhor.

Ao analisar a mensagem e a disposição das palavras no cartaz, à luz do conceito de pseudoformação tratado anteriormente, vale a pena destacar que, muito embora esteja presente uma crítica à valorização excessiva da nota em detrimento do conhecimento, está presente também, a intenção da ideologia vigente na sociedade na qual esses alunos se encontram inseridos, em especial, àquela relativa ao aspecto utilitarista da educação, ao

associarem o estudo a garantias: faculdade, qualidade de vida e um futuro melhor. Destaca-se ainda, a dificuldade dos alunos em se contraporem e de pensarem além do existente, a adaptação como resignação cumpre sua função.

A relação entre a escola e a garantia de um futuro melhor, está presente também, na figura 13, cujos escritos são os seguintes:

O futuro é a escola?

Sim, pois é o único portal para garantir um futuro brilhante como profissionais!!!

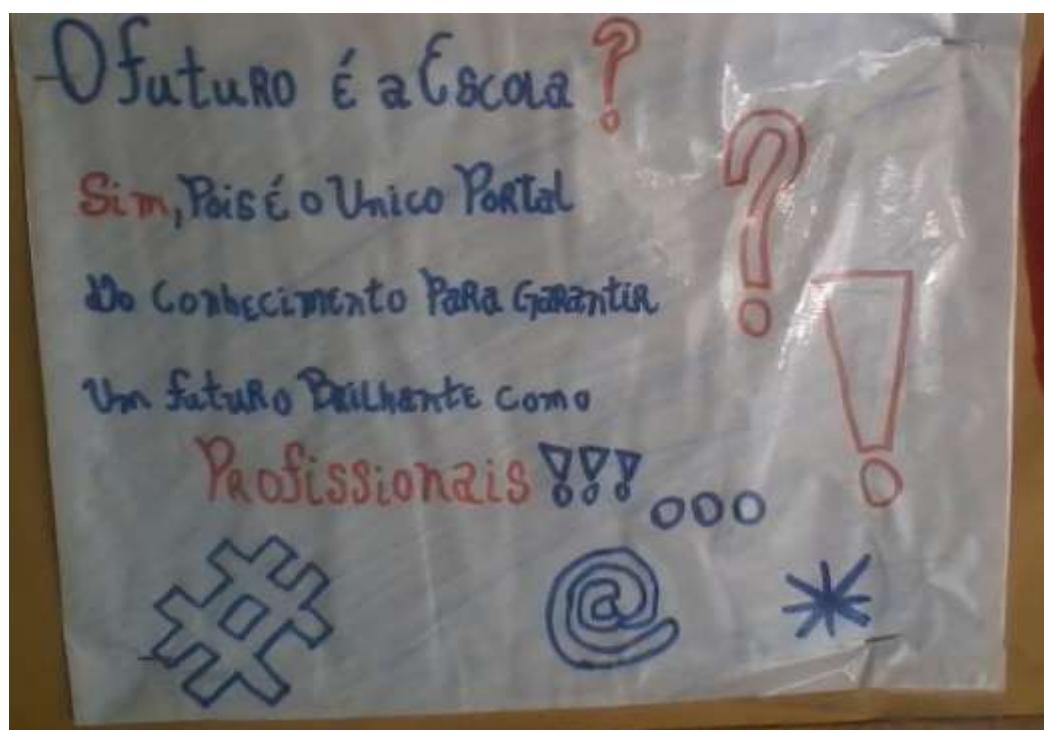


Figura 15. Afirmativas dos estudantes sobre o papel da escola (elaborada pelos alunos do 9º ano de uma escola municipal situada em Sousas - Campinas/SP).

A figura 13 também elucida que na perspectiva destes jovens, o papel da escola ou da educação coloca-se, prioritariamente, para atender às necessidades do mercado de trabalho. Essa visão instrumentalizadora é veiculada pela cultura escolar e reproduzida pelos jovens, conforme depreende-se da resposta à pergunta, “O futuro é a escola?”, elaborada e respondida pelos próprios alunos que confeccionaram o cartaz. Ao responderem afirmativamente e com destaque em cor vermelha na palavra sim, acrescentam ainda, que é a escola o único portal para garantir um futuro brilhante como profissionais. Tal ideia, inculcada pela indústria cultural e incorporada na cultura escolar, dirige o aluno a um entendimento da realidade reificada, sem contradições, a uma lógica linear estabelecida por uma relação de causa e efeito, levando o indivíduo a creditar, exclusivamente, para si, seu sucesso ou fracasso na

vida, uma vez que, para ele, a escola cumpriu seu papel.

Na figura 14, encontram-se três questões elaboradas e respondidas pelos alunos. Seguem abaixo a transcrição das mesmas, mantendo-se a forma como foram escritas:

- Qual é o meu papel na escola?

“Em primeiro lugar aprendo a ter respeito com todos, inclusive com o professor”;

“Em segundo lugar é conseguir aprender, aproveitar a aula”.

- O que eu aprendo com isso?

“Aprendo a ter calma e paciência com todos”;

“Aprendo a ter educação, responsabilidade e muito mais”.

- O que eu vou levar comigo sobre esse assunto?

“Posso ter muito conhecimento se o meu interesse for muito grande com a aula e aprender coisas novas”;

“Vou levar comigo amigos, coisas novas, conhecimento, um futuro e, aprender a se colocar no meu lugar”.

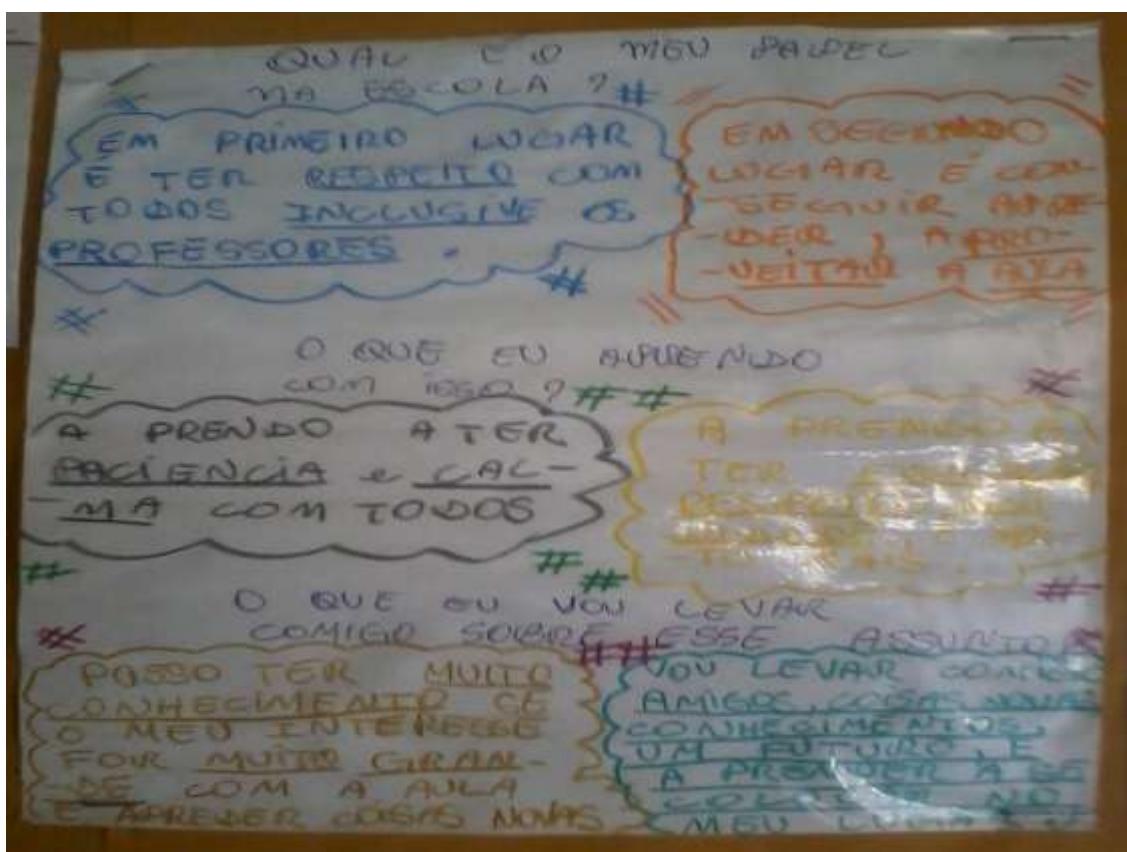


Figura 16. Afirmativas acerca do papel do estudante na escola (elaborada pelos alunos do 9º ano de uma escola municipal situada em Sousas - Campinas/SP).

As respostas às questões apresentadas pelos alunos retratam a redução da vida humana a sua potencialidade funcional, na medida em que a reflexão sobre o papel do aluno

na escola, apresentado pelos jovens na figura 14, é associada a ações pragmáticas e utilitárias, direcionadas para uma adaptação social irrefletida. Ao apontar, na parte final da mensagem, que por meio da escola o indivíduo “aprende a se colocar no seu lugar”, é possível pensar que a escola cumpriu seu papel na preparação para a submissão à autoridade do Estado em todos os planos de sua existência, conforme apontado por Marcuse (1981). Tal consideração revela o fracasso da escola atual na formação de indivíduos autônomos e capazes de criticarem a própria cultura em que se encontram inseridos. Em relação à possibilidade do indivíduo de emancipar-se, Adorno (2010, p. 67) afirma que:

O indivíduo só se emancipa quando se libera do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto.

Na esteira desse pensamento adorniano, a figura 15 aponta outros elementos que possibilitam pensar sobre o processo de pseudoformação e de adaptação presentes no contexto escolar.

Saliente-se que a figura 15 foi colocada no centro do mural da escola com o objetivo de deixar uma mensagem que pudesse expressar os sentimentos dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, na qual encontra-se escrito:

“Sonhos não morrem apenas adormecem na alma da gente”.

E no canto inferior esquerdo escreveram:

“A vida é feita de escolhas, basta você fazer a escolha certa! Escolha bem para não se arrepender mais tarde!”.



Figura 17. Mensagem dos alunos do 9º ano (elaborada pelos alunos do 9º ano de uma escola municipal situada em Sousas - Campinas/SP).

Essas mensagens expressas pelos alunos tornam-se afirmativos, isto é, servem para consolidar a violência do existente sobre o espírito. Os dizeres “Sonhos não morrem apenas adormecem na alma da gente” evidenciam a necessidade de resignação por parte dos jovens, cujos sonhos devem ser mantidos adormecidos, ou seja, devem permanecer interiorizados e à espera de uma possibilidade de concretização. Tal pensamento, expresso na mensagem destacada na figura 15, pode ser melhor compreendido na afirmação de Marcuse (2004), segundo a qual, na sociedade industrial, o espaço de realização externa do indivíduo se tornou muito restrito e o da realização interna muito grande. Como consequência, o indivíduo não é mais fonte de conquista, mas de renúncia e acrescenta:

A singularização cultural dos indivíduos em personalidades fechadas em si mesmas, portadoras de sua realização em si mesmas, afinal corresponde a um método liberal de disciplina que não exige domínio sobre um determinado plano de vida privada. Ela deixa o indivíduo persistir como pessoa enquanto não perturba o processo de trabalho, deixando as leis imanentes desse processo de trabalho, as forças econômicas, cuidarem da integração social dos homens (MARCUSE, 2004, p. 56).

A sublimação é o destino imposto ao instinto pelas exigências do processo civilizatório, a possibilidade de liberdade e autonomia desencanta-se à medida que os homens são seduzidos pela lógica da sociedade tecnológica capitalista, que traz consigo fortes instrumentos de dominação e alienação, conforme apontam Adorno e Horkheimer (1985):

A indústria cultural à serviço da regressão do esclarecimento, exercendo um poder nas massas: cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu “level”, previamente caracterizado por sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricado para seu tipo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.102).

A reprodução da ideologia dominante em nossa sociedade capitalista faz-se presente também na escola, cuja instituição social deveria possibilitar a reflexão crítica sobre as atuais condições de vida, mas segundo Crochík (1998):

[...] à medida que adquire a função de produzir e reproduzir a mão de obra, diminuindo o seu interesse pela formação individual, colabora com a eliminação da possibilidade de formar alunos que possam refletir sobre as condições atuais de vida (CROCHÍK, 1998, p.17).

A educação que temos é produto de uma sociedade que, como argumenta Marcuse (1997), impõe uma *cultura afirmativa* sobre o indivíduo de modo a torná-lo apêndice do capital, levando-o a adaptar-se permanentemente às expectativas que são dirigidas a ele, no contesto da lógica capitalista. Assim se dá a fetichização do indivíduo, que sequer é formado para compreender essa realidade que o molda, uma sociedade cuja cultura é minada pelas armadilhas da indústria cultural.

Este processo de fetichização poderia ser superado por meio da educação mas,

segundo Adorno (2010), uma educação contrária à “modelagem de pessoas” e que esteja empenhada para a formação de uma consciência crítica. Nesse sentido, vale a pena destacar o conceito de educação trazido por Adorno (2010):

[...] Evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira* (ADORNO, 2010, p.141).

A consciência verdadeira, para Adorno (2010), passa necessariamente por uma sociedade democrática constituída por pessoas emancipadas, que reagem à apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada.

Segundo o autor, a emancipação significa o mesmo que conscientização ou racionalidade, envolvendo um constante movimento dialético de adaptação. A negação desse processo de adaptação do homem seria uma tolice diante de sua necessidade de auto-preservação. Para Adorno (2010), a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse o homem para orientar-se no mundo; e deveria ainda, ter como tarefa fortalecer a resistência mais do que a adaptação, possibilitando aos indivíduos a consciência de sua real situação. O desenvolvimento dessa consciência deveria iniciar-se já na educação infantil, em paralelo com o processo de espontaneidade ou de criatividade.

O referido autor destaca a importância da experiência como meio de interpretar a realidade, e aponta a dicotomia teoria e prática no processo de formação educacional:

Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação (ADORNO, 2010, p.151).

A educação em nossa sociedade contemporânea ainda continua privilegiando a adaptação em detrimento do processo de conscientização da realidade, distanciando-se de seu foco primordial: a emancipação humana. Tal afirmação, encontra eco nos dados apresentados sobre a situação educacional dos jovens no Brasil e, também, nas figuras de 12 a 15 discutidas anteriormente.

A subjetividade volatilizou-se na lógica das regras do jogo da sociedade capitalista, o homem se coisifica e se adapta para sobreviver no sistema, para autoconservar-se. O medo de perder o controle da natureza tornou a razão instrumental da ciência como a principal maneira de dominá-la, e a dominação interna e externa torna-se o fim absoluto da vida (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Nessa direção, na obra *O Mal-Estar na Civilização*, Freud (2011) afirma que o homem se torna neurótico porque não pode suportar a medida de privação que a sociedade lhe impõe, em prol de seus ideais culturais. A atenuação ou abolição de algumas exigências da sociedade poderia significar a possibilidade de retorno à felicidade. Acrescenta ainda, que apesar de todo avanço tecnológico e científico, desenvolvido pelos homens, não foi suficiente para elevar o grau de satisfação prazerosa que esperam da vida e não os fez se sentirem mais felizes. Dessa forma, “É impossível não ver em que medida a civilização é construída sobre a renúncia instintual, o quanto ela pressupõe justamente a não satisfação (supressão, repressão, ou o quê mais?) de instintos poderosos” (FREUD, 2011, p.43).

O homem passa a ser vítima do próprio progresso que, contraditoriamente, vem eliminando a pluralidade do ato de pensar, fazendo com que seu potencial libertário se torne um mito. Trazendo esse pensamento para as violências presentes no contexto escolar, as possibilidades de seus enfrentamentos passam pela formação educacional voltada para uma consciência crítica, assentada no esclarecimento e na emancipação humana.

Em síntese, nesta seção discutiu-se abordagens sobre as juventudes e pesquisas sobre a situação educacional dos jovens no Brasil. Os dados apresentados apontaram para uma crise na formação educacional de nossos jovens que assenta-se, prioritariamente, sob um processo de pseudoformação e de adaptação dos indivíduos à ideologia vigente. A discussão dos conceitos de pseudoformação, de adaptação e de emancipação permitiram compreender como alguns aspectos presentes nas atuais condições de vida em sociedade podem favorecer a regressão à barbárie. Nesse sentido, Adorno (2010) afirma que as violências na contemporaneidade se configuram em formas assépticas, como a reificação do existente, também aponta as violências que se dão no âmbito escolar e que se apresentam quer em seus métodos de ensino, quer nos papéis exercidos pelos educadores e nas reações dos alunos.

Dando continuidade a essa discussão, o próximo capítulo traz a análise das narrativas orais dos jovens participantes da presente pesquisa, focalizando a primeira categoria de análise, qual seja, pertencimento ao grupo e estereótipo do aluno. A análise das narrativas orais com base nas outras duas categorias identificadas, Punições e Práticas educativas, será apresentada no capítulo 5.

4. ANÁLISE DAS NARRATIVAS COM BASE NA CATEGORIA “PERTENCIMENTO AO GRUPO E ESTEREÓTIPO DO ALUNO”

Sempre os professores falavam para o povo da frente: "Não se mistura com o povo do fundo, que eles são isso, são aquilo, conversa demais. Não dá muita atenção pra eles". A gente se sentia excluída [...]

Ana

Nas narrativas dos cinco jovens participantes da presente pesquisa, encontrou-se uma estreita relação entre o grupo a que pertenciam com os comportamentos indisciplinados e/ou violentos que protagonizaram em suas escolas. Ao trazer as falas dos jovens participantes desta pesquisa para a análise, pôde-se identificar elementos de dominação, de discriminação e de exclusão presentes nas relações que se estabelecem no âmbito escolar.

Os jovens trouxeram experiências de seus cotidianos escolares que estão permeadas pelo sentimento de injustiça devido às autoridades escolares atribuírem a eles qualquer coisa de errado que acontecia em suas escolas. Nesse contexto, os jovens mencionaram a falta de diálogo para que pudessem explicar sua participação ou não nos episódios ocorridos.

A análise a seguir está dividida em duas subseções: “Estereótipo de aluno indisciplinado e/ou violento e exclusão” (4.1) e “Pertencimento ao grupo” (4.2).

4.1 ESTEREÓTIPO DO ALUNO INDISCIPLINADO E/OU VIOLENTO

Pôde-se verificar, nas narrativas orais dos jovens participantes da presente pesquisa, a presença do estereótipo de “mau” aluno, de “bagunceiro” e de “capeta”, conforme foi mencionado na narrativa de Ana. Saliente-se que a presente pesquisa adotou o conceito de estereótipo apresentado por Crochik (1996, p.54), definido como um produto cultural que, para existir, precisa que os indivíduos se apropriem dele, assim: “O estereótipo é constituído por predicados culturais, sendo que um deles - em geral o que nomeia o objeto do preconceito - é o principal e os outros são derivados dele”. Mais adiante irá se discutir a relação entre o estereótipo e as violências. Primeiramente, faz-se necessário apresentar as falas dos jovens

desta pesquisa para, posteriormente, colocá-las em diálogo com o conceito de estereótipo e com o de grupo (FREUD, 1976).

Os jovens apresentaram em suas narrativas as dificuldades e os conflitos decorrentes da “fama” de serem “maus” alunos. Na narrativa de Rafael, assim como dos outros quatro jovens, está presente o fato de alguns professores o acusarem por qualquer coisa de errado que acontecia na sala de aula devido ao estereótipo de “mau” aluno:

[...] Acho que só estes dois que mais falava grosso comigo, falava alto e já falava como se fosse o mais bagunceiro da classe e tinha gente bem mais bagunceira que eu ali. E falava com um tom grosso ainda. Acontecia alguma coisa lá, alguém tacava uma bolinha de papel no lixo, errava e acertava na lousa, "Eh Rafael!", já falavam: "Foi você, né?" e alguém falava também: "É o Rafael!". Daí já vinha direto em mim. Eu já cheguei a tacar, mas às vezes nem era eu que tacava. [Rafael, 205-210]⁴.

[...] Eu aprontei bastante também, mas tinha vez que eu não aprontava nada e me "ferrava" [Rafael, 216-217].

Rafael trouxe o seu processo de mudança ao decidir se afastar da “turma da bagunça”:

[...] tinha a turminha à noite também, a gente começava a conversar e eles falavam com a gente: "A gente trabalha o dia inteiro, vem aqui pra estudar e vocês ficam conversando e atrapalhando a aula?". Daí eu comecei, saí do meio da turma e comecei a estudar. Aí eu comecei a passar de ano e eles ficaram pra trás [Rafael, 51-54].

Por outro lado, João falou sobre o “grupinho” de que fazia parte no ensino fundamental:

Ah! Porque a gente sempre tinha um grupinho e esse grupinho ia mais por embalo também e não valia a pena porque a gente perdia aula, saía da sala, brigava, essas coisas assim. Então nunca tem benefício pra gente. Mas quando a gente é pequeno a gente não pensa que lá na frente isso vai fazer falta. Então, quando você vai criando mais experiência e você vê que não vale a pena mesmo! [João, 66-70].

Também relatou seu processo de mudança de comportamento ocorrido em sua escola de ensino fundamental quando foi transferido para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno:

Passei da quinta pra sexta, eu fui pro sexto ano no EJA. E é diferente porque são

⁴ Entre colchetes é colocado o nome fictício do narrador, seguido do(s) número(s) da(s) linha(s) numerada(s) correspondentes ao excerto da transcrição de sua narrativa no respectivo apêndice. Assim, [Rafael, 37-38] corresponde ao excerto das linhas 37-38 da “Transcrição da narrativa de Rafael” no Apêndice I.

pessoas mais velhas, que vão pra escola pra estudar mesmo! Não querem saber de bagunça, não querem perder tempo. São pessoas que trabalham durante o dia e não querem saber de conversa e nem de nada que atrapalhe a aula. Então dali foi mudando a minha cabeça, eu fui vendo como eram as coisas. Assim, com pessoas mais velhas você muda totalmente a sua cabeça [João, 153-158].

Ao contar sobre seu relacionamento com professores e colegas na escola em que estava cursando o terceiro ano do ensino médio, João apresentou como ponto importante para a melhora de seu comportamento, antes indisciplinado, o fato de conviver com pessoas mais velhas e de haver mais diálogo na sala de aula. Também justificou os comportamentos indisciplinados como “coisa de criança”:

Eu me dou bem, todo mundo conversa discute o assunto, se tem uma dúvida, pergunta. Então é um relacionamento bem aberto, não tem brigas, não tem conflito. Como é um pessoal mais velho, não tem essas briguinhas igual tem no fundamental. Mas acho que toda pessoa passa por isso, toda criança tem seu lado de querer brincar, essas coisas. Então, acho que é normal isso em uma criança, querer brincar, fazer as duas coisas. [João, 180-184].

Lucas disse que era um aluno considerado “bom” até a 4^a série, passou a fazer bagunça a partir da 5^a até a 8^a série e atribuiu essa mudança de comportamento à turma a que pertencia:

[...] Aí na primeira a quarta não tive tanto problema, o problema foi da quinta à oitava, aí eu entrei lá, fiz amizades não tão boas, que hoje uns desandou, os outros não, eu era da turma do fundão, então eu aprontei muito já [Lucas, 17-19].

Mateus, assim como Lucas, contou que seu comportamento mudou a partir da 5^a série e apontou a influência de sua turma sobre suas atitudes indisciplinadas:

[...] Da quinta série pra frente eu dei uma desandada mesmo, eu peguei uma turminha muito ruim. A minha sala só tinha gente daquele jeito (risos), só tinha aluno legal. Então dei aquela desandada e peguei aquela fama na escola [Mateus, 43-48].

[...] Um está pensando em aprontar, você vai lá e motiva ele a fazer: "Vai lá, faz mesmo!". Aí vira aquela coisa, o pessoal vai e faz e depois você dá risada da cara dele. E aí essa pessoa fica brava com você [Mateus, 188-190].

Em sua narrativa, também trouxe a questão de ter sido um aluno que pegou a “fama” de bagunceiro e apontou as consequências de tal estereótipo em sua vida escolar:

[...] É sempre a mesma turminha dos cinco, seis, né? Depois que aquela turminha pegou a fama, tá todo mundo brincando, só que você vai brincar, aí você é o errado. Ou tá todo mundo conversando na sala, tá sem matéria e aí a professora fala: "Agora eu vou

passar matéria e você está conversando?". Todo mundo, a sala inteira conversando, só que é direcionado a você, aí é você que tem que parar, é você que fala demais, porque você é um aluno indisciplinado e por aí vai [Mateus, 99-105].

Eu lembro de uma briga que eu tive com a diretora, depois que eu criei aquela fama. Eu estava com a mão na janela e a professora veio falar que eu tinha jogado papel pra fora da sala e eu não tinha jogado nada. Aí mandou eu pra diretoria e a diretora veio me dar suspensão, aí você já viu, virou aquela briga e tal [Mateus, 28-31].

Contou ainda, sobre a discriminação praticada pelos professores, que davam um tipo de punição aos alunos que se sentavam na frente e outra, mais severa, aos que se sentavam atrás, no “fundão”:

Ah! Você ia fazer uma brincadeira na sala, já dava caso de diretoria. Você pega um aluno que senta lá na frente, por exemplo, o aluno senta lá na frente, ele faz uma brincadeira com o outro, xinga o outro, não acontece nada, o professor olha, dá uma advertência e pronto. Agora com a gente, não. Você senta do meio para trás, qualquer coisa que você fala, já é daquele jeito [Mateus, 50-54].

Para Ana, o pertencimento a uma turma foi decisivo em sua mudança de comportamento, pois no ensino fundamental se considerava boa aluna e depois que passou a frequentar outra escola no ensino médio seu comportamento mudou:

Eu estudava numa escola menor e nunca tive nenhum problema, nunca. Sempre fui aquela aluna excelente, todos os professor falava que eu era uma aluna jóia, que nunca tinha dado trabalho. Aí eu fui pra outra escola fazer o ensino médio e começou os problema que eu estava falando [Ana, 51-54].

[...] mas no segundo colegial eu tinha uma dificuldade na escola, por causa da diretora e de alguns professores. Isso por causa que eles achavam eu muito bagunceira, que eu andava muito com os meninos. Sempre fui daquela turminha que andava com os moleques, sempre tive amigo moleque e menina pra mim... Tanto fazia se eu tivesse amizade ou não [Ana, 9-13].

Tudo que acontecia, nem que eu não estava no meio, tudo era culpa minha. Até que um dia a inspetora (acho que ela pegou raiva de mim) falou que eu era “mô” mal falada na escola, eu era tudo. Tipo, ela virava as costas pra mim, ou então eu chegava na escola e a primeira coisa ela já falava mal de mim. Qualquer professor falava: “Nossa! Aquela menina é um capeta e não sei o que mais... ”. [Ana, 26-31].

Ana também destacou o fato de os professores reforçarem o estereótipo da “turma do fundão” para a classe e de, inclusive, aconselharem os alunos de “bom” comportamento a não

se relacionarem com eles:

Sempre os professores falavam para o povo da frente: "Não se mistura com o povo do fundo, que eles são isso, são aquilo, conversa demais. Não dá muita atenção pra eles". A gente se sentia excluída [...] [Ana, 169-171].

No caso de Ana, não somente os professores incentivavam a exclusão dos bagunceiros do convívio com os demais alunos, mas também, a diretora desempenhava esse papel:

Ah! Eu me sentia excluída por causa que a diretora falava aquelas coisas e a gente não era aquilo que ela falava. Tipo, ela falava que a gente não prestava, que a gente não tinha futuro na vida, que a gente sempre ia ser mendigo, sabe?! Ela sempre falava isso [Ana, 161-163].

Nos relatos de Ana e dos demais jovens entrevistados, observa-se que as próprias autoridades escolares legitimavam a hierarquia entre os alunos, ou seja, “bons” e “maus” alunos, dessa forma acirravam as diferenças entre esses grupos e promoviam a segregação dos alunos bagunceiros.

Ana atribuiu sua mudança de comportamento no terceiro ano do ensino médio à nova turma de que passou a fazer parte:

No terceiro até que eu não dei muito trabalho, por causa que um povo que estudava comigo voltou a estudar na escola pequena e teve dois amigo meu que repetiram. Aí eu conheci um outro amigo que também que era terrível. A gente estudou no terceiro junto, um ajudava o outro pra gente passar. Sempre em dia de prova a gente trocava as provas um com o outro pra ver se estava certo, aí a gente conseguiu passar. Mas foi difícil também, bastante luta. Por causa que ninguém acreditava: "Nossa! Aqueles alunos que sempre foram terrível, passaram?", e algum dos bom repetiu e a gente conseguiu passar. Até que algum falou: "Nossa! Acho que vocês foram empurrados!", mas não foi não! Foi com notas boas que a gente tirou e conseguimos [Ana, 109-117].

Os excertos das narrativas, apresentados anteriormente, consistem em episódios que revelam dominação, discriminação e exclusão presentes nas relações interpessoais que se estabelecem no âmbito escolar.

O estereótipo do aluno indisciplinado e/ou violento auxilia na caracterização do aluno disciplinado, como deve ser e como deve comportar-se. As autoridades escolares julgam que o aluno que não se comporta de acordo com as normas escolares deva ser punido, desconsiderando-se sua história individual e sua condição social. Nesse sentido, os estereótipos dificultam a compreensão sobre como as condições sociais contribuem para a

formação desse aluno, ou seja, evitam a reflexão sobre o mundo social e sobre nós mesmos como agentes responsáveis pela manutenção desse estereótipo. Segundo Crochík (1995, p.31): “Os estereótipos, por deturparem a realidade ocultando aquilo que gera a desigualdade, servem de justificativa para a dominação. Enquanto tal, naturalizam uma situação de opressão”.

Apesar de não ser foco do presente estudo aprofundar-se na discussão sobre as diferenças conceituais entre estereótipo e estigma, considera-se necessário apresentar a definição do termo estigma trazida por Goffman (2004):

[...] usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso (GOFFMAN, 2004, p.6).

Nesse sentido, tanto o estereótipo quanto o estigma podem ser empregados no caso em tela. Esta pesquisa alinha-se ao conceito de estereótipo trazido por Crochík (1995) pelo fato de apontar para as relações de poder e de dominação imbricadas no processo de formação desse produto cultural.

Adorno et al. (1965) tratou da formação de estereótipos atribuídos a determinados grupos como resposta às necessidades dos indivíduos de resolver ou lidar com seus conflitos, descontentamentos e inseguranças. No caso em tela, alguns professores e diretores acolhiam e reforçavam os estereótipos atribuídos aos alunos que apresentavam comportamentos indisciplinados e/ou violentos. Isso pode ser um reflexo das suas dificuldades para lidar com as necessidades desses alunos “bagunceiros”, de compreenderem que esses jovens buscavam, por meio da transgressão das normas escolares, reconhecimento, respeito e diálogo.

Considera-se que o indivíduo é produto de seu processo de socialização na cultura na qual se encontra inserido, e que as ideias, os preconceitos, a parametrização do normal e do patológico são referenciais culturais transmitidos de geração para geração. Segundo Crochík (1995, p.26): “Os estereótipos são fomentados por uma cultura, que pede definições precisas, através de suas diversas agências: família, escola, meios de comunicação etc.”

A possibilidade de o indivíduo diferenciar-se de sua cultura se dá por meio da experiência e da crítica. Benjamim (2011), em seu texto *Experiência e Pobreza*, tratou sobre a questão do enfraquecimento da experiência formativa, cuja condição de realização não mais existe na sociedade capitalista moderna, e assim:

[...] quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 2011, p. 115).

O enfraquecimento da experiência formativa em nossa sociedade assenta-se na pseudoformação, oferecida aos nossos jovens associada à forte influência da indústria cultural, segundo Crochík (1995):

A indústria cultural se encarrega de inculcar os clichês apresentando de modo binário o que é bom e mau, útil e inútil, perfeito e imperfeito, sempre de maneira classificatória e esquematizada, assemelhando-se a forma que se dá os processos de produção. Diante desta imposição cultural, a experiência de socialização do indivíduo já vem categorizada e valorizada, permitindo a economia de esforços quando nos defrontamos com um objeto pré-categorizado, impedindo ou dificultando a experiência e a reflexão sobre ele que viabilizariam a construção de um pensamento crítico e transformador sobre esse objeto (CROCHÍK, 1995, p.18).

Sob essas condições, o indivíduo não consegue diferenciar-se de sua cultura, torna-se o seu reprodutor sem representar ou expressar críticas que permitiriam modificá-la, fato considerado por Freud (2011) como um perigo denominado de “miséria psicológica das massas”:

Tal perigo ameaça, sobretudo, quando a ligação social é estabelecida principalmente por identificação dos membros entre si, e as individualidades que podem liderar não adquirem a importância que lhes deveria caber na formação das massas (FREUD, 2011, p.19).

Faz-se importante destacar que o estereótipo gera violências que partem, tanto do grupo cujos membros são estereotipados, quanto das pessoas que convivem com eles. Os jovens desta pesquisa relataram que foram vítimas de violências, por parte das autoridades escolares e de seus colegas, pois sofreram discriminação, ofensas verbais, exclusão e punições injustas. Nesse sentido, ao sentirem-se excluídos, não reconhecidos e tratados de maneira diferente por colegas e professores, reagiram com violências do tipo xingamentos, brigas e desrespeito.

O jovem Mateus ao narrar um episódio ocorrido na sala de aula, quando o culparam injustamente por ter jogado papel fora do lixo, exemplifica as violências decorrentes do estereótipo, assim como a dificuldade do indivíduo estereotipado:

[...]É sempre aquele grupinho, se cai um papel lá: "Ah! Oh fulano! Por que você jogou?", "Ah! mas não fui eu", "Foi sim, eu vi", "Você viu que jeito, se você estava de costas?". Entendeu? Se é uma outra professora que você se relaciona bem, você não vai jogar um papel, se uma outra pessoa de lá de trás, jogou, errou o papel, no caso, no lixo, a

professora não precisa nem falar nada, é só ela olhar, a pessoa vai lá, levanta, pega e joga no lixo, não fala nada [Mateus, 75-80].

Mateus, assim como os outros quatro narradores, apontou episódios de acusação injusta e a dificuldade de o professor considerá-los de uma maneira diferente daquela trazida pelo seu estereótipo:

[...] Então você pega uma fama, na hora em que você para, nem que você não está no meio dessa brincadeira, mas pro professor você está [Mateus, 73-75].

4.2 PERTENCIMENTO AO GRUPO

Nas narrativas dos cinco jovens participantes da presente pesquisa, pôde-se constatar que a adesão ao grupo, nesse caso, a “turma do fundão”, é um dos elementos responsáveis pela formação dos estereótipos de bagunceiros, de indisciplinados, de violentos, de “maus” alunos, entre outros atributos negativos. Também se referiram ao processo de discriminação e de exclusão devido à “fama” que tinham e por pertencerem a “turma do fundão”.

Freud (1976), em seu texto *Psicologia de grupo e a análise do ego*, apoiou-se em Le Bon (1855) para discutir como o grupo adquire a capacidade de exercer influência tão decisiva sobre a vida do indivíduo. Ao afirmar que para a compreensão dos princípios éticos do grupo, deve-se:

[...] levar em consideração o fato de que, quando indivíduos se reúnem num grupo, todas as suas inibições individuais caem e todos os instintos cruéis, brutais e destrutivos, que neles jaziam adormecidos, como relíquias de uma época primitiva, são despertados para encontrar gratificação livre. Mas, sob a influência da sugestão, os grupos também são capazes de elevadas realizações sob forma de abnegação, despreendimento e devoção a um ideal. Ao passo que com os indivíduos isolados o interesse pessoal é quase a única força motivadora, nos grupos ele muito raramente é proeminente. É possível afirmar que um indivíduo tenha seus padrões morais elevados por um grupo (LE BON, 1855, p.65, apud FREUD, 1976, p.102-103).

Nesse sentido, as narrativas trazem exemplos de como o grupo pode despertar os instintos primitivos do homem:

[...] Então você vai soltar bomba, você vai fazer isso, você vai fazer aquilo... Um está pensando em aprontar, você vai lá e motiva ele a fazer: "Vai lá, faz mesmo!" [Mateus, 187-189].

[...] É! Na base da turma, nas brincadeiras que ocasionava muita advertência,

suspensão... [Mateus, 192-193].

O pertencimento do jovem a um grupo e a influência que este exerce sobre seus comportamentos também foi discutido na pesquisa de Diógenes (2008), intitulada *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e movimento hip hop*, realizada com grupos de jovens moradores da periferia de Fortaleza acerca do fenômeno das gangues e da violência. A autora apresenta diversas narrativas de gangues que apontam para a influência do grupo sobre o comportamento de seus membros, conforme mencionado nas falas dos jovens que se seguem:

As vezes quando um precisa de alguma coisa a gente ajuda. Até mesmo quando um briga num canto por exemplo, lá na escola, aí nós vamos todos lá ajudar. Ele vê se tem um jeito pra dizer que ele também tem um grupo. A galera tem que saber que o que passa um, todos passam. A gente leva rede e sai prum canto e dorme tudo junto, reparte almoço, reparte tudo (Integrante da Gangue Boys Fera) (DIÓGENES, 2008, p.174).

Pra ser chapa da gangue ter que estar sempre andando com a turma da gangue, onde um for tudinho vai, ter que responder. Responder é fazer tudo pelo grupo, é roubar junto, pegar uma droga e se for um for pegue, vão todos. É também ter que mostrar coragem. O cara não pode ser mole não (Integrante da Gangue da Goiabeiras) (DIÓGENES, 2008, p.174).

Embora as falas dos jovens apresentadas por Diógenes (2008) refiram-se a outro contexto, pode-se pensar que o movimento de pertencimento do jovem a um grupo e a influência que este exerce sobre seu comportamento está presente em diferentes espaços sociais, como foi o caso dos jovens participantes da presente pesquisa que aderiram à “turma do fundão”.

Nessa direção, Adorno et al. (1965) afirmam que os grupos de adolescentes nas sociedades urbanas adquirem cada vez mais a característica de grupos ideológicos, e são esses grupos que impõem o padrão de submissão autoritária, o que permite expressar melhor a hostilidade encoberta com os pais (objetos reais da hostilidade reprimida), já que a família funciona como exogrupos ou grupo de referência negativa. Tal reflexão remete aos dados encontrados na análise das narrativas orais, que focalizou o pertencimento do aluno a um grupo, indicando que este exerce influência sobre o seu comportamento.

O pertencimento do jovem ao grupo é acompanhado por traços característicos de regressão que acompanha a constituição das massas. Segundo Freud (1976), pode-se observar o desaparecimento da personalidade individual consciente, orientação dos pensamentos e sentimentos na mesma direção, preponderância da afetividade e da vida psíquica inconsciente, tendência a executar imediatamente as intenções que surgem.

A compreensão sobre a constituição das massas remete às violências praticadas pelos grupos de jovens, subordinada à noção de sujeito, que tem a capacidade de construir-se a si

próprio, de proceder a escolhas e de produzir sua própria existência. Nesse sentido, Wiewiorka (2006) comprehende a violência juvenil como parte de um processo de construção da subjetividade e de busca pela afirmação de identidade, argumentando que:

A frustração do jovem que participa dos distúrbios ou se comporta como louco furioso, condutas que estão no âmago de representações da violência dita urbana, é constantemente alimentada por um vivo sentimento de injustiça, de não-reconhecimento, pela convicção de viver numa sociedade que “não deixa seu lugar” (WIEVIORKA, 2006, p.204).

O referido autor nos remete a uma reflexão sobre a violência urbana que também se espalha na realidade escolar, e nos permite pensar sobre a demanda dos jovens por diálogo e a reivindicação de uma existência nem sempre objeto de reconhecimento social. Nesse sentido, Endo (2007) considera que: “O adolescente tenta se impor como protagonista, muitas vezes amparando-se na violência como forma de consolidar sua identidade” (ENDO, 2007, p.62).

Em consonância com essa reflexão, as pesquisas de Araújo (2000), Oliveira (2002), Pereira (2010) e Segal (2010), mencionadas na análise do levantamento bibliográfico apresentada no capítulo 1, atribuíram como uma das causas da violência escolar ao processo de construção de identidade do jovem.

Dessa maneira, as violências protagonizadas pelos jovens podem ser consideradas como uma resposta exterior a uma demanda por diálogo e reconhecimento de suas subjetividades. Nessa direção, Honneth (2003) convida à reflexão sobre a importância do reconhecimento do outro nas relações sociais, ao afirmar que é por meio do reconhecimento intersubjetivo que os sujeitos podem garantir a plena realização de suas capacidades e uma autorrelação marcada pela integridade. Para o autor, os sujeitos são forjados em suas interações e só conseguirão formar uma autorrelação positiva caso se vejam reconhecidos por seus parceiros de interação.

No caso da presente pesquisa, os jovens sentiam-se reconhecidos por seus parceiros de grupo, ou seja, pelos colegas da “turma do fundão”, enquanto com os demais alunos e com alguns professores e diretores, sentiam-se excluídos e discriminados pelo fato de terem o estereótipo de “mau” aluno. Esse processo de não reconhecimento nas relações com seus pares ou mesmo com as autoridades escolares gerou mais violências, conforme mencionado nas narrativas dos jovens desta pesquisa.

Saliente-se que, de acordo a análise dos resumos das produções acadêmicas, realizada no capítulo 1, apenas Klein (2007) apontou o reconhecimento da subjetividade discente como uma das formas de enfrentamento da violência escolar. E ressalte-se ainda, que nenhum trabalho mencionou a negação da subjetividade discente presente na relação

professor-aluno como uma das causas possíveis para as violências protagonizadas pelos alunos. A negação da subjetividade discente é apontada na presente pesquisa, durante a análise da categoria “Práticas educativas” (capítulo 5), como uma das causas da violência escolar.

Honneth (2003) afirma que as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de se estabelecer, institucional e culturalmente, são formas ampliadas de reconhecimento recíproco. No caso do grupo constituído por alunos considerados indisciplinados e/ou violentos, seus comportamentos podem indicar uma busca por reconhecimento.

Vale lembrar que a presente pesquisa não comprehende as violências protagonizadas pelos jovens como coisa natural da idade, banalizando suas consequências sobre os indivíduos e a sociedade. Pelo contrário, ao indicar que elas podem expressar uma busca por reconhecimento, abre-se espaço para pensar sobre a importância deste para as relações sociais que se dão, em especial, no âmbito escolar. Outrossim, esta pesquisa não apenas pensa as violências como parte de um processo de construção de subjetividade do jovem, mas advoga a necessidade de reconhecê-los para além de seus estereótipos sociais, favorecendo, dessa maneira, a superação dos conflitos entre os mundos adultos e juvenil. Isso pressupõe que os adultos, em suas relações com os jovens, reconheçam suas subjetividades, respeitando o que eles realmente são e não tentando enquadrá-los em modelos idealizados pelos adultos.

Em síntese, a discussão sobre a categoria “Pertencimento ao grupo e estereótipo do aluno” contribuiu para a compreensão do fenômeno da violência escolar, ao apontar que:

- A dinâmica escolar hierarquiza e reforça as desigualdades entre os estudantes;
- Os estereótipos desencadearam atitudes indisciplinadas e/ou violentas por parte dos alunos, as quais podem ser vistas como uma maneira de reagirem às violências exercidas pelas autoridades escolares e pelos seus pares, na busca pelo reconhecimento de suas subjetividades;
- O pertencimento do aluno a um grupo de estudantes indisciplinados e/ou violentos influencia o seu comportamento.

As hipóteses, portanto, de que o pertencimento do aluno a um grupo de estudantes indisciplinados e/ou violentos exerce influência em seu comportamento e a de que o estereótipo de aluno indisciplinado e/ou violento gera violências e exclusão, foram confirmadas nesta análise.

5. PUNIÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS HISTÓRIAS DOS ALUNOS INDISCIPLINADOS E/OU VIOLENTOS

Neste capítulo, apresentam-se a análise dos dados relativos às punições, na seção 5.1, denominada “Análise das narrativas com base na categoria Punições”, e relativos às práticas educativas, na seção 5.2, “Análise das narrativas com base na categoria Práticas educativas”. Visto que ambas as categorias são mediadas pelo exercício da autoridade, decidiu-se discuti-las em um único capítulo. Para analisar tais categorias, recorreu-se, além dos conceitos discutidos anteriormente, aos conceitos de punição (FOUCAULT, 1996), de autoridade e de subjetividade (ADORNO, 2010; ADORNO et al., 1965; MARCUSE, 1981).

5.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS COM BASE NA CATEGORIA PUNIÇÕES

[...] Aí a diretora chegava e sempre pegava no meu pé e me acusava de tudo de errado que acontecia na escola. Um dia ela falou que se eu aprontasse mais alguma coisa, eu ia ser expulsa da escola e que não era pra mim voltar mais, que eu fosse procurar outra escola. Depois daquele dia eu fiquei até abalada, queria até mudar de escola. E aí os moleque falou: "Não! Vamos continuar aprontando sim! Que escola, que nada! Vamos aprontar!"

Ana

As punições narradas pelos jovens participantes da presente pesquisa evidenciaram métodos de coerção disciplinar que acentuaram o papel da escola como o de vigiar, de punir, de hierarquizar em “bons” e “maus” alunos e de recompensar. Os sistemas disciplinares na escola, representados pelas autoridades, diretor e professor, exercem seu poder de dominação por meio de punições que são legitimadas pelo regimento escolar (advertências, suspensões etc.), e também por meio de uma série de processos sutis, como as pequenas humilhações. Os episódios de punições presentes nas narrativas dos jovens participantes desta pesquisa estão em conformidade com o conceito de punição apresentado por Foucault (1996):

Pela palavra punição deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometem, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las:...uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto (FOUCAULT, 1996, p.160).

Os jovens enfatizaram em suas narrativas que as práticas disciplinares de punição, como as apontadas por Foucault (1996), ainda se fazem presentes no cotidiano escolar. O professor mantém sua postura de carrasco, conforme apontado por Adorno (2010), fazendo uso de sua autoridade para aplicar castigos e, desta forma, contribuir para a formação de corpos “dóceis” e obedientes:

Por trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga [...]. Esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco. Nesta função, que continua a ser atribuída ao professor mesmo depois que oficialmente deixou de existir, e em alguns outros lugares parece constituir-se em valor permanente e compromisso autêntico [...] (ADORNO, 2010, p. 105).

Os episódios de punição narrados pelos alunos e apresentados a seguir, permitem compreender melhor, à luz de conceitos como autoridade, poder disciplinar e adaptação, as diversas formas de dominação e de submissão exercidas por meio das punições. A análise está dividida, portanto, em duas subseções: “Punições presentes nas histórias dos narradores” (5.1.1) e “Poder disciplinar, adaptação e conflitos juvenis” (5.1.2).

5.1.1 PUNIÇÕES PRESENTES NAS HISTÓRIAS DOS NARRADORES

Nesta seção, é apresentada a análise das narrativas orais dos jovens desta pesquisa relativa à categoria “punições”. Nos excertos que se seguem, todos os narradores admitiram ter sido alunos indisciplinados, descreveram seus comportamentos indisciplinados e/ou violentos e as punições que receberam.

Rafael narrou elementos de sua trajetória escolar que, segundo suas próprias palavras, faziam com que ele fosse considerado um aluno “bagunceiro” e que “aprontou” muito na escola:

[...] não fazia lição, só conversava, aprontava bastante e daí começou os professor a chamar a minha mãe e tudo, daí eu repeti de ano... [Rafael, 40-41].

Como punição pela indisciplina, Rafael diz ter sido retirado com frequência da sala de aula bagunça e encaminhado para conversar com a diretora:

Eu levei uma advertência e várias vezes ia conversar com a diretora, ela dava bronca em mim (risos) porque eu estava aprontando [Rafael, 74-75].

[...] *Passado algum tempo eu caía na bagunça de novo e começava tudo de novo.* [Rafael, 86].

Quando narra os seus comportamentos indisciplinados, Rafael conta que desrespeitava os colegas e professores, e que a escola recorria com frequência à família:

Xingava os outros alunos. Minha mãe já foi chamada, meu pai nunca foi chamado, graças a Deus, senão eu tinha apanhado. Só minha mãe, já foi chamada bastante vez. [Rafael, 79-80].

Ao mencionar sobre o castigo que recebia de seus pais quando eram chamados na escola, apontou que as punições escolares se estendem para o âmbito familiar sob novas formas:

Nossa! (risos), sentia que ia apanhar. Ou apanhar ou tirar alguma coisa minha que eu gostasse bastante, tipo um castigo. [Rafael, 83-84].

Uma das falas de Rafael indicou a sua adaptação às normas escolares diante das repetências que teve na 5^a e 6^a séries, ao afirmar que:

[...] *Aí eu comecei a repetir, repetir, repetir e daí eu parei* [de bagunçar, Rafael, 87].

João trouxe um relato semelhante ao de Rafael, ao admitir que foi um aluno indisciplinado e que recebeu várias punições:

Tive várias advertências assim, por briga, baguncinha assim, sabe?! [João, 57].

Ao narrar sobre as discussões que teve com os professores, explicou que estas aconteceram:

Por bagunça, pelo professor estar querendo ensinar e o aluno não deixar, atrapalhar a aula, essas coisas assim. Mas a escola é um lugar essencial onde a pessoa tem que frequentar, não tem o que fazer [João, 76-78].

Quando narrou seu comportamento indisciplinado na escola, disse:

Ah! Bagunçava muito, saía fora da sala, essas coisas assim e isso aí não cabe mais acontecer, sabe? [João, 121-122].

João descreve punições severas, declara que seus comportamentos inadequados eram fruto de sua imaturidade e atribui a melhora em seu comportamento à mudança para o ensino noturno e à convivência com pessoas de idade mais avançada que a dele. Em uma das falas, reproduziu a mesma lógica escolar de punições aplicadas pelas autoridades escolares, ao

sugerir como deveria ser o tratamento com alunos que apresentassem comportamento indisciplinados:

[...] Advertir mais pra ver se o aluno toma consciência que tem hora pra tudo, tem que advertir mais, conversar, tirar da sala, chamar os pais. Isso eu sei que acontece, mas tinha que ter uma punição maior para o aluno ter a própria consciência [João, 100-102].

O jovem deste estudo, ao posicionar-se favorável às punições e defender a ideia de que deveriam ter sido ainda mais severas, não necessariamente esqueceu suas experiências negativas com as punições recebidas no Ensino Fundamental, mas, talvez, tenha uma visão positiva do que passou por avaliar-se hoje como uma pessoa melhor, um aluno sem problemas no Ensino Médio. Ou, pode-se pensar que, segundo Adorno et al. (1965), personalidades com tendências autoritárias identificam-se com o poder independentemente de seu conteúdo. A formação desse tipo de personalidade pode originar-se nas relações estabelecidas no seio familiar, em que a autoridade familiar é coercitiva, punitiva e não permite o diálogo.

Lucas também disse que foi um aluno que teve muitos problemas na escola, que “aprontava” demais e que deu muito trabalho para a sua mãe. Os excertos que se seguem trazem suas atitudes na escola que o levaram a receber várias punições:

[...] eu já tive problemas demais com professor, minha mãe tinha que estar na escola toda semana [Lucas, 20-21].

Ah! Eu aprontava, matava aula, vivia discutindo com professor, não fazia as tarefas, saía da sala sem autorização. Ah! Só aprontava. [Lucas, 29-30].

Lucas relatou que existiam professores que davam prova surpresa com o objetivo de “ferrar” os alunos indisciplinados que faziam bagunça e não prestavam atenção à aula. Comentou que essa atitude virava-se contra o próprio professor, uma vez que ele se saía muito bem nestas provas surpresas, pois apesar de bagunçar prestava atenção à aula:

[...] Aí muitos professores falavam que eu não fazia a matéria deles e a lição na sala. Chegava assim e falava: "Eu vou dar uma prova surpresa". Aí que eles se enganavam, porque davam a prova surpresa e eu ia lá e tirava nota. Tirava nota por quê? Porque eu não precisava fazer as lição, mas eu prestava atenção. Então aí que eles se enganavam, porque falava: "Não! Aquele aluno vai tirar nota baixa", mas se enganava, porque daí que eu tirava nota alta. Eu fazia bagunça na sala, ficava em pé, jogava papel pra cá e pra lá, mas mesmo assim eu estava prestando atenção à aula. [Lucas, 96-102].

Segundo Foucault (1996, p.164), as provas podem ser considerados como um dos dispositivos de disciplina, pois: “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar,

classificar e punir". A fala de Lucas sobre a prova surpresa enfatiza o seu caráter punitivo.

Mateus também trouxe em sua narrativa as punições que recebia diante de seu comportamento indisciplinado e/ou violento e destacou sua repetência na oitava série e no primeiro ano do ensino médio:

Ah! Na sexta série eu apronhei bastante. Sexta, sétima série... Ah! Brincadeira, mania de molecada: Fazer bolinha de papel, aviãozinho, tacar borracha e por aí vai.[...] [Mateus, 72-73].

Você está na oitava, é o último ano, aí entra aquela coisa: "Não repete". Repete sim! Como eu repeti. Só quem repete sabe o que é um ano perdido. É muita coisa. No primeiro colegial é duro, porque você está naquela mania de bagunça da oitava série. Mas você fala: "Não! Agora eu não quero repetir mais!", mas mesmo assim acontece um atrito e ainda há uma dificuldade a mais, porque aumenta o número de matérias. [Mateus, 130-134].

Às vezes em que apresentava comportamentos indisciplinados era encaminhado para a diretoria da escola, que chamava sua mãe para uma reunião:

Minha mãe ia muito, bastante (risos). Da quinta à oitava série, praticamente toda a semana. Apronhei demais também, não sou santinho, apronhei muito [Mateus, 171-172].

Mateus, ao referir-se às punições mais frequentes, afirma que:

Levava muita advertência [Mateus, 174].

Suspensão... não era muita suspensão, mas depende do que a gente fazia lá, levava, sim [Mateus, 176-177].

Mateus, de uma maneira diferente da de João, apresentou o diálogo como alternativa às advertências e as punições para o aluno que apresentasse comportamentos indisciplinados e/ou violentos:

Eu acho que tem que ter, só que não é só chegar na sala e falar: "Oh! Você fez isso, você vai levar uma advertência e tal. Traz assinada amanhã, quero sua mãe aqui na segunda-feira pra gente conversar".

Não poderia sentar a diretora, o aluno e o professor: "Vem aqui, o que aconteceu? Vamos conversar. Não faz mais isso. Não é bem assim...". Eu acho que isso diferenciaria muito, não é? [Mateus, 179-183].

No entanto, posicionou-se favorável à aplicação de suspensão como punição em determinadas situações:

[...]Lógico, tem coisas que não tem jeito, no caso teria que ser a suspensão mesmo. Eu tomei suspensão em caso de briga. Porque a molecada, você já viu, um fala uma coisa, outro fala outra e já sai na mão. Então eu já tomei muita suspensão por essa causa. Já

aprontei muito (risos), soltei bomba, aquela coisa, você não gosta daquela tal pessoa, então você vai querer provocar ainda mais. Então você vai soltar bomba, você vai fazer isso, você vai fazer aquilo... [Mateus, 183-188].

Ana também contou que foi uma aluna que teve muitos problemas na escola por indisciplina:

Ah! Tipo... estourava bomba, tacava alguma coisa na lousa, fazia guerrinha de papel, de caneta com os moleques dentro da sala, e tudo era culpa minha, tudo! [Ana, 23-26].

Quando explicou sobre o que acontecia ao receber as punições, afirma:

A gente levava suspensão e não contava pros pais, a gente pegava, matava aula ia pra lagoa (risos) ou ficava em algum lugar; a gente matava aula direto pra aprontar na rua [Ana, 61-63].

5.1.2 PODER DISCIPLINAR, ADAPTAÇÃO E CONFLITOS JUVENIS

Nas narrativas dos cinco jovens, há relatos de punições exercidas pelas autoridades escolares (diretores e professores), diante de seus comportamentos indisciplinados e/ou violentos. A explicação mais frequente apresentada aos alunos por essas autoridades, e legitimada pelo regimento escolar, está assentada no fato de punir o aluno que tenha infringido as normas escolares, com vistas a coibir a reincidência de tais comportamentos e, assim, educá-lo para o exercício de uma convivência social saudável. No entanto, observa-se que o papel atribuído às punições pode se desviar para outras finalidades, conforme mencionado por Foucault (1996), ao tratar sobre o poder disciplinar como um recurso para o “bom adestramento”, explicando que:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo (FOUCAULT, 1996, p. 153).

O conceito de poder disciplinar, apresentado por Foucault (1996), refere-se ao uso das normas disciplinares para adestrar os corpos e os prepararem para uma obediência às demandas do sistema capitalista.

O conceito de poder disciplinar remete a Marcuse (1981, p.85), que tratou sobre o caráter dialético da relação de autoridade, uma vez que a sociedade civil tem interesse no

“disciplinamento” do homem por meio de comportamento autoritário, e um interesse no qual entra em jogo a sua própria subsistência. Apoiando-se em Kant, Marcuse discute a questão da relação entre a autoridade social e a liberdade:

Essa auto-escravização do homem à autoridade por sua vez apresenta um certo sentido social, na medida em que, na sociedade burguesa, é “necessário um certo mecanismo para vários negócios que decorrem do interesse da comunidade”, “por meio do qual alguns membros da comunidade só podem comportar-se passivamente para serem, em unanimidade artificial, dirigidos pelo governo no sentido de determinados objetivos públicos ou, pelo menos, para que sejam impedidos de destruir esses objetivos” (MARCUSE, p.84).

A liberdade do cidadão, segundo o autor, contrapõe-se aos interesses da sociedade civil pela disciplina e o reconhecimento destes para a ordem social implica uma submissão “voluntária”. O indivíduo é preparado para integrar-se ao sistema de submissão e à autoridade do Estado por meio duas instituições disciplinares: a família e a escola.

A presente pesquisa reconhece a importância da disciplina e da legislação para a manutenção da ordem social. A crítica que se tece é sobre as práticas autoritárias que se ancoram em normas disciplinares ou em leis para afirmarem seu poder de dominação, subjugação e adestramento dos indivíduos. Isso significa que o progresso da civilização convive com a regressão marcada pelas mais diversas formas de barbárie que se fazem presentes nos dias que correm.

Nessa direção, Freud (2011) tratou do empenho da civilização para pôr limites aos instintos agressivos do homem, contudo, afirmou que ela não alcançou muito êxito até agora, pois: “Ela espera prevenir os excessos mais grosseiros da violência, conferindo a si mesma o direito de praticar a violência contra os infratores, mas a lei não tem como abarcar as expressões mais cautelosas e sutis da agressividade humana”. (FREUD, 2011, p.58).

Ressalte-se que as punições narradas pelos jovens desta pesquisa enquadram-se em “violências da escola”, pois referem-se às violências que a escola gera ou fortalece em suas regras, assim como, nas relações interpessoais hierárquicas assentadas no autoritarismo (PAULA E D'AUREA-TARDELLI, 2009). O foco da presente pesquisa é ouvir os jovens, em especial os que são considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas, com o objetivo de encontrar elementos presentes nas relações sociais que possam contribuir para a compreensão do fenômeno da violência escolar, portanto, não se trata de indicar culpados mas de refletir sobre como tem se dado tais relações pelo olhar do aluno.

Os comportamentos indisciplinados e/ou violentos descritos pelos jovens em suas narrativas apontam o paradoxo e a dificuldade da relação entre gerações:

[...] os adolescentes transgridem – até gravemente – não para burlar a lei, não na esperança de escapar das consequências de seus atos, mas, ao contrário, para excitá-la, para que a repressão corra atrás deles e assim os reconheça como pares dos adultos, ou melhor, como as partes escuras e esquecidas dos adultos (CALLIGARIS, 2011, p.41-42).

Um dos pontos geradores de conflitos na relação entre o mundo juvenil e o adulto, destacado nas narrativas dos jovens, está na imposição de uma disciplina que não permite espaço para o diálogo, que não reconhece as particularidades dos jovens, fazendo exigências de comportamentos assentadas no controle para uma submissão permanente. Esses dados indicam a necessidade de superação destes conflitos, principalmente, quando se busca medidas para o enfrentamento da violência escolar, fato também apontado por Sposito (2001).

As pesquisas de Silva Filho (2003), Barrilari (2007) e Bernardini (2008), mencionadas no capítulo 1, indicaram que os professores consideravam as violências como algo natural da idade e essa banalização permite pensar na dificuldade que estes possam ter em reconhecer o que poderiam fazer efetivamente para contribuir para a superação desse fenômeno. A presente pesquisa apontou que nas narrativas dos cinco jovens também estava presente a afirmativa de que as violências são algo natural da idade. A exemplo disso, João justificou seus comportamentos indisciplinados e/ou violentos pelo fato de que naquela época eles eram “moleques”, “crianças”:

[...] quando a gente é pequeno não pensa muito no que vai fazer, por que está fazendo, por que está brigando assim desse jeito. A gente é cabeça meio pequena ainda, mas depois cresce, você vai vendo como é as coisas de verdade. Você vê que não valeu a pena aquilo que fazia quando era pequeno, não valeu nada... [João, 60-63].

Os narradores justificam seus comportamentos indisciplinados e brigas, pelo fato de serem crianças ou adolescentes em desenvolvimento, reproduzem um discurso presente na cultura da sociedade em que estão inseridos, apresentando-o como verdade objetiva e interiorizada. Dias (2006, p.12) critica a ideia consolidada que aponta a adolescência como “período difícil, conflituoso e repleto de instabilidade”, entende que essa conceituação é antiquada e obsoleta, mas ainda arraigada:

Nesta perspectiva a adolescência parece reificada e sobre/determinada, pois houve tipificação socialmente atribuída e aprendida em grande medida negativamente, tanto em nível pré-teórico como teórico. A legitimação ocorreu na transmissão linguística e por um importante conjunto de fundamentos científicos, que a fixa como facticidade (DIAS, 2006, p.93).

A introjeção dessa conceituação sobre a adolescência impede que os jovens considerados indisciplinados e violentos em suas escolas consigam emancipar-se de seus estereótipos e busquem outros caminhos para a construção de suas identidades.

Mas para que isso ocorra, é necessário que os adultos envolvidos no processo de formação destes jovens, tais como professores e diretores, superem a introjeção desse conceito negativo sobre a adolescência. De maneira complementar a esse movimento de reconhecimento da subjetividade, faz-se necessário que as práticas educativas transcendam a imposição de uma disciplina que: “Caracteriza-se por métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1996, p.126).

Saliente-se que a disciplina é importante para o processo civilizatório, mas questionam-se métodos disciplinares assentados na coerção e na submissão que impedem a formação crítica do indivíduo. Para Foucault (1996, p.127), a coerção disciplinar imposta aos indivíduos fabrica corpos submissos e “dóceis”, ou seja: “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. Tanto Marcuse (1981) quanto Foucault (1996) apresentaram uma estreita relação entre as instituições sociais disciplinares com o processo de adestramento do indivíduo, com vistas à manutenção da dominação social exercida pelo Estado.

Vieira (2008), em seu trabalho sobre as múltiplas faces da violência escolar, analisou os relatos existentes nos cadernos de ocorrência da escola alvo de sua pesquisa, assim como realizou observações nesse contexto escolar e apresenta as seguintes conclusões:

[...] eles nos reportam ao encaminhamento de alunos para a correção de comportamento, muitas vezes por simples expressão de ideias. A aplicação das regras é imediata ao fato. A punição é exercida sem folga e sempre acompanhada de mais uma violência: a simbólica ou psicológica (VIEIRA, 2008, p. 11868).

Os achados de Vieira (2008) vão ao encontro dos resultados obtidos na presente pesquisa, pois as indisciplinas descritas pelos jovens participantes desta pesquisa vão de uma simples conversa fora de hora até um violento ato de soltar bomba, de xingar e de brigar. Em todos os casos, os alunos foram punidos e relataram casos de violência simbólica e/ou psicológica, conforme explicitado em suas narrativas. Cabe refletir sobre a eficácia da repressão punitiva, uma vez que os cinco jovens narraram que um tempo após a aplicação da punição, eles “caíam na bagunça” novamente.

Pôde-se depreender que as mudanças ocorridas nos comportamentos destes jovens devem-se muito mais as suas histórias de vida, ou seja, em suas narrativas ficam evidentes

causas diversas que os despertaram para a valorização do estudo e para melhorarem seus comportamentos em suas escolas. Portanto, as punições que receberam não tiveram uma influência direta na melhora em seus comportamentos, ao contrário, relataram que se revoltavam ainda mais com elas e faziam mais bagunça, conforme o relato de Ana:

[...] Aí a diretora chegava e sempre pegava no meu pé e me acusava de tudo de errado que acontecia na escola. Um dia ela falou que se eu aprontasse mais alguma coisa, eu ia ser expulsa da escola e que não era pra mim voltar mais, que eu fosse procurar outra escola. Depois daquele dia eu fiquei até abalada, queria até mudar de escola. E aí os moleque falou: "Não! Vamos continuar aprontando sim! Que escola, que nada! Vamos aprontar!" [Ana, 16-21].

Segundo Calligaris (2011), os adolescentes transgridem e os adultos reprimem, em resposta os adolescentes são levados a procurar maneiras violentas de impor seu reconhecimento.

Um dos caminhos para a superação deste conflito geracional foi sugerido por Mateus, um dos participantes da presente pesquisa, ao dizer:

[...] Não poderia sentar a diretora, o aluno e o professor: "Vem aqui, o quê aconteceu? Vamos conversar. Não faz mais isso. Não é bem assim...". Eu acho que isso diferenciaria muito, não é? [Mateus, 181-183].

Assim como Mateus trouxe a questão da ausência do diálogo, do respeito e do reconhecimento do outro nas relações sociais que se estabelecem no âmbito escolar, esses elementos também estiveram presentes nas falas dos demais narradores quando descreveram os conflitos existentes entre eles e seus professores ou seus diretores. Esses dados podem indicar que, em alguns casos, a autoridade escolar, ao punir seus alunos, o faz por meio de práticas autoritárias. Para Sposito (1998), a falta de diálogo pode ser entendida como uma forma de violência e, no caso em tela, os narradores mencionaram diversos episódios em que eram punidos sem terem a chance de se explicarem e, em alguns casos, não tinham participação no acontecimento, mas eram punidos injustamente devido ao seu estereótipo de “mau” aluno.

Nos casos em que as punições exercidas pelas autoridades escolares se assentavam na coerção, na dominação e na submissão, o estudo de Adorno et al. (1965), intitulado *La Personalidad Autoritaria*, ajuda a compreender quais elementos podem motivar comportamentos autoritários e a adesão a ideologias antidemocráticas. Nesse trabalho os autores afirmam que a personalidade se constitui no social, primeiramente no círculo familiar, sendo que as influências mais significativas no desenvolvimento da personalidade se

apresentam ao longo da educação da criança dentro de seu círculo familiar.

Em se tratando desse processo de educação dos filhos, Adorno et al. (1965) analisaram as influências do círculo familiar na formação de indivíduos preconceituosos e explicam que a criança desde cedo aprende a se relacionar com os demais, que alguns membros da família assumem a posição de autoridade, ensinando os valores e comportamentos apropriados e punindo os comportamentos inadequados. No referido estudo, apontaram que a rígida disciplina familiar estava relacionada com a formação de sujeitos preconceituosos e sentiam a disciplina familiar como algo arbitrário. Estes, com frequência, recebiam castigos brutais, considerados injustos e, na maioria das vezes, não tinham oportunidade de explicar a situação.

Deve-se salientar que, de acordo com os autores, um razoável número de sujeitos preconceituosos passou por um tipo de disciplina severa e ameaçadora de seus genitores, viam-nas como arbitrária, pois os relacionamentos eram claramente definidos pelo papel de domínio e submissão. Para Adorno et al. (1965), isso pode se refletir na adoção de um conjunto de valores rígidos e externalizados, como por exemplo, de personalidades com tendências autoritárias que se identificam com o poder enquanto tal, independente de seu conteúdo. Pode-se pensar que autoridades escolares com personalidades autoritárias tenham se constituído inicialmente no seio familiar.

Na escola, as personalidades com tendências autoritárias encontram espaço para exercerem seu poder de dominação, pois a hierarquia social presente neste contexto classifica os indivíduos em mais e menos inteligentes, mais e menos fortes, mais e menos obedientes. A ideia de dominação e submissão está presente tanto nos relacionamentos entre os pares quanto entre professores e alunos. Os que estão no topo desta hierarquia podem utilizar a inteligência e a força para intimidar os que estão na base, colocando assim, no grupo dos mais fracos sua hostilidade reprimida.

Honneth (2003) argumenta que os conflitos intersubjetivos por reconhecimento, assentados em situações desrespeitosas vivenciadas cotidianamente, afetam a integridade dos sujeitos e, assim, sua autoconfiança. Nesse sentido, saliente-se que o respeito nas relações sociais que se estabelecem no âmbito escolar deve tornar-se uma prática incorporada por todos os seus atores e, de sobremaneira, pelos adultos responsáveis na formação dos jovens.

Em consonância com Vieira (2008), os educadores comprometidos com uma formação assentada no respeito mútuo, no diálogo e na solidariedade acreditam que:

Quando indivíduos conseguem falar sobre os processos de violência que são submetidos pelas instituições burocráticas, entre elas a escola, cria-se um novo saber. Ouvir o que não tem voz, dar espaço ao que é excluído e marginalizado no processo educativo aponta para uma escola que aniquila toda e qualquer possibilidade de argumentação e reação dos sujeitos que deveriam ser formados para se tornarem capazes de elaborar reflexões na defesa de seus pontos de vista e interesse. É a violência das palavras que, opõe, nega e extermina o outro. Gera no mais fraco o sentimento de vergonha, medo, submissão, negando-lhe a possibilidade de relação social que acontece através do diálogo, da palavra e até mesmo pelo conflito no campo das ideias (VIEIRA, 2008, p.11869).

Nas narrativas orais dos jovens considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas, as punições que estiveram mais presentes são as seguintes:

- Retirar o aluno da sala de aula;
- Encaminhá-lo para a diretoria;
- Dar advertências;
- Dar suspensões;
- Convocar os pais e/ou responsáveis a comparecerem à escola;
- Expulsar da escola, caso o aluno continue apresentando comportamentos indisciplinados e/ou violentos.

A repetência de série, apesar de não ser considerada pela escola como uma punição, foi mencionada por todos narradores como uma das consequências de seus comportamentos indisciplinados. Em suas narrativas, identificaram-se também punições não legitimadas pela instituição escolar, no entanto, exercidas com frequência pelas autoridades escolares, como foi o caso das humilhações mencionadas pelos alunos, ou seja, violências verbais e/ou psicológicas.

Por meio das narrativas dos cinco jovens, foi possível compreender como as punições exercidas por autoridades escolares, aliadas à ausência de diálogo e à negação da subjetividade, estão relacionadas a comportamentos indisciplinados e/ou violentos, confirmando uma das hipóteses da presente pesquisa, a de que as punições exercidas pelas autoridades escolares podem resultar em adaptação como também, desencadear comportamentos violentos e/ou indisciplinados.

5.2 ANÁLISE DAS NARRATIVAS COM BASE NA CATEGORIA PRÁTICAS EDUCATIVAS

[Punições] eu acho que tem que ter, só que não é só chegar na sala e falar: "Oh! Você fez isso, você vai levar uma advertência e tal. Traz assinada amanhã, quero sua mãe aqui na segunda-feira pra gente conversar".

Não poderia sentar a diretora, o aluno e o professor: "Vem aqui, o que aconteceu? Vamos conversar. Não faz mais isso. Não é bem assim...". Eu acho que isso diferenciaria muito, não é?

Mateus

Nesta seção, encontra-se a análise das narrativas orais dos jovens desta pesquisa relativa à categoria “Práticas educativas”, com objetivo de compreender como se dá a negação da subjetividade discente nas práticas educativas e sua relação com as violências presentes neste contexto. Será utilizada a expressão “prática educativa”, para se referir à ação do professor, apoiando-se na concepção trazida por Almeida et al. (2007, p.126-127), segundo a qual:

Permite compreender o professor no contexto da práxis educacional: um ser social e histórico, que se encontra imbricado em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico que sintetiza as relações entre diversos fatores que o compõem, de ordem social, econômica, política etc.

Para essa análise, utilizou-se, entre outros, os conceitos de autoridade (MARCUSE, 1981) e de personalidades autoritárias (ADORNO et al., 1965), para compreender a complexidade de relações que se estabelecem no interior das práticas educativas. Dividiu-se a análise em duas subseções: “Práticas educativas nas histórias dos narradores” (5.2.1) e “Autoridade, diálogo e reconhecimento da subjetividade” (5.2.2)

5.2.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS HISTÓRIAS DOS NARRADORES

As práticas educativas narradas pelos participantes desta pesquisa foram analisadas com vistas a buscar possíveis relações entre elas e as violências protagonizadas pelos alunos.

Ressalte-se que o foco da presente pesquisa é compreender as violências na perspectiva do aluno considerado indisciplinado e/ou violento em suas escolas, sem apontar culpados, mas analisar como se desenvolvem as violências no seio da escola e de suas práticas educativas.

Os participantes narraram vários episódios que aconteceram em suas escolas, destacaram elementos da relação professor-aluno que apontaram para o uso de práticas de exclusão, de negação da subjetividade discente e do não diálogo por parte das autoridades docentes. Ao mesmo tempo que mencionaram práticas educativas que consideravam inadequadas, citavam também, práticas de professores que reconheciam suas subjetividades, os respeitavam e utilizavam o diálogo como um ponto central da relação professor-aluno.

Rafael narrou as práticas educativas dos professores da EJA que favoreceram um melhor desempenho em seu aprendizado, sentiu-se motivado a estudar e a respeitar seus professores e colegas. Fato interessante é que ele teve aulas com mesmos professores que tinha quando estudava no período matutino, no entanto, estes apresentavam práticas educativas diferentes, como pode-se observar no excerto a seguir:

[...]O professor da noite ele explica pra você dez vezes até entrar na sua cabeça, porque não é tanto aluno como tem de manhã. Daí, se não entrar na cabeça, ele explica 11, 12, até você entender. Mas de manhã não, ele falava pra 30 e poucos alunos, quem ouviu, ouviu, quem não ouviu tinha que falar com ele, mas a maioria das pessoas tinha vergonha pra falar, não entendia e “se ferrava” e não aprendia [Rafael, 241-245].

O fato de haver espaço para manifestar sua opinião e de ser ouvido pelo professor da EJA foi destacado em sua narrativa:

Ali a nossa opinião valia, não era que nem de manhã. De manhã às vezes você falava alguma coisa, o aluno já pensava que você era bobo. A noite não, você fala a sua opinião, o professor e os adultos lá entendem, é o que você acha. De manhã, você falava e o professor nem ligava, os outros estavam falando, não conseguia ouvir a sua opinião, não conseguia às vezes nem dar aula [Rafael, 154-158].

Rafael falou a respeito da cordialidade com que os alunos eram tratados pelos professores do período noturno:

Era bom. Conversava com a gente, cumprimentava pessoa por pessoa, perguntava como estava a família, se tinha acontecido alguma coisa, se você estava bom; sempre se preocupando com o aluno. Às vezes algum faltava e pedia milhares de desculpas pra nós porque faltou, falava: "Desculpa porque eu faltei, mas foi porque não deu mesmo". [Rafael, 176-179]

Ainda complementou, dizendo que no período matutino se um professor faltasse era

motivo de alegria:

Nossa! Se de manhã faltasse um professor era a alegria, nós festejava e ia jogar bola na quadra. Aí nós festejava! [Rafael, 181-182].

Quando Rafael estudava no período matutino, narrou que os professores, em geral, se atinham somente aos conteúdos a ser ensinados, sem estabelecer uma relação mais próxima com seus alunos:

Não é que nem os professor da manhã que chegavam: "Vamos abrir o livro, o caderno na página tal...", já enchia a lousa de coisa [Rafael, 253-254].

Novamente, reforçou a importância do diálogo, do respeito e do interesse com que os professores da EJA tratavam seus alunos, apontando que esses elementos facilitavam a aprendizagem dos conteúdos:

[...] Os do noturno não, primeiro eles conversam sobre a família, falava: "Conta alguma coisa que aconteceu com você". Aí todo mundo falava alguma coisa. Depois ele falava: "Vamos escrever!" e começava a passar lição, mas não era aquele "monte" de lição que tem de manhã [Rafael, 254-257].

[...] Parecia que de manhã era muito mais lição do que a noite. Parece que você sofria ali, fazendo lição, fazendo lição, você nem queria aprender. Mas à noite não, é bem menos... quando você vê é bem mais que de manhã e você aprende bastante. Sofria de manhã, nossa! Eu não conseguia entender nada por causa da bagunça [Rafael, 257-261].

João frequentou a mesma escola de Rafael e estudou nos períodos matutino e noturno. Em sua narrativa também trouxe a diferença de comportamento dos professores nesses dois períodos:

No ensino do noturno as pessoas são mais velhas, então pro noturno os professores são mais relaxados, calmos, mais tranquilos, não é igual como é de manhã, porque de manhã é duro, é mais criancada. Então, à noite era mais pessoas que trabalham de dia, vão para a escola cansados e querem fazer logo pra terminar [João, 161-164].

Interessante destacar que tanto Rafael quanto João passaram pela experiência de estudarem com os mesmos professores em dois períodos diferentes, ambos apontaram elementos da relação professor-aluno do período noturno que remetem à prática do diálogo e do reconhecimento da subjetividade. Ambos justificaram as dificuldades enfrentadas pelo professor que leciona no período matutino pelo fato de as salas de aula terem muitos alunos e de faixas etárias mais jovens que os alunos do período noturno. Em nenhum momento de suas narrativas estabeleceram uma relação direta entre as suas mudanças de comportamento com o fato de seus professores do período noturno serem mais cordiais, de dialogarem com os

alunos e de se interessarem pela vida deles, estabelecendo um vínculo afetivo que também propiciou uma melhora em seus desempenhos escolares.

Ao mencionar o papel da autoridade docente, João repetiu a lógica escolar assentada nas punições, colocando a responsabilidade somente nos alunos pelas violências e/ou indisciplinas ocorridas na escola e atribuiu ao professor o papel de punir severamente:

Então, o professor ele tem uma autoridade dentro da sala, mas é o aluno que impede. O professor pode falar para ele parar, mas o aluno impede o professor dar aula, essas coisas. Então, quando o professor falasse assim: "Tem hora pra tudo, tem hora pra conversar, pra estudar, pra discutir...". O aluno tem de saber a hora de cada coisa que tem que fazer. E tem professor que tem que ser mais rigoroso; tem muito professor que deixa pra lá, mas tem que pegar firme, tem que agir com mais rigor [João, 93-98].

Por outro lado, Lucas relatou sobre a autoridade do professor e trouxe elementos do autoritarismo presente na relação professor-aluno que, em sua opinião, podem gerar atitudes indisciplinadas e/ou violentas como uma maneira de reagir frente ao autoritarismo do professor:

Tem "o professor" e "professor". Tem o professor que entende o aluno e professor que quer mandar no aluno, como se fosse filho dele. Eu acho que não é bem assim, filho é filho e aluno é aluno. Então se o professor quer mandar muito, o aluno faz de pirraça porque fala assim: "Você não manda em mim, você não é a minha mãe, eu vou fazer isso e ponto final, você não manda em mim." Agora se o professor fala assim: "Não faz isso pra mim, por favor, isso e aquilo..." Eu tenho a certeza que o aluno obedece. Agora, nem todos os professor é assim. O professor fala: "Você vai fazer!" Não é bem assim, tem que saber conversar com o aluno [Lucas, 85-92].

Lucas, ao comentar sobre os problemas que teve com uma professora de química devido a sua postura autoritária, mencionou o apoio que ele recebia da diretora:

Ah! Eu acho que ela é muito chata, ela quer ser autoritária, quer mandar mais que a diretora e não é bem assim. Então tipo, ela achava que a escola tinha que andar do jeito dela e não é assim. Se tem diretor, então o diretor tem que mandar. Então quando ela mandava eu já ia pra diretoria, porque eu falava com a diretora e ela respondia: "Não, fica aí, eu sei o jeito que ela é, então...". [Lucas, 108-112].

Ao comentar sobre a autoridade da professora de Educação Física, Lucas trouxe exemplos de situações da relação professor-aluno assentadas no reconhecimento do outro, de sua subjetividade, no diálogo e no respeito mútuo. Também apontou que os alunos atendiam aos pedidos desta professora pela maneira com que ela os tratava:

*É ... quando ela chegava e falava assim: "Hoje vamos estudar", então era pra estudar e quando ela falava: "Não, hoje nós vai jogar futebol", então vamos brincar, entre aspas, né? Aí nós jogava futebol. **Ela conversava com a gente:** "Ah! hoje vamos conversar. O que está acontecendo com você?". Então o aluno falava assim: "Não, hoje eu não estou bem", "Tá bom, então vai lá, toma uma água, dá uma refrescada e tal... ". Então quando ela olhava pra pessoa já sabia: "Não, você não está bem, então vai tomar uma água e tal". **Ela conhecia o lado do aluno.** Então o aluno chegava pra ela e falava, ela entendia. Agora, tinha professor que não, você falava e não adiantava nada; o professor não estava nem aí: "Vai estudar e pronto". Eu acho que a Maria Inês foi uma das melhores que eu tive [Lucas, 128-136].*

Também comentou sobre um professor de física que dava aula “com gosto”. Lucas mencionou que esse professor explicava a matéria para o aluno quantas vezes fossem necessárias até que não houvesse mais dúvidas:

O Wagner também foi o professor que, se eu tinha dúvida eu perguntava pra ele e ele respondia, podia ser dez vezes que não tinha problema. Falava: "Você está com dúvida? e explicava... Tá bom, você entendeu até agora, você entendeu?". "Não". "Tá bom!" e ele explicava de novo, "Você entendeu?", "Não", explicava de novo. Então, você podia perguntar cinco vezes que ele explicava cinco vezes e era aquele professor que você falava: "Não, ele está explicando por quê? Porque ele gosta!"... [Lucas, 138-143].

[...] *Ele dava aula com gosto, você via que ele não dava aula por dar aula, ela dava aula porque ele gostava de dar aula. Então ele se dedicou a isso e eu gostei muito dele* [Lucas, 145-146].

Mateus contou sobre as diferentes práticas educativas dos professores que teve, destacou a importância do diálogo e comentou sobre a maneira de explicar de cada um:

No colegial eu tive outro professor de Português e foi uma coisa mais fácil também. Ele era mais legal, dialogava mais, eu perguntava mais as coisas pra ele, ele explicava melhor que o outro, porque tem muito modo de explicar. No caso da professora chata que eu tive da quinta à sétima, ela pegava o livro, lia uma coisa lá e falava: "Agora vocês vão fazer exercício daqui a aqui. Termina de ler este capítulo, faz o exercício que tal dia eu quero ele entregue" [Mateus, 156-161].

Mateus expressou seu sentimento diante de professores que o faziam ter receio de perguntar sobre alguma dúvida que tinha:

Você está em dúvida com uma conta, com uma fórmula, mas você vai perguntar pra ele e ele: "Ah! você não prestou atenção? Agora eu não vou falar!". Você perguntou uma vez e ele falou isso, pronto, aí você vai querer perguntar para o seu colega, aí ele vê você

perguntando e acha que você está colando: "Não! Não é pra colar, não sei o quê mais" "Mas só estava perguntando a fórmula". E ele: "Não, não é assim!" e então já vira aquela discussão. Então você prefere ficar quieto no seu canto, não fazer o exercício, ou faz errado e lá na frente leva nota ruim [Mateus, 280-286].

Por outro lado, a professora de química o incentivava a expor suas dúvidas e fazer perguntas:

[...]A professora de Química, não, se eu estou com dúvida, ia lá, sentava do lado dela: "Oh! Tô com dúvida aqui, explica pra mim", ela pega: "Oh! Vou fazer uma simulação", ela vai pegar uma outra fórmula, vai fazer uma conta e perguntar: "Entendeu?". Se o aluno diz que entendeu ela fala: "Senta lá, faz e traz pra mim ver". [Mateus, 286-290].

Mateus apontou a importância do diálogo, da cordialidade na relação professor-aluno:

Ah! O modo de explicar melhor, de se relacionar, debater com o aluno, tem muito professor que só fala, fala, fala e não deixa ninguém falar. Você vai falar uma coisa, ele corrige o que você fala, não estando errado, mas querendo que fique perfeito, entendeu?! Então tem hora que enche, compromete um pouco o relacionamento. Enfim, você gosta de um, não gosta de outro. Aquele professor que deixa você falar um pouco mais, com certeza vai se relacionar melhor, chega na sala, dá um "bom dia", dá uma "boa tarde", isso aí já é uma grande coisa. [Mateus, 13-19].

Mateus destacou a prática de escrever comentários positivos nas provas ou nos trabalhos que incentivem o aluno a querer melhorar cada vez mais:

Já com aquele outro professor que você fez uma prova "Nossa! Parabéns, você tirou nove!", você não precisa tirar dez, tirou um nove, parabéns. Já o outro, não, então já muda muito isso também. E isso é uma coisa que incentiva, é pouca coisa, mas as pequenas coisas fazem bastante diferença. [Mateus, 320-323]

Também deu sugestões de como os professores poderiam fazer para se relacionarem melhor com os alunos indisciplinados e/ou violentos, apontando o diálogo entre os docentes como um elemento importante neste processo:

Ter diálogo entre os professores. Por exemplo, um aluno não dá trabalho com um professor, mas dá com outro. Então: "Pô, vamos sentar nós dois? Vamos conversar? O quê você faz que ele não dá trabalho com você?". E o outro: "O quê você faz que ele dá trabalho com você?", "O quê você fala e o quê você não fala pro aluno?". Então eu acho que poderia ser assim [Mateus, 243-249].

Ao tratar da autoridade docente, Mateus reconhece a importância desta no

processo educativo, quando assentada na prática do diálogo:

Autoridade tem que ter. Querendo ser um professor legal ou chato, a autoridade tem que ter. Aquela hora é aquela hora e a outra hora é a outra hora, tem que ser assim, não tem jeito. "Vamos fazer prova? Vamos. Não quer que senta junto? Legal, vamos separar agora, vai ter uma avaliação, vamos prestar atenção, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo", tem que ter autoridade. Só que, ao mesmo tempo, tem que ter este diálogo, que é o quê falta muito [Mateus,251-256].

Ana, ao falar dos professores que teve, destacou a postura de acolhimento de determinados professores que fizeram diferença em sua trajetória escolar, pois nas vezes em que pensou em desistir da escola no ensino médio encontrou nestes o apoio para prosseguir:

Ah! Tive muitos professores⁵ que foram importantes para mim: A Patrícia, a Fabi e a Inês foram as únicas que sempre deram apoio pra gente, elas nunca desprezaram a gente, sempre falava pra gente não desistir, seguir em frente e sempre lutar [Ana, 70-72].

Também descreveu o desprezo de alguns professores com os alunos da “turma do fundão”:

Ah! Tipo, se a gente tivesse ou não na sala, pra eles tanto fazia, como tanto fez. A gente ficava lá no canto, a gente sempre foi da turma do fundão, nunca a gente sentou na frente. Pra eles, acho que se a gente estava lá ou não, era a mesma coisa e sempre foi assim [Ana, 78-80].

Ana, ao comparar os professores da ex-escola com os de um curso profissionalizante, afirma que há diferenças quanto às exigências e que não se sente discriminada e excluída:

Lá a visão é outra, eles são muito rígidos. Não tem uniforme, não entra. Não tem aquele negócio de brincadeira, de a gente dar uma risada e já puxar atenção. Lá é totalmente diferente de uma escola [Ana, 147-149].

É, eu prefiro aquela escola no SENAI do que a escola onde eu estudava , por causa que lá eles não faz diferença de um aluno pro outro [Ana, 153-154].

Ao mencionar os problemas da escola em que cursou o ensino médio, Ana apontou a falta de paciência de alguns professores, a indiferença com que tratavam os alunos e o fato de sentir-se excluída:

Ah! Eu acho que faltou um pouco de paciência com os alunos, porque a maioria

⁵ Os nomes dos professores são fictícios.

dos professores hoje em dia não tem paciência. Eles chega na lousa passa lição e você copia e pronto. Acho que foi um pouco falta de paciência e de atenção. Por causa que quando eles excluiu uma pessoa, pra eles tanto faz como tanto fez, mas a gente sente na pele e eles não [Ana, 194-197].

Ao final de sua narrativa, retomou a questão da autoridade docente mediada pelo diálogo, pelo reconhecimento do outro e pelo respeito aos alunos. Ana também reconheceu a importância desses professores em sua vida escolar:

Os professores que mais marcou a minha vida eram aqueles que sempre estava em cima, nunca deixou a gente cair. Sempre quando tinha alguma confusão eles chegavam e falavam com a gente, nunca falou mal, nunca desprezou a gente. Qualquer coisa que acontecia, eles vinham e conversavam com a gente [Ana, 218-221].

Visto que nos excertos os jovens, a temática da autoridade apresenta-se relacionada com a prática do diálogo e do reconhecimento da subjetividade, a próxima subseção será dedicada a discutir essas questões.

5.2.2 AUTORIDADE, DIÁLOGO E RECONHECIMENTO DA SUBJETIVIDADE DISCENTE

Tem “o professor” e “professor”. Tem o professor que entende o aluno e professor que quer mandar no aluno, como se fosse filho dele. Eu acho que não é bem assim, filho é filho e aluno é aluno. Então se o professor quer mandar muito, o aluno faz de pirraça porque fala assim: “Você não manda em mim, você não é a minha mãe, eu vou fazer isso e ponto final, você não manda em mim.” Agora se o professor fala assim: “Não faz isso pra mim, por favor, isso e aquilo...” Eu tenho a certeza que o aluno obedece. Agora, nem todos os professor é assim. O professor fala: “Você vai fazer!” Não é bem assim, tem que saber conversar com o aluno.

Lucas

Nas narrativas dos cinco jovens participantes da presente pesquisa pôde-se depreender elementos das práticas educativas que possibilitam a superação das violências, tais como: diálogo, cordialidade, respeito, interesse por aquilo que o aluno tem a dizer, reconhecimento das subjetividades discentes, amor pela profissão transmitido no modo de

ensinar os conteúdos e de relacionar-se com os alunos. Também foram mencionadas as práticas educativas não discriminatórias, que não excluíam os alunos estereotipados como bagunceiros, pautadas na paciência para ensinar e repetir quantas vezes forem necessárias até o aluno aprender. Fato interessante de se observar é que a presença desses elementos na relação professor-aluno, segundo os narradores, os motivavam a realizar aquilo que lhes era solicitado, a aprender o conteúdo, e a apresentar melhor desempenho nas disciplinas desses professores. Tais práticas educativas, assentadas no respeito, na cordialidade e no diálogo, desencadeavam atitudes não violentas por parte destes jovens.

Em contraposição a essas práticas educativas, os jovens entrevistados apontaram práticas educativas assentadas no autoritarismo, na coerção, na negação da subjetividade discente, na exclusão dos “maus” alunos, no tratamento diferenciado dispensado aos “bons” alunos e na recusa do professor para tirar as dúvidas que os alunos indisciplinados tinham. Com tais professores, os narradores relataram que apresentavam comportamentos indisciplinados e/ou violentos, sentiam-se injustiçados pelo fato de lhes atribuírem sempre a culpa, também sentiam-se desprezados diante da indiferença com que eram tratados e, como resultado, não tinham “bom” desempenho nestas disciplinas e, com frequência, recebiam punições por transgredirem as normas escolares. Os jovens entrevistados narraram que não gostavam desses professores e afirmaram que sentiam mais vontade de ter atitudes indisciplinadas e de não obedecê-los. Pôde-se depreender que o vínculo afetivo com o professor é um elemento que favorece o diálogo na relação professor-aluno e, consequentemente, a superação das violências e/ou indisciplinas.

Nesse sentido, Honneth (2003) afirma que a referência negativa ao valor de certos indivíduos e grupos, afeta a auto-estima dos indivíduos e, esse tipo de desrespeito, impede a realização do indivíduo em sua integridade. Os exemplos de práticas educativas assentadas nas mais diversas formas de desrespeito estiveram presentes nas narrativas dos jovens desta pesquisa, e ainda, segundo o autor, a degeneração de direitos, que mina a possibilidade de auto-respeito, à medida que inflige ao sujeito o sentimento de não possuir o status de igualdade. No caso em tela, a análise das categorias “Pertencimento ao grupo e estereótipo do aluno” e “Punições”, apontaram como se concretiza, por meio da prática educativa, o desrespeito aos alunos.

Vale destacar que os estudos de Rodrigues (2003), Silva Filho (2003), Pereira (2003), Marra (2004) e Pappa (2004), Silva (2006a) e Santos (2010), apresentados no capítulo 1, atribuíram como uma das causas da violência escolar, no que se refere à relação professor-aluno, a falta de respeito mútuo e de diálogo.

As narrativas dos cinco jovens participantes da presente pesquisa trouxeram exemplos de práticas educativas tomadas pelas mais diversas formas de dominação e submissão do outro. A degeneração da autoridade formativa em mera dominação social, seja pela repressão, pela negação da subjetividade discente, pelo não reconhecimento da subjetividade, seja pela negligência, pelo abandono, pelo descaso, pela "desistência" de exercer o papel formativo. Esses elementos da prática docente remetem à reflexão trazida por Adorno (2010), ao tecer uma crítica sobre o papel da autoridade:

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome dos poderes estabelecidos, praticam-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (ADORNO, 2010, p.159).

Deve-se assinalar que a autoridade é importante para a formação do indivíduo, pois é por meio dela que se dá a incorporação de valores, princípios, modos de agir, mas quando a autoridade, no caso do professor, se degenera em autoritarismo pode abrir espaço para que os alunos se identifiquem com outras autoridades, como por exemplo, com um grupo de alunos que transgridem as normas escolares, que se comportam de maneira indisciplinada e/ou violenta. Nesses casos, o ator da violência parece poder se constituir apenas ao arrancar-se de um cotidiano, feito de alienação e de passividade, como pôde-se constatar nas narrativas dos jovens desta pesquisa.

Observa-se uma tensão permanente entre a autoridade docente e os alunos considerados indisciplinados e/ou violentos, pois os cinco jovens relataram que foram discriminados por alguns professores que se recusavam a dar explicações sobre a matéria e os tratavam de maneira diferenciada dos “bons” alunos, além de sentirem-se injustiçados por receberem punições mesmo quando não eram os responsáveis por comportamentos indisciplinados e/ou violentos a eles atribuídos.

Adorno (2010) afirma que a sociedade ainda permanece baseada na força física e, no caso do professor, esta se dá pelo fato de “saber mais”, servindo de instrumento para a legitimação dos interesses do Estado, uma vez que:

Uma parte constitutiva essencial deste complexo parece estar em que a sociedade que se apresenta como liberal-burguesa em hipótese nenhuma reconhece a necessidade da força física para uma formação social baseada na dominação. Isto ocasiona tanto a delegação da violência – um senhor jamais castiga – quanto o desprezo pelo professor que se encarrega de executar o que é necessário para tudo funcionar (ADORNO, 2010, p.107).

As narrativas dos jovens entrevistados apontam que a comunicação, na sala de aula, com frequência, é unidirecional, ou seja, apenas do professor para o aluno. Uma relação

autoritária que reproduz o sistema de dominação e submissão presente em nossa sociedade capitalista.

Dufour (2005) nos convida a refletir sobre o papel social da escola e do educador em sua obra *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*:

[...] é bem evidente que numerosos professores não medem seus esforços e se desgastam para além de suas forças⁶ para tentar fazer os jovens entrarem na posição do aluno, de maneira a simplesmente poder cumprir seu ofício de professor. Mas a novidade está aí: como os alunos foram impedidos de se tornarem alunos, os professores estão cada vez mais impedidos de exercer seu ofício (DUFOUR, 2005, 135-136).

Ainda em Dufour (2005), encontra-se uma crítica ao papel do educador:

[...]“Eles não escutam mais”. E se “eles não escutam mais”, pode acrescentar, provavelmente é porque eles também não falam mais. Não no sentido em que teriam se tornado mudos, muito pelo contrário, mas no sentido em que doravante eles sentem a maior dificuldade em se integrar no fio de um discurso que distribui alternativamente e imperativamente cada um em seu lugar: *aquele que fala e aquele que escuta* (DUFOUR, 2005, p.134, grifo nosso).

As práticas educativas autoritárias narradas pelos jovens evidenciaram esta problemática tratada por Dufour (2005): de quem pode falar e de quem deve escutar. Essa situação remete à reflexão sobre o papel da autoridade docente que, segundo Adorno (2010), deve levar o indivíduo a uma consciência individual autônoma, já o autoritarismo gera heteronomia, impossibilitando que o indivíduo desenvolva sua consciência sobre as normas estabelecidas, reproduzindo-as por temor aos castigos e punições. Nesse contexto, o autoritarismo se faz na ausência da prática do diálogo, reforçando a relação de dominação e submissão.

O caráter duplo e dialético entre a autoridade docente que possibilita o diálogo, valoriza a autonomia, respeita o sujeito e o outro, coercitivo, aproxima-se da compreensão de Marcuse (1981) sobre como se dá a relação de autoridade:

[...] leva em consideração dois elementos essenciais da posição espiritual do objeto da autoridade: uma certa medida de liberdade (liberdade de vontade: reconhecimento e aceitação do portador da autoridade que não se baseia na simples coerção), e, por outro lado, submissão, subordinação da própria vontade (e até mesmo do próprio pensamento, da própria razão) à vontade autoritativa do Outro (MARCUSE, 1981, p.56).

Esse caráter duplo da autoridade esteve presente nas narrativas dos jovens, ao

⁶ Dufour (2005, p.135) faz alusão aos numerosos casos de “depressão de professor” que o ex-ministro francês Allégre fingia considerar como simples abusos de licenças medicas.

indicarem elementos das práticas educativas baseados tanto na coerção e na submissão, como no reconhecimento da subjetividade. Nesse sentido, Marcuse (1981, p.56) traz essas contradições, ao afirmar que: “[...] na relação de autoridade, a liberdade e a não-liberdade, a autonomia e a heteronomia são concebidas conjuntamente e unificadas na pessoa única do objeto da autoridade”. Essa contradição precisa ser compreendida para que se possa desmitificar o processo de dominação social. Por isso, o autor levanta a hipótese (que seu estudo confirmará) de que:

O reconhecimento da autoridade como uma força essencial da prática social remonta às raízes da liberdade humana: significa (em um sentido sempre diferente) a renúncia à autonomia (de pensamento, vontade, ação), significa subordinação da própria razão e da própria vontade a conteúdos predeterminados, e isso de tal modo que tais conteúdos não constituem apenas “material” para a vontade transformadora do indivíduo, e sim que constituem, tais como são, normas obrigatórias para sua razão e sua vontade (MARCUSE, 1981, p.56).

Os estudos de Reszka (2000), Koehler (2003), Sartori (2003), Henriques (2004), Marra (2004), Pappa (2004), Silva (2004), Klein (2007), Bernardini (2008), Paula (2008) e Santos (2010), apresentados no capítulo 1, apontaram o abuso de poder e a crise de autoridade como uma das causas da violência escolar. Como se vê, as pesquisas mencionam a questão da relação entre o abuso da autoridade e a violência escolar. A presente pesquisa, ao analisar as narrativas orais dos jovens, pôde compreender como se relacionam o exercício da autoridade docente com processo de negação das subjetividades discentes e as violências.

Para Crochik (2011, p.26), a autoridade é importante para a formação do indivíduo, pois é por meio da incorporação de valores, princípios, modos de agir da autoridade, mediada pela forma como o indivíduo a percebe, e pelo contraste percebido entre o que é autoridade incorporada como um ideal e o que se contrapõe a esse ideal que se constitui o indivíduo. A autoridade tradicional (pai, professor), contudo, foi enfraquecida na passagem da sociedade liberal para a administrada, mas como a necessidade da autoridade não declinou tal como a própria autoridade, os líderes que aparecem são seus substitutos.

Esta pesquisa, ao analisar as narrativas orais de jovens considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas, buscou apontar para a urgência de que as práticas educativas mediadas pela autoridade docente estejam assentadas no diálogo e no reconhecimento da subjetividade discente.

Práticas educativas autoritárias devem ceder espaço para relações humanizadoras (ADORNO, 2010) e para isso, o professor deve despir-se de sua imagem de carrasco:

[...] em decorrência dessa imagem, quem se opõe ao castigo físico defende o interesse do professor ao menos tanto quanto o interesse do aluno. Só é possível esperar alguma mudança neste contexto a que me refiro quando até o último resquício de punição tiver desaparecido da memória escolar (ADORNO, 2010, p.107).

Na mesma obra, o autor tece uma crítica à tendência da escola em colocar o professor como um modelo de figura humana perfeita, que ali está para conter e corrigir atitudes incorretas de seus alunos. Para o autor, um dos caminhos para a emancipação da relação professor-aluno passa pelo processo de humanização desse professor, da aceitação de que também é suscetível a erros e de atitudes afetivas a si próprio e aos outros.

A respeito do processo de humanização, Roggero (2001) adverte que:

As relações coisificadas, impedidas do amor pela frieza a que aderem necessitam da autoconsciência. Eis o tipo de auto-reflexão [sic] que pode ser pensada para a educação, para o sistema de formação na cultura desta sociedade. É preciso que se tenha consciência da crueldade e da dureza da vida para resistir a elas e manter presente a possibilidade da vida mesma, e não para naturalizá-las como aspectos que perpetuam uma vida simulada (ROGGERO, 2001, p. 56)

Nas narrativas orais dos jovens desta pesquisa fizeram-se presentes episódios em que relações sociais se apresentam marcadas pela coisificação, pelo desprezo, pela indiferença e pela ausência de respeito ao outro.

A análise dos dados permitiu compreender o fenômeno da violência escolar na perspectiva do aluno considerado indisciplinado e/ou violento em suas escolas. Além disso, pôde-se confirmar a hipótese de que o reconhecimento da subjetividade discente na relação professor-aluno viabiliza a prática do diálogo e da não-violência.

Durante a análise das narrativas dos jovens, estiveram presentes práticas educativas mediadas por uma autoridade esclarecida que, assentadas no diálogo e no reconhecimento da subjetividade discente, favorecem a desbarbarização e algum nível de emancipação. Por outro lado, também foram mencionadas práticas educativas, assentadas na coerção, na submissão e na negação da subjetividade discente, as quais permitiram compreender as relações entre a autoridade, as violências e/ou indisciplinas protagonizadas pelos alunos e o processo de negação de suas subjetividades. Os jovens reivindicaram em suas narrativas mais diálogo e pequenas atitudes de cortesia das autoridades escolares, tais apontamentos podem indicar a barbárie instalada nas práticas educativas na escola e o quanto isso serve para a manutenção das relações de dominação em nossa sociedade.

No seguinte capítulo, Considerações finais, são retomados os objetivos e os resultados alcançados e ainda, são apresentadas as contribuições da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa foi investigar como se dá a negação da subjetividade discente nas práticas educativas e sua relação com as indisciplinas e/ou violências. Para tanto, foram colhidas, com base no método de História Oral (MEIHY, 2010), narrativas de jovens considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas. O desenvolvimento teórico deste estudo apoiou-se, especialmente, em autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, como Adorno, Horkheimer e Marcuse.

No capítulo 1, apresentou-se uma análise dos resumos das teses e dissertações da CAPES, publicados no período de 2000 a 2010, com a finalidade de situar o objeto de estudo desta pesquisa. A análise das causas para a violência escolar apontados nos 61 resumos indicou que a violência escolar, na perspectiva de alunos e/ou professores, foram atribuídas, em sua maioria, a fatores socioeconômicos, desestruturação familiar, violência social, influência da mídia e políticas educacionais. Destaca-se que nos resumos analisados nenhum indicou relações entre a negação da subjetividade discente e violência escolar.

Ainda no capítulo 1, observou que dentre as propostas de enfrentamento para a violência escolar as que apresentaram maior frequência, mencionaram a melhora da formação docente, sem especificar em quais parâmetros essa formação deveria estar assentada, e sugerem um trabalho conjunto de toda a sociedade para a elaboração de medidas com vistas a conter e prevenir as violências. No âmbito das relações interpessoais, 9 resumos mencionaram a prática do diálogo e apenas Klein (2007) propôs o reconhecimento da subjetividade discente, entretanto, não menciona o processo de negação da subjetividade, contemplado na presente pesquisa.

Vale a pena ressaltar que, a partir da análise das referidas produções acadêmicas, pôde-se identificar o ineditismo da presente pesquisa no que se refere aos seguintes aspectos: a escuta de narrativas de alunos considerados indisciplinados e/ou violentos e a análise destas assentada em pressupostos da teoria crítica; o estudo das relações existentes entre as formas de exercer a autoridade, a negação da subjetividade discente e a violência escolar.

No capítulo 2, foram apresentados os pressupostos teóricos acerca do método de História Oral, a seleção e a descrição dos narradores, as características das escolas em que os referidos participantes estudaram, os procedimentos para a coleta e a transcrição das narrativas e, por fim, o processo de identificação de três categorias para a análise das narrativas: “Pertencimento ao grupo e estereótipo do aluno”, “Punições” e “Práticas educativas”.

No capítulo 3, foram apresentados o conceito de juventude adotado neste estudo e pesquisas sobre os jovens no Brasil, o que permitiu inserir a temática da juventude e situar, neste contexto, os participantes do presente estudo. Essas pesquisas trouxeram, em especial, informações sobre a situação educacional e a crise na formação dos jovens. Tais dados permitiram que se estabelecessem relações com os conceitos de pseudoformação, de adaptação, de esclarecimento e de emancipação, preconizados por autores da primeira geração da Escola de Frankfurt (ADORNO et al., 1965; ADORNO e HORKHEIMER, 1985; ADORNO 1996, 2010). Também na primeira seção, foi discutido o papel da escola na perspectiva dos jovens por meio da análise de figuras produzidas pelos mesmos durante uma atividade escolar. Tal análise evidenciou que: as falas dos alunos refletiam a visão instrumentalizadora do papel da escola; seus processos de pseudoformação e de adaptação; o lado perverso da educação quando sua prática é tomada como instrumento de dominação, de alienação e de manutenção da ideologia vigente.

No capítulo 4, apresentou-se a análise das narrativas orais relativas à categoria “Pertencimento ao grupo e estereótipo do aluno” e, para fazê-lo, apoiou-se tanto nos conceitos acima mencionados, quanto nos de grupo (FREUD, 1976) e de estereótipo (ADORNO et al., 1965; CROCHÍK, 1995). Pôde-se constatar que os narradores se referiram ao processo de discriminação e de exclusão devido à “fama” que tinham e por pertencerem à “turma do fundão”, e reagiram a esse estereótipo com formas violência como, por exemplo, xingamentos, brigas, desrespeito com colegas e professores. Tais dados evidenciaram como a dinâmica escolar hierarquiza e reforça as desigualdades entre os estudantes e, que as violências discentes podem expressar a busca pelo reconhecimento de suas subjetividades.

No capítulo 5, dividido em duas seções, deu-se prosseguimento à análise dos dados, focalizando tanto a categoria das “Punições exercidas pelas autoridades escolares” quanto a das Práticas educativas, visto que se encontram interrelacionadas no sentido de que ambas se constituem por meio do exercício da autoridade. Para analisar tais categorias, recorreu-se também aos conceitos de punição (FOUCALT, 1996), de autoridade e de subjetividade (ADORNO, 2010; ADORNO et al., 1965; MARCUSE, 1981; ROGGERO, 2001).

Na primeira seção, relativa à análise da categoria das “Punições”, pôde-se constatar métodos de coerção disciplinar que acentuaram os papéis da escola como o de vigiar, de punir, de hierarquizar em “bons” e “maus” alunos e de recompensar. Todos os narradores reconheceram a necessidade da aplicação de punições em casos de transgressões às normas escolares. Entretanto, trouxeram, em suas histórias, episódios de punições injustas devido a culpas por indisciplinas e/ou violências não cometidas por eles, mas que, devido aos seus

estereótipos, lhes eram atribuídas pelas autoridades escolares. Os relatos das punições injustas estavam sempre acompanhados da denúncia da falta de diálogo e de oportunidade para esclarecerem a sua real participação ou não nos comportamentos dos quais eram considerados culpados. A análise evidenciou também, que as mudanças ocorridas nos comportamentos desses jovens na escola devem-se muito mais às suas histórias de vida do que as punições que receberam. Concluiu-se ainda, que as punições exercidas pelas autoridades escolares podem resultar tanto em adaptação quanto desencadear comportamentos indisciplinados e/ou violentos resultantes desse processo.

Na segunda seção do capítulo 5, encontra-se a análise relativa à categoria das Práticas educativas, a qual evidenciou relações entre as violências e/ou indisciplinas protagonizadas pelos alunos e o processo de negação da subjetividade em práticas educativas também violentas. Todos os participantes destacaram a importância da autoridade e apontaram suas diferentes formas presentes no contexto escolar. Os jovens narraram práticas educativas autoritárias assentadas na coerção, na negação da subjetividade discente e na exclusão e, como consequência reagiam com atitudes indisciplinadas e/ou violentas, e afirmaram que tais práticas os motivavam mais ainda para ações indisciplinadas e/ou violentas. Ressalte-se que, por outro lado, os próprios jovens contrapuseram tais práticas educativas autoritárias àquelas pautadas no diálogo, na cordialidade, no respeito, no interesse por aquilo que o aluno tem a dizer, no reconhecimento da subjetividade discente, no amor pela profissão transmitido no modo de ensinar os conteúdos e de relacionar-se com os alunos. De acordo com os narradores, tais práticas despertavam motivação para aprender o conteúdo, o que favorecia melhor desempenho escolar nessas disciplinas, estabelecimento de vínculo afetivo com o professor e o consequente respeito às normas por parte deles. Os dados obtidos nesta análise, portanto, permitem afirmar que, se por um lado, a negação da subjetividade pode desencadear indisciplinas e/ou violências, por outro, o seu reconhecimento, quando mediado por uma autoridade voltada para a prática do diálogo, possibilita a superação das violências.

Conclui-se, portanto, que reflexões sobre os jovens considerados indisciplinados e/ou violentos em suas escolas, desenvolvidas a partir da análise de suas narrativas orais, com foco nas três categorias propostas na presente pesquisa, quais sejam, o pertencimento ao grupo e seu estereótipo, as punições exercidas pelas autoridades escolares e as práticas educativas, podem contribuir para a compreensão do fenômeno das violências e para a construção de relações humanizadas, mediadas por uma autoridade orientada para a desbarbarização e para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas.** 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002. v.1. 400 p.

ABREU, Carlos Alberto Pereira de. **Violência na escola desafiando a promoção de um ambiente saudável.** 2006. 95 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2006.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Mínima Moralia:** reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Sociedade industrial ou capitalismo tardio? In: COHN, Gabriel (Org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais:** Adorno. 2.ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira. **Educação e Sociedade**, n.56, 1996.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund et al. **La personalidad autoritaria.** Traducción Dora Cymler e Aída Cymbler. Buenos Aires: Proyección. (Original publicado em 1950), 1965.

ALESSIO, Fernanda Cristina. **A violência simbólica na escola:** uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São, 2007.

ALMEIDA, José Luís Vieira de; OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar:** teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007. p.119-171.

ANTUNES, Deborah Christina. **Razão instrumental e preconceito:** reflexões sobre o “bullying”. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

AQUINO, Luseni Maria C. de. Introdução: A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, 2009. p. 23-39.

ARAÚJO, Maria Carla de Avila. **Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte:** um estudo exploratório das marcas da violência na constituição de suas identidades. 2000. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BACKES, Dalila Inês Maldaner. **O olhar dos alunos e professores em relação à violência em uma escola privada do interior do estado:** um estudo de caso. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BARRILARI, Arlize Aparecida Mesquita Moura. **A violência da escola:** uma produção social legitimada. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. v.1, 13.ed. São Paulo: Brasiliense, 2011. p. 197-221.

BERNARDINI, Cristina Helena. **Representações sociais de bullying por professores.** 2008. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2008.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2011.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão; KANSO, Solange. Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, 2009. p. 71-88.

CANDIDO, Eliana de Lourdes. **Violência:** a voz de professores e funcionários de uma escola pública de Cuiabá. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

CASTRO E SILVA, Denise Madeira de. **Violência e práticas pedagógicas:** o que revela o cotidiano escolar. 2000. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia:** Série Novo Ensino Médio. v.u. São Paulo: Ática, 2002. 163 p.

CODEVILA, Ana Cristina Senna. **A relação escola/família no enfrentamento do comportamento violento do adolescente.** 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. Situação Educacional dos Jovens Brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, 2009. p. 89-108.

CORTI, Ana Paula de Oliveira. **Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública:** jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões. 2002. 251 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

COSTA, Jane Cristina Guedes da. **Violências nas escolas:** um novo olhar ante as relações sociais na escola. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

CROCHÍK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação,** Ano II – Especial Adorno Pensa a Educação, São Paulo: Segmento, 2008. p.16-25

_____. **O computador no ensino e a limitação da consciência.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Preconceito:** indivíduo e cultura. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

_____. **Preconceito, indivíduo e sociedade.** Temas em Psicologia, 1996. n.3. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2012.

_____. **Teoria crítica da sociedade e psicologia:** alguns ensaios. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

DAYRELL, Juarez; CARROCHANO, Maria Carla. Juventude, socialização e transição para a vida adulta. In: GUIMARÃES, Maria Teresa Canezin; SOUZA, Sýnia M. Gomes (Org.).

Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Ed. UCG; Cânone Editorial, 2009. p. 119-136.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas:** dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002a. p. 13-29. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2008a.

_____. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2008b.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mais. **Adolescência:** entre o passado e o futuro, a experiência. Taubaté: Cabral, 2006.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência:** gangues, galeras e o movimento *hip hop*. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2008.

DUFOUR, Dani-Robert. **A Arte de reduzir as cabeças:** sobre servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005. p. 117-149.

ENDO, P C. Criação e destruição. **Mente e Cérebro.** O olhar adolescente: espelhos da sociedade, 4.ed. São Paulo: Duetto, 2007.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FERNANDES, Kátia Tomaz. **O conceito de violência escolar na perspectiva dos discentes.** 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Helder et al. Juventude e políticas de segurança pública no Brasil. In: CASTRO, Jorge Abrão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, 2009. p. 191-220

FERREIRA, Mecira Rosa. **Violência e educação:** manifestações na escola pública. 2002. 246 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** Nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete, 13.ed., Petrópolis: Vozes, 1996.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: **Além do princípio do prazer:** Psicologia de grupo. v.18, Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976.

GALEÃO-SILVA, Luís Guilherme. **A violência de Auschwitz:** um estudo do texto elementos do anti-semitismo de Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. 2000. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1891. Disponível em: <<http://www.serj.com.br/IBMR/TEXTOS%20IBMR/institucional2011sem01noite/ESTIGMA.pdf>>. p.18-19.

GOTZÉNS, Concepción. **A disciplina escolar:** prevenção e intervenção nos problemas de comportamento. Trad. Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUIMARÃES, Ana Helena Rodrigues. **O orientador educacional frente ao fenômeno bullying:** um estudo nas escolas particulares do plano piloto. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar:** conflito e ambiguidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola:** espaço de violência e indisciplina. Revista Eletrônica do LITE: Nas redes da educação, v.1, p.1-5, Campinas, 1999. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br>. Acesso em: 4 mar. 2006.

HENRIQUES, Silvana Lopes de Assis. **As práticas pedagógicas do cotidiano escolar como fontes de violência na sala de aula.** 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2004.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIN, Denise Hunsche. **Violência na escola segundo alunos.** 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2007.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. **Violência psicológica:** um estudo do fenômeno na relação professor - aluno. 2003. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade De São Paulo, São Paulo, 2003.

LARA, Celia Regina de. **Violência escolar:** por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar. 2001. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2001.

LE BON, Psychologie des foules, 1955, p.54. apud FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: **Além do princípio do prazer:** Psicologia de grupo. v.18, Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imagoa, 1976. p. 91-105.

LÍRIO, Olávio Corsini. **As violências praticadas e sofridas por jovens na escola.** 2004. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

LOBATO, VIVIAN DA SILVA. **Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência nas escolas.** 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOPES, CLAUDIVAN SANCHES. **A violência no espaço escolar e a relação professor-aluno.** 2001. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

LOUREIRO, Ana Carla Amorim Moura. **A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica.** 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo, 2003.

MACHADO, Roselaine Azambuja. **Resistir e criar:** um estudo sobre os efeitos que a violência opera nos processos de subjetivação dos docentes. 2005. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da Violência.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.

MARCUSE, Hebert. **A ideologia da sociedade industrial.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

_____. **Cultura e Psicanálise.** Tradução de Wolfgang Leo Maar, Robespierre de Oliveira, Isabel Loureiro. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Tolerância Repressiva.** Tradução: Kathlen Luana de Oliveira. Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia. v. 12, 2007. Disponível em: <<http://www3.est.edu.br/nepp>> Acesso em: 01 nov. 2012.

_____. Estudo sobre a autoridade e a família. In: **Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Sobre o caráter afirmativo da cultura. **Cultura e Sociedade.** São Paulo: Paz e Terra, v.1, 1997.

MARQUES, EDI CARLOS APARECIDO. **Diálogo na escola:** ética do discurso habermasiana versus a violência escolar. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência escolar:** um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita. 2004. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2004.

MARTINS, Regina Helena Oliveira. **Representações e práticas sobre a violência entre jovens estudantes do Ensino Médio.** 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2003.

MARTINS, Tatiane Conceição Ferreira Galvão. **Violência na escola estadual de ensino fundamental e médio Augusto Montenegro.** 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Pará, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História Oral:** como fazer e como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Manual de História Oral.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

NASCIMENTO, Maria Eulália Pereira. **Da exploração à inutilidade:** relação entre os valores da globalização capitalista que organizam o mundo do trabalho neste final de século e a violência nas relações escolares. 2000. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

NICOLODI, Sonia Terezinha. **Um olhar sobre as ações pedagógicas do professor como alternativa e possibilidade da não violência no cotidiano escolar.** 2002. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. **Violência nas escolas:** cidadania, parâmetros curriculares e ética. 2000. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2000.

NOGUEIRA, Rosana Maria Cesar Del Picchia Araújo. **Escola e violência:** análise de dissertações e teses sobre o tema na área de Educação, no período de 1990 à 2000. 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NOGUEIRA, Rosana Maria Cesar Del Picchia Araújo; PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. **Escola e Violências:** uma reflexão possível. GT: Sociologia da Educação / n.14, 28ª Reunião Anual da ANPEd, 16 a 19 de outubro de 2005 CAXAMBU, MG. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt14845int.doc>. Acesso em 11 jul. 2012.

NOVAES, Regina Célia Reyes. Prefácio. In: CASTRO, Jorge Abrão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, 2009. p.13-22.

OLIVEIRA, Adriana Dias De. **Violência escolar:** verso e reverso das sociabilidades contemporâneas. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Juliana Prudente de. **Representação social da violência na escola.** 2002. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2002.

OLIVEIRA, Maria das Graças Pachêco e. **Percepção de valores e violências nas escolas pelos docentes do ensino médio.** 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.

OLIVEIRA, Rosilene Beatriz Lopes. **Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas "violentas".** 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Brasília: UNESCO, 2002,

PACHECO, Claudia Regina Costa. **Violência, educação e autoridade docente:** repensando o processo de “coisificação” humana. Anais Educere, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/197_171.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2010.

PAIS, José Machado. Jovens e Cidadania. **Rev. Sociologia, Problemas e Práticas,** n.49, 2005.

PAPPA, João Segura. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental.** 2004. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2004.

PAULA, Alexandre da Silva de. **História de vida e representações sociais de violência em professores de uma escola pública.** 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

PAULA, Fraulein Vidigal de; D'AUREA-TARDELLI, Denise. **Violência na escola e da escola:** desafios contemporâneos à psicologia da educação. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

PAULA, Isabel Cristina Santos de. **Violência na escola:** opinião dos professores sobre as causas das manifestações de violência entre alunos do ensino médio. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEREIRA, Andrea Milius. **Sentidos-significados da violência escolar:** a constituição da identidade de alunos com problemas comportamentais. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Maria Arleth. **Violência nas escolas:** visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

PINTO, Ana Maria de Almeida. **Violência escolar:** manifestações e alternativas de ação em uma escola municipal do Rio de Janeiro. 2008. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e Poder. **Mnemosine**, v.6, n.2, p.2-13, 2010.

RESZKA, Maria de Fátima. Escutando os professores e fazendo uma leitura do sintoma social: a violência na escola. 2000. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **Significações da violência escolar na perspectiva dos alunos.** 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

RISTUM, Marilena. **O conceito de violência de professoras do ensino fundamental.** 2001. 395 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

RODRIGUES, João Carlos. **A violência escolar na perspectiva dos "agentes" e "clientela" de um-a escola estadual de cidade de São Carlos – SP.** 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, 2005.

RODRIGUES, Luiz Antonio. **A violência em sala de aula, na percepção de alunos de oitava série do ensino fundamental de uma escola de confissão religiosa.** 2003. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROGGERO, Rosemary. **A Vida Simulada no Capitalismo:** um estudo sobre formação e trabalho na arquitetura. 2001. 273 f. Tese. (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RUOTTI, Caren. **Os sentidos da violência escolar:** uma perspectiva dos sujeitos. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Angéla Letícia dos. **Fatores de proteção social no enfrentamento da violência:** dar voz e vez aos adolescentes em seu ambiente escolar. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, Leandro Gabriel dos. **A percepção discente da violência escolar:** um estudo comparado (tipo de escola, ambiente social e estilo de vida). 2007 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SARTORI, Cristina Helena Guimarães. **Da violência da escola à escola da violência.** 2003. 168 f. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

SEGAL, Robert Lee. **A Violência escolar:** perspectivas em uma era líquido-moderna. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SEVERINO, Joaquim José. Conhecimento, subjetividade e ideologia. **Educação e Subjetividade:** subjetividade e modernidade. Publicação do Grupo de Pesquisa e Subjetividade – CNPq, Faculdade de educação. Editora: PUCSP EDUC. ano 1, n.1, 2º semestre/2005. p. 37-62.

SILVA FILHO, Francisco Bento da. **Escola do medo:** o discurso dos atores educacionais acerca da violência na escola. 2003. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

SILVA, Alvaro Cabral da. **Os jovens e suas representações sociais de violência.** 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2006a.

SILVA, Dezir Garcia da. **Violência e estigma:** bullying na escola. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006b.

SILVA, Maria Nadurce da. **Escola e comunidade juntas contra a violência escolar:** diagnóstico e esboço de plano de intervenção. 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

SILVA, Nilma Renildes da. **Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores.** 2006. 297 f. Dissertação (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006c.

SOUZA, Elizeu. Clementino. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. **Revista Histórias de vida e formação de professores**, Boletim 1, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord). **Juventude:** estado do conhecimento. Relatório de pesquisa. INEP, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência.** Cadernos de Pesquisa, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos>>. Acesso em: 2 jun. 2009.

- _____. **A produção de conhecimento sobre juventude na área de educação no Brasil.** 2005. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/harvard4/marilia.htm>>. Acesso em: 20 out. 2010.
- _____. **Juventude e escolarização** (1980-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 221 p. (Série Estado do Conhecimento, INSS 1676-0565, n.7). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/publicações>> Acesso em: 5 jan. de 2006.
- _____. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educação e Pesquisa, 2001. p. 87-103.
- THOMPSON, Paul. **História oral:** patrimônio do passado e espírito do futuro. In: História Falada. Memória, rede e mudança social. São Paulo: Sesc, Museu da Pessoa, Imprensa Oficial, 2006.
- TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. **Formação de professores, violência na escola, pós-modernidade, representações sociais, crise na escola.** 2002. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.
- VASCONCELOS, Renata Nunes. **Violência escolar:** uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar. 2010. 248 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- VIEIRA, Jeferson Christiano Vieira. **As múltiplas faces da violência escolar.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/903_459.pdf>. Acesso em 29 jul. 2012. p.11868-11869.
- WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos.** São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 201-271.
- _____. **Violência, sujeito e sociologia.** 2009. Disponível em: <<http://revistadil.dominiotemporario.com/doc/Dilemas3Ent.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2009.
- YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no contexto escolar:** um olhar freiriano. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2007.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2011:** os Jovens do Brasil. 1 ed. São Paulo: Instituto Sangari, Ministério da Justiça - Brasília-DF, 2011. p. 70-76.

ANEXO 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido para jovens maiores de 18 anos (TCLE)

O objetivo da presente pesquisa é investigar as questões que envolvem violência na escola brasileira.

A sua participação na pesquisa é absolutamente voluntária, sendo que a qualquer momento pode decidir por se retirar dela, não acarretando qualquer consequência, penalizações ou prejuízos.

É garantido a todos os participantes absoluto sigilo quanto a suas identidades.

Muito provavelmente os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados em futuras publicações científicas, ficando garantido, também nesses casos, o mais absoluto sigilo quanto à identidade dos participantes.

Os participantes podem pedir esclarecimentos à pesquisadora em qualquer momento da pesquisa, podendo inclusive pedir esclarecimento em momentos posteriores a sua aplicação. Para isso deixamos disponível um endereço eletrônico para contato.

Tendo ciência disso, eu, _____, RG nº _____, nascido em _____, dou meu consentimento livre e esclarecido à participação na presente pesquisa e a utilização dos dados obtidos em futuras publicações científicas.

Campinas, ____ de ____ de 2012.

Assinatura

Contatos

Pesquisadora: Renata Landucci Ortale

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE – S.P.)

E-mail: r.lortale@gmail.com

Orientadora da Pesquisa: Profª Drª Rosemary Roggero

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE – S.P.)

E-mail: roseroggero@uol.com.br

ANEXO 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais de alunos menores de 18 anos (TCLE)

O objetivo da presente pesquisa é investigar as questões que envolvem violência na escola brasileira.

É garantido a todos os participantes absoluto sigilo quanto a suas identidades.

Muito provavelmente os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados em futuras publicações científicas, ficando garantido, também nesses casos, o mais absoluto sigilo quanto à identidade dos participantes.

Os participantes podem pedir esclarecimentos à pesquisadora em qualquer momento da pesquisa, podendo inclusive pedir esclarecimento em momentos posteriores a sua aplicação. Para isso deixamos disponível um endereço eletrônico para contato.

Tendo ciência disso, eu, _____, RG _____
 nº _____, responsável pelo aluno(a) _____
 _____ nascido em _____, dou meu consentimento
 livre e esclarecido a sua participação na presente pesquisa e a utilização dos dados obtidos em
 futuras publicações científicas.

Campinas, ____ de ____ de 2012.

Assinatura

Contatos

Pesquisadora: Renata Landucci Ortale

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE – S.P.)

E-mail: rloortale@gmail.com

Orientadora da Pesquisa: Profª Drª Rosemary Roggero

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE – S.P.)

E-mail: roseroggero@uol.com.br

APÊNDICE 1 - Transcrição da narrativa de Rafael

Início: 27 de julho de 2011, quarta-feira, 15 h 26 min.

P⁷: Olá, Rafael⁸. Tudo bom? Primeiro eu queria te agradecer, a sua disposição de vir aqui participar dessa entrevista, que faz parte da minha pesquisa de doutorado que se interessa em estudar as histórias de vida dos jovens, suas experiências tanto no âmbito familiar, quanto no escolar e no social. Porque a pesquisa busca pensar em uma escola mais acolhedora onde o jovem sinta-se reconhecido. Por isso, eu gostaria que você contasse a sua história de vida para mim, falasse sobre a sua família, sobre a sua experiência na escola, sobre experiências que te marcaram, os seus relacionamentos e que fizeram de você, o jovem que você é.

R⁹: Xiii, agora “ferrô”.

P: Não tem problema...

R: Nossa, agora eu não sei nem por onde começar.

P: Por onde você gostaria de começar contando pra mim? Tem o familiar, tem o escolar, tem o social, por onde você gostaria de começar contar a sua história de vida? Quem é o Rafael?

R: Nossa, nem eu sei quem sou eu! Nossa, agora encrencou. Nossa, porque eu não lembro nada... da 4º série pra trás eu não lembro nada, só da 5º série pra frente. Da 4º série pra trás...

P: Não tem problema! Não tem problema! E aí, o Rafael não tem família?

R: Não, eu tenho família.

P: É? Quem é sua família?

R: Minha família é meu pai, minha mãe, minha irmã e tem meus primos, meus parentes, sabe. Mas mais “chegado” são meu pai, minha mãe e minha irmã.

P: Certo. Em que ano você nasceu?

R: Em 1995.

P: 95. Quantos anos você tem?

R: 16.

P: 16 anos? Então me conta, como é que foi essa experiência que você lembra da 5º

⁷ P: refere-se à fala da pesquisadora.

⁸ Rafael: o nome é fictício para manter o anonimato do narrador.

⁹ R: refere-se à fala do narrador.

32 série pra frente.

33 R: Nossa, eu já aprontei bastante.

34 P: Em qual escola? Como que foi?

35 R: Na escola [...]¹⁰

36 P: O que é esse "eu aprontei bastante"?

37 R: Ah! Eu não fazia lição...

38 P: Me conta mais sobre isso, sobre quem é esse Rafael, como que você está se olhando
39 pra trás, o que seria?

40 R: Ah, não fazia lição, só conversava, aprontava bastante e daí começou os professor a
41 chamar a minha mãe e tudo, daí eu repeti de ano...

42 P: Que série você repetiu?

43 R: Nossa, eu repeti... acho que foi a 5^a série e a 6^a. Daí eu comecei a repetir de ano e
44 falei logo com diretor que eu queria passar pra noite. Aí o diretor aceitou e falou que ia falar
45 com a minha mãe e deixou eu passar pra noite.

46 P: Eles sugeriram?

47 R: Sugeriram que eu passasse pra noite... eu pedi pra ele pra passar pra noite.

48 P: Certo.

49 R: E aí ele falou que ia ver com a minha mãe, se minha mãe concordava, ai eu passei
50 pra noite. Daí eu comecei a estudar... daí eu vi o que era estudar mesmo, porque os adultos
51 vinham e a gente começava a bagunçar, tinha a turminha a noite também, a gente começava a
52 conversar e eles falavam com a gente: "A gente trabalha o dia inteiro, vem aqui pra estudar e
53 vocês ficam conversando e atrapalhando a aula?". Daí eu comecei, saí do meio da turma e
54 comecei a estudar. Aí eu comecei a passar de ano e eles ficaram pra trás.

55 P: E eles foram ficando pra trás.

56 R: Daí uns desistiram, um ficou... tem uma lá até hoje. Daí agora eu peguei e passei de
57 1^a à 8^a e acabou. Agora eu vou fazer o 1^º, 2^º e o 3^º.

58 P: Vai dar continuidade?

59 R: Continuidade.

60 P: Mas o que você lembra desses anos ali, da repetência, desses momentos, das
61 experiências, você falou "eu aprontava demais", me conta mais sobre isso, como eram essas
62 experiências?

63 R: Ah, eu conversava, saía pra fora da sala sem falar com o professor, xingava, às

¹⁰ [...]: supressão do nome da instituição escolar ou de pessoa.

64 vezes o professor falava alguma coisa e eu achava ruim. Ele falava "A", eu falava "B", aí ele
65 ficava estressado e chamava a minha mãe. Depois que eu mudei pra noite eu parei, não fiz
66 mais isso.

67 P: E o que te incomodava neste professor, você disse que ele falava "A" e você falava
68 "B"?

69 R: Eu era moleque, você quer ser maior que o professor. Se o professor falar alguma
70 coisa pra você, a turma começava a dar risada da sua cara, você pegava e falava alguma coisa
71 pra ele. É tudo bobagem, coisa de criança. Daí depois quando eu mudei pra noite eu vi que
72 não era bem assim, eu mudei e nunca mais fiz isso.

73 P: Quais tipos de punições você tinha?

74 R: Eu levei uma advertência e várias vezes ia conversar com a diretora, ela dava
75 bronca em mim (risos) porque eu estava aprontando.

76 P: Ou chamava seus pais?

77 R: É, chamava meus pais, mas só.

78 P: E nesses momentos...

79 R: Xingava os outros alunos. Minha mãe já foi chamada, meu pai nunca foi chamado,
80 graças a Deus, senão eu tinha apanhado. Só minha mãe, já foi chamada bastante vez.

81 P: E cada vez que acontecia esse episódio da sua mãe ser chamada ou você conversar
82 com a diretora, o que você sentia?

83 R: Nossa! (risos), sentia que ia apanhar. Ou apanhar ou tirar alguma coisa minha que
84 eu gostasse bastante, tipo um castigo.

85 P: E mesmo assim? E depois passado algum tempo?

86 R: Passado algum tempo eu caía na bagunça de novo e começava tudo de novo.

87 P: E o que te incomodava na escola pra você ter essas atitudes?

88 R: De incomodar assim, não tinha nada que incomodava. Era, sabe, querer ficar
89 conversando, não querer ficar fazendo lição, pensava que a conversa era mais importante, não
90 fazia lição, não estudava. Aí eu comecei a repetir, repetir, repetir e daí eu parei.

91 P: E como você via o papel do professor?

92 R: O professor queria que eu ficasse quieto pros outros alunos, pra quem queria
93 aprender, aprender. Daí como eu não ficava quieto, ficava discutindo com os professor, ele
94 pegava e chamava a minha mãe.

95 P: E como que eram essas discussões?

96 R: Ele falava pra eu ficar quieto, daí virava, passava um minutinho e eu começava a
97 conversar de novo. Ele falava alguma coisa e quando virava as costas eu continuava

98 conversando, dando risada alto; daí o professor pegava e chamava a minha mãe, me levava
99 pra conversar com a diretora.

100 P: E o que te levava a conversar com o colega do lado?

101 R: Ah, ele chama você pra conversar: "Oh, você viu aquela coisa que aconteceu
102 ontem?". "Ah, eu vi", daí começa a conversa ...

103 P: Mas não está tendo aula?

104 R: Tá acontecendo aula, mas assim mesmo chama e você não consegue ficar sem
105 conversar, você acha que a conversa é mais importante do que você aprender a matéria pra
106 seguir alguma profissão. Você começa a conversar, conversar e quando vê, acabou a aula,
107 acabou mais um dia e você não aprendeu nada.

108 P: E tinha alguma aula específica, alguma situação em que você não conversava, se
109 sentia melhor ali, tinha outro comportamento?

110 R: Era Matemática. Com a professora [...].

111 P: E como era a aula dela que daí você tinha um comportamento diferente?

112 R: Porque ela era mais brava, falava grosso. Você fala "A", ela falava "B, C, D" até
113 você ficar quieto. Daí eu tinha respeito por ela e outra, minha mãe também conhecia ela e... eu
114 ficava mais quietinho. Mas fora ela assim, quase todas falava alguma coisa ou conversava e
115 eu retrucava.

116 P: Você acha que isso é não ter respeito pelo professor, quando você conversava?

117 R: Ah, não sei. Eu estava conversando ali e o professor queria que eu parasse; se eu
118 estava no meio da conversa e o professor vinha falar com você, você ficava bravo. Você
119 estava terminando a conversa e aí você não consegue parar.

120 P: E me conta alguma coisa que te marcou, uma experiência ruim na escola, uma
121 coisa que você saiu muito chateado, triste...

122 R: Não tem nada.

123 P: Nada?

124 R: Na escola sinceramente não tem nada, só lembranças boas, sabe?! Nunca aconteceu
125 nada de ruim lá comigo, só uma advertência me chateou. Mas como eu respondi pra
126 professora, daí não deu certo e eu levei a advertência.

127 P: Mas você me disse que sempre ia conversar com a diretora, era tirado da sala de
128 aula, essas situações não te incomodavam?

129 R: Não, ela conversava comigo...

130 P: Você ficava contente de sair pra fora?

131 R: Não, não ficava contente, mas ela conversava comigo e daí eu ficava pensando, eu

132 chegava na sala e ficava quieto, começava a fazer lição, mas chegava o outro dia, eu
133 começava a conversar de novo. Aí me chamava de novo, nossa! Era um “rolo”, um “negócio
134 feio”.

135 P: E o que te fez mudar? Você disse que quando foi pro noturno você mudou?

136 R: Ah, sei lá, a noite... eu comecei a conversar com as pessoas da noite, daí eu vi que
137 eles estão ali para estudar mesmo, eu descobri a importância do estudo e comecei a estudar.

138 P: No noturno que você descobriu? E você gostou de estudar no noturno?

139 R: Gostei.

140 P: Foi uma experiência boa? As pessoas com quem você se relacionava no noturno
141 eram mais velhas que você?

142 R: Eram bem mais velhas que eu. Tinha gente que era o dobro da minha idade.

143 P: E os professores do noturno como eram?

144 R: Ah, eles ensinavam bem, porque o tempo é curto, mas eles ensinavam bem a noite.

145 P: O que é ensinar bem, pra você?

146 R: Ah, explicava a matéria tudo certinho, entrava na sua cabeça. Ele lia, a gente lia
147 livro tudo assim, apesar que antes eu não lia livro. Não lia livro, nossa! O professor falava pra
148 eu ler, eu não lia “nem a pau”. Daí, à noite, com os adultos, nós até brigava pra ver quem ia
149 ler.

150 P: De tanto que gostava...

151 R: De tanto que gostava de ler. Não via a hora de chegar o professor de português pra
152 gente ler.

153 P: É? Vocês gostavam?! E vocês se sentiam reconhecidos nas aulas, no noturno?

154 R: Ali a nossa opinião valia, não era que nem de manhã. De manhã às vezes você
155 falava alguma coisa, o aluno já pensava que você era bobo. A noite não, você fala a sua
156 opinião, o professor e os adultos lá entendem, é o que você acha. De manhã, você falava e o
157 professor nem ligava, os outros estavam falando, não conseguia ouvir a sua opinião, não
158 conseguia às vezes nem dar aula.

159 P: Bem diferente...

160 R: Bem diferente, a noite era melhor.

161 P: Foi uma experiência boa pra você? E quando você fala assim: "Eu passei a dar mais
162 valor pro estudo, como você vê isso na sua vida?"

163 R: Eu vejo assim: Sem o estudo hoje você não é nada. Se você não estudar como vai
164 arrumar emprego? E se você não arrumar um emprego não tem dinheiro pra formar uma
165 família, por exemplo. Aí eu falei: "É! Se eu não estudar, já era", aí eu comecei a prestar

166 atenção e falei: "Se eu quiser crescer na vida eu tenho que estudar", mas daí já era tarde
167 demais, eu estava no noturno mesmo. Se eu tivesse de manhã, com a mente que eu tenho hoje
168 eu passaria "de letra" na escola, porque é bem melhor à noite, você começa a prestar atenção
169 nas coisas, não é que nem antes que eu só queria conversar.

170 P: Mas o que te leva a querer prestar atenção mais nas coisas à noite?

171 R: Ah, sei lá... O professor começa a falar, todo mundo presta atenção, ninguém quer
172 conversar com você. Tudo que o professor fala todo mundo presta atenção, aí você vai e
173 acaba prestando atenção, por que você vai ficar falando sozinho? Você não vai ficar falando
174 sozinho.

175 P: E como era o relacionamento dos professores com os alunos do noturno?

176 R: Era bom. Conversava com a gente, cumprimentava pessoa por pessoa, perguntava
177 como estava a família, se tinha acontecido alguma coisa, se você estava bom; sempre se
178 preocupando com o aluno. Às vezes algum faltava e pedia milhões de desculpas pra nós
179 porque faltou, falava: "Desculpa porque eu faltei, mas foi porque não deu mesmo".

180 P: E de manhã?

181 R: Nossa! Se de manhã faltasse um professor era a alegria, nós festejava e ia jogar
182 bola na quadra. Aí nós festejava!

183 P: Então o relacionamento dos professores da manhã é diferente?

184 R: Bem diferente.

185 P: Como você vê os da manhã?

186 R: Ah, os da manhã eles não gostavam de mim por causa que eu aprontava demais,
187 conversava demais na sala. Tinha uma relação de quem não gosta de mim, conversava
188 comigo, mas não gostava de mim.

189 P: Mas você sentia isso com todos os professores?

190 R: Não, de todos não, mas o tom de voz, alguns já falavam comigo gritando, aí chega
191 uma hora em que você fala assim: "Onde eu vim parar?". Tanto que eu provoquei os
192 professores... Daí você começa a pensar.

193 P: E o que você sentia daqueles que gostavam de você? Como você percebia a atitude,
194 o comportamento de um professor em relação ao outro, que sentimentos despertavam?

195 R: Acho que eles pensavam assim que era eu quem causava a bagunça, porque
196 começava a conversar, sempre era eu que estava conversando e na hora em que a turma ficava
197 quieta eu continuava falando; daí o professor vinha direto em mim, se acontecia alguma coisa,
198 era eu, tudo era eu.

199 P: A culpa era sua...

200 R: Eu falei: "Ah! Eu não vou aguentar!". Daí eu repeti a 6^a série e falei: "Ah! Vou pro
201 noturno" e fui pro noturno.

202 P: Mas você não teve o sentimento de aceitação, de acolhimento, de outros
203 professores? Todos tinham esse mesmo comportamento?

204 R: Não, todos não, só alguns. A professora de Matemática, que antes era a [...], depois
205 virou a [...], e quem mais? Acho que de Inglês também. Acho que só estes dois que mais
206 falava grosso comigo, falava alto e já falava como se fosse o mais bagunceiro da classe e
207 tinha gente bem mais bagunceira que eu ali. E falava com um tom grosso ainda. Acontecia
208 alguma coisa lá, alguém tacava uma bolinha de papel no lixo, errava e acertava na lousa, "Eh
209 Rafael!", já falavam: "Foi você, né?" e alguém falava também: "É o Rafael!". Daí já vinha
210 direto em mim. Eu já cheguei a tacar, mas às vezes nem era eu que tacava.

211 P: O que você sentia neste momento?

212 R: Ah, eu ficava bravo e queria xingar o professor. Falava: "Professor, nem fui eu!".

213 P: E ele ouvia?

214 R: Ouvia, falava: "Como não foi você? Veio da sua direção!". E, às vezes, o papel
215 vinha de trás de mim pra frente e eu estava na direção e ele pensava que era eu. Várias vezes
216 eu fui pra diretoria por causa disso ai. Eu aprontei bastante também, mas tinha vez que eu não
217 aprontava nada e me "ferrava". Várias vezes meus amigos aprontaram várias coisas e eu levei
218 advertência. Acho que foi por causa que eu não dedei quem era, quem tinha aprontado ali.
219 Não sei se foi tacado uma bola de papel, acho que foi uma bola de papel com uma borracha
220 dentro, acertou na menina, daí eu não falei quem era, aí pensaram que era eu e eu levei uma
221 advertência na escola. De lá pra cá eu via que a molecada ia aprontar e ficava esperto: Saía de
222 perto, ficava assim meio longe, falava: "Se eles apronta eu vou ficar meio de longe pra falar
223 que nem fui eu". Mas assim mesmo, sempre que acontecia alguma coisa era minha culpa, eu
224 estava no "meio do rolo", sempre assim.

225 P: Mesmo quando não era o caso, te culpavam?

226 R: Sempre eu era o culpado, sempre.

227 P: E me fala uma coisa, se você fosse pensar no papel do professor, como seria esse
228 professor? O que você esperaria desse professor? Quais atitudes que você gostaria que ele
229 tivesse?

230 R: Aí, eu já não tenho nem noção, porque todos os professor são bons, a gente que faz
231 a "cagada" e depois vai ver que o professor está certo. O professor está de costas pra classe, a
232 gente começa a fazer bagunça, todos ficam quietos na hora em que ele vira e quem está
233 falando leva a culpa, ou quem está com algum movimento ou alguma coisa assim que leva a

234 culpa. Ah! Eu não sei, o professor, todos os professor estão correto, mas o problema é o
235 aluno. Todo mundo quer fazer bagunça.

236 P: Mas como você gostaria que o professor fosse?

237 R: Ah! Todos professor estão correto, estudaram pra estar ali e tudo, mas... eu
238 sinceramente não sei...

239 R: Mas como você coloca essa diferença dos professores do noturno pros da manhã,
240 sendo, na maioria, os mesmos?

241 R: Aí já é completamente diferente. O professor da noite ele explica pra você dez
242 vezes até entrar na sua cabeça, porque não é tanto aluno como tem de manhã. Daí, se não
243 entrar na cabeça, ele explica 11, 12, até você entender. Mas de manhã não, ele falava pra 30 e
244 poucos alunos, quem ouviu, ouviu, quem não ouviu tinha que falar com ele, mas a maioria das
245 pessoas tinha vergonha pra falar, não entendia e “se ferrava” e não aprendia.

246 P: Mas você relatou que o professor do noturno chegava na sala de aula e qual a
247 primeira coisa que ele fazia?

248 R: Eles cumprimentavam, perguntavam se estava bem e tudo, como é que estava você,
249 como passou o dia, queria saber de você, se você está bem.

250 P: E isso já muda a relação?

251 R: Já muda.

252 P: Então isso é uma coisa que você esperaria?

253 R: Não é que nem os professor da manhã que chegavam: "Vamos abrir o livro, o
254 caderno na página tal...", já enchia a lousa de coisa. Os do noturno não, primeiro eles
255 conversam sobre a família, falava: "Conta alguma coisa que aconteceu com você". Aí todo
256 mundo falava alguma coisa. Depois ele falava: "Vamos escrever!" e começava a passar lição,
257 mas não era aquele “monte” de lição que tem de manhã. Parecia que de manhã era muito mais
258 lição do que a noite. Parece que você sofria ali, fazendo lição, fazendo lição, você nem queria
259 aprender. Mas à noite não, é bem menos... quando você vê é bem mais que de manhã e você
260 aprende bastante. Sofria de manhã, nossa! Eu não conseguia entender nada por causa da
261 bagunça.

262 P: Foi uma experiência boa pra você no noturno?

263 R: A noite foi a melhor experiência que eu já fiz. Nossa! De noite é bem melhor!

264 P: Você encontrou outros colegas lá também?

265 R: É, eu encontrei também. Mas tinha uns que aprontava e eu comecei a sair de perto,
266 comecei a passar de ano, tudo... e mesmo assim eles não distanciaram também. Sabe: “Vinha,
267 cumprimentava e tudo, conversava, mas não distanciava não”. Eu fui estudando, passando e

268 daí eles começaram a ficar pra trás, dois ou três chegaram a desistir; mas um ficou tentando
269 até hoje, ele deve conseguir agora que está sem ninguém na classe pra fazer bagunça junto
270 com ele, agora dá pra ele passar.

271 P: E me fala uma coisa, o que você gosta de fazer?

272 R: Como assim?

273 P: O que você gosta como jovem?

274 R: É gosto muito de andar de bicicleta, de praticar esporte, jogar futebol, essas coisas
275 eu gosto...

276 P: E qual a lembrança fica da escola que você acabou de sair, o que fica de bom?

277 R: Ah! É um lugar bom, eu gostava da escola à noite. Gostava mais da escola do que,
278 por exemplo, sair pra algum lugar, ir pra festa. Chegou várias vezes eu preferia ir pra escola a
279 noite. De manhã não, eu não gostava de ir pra escola. De noite chegou época que tinha festa,
280 eu saía da escola, depois ia pra festa, ficava só um pouquinho e voltava embora.

281 P: Foi muito bom pra você!

282 R: Muito bom, muito bom!

283 P: E você gostaria de deixar alguma mensagem pros jovens?

284 R: Fala pra eles estudar e dar valor no professor. O professor explica, se você não
285 entendeu pergunta, não desiste, se você desistir, você já era.

286 P: E você pretende continuar a estudar?

287 R: Eu vou continuar!

288 P: E seus planos para o futuro?

289 R: Eu quero me formar em mecânica de carro: em áudio e som, sabe?!

290 P: Sei.

291 R: Em equipamento de carro e continuar estudando até chegar no grau específico nesta
292 parte; eu gosto de carro, quero mexer com carro, eu quero ser especializado só em carro.

293 P: Que bom!

294 R: Fala pros jovens pra eles estuda, porque se eles não estuda não vai ter futuro não.
295 Daqui pra frente se ele não estudar, pode falar, não vai ser ninguém na vida. Só isso que eu
296 tenho pra falar.

297 P: Bom, eu gostaria de agradecer a sua participação nesta entrevista, suas
298 contribuições foram muito. Muito obrigada!

299 **Término:** 27 de julho de 2011, quarta-feira, 15 h 50 min

APÊNDICE 2 - Transcrição da narrativa de João

Início: 28 de julho de 2011, quinta-feira, 17 h e 52 min.

P¹¹: Olá, João¹²!

J¹³: Oi, tudo bem?

5 P: Tudo bom. Primeiramente eu queria agradecer a sua disponibilidade de participar
6 desta entrevista que faz parte do meu projeto de doutorado. Ele busca ouvir as histórias de
7 vida dos jovens, as suas experiências nos âmbitos familiar, social e escolar, com o objetivo de
8 pensar uma escola mais acolhedora e um local onde o jovem se sinta reconhecido. Por isso, eu
9 gostaria que você me contasse a sua história, as experiências que marcaram a sua vida, falasse
10 sobre a sua família, sobre a escola, ou seja, experiências, acontecimentos que marcaram e
11 fizeram de você o jovem que é. Sinta-se a vontade pra começar falando do que quiser.

12 J: Ah! Eu comecei a estudar no Nova Sousas, na primeira série e fiquei até a oitava.
13 Foi bastante tempo na escola. E eu acho essa escola municipal muito boa, uma das melhores
14 de Campinas. Ah! Acho que a escola fez muita parte da minha vida, porque é um lugar em
15 que a gente passa a maior parte do tempo quando é pequeno.

16 P: Isso, realmente.

17 J: Tem bastante tempo que a gente fica nela: primeira à quarta e depois da quinta à
18 oitava e foi bacana... Eu nasci aqui em Sousas, moro na mesma casa há 18 anos, desde quando
19 eu nasci, moro com a minha avó.

20 P: Em que ano você nasceu?

21 J: 92, 18 anos.

22 P: Então você tem 18 anos.

23 J: Moro com a minha avó e a minha tia, a gente mora em casa, porque eu perdi a
24 minha mãe quando era pequeno. Dai eu fui criado pela minha avó, mas sempre tive de tudo
25 em casa, nunca me faltou nada, graças a Deus. Comecei a trabalhar com 16 anos no Kushi¹⁴ e
26 agora arrumei, graças a Deus, um trabalho melhor, no Cândido¹⁵.

27 P: Que trabalho você faz?

28 J: Eu fico como auxiliar administrativo, faço serviço de banco, essas coisas, ajudo nas

¹¹ P: refere-se à fala da pesquisadora.

¹² João: o nome é fictício para manter o anonimato do narrador.

¹³ J : refere-se à fala do narrador.

¹⁴ Kushi: nome do supermercado localizado em Sousas.

¹⁵ Cândido: Hospital Psiquiátrico Cândido Ferreira.

29 coisas que tem de fazer lá. Um lugar muito legal, tem muita gente boa e é um lugar onde eu
30 gosto muito de trabalhar.

31 E.: Você se sente bem lá?

32 J: É um lugar onde eu me sinto bem, porque eu trabalhava no Kushi. Eu comecei a
33 trabalhar com 16, fiquei dois anos no Kushi, mas é um serviço pesado assim, trabalha de final
34 de semana, feriado não tem. Depois que você começa a trabalhar, você tem a independência
35 financeira e é muito bom porque você não precisa mais de ninguém, por conta de dinheiro e
36 essas coisas assim.

37 P: Qual era a sua função no kushi?

38 J: Lá eu fazia serviços gerais, fazia de tudo, abastecia, essas coisas e fiquei durante
39 dois anos, mas foi dois anos puxados. E agora, graças a Deus, eu tô no Cândido. Lá eu não
40 trabalho no final de semana, o serviço é outra coisa, o pessoal lá é bem bacana e eu acho que
41 o trabalho e escola é a principal coisa que tem na vida de uma pessoa. Que a pessoa trabalha
42 para se sustentar e estuda pra conseguir uma coisa melhor.

43 P: E isso são coisas que você considera importante?

44 J: Uma das coisas mais importantes que existe .

45 P: Me conta como forma as suas experiências na escola, os relacionamentos com os
46 colegas, com os professores, com a escola, o que você tem para me contar, suas lembranças,
47 quais lembranças você tem?

48 J: Na escola eu fui bagunceiro, como todo moleque quando é pequeno. Fiz muita
49 bagunça, muita briguinha de escola, mas mesmo assim aprendi bastante na escola, foi bem
50 legal nesta parte. Os professores de lá também são bem legais. Então sempre tem a bagunça,
51 né?! Todas as escolas eu acho que tem isso aí, não tem jeito, ainda mais quando a gente é
52 pequeno, os hormônios está se desenvolvendo, a gente fica mais ...

53 P: Agitado?

54 J: Agitado ainda, mas depois você vai crescendo e vendo que não vale a pena, é coisa
55 de idade mesmo.

56 P: Você lembra de punições que teve, como é que foi?

57 J: Lembro! Tive várias advertências assim, por briga, baguncinha assim, sabe?!

58 P: Como você se sentia na escola com essas brigas, essas advertências, essas situações,
59 como que você via tudo isso?

60 J: Ah! Era uma situação chata, porque quando a gente é pequeno não pensa muito no
61 que vai fazer, por que está fazendo, por que está brigando assim desse jeito. A gente é cabeça
62 meio pequena ainda, mas depois que cresce, você vai vendo como é as coisas de verdade.

63 Você vê que não valeu a pena aquilo que fazia quando era pequeno, não valeu nada...

64 P: Mas quais experiências você lembra que fazia, que valiam a pena, ou por que você
65 fazia, o que te levava a isso?

66 J: Ah! Porque a gente sempre tinha um grupinho e esse grupinho ia mais por embalo
67 também e não valia a pena porque a gente perdia aula, saía da sala, brigava, essas coisas
68 assim. Então nunca tem benefício pra gente. Mas quando a gente é pequeno a gente não pensa
69 que lá na frente isso vai fazer falta. Então, quando você vai criando mais experiência e você
70 vê que não vale a pena mesmo!

71 P: E o seu relacionamento assim, como é que eram as aulas, os professores, como você
72 vê o papel do professor dentro deste contexto da escola, das experiências que você viveu?

73 P: O relacionamento que eu tive com meus professores sempre foi bacana, nunca foi
74 ruim. Certo que uma hora ou outra tinha discussões.

75 P: Quais eram? Por que as discussões?

76 J: Por bagunça, pelo professor estar querendo ensinar e o aluno não deixar, atrapalhar
77 a aula, essas coisas assim. Mas a escola é um lugar essencial onde a pessoa tem que
78 frequentar, não tem o que fazer.

79 P: O quê você mais gostava na escola?

80 J: Ah! Na escola é bom por causa dos amigos. A gente cria bastante amizade e depois
81 a gente sai e sente até falta das amizades, da escola e também das coisas que a gente aprende.

82 P: Lembranças boas?

83 J: As lembranças, os passeios que tinham, a turma, bastante coisa... A gente passa
84 quase uns 4 ou 5 anos da nossa vida com a mesma turma, então é difícil esquecer. A gente
85 quando está velho assim a gente lembra assim das coisas: "Oh! Nossa! Que legal quando era
86 pequeno lá...". Você vê aquela pessoa com quem estudou, quando era novo assim, você vai
87 relembrando.

88 P: É muito gostoso!

89 J: Muito gostoso relembrar isso.

90 P: São lembranças boas. Mas como você vê a questão da autoridade do professor, o
91 relacionamento com os alunos, se você for pensar assim da importância do papel do professor
92 ali na vida do aluno.

93 J: Então, o professor ele tem uma autoridade dentro da sala, mas é o aluno que impede.
94 O professor pode falar para ele parar, mas o aluno impede o professor dar aula, essas coisas.
95 Então, quando o professor falasse assim: "Tem hora pra tudo, tem hora pra conversar, pra
96 estudar, pra discutir...". O aluno tem de saber a hora de cada coisa que tem que fazer. E tem

97 professor que tem que ser mais rigoroso; tem muito professor que deixa pra lá, mas tem que
98 pegar firme, tem que agir com mais rigor.

99 P: Como seria isso que você está colocando?

100 J: Ah! Advertir mais pra ver se o aluno toma consciência que tem hora pra tudo, tem
101 que advertir mais, conversar, tirar da sala, chamar os pais. Isso eu sei que acontece, mas tinha
102 que ter uma punição maior para o aluno ter a própria consciência.

103 P: E nas vezes que aconteceram essas situações que você está colocando, de
104 advertência, de chamar os pais, de suspensão, você acha que isso te mudou? Que te ajudou a
105 melhorar o seu comportamento?

106 J: Ah! Ajudou, ajudou sim porque quando a gente ia fazer as coisas pensava duas
107 vezes: "Pô, vai acontecer isso de novo, então é melhor eu parar e pensar no que eu vou fazer".
108 Então eu não fazia, maneirava bem.

109 P: E como você se enxerga hoje como aluno? Se você pudesse falar o João de hoje e o
110 João do ensino fundamental, pois você está no ensino médio, é isso?

111 J: Ahn!

112 P: Qual série do ensino médio?

113 J: O terceiro

114 P: O terceiro ano do ensino médio.

115 J: Nossa, mudou bastante viu?! Hoje nem pra conversar direito eu paro. Mudou muito
116 do que eu era antes. É aquilo, é maturidade! Quando você é pequeno você tem uma cabeça,
117 depois você vai crescendo e sua cabeça muda totalmente. Então tem coisas que você fazia,
118 agora por exemplo que eu estou maior, eu não faço, mas nem penso em fazer o que eu fazia
119 antigamente.

120 P: O quê, por exemplo?

121 J: Ah, bagunçava muito, saía fora da sala, essas coisas assim e isso aí não cabe mais
122 acontecer, sabe?

123 P: Conflitos, tinha muitos conflitos?

124 J: Tinha sim muitos conflitos, muita conversa com o colega, sabe... essas coisas assim.

125 P: E com professor, tinha conflito?

126 J: Tinha discussões também, tinha bastante porque o professor tenta inibir a bagunça
127 na hora de ensinar, porque tem vários alunos querendo aprender e quando um ou dois tenta
128 impedir, é meio chato!

129 P: Fica difícil pro professor e pra ele.

130 J: E o professor fica em uma situação chata também porque ele não consegue fazer

131 aquele aluno parar, daí ele tem que chamar o diretor essas coisas, então é bem difícil.

132 P: E você se sentia reconhecido na escola, você sente que a escola te acolhia, que
133 existia esse reconhecimento, participação? Como é essa questão?

134 J: Ah! Eu sentia que a escola é um lugar que acolhe bem a gente, tem que valorizar
135 bastante a escola. E depende muito da escola também, porque tem escola que não está nem ai
136 para o aluno. Mas tem escola em que o professor vai e pega no seu pé, gosta de você mesmo,
137 pega no seu pé porque gosta. Porque se o professor não fala nada, não está nem aí pra você é
138 porque não gosta de você. Então você sente que aquele outro professor está ali falando com
139 você, mas você sabe que ele quer te ajudar, quer fazer você melhorar.

140 P: E você sentia isso de alguns professores?

141 J: De alguns professores eu sentia sim.

142 P: E tinha outros sentimentos com relação a outros professores?

143 J: Não, nunca senti raiva nenhuma de nenhum professor, nunca tive assim brigas
144 muito feias com professor. Sempre foi uma relação normal de professor e aluno.

145 P: Na escola do ensino fundamental você estudou até que série?

146 J: Até a oitava.

147 P: No regular ou você chegou a frequentar o noturno?

148 J: Eu frequentei o EJA.

149 P: Então me conta sobre essa transição do regular para o EJA, como que foi essa
150 transição pro EJA?

151 J: Depois que eu passei pro EJA, eu vi que era totalmente diferente estudar...

152 P: Espera aí, em que série você mudou pro EJA?

153 J: Passei da quinta pra sexta, eu fui pro sexto ano no EJA. E é diferente porque são
154 pessoas mais velhas, que vão pra escola pra estudar mesmo! Não querem saber de bagunça,
155 não querem perder tempo. São pessoas que trabalham durante o dia e não querem saber de
156 conversa e nem de nada que atrapalhe a aula. Então dali foi mudando a minha cabeça, eu fui
157 vendo como eram as coisas. Assim, com pessoas mais velhas você muda totalmente a sua
158 cabeça.

159 P: E como eram os professores da manhã e os do noturno? Você sentiu algum
160 movimento diferente, algum tipo de ação diferente do noturno e da manhã?

161 J: No ensino do noturno as pessoas são mais velhas, então pro noturno os professores
162 são mais relaxados, calmos, mais tranquilos, não é igual como é de manhã, porque de manhã é
163 duro, é mais criançada. Então, à noite era mais pessoas que trabalham de dia, vão para a
164 escola cansados e querem fazer logo pra terminar.

- 165 P: Concluir o curso?
- 166 J: Concluir! Então é uma coisa mais séria do que de manhã.
- 167 P: E como você se sentiu no noturno?
- 168 J: No noturno eu senti que aprendia bem mais, porque não tinha aquela bagunça que
169 tinha de manhã. Então o pessoal é bem mais focado no assunto. Porque de manhã você está
170 ali, começa a conversar com outra pessoa e você já esquece. Aí no noturno você é mais
171 focado, você interage mais no assunto. Eu acho que acaba aprendendo mais.
- 172 P: Você gostou da experiência do noturno?
- 173 J: Gostei.
- 174 P: E quando você passou por esse momento, como foi? Agora você já está concluindo
175 o ensino médio.
- 176 J: O ensino médio é diferente também, é bem mais elevado. Já tô pensando em fazer
177 faculdade. Então é um ensino bem diferente do fundamental.
- 178 P: E o relacionamento com os professores e com os colegas no ensino médio, como
179 você vê?
- 180 P: Eu me dou bem, todo mundo conversa discute o assunto, se tem uma dúvida,
181 pergunta. Então é um relacionamento bem aberto, não tem brigas, não tem conflito. Como é
182 um pessoal mais velho, não tem essas briguinhas igual tem no fundamental. Mas acho que
183 toda pessoa passa por isso, toda criança tem seu lado de querer brincar, essas coisas. Então,
184 acho que é normal isso em uma criança, querer brincar, fazer as duas coisas. Aí, eu acho que
185 quando ele vai percebendo que não é assim, que é de outro jeito, se os familiares vão
186 aconselhando: “Olha, não é assim e tal, já tá na hora de acordar e tal”, muda bem a cabeça da
187 pessoa.
- 188 P: Muda o comportamento...
- 189 J: O comportamento, a maneira de ver o mundo também... Vai criando
190 responsabilidade, vai trabalhando, então eu acho que dai pra diante o adolescente já vai
191 criando um certa responsabilidade.
- 192 P: Se você fosse lembrar momentos felizes, o que você colocaria?
- 193 J: Ah! Colocaria os momentos felizes em que eu passei na escola foi vários passeios
194 com os amigos, foi bem bacana, excursão que a gente fazia pra São Paulo, a gente ia bastante
195 em passeio. É bom lembrar, foi bem legal mesmo, uma coisa que a gente nunca mais vai
196 esquecer.
- 197 P: Fica na memória...
- 198 J: Fica pra memória, pra sempre.

199 P: E na sua vida, os momentos que te marcaram e não foram tão felizes, que foram
200 mais tristes, foram os que você...

201 J: Sempre teve... a gente sempre tem um momento mais triste, né?! Foi quando minha
202 mãe veio falecer. Quando a gente perde uma pessoa da nossa família, a gente fica bem
203 desnorteado. Então eu acho que isso foi o que mais me abalou. Mas hoje em dia eu sou
204 tranquilo, a gente segue a vida...

205 P: Conseguiu se restabelecer?

206 J: Restabelecer! Mas família influência bastante no comportamento do aluno. Quando
207 ele não tem um comportamento bem sucedido na escola, pode ver que a família não está
208 dando um certo...

209 P: Apoio.

210 J: Apoio ali pra melhorar.

211 P: Então como você vê essa relação entre o comportamento do aluno e o apoio da
212 família?

213 J: Que a família aconselha bastante a pessoa: “Faz isso e tal”....

214 P: Você teve esse acompanhamento?

215 J: Tive, mas acho que era assim, meio revoltado, não sei, quando a pessoa é meio
216 pequena a gente sempre é mais agitado, mas acho que foi normal, acho que não me afetou em
217 nada.

218 P: Superou?

219 J: Superou.

220 P: E agora, João, falando de planos futuros, sonhos, o que você imagina para o seu
221 futuro, o que você gostaria?

222 J: Então, agora pro futuro eu gostaria de fazer uma faculdade, concluir a faculdade pra
223 ter um bom emprego.

224 P: Faculdade do que você pretende?

225 J: Fisioterapia, queria fazer esse curso e quando a gente se formasse trabalhar na área
226 que a gente gosta e assim fazer a nossa vida, comprar casa, fazer a nossa família.

227 P: Ter a sua família?

228 J: Ter a nossa família, tranquilo.

229 P: Hoje você tem uma namorada?

230 J: Não, não tenho, tô tranquilo [risos]

231 P: Tem tempo ainda.

232 J: Tem tempo.

233 P: Você está preocupado agora em se desenvolver...

234 J: É, agora preciso só pensar no que eu quero pro meu futuro, pensar no que eu vou

235 fazer e construir a vida.

236 P: Construir a vida, isso mesmo! Se você fosse deixar uma mensagem pros jovens, que

237 mensagem você deixaria?

238 J: Ah! Pra que não entrem no caminho das drogas. Não façam essas besteiras, que a

239 gente sempre tem uma saída. Faça as coisas certas que a gente sempre é recompensado de

240 alguma forma. Acho que o caminho das drogas não vale a pena, porque a maioria dos jovens

241 que você vê, tudo pequeno já, então não é uma coisa que vale a pena. Mas eu aconselho que

242 eles curtam bastante, mas sem droga e aproveitem bem a vida enquanto é jovem, porque não

243 volta mais.

244 P: Uma fase tão boa...

245 J: Uma fase que não volta, é uma fase bem bacana, essa fase de escola é bem legal.

246 P: Bem, João, eu queria agradecer as suas palavras.

247 J: Obrigado!

248

249 **Término:** 28 de julho de 2011, quinta-feira, 18 h e 15 min.

APÊNDICE 3 - Transcrição da narrativa de Lucas

Início: 15 de abril de 2012, domingo, 15 h e 22 min.

P¹⁶: Tudo bem?

L¹⁷: Tudo bem.

5 P: Lucas¹⁸, eu estou realizando uma pesquisa sobre as relações na escola. A amizade, a
6 autoridade, a indisciplina, a violência, enfim, tudo o que acontece nessas relações. Me
7 interessa saber a história de vida dos alunos e como essas relações fazem parte dessa história.
8 Eu quero conhecer o ponto de vista dos alunos sobre como se sentem nessas relações, com
9 colegas, professores, direção, funcionários... Então eu gostaria de ouvir a sua história de vida,
10 desde que você nasceu, sua entrada na escola, seu primeiro dia de aula, as disciplinas que
11 você mais gostava, as que não e o por quê? Enfim, que você me contasse sobre os momentos
12 que marcaram a sua trajetória escolar e fizeram de você o jovem que é.

13 L: Eu comecei a estudar no maternal, escola perto de casa, minha mãe levava na
14 escola. Primeiro dia sempre estranha, mas depois a amizade e tal, ficou sossegado. Eu não
15 tive esse problema de passar por muitas escolas, então, foi até bom. Passei só por três escolas,
16 maternal até o pré, depois da primeira à quarta e depois da quinta ao terceiro, fiquei nas
17 mesmas escolas. Aí na primeira a quarta não tive tanto problema, o problema foi da quinta à
18 oitava, aí eu entrei lá, fiz amizades não tão boas, que hoje uns desandou, os outros não, eu era
19 da turma do fundão, então eu aprontei muito já. Os professores, uns gostavam, aturavam, os
20 outros não. Eu já tive problemas demais com professor, minha mãe tinha que estar na escola
21 toda semana. Sabe, toda semana minha mãe tinha que ir lá, não mandava nem convocação, ela
22 até já sabia que tal dia é tá na escola. Aí, com professor então, diretora... diretora era
23 sensacional, eu só falava com ela, ela sabia, me entendia, nunca tive problema. O problema
24 maior que eu tive foi na oitava série, minha mãe cansou de ir na escola. Em casa ninguém
25 falou que eu ia me formar, porque eu era o tranqueira da família e só ia dar trabalho, que
26 minha mãe ia ter que me sustentar pro resto da vida e não sei o que mais... Eu falei: "Não,
27 beleza", nem liguei, continuei a dar trabalho do mesmo jeito.

P: O coloca como trabalho que dava na escola?

¹⁶ P: refere-se à fala da pesquisadora.

¹⁷ L: refere-se à fala do narrador.

¹⁸ Lucas: o nome é fictício para manter o anonimato do narrador.

29 L: Ah! Eu aprontava, matava aula, vivia discutindo com professor, não fazia as tarefas,
30 saía da sala sem autorização. Ah! Só aprontava. Aí quando eu terminei a oitava série, meu
31 irmão veio a falecer e foi aí que caiu a ficha. Eu falei: "Não, agora eu vou calar a boca de
32 muita gente, porque agora eu vou fazer a minha vida, eu vou começar a estudar" e foi quando
33 eu comecei a estudar. Só que mesmo assim eu continuei tendo desentendimento com o
34 professor.

35 P: Como eram esses desentendimentos com o professor?

36 L: Ah! "Faz isso" e "Eu não vou fazer" e eu não fazia, quando eu falava que eu não ia
37 fazer, eu não fazia e tinha até uma professora que virou pra mim e falou assim: "Você não
38 precisa entrar na minha aula..." isso no começo do ano, tinha passado apenas dois meses de
39 aula, "Você não precisa entrar na minha sala... na minha aula porque você já reprovou". Eu
40 falei: "Tá bom, se eu já reprovei também eu não entro mais na sua sala". "Vou fazer o que eu
41 gosto, vou jogar futebol!". Aí a hora que era a aula dela, eu descia pra jogar futebol, ficava
42 jogando futebol. Até que um dia a diretora me pegou lá embaixo jogando futebol e falou: "O
43 que você está fazendo aqui?", "Eu estou fazendo o que eu gosto, ela falou que eu já reprovei,
44 o que eu vou ficar fazendo na sala dela, olhando pra cara dela? Não quero olhar pra cara dela,
45 vou jogar futebol, que eu gosto". A diretora disse: "Se eu subir agora na secretaria e chamar
46 ela, você vai falar isso na cara dela?", "Falo, não tem problema nenhum". Aí ela subiu na
47 secretaria, chamou a professora e eu falei "Você falou que eu já tinha reprovado então eu não
48 vou entrar mais na sua aula". Aí ela, porque estava na frente da diretora, ficou com medo e
49 falou: "Não, não é assim, eu falei que se você continuasse assim você ia reprovar". Eu
50 respondi: "Não, pode chamar dois amigos meus lá que vai confirmar que é verdade que você
51 falou que eu ia reprovar, que eu já estava reprovado ". Aí ela ficou com medo assim da
52 diretora e... beleza, nós voltou pra sala e eu comecei a fazer as lição. Só que nem todas ainda,
53 eu não gostava dela, então eu não fazia todas as tarefas e tal... A matéria que eu sempre gostei
54 foi matemática; depois quando eu comecei a aprender física também gostei. A matéria que eu
55 briguei com a professora era a de química; gostar de química eu até gosto, mas da
56 professora... Aí depois o povo lá em casa tudo falou que ia reprovar e acabou que o quê, eu
57 me formei e os dois filhos da minha irmã, um de cada irmã minha, não terminou os estudos e
58 eu que era o tranqueira, terminei. Só eu que tenho o diploma em casa, quadro, formatura, só
59 eu fiz a formatura do colegial. Segundo elas (irmãs), o tranqueira da família, que ia dar
60 trabalho pra mãe, foi o único que se formou. E hoje eu acho que minha mãe não tem o que
61 falar de mim, pois minha mãe fala que não tem o que falar. Aí quando eu terminei os estudos

62 eu consegui um emprego no Dalben¹⁹, e eu comecei a trabalhar. Aí eu virei pra minha mãe e
 63 falei: "Não, agora é minha vez de cuidar da senhora. Então você para de trabalhar, fica em
 64 casa, cuida das pequenas, que é minhas sobrinhas, que eu vou trabalhar." Aí eu comecei a
 65 trabalhar e me desentendi com a minha irmã e com meus dois sobrinhos sobre ajudar em casa.
 66 Eles falou que eu não ia conseguir sustentar a casa, que era pra minha mãe continuar
 67 trabalhando pra pagar as contas. Eu falei: "Não, minha mãe não vai trabalhar! Minha mãe já
 68 fez tudo por mim, fez eu crescer, levava pra escola, comprou material, fez tudo; eu dei
 69 trabalho na escola e ela ia lá nas reuniões, falava pra eu não aprontar, mas eu continuava
 70 aprontando. Então não dei o valor que ela merecia. Nada mais justo agora fazer a minha parte.
 71 Então eu vou dar o meu salário inteiro aqui dentro de casa e minha mãe não vai mais
 72 trabalhar". Aí em casa o povo ficou sem falar comigo, mas eu nem liguei, falei: "Ah! Eu sei
 73 que futuramente eu vou ganhar o que eu plantar". Você colhe o que você planta, então eu sei
 74 que mais pra frente eu vou colher o que eu plantei de bom.

75 P: E a sua trajetória no ensino médio, como você coloca?

76 L: No ensino médio eu comecei a estudar. Eu falei assim: "Não, eu vou estudar porque
 77 eu já dei muito trabalho pra minha mãe, eu vou começar a estudar em consideração a ela,
 78 porque até agora eu não tive consideração nenhuma, então eu vou começar a estudar". Foi
 79 quando eu comecei a estudar e eu não aprontei mais na escola, não me desentendia com
 80 professor. Tinha matéria que eu não gostava, então eu não fazia e tal... aí minha mãe teve que
 81 ir na escola mais uma vez e nunca mais.

82 P: Isso mais no ensino fundamental?

83 L: Foi, no fundamental foi mais.

84 P: Como você vê a autoridade do professor?

85 L: Tem "o professor" e "professor". Tem o professor que entende o aluno e professor
 86 que quer mandar no aluno, como se fosse filho dele. Eu acho que não é bem assim, filho é
 87 filho e aluno é aluno. Então se o professor quer mandar muito, o aluno faz de pirraça porque
 88 fala assim: "Você não manda em mim, você não é a minha mãe, eu vou fazer isso e ponto
 89 final, você não manda em mim." Agora se o professor fala assim: "Não faz isso pra mim, por
 90 favor, isso e aquilo..." Eu tenho a certeza que o aluno obedece. Agora, nem todos os professor
 91 é assim. O professor fala: "Você vai fazer!" Não é bem assim, tem que saber conversar com o
 92 aluno.

93 P: As matérias que você gostava, como que era esse relacionamento do professor com

¹⁹ Dalben: refere-se à supermercado

94 o aluno?

95 L: Com o professor eu gostava, eu falava: "Não é a matéria que eu gosto, mas eu vou
 96 entender." Aí muitos professores falavam que eu não fazia a matéria deles e a lição na sala.
 97 Chegava assim e falava: "Eu vou dar uma prova surpresa". Aí que eles se enganavam, porque
 98 davam a prova surpresa e eu ia lá e tirava nota. Tirava nota por quê? Porque eu não precisava
 99 fazer as lição, mas eu prestava atenção. Então aí que eles se enganavam, porque falava: "Não!
 100 Aquele aluno vai tirar nota baixa", mas se enganava, porque daí que eu tirava nota alta. Eu
 101 fazia bagunça na sala, ficava em pé, jogava papel pra cá e pra lá, mas mesmo assim eu estava
 102 prestando atenção à aula. Então, quando eu falava: "Não, eu hoje vou estudar, então eu
 103 sentava lá e estudava." Os alunos que ficavam prestando atenção o dia inteiro chegava até a
 104 "colar" de mim, porque falavam: "Não, ele vai bem, então...". Só em química que não, porque
 105 meu santo não bateu com o da professora.

106 P: E o que você coloca como elemento desse relacionamento difícil pra você com a
 107 professora de química?

108 L: Ah! Eu acho que ela é muito chata, ela quer ser autoritária, quer mandar mais que a
 109 diretora e não é bem assim. Então tipo, ela achava que a escola tinha que andar do jeito dela e
 110 não é assim. Se tem diretor, então o diretor tem que mandar. Então quando ela mandava eu já
 111 ia pra diretoria, porque eu falava com a diretora e ela respondia: "Não, fica aí, eu sei o jeito
 112 que ela é, então...". É por causa da professora mesmo! Ela que não gostou de mim, não sei o
 113 que aconteceu que ela não acertava, eu e ela não dava certo na mesma sala. Mas ela gostava
 114 dos outros alunos e todos os alunos gostavam dela, só de mim que ela não gostava. Eu falei:
 115 "Beleza, eu também não gosto de você, sem problema nenhum" (risos). "Você não gosta de
 116 mim, eu também não gosto de você". Tanto que na formatura, foi ela quem chegou a dar o
 117 diploma pra mim. Eu catei o diploma assim e virei a cara pro outro lado, nem quis
 118 cumprimentar ela porque eu não gosto dela. Então... eu sou bem transparente, se eu não gosto
 119 da pessoa eu falo, se eu gosto da pessoa é pro resto da vida.

120 P: E um professor que você gostou?

121 L: A Maria Inês.

122 P: A Maria Inês? Que elementos você vê na professora, o que a aproximou de você?

123 L: Ela é uma pessoa sensacional, todos os alunos gostam dela, não tem o que falar. Ela
 124 é professora substituta, mas ela entrou e todos os alunos gostava dela, sabe? Tinha aluno que
 125 não chamava ela de professora, chamava pelo nome, era mais uma amiga do que uma
 126 professora e pra muitos: "mãe". Eu mesmo considero ela uma mãe pra mim.

127 P: Mas como era a autoridade dela na sala de aula?

128 L: É ... quando ela chegava e falava assim: "Hoje vamos estudar", então era pra
 129 estudar e quando ela falava: "Não, hoje nós vai jogar futebol", então vamos brincar, entre
 130 aspas, né? Aí nós jogava futebol. Ela conversava com a gente: "Ah! hoje vamos conversar. O
 131 que está acontecendo com você?". Então o aluno falava assim: "Não, hoje eu não estou bem",
 132 "Tá bom, então vai lá, toma uma água, dá uma refrescada e tal...". Então quando ela olhava
 133 pra pessoa já sabia: "Não, você não está bem, então vai tomar uma água e tal". Ela conhecia o
 134 lado do aluno. Então o aluno chegava pra ela e falava, ela entendia. Agora, tinha professor
 135 que não, você falava e não adiantava nada; o professor não estava nem aí: "Vai estudar e
 136 pronto". Eu acho que a Maria Inês foi uma das melhores que eu tive.

137 P: Teve outro professor ou outra professora?

138 L: O Wagner também foi o professor que, se eu tinha dúvida eu perguntava pra ele e
 139 ele respondia, podia ser dez vezes que não tinha problema. Falava: "Você está com dúvida? e
 140 explicava... Tá bom, você entendeu até agora, você entendeu?". "Não". "Tá bom!" e ele
 141 explicava de novo, "Você entendeu?", "Não", explicava de novo. Então, você podia perguntar
 142 cinco vezes que ele explicava cinco vezes e era aquele professor que você falava: "Não, ele
 143 está explicando por quê? Porque ele gosta!"...

144 P: Que disciplina?

145 L: Física. Ele dava aula com gosto, você via que ele não dava aula por dar aula, ela
 146 dava aula porque ele gostava de dar aula. Então ele se dedicou a isso e eu gostei muito dele.

147 P: Como era a aula dele?

148 L: Ah! Era boa, todo mundo prestava atenção.

149 P: Mas como ele se colocava na aula?

150 L: Ele dava a aula dele lá, eu sempre perguntava pra ele, ele respondia, mas... de dar
 151 bronca, ele nunca deu bronca, quando os alunos não prestava atenção e começava a fazer
 152 bagunça, ele falava assim: "Você vai fazer bagunça? Tá bom, então eu não vou explicar pra
 153 vocês", então se o aluno perguntava de novo, ele não respondia, por quê? Porque o aluno não
 154 estava dando atenção, por que ele vai ficar perguntando? Agora, teve uma vez até que
 155 aconteceu de ele catar e sair da sala porque ninguém estava prestando atenção. Mesmo assim
 156 tinha uns dois, três que eles queria prestar atenção, só que dois, três em uma sala de quarenta
 157 alunos, não adianta nada. E aí ele pegou e falou assim: "Tá bom, se vocês não quer, eu vou
 158 sair da sala". E aí ele se retirou da sala, mas eu entendi o por quê, ninguém estava prestando
 159 atenção, ele vai ficar lá falando pra quem?

160 P: Mas como você via a autoridade desse professor?

161 L: Pra mim, está certo o que fez, porque ele estudou e está ali pra dar aula, pra ensinar

162 o aluno. Se o aluno não quer aprender, por que ele vai ficar falando um monte de vez? Então,
163 eu acho que o que ele fez foi o certo.

164 P: E o que diferenciava ele da professora de química?

165 L: A atenção dele com os alunos. Porque ele dava mais atenção pros alunos que a
166 professora. A professora dava atenção para os alunos que ela gostava, agora, para os alunos
167 que ela não gostava ela, não dava atenção. Então, eu era um dos que ela não dava atenção e se
168 eu perguntava pra ela, ela não explicava por causa disso. Mas, os alunos que ela gostava, ela
169 explicava cinquenta vezes e eu acho que isso não é certo. Se você está ali pra dar aula, não
170 importa o aluno, você não tem que ver o aluno que é, você tem que dar a sua aula. Agora, se
171 ela achava isso...

172 P: E agora, se você fosse resumir em algumas palavras a sua trajetória na escola e
173 como hoje você se vê, como você coloca isso?

174 L: Eu vejo que a escola no colegial, foi melhor pra mim, conheci novas pessoas e tal.
175 Foi quando eu falei assim: "Não, não quero isso pra mim, eu vou me tornar um homem! Então
176 eu vou estudar porque eu quero ser alguém na vida". Porque hoje na vida com o estudo, já
177 está difícil e sem estudo então, mais ainda. Pensei: "Não, eu vou começar a estudar" e foi
178 quando eu comecei a estudar. Hoje eu vejo que valeu a pena, que eu não perdi nada, amizades
179 que eu fiz continua. Então pra mim foi bom, eu não tenho o que reclamar.

180 P: Se você fosse deixar uma mensagem pros jovens, o que você diria?

181 L: Estudem... estudem porque é a melhor coisa que você faz.

182 P: Ok, muito obrigada!

183 L: De nada.

184 **Término:** 15 de abril de 2012, domingo, 15 h e 39 min.

APÊNDICE 4 - Transcrição da narrativa de Mateus

2

Início: 28 de abril de 2012, domingo, 16 h e 11 min.

²¹ P²⁰: Tudo bom, Mateus?

3 M²²: Tudo bem.

4 P: Eu pedi pra você colaborar com o meu trabalho de pesquisa pra ouvir a sua história
5 de vida; espero que você me conte como foi a sua trajetória na escola, seus relacionamentos
6 com os professores, com os colegas, os momentos que te trazem lembranças sobre a escola,
7 sobre a sua vida fora da escola, enfim, que você me conte a sua história de vida.

8 M: Bom, que eu me lembre dá pra diferenciar professores. Vai muito da primeira
9 impressão na sala, se ele é gente boa ou não. Depois, você vai vendo o modo de dar aula, tem
10 professor que se relaciona melhor, tem professor que pode ser um pouco mais chato e tem
11 hora que até irrita.

12 P: Como é esse modo de dar aula do professor?

13 M: Ah! O modo de explicar melhor, de se relacionar, debater com o aluno, tem muito
14 professor que só fala, fala, fala e não deixa ninguém falar. Você vai falar uma coisa, ele
15 corrige o que você fala, não estando errado, mas querendo que fique perfeito, entendeu?!
16 Então tem hora que enche, compromete um pouco o relacionamento. Enfim, você gosta de
17 um, não gosta de outro. Aquele professor que deixa você falar um pouco mais, com certeza
18 vai se relacionar melhor, chega na sala, dá um "bom dia", dá uma "boa tarde", isso aí já é uma
19 grande coisa.

20 P: E a sua trajetória de vida? Conta a sua história de vida.

21 M: Bom, eu estudei acho que foi nove anos na mesma escola. Então, o que dura é a
22 primeira impressão, você começa a dar um pouco de trabalho, pega um professor chato, aí
23 você cria aquela fama na escola. Aí nem que você não faz nada, a culpa caí em você, porque a
24 fama é sua, entendeu? Aí a diretora tem diretora que entende, tem diretora que não entende,
25 tem diretora que depois que você cria fama e você fala: "Não, eu não fiz isso e tal". Ela
26 responde: "Não, foi você, eu sei que foi. Você está mentindo e não sei o que mais". E não é
27 bem assim. Lógico, tem coisas que a gente mente mesmo, senão tá enrolado (risos), mas tem
28 coisa que a gente não fez. Eu lembro de uma briga que eu tive com a diretora, depois que eu

²⁰ P: refere-se à fala da pesquisadora.

²¹ Mateus: o nome é fictício para manter o anonimato do narrador.

²² M: refere-se à fala do narrador.

29 criei aquela fama. Eu estava com a mãe na janela e a professora veio falar que eu tinha jogado
30 papel pra fora da sala e eu não tinha jogado nada. Aí mandou eu pra diretoria e a diretora veio
31 me dar suspensão, ai você já viu, virou aquela briga e tal.

32 P: Que série era?

33 M: Se eu me lembro, acho que foi na sétima série com professora de Português.
34 Depois que se cria aquela fama na sala, aí qualquer coisa que você faz, um gesto que você faz
35 errado, se é uma coisinha vira uma coisona.

36 P: Mas como foram os seus primeiros anos na escola?

37 M: Ah! Desde a quinta série eu sofri um pouco, porque eu estudava em uma escola
38 bem pequeninha, aí mudei para uma escola grande. Então, senti uma baita diferença. Até a
39 quarta, era uma professora pra todas as matérias, depois você pega uma professora para cada
40 cinquenta minutos, então já muda bastante. O tempo que você ficava com uma professora só,
41 você tinha um dia pra fazer uma matéria e com calma você ia fazendo. Depois na hora em que
42 você pega uma escola grande, cinquenta minutos de aula, aí você está naquela correria,
43 quando falta quinze minutos a professora fala: "Ah! Acabou a prova, tem que entregar!".
44 Você já começa a fazer na pressa, já não pensa muito e vai respondendo de qualquer jeito
45 também, tem muito isso. E até a quarta série é diferente, já não tem esse horário. Da quinta
46 série pra frente eu dei uma desandada mesmo, eu peguei uma turminha muito ruim. A minha
47 sala só tinha gente daquele jeito (risos), só tinha aluno legal. Então dei aquela desandada e
48 peguei aquela fama na escola.

49 P: Mas o que vocês faziam?

50 M: Ah! Você ia fazer uma brincadeira na sala, já dava caso de diretoria. Você pega um
51 aluno que senta lá na frente, por exemplo, o aluno senta lá na frente, ele faz uma brincadeira
52 com o outro, xinga o outro, não acontece nada, o professor olha, dá uma advertência e pronto.
53 Agora com a gente, não. Você senta do meio para trás, qualquer coisa que você fala, já é
54 daquele jeito. Logo que você chega na quinta série, tem professor que dar uma de durão,
55 entendeu? Tudo que você vai falar, ele já diz: "Ah, não é assim e tal". E tem professor diz:
56 "Não, vem aqui, vamos conversar, não faz mais isso". Então já é outro relacionamento, você
57 pensa na hora de fazer. Agora a com a outra professora durona, não! Uma coisinha que você
58 faz, vira uma coisona. Ela entra na sala e você pensa: "Nossa! Eu não quero ter essa aula.
59 Nossa! Tem que passar rápido essa aula". E aí é pior ainda, porque a aula não acaba nunca, o
60 tempo não passa. Então, você fica naquele tédio dentro da sala, chato demais. Se pega uma
61 professora que você gosta, já é diferente. Você fala: "Nossa! Já acabou! Queria ter mais uma
62 aula". Então é muito diferente.

63 P: E como é essa professora, esse professor que você gosta?

64 M: Então, a parte de relacionamento: A professora que conversa mais, trata bem você,
 65 entra na sala e fala: "Bom dia, como vocês estão? Tudo bem? E tal...". Cumprimenta um,
 66 cumprimenta o outro, dá a sua aula, vai na mesa de um, vai na mesa de outro: "Em quê você
 67 está com dificuldade? Em quê você não está?". A outra professora, não! Ela entra na sala, dá
 68 aula e depois pergunta: "Tem dúvida? Não tem?" Pronto, acabou. Depois você vai perguntar e
 69 ela fala: "Não! Era pra você ter tirado a dúvida naquela hora". E não tira a sua dúvida. Peguei
 70 muitas professoras desse jeito, é muito complicado...

71 P: Você lembra os momentos em que aprontava na sala de aula?

72 M: Ah! Na sexta série eu aprontei bastante. Sexta, sétima série... Ah! Brincadeira,
 73 mania de molecada: Fazer bolinha de papel, aviãozinho, tacar borracha e por aí vai. Então,
 74 você pega uma fama, na hora em que você para, nem que você não está no meio da
 75 brincadeira, mas pro professor você está. Então, tudo acaba acabando nas suas costas. É
 76 sempre aquele grupinho, se cai um papel lá: "Ah! Oh fulano! Por que você jogou?", "Ah! mas
 77 não fui eu", "Foi sim, eu vi", "Você viu que jeito, se você estava de costas?". Entendeu? Se é
 78 uma outra professora que você se relaciona bem, você não vai jogar um papel, se uma outra
 79 pessoa de lá de trás, jogou, errou o papel, no caso, no lixo, a professora não precisa nem falar
 80 nada, é só ela olhar, a pessoa vai lá, levanta, pega e joga no lixo, não fala nada. A outra
 81 professora, não! Jogou, caiu fora, nem que não foi aquela pessoa ela fala: "Por que você jogou
 82 o papel?", "Ah, mas não fui eu, foi ele", aí o outro fala assim: "Ah, mas não fui eu, não!", aí já
 83 vira aquela bagunça, você fala: "Ah! Pega lá", aí o moleque diz: "Não! Não vou pegar, não fui
 84 eu que joguei". Aí começa a discussão, acaba em diretoria e por aí vai. Depois que você
 85 pegou aquela tal fama na escola, pra virar o contrário, é difícil. Eu por exemplo, na quinta,
 86 sexta e no começo da sétima série, eu sentava no fundo. Querendo ou não, o fundão é triste.
 87 Então, depois eu mudei um pouco: "Não! Vou sentar lá na frente" e comecei a mudar...

88 P: Mas, antes da quinta série, como você se via na escola?

89 M: Da primeira à quarta série eu nunca tive nota ruim. Igual eu falei, era uma
 90 professora só, ensinava, você aprendia, então era uma atenção maior. Você fazia a prova com
 91 tempo, com calma. Nossa! Era só nota boa. Da quinta série em diante não. Aí você já começa
 92 uma idade, aquela fase de aprontar muito... Hoje a gente vê poderia ter aprontado menos e
 93 aprender mais... Por outro lado, se tivesse um professor igual eu tive, que desse um pouco
 94 mais de atenção, como a de matemática, você ia se estimular mais: "Vou ter essa aula! Estou
 95 com dúvida nessa conta e tal". Já uma professora chata: "Nossa! Tá ruim de fazer, mas eu não
 96 vou lá porque eu estou com medo dela me xingar e se eu for lá, ela fica brava. Pô, todo

97 mundo olhando eu passar vergonha lá na frente, eu hein?". É complicado também... Já na
 98 quinta, sexta você começa a pegar uma cabeça assim, meio atrapalhada, que às vezes só um
 99 bagunça e você quer aprontar também e acaba sobrando pra você. É sempre a mesma
 100 turminha do cinco, seis, né? Depois que aquela turminha pegou a fama, tá todo mundo
 101 brincando, só que você vai brincar, aí você é o errado. Ou tá todo mundo conversando na sala,
 102 tá sem matéria e aí a professora fala: "Agora eu vou passar matéria e você está
 103 conversando?". Todo mundo, a sala inteira conversando, só que é direcionado a você, aí é
 104 você que tem que parar, é você que fala demais, porque você é um aluno indisciplinado e por
 105 aí vai. E é aí que você acaba diferenciando um professor do outro. Um professor legal, vai
 106 falar pra sala: "Oh! Atenção, agora a gente vai dar matéria, a hora que a gente acabar, vocês
 107 podem conversar, mas agora é hora de prestar atenção". Aí ela vai explicar, você vai tirar
 108 dúvida e tal, você fica mais à vontade. Já uma outra professora, se você está com dúvida, você
 109 já fica com receio de perguntar e ela falar: "Nossa! Esse menino não entendeu nada".
 110 Também tem aquela outra situação em que a turminha, no caso chamada cê-dê-efê, você vai
 111 perguntar e a turminha já dá risada porque você não entendeu. Então, você é o burro da sala,
 112 você é o bobão, tem tudo isso também. Eu já discuti com professor no primeiro colegial, que
 113 na época da copa, a gente teve uma matéria antes, no caso com uma professora legal que
 114 falou: "Oh! Gente! Se acabarem em tal horário, vocês tem dez minutinhos pra conversar no
 115 final da aula, tá bom?". Aí fizemos todas as matérias, terminamos e conversamos. Bateu o
 116 sinal do intervalo de uma sala pra outra, eu peguei o telefone e liguei para ver o resultado do
 117 jogo da copa, nisso entrou o outro professor, só que ele nem levou o material na mesa dele, já
 118 chegou e veio direto em mim, não pediu, pegou o celular da minha mão, forçou, quase
 119 quebrou o celular que não era meu, aí já começou aquela discussão e fui pra direção. Foi uma
 120 das piores brigas... E se é um outro professor, não. Ele chega na sala: "Bom dia! Agora vamos
 121 começar a aula, guardem os aparelhos, eu não quero mp3, não quero outra coisa, tudo bem?",
 122 "Tudo bem!", todo mundo para, já com o outro professor, não. Ele já chega na sala, nem fala
 123 nada, já pega o celular da sua mão, leva embora e isso cria um atrito. Isso faz você não gostar
 124 dele e faz ele não gostar de você também. Então já cria aquela situação chata, não só pra sala,
 125 mas pra escola também. No caso desse professor do celular, não era só eu, era praticamente a
 126 sala inteira. Ele dá aula de Física, falava que ia ter aula dele: "Nossa! Vai ter aula de Física!",
 127 "Nossa! aquele professor! Chato demais, não quero ter essa aula!", aí ele entra na sala, dá
 128 aquela aula chata, você também começa a se irritar, né?

129 P: Você fala da fama e tudo, da quinta à oitava?

130 M: É, da quinta à oitava. Você está na oitava, é o último ano, aí entra aquela coisa:

131 "Não repete". Repete sim! Como eu repeti. Só quem repete sabe o que é um ano perdido. É
132 muita coisa. No primeiro colegial é duro, porque você está naquela mania de bagunça da
133 oitava série. Mas você fala: "Não! Agora eu não quero repetir mais!", mas mesmo assim
134 acontece um atrito e ainda há uma dificuldade a mais, porque aumenta o número de matérias.

135 P: Você passou de série no primeiro colegial?

136 M: No primeiro eu repeti. Eu repeti a oitava, aí depois eu fiz a oitava de novo e passei,
137 aí no primeiro colegial eu repeti, aí eu fiz de novo. Depois não repeti mais, aí eu fiz o segundo
138 e o terceiro e terminei.

139 P: Você tinha dificuldade de aprendizagem?

140 M: Tinha um pouco de dificuldade, sim.

141 P: A que você atribui isso?

142 M: Por exemplo, não sei fazer uma redação, porque eu não gostava da professora de
143 Português e ela também não era muito assim comigo. Ela não dava uma atenção direta. A
144 dificuldade foi se agravando porque ficou a mesma professora até a sétima série. Fui trocar só
145 na oitava e foi um professor mais legal. Eu gostava mais dele do que da outra professora.
146 Então foi um ponto melhor, você tinha mais diálogo com ele. A outra não, a outra eu só ficava
147 naquela: "Nossa! Vou lá perguntar onde eu boto ponto, onde eu boto vírgula, onde eu
148 começo? Pô, não vou né, isso é coisa de quinta série, se for perguntar ela vai falar um monte,
149 então eu não vou. Deixa quieto, vou ficar aqui mesmo. Vou fazer do jeito que eu sei aqui e já
150 era". Aí mais pra frente você vai dizer: "Nossa! Devia ter ido lá. Ela era chata, mas agora tô
151 vendo o que eu perdi". Então você vai tentar recuperar lá na frente. No caso, com o professor
152 de Português da oitava série, foi um pouco mais fácil, porque tem um diálogo a mais, ele
153 explica mais as coisas, aí você vai começar a entender o que era pra ter entendido há três,
154 quatro anos atrás, então fica bem melhor.

155 P: E no colegial?

156 M: No colegial eu tive outro professor de Português e foi uma coisa mais fácil
157 também. Ele era mais legal, dialogava mais, eu perguntava mais as coisas pra ele, ele
158 explicava melhor que o outro, porque tem muito modo de explicar. No caso da professora
159 chata que eu tive da quinta à sétima, ela pegava o livro, lia uma coisa lá e falava: "Agora
160 vocês vão fazer exercício daqui a aqui. Termina de ler este capítulo, faz o exercício que tal dia
161 eu quero ele entregue". Então, você ficava com aquela coisa na cabeça: "Nossa! Tal dia tem
162 que entregar, tem que fazer, mas não é só aquela matéria". De manhã é aquela coisa, você já
163 acorda às nove horas, vai começar a fazer uma coisa e já tem que ir pra escola. Aí vai pra
164 escola de ônibus, estuda o dia inteiro, pega o ônibus de volta pra casa, chega cansado, aí você

165 vai jantar, vai querer descansar um pouquinho.

166 P: Você estudava de tarde e trabalhava de manhã?

167 M: Como eu moro no sítio, querendo ou não, eu trabalhava. De manhã eu ajudo meu
168 pai, minha mãe e à tarde ia pra escola. À noite, no caso, tinha que embalar mercadoria
169 também, ficava pouco tempo pra fazer todas as tarefas da escola.

170 P: Seus pais iam muito na escola?

171 M: Minha mãe ia muito, bastante (risos). Da quinta à oitava série, praticamente toda a
172 semana. Aprontei demais, não sou santinho, aprontei muito.

173 P: Levava muita advertência?

174 M: Levava muita advertência.

175 P: Suspensão?

176 M: Suspensão... não era muita suspensão, mas depende do que a gente fazia lá, levava,
177 sim.

178 P: E como você vê essas advertências, essas punições para o aluno que apronta muito?

179 M: Eu acho que tem que ter, só que não é só chegar na sala e falar: "Oh! Você fez
180 isso, você vai levar uma advertência e tal. Traz assinada amanhã, quero sua mãe aqui na
181 segunda-feira pra gente conversar". Não poderia sentar a diretora, o aluno e o professor:
182 "Vem aqui, o quê aconteceu? Vamos conversar. Não faz mais isso. Não é bem assim...". Eu
183 acho que isso diferenciaria muito, não é?. Lógico, tem coisas que não tem jeito, no caso teria
184 que ser a suspensão mesmo. Eu tomei suspensão em caso de briga. Porque a molecada, você
185 já viu, um fala uma coisa, outro fala outra e já sai na mão. Então eu já tomei muita suspensão
186 por essa causa. Já aprontei muito (risos), soltei bomba, aquela coisa, você não gosta daquela
187 tal pessoa, então você vai querer provocar ainda mais. Então você vai soltar bomba, você vai
188 fazer isso, você vai fazer aquilo... Um está pensando em aprontar, você vai lá e motiva ele a
189 fazer: "Vai lá, faz mesmo!". Aí vira aquela coisa, o pessoal vai e faz e depois você dá risada
190 da cara dele. E aí essa pessoa fica brava com você.

191 P: É sobre a turma que você está falando?

192 M: É! Na base da turma, nas brincadeiras que ocasionava muita advertência,
193 suspensão...

194 P: E no colegial?

195 M: Já no segundo e terceiro colegial, eu sentava na frente e consegui melhorar, mas
196 também o diálogo com o professor é um pouco melhor e você se motiva mais.

197 P: Quando você terminou o colegial?

198 M: Eu terminei o colegial foi em dois mil e onze, final do ano passado.

199 P: O quê você fez daí pra frente?

200 M: Bom! Agora eu tô trabalhando, já faz quase um ano e meio que eu estou na mesma
201 firma. No final do segundo colegial entrei nessa firma, daí comecei a trabalhar lá e fiz o
202 terceiro à noite e nem por isso você não presta atenção. Muita gente fala: "Ah! Eu não estudo
203 à noite porque o pessoal não presta atenção", mas não tem nada a ver. Quem quer aprender,
204 aprende e quem não quer, não aprende. Mas se você pega um professor legal, você tem
205 motivação, se você pega um outro professor chato no terceiro colegial, já é diferente, você já
206 tem uma cabeça mais madura, já entende mais alguma coisa, então é bem diferente do que lá
207 na quinta, sexta série, que você deixa de fazer as lições porque o professor é chato.

208 P: E esse trabalho que você faz, você gosta? O quê você faz?

209 M: Eu gosto. Eu trabalho com entrega de moto, eu adoro o que eu faço, não tenho o
210 que reclamar. Tem muitas coisas que poderia melhorar na firma, mas como eu faço o que
211 gosto, não acho ruim.

212 P: Como é a sua rotina?

213 M: Eu trabalho dia inteiro e à noite eu vou para a casa, não estou fazendo nenhum
214 curso, mas tô pretendendo fazer.

215 P: Que curso você pretende fazer?

216 M: Um curso relacionado à parte de motos, de mecânica, de elétrica ou algum outro
217 tipo relacionado a isso, uma faculdade, não sei...Preciso fazer. Tô pensando muito, tô
218 querendo começar ainda este ano.

219 P: E a sua família?

220 M: Ah! Em casa é eu, meu pai e minha mãe, também não tenho o que reclamar não,
221 tudo tranquilo, bastante conversa. Passou aquela fase difícil, que você não quer conversar com
222 a mãe por causa da escola (risos). Então você já não quer também ter muito diálogo com a
223 mãe. Hoje não! Hoje é tranquilo, hoje eu vou para o serviço e volto, só tenho que agradecer a
224 minha mãe, por ter aguentado muito.

225 P: E com o seu pai?

226 M: O meu pai não era muito de ir na escola, ia mais minha mãe fazer esta parte,
227 porque meu pai trabalhava das sete às cinco.

228 P: Você mora com eles ainda?

229 M: Moro com eles, nós três juntos.

230 P: Seus pais estudaram?

231 M: Meu pai estudou até a quarta série e minha mãe fez até a quinta. Só que naquela
232 época também meu vô priorizava o trabalho e não estudo. Então, minha mãe hoje reclama

233 muito disso. Ela queria ter estudado e meu vô não deixava. Então hoje ela sente muita falta.
 234 Meu pai fez até a quarta série, começou a trabalhar e abandonou. Ele morava em outra cidade,
 235 veio pra Campinas e conheceu minha mãe, namoraram, casaram... Minha mãe tinha um sítio
 236 aqui e meu pai saiu do sítio que era arrendado pelo meu vô, para trabalhar aqui.

237 P: Agora, você olhando assim, hoje, mais maduro, os seus anos escolares, de tudo que
 238 você atravessou neste período da escola, da tal da fama que você fala que conquistou e que
 239 isso trouxe muitos problemas pra você, o quê você gostaria que fosse diferente?

240 M: Igual eu falei, tem um professor legal que incentiva você a estudar e outro
 241 professor que é fechado. Então pra ele, o modo de ensino é daquele jeito, não tem outro jeito
 242 de ensinar, tem que ser assim e o aluno faz, mas, mais pra frente, o aluno se revolta contra o
 243 professor.

244 P: O que poderia mudar?

245 M: Ter diálogo entre os professores. Por exemplo, um aluno não dá trabalho com um
 246 professor, mas dá com outro. Então: "Pô, vamos sentar nós dois? Vamos conversar? O quê
 247 você faz que ele não dá trabalho com você?". E o outro: "O quê você faz que ele dá trabalho
 248 com você?", "O quê você fala e o quê você não fala pro aluno?". Então eu acho que poderia
 249 ser assim.

250 P: E a questão da autoridade?

251 M: Autoridade tem que ter. Querendo ser um professor legal ou chato, a autoridade
 252 tem que ter. Aquela hora é aquela hora e a outra hora é a outra hora, tem que ser assim, não
 253 tem jeito. "Vamos fazer prova? Vamos. Não quer que senta junto? Legal, vamos separar
 254 agora, vai ter uma avaliação, vamos prestar atenção, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo",
 255 tem que ter autoridade. Só que, ao mesmo tempo, tem que ter este diálogo, que é o quê falta
 256 muito. Tem professor que é muito rígido, por exemplo, se o aluno esqueceu um livro, nossa, é
 257 aquela coisa. "Ah, professor, hoje eu esqueci o livro" "você trouxe o livro?" "Não" "Então
 258 ponto negativo para você", pô, tem mais essa também? (risos) Eu tenho cinco, seis aula no dia
 259 e tenho que trazer seis livros na bolsa (risos), aí todo dia você tem que mudar os livros e levar
 260 a bolsa no ônibus. (risos)

261 P: Complicado...

262 M: No caso, um professor legal fala: "Oh, você esqueceu o livro hoje? Por favor, não
 263 esquece da próxima vez. Junta aqui com essa tal pessoa", não precisa colocar, no caso, dois
 264 arteiros juntos, mas pega um médio e um bom pra você ver que não tem nenhum problema,
 265 nenhuma briga."Oh, senta vocês dois aqui, estudem junto hoje, usem o mesmo livro. Não
 266 esquece de trazer amanhã!". Já o professor rígido: "Você esqueceu o livro?" e já vira aquela

267 coisa: "Não era pra ter esquecido! Você vai levar um ponto negativo por causa disso e se
 268 esquecer de novo vai para diretoria".

269 P: Então pra você falta diálogo na escola?

270 M: Falta diálogo sim, por exemplo: "Com um professor, um aluno tem nota boa com
 271 um, mas tem nota vermelha com outro". Então esses professores poderiam conversar: "Vem
 272 aqui, fulano, vamos sentar, vamos bater um papo. O quê você faz que esse aluno tira nota boa
 273 com você e comigo não? Por que com você ele não dá trabalho? E o outro professor pergunta:
 274 "Por que ele provoca mais você? Por que você pede pra ele fazer uma coisa e ele faz ao
 275 contrário?". Eu , por exemplo, tinha uma professora de Química, que era uma professora que
 276 eu gostava e tinha uma professora de Matemática, no caso, no primeiro colegial, que eu não
 277 gostava tanto. Com a professora de Química eu só tirava nota boa e com a professora de
 278 Matemática já tirava notas mais razoáveis, então é muito relacionado uma matéria com a
 279 outra, querendo ou não, usa muita conta. Só que em Física, por se aquele professor chato,
 280 você não tem nota boa, por quê, se tudo está relacionado e usa conta? Você está em dúvida
 281 com uma conta, com uma fórmula, mas você vai perguntar pra ele e ele: "Ah! você não
 282 prestou atenção? Agora eu não vou falar!". Você perguntou uma vez e ele falou isso, pronto,
 283 aí você vai querer perguntar para o seu colega, aí ele vê você perguntando e acha que você
 284 está colando: "Não! Não é pra colar, não sei o quê mais" "Mas só estava perguntando a
 285 fórmula". E ele: "Não, não é assim!" e então já vira aquela discussão. Então você prefere ficar
 286 quieto no seu canto, não fazer o exercício, ou faz errado e lá na frente leva nota ruim. A
 287 professora de Química, não, se eu estou com dúvida, ia lá, sentava do lado dela: "Oh! Tô com
 288 dúvida aqui, explica pra mim", ela pega: "Oh! Vou fazer uma simulação", ela vai pegar uma
 289 outra fórmula, vai fazer uma conta e perguntar: "Entendeu?". Se o aluno diz que entendeu ela
 290 fala: "Senta lá, faz e traz pra mim ver". Você senta lá e faz certinho e por aí vai. Já esse
 291 professor de Física meu, não: "Não, mas você não prestou atenção?" "Presta atenção na
 292 próxima aula" e aquela coisa fica pra trás.

293 P: E agora, como você se vê daqui pra frente, planos para o futuro?

294 M: Eu quero fazer algum curso, especializar no que eu estou fazendo lá. O salário que
 295 eu ganho é mil reais por mês e eu quero ganhar mais. Então eu vou procurar fazer algum
 296 curso, pra subir naquela empresa. Se um dia eu sair de lá eu vou procurar fazer outra coisa.
 297 Querendo ou não, se eu já fiz relacionado àquela, não é perdido, já é uma coisa mais no meu
 298 currículo.

299 P: Você ganhou experiência?

300 M: Experiência também. Eu entrei lá como lavador. Hoje mudei de cargo, então já é

301 uma outra coisa, você já conversa mais, com o meu patrão e quando você era lavador, não.
302 Então você tem mais diálogo com ele. Se você tem um problema, hoje você vai mais com
303 calma, quando você entrou, não: "Nossa! Tá faltando uma ferramenta pra mim trabalhar e
304 agora? Se eu for lá, será que ele vai ficar bravo? Será que não vai?" E não é bem assim, mas
305 você, no caso, pensa assim. Hoje não, hoje eu posso ir, pedir, falar o que eu quiser. Ele vai
306 falar: "Não! Pode ir lá e pegar..."

307 P: Com a experiência muda o relacionamento!

308 M: Muda, sim e eu acredito que se eu fizer um curso, vai melhorar mais ainda, e vou
309 crescer dentro da empresa. Não é uma empresa pequena, é uma empresa grande, então eu
310 gostaria de crescer muito lá. Mais pra frente, eu vou procurar fazer um curso em outra área
311 para não ficar parado naquela. Pretendo fazer um curso primeiro na área que trabalho, mas
312 depois pretendo fazer algum outro curso ou uma faculdade. Não sei em qual especialidade,
313 mas se aumentar uma coisa no currículo fica mais fácil arrumar um emprego melhor. Se um
314 dia eu for mandado embora ou quebra a firma, vai saber, né?, "E agora, só sei fazer isso?".
315 Então não é bem assim, com outro curso eu já tenho mais alguma coisa pra fazer.

316 P: Então, se você fosse olhar a sua trajetória escolar e lembrar de um momento feliz
317 que você teve...

318 M: Eu tive muitos momentos felizes, não tem um momento triste, quando o professor
319 trata você bem. Já com o outro, não, você tem aquele momento mais chato, não é triste, mas é
320 mais chato. Já com aquele outro professor que você fez uma prova "Nossa! Parabéns, você
321 tirou nove!", você não precisa tirar dez, tirou um nove, parabéns. Já o outro, não, então já
322 muda muito isso também. E isso é uma coisa que incentiva, é pouca coisa, mas as pequenas
323 coisas fazem bastante diferença. Um momento feliz é a formatura da oitava série, nós tinha
324 sete, oito professores, foi chamado três, quatro pra festa mesmo. Teve a formatura tudo e
325 depois a gente fez, entre alunos, um churrasco numa chácara que a professora que a gente
326 adorava tava lá, já os outros, não. Eu acho que isso o próprio professor vê. Aí na outra semana
327 o professor chega lá e um comenta com o outro: "Nossa! Tava legal a festa, conversamos
328 bastante", o outro: "Nossa! Sei lá, nós poderia ter tratado um pouco melhor, poderia tá lá
329 também", então já muda muito. A própria diretora, teve uma formatura, não foi na minha sala,
330 mas foi numa turma à frente, ela saiu da escola, só que todo mundo gostava dela, ela era
331 rígida, super rígida, só que ela debatia muito, conversava muito. Mudou a diretora já no final
332 do ano, ia ter a formatura e diretora nova foi dar o discurso, ela ficou só um mês na escola e
333 vai dar o discurso do quê? Não conhece cada um bem e a outra diretora, conhece. Todo
334 mundo queria que a ex-diretora falasse, mas ela ficou com vergonha e até chorou lá. A ex-

335 diretora era muito rígida, gostava de tudo certinho, mas dialogava, conversava um pouco
336 mais.

337 P: E se você fosse deixar uma mensagem pros jovens?

338 M: O aluno conversar um pouco mais, dialogar com o professor, hoje eu sinto falta
339 disso... Mesmo o professor sendo chato, você ir lá, conversar e tal, não ficar bravo. Eu
340 deixaria isso, dialogar um pouco mais com os professores.

341 P: Muito obrigada!

342 **Término:** 28 de abril de 2012, domingo, 16 h e 51 min.

APÊNDICE 5 - Transcrição da narrativa de Ana

1 **Início:** 27 de maio de 2012, domingo, 18 h e 47 min.

2 P²³: Tudo bem, Ana²⁴?

3 A²⁵: Tudo.

4 P: Eu convidei você pra participar do meu trabalho de pesquisa, porque eu estou
 5 estudando as relações que se dão no âmbito escolar com os professores, entre os alunos... e
 6 ouvir os jovens, saber o que os vocês pensam da escola, como foram as suas trajetórias.
 7 Então, eu gostaria que você contasse a sua história de vida, como foi a sua trajetória na escola,
 8 se quiser falar da família, da sua vida, enfim o que tudo faz parte da pessoa que você é.

9 A: Então, no ano retrasado eu estava no terceiro colegial não tive problema, mas no
 10 segundo colegial eu tinha uma dificuldade na escola, por causa da diretora e de alguns
 11 professores. Isso por causa que eles achavam eu muito bagunceira, que eu andava muito com
 12 os meninos. Sempre fui daquela turminha que andava com os moleques, sempre tive amigo
 13 moleque e menina pra mim... Tanto fazia se eu tivesse amizade ou não. E um dia, tacaram
 14 uma bomba dentro do banheiro e eu não estava neste dia, mas a diretora veio direto culpando
 15 eu. Assim, tudo que acontecia era tudo a Ana, nada era outra pessoa, tudo era a Ana. Era
 16 sempre eu, Reginaldo, André, sempre aquela mesma turminha. Aí a diretora chegava e
 17 sempre pegava no meu pé e me acusava de tudo de errado que acontecia na escola. Um dia ela
 18 falou que se eu aprontasse mais alguma coisa, eu ia ser expulsa da escola e que não era pra
 19 mim voltar mais, que eu fosse procurar outra escola. Depois daquele dia eu fiquei até abalada,
 20 queria até mudar de escola. E aí os moleque falou: "Não! Vamos continuar aprontando sim!
 21 Que escola, que nada! Vamos aprontar!". Eu achava que não era certo, mas eu era a única
 22 menina que era "mor" atentada nesta escola. Aí tudo que eu aprontava, a diretora ligava em
 23 casa e falava pra minha mãe.

24 P: Mas o que é esse aprontava, pra você?

25 A: Ah! Tipo... estourava bomba, tacava alguma coisa na lousa, fazia guerrinha de
 26 papel, de caneta com os moleques dentro da sala, e tudo era culpa minha, tudo! Tudo que
 27 acontecia, nem que eu não estava no meio, tudo era culpa minha. Até que um dia a inspetora
 28 (acho que ela pegou raiva de mim) falou que eu era "mô" mal falada na escola, eu era tudo.

²³ P: refere-se à fala da pesquisadora.

²⁴ Ana: o nome é fictício para manter o anonimato do narrador.

²⁵ A: refere-se à fala do narrador

29 Tipo, ela virava as costas pra mim, ou então eu chegava na escola e a primeira coisa ela já
30 falava mal de mim. Qualquer professor falava: "Nossa! Aquela menina é um capeta e não sei
31 o que mais...".

32 P: E você se via assim como os professores falavam?

33 A: Não, pra mim eu era uma menina normal, só aprontava um pouco. Gostava de
34 conversar muito, já chegava na escola conversando e sempre zoando com aquela turminha de
35 sempre. E a diretora falava que eu ia ser expulsa da escola e nem olhava na minha cara, como
36 também nenhum dos professores. Até a diretora uma vez ficou muito tempo conversando
37 comigo, falou que eu era capeta e não sei o que e sempre xingava. E pra mim foi uma
38 dificuldade difícil de enfrentar, até pensei em mudar de escola. Os moleque falava: "Não, a
39 gente vai enfrentar até o final".

40 P: Como você se sentia nessas situações?

41 A: Ah, sentia excluída na turma da escola, sabe? O professores falavam: "Ah! A Ana é
42 isso, é aquilo". Trabalho também, tudo...

43 P: Trabalho como... de escola?

44 A: Trabalho de grupo, sempre os professores falavam: "Nossa! Você vai colocar o
45 nome dela e não sei o que mais...".

46 P: E isso foi desde que série?

47 A: Desde o primeiro ano do Ensino Médio.

48 P: Ah! Do primeiro ano do Ensino Médio.

49 A: Eu estudei nesta escola no primeiro, segundo e terceiro ano.

50 P: E da primeira à oitava série?

51 A: Eu estudava numa escola menor e nunca tive nenhum problema, nunca. Sempre fui
52 aquela aluna excelente, todos os professor falava que eu era uma aluna jóia, que nunca tinha
53 dado trabalho. Aí eu fui pra outra escola fazer o ensino médio e começou os problema que eu
54 estava falando.

55 P: E a que se deve esta mudança em seu comportamento?

56 A: Ah, não sei...Eles pegava e falava: "A Ana é isso, aquilo...". Até que um dia a
57 diretora chegou em mim e falou que ia ser expulsa, depois disso eu nunca mais queria voltar
58 na escola, eu peguei até raiva. Eu fiquei uma semana em casa e toda suspensão que eu levava,
59 era tudo eu, era tudo culpa minha.

60 P: E você levou muita suspensão?

61 A: A gente levava muita suspensão, mas não contava pros pais, a gente pegava,
62 matava aula e ia pra lagoa (risos) ou ficava em algum lugar; a gente matava aula direto

63 também pra aprontar na rua. Tinha uma professora que sempre dava apoio pra gente, falava
64 que não podia, que era pra gente ir para a escola.

65 P: É? O quê vocês aprontavam na rua?

66 A: Ah! A gente ia no supermercado perto da escola, bebia até... Só que eu nunca
67 cheguei a beber, eu só ia com aquela turminha que bebia, mas eu nunca bebia.

68 P: E na sala de aula? Como era a sua relação com os professores? O que você lembra
69 dos professores que foram importantes pra você?

70 A: Ah! Tive muitos professores²⁶ que foram importantes para mim: A Patrícia, a Fabi
71 e a Inês foram as únicas que sempre deram apoio pra gente, elas nunca desprezaram a gente,
72 sempre falava pra gente não desistir, seguir em frente e sempre lutar.

73 P: Essas professoras eram do segundo colegial?

74 A: Eram do segundo colegial. Elas falavam pra gente não parar naquele momento de
75 estudar. Muitas das vezes a gente ia pra escola e dormia, de tanto que os professores falavam
76 da gente...

77 P: E os outros professores? Como que era a relação desses professores com vocês?

78 A: Ah! Tipo, se a gente tivesse ou não na sala, pra eles tanto fazia, como tanto fez. A
79 gente ficava lá no canto, a gente sempre foi da turma do fundão, nunca a gente sentou na
80 frente. Pra eles, acho que se a gente estava lá ou não, era a mesma coisa e sempre foi assim.
81 Na hora do intervalo a gente ia na cantina e a diretora sempre virava a cara, sabe? Sempre
82 tinha aquela turminha que ela gostava mais. Falava que não era pra conversar com a gente,
83 que não sei o quê, que a gente era atentado e tudo mais... Quando não viravam a cara, sempre
84 faziam aquela cara de “mau” pra gente. Acho que de raiva da gente, dava nota baixa, a gente
85 fazia tudo. Sempre tinha aquele professor que não queria nada com a gente, sempre dava nota
86 vermelha e falava mal da gente. Reunião de pais sempre jogava a gente na parede, xingava,
87 falava mesmo para nossa mãe. Até que uma vez minha mãe saiu abatida da escola, porque ela
88 ouviu “mô” bem de mim de uns professores e esse professor começou a falar muito mal de
89 mim. Aí minha mãe falou: "Nossa! É melhor você parar de estudar, porque naquela escola
90 você está sendo mal falada, maltratada...". Fiquei “mô”abalada. Nossa! Não queria mais
91 estudar.

92 P: Queria largar?

93 A: Queria largar os estudos.

94 P: O que fez você resolver continuar?

²⁶ O nome dos professores são fictícios.

95 A: A minha mãe teve uma conversa séria com a gente, eu e meus amigos, a gente
96 sempre de final de semana ia pra minha casa, a minha mãe falou: "Não, vão em frente, vocês
97 conseguem!". A gente queria voltar a estudar na escola do ensino fundamental, porque lá a
98 diretora é excelente. A minha mãe falou: "Se vocês quiserem voltar a estudar lá..."

99 P: E por que a diretora era excelente? O que você via na diretora?

100 A: Ela tratava a gente como se fosse um filho, sabe?! Acho que é por ser uma escola
101 pequena. Aí ela sempre tratava a gente dessa maneira, tipo, no final de semana a gente sempre
102 saía com a diretora e professores desta escola. A gente combinava aquela turma e saía tudo
103 junto.

104 P: E você conseguiu concluir o terceiro ano na escola maior?

105 A: Eu consegui .

106 P: E como foi essa superação?

107 A: Com bastante luta, né? Foi difícil, mas eu consegui.

108 P: E no terceiro ano você também deu problema?

109 A: No terceiro até que eu não dei muito trabalho, por causa que um povo que estudava
110 comigo voltou a estudar na escola pequena e teve dois amigo meu que repetiram. Aí eu
111 conheci um outro amigo que também que era terrível. A gente estudou no terceiro junto, um
112 ajudava o outro pra gente passar. Sempre em dia de prova a gente trocava as provas um com o
113 outro pra ver se estava certo, aí a gente conseguiu passar. Mas foi difícil também, bastante
114 luta. Por causa que ninguém acreditava: "Nossa! Aqueles alunos que sempre foram terrível,
115 passaram?", e algum dos bom repetiu e a gente conseguiu passar. Até que algum falou:
116 "Nossa! Acho que vocês foram empurrados!", mas não foi não! Foi com notas boas que a
117 gente tirou e conseguimos.

118 P: Se conscientizaram?

119 A: É. Acho que o terceiro meu foi o melhor naquela escola, por causa que eu conheci
120 novos amigos, não andava mais com aquela turma que aprontava.

121 P: Ah... você mudou a turma?

122 A: Eu mudei de turma, por causa que a maioria foi estudar em outras escolas. Aí ficou
123 eu e mais três só. Aí a gente conseguiu passar e no final do ano a diretora veio até conversar
124 com a gente, pedir desculpas por tudo o que ela tinha feito, que ela era má com a gente e a
125 gente aceitou de boa.

126 P: E ficaram felizes?

127 A: A gente ficou feliz, só não quis participar da formatura, por causa da diretora
128 também. Mas pra gente foi a melhor coisa terminar o terceiro ano.

129 P:- Foi o ano passado que você concluiu?

130 A: Foi ano passado.

131 P: E agora, o quê você faz?

132 A: Agora eu faço curso pelo SENAI. Eu ganhei uma bolsa pelo meu pai que trabalha
133 lá e eu pretendo entrar na Nortel.

134 P: Que curso que você faz no SENAI?

135 A: É auxiliar de vendas, inglês e vou fazer mais cinco cursos. Ainda é por etapa, eu
136 estou nesses dois primeiros.

137 P: Você está gostando?

138 A: Eu tô. É outra visão que a gente tem depois que sai da escola.

139 P: O que muda?

140 A: Ah! A gente sente falta da escola, se eu falar que não, não é verdade. Mas a gente
141 tem uma outra visão. A gente tem que trabalhar, ver o que gente quer ser na vida, dar uma
142 crescida melhor. A cabeça melhora um pouco. Por causa que antes a cabeça era só bagunça. A
143 gente muda a vida da gente.

144 P: Então lá no SENAI você tem outro comportamento, outra postura?

145 A: Lá no SENAI é totalmente diferente.

146 P: O que é diferente lá?

147 A: Lá a visão é outra, eles são muito rígidos. Não tem uniforme, não entra. Não tem
148 aquele negócio de brincadeira, de a gente dar uma risada e já puxar atenção. Lá é totalmente
149 diferente de uma escola.

150 P: E você consegue ficar bem nesse sistema?

151 A: Eu consigo, eu me sinto bem melhor lá do que na escola.

152 P: Consegue se adaptar bem nessa escola rígida?

153 A: É, eu prefiro aquela escola no SENAI do que a escola onde eu estudava , por causa
154 que lá eles não faz diferença de um aluno pro outro.

155 P: Apesar de ser rígido eles não fazem diferença entre os alunos?

156 A: Não tem diferença um do outro.

157 P: E você sentia essa diferença na outra escola?

158 A: Sentia, eu sentia bastante. Agora, lá no SENAI, não. É totalmente diferente. A
159 gente trabalha em grupo.

160 P: Como era essa diferença que você sentia?

161 A: Ah! Eu me sentia excluída por causa que a diretora falava aquelas coisas e a gente
162 não era aquilo que ela falava. Tipo, ela falava que a gente não prestava, que a gente não tinha

163 futuro na vida, que a gente sempre ia ser mendigo, sabe?! Ela sempre falava isso.

164 P: E tinham professores também que falavam?

165 A: Tinha dois professores que pegavam no nosso pé e falavam ao mesmo tempo essas
166 coisas. Mas acho que era pro nosso bem. E a gente nunca deu muita atenção para eles. Agora
167 eu vejo o que a gente perdeu.

168 P: Mas também tinha exclusão na sala de aula?

169 A: Sempre os professores falavam para o povo da frente: "Não se mistura com o povo
170 do fundo, que eles são isso, são aquilo, conversa demais. Não dá muita atenção pra eles". A
171 gente se sentia excluída, mas na hora do intervalo a gente conversava bastante. Eu sou fácil de
172 pegar amizade com as pessoas, sempre tive amizade com a sala inteira, sempre foi aquela
173 brincadeira, conversa um com o outro. Até que um dia eu perdi muita amizade por causa da
174 diretora, de tanto ela ficar falando "mau" de mim. A maioria dos amigos viraram as costas pra
175 gente.

176 P: Como se fosse má companhia.

177 A: É, como fosse má companhia. Na reunião falava só mal da gente pras mães deles.
178 Aí teve um dia que uma mãe foi na escola, conversou com a gente e falou que não queria ver
179 a gente andando com a filha dela. Depois daquele dia, acho que foi o pior dia da nossa vida.
180 Os moleque falava: "Nossa! Acho que a gente tem que parar de estudar!", mas eu falava:
181 "Não! vamos continuar".

182 P: E hoje você está no SENAI.

183 A: Tá aí, eu tô no SENAI. A maioria dos meus amigos já trabalham, eu também
184 trabalho de manhã com meu pai e de tarde eu faço curso.

185 P: O que você trabalha com seu pai?

186 A: Eu trabalho com meu pai num escritório.

187 P: Escritório de que?

188 A: Meu pai trabalha no escritório do supermercado Taquaral e eu trabalho lá com ele.

189 P: E à tarde você vai pro SENAI?

190 A: De tarde eu vou pro SENAI e de noite eu fico em casa, estudando, é aquela rotina
191 de sempre.

192 P: O que você acha que faltou na escola naquela época? O que poderia ter sido
193 melhor?

194 A: Ah! Eu acho que faltou um pouco de paciência com os alunos, porque a maioria
195 dos professores hoje em dia não tem paciência. Eles chega na lousa passa lição e você copia e
196 pronto. Acho que foi um pouco falta de paciência e de atenção. Por causa que quando eles

197 excluiu uma pessoa, pra eles tanto faz como tanto fez, mas a gente sente na pele e eles não.

198 P: Como você se vê a sua vida hoje? Como é a Ana hoje?

199 A: Ah! Eu mudei pra caramba! Por causa que antes eu gostava de conversar, eu era
200 bagunceira, ficava na rodinha de menino, só tinha eu de menina naquela rodinha. Hoje eu
201 tenho amiga menina também, mas eu prefiro mais os meninos.

202 P: Por que motivo você prefere os meninos?

203 A: Você pode contar com eles para o que for. Agora menina, você vira as costas ela
204 está falando mal de você, metendo a boca. Agora menino, não. Você pode ter aquela
205 confiança firme neles que eles nunca vão meter a boca e se for, eles fala na sua frente, nunca
206 fala por trás. Eu tenho amiga menina, mas eu ainda prefiro menino.

207 P: Você confia mais?

208 A: Confio mais nos meninos do que nas meninas, pois eu tenho dois irmãos homens
209 também, eles falam: "Nossa! Você só anda com menino, não sei o quê" e eu falo: "É melhor
210 andar com menino do que com menina".

211 P: Como era seu relacionamento com as meninas na escola?

212 A: Eu virava as costas e elas já estava metendo o pau em mim. Aí com os meninos,
213 não. Eu chegava e eles contavam o que elas estavam falando. É isso aí.

214 P: Conte sobre os professores que marcaram sua vida?

215 A: De bom ou de ruim?

216 P: De bom. O quê você tem pra dizer deles? Como eles te tratavam, como era o
217 relacionamento?

218 A: Os professores que mais marcou a minha vida eram aqueles que sempre estava em
219 cima, nunca deixou a gente cair. Sempre quando tinha alguma confusão eles chegavam e
220 falavam com a gente, nunca falou mal, nunca desprezou a gente. Qualquer coisa que
221 acontecia, eles vinham e conversavam com a gente.

222 P: Eles eram rígidos na sala de aula? Como era a autoridade desses professores bons?

223 A: Tinha uns que eram pé firme, não deixavam fazer uma bagunça. Tinha um deles
224 que brincava muito com a gente, mas eu gostava dele, acho que pelas brincadeiras também.

225 P: E os professores que você considerava ruins?

226 A: Ah! Os ruins eu nem tenho muita lembrança...

227 P: E você percebia que tinham professores que não gostavam de você?

228 A: Ah! Tinha alguns que a gente percebia que não gostavam. Mas tinha alguns que
229 eram uma maravilha, que falava com a gente, nunca deixou a gente cair.

230 P: Se você fosse deixar uma mensagem para os jovens, pensando no futuro que

231 mensagem você deixaria?

232 A: Ah! Nunca parar, ir em frente, porque tem coisas na nossa vida que a gente vai cair,
233 mas a gente levanta e consegue tudo. Se a gente tiver força de vontade e tiver aquela pessoa
234 apoiando sempre, a gente vai em frente pra tudo. A gente tem que vencer na vida e não cair.

235 P: E você hoje se vê como?

236 A: Ah! Eu acho que eu sou uma vencedora, por eu estar no SENAI depois de tudo o
237 que aconteceu. Eu acho que eu sou uma menina batalhadora também, venci bastante, eu acho
238 e eu quero mais ainda pra minha vida.

239 P: Você está feliz?

240 A: Eu tô!

241 P: Superou aquela fase?

242 A: Superei!

243 P: Muito obrigada, Ana, pela sua entrevista.

244 **Término:** 27 de maio de 2012, domingo, 19 h e 15 min.