

A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência¹

Marília Pontes Sposito*

Izabel Galvão**

Resumo:

Este artigo retrata parte de pesquisa, empreendida entre 2001 e 2002 na cidade de São Paulo, sobre a vida dos jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas em um quadro de alterações sociais mais abrangentes da sociedade brasileira. Examina-se o modo como estes alunos constroem uma experiência no cotidiano escolar cada vez mais situado na confluência de dois processos sociais complexos: de um lado, as relações com a escolaridade em contexto de expansão das matrículas da educação básica e, ao mesmo tempo, de crise das possibilidades de mobilidade social via escola; de outro, a disseminação da indisciplina, da violência e da insegurança na vida escolar, experiências que conformam práticas e a construção da identidade pessoal.

Palavras-chave:

Ensino de segundo grau-São Paulo(SP)-Pesquisa. Estudantes do ensino de segundo grau-São Paulo(SP)-Aspectos sociais. Violência escolar. Escolas públicas.

* Professora titular do Departamento de Filosofia da Educação e da Ciências da Educação -EDF, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo -USP
Doutora em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo -USP.

** Professora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação-EDF, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP. Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo -USP

No Brasil, as escolas públicas do nível médio não profissionalizante eram, até meados da década de 1970, restritas a jovens originários das elites econômica e cultural e das classes médias em ascensão (MENEZES, 2001). Escolas altamente seletivas, os alunos deviam passar por exigentes exames de ingresso, o que garantia uma certa homogeneidade do ponto de vista de suas habilidades, conhecimentos e repertórios culturais, bem como de projetos, já que a maioria seguia seus estudos no ensino superior.

A acelerada urbanização do país, a exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho e a afirmação, em textos legais, da educação escolar como um direito de crianças e jovens, decorrente do novo desenho institucional provocado pela transição democrática², são elementos que integram a configuração sócio-política que pressionou a escola a abrir-se para um público para quem até então era uma realidade distante. É preciso considerar que este processo de expansão decorre também de um forte movimento endógeno ao sistema escolar, pois uma vez abertas novas possibilidades de acessos a níveis básicos as pressões por continuidade tendem a se acentuar (BULE, 2000). Assim, o crescimento das vagas no nível médio se dá, também, como consequência da progressiva universalização do ensino de nível fundamental (de 7 a 14 anos) e da introdução de mecanismos internos ao sistema de ensino que visam corrigir a grande defasagem entre a idade cronológica e a série resultante dos elevados índices de repetência e abandono escolar. Logo, além da ampliação e consequente diversificação da população que frequenta a escola, observa-se, também, o rejuvenescimento de seu alunado³.

Nos últimos vinte anos, a expansão do número de matrículas é vertiginosa. Os dados relativos à situação educacional dos segmentos juvenis evidenciam o aumento significativo das oportunidades escolares nos anos de 1990. O crescimento no número de jovens estudantes é muito expressivo quando se toma como referência a metade da década de 1990, como se vê nas tabelas 1 e 2, onde se comparam dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar- PNADs⁴ 1995 e 2001: o volume total de estudantes entre 15 e 24 anos cresceu expressivamente no período, passando de 11,7 para 16,2 milhões. Deste total, o crescimento mais importante em números absolutos se deu no ensino médio, onde se registrou um aumento de 3 milhões de matrículas. Em termos relativos, o incremento mais significativo se deu no nível superior, onde as matrículas passaram de 1,1 milhão em 1995 para 2,1 milhões em 2001, um acréscimo de 89%⁵.

Tabela 1. Brasil: estudantes, por faixa etária e grau que freqüentavam, 2001 (em milhões)

Idade	Grau que freqüentavam			Total
	Fundamental	Médio	Superior	
15 anos	2,1	0,9		3,1
16 e 17	2,3	3,0		5,3
18 e 19	1,1	2,1	0,5	3,7
20 a 24	0,9	1,6	1,6	4,1
Total	6,4	7,6	2,1	16,2

Fonte: IBGE, PNAD 2001.

Tabela 2. Brasil: estudantes de 15 a 24 anos, por grau que freqüentavam, 1995- 2001

Anos	Grau que freqüentavam			Total
	1º grau	2º grau	Superior	
1995	5,9	4,6	1,1	11,7
2001	6,4	7,6	2,1	16,2
Cresc absoluto	0,5	3,0	1,0	4,5
Cresc relativo	7,7%	65,1%	88,7%	38,5%

Fonte: IBGE, PNAD 1995 e 2001.

No entanto, é possível verificar, por meio dos dados disponíveis, a permanência das distorções idade e série cursada. Em 2001, dos 8,4 milhões de estudantes na faixa etária entre 15 e 17 anos, 4,4 milhões ainda estavam cursando o ensino fundamental. Se considerarmos que a idade de 14 anos é considerada o término ideal dessa etapa de escolaridade, verificamos que cerca de 50% sofrem algum tipo de atraso escolar. As distorções em relação ao ensino médio ainda são mais graves, pois, do total de matrículas no ensino médio da população até 24 anos – 7,6 milhões – apenas 3,9 estavam na faixa etária de 15 a 17 anos, prevista como ideal para a freqüência a esse nível de ensino⁶.

Esta tardia ampliação de direitos se faz num contexto complexo de uma sociedade muito desigual, com índices alarmantes de pobreza e violência e em que a falta de oportunidades de formação para os jovens em geral é um fato facilmente comprovado pela precariedade das condições de vida de grande parte da população brasileira.

Nos últimos anos observa-se um crescimento acentuado de jovens na faixa etária de 15-17 anos freqüentando a escola, mas verifica-se, também, um crescimento da simultaneidade escola e trabalho. Nessa faixa etária estavam ocupados, em 2001, aproximadamente 3,2 milhões de jovens representando 4% dos ocupados no país (UNICEF, 2002). Muitos dependem do acesso ao emprego para a sobrevivência, e são, também, os segmentos mais afetados pelo desemprego, mas as modalidades de desocupação também são diversas de acordo com a idade. Segundo Quadros (2003), dentre aqueles que estavam em 2001 na faixa etária de 15 a 19 anos o maior contingente estava localizado nos que estavam procurando sua primeira ocupação. Na faixa etária de 20 a 24 anos a situação se inverte, pois o grupo majoritário se encontrava dentre os jovens que haviam perdido o emprego no ano. A elevada porcentagem de jovens trabalhadores na faixa de 15 a 17 anos e, a despeito dos dispositivos legais que permitem o trabalho apenas na condição de aprendiz, as precárias condições de inserção ocupacional ilustram, ainda mais, a gravidade deste contexto. Quanto mais cedo ocorrer a entrada no mundo do trabalho, menor será a escolaridade e o tipo de ocupação tende a se situar no interior das menos qualificadas e mais precárias.

A legislação atual define a escola de ensino médio como etapa final da educação básica, isto é, propõe uma terminalidade ligada a objetivos amplos de formação da cidadania. Visa com isto superar o caráter propedêutico e a dualidade do sistema⁷. A despeito dessa definição que converge com o princípio de educação como um direito, a “cultura preparatória” que marcou a história deste nível de ensino ainda faz-se muito presente em suas práticas. A máxima “educação para cidadania”, embora incorporada ao discurso de todos, dá margem a práticas muito distintas, nem sempre compatíveis com este princípio. As ambições dos alunos que tanto querem aumentar chances de entrada no mercado de trabalho como no horizonte conseguir a possibilidade de acesso ao ensino superior não são, em geral, levadas em conta. Diante da amplidão de possibilidades que se abrem, a única referência ainda clara que norteia as práticas escolares cotidianas dos professores é a de preparação para o vestibular, exame seletivo para ingresso no ensino superior. Além da natureza intrinsecamente excludente deste objetivo, decorrente da pequena capacidade de acolhida do ensino superior público, sua permanência reitera esses três anos de escolaridade como fase intermediária, algo situado *entre*, sem um sentido intrínseco⁸.

Mesmo a reforma do ensino médio pretendida pelo MEC na gestão 1994-2002 não imprimiu capilaridade suficiente para atingir a base do sistema escolar. Vários estudos confirmam (ABRAMOVAY, 2003) que uma informação mais sistemática e clara sobre as ordenações atingiu sobretudo os diretores das unidades de ensino, de modo menos sistemático chegou ao corpo docente, que da reforma descrevem sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais, e de forma fragmentada e superficial atingiu o corpo discente. Para Barretto (2003), o caráter ambicioso da pretendida reforma, não obstante a forte polêmica e oposição às orientações, de certa forma é negado no tipo de planejamento que pretendeu viabilizar as novas ações, reduzindo o papel do poder federal à avaliação de seus resultados a partir de indicadores clássicos do rendimento escolar, elementos importantes, mas insuficientes para se aferir a qualidade do ensino.

O processo de abertura das oportunidades de acesso à escola pública configura uma profunda mudança estrutural que convive, contudo, com a clássica falta de identidade desse nível de escolaridade. Tal mudança ocorre em meio a uma situação de crise econômica e social que reduz, fortemente, as possibilidades de ascensão e mobilidade social via escola, pondo em cheque sua eficácia enquanto agência socializadora. A percepção desta ineficácia inserida num quadro de aspiração por maior igualdade trazido com a democratização (PERALVA, 2000), o distanciamento entre o mundo juvenil e a cultura escolar, o crescimento da violência criminal, das formas extra-legais de justiça (linchamentos, justiceiros, entre outras) e das práticas de violência dos organismos policiais sobre a população, sobretudo jovem, a partir dos anos de 1980, aliada à efetiva falta de legitimidade das instituições públicas encarregadas da segurança, constituem processos que criam cenários importantes na disseminação da indisciplina e de práticas violentas nas escolas de todo o país. E é nesse quadro que os novos alunos do ensino médio público constroem suas práticas, expectativas e modos de vida no ambiente escolar.

Os novos alunos de estabelecimento de prestígio em tempos de expansão

A escola onde foi realizada a pesquisa ilustra bem as transformações por que passa o ensino médio no Brasil em centros urbanos como São Paulo. Pertencente à rede estadual de ensino, atende cerca de 3000 estudan-

tes, distribuídos em três períodos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno. É um estabelecimento muito procurado por jovens de toda a região sul da cidade de São Paulo. Criado em 1948, ainda usufrui a fama de bom estabelecimento, consolidada ao longo de seu glorioso passado de escola destinada às elites e, portanto, seletiva. Até 1992, os candidatos a alunos deviam passar por um rigoroso exame de seleção, muito concorrido. A partir de então, com a consolidação de políticas de democratização de acesso à escola, o exame foi abolido, deixando de existir qualquer seleção por mérito, uma regra que vale para todas as escolas públicas.

O seu entorno reflete bem o fato de se localizar numa zona limite entre o centro e a periferia sul, em que convivem um intenso comércio voltado para população de baixa renda e casas típicas das camadas médias da população. Apesar de ser uma escola comum, tem características que a diferenciam de boa parte das escolas públicas, como a estabilidade do corpo docente e as boas condições das instalações físicas e equipamentos. Essas condições e o seu elevado prestígio a fazem procurada tanto por jovens de classes médias moradores do bairro, como por jovens que moram na imensa e deteriorada periferia da região sul. Para estes, a oportunidade de entrar nesta escola representa aproximar-se do centro da cidade e escapar das precárias condições de funcionamento das escolas periféricas. Muitos alunos estabelecem, assim, oposições entre a escola de bairro – os estabelecimentos de onde procedem – e a escola central – a instituição almejada por oferecer melhores condições de funcionamento e abrir melhores perspectivas. Disso resulta um corpo discente de características bem heterogêneas, portador de expectativas e modos de vida bastante diversos.

Mesmo tendo um significativo corpo de professores efetivos, o que a diferencia do padrão comum da rede de ensino público no estado de São Paulo, a escola enfrenta, em seu dia-a-dia, o excessivo número de faltas, exigindo a alocação de professores eventuais que devem substituir os ausentes, muitas vezes sem ter clara uma proposta para repor conteúdos ou preencher tais lacunas. Uma característica interessante do corpo docente incide sobre o fato de que vários dos professores são ex-alunos desta escola, conferindo um clima de pertencimento e de consolidação de certa identidade em torno do prestígio do estabelecimento. Mas é recorrente um tom de nostalgia e lamento frente à constatação que fazem de que a escola não preservou sua qualidade e não é tão boa quanto antigamente. Por essas razões, apontam a possibilidade de ingresso de qualquer

aluno, sem seleção, como um dos fatores responsáveis por essa queda da qualidade, pelo aumento da indisciplina e da violência e a conseqüente perda do prestígio anterior⁹.

Em torno do clima escolar e da experiência estudantil

Três momentos caracterizaram o trabalho de investigação junto aos alunos¹⁰: o primeiro ocorreu em outubro de 2001 quando 2.093 estudantes, isto é, 73% do total de alunos da escola, responderam a um longo questionário que buscou verificar suas percepções em torno do clima escolar em seus principais aspectos: processo de ensino e aprendizagem, interações sociais, justiça e violência¹¹. O segundo momento, durante os meses de março e abril de 2002, foi marcado por um trabalho com grupos de alunos voluntários que analisaram e debateram os resultados principais do questionário, produzindo uma outra *figura* do clima escolar. Foram realizados cinco encontros com cada um dos dois grupos formados. Finalmente, a terceira etapa foi realizada por meio de onze entrevistas individuais com alunos que haviam participado dos grupos¹².

Ao tratar do clima escolar é importante ter em conta um modo determinado de compreensão da experiência estudantil claramente definida por Duru-Bellat e Van Zanten (1999). Para essas autoras, a condição de aluno deve ser objeto problemático de investigação no âmbito do estudo sociológico da escola: não se **nasce** aluno, alguém **torna-se** aluno. Para que tal perspectiva seja considerada é preciso assumir, ao menos, três pressupostos: a dissociação entre o ensino e a aprendizagem que faz nascer a noção de trabalho escolar a ser realizado por crianças e jovens; o reconhecimento de que este trabalho do aluno não se resume à resposta às exigências explícitas inscritas nos programas e regulamentos oficiais, mas às expectativas implícitas da instituição e dos professores (nesse conjunto consideramos importante incluir as percepções que o aluno elabora em sua socialização extra-escolar na família e outras instâncias, sendo marcantes as orientações que derivam não só de sua origem social ou étnica como do fato de ter nascido homem ou mulher); finalmente, a necessidade de reconhecer que o aluno é expressão também de uma forma peculiar de sua inserção no ciclo de vida – a infância e a juventude – categorias específicas e dotadas de uma autonomia relativa na sociedade e na literatura sociológica¹³.

O estabelecimento escolar funcionava em três períodos que poderiam praticamente constituir três unidades escolares diversas. O período noturno era freqüentado por jovens provenientes de meios sócio-econômicos mais empobrecidos, que trabalhavam e com idade mais elevada, praticamente a metade com 18 anos ou mais. O período que concentrava os alunos mais jovens era o vespertino, 84% com idade inferior a 17 anos, em virtude de nele funcionarem as primeiras séries. No período matutino funcionavam os segundos e terceiros anos e reunia os jovens de meios mais favorecidos, que constituíam a vida escolar como sua principal atividade¹⁴. Em todos os períodos as mulheres eram maioria, mas de modo mais intenso no turno da manhã (70% manhã / 59% tarde / 53% noite). Quanto à declaração de origem étnica, a maioria declarou ser branca, embora outras etnias fossem bastante expressivas: no período da manhã 34% declararam-se afro-descendentes, 3% orientais e 4% indígenas; à tarde 36% , 3% e 5% e no noturno 39%, 4% e 4%, respectivamente.

Se considerarmos a escolaridade dos pais, verificamos que aproximadamente 2/3 dos alunos, ao ingressarem no ensino médio, já alcançavam um nível de formação superior ao de seus familiares (65% dos alunos da manhã; 63% dos alunos da tarde e 68% dos alunos do período noturno). Quanto à renda, as diferenças não eram muito grandes entre os períodos, pois 80% das famílias tinham renda inferior a R\$ 1.500,00¹⁵ aproximadamente.

Além de possibilitar uma descrição do perfil do alunado, a tabulação dos dados do questionário trouxe interessantes elementos para se compreender o clima da escola¹⁶. Examinando-se como os estudantes percebiam sua relação com a instituição, configura-se uma visão bastante positiva, a maioria declarando gostar da escola (77% manhã; 85% tarde; 79% noite), afirmação mais forte nos primeiros anos. Afirmavam também ter orgulho em poder estudar naquele estabelecimento, mas nesse caso a percepção é ainda mais diferenciada: entre os alunos das primeiras séries, 78% declararam sentirem-se orgulhosos, esses índices sofrem acentuada queda no período da manhã onde se concentravam os segundos e terceiros anos (58% declaravam ter orgulho). Constata-se que há, de modo geral, uma adesão dos alunos à escola, mas que esta adesão declina conforme o ano de escolaridade.

Essas diferentes percepções vão acabar por compor um quadro de expectativas e frustrações que se delineia mais fortemente durante a trajetória discente no ensino médio. Em geral, as pesquisas tornam ho-

mogêneas condições variadas e desconhecem que durante a escolaridade os alunos transitam por processos variados de amadurecimento e de envolvimento com seus projetos presentes e futuros tanto escolares como pessoais ou profissionais. Os debates com os grupos de alunos evidenciaram essas questões e trouxeram novos elementos para sua compreensão, conforme será abordado mais adiante.

Verificam-se claras diferenças entre o que os alunos assumiam como percepção deles e o que consideravam representação dos professores sobre o corpo discente. Mesmo conservando uma referência positiva devida ao fato de serem alunos de escola que detinha significativo prestígio diante da maioria das escolas públicas, os respondentes não consideravam que os professores tinham orgulho de seus alunos, sobretudo aqueles que estudavam no período da manhã, dos quais 63% emitiram este tipo de avaliação. Assim, o mesmo passado da unidade escolar que serve como uma forte referência de integração ao universo escolar, na percepção que têm os alunos do modo como são vistos pelos professores, modela um sentimento de perda e de uma relativa descrença em sua capacidade de aprendizagem: “*os alunos não são mais os mesmos*”.

Esta mesma diferença de percepção é constatada frente às interações sociais. São apontadas pelos alunos como satisfatórias, ampla maioria considera que é fácil fazer amigos na escola (73% manhã / 81% tarde / 80% noite). Esse índice aponta a importância da escola como espaço de sociabilidade, contudo, no que diz respeito ao convívio com os professores são mais reticentes, pois mais da metade não acreditava que professores e alunos gostassem de estar juntos (61% manhã / 59% tarde / 52% noite).

É em relação ao que poderíamos denominar de práticas de justiça escolar que se configuram as discrepâncias mais evidentes nas relações entre o corpo de profissionais e os alunos. Todos admitiram a existência de regras na escola e declararam conhecê-las, assim como as punições para o caso de não cumprimento (75% dos alunos da manhã e da noite e 82% do período da tarde). Entretanto, é grande a variação no conhecimento das normas conforme os períodos: no vespertino, 78% dos alunos – os mais novos em idade e fundamentalmente nas primeiras séries – afirmaram ter delas conhecimento, no entanto, esses índices caem para 68% no período matutino, onde se localizavam as turmas de segundo e terceiro anos. Já no noturno, que reúne uma população mais velha, 71% dos alunos afirmaram que todos conheciam as regras. Ao que tudo indica,

a percepção das normas escolares se torna mais diluída com o passar dos anos escolares, pela inexistência de práticas mais frequentes de discussão quanto às regras que deveriam reger o comportamento de todos na unidade escolar. Esta discrepância entre o vespertino e o matutino se mantém no que diz respeito à percepção da justiça: enquanto que 73% dos alunos do vespertino e 63% do noturno consideravam as regras justas, no matutino somente 54% declararam haver justiça.

Por outro lado, admitiram a inexistência de processos coletivos, pois a maioria dos alunos afirmou não participar da definição das regras escolares (70% manhã / 63% tarde / 69% noite). Mas as insatisfações quanto ao modo como a justiça escolar era praticada ficam mais evidentes no modo como percebem as punições: 49% dos alunos da manhã não consideram as punições justas, 66% tarde e 63% noite. As críticas e a percepção da injustiça se verificam mais fortemente ao reconhecerem a existência de uma inconstância na aplicação das regras, principalmente no período da manhã onde 78% admitiram essa instabilidade. O período noturno revelou-se também insatisfeito com essa oscilação, uma vez que 70% declaram instabilidade e 61% do vespertino.

Reconheceram, nas discussões posteriores, as dificuldades existentes para a construção do agir coletivo e o quanto a própria escola não propunha a gestão coletiva e democrática como meta efetiva. Mas não é nessa impossibilidade de co-participação que parece residir o ponto fundamental do sentimento de injustiça. O depoimento de um aluno do segundo ano o torna evidente: *“não reivindicamos participar da elaboração das regras, mas queremos que elas possam valer para todos e não somente para aqueles mais marcados como bagunceiros ou indisciplinados”*. Recusaram e reiteraram de modo bastante forte a sensação da existência dos “queridinhos” que podiam quebrar regras sem punição, lembrando a cultura política brasileira, descrita por Da Matta (1983), “aos amigos tudo e aos inimigos a lei”.

Os principais problemas na percepção dos alunos

Quando foram solicitados a explicitar os maiores problemas percebidos na vida como estudantes, a maioria afirmou serem aqueles de natureza pedagógica¹⁷. Este dado contrariou a queixa básica apresentada pelos professores no momento inicial da pesquisa, traduzida para o tema da violência. Em todos os períodos a alternativa em torno das dificuldades

de aprendizagem se repetiu como mais freqüente, não se observando diferenças significativas entre os sexos, pois tantos os rapazes como as garotas mantinham a mesma opinião (46,73% dos alunos e 47,07% das alunas).

Se os problemas escolares foram identificados como os mais importantes, chama a atenção, no entanto, que a maioria dos alunos, com exceção do noturno, não apresentava uma história escolar marcada pela repetência. Constatou-se que os períodos com menor índice de repetência foram o matutino e o vespertino (os que não apresentavam repetência somavam 78%), ao passo que um pouco mais da metade dos alunos do período noturno sofreu alguma reprovação. Para a maior parte dos participantes da pesquisa, era importante ir bem na escola (75% dos alunos da tarde, seguidos pelo período da manhã com 68% e o da noite com 65%). Mesmo que se leve em conta as orientações atuais sobre a avaliação e a progressão continuada, é preciso considerar que os alunos, apesar dessa nova conjuntura, se inquietavam com as dificuldades que apresentavam para absorver os conteúdos escolares.

Além disso, tendiam a avaliar o seu desempenho sob uma ótica estritamente pessoal. Para quase dois terços dos alunos de todos os períodos, o esforço pessoal garantiria o sucesso escolar. A percepção da necessidade de outros requisitos, além do esforço, atingiu somente um terço dos alunos. De todo modo, o comportamento individual e o empenho pessoal pareceram ser, para os alunos, as chaves do sucesso/insucesso escolar. Essa crença, segundo Dubet (1997), seria reforçada pelos professores, pois sempre explicariam aos alunos a razão de seu insucesso pela ausência de “trabalho duro”, o que dificultaria a compreensão, de fato, do que lhes acontece.

Mais da metade dos respondentes constatou que, de alguma forma, os professores do estabelecimento estavam empenhados em seu êxito, sendo localizados no período da tarde os maiores índices de apreciações positivas. Consideraram, também, que podiam contar com a escola para solução de dificuldades escolares, sendo esta apreciação mais positiva no período da tarde do que em outros períodos, confirmando certa tendência localizada no matutino como o período mais crítico em relação à vida escolar. Quando avaliaram a qualidade da educação transmitida pela escola, percebe-se que poucos eram os totalmente descontentes. Mesmo assim, no conjunto, os alunos da tarde eram os mais satisfeitos, pois quase metade (49%) aprovava totalmente a qualidade do ensino. O período da manhã aparecia como o mais insatisfeito (32%). Verifica-se que, apesar de reconhecerem que o co-

nhcimento escolar é importante para o futuro, parte dos alunos sentia-se, no presente, desanimada. Muitos admitiram que a escola não despertava o prazer de estudar (mais de 61% dos alunos do período da manhã e em torno de 40% para os alunos da tarde e da noite).

As práticas em sala de aula – tanto de professores como de alunos – apareceram como fator importante de obstáculo às aprendizagens e facilitadoras da indisciplina. Para quase 2/3 dos estudantes, em todos os períodos, mas com maior intensidade no matutino, havia um tempo maior gasto na ordem e disciplina da classe do que com o ensino. Aparentaram a existência de práticas cotidianas de indisciplina expressas, por exemplo, na retirada de alunos da sala de aula, citada como muito frequente por mais da metade dos respondentes do período vespertino (54%) e com menor intensidade no noturno (40%) e matutino (50%). A atitude proposital de estudantes visando atrapalhar as aulas foi descrita como usual para mais de 60% em todos os períodos, atingindo 67% no período da manhã. No período noturno esses eventos foram apontados como existentes quase todos os dias (44%).

A recusa em participar de atividades propostas pelos professores em sala de aula apareceu, de forma mais nítida, no período da manhã, embora os índices estejam bastante próximos em todos os períodos (52% dos alunos do matutino observavam essas práticas todo dia ou várias vezes por semana, 46,8 do vespertino e 46,2% do noturno). Percebe-se que “cabular” aulas quase todos os dias constituía a prática mais comum em todos os períodos, mas com maior intensidade no período da manhã (60% reconheciam a existência desses atos quase todos os dias no período matutino, 50% no vespertino e 48% no noturno). Mesmo aliando trabalho e estudo, observa-se no período noturno os menores índices de ausência às aulas, indicando que, para além da jornada de trabalho que poderia dificultar o acompanhamento das aulas, há algo nas rotinas escolares que funciona como fator de desinteresse que atinge, sobretudo, os estudantes mais novos.

De maneira geral, os três períodos admitiram a existência da indisciplina, advinda, principalmente, de práticas cotidianas dos próprios alunos e das dificuldades dos professores em desenvolver as aulas nesse clima. Mas no período vespertino os alunos mais novos reconheceram o maior peso da ausência de disciplina. No entanto as violações auto-assumidas das regras – atrapalhar a aula de propósito, ser expulso de sala de aula, se recusar a fazer a tarefa – sempre foram maiores no período notur-

no e menores no vespertino. Essas diferenças indicam, por hipótese, que assumir a autoria de condutas transgressivas, mesmo que de forma anônima, é mais difícil para os mais novos que tendem claramente a percebê-las e apontá-las para o conjunto dos estudantes, insentando a si mesmos.

Apesar de identificarem os problemas escolares como os mais importantes, chama a atenção, também, a percepção que os alunos têm de outras questões. Se considerarmos, juntos, os problemas de agressividade e de discriminação, cerca de 20% dos respondentes estão sensíveis a esta problemática e, para o conjunto da escola, os rapazes a apontaram com maior intensidade (22,5%) do que as moças (18%). Se considerarmos a variável cor/etnia, percebemos que para o conjunto da escola, os alunos brancos tendem a apontar com maior frequência os problemas escolares do que os afro-descendentes (negros e pardos), embora as diferenças não sejam expressivas. Como era esperado, a percepção da discriminação é para esse grupo mais intensa do que para os alunos brancos, em todos os períodos, mas percebida com maior intensidade pelos alunos negros do noturno.

Os problemas de agressividade são mais sentidos, de modo geral, pelos pardos. Apenas no período da tarde os alunos brancos apontam com maior intensidade esta questão do que os afro-descendentes. Na percepção dos estudantes, a incidência mais significativa desse tipo de conduta ocorre entre os grupos de pares. As agressões verbais entre os alunos são as práticas apontadas com maior frequência, pois 81% do matutino, 79% do vespertino e 72% do noturno declararam que elas ocorriam algumas vezes por mês, sendo que 35,8% do matutino, 37% do vespertino e 28,8% do noturno declararam que elas ocorrem quase todos os dias. As agressões físicas também apareceram, embora com menor intensidade, pois a possibilidade de que elas ocorressem num mesmo mês foi registrada por 48% dos respondentes do matutino, 45% do vespertino e 42% do noturno.

As agressões físicas aos professores não foram práticas apontadas pela maioria em todos os períodos, tampouco o foram as dos adultos aos estudantes. Mais frequente foi o reconhecimento das agressões verbais de professores junto aos alunos, registradas em todos os períodos, mas com maior frequência no noturno. Insultos ou humilhações que professores ou funcionários infringiram aos alunos não aparecem com muita frequência nas respostas: “muitas vezes” e “várias vezes” são respostas que oscilam de 5,16% para o período da tarde, atingindo 8,9% no noturno. Mais de 2/3 declaram não ter sofrido humilhações entre os pares. Quando elas ocor-

rem, tanto de adultos para alunos como de alunos entre si, são relatadas com maior intensidade pelos alunos do período noturno.

Cerca de 16,6% dos alunos do noturno declararam ter insultado ou humilhado um profissional da escola e apenas 8,39% do vespertino. Foram, também, mais freqüentes as ameaças verbais, provocações entre os pares, pois 20% dos alunos declararam esse tipo de prática, com maior intensidade no noturno (23,4% de violações auto-assumidas). Por outro lado, a maioria quase absoluta dos alunos negou práticas de extorsão (86% do noturno declararam nunca, 92% do matutino e 95% do vespertino) e furto (86% do noturno declararam nunca, 91% do matutino e 92% do vespertino). Os registros mais intensos giraram em torno das ameaças realizadas entre os pares, pois 40% dos alunos do matutino, 39,5% do vespertino e 34% dos alunos do noturno declararam como usual ser ameaçado ou intimidado na escola.

Furtos e roubos foram citados como problemas relevantes por um terço dos alunos da tarde e em menor grau pelo período da manhã. Já para o porte de armas a freqüência é um pouco menor, mas assim mesmo significativa, pois cerca de 17,8% do matutino, 15,61% do vespertino e 23,31% do noturno indicaram observar alunos que traziam armas para a escola, desde todos os dias até algumas vezes por mês. Adquirir drogas na escola foi considerada prática fácil ou muito fácil por 46% dos alunos da manhã, 20% do vespertino e 25% do noturno. No entanto, admitir a existência de estudantes que poderiam vender drogas ao respondente foi alternativa que atingiu menores índices, com maior intensidade da manhã e noturno (17% do diurno e 14% do noturno responderam vários e muitos alunos) e menores para o vespertino (9,8%).

Práticas de vandalismo e depredação do patrimônio da escola foram percebidas como mais freqüentes no período da manhã (72,5% declararam ter presenciado esse tipo de ocorrência “algumas vezes por mês”) e menos intensas no noturno (60% indicaram esta freqüência). Os atos de vandalismo contra bens de professores e funcionários foram mais raramente apontados, pois em todos os períodos menos de 10% dos alunos declararam ter observado esse tipo de prática.

O tema das drogas como o problema mais importante foi apontado por 12,23% dos alunos, sendo mais freqüente no período da manhã, pois cerca de 15% assim responderam. Apenas no período noturno essa questão foi mais fortemente apontada pelos homens, nos outros turnos sempre foi um problema apontado mais pelas moças do que pelos rapazes.

Um conjunto de questões voltadas para a declaração das principais formas de vitimização indica que o estabelecimento não sofria práticas graves de delitos, às vezes apontadas como usuais nas escolas públicas brasileiras. Isso converge com pesquisas – tanto de âmbito nacional, com procedimentos quantitativos, como aquelas de âmbito mais restrito, com abordagens qualitativas – que revelam que a violência escolar é experiência vivida sobretudo no âmbito das ameaças e agressões verbais (ABRAMOVAY; RUA, 2002; LATERMAN, 2000; CORTI, 2002). Assim, é preciso reiterar que o exame da violência em meio escolar recobre múltiplos significados que não podem ser confundidos com o aumento da criminalidade e situam-se, sobretudo, no âmbito das micro-violências ou transgressões entre os pares (DÉBARBIEUX, 1996; SPOSITO, 2001).

As ambigüidades do aprender e a indisciplina

Apontar as dificuldades escolares como eixo principal dos problemas não significou, assim, o desconhecimento de outras dificuldades. Mas por que esses alunos, apesar da onda de violência e de insegurança que afeta os estabelecimentos escolares no Brasil, não constituíram esses temas como os principais? Por que a prioridade dada aos problemas escolares? Se há um conjunto muito positivo de assertivas diante do comportamento dos professores, por que as dificuldades escolares foram tão acentuadamente apontadas como maior problema?

É claro que a peculiaridade dessa escola, considerada não violenta quando comparada pelos alunos às escolas dos bairros mais periféricos onde moram e vista como tendo um ensino superior em relação a estas, interfere na prioridade dada aos problemas escolares, assim como na avaliação positiva que fazem de seus professores. Contudo, uma breve resposta de aluna do período noturno talvez indique caminhos analíticos importantes: “*Os problemas que teremos pela vida e que acontecem na escola a gente aprende a se virar: preconceito, discriminação, violência, drogas. O único problema que, se a escola não resolver, em nenhum outro lugar resolveremos, será o ensino*”. O modo de apreensão da vida escolar indica uma sensível redução de expectativas, limitando-se a depositá-las naquilo que é mais específico a esta agência – a transmissão de saberes sistemáticos. Sugere, assim, uma ausência de atribuições de significados positivos derivados de uma possível intervenção da escola em outras dimensões da experiência estudantil, bastante distanciada do mundo dos profissionais da escola.

Os alunos reconheceram que desenvolviam certa capacidade de enfrentamento e de convivência com a violência ou insegurança na vida diária na família, no bairro, nas interações sociais e na cidade. Mobilizavam saberes para sobreviver que, se não resolviam totalmente essa dificuldade, permitiam, ao menos, a convivência sem grandes prejuízos pessoais. No entanto, se não ocorrer a apropriação dos saberes escolares propriamente ditos, no espaço da vida estudantil, provavelmente não conseguirão mobilizar recursos intelectuais, sociais e materiais para obtê-los em outros espaços da vida, sobretudo se considerarmos sua origem social.

Os dados obtidos com o questionário permitiram o delineamento de uma percepção global do clima escolar pelos alunos. Mesmo que destinado a fornecer uma visão de conjunto, esse instrumento permitiu a identificação de variações conforme os segmentos (sexo, origem étnico-racial), mas aquela que mais chamou a atenção refere-se à clara transformação no modo de perceber o clima escolar desde o ingresso no ensino médio até o seu término, transformação expressa na diferença entre as respostas do período vespertino e as do matutino. Os elementos obtidos mediante procedimentos de investigação qualitativa trouxeram novas perspectivas para se discutir essa adesão declinante à escola assim como para compreender outras dimensões da experiência escolar construída por esses jovens.

O segundo momento da investigação, como já foi observado, foi realizado por meio de atividades grupais. Os grupos de discussão, ao serem formados por voluntários, foram compostos por alunos que apresentam uma relação positiva com a escola. Incorporaram um conjunto de estudantes considerados “bons alunos” e outros que, sem exprimir um desempenho alto, mantinham um forte vínculo com a escola decorrente da intensa sociabilidade com os grupos de pares, o que, muitas vezes, os identificava com situações de indisciplina, isto é, eram considerados “bagunceiros”. As entrevistas individuais foram realizadas com jovens que já haviam participado dos grupos de discussão e que estavam participando de um outro espaço de debate coordenado por duas professoras, em continuidade ao dispositivo da pesquisa, o que reitera o traço de alunos fortemente envolvidos com a escola. Não se pode dizer, portanto, que sejam alunos representativos do conjunto da unidade escolar. O interesse de tal peculiaridade é que a análise das práticas discursivas produzidas nessas situações – coletiva e individual – permite caracterizar de modo mais nuançado a percepção geral já apresentada e avançar na compreen-

são das perguntas que os dados do questionário permitiram formular. Para isso, as considerações que seguem partem da análise dos sentidos produzidos nessas situações discursivas e ilustram posições significativas – nem sempre majoritárias – mediante a transcrição de falas registradas nos encontros em grupo e nas entrevistas individuais¹⁸.

Como já mencionado, além de valorizarem a escola como espaço de sociabilidade, os alunos consideram o estudo importante para o futuro. A grande força que os move é sua adesão a um projeto de continuidade de estudos, se preparar para o vestibular, ou a perspectiva de voltar-se para uma melhor interação com o mundo do trabalho. Essas duas alternativas não se propunham como antagônicas na medida em que o universo juvenil não consegue sua transição para a vida adulta de forma linear: ora o trabalho aparece como o caminho, ora é a continuidade dos estudos que prevalece como objetivo. Além das condições de vida que empurram muitos para o mundo das ocupações de forma precoce, é preciso considerar que a “experimentação” e a “reversibilidade de escolhas” são características importantes da condição juvenil moderna (MELUCCI, 1992; GALLAND, 1996).

Os dados do questionário configuram uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e a falta de sentido que encontram no presente. Indicam que alunos e alunas, independentemente do bom desempenho, estabelecem, no presente, uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de apropriação do conhecimento.

Os depoimentos nos grupos permitem caracterizar diferentes tipos de envolvimento com o conhecimento, desde aqueles que só o vêem como meio necessário para aquisição de um diploma, até outros que conseguem ir além desta lógica estratégica (DUBET, 1994), se apoiando no conhecimento para o seu processo de subjetivação. As entrevistas reiteram a importância que atribuem à escola para o seu futuro e permitem delinear o modo como cada um integra a experiência escolar em seus projetos. Para aqueles para quem a escola é só uma etapa necessária, fica claro o quanto a relação instrumental pode ser insuficiente para garantir a aprendizagem. A meta de futuro, sempre lembrada e reiterada, pode não ser o bastante para dar sentido a conteúdos que aparecem, no presente, sem sentido.

“A gente tem a consciência de que é importante para o futuro, os estudos. Mas não tem prazer em estudar”. (ALUNA DO PERÍODO MATUTINO)

O prazer a que se ela refere estava diretamente ligado à aprendizagem, pois, para ela, aula gostosa é a aula em que “a gente aprende”. E aprender é mais do que “estudar para prova”. Segundo uma aluna do período vespertino, é muito diferente de “decoreba” quando a pessoa “não sabe pensar, não sabe interagir aquilo com o seu dia-a-dia”, já que, ainda segundo ela, não adiantaria só “saber no caderno”.

Ao falar das dificuldades escolares, formularam a seguinte expressão *“a gente não se situa na matéria”*. E enfatizaram o papel decisivo do professor, sugerindo que as diferenças entre eles seriam muito grandes. Ao explicarem o que seria, para eles, o bom professor, além de enfatizarem a necessidade de que seja claro nas explicações e paciente em esclarecer as dúvidas – “duas vezes só é pouco” – utilizaram muito o termo envolver, atrair, cativar. O bom professor atrai, envolve e explica de um jeito que o aluno entenda. Dá espaço para cada um aprender do seu jeito, não esperando que se “transformem em um robô”. O que esperam do professor é justamente que os ajude a se situarem, a perceberem o que determinada matéria tem a ver com eles. Nesse sentido, criticaram os professores que dão prêmios para quem se esforça ou vai bem. Alguns reagiam com veemência: “não se pode aprender com base em chantagem”, embora se percebesse certo pragmatismo de outros, que endossavam o recurso por acharem que funciona. O importante é despertar a vontade: não ficar sempre atrás de um prêmio, seja da escola ou do pai. Querem que venha algo de dentro de si, mas esse de dentro alguém deve “puxar”, “tirar”. Sozinhos não conseguiriam, querem que alguém os auxilie nesse processo de motivação.

“O professor precisa colocar o aluno no meio da matéria.” (ALUNA DO MATUTINO).

Esta expressão é muito clara na explicitação da demanda que faziam e evoca uma relação anterior de exterioridade entre o aluno e o conhecimento escolar e o desejo de se apropriar deste, de entrar na matéria. É interessante que não pareciam questionar esta exterioridade inicial, ao contrário, pareciam valorizá-la, talvez por ser o que define a especificidade da ação da escola. Mas para que se transforme em apropriação, seria preciso superar esta exterioridade, considerando, para tanto, a atuação do professor como fundamental.

“Tem professor que consegue fazer a matéria ficar interessante, divertida, escutar o que o aluno fala e colocar na aula. Fica difícil de entender a matéria se o professor não coloca o aluno dentro dela.” (ALUNA DO MATUTINO).

O estabelecimento de relações entre a matéria e o dia-a-dia apareceu como recurso valorizado, como completa a aluna ao dizer que o professor *“deveria fazer conexões entre as matérias e a vida cotidiana dos alunos.”* Mas parece ser menos com o sentido de aplicação prática e mais com o de implicar, relacionar, de se colocar dentro e poder entender o que aquilo tem a ver com cada um (CHARLOT, 2001) .

Nesta demanda, os jovens explicitavam a necessidade de subjetivação do conhecimento para sua efetiva apropriação e de que os professores os ajudassem a *“transformar o conhecimento em caso pessoal”* (DANTAS, 1999), transformação fundamental para cobrir o fosso que separa o reconhecimento da importância que o estudo tem para o futuro e a falta de sentido que, para muitos, ele tem no presente. Passagens das entrevistas ilustram o quanto a apropriação do conhecimento pode ir além da constatação de que encerra uma utilidade na vida prática. Por exemplo, uma aluna do terceiro ano do período matutino, ao falar das modificações que percebia em si desde que passou a freqüentar os grupos de discussão, se apóia nas percepções que teve ao ler *“Memórias Póstumas de Brás Cubas”* pela segunda vez: *“sabe quando você deixa o seu pensamento fluir, que você consegue entrar dentro do livro, é isso que o Machado de Assis espera do leitor dele”*. Associou o fato de, ao reler por conta própria um livro que conheceu na escola, conseguir *“soltar mais o pensamento”* e *“voar”* ao desenvolvimento pessoal que constatava em si. A entrevista com um aluno do segundo ano do matutino também forneceu interessantes exemplos do quanto o conhecimento escolar pode se tornar referência necessária para compreender o mundo e se situar nele. Inúmeras vezes ele enfatizou seu interesse em aprender sobre as pessoas, sobre o comportamento humano: *“Gosto de estudar história e filosofia, porque aí eu vou estar estudando seres humanos [...] eu acho interessante estudar as pessoas”*. Incorporava referências extraídas de conteúdos escolares para falar sobre si, sobre os outros, sobre a vida: *“como já dizia Nelson Rodrigues, brasileiro é uma coisa de louco, brasileiro é feriado”*; *“eu tenho aquele mal de Napoleão que é dominar tudo”*; *“a gente vê soldado como seus heróis gregos, bom e belo, esperto e forte”*; *“depois que eu vi o mito da caverna, algo vem dentro de mim, eu começo a me repugnar[...] me irrita ver novela”*.

Os depoimentos deixaram claro que nem todos conseguem estabelecer esse tipo de vínculo com o conhecimento, mas ao caracterizarem a desejada intervenção do professor, sugerem que é nesta direção que vai sua demanda. Intervenção que será tão mais decisiva quanto maior a exterioridade inicial entre a trajetória pessoal do aluno e os conteúdos escolares. Para aqueles que já têm um vínculo mais consolidado, como a aluna que declara vir à escola porque “adora estudar”, esta intervenção é menos decisiva, o que não se pode dizer que é o caso da maioria se levarmos em conta a heterogeneidade do corpo discente no estabelecimento. Assim, entre a ação de ensinar e o aprender, situa-se o sujeito que reivindica estar implicado e que demanda realizar um trabalho pessoal tendo em vista o seu processo de construção como aluno do ensino médio.

Além da necessidade de envolver os alunos, os jovens sinalizaram o quanto são sensíveis ao interesse demonstrado pelo professor e ao modo como este o vê.

“Professor bom é o que incentiva para estudar, conversa com os alunos, gosta da profissão e tem orgulho de seus alunos”. (ALUNA DO MATUTINO).

Inúmeras foram as críticas ao professor que “vai dar aula por obrigação”, que diz “que está na escola por dinheiro”, que “nem disfarça” sua falta de compromisso. Ao que parece, a valorização do atributo “gostar da profissão” expressava a demanda por um adulto “bem situado”, coerente com suas escolhas; que mantenha um vínculo afetivo com o seu fazer cotidiano e com os seus alunos. Logo, na percepção dos jovens, o envolvimento do professor com o aluno e com o seu ofício foi posto como condição para que se envolvam com a matéria. Uma aluna do segundo ano do período vespertino, na entrevista individual, enfatizou que “quando os professores têm um relacionamento com os alunos, a aula rende mais” e contou da sua professora de matemática, que “trata de igual para igual, mas com certo respeito”, e “até os que não fazem nada, ficam sabendo a matéria”.

A demanda por respeito e reconhecimento fez-se muito presente e o seu não atendimento foi visto como fator que contribuiu para as dificuldades em aprender.

“Tem professores que gostam só dos alunos que ficam quietos. Mas existem os professores que se orgulham dos alunos que vão procurá-los por interesse nos estudos”. (ALUNA DO PERÍODO MATUTINO).

Esta aluna formula bem a demanda que faziam de serem acolhidos

como sujeitos capazes de aprender, independentemente de seu comportamento ou localização na sala. Mostraram-se muito sensíveis ao olhar discriminatório que percebiam como injustiça. A atribuição de uma imagem ao aluno com base no lugar que senta na sala era tida como preconceito e incomodava. Várias vozes disseram que “existe muito preconceito com quem senta no fundão”. E, como as mesmas também apontaram, “o fundão é metade da turma”. Essa cisão entre a turma da frente e os do “fundão” foi um tema longamente debatido e a impressão que ficou é que normalmente as aulas são dadas apenas para o reduzido grupo que se senta nas primeiras fileiras.

“Tem professor que só explica pra quem tá sentado na frente. Mas não cabe todo mundo na frente, e não é todo mundo que gosta de sentar na frente. O professor dá mais atenção pra essas pessoas. Mas quem senta no fundo também quer aprender”. (ALUNA DO PERÍODO DA MANHÃ).

Valorizaram a criação de um clima amistoso e divertido: “professores mais divertidos, descontraídos, fazem o aluno gostar mais da aula; esses não perdem a paciência por qualquer motivo”. O clima de descontração da aula apareceu como contraponto para as aulas monótonas e repetitivas. Uma aluna do segundo ano reclamou dos professores “que dão os mesmos exercícios que no 1º colegial”, pois “as aulas ficam ruins”. Uma do terceiro, na entrevista individual, disse que já fora mais aplicada e atribuiu seu desânimo ao fato de as aulas estarem muito fáceis, repetitivas. Relatou a aula de um eventual em que ele havia passado um exercício que ela já fizera “mil vezes”, o qual ela se recusou em fazer, argumentando “*eu gosto de fazer as coisas que eu vejo que tem fundamento, se não tiver fundamento para mim eu não quero fazer*”.

A possibilidade de se expressar, de expor suas idéias e debatê-las com a classe foi outro aspecto valorizado:

“O professor tem que dar espaço para o debate, para que os alunos possam expor suas idéias, se envolver com a aula”. (ALUNA DO VESPERTINO).

Uma aluna do matutino formulou de modo claro a relação percebida entre o envolvimento do aluno e as conversas paralelas que estão na origem da indisciplina: “*Quando o professor envolve o aluno ele não conversa, só conversa sobre a matéria*”. Mas a criação deste clima de proximidade e descontração exigiria cautela: tem que ter “*a sensibilidade de brincar uma*

hora e na hora da aula ser sério". Por isso os professores considerados "liberais" foram alvo de ressalvas: "*Eu prefiro professores rígidos, porque o aluno aprende de algum modo*". Com o professor liberal o aluno conversa e não presta atenção na aula." Esta fala de uma aluna do vespertino converge com outras vozes que diziam da necessidade de o professor "impor respeito" para o aluno aprender. Ao valorizar o pulso do professor, sua capacidade em por ordem na classe e exigir, não abrem mão, contudo, da demanda por respeito, como esclareceu uma aluna do matutino: "*Todo aluno quer um professor que seja exigente, mas que respeite o aluno*".

Do mesmo modo que pediam que alguém os ajudasse a "se situarem na matéria" pareciam demandar que alguém propusesse alguns limites, pois, entregues à dinâmica própria do grupo, não conseguiriam se dirigir para aquilo que ao mesmo tempo buscavam e lhes escapa – o conhecimento. A demanda de intervenção se referia à "bagunça", situação que identificam como constante e que todos reconhecem ser um importante obstáculo à aprendizagem.

"A bagunça dos alunos é muito grande, o professor perde muito tempo para pôr ordem na sala [...] Por causa de um grupinho na sala, toda a sala sofre conseqüências." (ALUNA DO MATUTINO).

Ao falar da bagunça, mesmo aqueles alunos que, em outros momentos, deixaram transparecer sua participação em situações de indisciplina, se colocaram fora da situação e a remeteram a determinados alunos, "sempre os mesmos", que "só bagunçam", que atrapalhavam a aula de propósito e que, segundo eles, estariam na escola só por obrigação. Diante desse quadro, até condutas que condenavam fortemente nos professores podiam ser perdoadas: "*quando a classe está bagunçando muito, o professor tem razão de não querer explicar de novo*".

Na dicotomia que configuravam entre os "interessados" e os "desinteressados", as propostas oscilavam entre o desejo de um rigor que apontava para a eliminação ou segregação dos desinteressados – "se pudesse mexer na escola, dividiria os alunos entre aqueles que têm uma perspectiva para após a escola e aqueles que estão lá só por estar" – e uma atitude mais compreensiva que sugeria a existência de possibilidades de conversão daqueles que, em alguns momentos, eram vistos como sem solução. A entrevista com uma aluna do segundo ano do matutino ilustra esta oscilação: por um lado foi enfática na condenação dos indisciplinados – "*se fosse*

possível seria bom excluir os alunos bagunceiros; depois é a gente que se ferra porque o professor não vai querer dar aula pra gente – e na opinião de que haveria pouco o que se fazer por eles porque “é o interesse e o não-interesse”. Por outro, reconheceu que haveria um contexto propício a estas condutas e que o ser “bagunceiro” não seria um estado inerente: flexibilizou sua posição ao relatar a melhora que percebeu em dois colegas “bagunceiros pra caramba” que participaram com ela de um projeto de teatro – *“até eles diminuíram a bagunça”* – e quando atribuiu este quadro ao descaso dos professores: *“eles não tão nem aí, não tentam mais mudar a mente do aluno, falar alguma coisa com ele para fazer com que ele desenvolva sua mente. Ai o aluno também não tá nem aí, porque os professores não tentam mais”*.

A posição de outra aluna do mesmo ano e período também traduz esta oscilação, pois se mostrou incomodada com sua classe “baderneira”, onde “só tem cinco que se salvam”, e, ao mesmo tempo, propôs uma explicação para esse tipo de conduta que estaria, segundo ela, ligada à idade: *“as pessoas da nossa idade têm aquela coisa, tá conhecendo a si mesmo [...] então tem que mostrar para os outros que já sabe que é alguém, aí se confunde”*.

Este depoimento sinaliza a relação entre uma idade de auto-elaboração, de reconstrução da identidade e a importância que assume nela a imagem de si, para os outros e para si mesmo. Por exemplo, na dinâmica entre pares o risco de ser percebido como “nerd” pode estar na origem de comportamentos de indisciplina, *“você tem que bagunçar senão você não é um cara legal”*, assim como na recusa em sentar na frente da classe, mesmo sabendo que quem senta no fundo é discriminado pelo professor: *“Quem senta na frente é considerado ‘nerd’*. A suscetibilidade da imagem de si será alvo privilegiado dos conflitos entre eles, como será examinado no próximo tópico.

Outras dimensões da vida escolar: agressões, injustiças, humilhações e a sociabilidade entre os pares

Uma das grandes diferenças apontadas nos grupos foi o contraste entre a “escola do bairro” e a “escola central”, por eles freqüentada no ensino médio. A escola do bairro, menos prestigiada, significa um território mais violento, porém mais conhecido, as redes e regras locais são mais visíveis e o espaço escolar é constituído por grupos que não se estranham entre si. Um diálogo entre alunos do período matutino é bastante sugestivo:

Aluno 1: *“Entre os alunos não tem muita falta de respeito.”*

Aluna 2: “*Tem sim, falta de respeito.*”

Aluno 1: “*Aqui tem o respeito de rua entre os alunos.*”

Aluna 3: “*Não é respeito, é medo.*”

Aluno 1: “*É respeito porque por ser um colégio central, não de bairro, você não sabe de onde os alunos vieram.*”

Os juízos são diferentes: ambiente de respeito ou de medo? Para a primeira aluna a se manifestar, a falta de respeito decorre do modo como os alunos se tratam entre si, xingamentos, uma espécie de agressividade verbal cotidiana e permanente, que a leva, em outros momentos, a afirmar que faltava “educação e berço”¹⁹. O aluno considera o respeito prevalente na escola como respeito de “rua”, ou seja, quando não se conhece o outro é preciso respeitá-lo, como se não fosse possível saber “*a priori*” qual seria a sua reação, a sua força ou sua capacidade de intimidar. Nesse caso a rua aparece como elemento simbólico que estipula um padrão de conduta cotidiana, relativamente eficaz que pode ser recriada no ambiente escolar e produzir certo êxito nas interações. Mas, outra aluna insiste e afirma que, na verdade, é o medo que prevalece, pois o “outro desconhecido” pode ser imprevisível.

Por outro lado, Corti (2002) já havia observado em pesquisa em escola pública, as agressões físicas não estão eliminadas no universo das disputas, mesmo que em menor número. Elas podem ser o elo final na sucessão de desentendimentos banais, mas dificilmente ocorrem no âmbito da escola investigada, devido às claras regras que as impedem. O espaço das brigas ocorria em um território já conhecido de todos, a 150 metros de distância do prédio escolar.

“As brigas são por motivos muito bobos. Tem gente que nem quando se pede desculpas resolve... As brigas sempre acontecem nas festas.” (ALUNA DO PERÍODO VESPERTINO).

Para alguns, a escola não podia ser considerada violenta “comparando com outros colégios que existem por aí”. Mas muitos admitem que se as pessoas conversassem mais, haveria menos briga “é bem melhor conversar do que sair dando raquetada”; as brigas que ocorrem seriam provocadas “por coisas fúteis” como ciúme entre namorados, um pisão no cadaço do tênis do outro. Alguns consideravam que essas situações, que reforçam

serem comuns, se devem à necessidade que as pessoas têm, nessa fase da vida, em “se mostrar, em ser melhor do que o outro”:

“Tem várias ameaças, mas a maioria das brigas não acontece dentro da sala... O pessoal prefere brigar na rua, longe da escola, para a polícia não ser chamada.” (ALUNO DO NOTURNO)²⁰.

As alunas não estão excluídas das possibilidades de agressões físicas, certamente mais presentes nas disputas afetivas pelos rapazes. No entanto, para ambos os sexos, há um significado comum que admite ser a conversa e a negociação o melhor caminho e, na maioria das vezes, o início frustrado de resolução de conflitos. Para tanto criam oposições como “na moral” e “na ignorância”. O primeiro elemento designa o tratamento das diferenças a partir da conversa, na “moral” significa, ainda, ter o apoio do grupo para a resolução de situações adversas, produzir uma certa força em negociações desequilibradas, sob o ponto de vista do poder, com os professores. Nesse caso, o grupo é utilizado para intimidar o professor. O segundo pólo, “a ignorância”, envolve uma hierarquia interna que se inicia pela discussão, continua no “bate-boca” e pode culminar com a agressão física.

Ao experimentarem situações de injustiça ou de discordância junto aos professores, em sala de aula, eram freqüentes as tentativas de conversa que rapidamente transmigravam-se para verdadeiros bate-bocas, ou seja, o predomínio da “ignorância”. Por outro lado, os alunos admitiram que parte dos professores também se envolvia nesse tipo de conduta e assumia a “ignorância” ao discutir de modo veemente com os alunos, reconhecendo que os rompimentos chegam ao nível pessoal: “*eu não falo mais com aquela professora*” ou, o contrário, alguns estudantes afirmavam que certos professores “romperam” no plano pessoal as relações com alguns alunos em decorrência de conflitos mal resolvidos”.

“À noite tem professores que colocam posições que o aluno não aceita. Às vezes ditam regras. Alguns professores chegam arrogantes na sala de aula e os alunos não são obrigados a aceitar isso.” (ALUNO DO NOTURNO).

A rivalidade entre os períodos é elemento que propiciava certa belicosidade entre os alunos que se torna mais explícita exatamente nos momentos em que o projeto pedagógico da escola transcende a sala de aula: campeonatos, semana cultural e, sobretudo, nas festas. Apesar das peculiaridades dos períodos e da diversidade de práticas, as informa-

ções correm entre os alunos, as trocas e conversas nos portões na entrada e saída das aulas são momentos importantes para circulação de notícias, de comentários, para comparações sobre o ensino, sobre a aplicação das normas, entre outros.

Essas disputas, pouco consideradas pelo corpo docente, são enunciadas de forma diferente: de um lado há percepções que o tratamento dado pelos profissionais aos diversos períodos não exprime igualdade básicas que deveriam ser cumpridas, tanto sob o ponto de vista da qualidade do ensino como sob a ótica das condutas permitidas; o matutino é considerado privilegiado frente aos outros, pois vive uma certa complacência com as regras que podem ser rompidas²¹, o ensino é considerado mais rigoroso e de melhor qualidade; de outro, as rivalidades decorreriam de diferentes repertórios de interações sociais, uma vez que os ingressantes, os alunos mais novos, trazem de suas escolas e bairros grupos e práticas que visam de, alguma forma, se impor em ambiente hostil e provocam nos mais velhos a rejeição.

“Tem briga por rivalidade entre os períodos. Existe a diferença entre as séries, o 3º ano quer mandar no 2º ano, o 2º ano quer mandar no 1º ano.” (ALUNA DO VESPERTINO).

“Todo ano no noturno no primeiro dia de aula tem briga. Chega uma “mingangue” que quer apavorar. São uns folgados. Não dá para ter diálogo com esse tipo de aluno.” (ALUNO DO NOTURNO).

De qualquer modo, nas falas dos alunos aparece claramente a fragilidade de um universo de significados subjetivamente compartilhados e legitimados que asseguraria um certo padrão de previsibilidade (BERGER; LUCKMANN, 1975) nas interações cotidianas ou que permitiria a presença de mecanismos de confiança básica, na acepção de Giddens (1999), que assegurariam uma certa capacidade do sujeito em estar no mundo. Se este é o padrão dominante da interação na rua, pois nela está o impessoal em uma sociedade que sempre teve dificuldades em assegurar a existência de uma esfera pública de direitos e de igualdade, intriga o fato de o ambiente escolar fora da sala de aula estar muito vezes mais próximo desse espaço anônimo, e eventualmente hostil, do que de um território de interações e negociações mediadas por práticas intencionais e regras derivadas da instituição, o que reitera os processos que Dubet e Martuccelli (1996) consideram como “desinstitucionalização”.

Mas, se a resposta imediata é o “respeito da rua” ou “a defesa” e a

“agressão”, não é possível desconhecer que as formas de sociabilidade presentes nascem no interior da instituição e decorrem dessas interações cotidianas que a vida escolar possibilita. Um conjunto de situações tipicamente escolares, como é a diferença entre os períodos, ou a atividade extra-classe, ao não serem tratadas como parte do projeto educativo da instituição, acabam por provocar a resposta da “rua”. Desse modo, a relação entre cultura de rua e cultura escolar é mais complexa do que a resposta do senso comum que afirma serem a agressão e a violência escolar mera conseqüência de práticas que nascem fora da escola (VAN ZANTEN, 2000; SPOSITO, 2003a). A escola proporcionava aos alunos a semana cultural, festas e campeonatos, mas, na aceção deles, sem trabalhar de fato o conjunto de regras que orientariam essas atividades, o que redundava, muitas vezes, em recrudescimento da indisciplina e das agressões. Um exemplo citado foram os campeonatos, fator de muita rivalidade e briga entre os períodos. Para muitos, uma discussão com as lideranças de grupos – designados por alguns como “mini gangues” – em torno de um rígido código de regras e de comportamento atenuaria a violência. A negociação com as lideranças informais seria, para os alunos, fator de equilíbrio e de pacificação nas práticas esportivas.

Além do processo de ensino e aprendizagem exigir que o aluno, de alguma forma, construa sua experiência na relação com o saber, a desnormatização da vida escolar cotidiana implica, também, a tarefa de construir a própria maneira de estar na instituição, como afirma uma aluna (grifo nosso): *“Aqui na escola não tem segurança. Se alguém quiser te bater vai conseguir. É você que tem que criar relações seguras.”*

No conjunto tenso das insatisfações que geram o sentimento de injustiça, para além das regras instáveis que não se aplicam a todos, os estudantes apontavam as humilhações como a maior experiência de violência sofrida, identificada com mais clareza nas discussões do que nas respostas ao questionário. A humilhação não seria a falta de respeito, prática mais freqüente, verificada inclusive entre os pares. A humilhação, interação marcada por uma relação de poder entre o mundo adulto e o juvenil, seria a conduta intolerável. Entre os pares pode ocorrer a falta de respeito, a agressão verbal e mesmo física, mas praticamente não se verifica a humilhação. Na relação com o professor, a falta de respeito é prática claramente distinta de humilhação:

“Às vezes acontece de o professor não perceber que está humilhando o aluno. A

diferença entre o professor tratar sem respeito e humilhar é a intenção quando o professor fala com o aluno. Mandar calar a boca é falta de respeito, chamar de burro é humilhar.” (ALUNO DO NOTURNO).

“Professor falta com o respeito dependendo do jeito como pede para o aluno ficar quieto e não atrapalhar a aula... Uma professora humilhou uma aluna quando ela fez uma pergunta e a professora respondeu que ela deveria pintar o cabelo de loiro.” (ALUNA DO VESPERTINO).

“Quando o professor expõe uma dificuldade do aluno diante de todo o grupo, humilha este aluno.” (ALUNA DO VESPERTINO).

“Teve o caso de uma colega que enfrentou a professora falando muitas coisas feias para ela. O professor não aceita que o aluno o ofenda, o aluno fica marcado. Enquanto o aluno tem que aceitar as ofensas do professor.” (ALUNA DO MATUTINO).

Um dos aspectos mais citados como prática de humilhação diz respeito ao processo e ao julgamento escolar sobre o aluno: não ter paciência com as dúvidas, ridicularizar perguntas formuladas em sala de aula sobre os conteúdos, expor resultados de avaliação citando nominalmente os alunos em público²². O insucesso escolar chega a ser admitido porque se sentem co-autores desse fracasso, mas o fracasso tornado público é insuportável pois expõe e destrói para o outro uma imagem positiva de si.

Apesar dessa complexa interação de insegurança, agressão e humilhação, os alunos também atribuem ao espaço escolar como um todo a possibilidade das interações sociais múltiplas, o aprendizado das relações entre os sexos, o desenvolvimento da amizade. Nesse aspecto a escola, sobretudo para as moças, propicia uma experiência rica de sociabilidade e de saída do mundo privado da família.

A ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros e as condições de insegurança deslocam para o terreno escolar muitas das expectativas de produção de relações significativas entre os pares. Parsons já apontava nos anos 50 a criação de um mundo adolescente e relativamente autônomo constituído pela *high school* norte-americana que contribuiu para criar a cultura dos “teens” (PARSONS, 1974). De forma geral, sobretudo com a expansão dos sistemas de ensino no mundo ocidental depois de meados dos anos de 1950, a “escolarização cria juventude”, como afirma Fanfani (2000). Mas esses alunos que ingressam agora no ensino médio e são produtos de sua recente expansão, já trazem consigo o desejo de serem jovens, a despeito das precárias condições de vida que os cercam, em

decorrência da absorção dos parâmetros do consumo e das formas de lazer juvenis, não acessíveis, mas virtualmente disponibilizadas como forte atrativo pelos meios de comunicação. Muitas dessas expectativas conseguem se realizar no universo escolar nessas formas de sociabilidade entre os pares. Cultivam amigos, mas distinguem a amizade da “colegagem”, esta mais freqüente e tratada como a capacidade de conversar muito sobre assuntos triviais e estabelecer boas relações. Estruturam grupos e tipos de conduta que os segmenta e permitem construir territórios de reconhecimento do outro, no mundo cotidiano das interações: os folgados, os stressados, os *nerds*, os populares. Nessa tipologia, as diferenças e as expectativas de conduta, atribuindo lógicas femininas e masculinas, aparecem: meninas populares são aquelas que “ficam” com muitos rapazes e recebem adjetivos pejorativos. São, também, aquelas mais fortes que poderão eventualmente proteger em casos de brigas aquelas mais frágeis e tímidas.

A cidade dos estudantes, como afirma Rayou (1998), constitui espaço importante de práticas e de experiências de vida coletiva que é dificultada pela segmentação dos bairros pobres, atingindo mais os adolescentes do que os jovens e mais as meninas do que os meninos.

Na experiência escolar do novo aluno do ensino médio são desenvolvidas estratégias de gestão de si mesmos em torno de três eixos: na relação com o conhecimento, na relação com os pares na sociabilidade e amizade e na relação com a insegurança e a violência. Essas lógicas não se articulam e na maioria das vezes propõem orientações conflitantes que são traduzidas em um esforço permanente do aluno para se subjetivar, tornar-se, enfim, um sujeito e realizar escolhas.

Algumas fraturas, exprimindo diversos modos de viver os tempos sociais produzidos em torno da vida escolar, tendem a aparecer entre o discurso juvenil e o do mundo adulto. Para os profissionais, o sentido de tudo o que se aprende naqueles anos será constatado mais tarde, no futuro e sua prática volta-se então para apresentar o valor desse presente, submetido ao constrangimento necessário da motivação para o estudo a partir de recompensa a ser prometida no futuro. Esta idéia é apropriada pelos jovens no conjunto de uma tensão não resolvida entre as demandas do presente e as perspectivas incertas do futuro. No entanto, este discurso também desperta desconfianças naqueles adultos que o enunciam, dado serem de domínio público as restritas chances de continuidade dos estudos no ensino superior e as crescentes dificuldades de inserção no mundo trabalho, decor-

rentes da crise da sociedade assalariada que emprega cada vez menos com maior exigência de qualificação. Educadores sabem que este discurso já não é suficiente para mobilizar efetivamente os jovens para o trabalho escolar. As reiteradas queixas dos professores quanto à dificuldade de ensinar, dentre outras razões pela suposta falta de motivação, indisciplina e insubordinação dos jovens, são também ilustrativas deste quadro.

Nesta pesquisa, a queixa dos professores quanto ao desinteresse dos alunos em relação aos estudos contrasta com a voz dos próprios alunos que assinalam os problemas de aprendizagem como os mais importantes em detrimento dos problemas de violência. Mesmo em se tratando de uma escola reconhecida como não-violenta em relação às escolas periféricas que esses jovens teriam como alternativa e como tendo um ensino de melhor qualidade, os elementos obtidos podem contribuir para reverter idéias consolidadas no senso comum. Uma delas é justamente o desinteresse pelo conhecimento que acometeria os jovens de modo indiscriminado. Os jovens a quem escutamos deixaram clara a expectativa de que a escola cumpra seu papel, isto é, ensine e, mais do que isso, deixaram clara sua demanda por “se situarem” frente ao conhecimento proposto pela instituição, operação que apontam como condição para a aprendizagem, na qual a intervenção do professor é vista como crucial.

No ensino médio, produz-se uma espécie de aceleração do tempo de vida, é um tempo breve²³. O primeiro ano configura um momento de certo orgulho e deslumbramento na medida em que significa ter vencido uma primeira barreira da escolaridade e ter ingressado em um mundo novo de uma escola que ainda detém prestígio. Nesse momento do percurso escolar grande parte já reúne competências e credenciais mais elevadas que seus pais. No segundo ano, o prestígio escolar não assegura uma adesão ao processo de ensino e esse momento é vivido como o mais crítico, portador de uma espécie de atitude desencantada. É momento de uma “moratória breve” no universo escolar: os amigos, a sociabilidade entre os pares, o lazer são muito mais importantes diante das escolhas que deverão ser feitas logo mais, no terceiro ano.

No último degrau da educação básica, os dilemas que marcam a transição para um outro patamar do ciclo de vida ficam mais evidentes. A continuidade dos estudos não se afigura como caminho imediato para a maioria, o desejo de trabalhar ou de melhorar profissionalmente para os já inseridos no mercado torna-se mais urgente, com a percepção do iminente de-

semprego ou da precariedade ocupacional. Os jovens alunos são impelidos a pensar nas escolhas mais imediatas, mas as situam no âmbito da experimentação e da reversibilidade, nada aparece como definitivo. Aqueles que conseguem chegar até o terceiro ano – para muitos a última etapa da vida estudantil nos projetos de curto prazo – o cotidiano escolar é vivido como um tempo de urgências e de inquietações que precisam gerir ao lado das lógicas escolares. Na escola média ocorre, assim, o trabalho, na maioria das vezes dissociado, de construção simultânea do ofício de aluno e da condição juvenil no interior dos limites definidos pelas desigualdades sociais.

Notas

- 1 Este artigo retrata parte de pesquisa realizada em escola pública da cidade de São Paulo entre 2001 e 2002. O projeto denomina-se “A gestão da diversidade e da violência na escola”, insere-se num acordo Capes/Cofecub entre a Faculdade de Educação da USP e a Universidade Paris13 e contou com o apoio da FAPESP. As autoras do texto são as pesquisadoras responsáveis pelo estudo das práticas e percepções sobre a violência junto aos alunos.
- 2 Constituição Federal, de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e a nova LDB, de 1996.
- 3 É preciso considerar, no entanto, que o conjunto dessas medidas denominadas “correção de fluxo” e a própria expansão recente do ensino médio têm sido objeto de críticas intensas diante da ausência efetiva de recursos adicionais para manutenção do sistema de ensino e melhoria de condições de trabalho dos professores.
- 4 A PNAD – realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE exclui apenas informações da região rural da região norte do país com baixa densidade populacional.
- 5 Os dados a seguir apresentados são extraídos de Sposito (2003). Observe-se que a expansão de vagas no ensino superior ocorreu na instituição privada que, em 2004, passa a responder por 70% das matrículas.
- 6 Apesar do incremento das oportunidades escolares, se considerar-

mos o total da população jovem (15-24 anos) verificamos que mais da metade continuava fora da escola no ano 2000 (cerca de 18 milhões). Desses, a maioria (cerca de 57%) não havia completado o ensino fundamental obrigatório.

- 7 As oscilações contínuas indicam que não há no horizonte um acúmulo de práticas que permitam definir um modelo de educação média para o país, ainda estamos marcados pela experimentação de alternativas.
- 8 Para uma descrição do quadro atual das escolas de ensino médio consultar Abramovay e Castro (2003).
- 9 O discurso nostálgico é recorrente na fala de professores de várias gerações e parece ter se instituído nos primeiros momentos da expansão das oportunidades escolares, sobretudo a partir da década de 1950, momento em que um passado mítico, constituindo os anos de ouro da escola pública, começa a se perder.
- 10 Paralelamente foi feita uma investigação junto aos professores durante dois anos, numa perspectiva de pesquisa-ação, coordenada por Helena Chamliam.
- 11 O questionário aplicado é uma tradução e adaptação do instrumento elaborado por Michel Janosz, da Universidade de Montreal, Canadá.
- 12 Para esta etapa qualitativa colaboraram os seguintes membros da equipe de pesquisa, alunos da Faculdade de Educação da USP: Cinthia Manzanno (bolsista de Iniciação Científica da Pró-Reitoria da USP), Gabriela Francischinelli e Eduardo Nascimento (bolsistas PIBIC/CNPQ) e Rosemeire Reis Silva (doutoranda)
- 13 Por essas razões, está pressuposta neste artigo a análise da condição juvenil como cenário onde se localiza a experiência estudantil, evitando-se um tratamento abstrato e descontextualizado da categoria aluno (Sposito, 2000).
- 14 No período matutino funcionavam 12 classes de 2º ano e 10 classes de 3º; no vespertino, 20 classes de 1º ano e 2 de 2º; no noturno 4 classes de 1º ano, 10 de 2º ano e 8 de 3º.

- 15 Valores de 2001.
- 16 A tabulação descritiva das respostas foi feita com a colaboração de Maria Carolina Dias e Lizandra Guedes Baptista, mestrandas integrantes da equipe de pesquisa.
- 17 A questão “qual o problema mais importante para resolver na sua escola?” apresentava as seguintes alternativas: problemas escolares, agressividade, discriminação/preconceito/ drogas.
- 18 Os autores das falas são identificados somente pelo sexo e período de frequência à escola.
- 19 A falta de berço não pode ser interpretada como distância social ou como afirmação de uma diferença de origem de classe. Essa jovem é filha de uma diarista e, provavelmente, refere-se à falta de berço como ausência de hábitos de polidez que seriam aprendidos no ambiente doméstico.
- 20 O acerto de contas fora da escola pode contar com a presença da “irmandade” do bairro.
- 21 O exemplo mais citado foi a questão da proibição do fumo no período vespertino e admitida no matutino apesar de lei municipal que proíbe essa prática nas unidades escolares.
- 22 Em pesquisa realizada em escolas públicas na França, Peralva (1996) aponta como o julgamento escolar estrutura práticas de incivilidade.
- 23 A importância da categoria tempo para a compreensão do universo juvenil e as inevitáveis apropriações que os jovens fazem a partir do presente pode ser encontrada nas análises de Melucci (1997).

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO/Ministério da Justiça, 2002.
- BARRETTO, Elba. Educação básica e reforma do ensino médio. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1, 2003, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 2003.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

BULE, N. L'enseignement secondaire face aux enjeux de la modernisation démocratique. In: VAN-ZANTEN, A. (Org.). *L'école: l'état des savoirs*. Paris: Éditions la découverte, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORTI, Ana Paula. *Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores vitimizados e agentes de agressão*. 2002. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e beróis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

DANTAS, Heloysa. Individualidade impedida: sexualidade e identidade na adolescência. In: Aquino, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

DEBARBIEUX, Eric. *La violence en milieu scolaire: l'état des lieux*. Paris: ESF, 1996.

DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994

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

DUBET, François; MARTUCELLI, D. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

DURU BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Collin, 1999.

FANFANI, Emílio. *Culturas jovens e cultura escolar*. In: SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO. Brasília: MEC, 2000.

GALLAND, Olivier. L'entrée dans la vie adulte en France. *Sociologie et sociétés*, v. 28, n. 1, 1996.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole*. São Paulo: Record, 1999.

LATERMAN, Ilana. *Violência e incivilidade na escola*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

- MENEZES, Luis.Carlos. O novo público e a nova natureza do ensino médio. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, – maio/ago. 2001. Edição especial.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, 1997. Juventude e contemporaneidade.
- _____. *Il gioco dell'lo*. Milão: Saggi/Feltrinelli, 1992.
- PARSONS, T. La classe en tant que système social: quelques-unes de ses fonctions dans la société américaine. In: GRAS, A. (Dir.) *Sociologie de l'éducation: textes fondamentaux*. Paris: Larousse Université, 1974.
- PERALVA, Angelina. *La violencer au collège: une étude de cas*. Paris: CADIS/CNRS, 1996.
- _____. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- RAYOU, P. *La cité des lycéens*. Paris: L'Harmattan, 1998.
- SPOSITO, Marília P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, 2000.
- _____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 27, 2001.
- _____. *Juventude e escolarização (1980/1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, 7).
- _____. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- _____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista da USP*, São Paulo: n. 57, 2003a.
- UNICEF. *Adolescência: Escolaridade, profissionalização e renda*, 2002
- VAN-ZANTEN, Agnès. Cultura da rua ou cultura da escola. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, 2000.

The experience and perceptions of youth in school life at the crossroads of learning: knowledge, indiscipline, violence

Abstract:

This article presents part of a study undertaken from 2001-2002 in the city of São Paulo, about the life of young students in public high schools within the context of broad social changes in Brazilian society. It examines the way that these students construct a daily school experience that is increasingly situated in a confluence of two complex social processes. It considers their relations with schooling in the context of the expansion of enrollment in elementary education. The article also considers the crisis in the opportunity for social mobility via education and the rise of indiscipline, violence and insecurity in school life, experiences that mold practices and the construction of personal identity.

Key words:

High School Education, São Paulo (SP)-Research. High school students-São Paulo (SP)-Social aspects. School violence. Public schools.

La experiencia y las percepciones de los jóvenes en la vida escolar en la encrucijada de los aprendizajes: el conocimiento, la indisciplina y la violencia.

Resumen:

Este artículo retrata un aspecto de la investigación sobre la vida de jóvenes estudiantes de la enseñanza secundaria en un marco de importantes alteraciones de la sociedad brasileña, realizada en la ciudad de São Paulo entre 2001 y 2002. Se examinó el modo como estos alumnos construyen una experiencia en el cotidiano escolar cada vez más situado en la convergencia de dos procesos sociales complejos. Por una parte, las relaciones con la escolaridad en contexto de crecimiento de oportunidades de acceso a la educación y, al mismo tiempo, de crisis de posibilidades de movilidad social. Por otra parte, la disseminación de la indisciplina, la violencia y la inseguridad en la vida escolar, prácticas que marcan la construcción de la identidad personal.

Palabras claves:

Enseñanza secundaria – San Pablo (Brasil 2001-2002) – Investigación. Estudiantes secundarios. San Pablo (Brasil) aspectos sociales. Violência escolar. Escuelas públicas.

Marília Pontes Sposito e Izabel Galvão
Av. da Universidade 309 -Butantã
CEP: 05508-900 São Paulo -SP
E-mail: sposito@usp.br
E-mail:izagal@usp.br

Recebido em: 21/06/2004
Aprovado em:30/06/2004