

Outros artigos

Violência em escolas do Rio de Janeiro nos últimos 15 anos

VANILDA PAIVA

vanilda.paiva@gmail.com

Professora aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

ELIZABETH PAIVA

bethpaiva@terra.com.br

Universidade Veiga de Almeida, Brasil

RESUMO:

Este artigo utiliza material obtido em pesquisa realizada nos anos 90 sobre diversos aspectos da vida escolar de 3 estabelecimentos municipais do Rio de Janeiro e confronta seus dados sobre a questão da violência nas escolas (especialmente da escola A, situada na Zona Norte) com dados obtidos em entrevistas com algumas mães e grupos de discussão com professores que atuam, hoje, em escolas da Zona Oeste (prolongamento da Zona Norte). A pesquisa dos anos 90 tinha como suposto uma evolução zona rural-zona sul-zona norte, supondo que os caminhos tomados pela zona norte se radicalizariam na hoje chamada “zona oeste”, o que as entrevistas e debates confirmaram.

Trata de formas de violência física e verbal que têm lugar na escola, instituição cada vez mais lábil e na qual a penetração de padrões característicos da rua se fortaleceram no seu interior. Na luta interna institucional alunos e mães assumiram posições de maior poder em relação à hierarquia escolar, ao mesmo tempo em que a disciplina e o respeito aos professores se reduziram. O artigo mostra aspectos em que as formas de violência se modificaram.

PALAVRAS-CHAVE:

Escola, Violência, Rio de Janeiro, Transformação.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi escrito em função da percepção de que a violência escolar não apenas aumentou nos últimos 15 anos no Rio de Janeiro, mas que ela — em alguns sentidos — mudou de rumo. Tal percepção tem sólido apoio. Ao longo dos anos de 1996 e 1997 realizamos uma pesquisa em três escolas municipais do Rio de Janeiro situadas respectivamente na Zona Rural (C), na Zona Norte (A) e na Zona Sul (B) da cidade. Embora não escolhidas randomicamente (até porque a “entrada” de pesquisadores numa escola é algo difícil e depende não apenas de autorização oficial, mas de relações prévias com professores e direção), consideramos as três escolas como altamente representativas do que então se passava na cidade e fornecedoras de dados que dificilmente obteríamos em outras delas — em especial pelas relações que se criaram ao longo de dois anos de convivência e da confiança conquistada por uma das pesquisadoras que teve possibilidade de dedicar mais tempo e estar mais presente principalmente na escola A¹. São os dados mais “íntimos” da vida escolar carioca que conhecemos. São também dados copiosos: foram feitas entrevistas com 105 alunos, 40 professores, e 40 familiares ou responsáveis pelos alunos. Dispõe-se, ainda, de abundante material empírico, com muitas horas de observação do funcionamento das escolas e dos Conselhos de Classe (Paiva *et al.*, 1998).

No final dos anos 2000, em função da discussão de dados empíricos de teses de doutorado sobre a escola do Rio de Janeiro em curso, um grupo de professores e doutorandos terminou por aterrizar sobre o tema e, diante de alguns dados trazidos à discussão, foram organizados dois grupos de discussão no final de 2008. O primeiro deles, com sete professores, possuía maior formação acadêmica e, embora todos trabalhassem em escolas da Zona Oeste e alguns mesmo em municípios fronteiriços da

Baixada Fluminense, estavam espalhados por toda a região. Mostravam grande engajamento, capacidade analítica e forte revolta contra as diretrizes impostas ao sistema desvalorizando os conteúdos programáticos tradicionais. O segundo era um grupo mais homogêneo de oito professores que trabalhavam no mesmo bairro da Zona Oeste, com longa vivência e sofrida compreensão do que ocorria nas escolas nas quais trabalhavam². Paralelamente foram feitas, na mesma ocasião, duas entrevistas com mães de alunos da Zona Oeste que trabalham como empregadas domésticas na Zona Sul do Rio de Janeiro.

As transformações pelas quais passou o Brasil e a cidade do Rio de Janeiro especialmente na sua segunda metade modificaram profundamente a vida de suas instituições escolares. O século XX assistiu uma imensa expansão do sistema escolar no mundo, num processo em que as escolas se multiplicaram e absorveram novos e diferenciados contingentes de alunos, professores e funcionários, atingindo igualmente novas famílias. Esta revolução continua o seu curso, mesmo nos casos em que as oportunidades básicas se universalizaram e a taxa de nascimentos decresceu — porque seguem em expansão a escola média, o ensino superior, a pós-graduação, os novos níveis pós-doutoramento, a educação de jovens e adultos, as oportunidades de atualização para os mais velhos e a necessidade de re-profissionalização de grandes contingentes. Ou seja, a escola avançou sobre todos os segmentos etários e sociais, atingindo o conjunto da população — real ou potencialmente. Ao fazê-lo, ela foi se transformando em uma instituição muito diferente daquela de um passado mais distante e também da que conhecemos até os anos 60 e mesmo nos anos 80. Em pouco mais de meio século o Brasil passou de três milhões a mais de 50 milhões de estudantes.

O Rio de Janeiro, com suas peculiaridades, passou por grandes transformações nas últimas décadas, em especial a partir da mudança da capital para Brasília

que esvaziou a cidade de muitos de seus recursos profissionais, financeiros, sociais e políticos — e estas se manifestam na vida de suas instituições escolares (Vidal, 2009). O sistema escolar sofre também com idiosincrasias características daquilo que poderíamos chamar de “radicalidade periférica” — entendendo-se com isso a tendência a permitir a penetração de idéias e implementação de propostas a respeito das quais os países centrais mostram-se mais prudentes. Além disso, há que considerar as dimensões da rede de educação municipal (antes correspondente a um Estado, o da Guabianara) e a velocidade do seu crescimento bem como a estrita observância, desde meados dos anos 90, de orientações internacionais (especialmente provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento) mais preocupadas com o fluxo das faixas etárias como forma de simultaneamente dar grandes proporções do sistema sem elevar o seu custo — o que incentivou medidas que resultaram em grande mudança na qualidade do ensino público.

Não se deve esquecer, no entanto, que a violência do social é também sentida em outros países, como na França, em áreas pobres (van Zanten, 2001), e penetra a escola. Claro, não estamos falando de todos os países europeus porque cada qual escolheu a sua estratégia e a proporção de pessoas provenientes de outras regiões do globo é diferente, bem como as razões da imigração. A Alemanha, com muito maior rigidez e uma imigração mais pontual e resultante da busca de trabalhadores estrangeiros e não da posse de colônias ou de guerras coloniais conseguiu tratar a questão de modo a melhor preservar seu sistema. Trata-se, portanto, de um fenômeno ocidental ligado a muitos fatores e certamente a pobreza não é a mais convincente delas, mesmo que tenha grande importância. É, em muitos países, parte da própria democratização (ou da “demografização”) quantitativa da escola — e, neste caso, quantidade não se transforma necessariamente em qualidade — da democratização das relações entre as pessoas, das demandas estimuladas pelo atendimento de demandas anteriores (Habermas, 1987). Mas também deriva do impacto das novas tecnologias, dos meios de comunicação de massa e do incentivo ao consumo, das mudanças no comportamento e na cultura juvenil e das transformações por que passa a instituição com a mudança e informalização no comportamento de todos.

A RECRIAÇÃO PERMANENTE DA ORDEM ESCOLAR

Existe consenso sobre a idéia de que a violência cresceu, nas últimas décadas, no interior das escolas fundamentais e médias da cidade. Mas o que pode ser considerado como violência e qual a sua expressão no contexto escolar? O conceito de violência é extremamente difuso e se refere a um fenômeno complexo que envolve a

ambigüidade entre a permanente destruição e a criação da ordem (Inbusch, 2003, p. 13) envolvendo — evidentemente — a escola. A educação tradicional é um processo de socialização (Dubar, 2000, 2005) “natural”, não planejado, através do qual a criança se integra à sociedade, assimila a cultura do grupo, passa por ritos de iniciação e tem seu comportamento controlado. A escola sistematiza esta integração através estratégias de coerção e disciplina institucional e a tradição moderna da qual ela faz parte exige submissão, obediência, reconhecimento da autoridade e da hierarquia não somente através dos conteúdos que transmite, mas também da maneira como o faz. Ela é uma das instituições que pretende vencer de maneira ilusória o “mal estar da cultura”, a indisciplina social, a dúvida, a contestação. No momento em que o volume do sistema escolar e a revolta correspondente permitem que o processo de destruição e a recriação da ordem se acelerem e tomem vulto na sociedade, em que a dúvida sobre a ordem instituída e sua legitimidade se impõe sobre diferentes segmentos ligados à escola, ele transpõe mais facilmente os muros escolares (Rutschky, 1988) abrindo caminho a uma nova ordem escolar.

Formas de coerção e disciplina traduzem-se tradicionalmente em atos e atitudes de professores e funcionários sobre os alunos num espaço público, em múltiplas formas de violência simbólica e também não simbólica, vistos como parte de um processo de autocontrole necessário ao funcionamento institucional. Uma relação pedagógica é, por sua natureza, assimétrica, desigual e apoiada sobre a confiança de alunos e famílias e na legitimidade do que ela transmite. A perda de legitimidade e de confiança, gerada por uma conjunção de fatores cuja combinação ocorre e eclode nos anos 60. Seria possível dizer que o movimento de 1968 nos países centrais, levado a cabo por uma geração que não viveu a guerra mas que estava atenta não só ao autoritarismo dominante no leste europeu, mas às formas abertas ou sutis de autoritarismo no dia a dia ocidental, não chega à América Latina senão na forma de demandas democráticas (como mais vagas na Universidade, oposição às ditaduras militares ou de partidos, como no caso mexicano), com algumas expressões que serão mais tarde mescladas a demandas que assumem um caráter mais geral (como no caso de Freire) (Paiva, 1979, 1980).

Mas, não é apenas um espelho do que se passa na sociedade. Como qualquer instituição, a escola também é um palco de luta entre seus segmentos que agem em função da conquista de espaço, prerrogativas, possibilidades e poder capazes de permitir mudanças na ordem instituída, da destruição de partes maiores ou menores e de sua reconstrução. Neste sentido, existe sempre tensão entre seus membros visando marcar limites e possibilidades de ação e sobre ela a realidade social exerce uma poderosa influência. Em tal palco, os atores tradicionalmente poderosos na instituição escolar parecem ter

visto — nas últimas décadas, de forma cada vez mais acelerada — seu poder se reduzir progressivamente, em favor de outros atores, notadamente dos alunos e de suas famílias (ou das mães, posto que um grande número de famílias é matrifocal, composta somente de mães e filhos — os homens passam e as mães ficam com seus filhos como suas provedoras). Modificaram-se igualmente os padrões de relação entre direção e professores, professores entre si, deles com os alunos e destes entre si, bem como com funcionários e prestadores de serviços em função de questões que perpassam a sociedade e que são reforçados por novas condições impostas às escolas nos últimos tempos (redução do volume de quadros necessários, diversidade quanto à estabilidade dos contratos, desvio ou acúmulo de função, etc.). Isto vem ocorrendo em todos os países, embora alguns tenham logrado introduzir medidas tóxicas que amenizam as mudanças, ao lado de uma mais profunda consciência de que a cidadania e a vida coletiva supõem a aceitação mais firme de regras e leis do que ocorre no Brasil.

As mudanças envolvem também o lado físico e material da instituição, como prédios e equipamentos. Não há como comparar os prédios escolares e sua manutenção impecável na primeira metade do século XX com os escolões para mais de 1000 alunos construídos nos anos 70 ou com os “brizolões”³ dos anos 80. Nos anos 90, as professoras da Escola A (Zona Norte) manifestavam saudades de duas décadas atrás, um tempo em que “os rostos podiam se espelhar no chão encerado”. As mães, já então, se envergonhavam das condições de limpeza e uma delas nos disse que, quando tinha visitas em casa que vinham ver a escola dos filhos, ela mesma dirigia-se antes ao prédio munida de materiais de limpeza e entrava em ação para que a impressão dos visitantes não fosse demasiadamente negativa (Mãe de aluno da Escola A). As condições dos equipamentos escolares, organização e funcionamento burocrático já eram ruins nos anos 90. Banheiros quebrados, escola pichada, portas frequentemente corroídas na parte de baixo graças aos chutes e pontapés dos alunos, aliados à falta de cuidado da limpeza que ao jogar água no chão também as atingia; cadeados já se haviam estabelecido por toda parte. Em tal contexto, a liberação de verbas nos últimos anos permitiu que tal degradação, em muitas escolas, fosse contida — muito embora o processo siga seu curso onde há menos pessoal de manutenção e adolescentes do segundo ciclo gastem parte de sua energia depredando a escola.

Nos últimos 10 anos tais questões se aprofundaram e o processo descrito pelos jornais no caso da completa depredação do prédio e dos equipamentos, bem como a intimidação do professorado pelos alunos sem razões claras (caso da Escola Azevedo Amaral em São Paulo)⁴, está longe de ser uma situação “paulista”, rara e “atípica”⁵: em maior ou menor medida ela ocorre hoje com frequência em diferentes áreas do Rio de Janeiro.

No espaço escolar, no qual crianças e jovens passam muitas horas do dia, eclodem tensões aparentemente absurdas e intensas que refletem aquelas que atravessam suas vidas dentro e fora da escola e que eles mesmos não sabem tematizar adequadamente. Indisciplina, discussões e brigas entre alunos sempre existiram e fazem parte da normalidade da adolescência. O incomum é que unhas, puxões de cabelos, socos e pontapés entre alguns alunos se transforme em conflito generalizado e violento, com destruição da escola e professores escondidos, trancados numa sala chamando a polícia (Folha de São Paulo, 2008). Este evidente temor dos professores face à violência dos alunos os enfraquece e estimula a agressão: alunos confessaram já ter empurrado professor contra o muro obrigando-o a fugir saltando-o, ter batido e jogado cadeiras em professores e coordenadores. Conflitos diversos e pouco claros terminam por encontrar uma forma irracional de manifestação, servindo a atuação como emulação dos demais, o que faz crescer a radicalidade da ação.

Se o processo social determina o nível e a forma que assumem a mudança e a violência institucional, isto é também válido para a chamada violência individual — perpetrada por indivíduos contra seus pares na família, na rua, no seu meio social mais amplo e — portanto — também na escola. Ela parece crescer ao mesmo tempo em que a disputa interna às instituições, na medida em que a autoridade que assegurava a coesão interna e as normas de funcionamento escolar torna-se, por múltiplas razões, passível de contestação. Em síntese, a perda de legitimidade dos padrões tradicionais está intimamente ligada ao crescimento da instabilidade das instituições em nossos dias e, no caso específico da instituição escolar, à perda de respeito pelos professores e pelos adultos em geral gera um pano de fundo propício à manifestação da violência no seu interior. Os níveis de contenção subjetiva e objetiva reduziram-se, tornando mais fácil passar à ação física ou verbal⁶. Mesmo assim, é preciso relativizar o que se afirma: nem a perda de respeito é generalizada, nem a violência se expressa em todas as suas formas e todo o tempo.

Abra-se aqui um parêntesis para dizer que a maioria das escolas continua funcionando, que normalmente os professores são respeitados e se empenham em suas tarefas. No entanto, certas maneiras de comportar-se e de dirigir-se aos demais, tradicionalmente consideradas grosseiras foram naturalizadas, da mesma maneira que chutes e empurrões entre os alunos há pelo menos duas décadas. Estas manifestações eram tradicionalmente reprimidas por personagens escolares específicos, que já não existem — como os inspetores. A maneira de dirigir-se aos professores, coordenadores e mesmo à direção também não é a mesma — na forma, nas palavras, nos gestos. Há, sem dúvida, professores dedicados, mães atentas, alunos obedientes e interessados — mas, a pressão é forte

e avança notoriamente. O choque dos professores que esperavam relações mais respeitadas atinge principalmente os recém saídos das escolas de formação, mas muitos deles conseguem estabelecer relações mais formais dependendo de sua capacidade de controlar adequadamente as situações que se apresentam. Há de tudo: professores que começam as aulas com rezas ou com música para acalmar os alunos, outros que premiam como chocolate os que se saem bem nas tarefas, outros tantos que saem das salas de mãos dadas com um batalhão de crianças. Os problemas se agravam na pré-adolescência e na adolescência quando a revolta se instala mais claramente.

Nos anos 80 os sindicatos de professores reivindicavam a eleição dos diretores. Uma vez conquistada esta prerrogativa ela mesmo gerou novos problemas como, em alguns casos, a formação de grupos internos agueridos sem objetivos defensáveis além do poder em si mesmo provocando exigência de fidelidade, acionamento de políticas de exclusão, diluição da autoridade, etc. Uma década depois, o exercício e a escolha da direção tornou-se uma questão bem mais complexa. Poucos são os que se candidatam a tais posições devido ao tipo e ao nível dos problemas a serem enfrentados e à dificuldade de controlar os demais personagens escolares e o crescimento da violência individual no interior da escola. Tradicionalmente os conflitos emergiam entre os alunos e entre estes e alguns professores sob a forma de ameaças diversas; hoje reduziu-se também o respeito por coordenadores e pela figura do diretor. Há ainda professores que “*encaram*” a direção na questão da distribuição de alunos de outras das turmas, ela se sente também permanentemente ameaçada por denúncias de professores, alunos, coordenadores. Mas, evidentemente, depende também da atitude da direção e de suas relações dentro da escola.

A direção, em muitos casos, abdicou de dar limites aos alunos. Não raro, conclama os professores a não se assustar com palavrão “porque essa é a linguagem da família”. O professor deve falar como o aluno como, por exemplo, “vou ao banheiro fazer xixi” ao invés de dizer que “vai ao toilette”. Devem aceitar que eles não peçam desculpas (porque não faz parte de seus hábitos) e que cheguem à escola de *shorts* e bermudas super-coloridas. Isto não significa que a maioria dos pais esteja de acordo com tal orientação nem que todas as direções a adotem. Muitos pais não concordam e ficam mesmo revoltados com a idéia de que o “palavrão” venha da família; para eles, esta é uma aquisição feita na rua e criticam os professores pela não correção/repressão e por não transmitirem outros hábitos nem serem mais firmes na cobrança. A orientação adotada depende de muitos fatores, embora observemos que, em grande parte da Zona Oeste, os padrões dominantes sejam os descritos — para revolta de muitos professores e de muitos pais — e que são prescritos pela Secretaria de Educação. Tal

orientação privilegia as boas relações, as ações que elevam a auto-estima, ao mesmo tempo em que dão menos atenção ao conteúdo: uma educação para pobres.

De qualquer forma, os professores sentem-se vulneráveis e desprotegidos, podendo ser contestados sempre que pretendam mudar o comportamento dos alunos. Foram relatados não apenas casos de espancamento de professores por alunos e o caso de um aluno que empurrou uma professora com o pé no seu peito (Entrevistas Zona Oeste, 2008). Comentário de um professor sobre o assunto: “não podemos fazer nada”. Nos anos 90, o máximo que ousavam os alunos, sabendo que o carro era essencial para o trabalho do professor do segundo ciclo em várias escolas, era esvaziar os pneus. Hoje, os alunos incendiam carro de professor e este não dá parte à polícia por medo. Por vezes, medo de ameaça de morte, pelas relações que o aluno possa ter com o tráfico ou com grupos de bandidos. Interpelar um aluno pode ser algo capaz de gerar formas de desrespeito verbal como:

V. não manda aqui. Cala tua boca! (Entrevista com professores, 2008).

O processo de substituição de gerações entre os quadros escolares tem também provocado grandes tensões entre segmentos tradicionalmente contidos pela hierarquia. Um bom exemplo é o caso das merendeiras que permaneciam na mesma escola ao longo da vida sem maiores conflitos. No novo quadro do mercado de trabalho, as novas levas de merendeiras incluem até mesmo jovens universitários acostumados a contestar de forma organizada, hostis aos professores em relação aos quais não têm diferenças de nível de escolaridade e se sentem exploradas por terem contratos que prevêem o dobro do tempo de trabalho dos professores do primeiro ciclo⁷ e uma atividade socialmente menos reconhecida.

No passado, não era raro a manifestação de hostilidade dos alunos contra os inspetores escolares; esta figura, depositária da autoridade visível e catalisadora dos impulsos agressivos, simplesmente desapareceu. Desde há muito não existe nenhum controle dos corredores e entre eles e o pátio ficam sentados principalmente os alunos das classes 06 ou 07 (as mais fracas no *tracking*) sem disciplina, sem obrigação de entrar em sala de aula. Nos anos 90 ficavam do lado de fora, xingavam e ridicularizavam, chamando as professoras de “surucucu” (Prof. Escola A, 1996), eram atrevidos, se xingavam de “tudo” o tempo todo. Uma Professora da Escola A afirmou em 1996 que já havia tido caso “de criança levantar a voz, me encarar e gritar comigo”. Hoje isso é o dia a dia do professor e a afirmação de 1996 de que “o problema da escola está também na rua” é cada vez mais verdadeiro, porém ao revés: cada vez mais a rua está na escola. Para os professores o principal problema escolar nos últimos 10 anos é disciplinar.

O mesmo pensa a presidente da Apeoesp (Associação de Professores do Estado de SP) que pensa como os líderes do professorado carioca: uma das causas do aumento da violência é a diminuição da autoridade do professor. “Retiraram a autoridade do professor e a autonomia do conselho da escola” diz Maria Izabel Azevedo de Noronha (*Folha de São Paulo*, 13/11/2008).

Há 10 anos era mais fácil encontrar mães que ficavam tristes com as notas baixas dos filhos, colocavam de castigo proibindo a TV, controlando os estudos. Hoje a situação é outra. De um lado, porque a autoridade e o tempo dos pais diminuíram: hoje eles não querem saber que problemas de aprendizagem podem ter, querem que eles completem a escola e, se problemas aparecem, é porque seus filhos “foram discriminados”. É verdade que há muitas mães que procuram aproximar-se das professoras, contar seus problemas, pedir conselhos; estas esperam algo da escola. No entanto, é fato que aumentou o número daquelas que apresentam um comportamento agressivo.

O que faz então a diferença entre meados dos anos 90 e o final do ano 2000, além da naturalização de padrões públicos de linguagem e de comportamento? Sem dúvida a rua penetrou amplamente a escola e impôs parte substancial da nova ordem. Mas observa-se hoje maior agressividade dos alunos em função da questão racial e religiosa, por exemplo. Há maior consciência do racismo na sociedade brasileira e fatos que, anteriormente, não gerariam conflitos, são hoje foco de muita tensão. Este é certamente um fato positivo. No passado as professoras referiam-se a alunos pretos e pardos com adjetivos extremamente pejorativos — embora nem sempre de forma aberta. Nos anos 90, quando tivemos acesso aos Conselhos de Classe e os professores falavam livremente entre si obtivemos depoimentos estarrecedores, que muito dizem dos elevados níveis de preconceito vigentes nesta sociedade.

Tem um menino na minha sala que vive rindo e eu pergunto para ele: que caboclo você está recebendo? E ele continua rindo, parece um orangotango (COC Escola A, 1996).

Nas escolas mais difíceis a maneira como os professores se referem a certos alunos revela a presença de preconceitos, ressentimento, discriminação e impotência diante da realidade com a qual devem lidar, configurando nas escolas pesquisadas um clima de confrontação potencial que facilmente se concretizava em palavras e atos. Neste particular, os repetentes eram um alvo fácil de maior discriminação. Além disso, essas manifestações muitas vezes estavam dirigidas a turmas inteiras (as mais mal situadas no *tracking*) e não apenas a um aluno — com um palavreado e nível de preconceito que as famílias jamais suspeitariam. Situações limite eram mais recorrentes na Escola A na Zona Norte, quando ainda não havia promoção automática:

Há turmas cheias de debilídeos, de múmias paralíticas.

Turma péssima, horrível (...) eles se odeiam, se xingam de animal para baixo.

Aquelas alunas são uns estrupícios, morreram e se esqueceram de se deitar (COC Escola A, 1996).

Facilmente, tanto na Escola A quanto na Escola B, alunos eram tratados nos Conselhos, em privado, como, “ignorantes, burros, marginais, retardados, bestas” (COCs Escolas A e B, 1996):

Os alunos são uns marginais que não querem nada. Vão morrer crivados de balas e com a boca cheia de formigas.

Ou seja, os próprios professores pensavam que os alunos preparavam-se para morrer como bandidos, o que não estava muito longe da realidade para alguns deles — aqueles que se haviam vinculado ao tráfico de drogas. Mas, “catarses” docentes se faziam apenas diante de seus pares, nos Conselhos de Classe, onde elas diziam o que realmente pensavam. Tais manifestações eram contidas por representantes da Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) nos Conselhos de Classe. Em princípio eles deveriam estar presentes já nos anos 90, mas não era sempre assim e quando o representante da CRE aparecia na reunião era hostilizado pelos colegas que apontavam: “olha aí, lá vem o fiscal”. O acesso ao que se dizia nos Conselhos de Classe e mesmo a percepção externa e mais global de que se tratava de um espaço que permitia a catarse docente, não somente em relação ao mal estar dos professores diante da realidade das escolas, mas também do que pensavam e sentiam sobre os alunos, sempre foi de muito difícil a pesquisadores. Uma vez conhecida a real dinâmica dos Conselhos de Ensino em nossa pesquisa dos anos 90 (cujo conteúdo foi conhecido pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro), eles passaram a ser mais vigiados. Mas se a pesquisa utilizou exemplos de falas em ambiente fechado entre professoras, manifestações de racismo e outras formas de discriminação entre os alunos são parte do cotidiano — gerando hoje conflitos que envolvem as famílias. A reação das famílias e dos próprios alunos tornou-se, hoje, mais visível e incisiva.

Já do ponto de vista religioso, ocorre no Rio de Janeiro o mesmo fenômeno que em outras partes do país ligado à penetração do petencostalismo. O Brasil sempre se caracterizou pela tolerância religiosa. No entanto, grupos petencostais agressivamente proselitistas hostilizam seus colegas dentro da escola, em especial os alunos que professam religiões africanas. Uma parte da violência deslocou-se para situações em que estão presentes tais fatores. Como certo número do professorado é hoje também petencostal, as professoras identificam facilmente os que professam cultos africanos — e não raro, em casos de desobediência, de mau comportamento, de agressividade dizem que não querem crianças “possuídas pelo

diabo” em suas classes ou que eles devem fazer uma sessão de “descarrego” na Igreja Universal (Petencostal). Isto provoca a ira das mães, que se sentem ultrajadas em sua religião e dos demais professores, que professam outras religiões e que tem clareza de que pela lei a escola brasileira é laica. Esta questão tornou-se fonte de brigas, de palavrões, de mal tratamento entre todos os envolvidos.

Mas, retornando à violência contra personagens escolares, pode-se afirmar que, até os anos 90 era raro encontrá-la contra serventes e pessoal da limpeza. Hoje, na medida em que a limpeza ficou a cargo da Companhia de Limpeza Urbana, o preconceito social dos alunos, mesmo de classes sociais muito pobres, tomou-os como alvo. Eles são “xingados” de *garis*, transformada em terminologia pejorativa. É como se aí se manifestasse a hierarquia da pobreza.

Hoje o choque das professoras formadas para atuar numa escola ideal é mais duro, embora também mais antecipado. Elas querem fazer algo e lançam mão de mil e um artifícios, mas esbarram em orientações políticas mais amplas que esvaziam o que consideram que deveria ser o seu trabalho — principalmente a transmissão de um currículo e uma socialização secundária compatível com as situações que os alunos devem enfrentar mais tarde.

Por outro lado, as mães ainda esperam que os professores apontem caminhos e consideram que há omissão dos professores, enquanto muitos entre estes acham que já não vale mais a pena chamar a família porque ninguém sabe o que fazer. O trabalho vem se tornando angustiante, por falta de perspectiva de alunos, pais e professores. E essa angústia manifesta-se, muitas vezes, de forma agressiva e de competição das mães com as professoras.

O tradicional respeito das mães pelas professoras diminuiu — o que antes era revolta, ameaça velada, hoje em dia não apenas se radicalizou como assumiu novas cores comportamentais e verbais. A melhoria de condições salariais das professoras gerou inveja e desprezo, não existindo a possibilidade de retornar ao respeito e à deferência que mostravam no passado. Dados obtidos num Conselho de Classe da Escola A em 1996 ilustram as relações de então:

A. pede a palavra e conta um caso com uma grande dramatização: “no outro dia, chegou aqui uma mãe — negona, fortuna — trocadora de ônibus, querendo pagar o maior esporro comigo. Aí eu rodei a baiana, botei a mãos nas cadeiras, me sacudi toda e cobreí que a filha dela faltava muito a minha aula. No final, ela me agradeceu muito, quase se ajoelhou nos meus pés. Eu como diretora de supletivo, digo o seguinte: dou graças a Deus que as mães não aparecem, no supletivo só vem o bandido conversar com a gente e aí a gente se entende com ele”.

Vê-se que a professora, já então, enfrentou a mãe no seu plano cultural: mãos nas cadeiras, “rodando a baiana”. Segundo ela, era melhor conversar diretamente com

os bandidos (os alunos do médio noturno), cujo código elas conhecem e que chegam a designar como bandido, do que com as mães. Há 10 anos a ausência das aulas era um argumento forte. Hoje não, cada qual faz o que quer. As mães estão solidárias com os filhos em qualquer caso porque o problema não é aprender: é ser bem tratado, é ter seu comportamento habitual aceito e estar num lugar seguro durante boa parte do dia. Elas não vão à escola apenas para fazer reclamações. Vão também para ofender as “mães substitutas”. A linguagem usada é pública e o que regula é o tom com o qual são feitas as afirmações. Em 2008 as professoras se viam obrigadas a passar como se não ouvissem entre mães que lhes dizem:

Olha só essas putas, tudo atrasada! Essas piranhas, vagabundas. Professora desta escola não gosta de trabalhar não? (Professores entrevistados em 2008).

No entanto, a nova agressividade das mães não diz respeito apenas às professoras. Numa das entrevistas de 2008 nos foi contado o episódio de uma mãe que entrou na escola, empurrou o supervisor e dirigiu-se ao refeitório com um pedaço de pau para punir um colega do filho. Considera-se hoje que as mães têm “pavio curto” e que fazem um “complot” lá fora. Por qualquer desagrado as mães batem na mesa e dizem: “a sra. tá pensando o quê? A sra. é nojenta, metida, piranha. Tô de olho na sra!”. Ou comentam: “Olha a pressa dessa piranha!”. A mãe barraqueira intimida com o tamanho e a voz. É interessante observar que em muitos casos há agressão verbal, ofensas, intimidação implícita, mas as mães continuam a tratar as professoras por “senhora”. Isto não impede que passem à ação: a mãe de aluna teria dado uma surra numa professora na Zona Oeste devido a um ferimento casual da aluna. O resultado foi igualmente paradoxal. No dia seguinte estava previsto um desfile cívico e os professores compareceram vestidos de preto. Os traficantes tomaram conhecimento do caso e decidiram punir a mãe, que possuía um bar na comunidade: ela só poderia continuar vivendo ali caso pedisse desculpas à professora, o que foi feito ao seu marido — já que a professora não tinha condições psíquicas de estar presente. No ano seguinte os filhos da dona do bar transferiram-se de escola.

Os relatos de 2008, dão destaque à frequência de agressões físicas de docentes por parte das mães. Na Zona Oeste uma professora foi esbofetada por uma mãe e, noutro caso, ela foi esperada do lado de fora da escola e, uma vez identificado seu carro, este foi alvo de um paralelepípedo. Não são respostas a agressões do mesmo gênero, mas de retaliação por real ou suposto mau trato ou discriminação (racismo, por exemplo) ou ainda resposta a situações em que houve clara incompreensão das regras burocráticas e dos procedimentos ligados a atividades previstas.

Ou seja, escola e comunidade são como “um barril de pólvora”. Isso é parte de um palco de luta macro-político, mas assume carne e osso no plano micro-político (Wenzel *et al.*, 1998), no confronto diário entre todos os seus componentes. Este processo fortaleceu-se e acelerou-se. As figuras de autoridade (diretores, professores) passaram a ser atacadas não apenas no plano do confronto direto, mas também pela literatura e pela burocracia. Se a escola não é um privilégio de poucos, como até meados do século XX, mas uma instituição de massas pela qual todos devem passar e que estende seus tentáculos por uma crescente parcela da vida dos indivíduos, seu valor *a priori* torna-se outro, é uma nova escola. Para os que pensam e controlam o aparelho escolar se a escola é um importante instrumento de reprodução de um sistema social injusto, qual a sua legitimidade? Se o currículo não é uma construção lógica visando transmitir um conjunto de técnicas e de conteúdos de maneira organizada útil à vida social para que, passo a passo, a aprendizagem seja facilitada e possível, mas arbitrário — por que deveria ele ser seguido? Se os métodos são autoritários, porque deveriam ser utilizados?

Estas questões fazem parte do confronto da luta no interior da escola, vinculada a forças e orientações que se situam fora da escola e que também se espelham no interior da burocracia educacional. Terminam por envolver todos os segmentos escolares e as famílias dos alunos na medida em que vão se formando áreas de consenso nem sempre racionais e que remetem a lutas fora da escola. Em tal confronto, as normas são colocadas em questão e se formam diferentes tipos de constelações entre os que a integram. Questões colocadas especialmente a partir dos anos 60, ou seja, quando a escola já era uma insti-

tuição de massa nos países desenvolvidos e caminhava para sê-lo nos demais países, suas bases de legitimidade passaram a ser desvendadas pelas ciências sociais e denunciadas politicamente. A leitura política das análises científicas — que, por sua própria natureza, vão à raiz das questões sem considerar as contradições de situações específicas e podem se utilizar de um linguajar não usual na vida diária — gerou uma percepção coloquial da terminologia empregada e uma tradução ao pé da letra no dia a dia das escolas, deixando de apresentar-se como questões teóricas concernentes ao significado social da escola, mas como questão prática que deve ser enfrentada de maneira tão radical quanto à leitura política dos textos analíticos.

Não se pode dizer que o sistema social mais amplo não se modificou com a mesma radicalidade, mas é possível afirmar que a escola é uma instituição especialmente sensível: seus clientes não são enfermos sem forças como nos hospitais, não são adultos formados no espírito da ordem dominante como nos tribunais, não são empregados sob ameaça de desemprego. São jovens com vitalidade, buscando afirmar-se diante da família e da sociedade e definir uma identidade, enfrentando o furacão da adolescência (Bernfeld, 1969) no plano das transformações do corpo, da sexualidade. Esses jovens compõem hoje uma enorme massa no interior das escolas, impondo suas regras aos mais tímidos e também aos mais jovens (crianças, no caso de escolas com dois segmentos) e vivendo seus conflitos sem entendê-los plenamente e sem conseguir transformá-los em temas de discussão e transferindo, por vezes, seus problemas para dentro da escola e seus correspondentes personagens.

1. Foram pesquisadas durante dois anos 3 escolas municipais do Rio de Janeiro; uma na zona rural numa área então ainda bastante isolada, uma escola muito bem conceituada em Copacabana que começava a receber alunos de uma favela próxima e uma na Zona Norte. Esta última mostrou era a maior de todas e foi a mais intensivamente pesquisada, mostrando características muito mais próximas daquelas que encontramos hoje nas escolas da Zona Oeste que as demais. Era, ao contrário das outras, um “escolão” construído nos anos 70 para mais de 1000 alunos, mas inicialmente recebia alunos da classe média do entorno. A partir do governo Brizola foram transferidos para ela todos os alunos de uma escola que foi fechada numa favela próxima, tratada como “invasão dinamarquesa” (nome fantasia). Por este motivo, a quase totalidade das referências feitas para comparação com os anos 70 referem-se à Escola A, Zona Norte. Alguns resultados desta pesquisa podem ser encontrados no nr. 3 da Revista *Contemporaneidade e Educação*, IEC, Rio de Janeiro. O material básico desta pesquisa foi emprestado sem direito a ser passado adiante a Nancy Cardia e, mais tarde, a Jucirema Quinteiro, para utilização de exemplos em sua tese.

2. Nome das organizadoras e participantes são omitidos por opção das (dos) mesmas (os).

3. Nome popularmente dado aos Centros de Integração da Educação Pública (CIEPS), construídos durante o governo Brizola.

4. Folha de São Paulo, 13/11/2008.

5. Cf. argumento da Secretaria de Educação de São Paulo.

6. Pesquisa da Associação de Professores do Estado de São Paulo (APEOESP) indicou que, em 2006, 87% dos professores entrevistados revelaram saber de casos de violência ocorridos na sua escola. Nos casos de violência nas escolas paulistas em 96% dos casos houve violência verbal, em 88,5% atos de vandalismo, em 82% agressão física, em 76% furto, em 18% assalto à mão armada, em 9% violência sexual e em 7% assassinato. Pesquisa realizada pela Udemo (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo) em abril de 2008 revela que 86% de um total de 683 escolas estaduais entrevistadas relataram algum tipo de violência ocorrida em 2007. O sindicato enviou o questionário para 5.300 escolas de todo o Estado. A pesquisa constatou também que 88% dos professores e funcionários foram desacatados, 85% dos alunos se envolveram em brigas e 21% das escolas registram ameaças de morte a alunos, professores, funcionários e direção. A Udemo realizou pesquisa similar sobre violência em 2002 e 2000, com 300 e 496 escolas estaduais, respectivamente. De 2002 para 2007, as brigas envolvendo alunos passaram de 78% para 85%. O número de escolas que sofreram pichações passou de 40% para 60% e os danos a veículos passaram de 28% para 62%. Folha de S. Paulo, 13/11/2008. Não dispomos da mesma pesquisa no Rio de

Janeiro, mas as entrevistas mostram que a realidade não é muito diferente.

7. Em certas partes da Zona Oeste as merendeiras chegam de moto e usam o dinheiro para pagar a universidade privada. Transitam, pois, entre os dois ambientes simultaneamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÉGAUDEAU, François (2006). *Entre les murs*. Paris: Éditions Verticales.
- BERNFELD, Siegfried (1969). *Antiautoritäre Erziehung*. März Verlag: Ffm.
- DUBAR, Claude (2000). *Le crise des identités*. Paris: PUF.
- DUBAR, Claude (2005). *A socialização — construção das identidades sociais e profissionais*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Folha de S. Paulo, 13/11/2008.
- HABERMAS, J. (1987). A nova intransparência — a crise do Estado de Bem Estar e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos CEBRAP*, n.º 18 (setembro), pp. 103-114.
- INBUSCH, Peter (2003). The concept of violence. In W. HEITMEYER & J. HAGAN (eds). *International Handbook of Violence Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publ, vol. I, pp. 13-40.
- PAIVA, Elizabeth (2007). Em busca de identidade: ações desafiadoras e pedido de socorro. In V. PAIVA, V. & J. T. SENTO SÉ (orgs.), *Juventude em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: Garamond, pp. 262-273.
- PAIVA, Vanilda (1979). Estado e educação no Brasil. *Cuadernos Políticos*, 27 (abril-junho), pp. 66-78.
- PAIVA, Vanilda (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- PAIVA, Vanilda (1992a). Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras. *Ensaio*, 7 (jan-mar.), pp. 7-21.
- PAIVA, Vanilda (1992b). Violência e pobreza: a educação dos pobres. In A. Zaluar (org.), *Violência e educação*. São Paulo: Editora Cortez/Livros do Tatu, pp. 65-101.
- PAIVA, V.; GUIMARÃES, E.; PAIVA, E. et al. (1998). Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. *Contemporaneidade e Educação*, Ano III, 1º semestre, pp. 44-99.
- RUTSCHKY, Katharina (Hrsg) (1988). *Schwarze Pädagogik*. Ullstein: Ffm.
- VAN ZANTEN, Agnes (2001). *L'école de la périphérie*. Paris: PUF.
- VIDAL, Laurent (2009). *Les larmes de Rio*. Paris: Aubier.
- WENZEL, H. et al. (1998). Schulkultur als Gestaltungsaufgabe — Professionelle Innovation oder finanzielles Kalkül. In J. KEUFFER; H.H. KRÜGER; S. Reinhardt; E. WEISE & H. WENZEL (Hrsg), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation — Management — Lebensweltgestaltung*. Weinheim: Deutschestudien Verlag, pp. 9-25.

