

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSIVALDO CONSTANTINO DOS SANTOS

A CULTURA DO MEDO NO COTIDIANO DA ESCOLA:
afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos, como
manifestações de um querer-viver societal

Porto Alegre
2014

JOSIVALDO CONSTANTINO DOS SANTOS

**A CULTURA DO MEDO NO COTIDIANO DA ESCOLA:
afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos, como
manifestações de um querer-viver societal**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Malvina do Amaral Dorneles

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Josivaldo Constantino dos
A CULTURA DO MEDO NO COTIDIANO DA ESCOLA:
afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos, como
manifestações de um querer-viver societal / Josivaldo
Constantino dos Santos. -- 2014.
206 f.

Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Cultura do Medo na Escola. 2. Juventudes e
Violências. 3. Pesquisa em Educação e Violências. 4.
CEJA. I. Dorneles, Malvina do Amaral, orient. II.
Título.



A QUEM EU DEDICO ...

Às mulheres da minha vida

Natália, presente de Deus que chegou em 17 de dezembro de 2012. Renovou minhas energias e me deu mais vida.

Sofia, minha companheirinha de todas as horas e de todos os sambas.

Paulinha, minha princesa que todas as noites, me dá boa noite pelo celular, pois está longe a estudar.

Janaina, que já está no batente provando do doce e do ardor do estudo e do trabalho.

Maira, que está lá com Deus, mas continua sempre presente em mim.

Rosi, simplesmente o meu amor, o meu porto seguro.

Anália, a minha mamãe.

Lucinha e Ciça, minhas irmãs queridas.

TENHO MUITO A AGRADECER ...

AOS AMIGOS

Pessoas muito importantes
Em minha vida passaram
No período de estudo
Um foram outras ficaram
Entretanto, todas elas,
Contribuições deixaram.

A presença dessas pessoas
Fez a tese acontecer
Cada uma do seu jeito
Deu-me forças pra vencer
O que essas pessoas fizeram
Jamais irei esquecer.

A UNEMAT onde trabalho
Não me deu liberação
Pra fazer o doutorado
E foi grande a tensão
Estudar e trabalhar
Difícil conciliação.

Três amigos professores
Resolveram me ajudar
Assumiram minhas aulas
Pra que eu pudesse estudar
Alceu, Hélio e Peripoli
Meu obrigado eu vou dar.

Depois condensaram as aulas
Facilitando pra mim
Pois eu vinha uma só vez
E não era tão ruim
Professor **Müller e Straub**
Contribuíram assim.

Agradeço aos colegas
Do Curso de Pedagogia
As minhas queridas alunas
Que com muita alegria
Aceitaram que condensassem
As aulas de Filosofia.

Em Porto Alegre encontrei
Pessoas maravilhosas
Alegres, acolhedoras
Prestativas, carinhosas
Fizeram de minha vida
Verdadeiro mar de rosas.

Morei com uma família
Que me botava pra cima
Quatro pessoas fantásticas
Das quais tenho grande estima
Dilson, Adriana e Yuri
E a gatinha **Nayma**.

Momentos bons, prazerosos
Com amizade sincera
Partilhei com quatro amigos
Nesta cidade tão bela
Com o **Almir e Claudete**
Alexandre e Gabriela.

Partilhando reflexões
Confidências, chimarrão
A minha querida **Grazi**
Amiga do coração
Por ela tenho carinho
E grande admiração.

E a querida **Flavinha**
Sempre muito sorridente
Com sua presença amiga
Deixou - me muito contente
No frio de Porto Alegre
Sua amizade era quente.

Rosângela, maravilhosa
De um jeito nada acanhado
Sempre alegre e sorridente
Dava sempre o seu recado
A amizade foi tamanha
Que ela veio pra Mato Grosso
Pra fazer o seu mestrado.

Da **Estela** eu terei sempre

Uma grande recordação
Dos passeios lá no Brik
E no Parque da Redenção
Falávamos sobre ciência
E coisas do coração.

Com ela ia ao cinema
Na casa Mário Quintana
Gazômetro e Maomé
Sempre no fim de semana
Passeios sempre regados
Com Maffesoli e Maturana.

Estela, o esposo **Miguel**
E sua filha **Yasmin**
Acolheram-me em suas vidas
Foram família pra mim
Junto a esses três amigos
Não havia tempo ruim.

O abstract da tese
Foi feito com muito amor
Pela amiga **Josiane**
Bondosa como uma flor
Que comigo caminhava
E refletíamos juntos
Sobre Michel de Certeau.

Profª Rosane Freitag,
Amiga sensacional,

Colaborou nesta tese,
De um modo sem igual,
Pois fez com muito carinho,
A revisão gramatical.

AOS PROFESSORES

A querida **Carmem Craidy**
Orientou-me no mestrado
Encontramo-nos de novo
Agora no doutorado
Ser seu aluno outra vez
Deixou-me lisonjeado.

Estudamos Hannah Arendt
E também Norbert Elias
Muita leitura e debates
A Carmem sempre exigia
Com muita seriedade
Mas também com alegria.

Veiga-Neto no mestrado
Também foi meu professor
Na etapa do doutorado
O estudo continuou
E por tê-lo como mestre
Muito orgulhoso eu sou.

Governamentalidade
Foi o que a gente estudou

Muitos livros e trabalhos
Para nós ele passou
E o suporte teórico
Foi sempre Michel Foucault.

Sobre a gênese da escola
Tivemos um estudo só
Com um professor muito bom
Não podia ser melhor
Veio lá de Portugal
O Jorge Ramos do Ó.

Estudamos Paulo Freire
Com muita dedicação
Com o **Jaime Zitkoski**
Que se tornou um amigo
Depois das aulas nós íamos
Tomar aquela cerveja
E tocar um violão.

Estudamos Maturana
Piaget e Bachelard
Com a prof^a **Darli Collares**
Aulas de emocionar
Do seu jeito delicado
Ninguém se esquecerá.

Os desafios da Escola
Estudamos com uma mulher
Que com base em Foucault

Mostrou-nos como é que é
A nossa querida mestra

Maria Luisa Xavier.

Sobre escrita acadêmica
E sobre metodologia
A querida **Merion Bordas**
Trabalhou com alegria
E nos deixava perplexos
Com tanta sabedoria.

E com o **Cláudio Baptista**
Estudamos pra valer
Leituras, exposições
Não tinha como correr
Com ele fomos a fundo
Em Maturana, Umberto Eco
E Philippe Meirieu.

Dialética Materialista
Degustamos como a um vinho
Karl Marx nesse período
Atravessou meu caminho
Trazido pelo querido
Augusto Silva Triviños.

A **Cidinha Bergamaschi**
Conosco ela trabalhou
Ética do Cuidado em Heidegger
Encontros de esplendor

Fomos entender Ser e Tempo
Mas o tempo se acabou.

No mestrado pela **Malvina**
Senti admiração
Por seu jeito carinhoso
Falando de Educação
Agora no doutorado
Tenho sua orientação.

A Malvina nos ensina
Sobre a Gestão do Cuidado
Sempre meiga e afetuosa
De jeitinho delicado
Encontros bem proveitosos
Com todos bem empenhados.

Com ela estudamos Heidegger
Maffesoli, Maturana
Morin e Balandier
Um quinteto bem bacana
Quando acabava um encontro
Aguardávamos ansiosos
O próximo na outra semana.

Reformar o pensamento
É ficar sensibilizado
Pra descobrir e viver
Este mundo reencantado
Saber cuidar da existência

Pra preservar nossa essência
Isto é Gestão do Cuidado.

Pesquisar nesse contexto
É um processo amoroso
Pois ver em cada sujeito
Um ser rico e primoroso
É ser um pesquisador
De caráter virtuoso.

Foi isso que aprendi
Com essa pérola fina
Muito sábia e acolhedora
Que a todo mundo fascina
Tenho um orgulho dobrado
Por ter sido orientado
Pela querida Malvina.

Lançava-me desafios
Durante a orientação
Para que brotasse em mim
A arte da criação
Durante essa convivência
Nunca me disse um não.

Ela mesma é o Cuidado
Muito vivo e atuante
Orientando de longe
Sua presença é constante
Deixou-me sempre à vontade

E com muita serenidade
Não descuidou um instante.

Agradeço a Deus por ela
Ser minha orientadora
E despertar uma visão
Mais humana e acolhedora
Tendo o Cuidado por base
A ela eu digo feliz
Obrigado Professora!

*AOS COLEGAS DE
ORIENTAÇÃO*

Janete e Ana Luisa

Adriano Amarante

O Rafael Arenhaldt

Antônio Luiz gigante

A Rose e a Margarete

Cada um do seu jeitinho

Para mim foi importante.

*À UFRGS, PPGEDU, FACED
E FUNCIONÁRIOS*

À UFRGS que me acolheu

Quero muito agradecer

PPGEDU e FACED

Que fez tudo acontecer

Todo esse tempo aqui

Ajudou-me a crescer.

Pessoal da Secretaria

Biblioteca e Limpeza

Também do Laboratório

Em todos senti firmeza

Bar do Antônio e da FACED

Eu sentirei muita falta

E saudades com certeza.

À BANCA EXAMINADORA

Ricas contribuições

A banca deu para mim

Professora **Ana Maria**

Darli Collares e Bedin

O meu carinho e respeito

E agradecimentos sem fim.

AO CEJA E AOS SUJEITOS DA PESQUISA

O meu obrigado ao CEJA
Local que fui pesquisar
Escancarou suas portas
Pra que eu pudesse entrar
Recebeu-me com carinho
E deu-me toda a estrutura
Pra pesquisa realizar.

Agradeço aos professores
O empenho e o fervor
Das nossas reflexões
Na Sala do Educador
E o carinho dispensado
A este pesquisador

As senhoras da limpeza
Da cozinha e do portão
Sempre muito dedicadas
Doando-se à educação
A este pesquisador
Sempre deram atenção.

Pessoal da biblioteca
E também da secretaria
Todos sempre atenciosos
A qualquer hora do dia
Tudo o que eu precisava
Logo, logo recebia.

À equipe de gestores
Imensamente agradeço
Por todo o suporte dado
Sei que isso não tem preço
A vocês o meu carinho
Meu respeito e meu apreço.

Aos alunos pesquisados
Tenho muito a agradecer
Abriram-me suas vidas
E fizeram-me aprender
Que pra ser pesquisador
É preciso humildade
E do pedestal descer.

Às famílias entrevistadas
Os meus agradecimentos
Enriqueceram a pesquisa
Com os seus depoimentos
Em relação a seus filhos
Mesmo com dificuldades
Têm belíssimos sentimentos.

À FAMÍLIA

Agradeço a meus pais
E também a meus irmãos
Pois cada um a seu modo
Deu sua contribuição
Pai e irmãos na torcida
Minha mãe com oração.

À minha esposa **Rosimeire**
Que é amiga e companheira
Juntos há dezesseis anos
Amor para a vida inteira
Na alegria e na dor
Nada supera um amor
Que já enfrentou barreira.

Às minhas queridas filhas
A razão do meu viver
Janaina e Ana Paula
Moças lindas de se ver
A **Sofia** com nove anos
E a **Natália**, meu bebê.

A DEUS

Cada página dessa tese
Escrevi com oração
Pedindo sabedoria
E muita inspiração
Para que esta pesquisa
Contribua e fortaleça
A área da Educação.

Por ter muita fé em **Deus**
O agradeço imensamente
Pois sei que em minha vida
Ele está sempre presente
Inspirando-me e guiando-me
E fazendo-me competente.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	16
LISTA DE FIGURAS	17
RESUMO	18
ABSTRACT	19
PRIMEIRO CAPÍTULO - INICIANDO A CAMINHADA	20
1. A tímida aproximação do pesquisador...	28
2. Pesquisador em campo	29
3. A Sala do Educador.....	31
4. Período e sujeitos da investigação: como elegê-los?	35
5. As Oficinas de Literatura de Cordel: o grande desafio	38
6. Os caminhos fenomenológicos da pesquisa	58
7. A concepção de violência adotada nesta investigação	63
7.1. Violência dos poderes instituídos	65
7.2. Violência anômica	68
7.3. Violência banal	70
8. Sobre o caráter construtivo e destrutivo da violência	71
SEGUNDO CAPÍTULO - CONVERSANDO COM OS PÁSSAROS	75
1. Pássaros: quem são eles?	76
2. Pássaros que provocam o medo.....	82
3. As violências sentidas	107

3.1. Violências da família.....	108
3.2. Violências da policia	117
3.3. Violências da escola	121
3.4. Violências da autoimagem negativa	125
4. Astúcia dos pássaros X estratégias da família e escola	127
TERCEIRO CAPÍTULO - O JARDIM E AS FLORES: MEDO, INSEGURANÇA E ACOLHIMENTOS	132
1. Um jardim chamado CEJA: (Centro de Educação de Jovens e Adultos).....	133
2. As Flores.....	141
3. Flores: quem são elas?	142
4. As flores e seus diferentes entendimentos sobre pássaros violentos	145
5. Polícia na escola: o que dizem as flores.....	149
6. Entre o medo e a insegurança: afetos e acolhimentos	153
QUARTO CAPÍTULO - (IN)CONCLUSÕES DA CAMINHADA: O QUE FOI POSSÍVEL CAPTAR.....	161
1. Apreensões da mostraçãõ	162
2. As descobertas foram surgindo	168
2.1. A cultura do medo instalada na escola	168
2.2. O entendimento do que seja violência difere entre os professores	170
2.3. A presença do contexto familiar nas violências praticadas pelos alunos	171
2.4. Diferentes faces das violências praticadas pelos alunos	177

2.5. De violentos a violentados	179
2.6. As violências na escola como constituintes de uma ética da estética	180
2.7. Entre tribos e éticas: as violências e o prazer de estar-junto	181
2.8. CEJA: uma escola que acolhe.....	190
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICES.....	199
Apêndice 1 – História em cordel da literatura de cordel	200
Apêndice 2 – Alunos e professoras presentes na primeira oficina.....	203
Apêndice 3 – Autobiografia em cordel	204
Apêndice 4 – Apresentação do pesquisador.....	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características diferenciais de gangues e galeras	152
Quadro 2: Número de ocorrências registradas nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012	153
Quadro 3: Livro de Ocorrências do CEJA – 2012 (p. 41-88 Livro 03) – Novembro de 2012	186

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Oficina de Literatura de Cordel - (1º Ano – Ensino Fundamental, matutino, abril de 2012)	39
Figura 2: Oficina de Literatura de Cordel – (3ª Fase A – Ensino Fundamental, matutino, novembro de 2011).....	42
Figura 3: Exposição dos alunos no evento “Varal de Poesia” promovido pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT em maio de 2012	47
Figura 4: Visão parcial da quadra de areia e da quadra coberta da escola	130
Figura 5: Fachada da escola	136
Figura 6: Cercas da escola exibindo propagandas de empresas para angariar Recursos	138
Figura 7: Entrada, pátio coberto da escola e salas de aulas	139
Figura 8: Interior da cozinha	139

RESUMO

A especificidade desta investigação é a compreensão das violências no ambiente escolar como promotoras de medo e insegurança entre os professores, tornando a escola um espaço permeado pela cultura do medo. O foco do olhar do pesquisador são as violências na escola, entendidas como violências praticadas pelos alunos. A investigação foi realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Benedito Sant’Ana da Silva Freire” – CEJA, em Sinop, Mato Grosso, a partir de novembro de 2011 e no decorrer do ano de 2012. Os sujeitos da investigação foram oito alunos do Ensino Fundamental, tidos pela escola como alunos violentos, nove professores em sala de aula e na gestão, bem como doze familiares de todos os alunos envolvidos. A abordagem metodológica da pesquisa trilha por caminhos fenomenológicos, pautados pela abdicação de quaisquer tipos de julgamentos *a priori* e *a posteriori*, tanto dos sujeitos como de suas ações. Procura-se exercitar a “mostração” do fenômeno tal como ele é e tal como se apresenta. Para tal, Oficinas de Literatura de Cordel foram procedimentos de aproximação através das produções dos alunos em versos rimados sobre suas vidas e sua escola. O sociólogo francês Michel Maffesoli e a sua Sociologia da Compreensão dão suporte teórico a este estudo, sendo a violência entendida como integrante da dinâmica social, como um misto de criação e destruição presentes nas variadas formas de se expressar as paixões. Os três aspectos da violência apontados por Maffesoli, a violência dos poderes instituídos, a violência anômica, a violência banal, foram as bases de análise ao observado e vivido no percurso da pesquisa, no que se refere aos sujeitos (alunos) desta investigação, enquanto protagonistas e vítimas das violências. Fica evidente no estudo; (1) a cultura do medo presente na escola; (2) a divergência entre os docentes do que seja ou não violência; (3) os alunos rotulados de violentos que não se veem como tais; (4) a profunda identificação dos jovens com suas tribos; (5) as violências como resultados de afetos partilhados em comum; (6) a astúcia dos jovens para driblar as instituições normativas; (7) a fragilidade das famílias em relação às tribos juvenis; (8) O Centro de Educação de Jovens e Adultos “Benedito Sant’Ana Freire como uma escola que apesar das adversidades é uma escola acolhedora e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura do Medo na Escola, Juventudes e Violências, Pesquisa em Educação e Violências, CEJA.

ABSTRACT

The specificity of this research is the understanding of violence in the school environment as promoter of fear and insecurity among teachers, making the school a space permeated by the culture of fear. The focus of the look of the researcher is the violence at school, understood as acts of violence committed by the students. The investigation was carried out in the Centre of Adult and Youth Education "Benedito Sant'Ana da Silva Freire"- CEJA, in Sinop, Mato Grosso, from November 2011 and during the year of 2012. The subject of the investigation were eight elementary school students, taken by the school as violent students, nine teachers in the classroom and in management, as well as twelve families of all students involved. The methodological approach of phenomenological ways trail research, guided by the abdication of any kinds of judgments *a priori* and *a posteriori*, both of the subjects as their actions. Seeking to exercise the "sample" of the phenomenon as it is and as it stands. For this end, *Cordel* (string) Literature workshops were approach procedures through the students' productions in rhymed verses about their lives and their school. The French sociologist Michel Maffesoli and his sociology of Understanding support this theoretical study, being violence understood as part of social dynamics, as a mixture of creation and destruction present in varied ways to express the passions. The three aspects of the violence targeted by Maffesoli, the violence of the powers, anomie violence, banal violence, were the basis of analysis of the observed and lived in the course of research, as regards subjects (students) this investigation, as protagonists and victims of violence. It is evident in the study; (1) the culture of fear present in school; (2) the divergence among teachers than whether or not violence; (3) students designated as violent that they don't perceive themselves as such; (4) the deep identification of young people with their tribes; (5) the violence as results of affections shared in common; (6) the astuteness of youth to circumvent regulatory institutions; (7) the fragility of the families in relation to juvenile tribes; (8) the Centre of Adult and Youth Education "Benedito Sant'Ana Freire as a school that in spite of adversity is a welcoming and inclusive school.

Keywords: Culture of Fear at School, Youth and Violence, Research in Education and Violence, CEJA.

PRIMEIRO CAPÍTULO

INICIANDO A CAMINHADA

Fazer uma obra com um devaneio, ser autor do próprio devaneio, que promoção de ser! (BACHELARD, 2009, p. 153).

Fazer e escrever tese, sinto, é aprender a pensar, é autorizar-se andar com os próprios pensamentos. De vislumbrar todas as questões que em nós se instalam, que em nós se grudam e se fazem. De captar as perguntas que carregamos, que ressoam e repercutem em nós. É reconhecer os pensares ambulantes que em nós e por nós se atravessam e se produzem. É perceber as (an)danças do nosso pensar, as peregrinações do nosso pensamento [...] (ARENHALDT, 2009, p. 10).

A escrita de uma tese configura-se, segundo Hess (2005), como a produção simultaneamente individual e coletiva de uma obra. Escrever uma tese é tornar-se autor de uma obra e *“tornar-se autor é conseguir inscrever um ponto de vista específico”* (idem, p. 170). Para conseguir, *“inscrever”* esse *“ponto de vista específico”*, ou seja, para tornar-se autor é imprescindível.

A responsabilidade do sujeito pelo que fala, diz ou enuncia. A autoria implica em assunção do papel de autor, implica em uma inserção identificável na cultura e no contexto histórico social. O autor é aquele que assume uma relação com a exterioridade ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade. Assumir o papel de autoria é se expor [...] (GENTIL, 2005, p. 21).

Enquanto pesquisador-autor, assumi o risco da exposição, a responsabilidade pelo dito, pelo enunciado, e procurei, na medida do possível, deixar a marca de autor, ou seja, *“Inscrever um ponto de vista específico”* no sentido da contribuição reflexiva sobre determinada temática. Violência é a temática desta pesquisa. A delimitação do tema é *violências e escola*. Entretanto, isso não basta, visto que muitas e muitas abordagens já foram realizadas em reflexões sobre violências e sua relação com a escola e, nesse sentido, a delimitação deste tema continua muito ampla e vaga. Fez-se necessário uma especificação que a diferenciasse de abordagens anteriores. Nesse sentido, o que objetivei de específico nesta investigação sobre as violências e escola (meu ponto de vista específico) foi compreendê-las enquanto um fenômeno que proporciona a cultura do medo na escola. Por essa especificidade, por esse *“ponto de vista específico”*, do qual fala Hess (2005), acredito ser a construção de uma tese a nossa própria construção, a nossa autoconstrução, o que não deixa de ser uma promoção do nosso ser, conforme afirma Bachelard em epígrafe no início desta escrita. *“Fazer sua tese é fazer um trabalho sobre si-próprio, obra de si-próprio”* (HESS, 2005, p. 15). Com a escrita da tese me sinto re-criador.

No que se refere ao estudo da violência relacionada à escola, é preciso distinguir a violência escolar, a violência na escola e a violência da escola. A violência escolar se caracteriza pelos ataques feitos contra a instituição, através da depredação do patrimônio da escola e ao patrimônio de funcionários e professores, bem como em ameaças aos mesmos. Essa modalidade de violência acontece no interior da escola e

pode revelar alguma frustração do agressor ou agressores para com a escola. Por sua vez, a violência na escola é uma violência que não está diretamente voltada contra a escola enquanto instituição. Ela acontece na escola porque é nesse espaço que crianças, adolescentes e jovens convivem grande parte do tempo. Pode-se dizer que os alunos transferem para o recinto escolar a violência que vivenciam fora da escola (SPOSITO, 2002, ARAUJO, 2002). A violência da escola, refere-se à escola enquanto produtora de violências simbólicas implícitas nas práticas educativas (modos de avaliar, de expor conteúdos, etc.) e na hierarquização que caracteriza as relações entre professores e alunos. Esta pesquisa privilegia o olhar sobre as violências na escola, ou seja, nas violências praticadas pelos alunos dentro e fora da instituição escolar.

No caso das violências na escola, entendê-las e ter a capacidade de perceber como elas se manifestam, é fundamental para que se possa intervir com eficiência na sua prevenção e na sua minimização. O que acontece na maioria das vezes é que o entendimento do que venha a ser um ato violento na escola entra no campo da subjetividade, o que equivale dizer que cada professor tem a sua compreensão do que seja violência. Desse modo,

É preciso que os educadores reconheçam os elementos que compõem este fenômeno [...], percebendo como as diferenças e os antagonismos apontam o aparecimento de uma rede de comunicação não explícita. Esta rede nos fala alguma coisa. Ela se apropria do espaço escolar através de estratégias, de astúcias que expressam o desejo irreprimível de viver e conviver, ainda que de forma conflitual. (GUIMARÃES, 1996, p. 166).

Além de outras interrogações fundamentais no que se refere às violências na escola pesquisada, esta investigação procurou mostrar como as violências praticadas por alunos, estão tornando a escola um ambiente de insegurança e de medo, o que as violências no ambiente escolar estão comunicando e como as astúcias, as táticas dos alunos são utilizadas no intuito de expressar o querer-viver e o conviver. Para compreender, como se processam as astúcias e as táticas no cotidiano social, busquei o auxílio teórico no pensador francês Michel de Certeau (1994).

Um dos requisitos necessários para que um estudo seja considerado científico é *“dizer do objeto algo que ainda não foi dito ou rever sob uma óptica diferente o que já se disse”* (ECO, 2006, p. 22). Esta tese não teve essa pretensão de dizer o que não foi

dito, porém, acredito na segunda possibilidade, a de *“rever sob uma ótica diferente o que já foi dito”*, e essa ótica diferente é a metodologia adotada, que no caso específico desta tese foi a fenomenologia.

Com o olhar fenomenológico adentrei, no mundo dos alunos considerados violentos, me propus a estar com eles, dar-lhes voz, ouvi-los, *“dar a voz, o palco e a palavra – através de um olhar e de uma escuta aberta, sensível e generosa [...]”* (ARENHALDT, 2009, p. 9). Foi imprescindível suscitar neles o desejo de, e a segurança para falar, através de um diálogo provocativo e aconchegante; um diálogo acolhedor, diferente da condição como são vistos: os violentos da escola. Mas como foi possível chegar até eles? Como se deu essa aproximação? Como aconteceu esse diálogo? Por se tratar de um tema de pesquisa muito delicado, e com sujeitos sensíveis a formas diretas de interpelação (entrevistas) o cuidado e a sensibilidade de minha parte, na abordagem investigativa, foi imprescindível, caso contrário, os teria afastado de mim.

Ao compartilhar a proposta de tese com a orientadora e colegas de orientação¹, a sensibilidade dos mesmos foi decisiva na escolha de como me aproximar dos sujeitos da pesquisa. Por saberem de minhas aptidões para a música e para a Literatura de Cordel², foi sugerido que eu acolhesse os alunos ou pela música ou pelos versos de cordel através da oferta de oficinas³. A possibilidade de, também eu, ser acolhido receptivamente por eles seria muito maior. A sugestão foi aceita e passei, então, a estudar e a elaborar um projeto de Oficina de Literatura de Cordel para apresentar à escola e, juntos, pensarmos nos procedimentos de execução dessa Oficina.

¹ Durante a apresentação da proposta no Seminário: Disposições Ético- Estético-Afetivas na Pesquisa em Educação, coordenado pela Prof^a Dr^a Malvina do Amaral Dorneles (orientadora desta tese) em 13 de maio de 2011.

² Literatura de Cordel é um nome que provém de Portugal (século XVII), devido ao cordel ou barbante ser usado para pendurar os folhetos. Na região nordeste do Brasil, esse costume é mantido até hoje e os folhetos com os versos rimados são colocados à venda pendurados e presos por pregadores de roupa, em barbantes esticados entre duas estacas, fixados em caixotes.

³ Em dezembro de 2010 ministrei uma oficina de Literatura de Cordel para os alunos da Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos na UFRGS.

Foi estudando a Poética do Devaneio de Gastón Bachelard⁴, que busquei fundamentação para propor e realizar uma escrita diferenciada. Sabia do risco que corria ao apropriar-me de um conceito tão amplo, tão complexo, tão sutil, tão incompreendido, como o conceito de “devaneio”, estudado na perspectiva fenomenológica por Bachelard e tratado por ele, poeticamente, como “[...] *uma idealização psicológica em profundidade, uma obra de psicologia criante*” (BACHELARD, 2009, p. 77). O risco? O risco foi o de apropriar-me de tal conceito e conduzi-lo para uma esfera bem distinta daquela para a qual o mesmo foi cuidadosamente direcionado pelo filósofo. Para esse intento, confortou-me uma valiosa frase⁵: “*um estudo de teóricos não existe para que seja copiado ou aplicado, mas para que seja ampliado em nossas investigações*”. Nesse sentido, ousei transportar o conceito para outro contexto, porque minha intuição mostrava essa possibilidade. Não copiei ou apliquei, ampliei o conceito para outras possibilidades. Procurei fazer desse tempo de escrita da tese, um tempo de devaneios. Não aquele devaneio entendido como “*capricho da imaginação; fantasia*” (XIMENES, 2000, p. 320), mas, um tempo de devaneios poéticos, devaneios que, como nos fala Bachelard (2009, p. 6) nos colocam na “*boa inclinação, aquela que uma consciência pode seguir*”, devaneios onde “*todos os sentidos despertam e se harmonizam [...]*”, visto que, há consciência no devaneio.

Procurei fazer do tempo de construção da tese (estadia na escola, observações, Oficinas de Literatura de Cordel, entrevistas, articulações entre as vozes dos autores, dos sujeitos de pesquisa, voz do pesquisador e escrita) um tempo voltado para uma “*boa inclinação*”. Se os sentidos do pesquisador não despertarem e nem se harmonizarem, como será possível seguir com a investigação? Com esse entendimento a partir de Bachelard (2009), procurei mostrar que esta tese é fruto dos resultados de meus devaneios, que o processo de devaneio e o processo de investigação se identificam.

⁴ Estudo esse proporcionado pelo Seminário: Inteligência e Afetividade – a vida como poema, orientado pela Prof^a Dr^a Darli Collares no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, no segundo semestre de 2010.

⁵ Frase pronunciada no primeiro dia do seminário acima mencionado (19 de agosto de 2010) pela Prof^a Dr^a. Darli Collares.

Tenho a compreensão de que o pesquisador e o mundo pesquisado estão intimamente ligados. O pesquisador não está além ou aquém do seu mundo, ele está inserido nesse mundo, é parte integrante do mundo. Investiga-se o que se vive para melhor compreender e para viver melhor a partir do resultado da investigação. Essa é mais uma semelhança do processo de investigação com o devaneio, visto que *“o homem do devaneio e o mundo do seu devaneio estão muito próximos, tocam-se, compenetram-se. Estão no mesmo plano de ser [...]”* (BACHELARD, 2009, p. 152). Desse modo, reafirmo a minha compreensão sobre a relação entre devaneio e pesquisa, ou seja, nossas pesquisas como frutos das provocações realizadas por meio de nossos devaneios.

O devaneio é criador, a pesquisa também. *“[...] O devaneio constitui a matéria-prima de uma obra literária”* BACHELARD (2009, p. 154). O devaneio é, portanto, operante e preparador de obras (BACHELARD, 2009). Nesse sentido, me vejo enquanto pesquisador, como um homem de devaneios, um *“[...] sonhador do mundo”*. Um sonhador que, ao sonhar, *“abre-se para o mundo e o mundo se abre para ele”* (BACHELARD, 2009, p. 165). O que é uma tese senão o resultado dessa abertura ao mundo pelo pesquisador? É desse modo que entre o pesquisador-sonhador, *“e o mundo há uma troca de olhares, como no duplo olhar do amado e da amada”* (BACHELARD, 2009, p. 177-178). Nessa troca de olhares, ambos, mundo e pesquisador-sonhador se modificam. O pesquisador-sonhador *“fala ao mundo, e eis que o mundo lhe fala”* (BACHELARD, 2009, p. 179). Se o pesquisador fala ao mundo, eu, enquanto pesquisador, procurei, nesta investigação, falar ao mundo na linguagem do mundo, pois é na linguagem do mundo que ele me fala.

A partir dessa concepção, foi extremamente importante e necessário expor a minha dimensão poética, ou melhor, a de pesquisador-poeta. Acreditando que os poetas sonham palavras sensíveis, porque são sensíveis, passei a partir daí sonhar com as palavras ditas (pronunciadas) e escritas que me levariam a aproximação com os protagonistas desta investigação de modo sensível, uma vez que, *“não dá para falar*

em razão sensível sem escrever sensivelmente. A escrita é fundamental” (DORNELES, 01/04/2011).⁶ Pesquisa (ciência), sonho e poesia passam a se integrar.

O cuidado com a linguagem, com as palavras que a expressam, foi *conditio sine qua non* para que houvesse essa recriação, visto que, “[...] *nem tudo está dito quando se criam palavras. É necessário acautelar-se para não falar linguagem velha com palavras novas*” (BACHELARD, 2009, p.63). Nessa perspectiva, foi muito importante o cuidado deste pesquisador-sonhador-poeta para que as palavras ditas e escritas não rotulassem, não aprisionassem, não engessassem a dinamicidade vital que constitui os sujeitos desta investigação.

Além da adesão à fenomenologia poética de Gaston Bachelard (2009), que me fez compreender o devaneio como uma força criadora, que me coloca em sintonia com o mundo e o mundo comigo, que me propicia, nessa relação, a capacidade de criar foi, no sociólogo francês Michel Maffesoli, que centrei a base teórica deste estudo investigativo. Trabalhar com Maffesoli foi (é) importante pelo fato de ser um pensador que leva a compreender a *“força do minúsculo”, que leva a conceber relações sociais estruturadas por valores à margem dos imperativos prometéticos do progresso ocidental*” (SODRÉ, 1987, p.7). E acredito que os protagonistas desta investigação, os alunos vistos como violentos e as tribos das quais são partes, estão nessa perspectiva da *“força do minúsculo”*, são forças que se constituem desde as margens, desde as periferias para o centro.

Maffesoli é um pensador que não se apega às macro-análises, às macro-explicações sobre o mundo. Entretanto, valoriza e mostra, a força, que possuem as manifestações coletivas, grupais, tribais, as *“centralidades subterrâneas”* que se constituem no *“estar junto”*, que movem o mundo, porque compõem o cotidiano das pessoas e fazem com que elas vivam – o *“vitalismo social”*. Dentre outros intelectuais, escolhi Maffesoli por ser ele um pensador que ressalta a *“prevalência da aparência, a necessidade de levar a sério tudo o que os espíritos sérios consideram frívolo. [...] integrar à análise da vida social uma constatação bem trivial: o que é, é”* (MAFFESOLI, 2005b, p. 82).

⁶ Palavras proferidas por escrito em e-mail recebido durante o período de orientação desta tese.

*Maffesoli deixa claro,
Em relação à Ciência,
Que pressupostos visíveis,
Constituem nossa existência,
Só que eles se encontram,
No fundo das aparências. (SANTOS, 19/10/2009).*

Esse pensador não se apega a fórmulas, não aponta soluções, visto não elaborar seu pensamento na perspectiva das certezas e das respostas acabadas. Para Maffesoli (2005a) um novo mundo está emergindo, é um “mundo reencantado” que clama ser “aceito pelo que é”. Esse mundo se caracteriza pela evidência do objeto, pela certeza do senso comum, pela profundidade das aparências, pela experiência da proximidade, pela ausência de grandes certezas, pela constante transformação e inovação, pela exigência de novos olhares, novas maneiras de ser pensado, exigindo sensibilidade para captar a sensibilidade que o constitui. E em tudo isso eu vejo os protagonistas da investigação com os quais me propus a trabalhar.

*Já não há grandes certezas,
Nesse mundo desencantado,
A Ciência costumeira,
Tem alcance limitado,
Então, porque não aceitar,
O mundo como ele é dado? (SANTOS, 19/10/2009).*

Além de propor a “razão sensível” na compreensão dos fenômenos sociais, quando a “razão racionalizante” já não dá conta da complexidade social, Maffesoli trabalha o conceito de “socialidade”, que supõe a solidariedade e, a partilha do espaço. A socialidade torna pleno o **ser junto com** (vida societal), conceito esse que ultrapassa a visão de uma simples associação mecânica entre os indivíduos. Ele considera a evidência do real e não somente uma racionalidade que a tudo teoriza, normatiza e por fim, canoniza. Rejeita as grandes certezas deixando a mostra os limites da ciência.

*A Ciência não considera,
A evidência do real,
Poís ela só acredita,
No que é racional,
Teoriza, normatiza,
E canoniza ao final.* (SANTOS, 19/10/2009).

O pensamento de Maffesoli, ou seja, sua maneira de ver e interpretar o mundo estão para além dos padrões tradicionais. Barros (2008, p. 185) corrobora esse meu sentimento a respeito do autor. Segundo ele,

O que chama a atenção no pensamento maffesoliano é, justamente, este saber profundo em sintonia com a vida e o cotidiano, com o senso comum, com o homem banal, com a existência simples, mas, nem por isso, vazia de sentido e de vitalidade [...]. A crítica, como diz ele, é característica da modernidade, e, portanto, para ser coerente em relação ao tempo de que fala, não haveria espaço, nele, para qualquer tipo de julgamento. Coerência na pluralidade, aliás, é uma das principais características de Maffesoli, um erudito que não vira as costas para o cotidiano e que, mais do que isso, encontra, nesta forma de viver, relações de vizinhança que antes pareciam insignificantes no jogo social.

São por todos esses motivos elencados por Barros (2008) e por mim que o pensamento maffesoliano se constitui como a base teórica desta tese.

1. A tímida aproximação do pesquisador...

Ao me aproximar do portão da escola, percebi que estava tenso... Transpirava, esfregava as mãos. Meu desafio estava atrás daquele portão, estava para começar... Entrei. (SANTOS, 29/07/2011).

No primeiro dia de aula (primeiro de agosto de 2011), após as férias do primeiro semestre, apresentei-me oficialmente à direção da escola. Reuni-me apenas

com o diretor e com uma das quatro coordenadoras pedagógicas no período vespertino. Já havia estado outras três vezes na escola para comunicar minha intenção de pesquisa. Também já havia conversado com alguns funcionários da secretaria e com alguns professores e professoras. Em todos os momentos em que estive na instituição, fui muito bem acolhido. O diretor e as coordenadoras pedagógicas colocaram, a si e a escola, à disposição deste pesquisador. Como havia prometido a eles que estaria me apresentando em agosto, logo que as aulas recomeçassem, assim o fiz.

Nesse dia, propus que, inicialmente, em uma reunião, eu me apresentasse ao corpo docente para socializar o objeto de pesquisa. Uma das coordenadoras achou por bem eu não identificar abertamente o teor da pesquisa para que as informações não vazassem aos alunos, dificultando assim o meu acesso a eles e, conseqüentemente, a investigação. O diretor concordou e sugeriu que eu apresentasse aos professores a ideia das Oficinas de Literatura de Cordel⁷ e que, nessas oficinas, um dos temas a serem tratados seria a violência. Todo esse cuidado da direção e coordenação souo como uma preocupação para que a investigação desse certo visto que, nas palavras do diretor, *“precisamos muito de um trabalho desse porte aqui na escola”*. Primeiro eu falaria com os professores coordenadores de áreas e depois realizaria um encontro com os demais professores da escola. São seis os coordenadores de áreas, dois para cada área que sustenta os pilares do ensino do CEJA: linguagem, ciências naturais e ciências humanas. Acertei essa reunião com os coordenadores de áreas para o dia 09 de agosto. Todas as reuniões já são previamente marcadas, visto que os coordenadores de áreas se reúnem semanalmente com as coordenadoras pedagógicas e direção e, após esses encontros, eles se reúnem com os respectivos professores das áreas⁸.

2. Pesquisador em campo...

⁷Eu já havia mencionado em conversas anteriores que um dos procedimentos metodológicos na realização dessa pesquisa seria as Oficinas de Literatura de Cordel.

⁸No ano de 2011, a área de linguagem contava com 23 professores, a área de naturais com 21 professores, e a área de humanas, com 20 professores.

Sensibilidade teórica sabendo que cada coisa sempre é, mais ou menos, outra coisa em relação àquilo que parece ser, ou aquilo que se quer que ela seja. (MAFFESOLI, 2001b, p. 14).

Cheguei à escola alguns minutos antes da reunião com os coordenadores de área e coordenadoras pedagógicas. Enquanto aguardava na sala da coordenação, uma professora entrou conduzindo um aluno que estava chorando. Ele havia deixado a bolsa na sala para ir tomar água e, quando retornou, o seu estojo novinho com todo o material escolar dentro, havia desaparecido. O garoto chorava baixinho dizendo que o estojo e o material dentro dele foram comprados um dia antes por sua mãe. *“O furto é uma das violências constantes nessa escola, vá se acostumando”*. Disse uma das coordenadoras para mim.

O que chamou a atenção foi que a professora abraçava carinhosamente o garoto e, ao entrar, me cumprimentou e assim se expressou: *“esse garoto está muito triste, ele jura que o estojo novinho que sua mãe comprou ontem sumiu de dentro de sua mochila, ele jura que trouxe o estojo para a escola. Vejam o que vocês podem fazer por ele”*. A coordenadora pedagógica sugeriu que o fato fosse comunicado ao diretor para que o mesmo fosse até a sala de aula conversar com a turma. Um dos coordenadores de área que estava presente disse que poderia ser mentira do garoto, que ele deve ter perdido dentro do ônibus e diz ter sido na escola para responsabilizá-la e tirar sua culpa diante da mãe.

A situação passou de um gesto carinhoso, afetuoso e acolhedor da professora que trouxe o garoto, que se mostrava sensível com sua situação emocional, para um gesto ríspido por parte do coordenador. Enfim, fui para a reunião. Estavam presentes os seis coordenadores de área, as quatro coordenadoras pedagógicas e o diretor. Apresentei minha proposta de pesquisa. Foi quase uma qualificação da proposta de tese! Fui questionado sobre o porquê da escolha dessa escola e não de outra, fui alertado sobre a possibilidade da não receptividade dos alunos às Oficinas de Literatura de Cordel, bem como da possível incompreensão de alguns professores em relação à pesquisa. Ficou claro, no diálogo que mantivemos que os períodos mais violentos são os períodos matutino e vespertino, visto que é maior o número de

adolescentes; e que, no período noturno, os alunos são compostos, em sua maioria, de senhores e senhoras que trabalham durante o dia e estudam à noite.

Praticamente, nessa conversa, já se definiu um critério para a escolha do período a ser investigado. Durante minha fala sobre violências, uma das coordenadoras pedagógicas disse: *“à noite, a violência se caracteriza de outras formas: muitas alunas vêm de bicicleta até a escola, deixam as bicicletas no pátio e entram em carrões para se prostituírem, e só voltam no final do período”*. O diretor e os demais presentes confirmaram essa informação e outras informações que, obtive, de que há alunos que reprovam constantemente (ou são obrigados por traficantes a reprovarem) para manter o controle do tráfico de drogas na escola.

Foi de comum acordo entre os presentes a decisão de que eu discutisse o tema “Violência e Escola” na Sala do Educador⁹, apresentando-me aos professores como pesquisador desse tema na escola. A Sala do Educador aconteceu no dia seguinte a esse encontro. O tema, que já estava agendado (LIBRAS), foi substituído pela apresentação da minha proposta de pesquisa sobre Violências na Escola. Ao final da reunião, o diretor me chamou e com a mão em meus ombros, disse que, eu não desistisse quando as dificuldades aparecessem, pois considerava a pesquisa muito importante para a escola e que ele faria o possível para que tudo desse certo. Que acolhida! Ao sair da escola, muito satisfeito, deparei-me com dois policiais militares entrando no pátio para fazer a ronda de rotina.

3. A Sala do Educador

Vi transparecer o medo, a tensão e a insegurança entre os docentes. (SANTOS, 10/08/2011).

⁹A Sala do Educador é um projeto da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC, em funcionamento há cinco anos. É o momento semanal de estudos que professores e demais servidores da escola fazem. No CEJA, no ano de 2011, este estudo aconteceu em dois momentos: nas quartas – feiras pela manhã para os educadores que trabalham à tarde, e também nas quartas – feiras à tarde para os educadores que trabalham pela manhã.

Foram dois os momentos Sala do Educador¹⁰. O primeiro aconteceu pela manhã, das 7: 30 horas às 10: 30 horas, o segundo pela tarde, das 13: 30 horas às 16: 30 horas. Esse momento de estudo semanal, sempre acontece na sala de multimídia, ambiente climatizado e confortável. Apresentei o tema Violência e Escola, sempre intercalado com a minha proposta de investigação na escola e salientando as Oficinas de Literatura de Cordel como procedimento metodológico. Pela manhã, participaram apenas vinte e três educadores, um número pequeno justificável pelo fato de alguns professores trabalharem em outras escolas nesse período. Já no período vespertino o número de participantes foi bem maior, quarenta e nove. Entretanto, o entusiasmo da participação eu senti na parte da manhã, visto que os participantes estavam mais animados, mais receptivos, o diálogo fluiu com mais intensidade. Talvez pelo clima mais ameno da manhã ...

No intervalo do período matutino, na sala da coordenação, presenciei a conversa de uma professora com duas coordenadoras pedagógicas sobre o pedido de uma aluna para que a mesma abonasse oito faltas, visto que a aluna não pode ter nenhuma falta, pois cumpre pena assistida em liberdade, e precisa apresentar a frequência escolar para a justiça. Alega que não consegue acordar para vir à aula. A professora suspeita que ela esteja envolvida até altas horas da noite com drogas e por isso não consegue acordar para vir à escola. As coordenadoras não autorizaram a alteração do diário, alegando que o mesmo é um documento. A professora se mostrou preocupada com a sua própria segurança em relação à aluna caso essas oito faltas não fossem abonadas. Essa demonstração de medo por parte da professora, não sensibilizou as coordenadoras que insistiram na justificativa de que *“em documento não se mexe”*. A professora não insistiu, mas, percebi que saiu frustrada da consulta feita às coordenadoras.

Na volta do intervalo, propus que as experiências vividas em sala de aula, em relação ao tema estudado, fossem compartilhadas. As professoras demonstraram uma vontade muito grande de falar sobre seus medos, suas inseguranças em relação a seus

¹⁰Todo o pessoal de apoio que trabalha na escola (vigias, merendeiras, zeladoras, etc...) se fazem presente na Sala do Educador, pois, são vistos também como educadores e não apenas os professores.

alunos, e cada uma delas sempre tinha um exemplo a contar. Para a professora A¹¹, a turma lhe tira o sono. Vive preocupada, pois, não conseguiu definir o perfil da turma que é extremamente apática. Vive a se perguntar: *“o que será que passa na cabeça desses alunos? por mais que eu fale em sala, parece que estou falando para as paredes. O olhar deles é ameaçador. Não há violência explícita. Isso me amedronta”*.

A professora B relata que à tarde, em sua sala, há um menino muito quieto com aparência e modos de ser de um homossexual. *“Ele não fala nada, não responde. O seu olhar é ameaçador; um olhar que diz o seguinte: um dia você me paga, me aguarde [...] no dia em que ele reagir, a coisa vai ser feia!”*.

“E quando os alunos não demonstram nenhum olhar?” disse a professora C.

Na minha turma tem dois homicidas. Um saiu da escola para comandar o tráfico. Havia matado e fugiu. [...] o olhar dele não demonstrava quem ele era. O professor está à mercê das reações inesperadas dos alunos. A turma é excelente, porém, muito agressiva. O aluno (nome) bateu na própria mãe!

A insegurança é tamanha que as professoras parecem viver à espreita de *“[...] reações inesperadas dos alunos”*. Deram a entender que se há uma violência explícita elas ao menos sabem do que se defender, visto que, segundo elas, se o que está encarcerado no íntimo do aluno, explodir é muito pior, *“no dia em que ele reagir, a coisa vai ser feia!”* (Profª B).

A professora D afirma que vive em constante tensão, medo e insegurança porque descobriu que em sua sala há um aluno em liberdade condicional, monitorado pela justiça. Esse aluno tem vinte e três anos e ficou preso um longo tempo por tráfico e assalto. Para agravar seu medo e insegurança, há também em sua turma uma menina que matou o padrasto para defender a mãe. *“Quanto menos contato com esses alunos melhor”*, foi o que ouvi de forma generalizada.

Seguindo os relatos, um dos coordenadores de área falou sobre a posse de um texto de um aluno ameaçando um professor. Por sua vez, a professora B relatou que recebe ameaças e não tem coragem de chamar a atenção dos alunos, pois, se sente

¹¹As professoras que, nessa Sala do Educador, falaram sobre suas experiências em sala de aula, em relação aos medos, tensões e inseguranças em que vivem, são identificadas pelas letras A, B, C, D, E, F.

amedrontada. *“Me reservo o direito de não fazer o que eu tenho que fazer”*, disse ela. Que manhã de descobertas para este pesquisador!

No período vespertino os procedimentos foram semelhantes aos do período matutino. Após o intervalo, as experiências narradas soaram como desabafo das professoras. Contou a professora E que um de seus alunos adultos toma remédio controlado e só responde a chamada, gritando. *“Ao solicitar que não respondesse mais gritando, o aluno nunca mais respondeu a chamada e ao reprovar por falta, ele ameaçou todos durante o trimestre, e disse que ia jogar bomba nos carros dos professores..., eu vivo insegura”*. Ele trabalha armado como segurança e ela teme que o mesmo vá à escola portando arma.

A professora F narrou uma de suas experiências: *“ao ser chamado a atenção por ter tirado o uniforme, um aluno adulto do noturno me ameaçou, ele me chamou para conversar em particular com ele depois das onze da noite fora da escola. Ele é ex-presidiário e está em regime semiaberto”*. Ela disse que só se sente segura quando chega em casa. Encerrando os depoimentos da tarde, uma das coordenadoras pedagógicas foi bem enfática, ela falou energeticamente: *“os alunos acham que podem romper qualquer barreira. Se vangloriam de ter muitas passagens pela polícia”*. Disse ainda ter presenciado aluno dizendo *“eu já derrubei, já tombei, já matei dois”*.

O sentimento de medo e de insegurança ficou explícito nos depoimentos das professoras. Mesmo com medo, as professoras continuam corajosamente na labuta da docência apesar de não esconderem os seus temores. Elas, no exercício do controle de seus medos estão processualmente “partejando” a coragem necessária (Freire, 2007) para o exercício da docência na realidade em que se encontram.

Levando em consideração o que observei, as narrativas, os silêncios nesse contato inicial com o corpo docente, foi possível visualizar aspectos distintos das violências que acontecem na escola. O que mais amedronta e assusta os professores e professoras são as violências transferidas do cotidiano sócio-cultural dos alunos para dentro do ambiente escolar, ou seja, violências que não são propriamente provocadas pela escola, porém, que se alojam na escola. Essas violências que se transferem para o

interior da escola são extensões das “*macroviolências da sociedade*” (ABRAMOVAY, 2003, p. 73).

Em meu primeiro contato oficial com os professores do CEJA, senti de perto suas angústias, seus medos e quase nenhuma esperança...

4. Período e sujeitos da investigação: como elegê-los?

Confesso que senti medo, mas apenas o medo natural de todo início. Abri os olhos e o coração, e abastecido de sensibilidades fui ao desafio! (SANTOS, 10/08/2011).

Os depoimentos das professoras foram provocantes para mim, vieram em doses muito fortes para um primeiro contato. Será que iria passar por essas mesmas sensações que as professoras narraram? Será que durante as Oficinas de Literatura de Cordel sentiria os olhares ameaçadores? Falaria para as paredes? E se não demonstrassem nenhum olhar? Mesmo assim teria medo? Será que me sentiria ameaçado? Essa comoção inicial aguçou a “curiosidade epistemológica¹²” deste pesquisador.

Quanto ao critério de escolha do período para a realização das Oficinas de Literatura de Cordel, as informações anteriores e também durante as reflexões que fizemos na Sala do Educador, confirmaram que são nos períodos matutino e vespertino que o índice de ações entendidas como violentas são mais frequentes, pelo fato desses períodos serem compostos por mais adolescentes e jovens que o período noturno. Restava apenas saber se as oficinas se realizariam de manhã, à tarde ou em ambos os períodos. Para isso, era preciso saber onde estavam aqueles alunos que “intimidam”, que “ameaçam”, que “desorganizam” a vida escolar.

¹²A curiosidade em Paulo Freire é fator de produção do conhecimento. “A curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar” (FREITAS, 2008, p. 118).

Na busca por esses alunos, e também para me fazer presente na vida escolar, participava constantemente das reuniões semanais entre as coordenadoras pedagógicas, coordenadores de área, diretor e representante da secretaria da escola. Minha presença participativa em reuniões, minhas solicitações, eram sempre bem moderadas para não causar ingerência no cotidiano da escola, ou seja, para não me fazer uma presença inoportuna. Sempre fiz questão de comunicar com antecedência o meu interesse em participar de determinadas reuniões e ouvia, constantemente, que me sentisse em casa e participasse das reuniões que quisesse.

Na reunião do dia 20 de setembro de 2011, solicitei com certa urgência os nomes dos alunos que protagonizam ações violentas na escola e em quais turmas estavam para que eu iniciasse o mais rápido possível as Oficinas de Literatura de Cordel¹³. Prometeram-me que a lista estaria disponível em uma semana e que cada nome seria entregue com observações que pudessem contribuir com o trabalho de pesquisa. Na próxima reunião lá estava eu para receber a lista com os nomes dos tão esperados alunos.

A coordenação pedagógica da escola me passou uma lista de alunos que durante o ano letivo deram muito trabalho à escola. Esses alunos, segundo seus professores, coordenadores de área, coordenadores pedagógicos, direção, secretaria são considerados como violentos. Foi me passado os nomes dos alunos, levando em consideração a sede do CEJA e as suas extensões, num total de duas no ano de 2011. Alguns nomes vieram com algumas recomendações¹⁴.

Aluno A (aluno se apresenta sempre em posição de ataque e até o momento não se rematriculou);

Aluno B (envolvido com grupo que faz uso de entorpecente);

¹³Estava ansioso e ao mesmo tempo temeroso em relação às oficinas porque nunca trabalhei com algo assim. Passava longas horas no Google pesquisando a história da Literatura de Cordel, seus representantes, sua métrica, divisão silábica das estrofes, a combinação dos versos para dar sentido às rimas, etc... O mais angustiante para mim era, também, a expectativa dos professores, da direção, coordenação, visto que para eles isso também era uma grande novidade. Os professores já estavam comunicando seus alunos que em breve teriam Oficinas de Literatura de Cordel.

¹⁴Os quatro alunos que vieram com recomendações, foram chamados de alunos A, B, C e D.

Aluno C (apresenta distúrbio de comportamento, é órfão e sofre repressão por parte do tutor. É ex- amigo do Aluno B e ameaçado de morte por ele);

Aluno D (entorpecente).

Foram então, dezoito alunos (dezesesseis meninos e duas meninas) apontados pela coordenação como os alunos que eu deveria dar total atenção no decorrer da pesquisa e das Oficinas de Literatura de Cordel. Alguns desses alunos fazem parte dos relatos das professoras por ocasião dos estudos que fizemos na Sala do Educador. Esses alunos estavam distribuídos nas três áreas: dez alunos na área de Linguagem, três na área de Ciências Naturais e cinco na área de Ciências Humanas.

Com essa lista em mãos, mais um critério de escolha surgiu, o da quantidade de alunos concentrados em uma só área. Centrei meu olhar nos dez alunos da área de Linguagem. Desses dez alunos, oito deles estavam na 3ª fase A do período matutino, ou seja, estudavam no mesmo período e na mesma sala, enquanto dois deles estavam na 3ª fase G do período vespertino¹⁵. Estavam estabelecidos os critérios de escolha. Optei, pois, por trabalhar na área de Linguagem, no período matutino, na 3ª fase A do Ensino Fundamental, visto que, lá se concentrava o maior número dos alunos, dentre os apontados na lista que me foi entregue.

Era preciso, agora, entrar em contato com os coordenadores e professores da área de Linguagem para decidirmos, coletivamente, os horários das oficinas, no horário de quais professoras as mesmas seriam ministradas, e como ficaria a carga horária da disciplina que cederia o espaço para as oficinas. No dia 18 de outubro de 2011 participei da reunião semanal. Expus aos presentes a necessidade de decidir em conjunto com os professores que ministravam aula na 3ª fase A, visto que as oficinas não poderiam de forma alguma prejudicar a carga horária das disciplinas que cederiam espaço para que as mesmas acontecessem. Por sua vez, não seria viável ministrá-las em horário extra, uma vez que todos os vinte e dois alunos da sala iriam participar, não

¹⁵Tanto o período matutino quanto o vespertino, só funcionam na sede do CEJA, bairro central da cidade, pois nas extensões (duas em 2011) as aulas acontecem no período noturno.

apenas os oito alunos da lista. Após essa exposição, aguardei a próxima reunião por área (duas horas depois) para conversar com os professores da área de Linguagem¹⁶.

Na reunião com os professores da área de Linguagem, fui muito bem acolhido e todas as professoras queriam oficinas em suas turmas. Algumas, do período vespertino, lamentaram por eu ter escolhido o período matutino e pediram-me que arrumasse um tempo para ministrar ao menos uma oficina em suas turmas. Expus os mesmos argumentos da reunião anterior e ficou decidido que as oficinas aconteceriam duas vezes na semana: na segunda-feira na quarta aula (última), no horário das 10: 15 horas às 11 horas, durante a aula de Arte, e na quarta-feira, na primeira aula, no horário das 7 horas às 8 horas, durante a aula de Língua Portuguesa. As professoras dessas duas disciplinas registrariam as aulas e ficariam em sala dando suporte às Oficinas de Literatura de Cordel. Não poderia ter sido melhor!

5. As Oficinas de Literatura de Cordel: o grande desafio

Desejo que a construção de cordéis possibilite aos alunos e ao pesquisador 'caminharem' rumo a um 'olhar lúcido sobre os fatos brutos [...]'. (COLLARES, 2011, p. 4).

Estou apreensivo! É tudo novo para mim..., e para eles também. (SANTOS, 24/10/2011).

As 10: 15 horas do dia 24 de outubro de 2011, iniciou-se a primeira Oficina de Literatura de Cordel. A professora de LIBRAS¹⁷ me recepcionou na sala dos professores e disse que todos estavam ansiosos para o início das oficinas. Uma professora de outro período pediu para presenciar a oficina, pois, estava ansiosa para ver como iria acontecer. Antes, porém, da minha entrada em sala, a professora de Língua Portuguesa me comunicou que cinco dos alunos da minha lista não estariam na sala,

¹⁶Semanalmente os coordenadores de área se reúnem entre si e com a direção, coordenadoras pedagógicas e secretário para tratarem de assuntos pedagógicos e administrativos. Após essa reunião cada coordenador de área se reúne com os professores de sua respectiva área para comunicações, tomadas de decisões e/ou estudos.

¹⁷Havia um D.A (Deficiente Auditivo na sala). Em todas as salas que tenha um D.A é necessária a presença de um professor de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

pois na semana anterior haviam sido suspensos por ameaçarem duas professoras que, inclusive, registraram boletim de ocorrência na Delegacia de Polícia. Talvez, por isso a turma estava calma. As meninas, sentadas na frente, pareciam envergonhadas, os meninos estavam tranquilos. Praticamente só eu falei, porém todos ouviam com atenção. Senti que estavam curiosos, pois, a propaganda de que teriam aulas em versos rimados foi grande.

Passei uma folha para que todos registrassem a presença e colocassem a idade. Com a ajuda de alguns alunos, foi amarrado um barbante de um lado a outro da sala e duas meninas penduraram com prendedores de roupa, trinta livrinhos de Literatura de Cordel.

Figura 1: Oficina de Literatura de Cordel – (1º Ano – Ensino Fundamental, matutino, abril de 2012)¹⁸.



Fonte: SANTOS, Josivaldo C. dos, 2012.

Estavam curiosos, alguns riam baixinho, outros liam os títulos dos livrinhos em voz alta. Agradei a ajuda e perguntei se alguém sabia o que era Literatura de Cordel. Um garoto timidamente respondeu que eram “*historinhas contadas em versos*”. Disse-lhes que nessas oficinas iríamos aprender a contar as nossas histórias em verso. Todos, temos algo para contar. Todos têm uma história. Então vamos aprender a falar de nós mesmos e dos outros em versos. Já pensaram em estudar os conteúdos das disciplinas

¹⁸ No quadro onde mostra duas pessoas escrevendo, a professora à esquerda autorizou via e-mail a publicação de sua foto mostrando o rosto.

em versos? “E dá pra fazer isso? Que legal!” perguntou uma garota que se mostrava muito envergonhada. Respondi que sim e que nós iríamos aprender a falar sobre vários assuntos em versos rimados, pois, essa também é uma forma de linguagem, de comunicação e de expressão dos nossos sentimentos.

Passei a contar para eles a História da Literatura de Cordel até chegar ao Brasil e depois como se expandiu e tornou-se uma cultura popular. Avisei que contaria essa história em Poesia de Cordel, em versos rimados e que nas oficinas os ensinaria como produzir os versos e as rimas. Iniciei a história em sextilhas e septilhas ou setenas¹⁹. Na metade da história, pedi que contassem o que entenderam. Todos queriam falar. A ideia foi de mostrar que se comunicando dessa maneira, também se entende. Continuei a história (apêndice1).

Por ser, a Literatura de Cordel também uma novidade para eles, dediquei-me já a partir desse primeiro encontro, a ensinar a construção dos versos mais usados (sextilha de sete sílabas) dizendo-lhes que estava com essas oficinas no intuito de escrever sobre a escola, sobre os alunos.

*A sextilha é uma estrofe,
Que mostra no seu contexto,
Seis versos de sete sílabas,
E apresenta o seu texto,
Rimando o segundo verso,
Com o quarto e com o sexto.*

*Na construção da sextilha,
Os versos ímpares que são:
Primeiro, terceiro e quinto,
Desses a sua função,
É dar sequência ao assunto,
Também chamado oração. (FORTALEZA, VIANA & VIANA,
2005, p. 7-8).*

Nada comentei sobre o tema da pesquisa. Falei sempre nas demais oficinas, sobre a importância de narrarmos a nossa própria história, a nossa história de vida, de

¹⁹ Estrofes de seis e sete versos de sete sílabas cada verso.

nos conhecermos, de nos fazermos conhecer para sermos compreendidos. Li, nos olhares de muitos, alguma desconfiança, e obviamente isso é natural, pois até então, eu era um “corpo estranho”. Mostrei que é possível falar sobre tudo em cordel: é possível rimar sobre os acontecimentos, as fantasias, os sonhos os desejos, as angústias, as esperanças.

Nessa primeira oficina, ao exemplificar as estrofes de sétima, oitavas e décimas²⁰, tomando-os como exemplo, eles vibraram! Falei em versos de oitavas sobre os meninos e meninas da sala e sobre seus professores. Divertiram-se muito e quiseram logo entender o sistema métrico e silábico das rimas²¹.

*E a contagem silábica,
Também não pode faltar,
É dela que vem a métrica,
Tem que saber separar,
Sem a cadência das sílabas,
Não dá pra metrificar.*

*Tem mais, a sílaba poética,
Vem de modo especial,
No verso ela é diferente,
Da sílaba gramatical,
Pois a última sílaba tônica,
É do seu verso o final.* (FORTALEZA, VIANA & VIANA, 2005, p. 8)

Essa aula de quarta-feira durava apenas 45 minutos e, quando tocava o sinal às 11 horas, todos saíam muito rápido para entrarem nos ônibus que já os esperava. Combinamos que na próxima oficina eles iniciariam a escrita de seus versos. Ofereci livrinhos de cordel para quem quisesse ler em casa. Foi uma maneira de mostrar confiança e de inseri-los nessa literatura. Alguns levaram, leram, comentaram em outras oficinas e devolveram. Na primeira oficina, apenas dois dos alunos da lista estavam presentes.

Dos oito alunos com os quais iria dedicar o meu olhar investigativo na sala, fiquei sabendo que três deles, poucos dias antes de iniciar as Oficinas de Literatura de Cordel, (24 de outubro de 2011) deixaram de frequentar a sala. Dois saíram da escola e

²⁰ Estrofes de sete, oito e dez versos de sete sílabas cada verso.

²¹ Esses versos são encontrados no apêndice1 (exemplos de oitavas e exemplos de décimas): História em Cordel da Literatura de Cordel.

um foi transferido para o período vespertino, após o episódio que culminou com a suspensão de vários deles por cinco dias e a confecção de um boletim de ocorrências na Delegacia de Polícia por parte das duas professoras, que se sentiram ameaçadas por eles. Oficialmente, fiquei com cinco alunos. Mesmo assim, ainda era a maior quantidade de alunos da “lista” na mesma sala. Dentre esses cinco alunos (não havia meninas), tomei conhecimento de que havia meninos envolvidos com drogas (usuários e traficantes) e também com assaltos a lojas, supermercados e lotéricas da cidade e região. Permaneci com esses alunos até o final da pesquisa e, no decorrer da mesma, outros três fizeram parte dos sujeitos investigados, entre eles uma menina.

Os alunos que não estavam na lista por não apresentarem problemas, eram muito receptivos. Dos cinco alunos que eu queria atingir, três nada escreviam e geralmente faltavam. Nenhum dos três alunos participava das oficinas, todos sentavam ao lado das janelas voltadas para o pátio, ficavam cabisbaixos olhando para mim por baixo do boné, acessando constantemente o celular e às vezes algum aluno de outra sala aparecia na janela e se cumprimentavam. Depois soube (em entrevistas) que naquele momento eles passavam droga.

Figura 2: Oficina de Literatura de Cordel – (3ª Fase A – Ensino Fundamental, matutino, novembro de 2011).



Fonte: SANTOS, Josivaldo C. dos, 2011.

Enfim, com esses meninos não estava conseguindo êxito! Riam das produções engraçadas dos colegas que falavam da vida escolar, mas eles mesmos não produziam suas histórias. Nesta turma tinha vinte e dois alunos matriculados, entretanto, nunca estavam todos em sala.

Na segunda semana, para os alunos que faltaram²² na primeira oficina, apresentei em versos de cordel o que aconteceu na aula e quais foram os alunos e professoras que estavam presentes (apêndice2). Acharam interessantes como os nomes deles apareciam nas rimas de modo a dar sentido ao que eu queria contar. A partir dessa curiosidade, iniciei a próxima oficina. No intuito de incentivá-los a falarem de si, contei para eles, em cordel, a história da minha vida. Fiz um resumo do capítulo da proposta de tese sobre a minha história de vida e das violências que sofri. Contei essa história em estrofes de seis e sete versos (apêndice3). Ficaram muito atentos. Riram, mas também ficaram muito sérios nas passagens mais sofridas, principalmente quando versei sobre minha busca de comida nos latões de lixo do mercado, das bebedeiras do meu pai e dos maus tratos que minha mãe sofria. Percebi que ao me abrir com eles, ao dividir com eles, parte da minha história eles começaram a ser mais receptivos às minhas solicitações. Começaram a rabiscar seus primeiros versos, falando de si. Os três continuavam a me observar e não produziam nada, mas percebi que estavam atentos ao movimento da sala. Percebi algum tempo depois que estavam produzindo interiormente, não no meu tempo, nem como eu desejava, mas estavam produzindo. Os outros dois que estavam também na lista iniciaram a escrita de algumas estrofes.

Foram apenas seis oficinas no ano de 2011. Trabalhamos nessas seis oficinas apenas dois temas: “Quem somos Nós?” e “CEJA: A Minha Escola”. No tema “quem somos nós”, começou a surgir timidamente, as histórias de vida deles que se misturaram com o tema “CEJA: A Minha Escola” e percebi que não dava para separar

²²As salas nunca estavam completas. Foram 34 alunos matriculados nessa turma. Na primeira oficina estavam apenas 16 alunos contando com um de outra sala, na segunda apenas 17, na terceira 10 contando com um aluno de outra turma que veio para reforço e na quarta vieram 22 alunos. Esse número reduzido de frequência acontece em todas as aulas. Nessa turma alguns assistem às aulas que querem, e depois vão embora sem o consentimento dos professores. Muitos professores (principalmente as professoras) não se opõem por medo de ameaças dos alunos (disseram em entrevistas), apenas registram a ocorrência com os coordenadores de área.

os dois temas, pois para muitos alunos, principalmente para os senhores e senhoras da sala, escola e vida estavam intimamente ligadas. A história de sucesso deles dependia de retomar os estudos, mesmo que tardiamente conforme se expressa um senhor de sessenta e dois anos:

*Eu tenho mais de sessenta,
Me acho um homem normal,
Voltei pra sala de aula,
Do Ensino Fundamental,
Pra no futuro melhorar,
O meu salário atual.*

Em relação ao tema “quem somos nós”, foi com essa sextilha que iniciamos.

*Quem é você? O que faz?
Qual seu nome e apelido?
És solteiro ou és casado?
Quieto ou extrovertido?
Do que gosta? O que não gosta?
O que achas divertido?*

Os alunos não estão acostumados a falar de si. Geralmente ouvem o que os outros dizem sobre eles. Para construírem o primeiro verso que respondesse a primeira pergunta feita, precisei contar a minha história de vida, e mesmo assim perguntavam: “falar o quê?” “como começar?”. Precisavam adquirir confiança neles próprios, se sentirem capazes e sendo assim, os incentivei poeticamente e provoqueei neles, a autoconfiança.

*Em versos você expressa,
Suas alegrias e dores,
Seus desejos e conquistas,
Sua história, seus amores,
Suas lutas e vitórias,
E também os seus temores.*

Eles perceberam que, ao versar sobre a minha vida (apêndice3), falei sobre minhas alegrias e dores, sobre a minha luta cotidiana, sobre as violências naturais e sociais que tomaram parte em minha vida, sobre a minha vitória em ser o que sou hoje, enfim falei sobre a minha história. Para mostrar que qualquer tipo de narrativa

pode ser feita em Cordel, fiz em Cordel, uma apresentação minha e também sobre as oficinas que tínhamos (apêndice4). Ficaram atentos às rimas, à colocação das palavras, enfim, ficaram extasiados pela facilidade com que eu rimava sobre minha vida, sobre as coisas que eles faziam na sala, sobre o tema que pediam, mas sempre diziam: “a gente não sabe”, “a gente não consegue”, “é difícil”. Então, criei outros versos para mostra-lhes que são capazes e que eu os ajudaria a construir os versos sobre suas vidas.

*Sei que seu verso será,
Bem bonito e bem rimado,
Se não souber eu ensino,
E não fique acanhado,
Pois o dom da poesia,
Está em você guardado!*

Da angústia, do medo, da insegurança que eu tinha, em relação ao êxito das oficinas, passei para um momento de êxtase, de alegria, pois nos intervalos, durante o recreio eu permaneci na escola e alguns me procuraram com estrofes produzidas em casa sobre algum assunto de suas vidas, relacionado com o tema “quem sou eu”. Eis uma produção de um aluno de quinze anos sobre ele e que merece uma reflexão mais profunda:

*Em todo o lugar que eu chego,
Arraso, porque eu sou!
Conquisto! Chego chegando!
Abalando! Foda sou!
Sou facção! Atirando,
E poeta, sim senhor!*

Nessa sextilha, o aluno fala de suas qualidades (conquistador, abala onde e quando chega com a sua presença, não hesita) e apresenta-se como facção, não apenas como um integrante da mesma. Há uma identificação do mesmo com o grupo ao qual está agregado e resolve suas “broncas” “atirando”, porém, sem perder a ternura; sente-se como um poeta. “[...] a identificação agrega cada pessoa a um pequeno grupo ou a uma série de grupos” (MAFFESOLI, 2005a, p. 38) e faz se solidificar o que Maffesoli, (2005a, p. 37) denomina de “culturas do sentimento”, como

consequência da atração, ou seja, “*agregamo-nos segundo as ocorrências ou os desejos*”.

*É na vida enquanto arte,
Que flui sempre a todo tempo,
Que se agregam emoções,
Desejos a todo o momento,
E as incertezas sustentam,
A cultura do sentimento.* (SANTOS, 19/10/2009)²³.

A sextilha do jovem aluno de quinze anos mostra que, juntos, agregados na mesma “*facção*” experimenta-se essas sensações, vive-se as emoções, vive-se uma ética, “[...] *uma moral ‘sem obrigação nem sanção; sem outra obrigação que a de unir-se, de ser membro do corpo coletivo, sem outra sanção que a de ser excluído, se cessa o interesse [...] que me liga ao grupo*” (MAFFESOLI, 2005a, p. 38). É a ética, “*cimento estrutural*” (MAFFESOLI, 2005c, p. 94) que permite que os distintos membros de uma tribo, de um grupo, de uma “*facção*”, constituam um todo orgânico, organizem-se em tribos, em gangues, em “*galeras*”, em grupos de afinidades condizentes, encontrem-se por acaso, e se sintam afetados por interesses comuns. Enfim, é esse “*cimento estrutural*” chamado ética, que faz com que se encontrem e vivam essa socialidade, exerçam a sua “*força de potência*”.

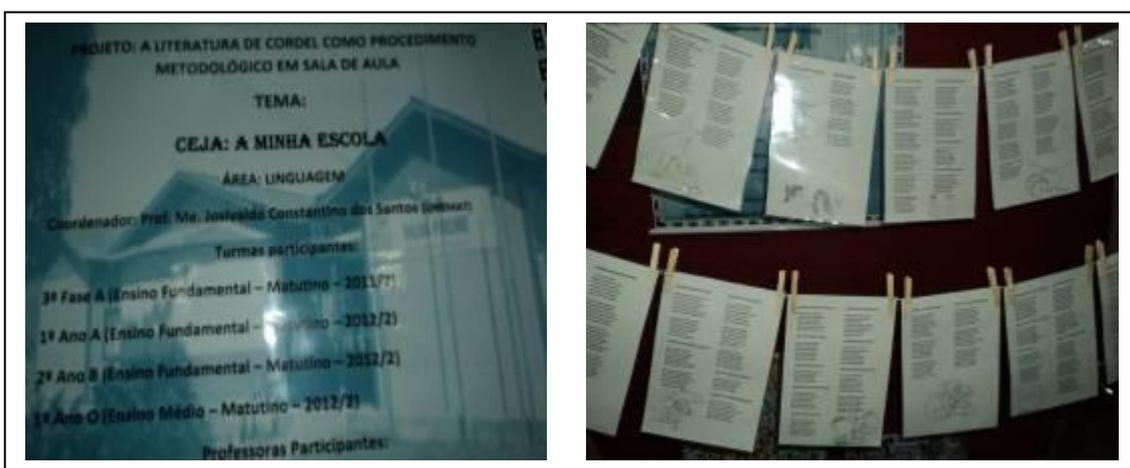
A ética é a expressão da vontade do querer-viver societal (MAFFESOLI, 2006). A estrofe de seis versos do referido aluno, mostra esse querer viver, essa ética que transforma individualidades em um todo (“*sou facção*”). Mostra ainda o complemento dessa ética, ou seja, a estética, enquanto “*meio de experimentar, de sentir em comum [...], um meio de reconhecer-se*” (MAFFESOLI, 2006, p. 134). É a ética da estética.

*A diferença que existe,
Entre ética e moral,
A primeira particular,
A segunda universal,
E a ética da estética,
Consiste em experimentar juntos,
A cultura do social.* (SANTOS, 19/10/2009).

²³ Trabalho apresentado no Seminário Avançado: *O Pesquisador e a Gestão do Cuidado na e da Pesquisa em Educação* por ocasião dos estudos de doutorado no PPGEDU na UFRGS com a Professora Dr^a. Malvina do Amaral Dorneles.

As Oficinas de Literatura de Cordel despertaram a atenção de outros professores e de outros alunos que passaram a pedir oficinas em suas turmas. Elas se ampliaram para outras turmas na escola durante o primeiro semestre de 2012, inclusive em turmas de Ensino Médio. As exposições das produções dos alunos passaram a acontecer nos eventos da escola, em outras escolas e na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) com o tema *A Literatura de Cordel como procedimento metodológico em sala de aula*. Passei a ministrar palestras nas escolas com essa temática.

Figura 3: Exposição dos alunos no evento “Varal de Poesia” promovido pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT em maio de 2012.



Fonte: SANTOS, Josivaldo C. dos, 2012.

Conforme foi registrado no projeto de tese, eu não tinha a pretensão de entrevistar os alunos, até porque o tema é muito complexo para abordá-lo de modo tão direto e justamente com alunos envolvidos diretamente na temática e com um currículo marcado pela agressividade, no seu sentido violento. Por outro lado, estava com receio de que as produções nas Oficinas de Literatura de Cordel não me fornecessem materiais suficientes para dar conta do que havia proposto no projeto de tese. Para chegar ao tema violência eu vi que iria demorar muito²⁴, até porque os três

²⁴No CEJA, as matrículas são feitas trimestralmente. A cada trimestre, os alunos estudam uma determinada área e quando finda o trimestre, os alunos daquela turma matriculam-se em outras áreas e em períodos diferentes, separando-se. Eu teria que me aproximar desses alunos o mais rápido possível

meninos da turma que traficam na escola, que participam de assaltos e ameaçam os professores, mesmo estando presentes na sala, nada escreviam. Avisei durante as oficinas que em breve estaria chamando alguns alunos para lhes falar sobre minha pesquisa, que envolve os alunos, suas histórias, suas vidas e que gostaria que participassem comigo. Enfatizei que nossas conversas não seriam divulgadas a terceiros e o que fosse para o livro (tese) iria de modo a não identificá-los. Convidei-os a me ouvirem. Todos concordaram em me ouvir quando fossem solicitados. Passei a me preparar para complementar as Oficinas de Literatura de Cordel com possíveis entrevistas.

Ao optar pela linguagem poética da Literatura de Cordel, vislumbrei, não só acolher e ser acolhido pelos alunos, no intuito de uma aproximação tranquila enquanto pesquisador, como também, a possibilidade de fazer fluir com mais naturalidade toda a efervescência própria dessa juventude, de poder captar a socialidade²⁵ e o vitalismo²⁶ que lhe são próprios, nos olhares, nos gestos, na expressão corporal e na poesia de suas vidas colocadas em um varal de cordel. As Oficinas de Literatura de Cordel proporcionou-lhes a palavra, a voz e a mim enquanto pesquisador coube à atitude de escuta, de acolhimento e de cuidado no intuito de captar o vitalismo, o querer-viver²⁷, a socialidade que os constituem.

No conjunto de toda essa organicidade transpareceram as violências, objeto desta pesquisa. Foi por meio da Literatura de Cordel como procedimento metodológico que se tornou mais viável captar os seus contornos. Nessa perspectiva, comecei a perceber que embora esses três meninos não participassem das atividades das oficinas, elas estavam nos aproximando, ou seja, com eles, de outra forma, as oficinas estavam atingindo os objetivos.

no intuito de ganhar sua confiança e acompanhá-los nos próximos trimestres fora das Oficinas de Literatura de Cordel.

²⁵A socialidade é a partilha das emoções partilha dos afetos. “[...] toda socialidade é fundamentada na comunhão e na reserva, na atração e na repulsão, [...]” (MAFFESOLI, 2006, p. 253).

²⁶ “O vitalismo postula que existe uma criatividade popular, uma criatividade do senso comum, uma criatividade instintiva, de certo modo, que serve de substrato às diversas criações sociais” (MAFFESOLI, 2005a, p. 29).

²⁷ “[...] um fluxo contínuo, um impulso vital, uma atividade criadora que se constitui de minúsculas atitudes [...]” (MAFFESOLI, 2005c, p. 81).

Convencido de que seria importante conversar com esses meninos, entrevistá-los, visto que as Oficinas de Literatura de Cordel contribuiriam para a nossa aproximação, indaguei a algumas professoras e coordenadores de área, por onde andavam determinados alunos da lista, como por exemplo, o aluno, que segundo as professoras e professores, distribuía droga na escola e era uma liderança na sala e fora dela. Descobri que o menino estudava de manhã na sala ao lado e que já era de seu conhecimento, através dos colegas e professores, que eu fazia Oficinas de Literatura de Cordel. Como passei a registrar em cordel os acontecimentos festivos da escola e a coordenação ampliava e colocava nos murais e na página eletrônica da escola para todos lerem, fui ficando bem conhecido entre os alunos. Os professores em suas salas falavam sempre do meu trabalho – que eu era um pesquisador da Universidade e que escrevia sobre alunos e desenvolvia um trabalho muito bom com eles, que eram as Oficinas de Literatura de Cordel e os trabalhos dos alunos seriam divulgados em outras escolas, na universidade, nos momentos culturais do CEJA, além de publicados em jornais regionais e quem sabe em livros.

Eu estava sempre nos intervalos das aulas, com os alunos no pátio, na hora do lanche, na quadra, ia ouvir o som que eles estavam ouvindo. Esse procedimento me aproximou muito deles. Uma das professoras desse aluno encarregou-se de falar com ele afim de que o mesmo aceitasse conversar comigo. Primeiro, ele me ouviria e, depois, se quisesse, poderia conversar comigo sobre sua vida, sobre a escola. Obviamente ela fez uma grande propaganda sobre mim, aliada ao que ele já conhecia por meio de outros colegas e dos meus versos que estavam sempre nos murais. A professora, umas duas semanas depois de conversar comigo, me entregou o número do celular dele, dizendo que eu poderia ligar que ele conversaria comigo e foi ele que mandou me entregar. Fiquei muito feliz é claro. Para o bom desempenho na pesquisa,

estabelecer relações, vínculos, parcerias, ganhar confiança, participar da vida da escola, tem sido condição de possibilidade para que o ofício de pesquisador possa ser exercido com qualidade. Todos são requisitos fundamentais desse enamoramento mútuo que permite abrir suas portas e adentrar por elas para conhecer a intimidade de todos os seus meandros. (BEDIN, 2006, p. 29).

No dia 23 de novembro de 2011, pela manhã, por intermédio de um dos coordenadores da área de Linguagens, conheci esse garoto no intervalo. Fui falar com ele e agendamos uma conversa para o dia 29 de novembro de 2011 pela manhã na escola. Fato idêntico aconteceu em relação a uma aluna que é do período vespertino e que estava na lista. Procurei saber quem dava aula para ela, pois de sua fama eu já sabia, visto que ela apareceu na televisão, nos noticiários policiais por quase matar por espancamento uma menina e um menino na porta de uma escola. Ela teve que fugir da cidade por ter sido ameaçada de morte, só tinha 14 anos na época (2010)²⁸. Essa menina agora estava mais calma, mas ainda constava da lista “sinistra” da escola. Ela escreveu uma linda poesia e entregou para a sua professora, com a qual simpatizava muito. A professora, por sua vez, que já conhecia as histórias violentas dessa garota, ficou afetada, sensibilizada com a poesia, procurou-me para dizer que eu tinha de conversar com ela e me entregou a poesia: *“Como alguém que tem um histórico tão duro, violento, pode escrever coisas tão belas?”*, disse a professora. Foi isso que chamou a atenção dela. Ela, então, convenceu a menina a conversar comigo, pois lhe parecia que a história de vida dessa garota devia ser muito interessante para o meu trabalho. Era tudo o que eu precisava!

Segundo a professora, seria difícil convencê-la. Entretanto, após duas semanas da entrega dessa poesia, fui à tarde à escola e a professora a apresentou a mim. Ela quis me evitar até o último momento, mas outras professoras disseram uma porção de coisas sobre mim, sobre o meu trabalho e ela se propôs a me ouvir. Ela me ouviu durante uns dez minutos e, em seguida, já estava abrindo a sua vida para mim. Eu pedi a ela que a gente marcasse outro dia para conversarmos e, aí, eu a ouviria e perguntaria algumas coisas para ela. Foi o que aconteceu. Ela me concedeu uma entrevista muito entusiasmada!

Já havia solicitado aos garotos das Oficinas de Literatura de Cordel que também falassem comigo sobre a escola, sobre os professores, sobre suas vidas e todos os cinco aceitaram. Os sujeitos da pesquisa passaram de cinco para sete. Mesmo assim, os dois mais visados por suas façanhas extraescola (roubos, assaltos) sempre fugiam,

²⁸ Os colegas gravaram no celular o espancamento e forneceram a gravação para a imprensa.

apesar dos amigos entrevistados falarem muito deles para mim. Recebi um e-mail em dezembro de 2011, de uma professora comunicando que um deles se envolveu em um grande assalto na cidade vizinha, seu companheiro de assalto foi morto pela polícia e ele foi ferido no pé por um tiro também da polícia. Foi pego e solto em seguida por ser menor de idade e agora andava se vangloriando na escola por essa façanha.

Chamou a atenção, a atitude de um garoto de 16 anos²⁹, que não constava na lista dos alunos que provocam “desordem”, participava das Oficinas de Literatura de Cordel, nunca faltava, considerado, então um bom aluno, ter me chamado em um canto e se oferecido para ser entrevistado. Eis como ele se dirigiu a mim: *“se você quiser eu sei de coisas que detona alguns professores para você colocar no seu livro, mas não é pra dizer que fui eu!”*. Fiquei sabendo coisas de sua vida que me assustaram! Ele está na entrevista. Com este garoto, o meu time de alunos para compor esta investigação estava formado: oito alunos, sendo sete meninos e uma menina.

As Oficinas de Literatura de Cordel proporcionaram o clima necessário à confiança, ao sentimento de liberdade, possíveis, para a fluidez da “socialidade” dos sujeitos da investigação. Possibilitou captar e descrever a “proxemia³⁰”, a “organicidade³¹”, que os constituem, os afetam os identificam. Esta pré-disposição requer o que Maffesoli (2005b, p. 56) denomina de *“racionalidade aberta”*, ou seja, *“um estado de espírito que seja menos dogmático do que receptivo, [...] uma real humildade, uma abertura de espírito para saber perceber aquilo que nos propõem e oferecem as próprias coisas, [...]”*.

Esse foi o meu cuidado enquanto pesquisador. Um cuidado de boticário: de captar o perfume (essência) das flores com sua maestria, delicadeza, sensibilidade e o transformar em agradável fragrância. O cuidado em tratar os sujeitos da pesquisa

²⁹ A idade de alunos e professores aqui apresentada, tem como referência o período em que a entrevista foi realizada: alguns em 2011 e outros e 2012. Na defesa da tese, os entrevistados estarão um ou dois anos mais velhos.

³⁰ “[...] estranha pulsão que ‘impele a viver em bando’ [...]. Algo de imaterial confortando a materialidade do estar junto” (MAFFESOLI, 2005b, p. 92).

³¹ “[...] a forma orgânica é uma aparência oculta. Parece-se compreendê-la de pronto, quando na verdade, é muito delicado traçar-lhe o contorno, distinguir-lhes as raízes, delimitar-lhes as redes. Mas é exatamente isso o que torna a análise cativante, que faz dela um verdadeiro jogo intelectual” (MAFFESOLI, 2005b, p. 66).

como flores. Com a consciência, porém, de que nem sempre essas flores estavam abertas para oferecer sua essência! Procurei abri-las com sutileza, destreza e, principalmente, com a habilidade do boticário. Se, para lidar com flores, a sensibilidade é fundamental, para lidar com gente-flor não é diferente. Foi um aprendizado para mim!

Na experiência da poesia de cordel através das oficinas, conviveram simultaneamente a delicadeza e a aspereza, a sensibilidade e a dureza. A aspereza e a dureza do fato acontecido e narrado, a delicadeza e a sensibilidade da narração poética. A dureza do tema violências, foi abordado de modo sensível e delicado, foi “poematizado” (COLLARES, 2011). Na narrativa poética sobre o dia a dia da sala de aula de um aluno de dezesseis anos, estavam presentes, na mesma construção, o acontecimento áspero, duro e o sensível e delicado da linguagem poética.

*Nossa turma lá do fundo,
Faz bagunça pra danar,
E Já deu até B.O³²,
Que é pra turma se aquietar,
Professor sem paciência,
Alunos na insistência,
Delegacia vai dar.*

Tem-se aqui a narrativa de um exemplo de violências internas que estão sempre presentes no contexto escolar (“bagunças”). O aluno fala sobre um lugar específico, propício para a “bagunça”, o fundo da sala de aula, o lugar que ele ocupa. E não é pouca a bagunça. É “bagunça pra danar”! Ou seja, é muita “bagunça” nesse espaço. Essa “bagunça” não é ação de um só, é a ação de um grupo, é uma ação coletiva, é a “nossa turma”. Há turmas distintas na sala de aula que ocupam lugares específicos e se identificam de várias formas: é o lugar que ocupam na sala de aula, o lugar que ocupam no ônibus que os leva e os traz para a escola, o gosto e o prazer pelas mesmas coisas...

Pode-se perceber nessa “poematização” do cotidiano escolar desse garoto, que não há a afirmação de uma individualidade. Não é o eu, é o nós, a turma. É o

³² B.O é a abreviatura de Boletim de Ocorrência, nesse caso específico, feito na Delegacia de Polícia.

sentimento de pertencimento, de um estar com, de estar junto, de partilhar emoções e afetos. Por isso, mesmo com os professores “*sem paciência*”, eles, os alunos, continuam “*na insistência*”. Mesmo tendo consequências extremas, a confecção de um B.O na Delegacia de Polícia, eles “*preferem ‘entrar no’ prazer de estar junto, ‘entrar na intensidade do momento [...]’*” (MAFFESOLI, 2006, p.7). Preferem exercer sua socialidade, concentrando-se em “*pequenas tribos que se dedicam, de qualquer modo, a se ajustar, se adaptar, se acomodar entre si*” (MAFFESOLI 2006, p. 14).

Enquanto essas tribos de alunos vivem na condição hedonista, pautada pela emoção e pelo sensível; enquanto se unem em torno de afinidades, burlando as disciplinas e as regras impostas; enquanto procuram viver sempre e inconscientemente pela “*lógica do instante*”, *hic et nunc*; os professores passam por grandes dificuldades no que se refere à convivência com eles em sala e na relação com o processo ensino-aprendizagem.

Pelo fato de os professores centrarem sua atenção intelectual na dinâmica do que é entendido como social, no que é “*racionalmente pensado e organizado*” (MAFFESOLI 2006, p. 14) a socialidade passa despercebida, é pouco compreendida.

*Esta socialidade,
Que é uma constante presença,
É o que forma a estética,
Ou conjunto da existência,
Presente em nossas vidas,
No fundo das aparências.* (SANTOS, 19/10/2009).

Passa despercebido que o presente é vivido nas formas mais distintas, mais variadas, mesmo que a presença da socialidade, essa vivência, esse “*vitalismo social*”, não seja reconhecido pela racionalidade técnica, manifestando-se na forma de potência³³, que emerge em confronto com o poder existente (“*professor sem paciência*” versus “*alunos na insistência*”). Uma mudança de perspectiva por parte dos professores seria aquela

³³ “[...] pelo levante, pela ação violenta, pela via democrática, pelo silêncio e pela abstenção, pelo desconhecimento desdenhoso, pelo humor ou pela ironia, múltiplas são as maneiras que o povo tem de expressar sua potência soberana” (MAFFESOLI, 2006, p. 89).

que consiste em abandonar uma lógica voltada para o longínquo, uma lógica histórica, em que as causas e os efeitos se engendram de um modo inelutável e decidido, e, ao contrário, estar atento a uma lógica do instante, apegada ao que é vivido aqui e agora. (MAFFESOLI, 2005b, p. 57).

Numa outra narrativa poética, em décimas, o mesmo aluno fala de ações fora da escola, ações muito mais pesadas e perigosas. Dessa vez não fala de turma, de tribo, fala na primeira pessoa. Porém, em posterior entrevista não se assume como protagonista da ação que narra. A dureza das palavras e do teor violento que elas contem, contrasta com a beleza métrica da dança das palavras em busca da rima perfeita. É a expressão do *“mundo da vida em seu misto de ternura e crueldade”* (MAFFESOLI, 2007b, p. 19).

*Quando eu chego lá no banco,
Com o meu ferro na mão,
Todo mundo fica com medo,
E logo pula no chão,
Eu já vou falando assim,
É um assalto meu irmão,
E se vocês se mexer,
Vai ter é sangue no chão,
Todo mundo se abaixe,
E fique olhando pro chão.*

Nessa pesada narração, amenizada pela sensibilidade da métrica poética, as múltiplas violências contidas nessa autonarrativa fogem do âmbito das “microviolências” exercidas no contexto escolar e adquirem uma conotação macro. A ocorrência se dá em outra instituição que representa o poder econômico, o banco. O protagonista dessa ação (não necessariamente o aluno, pois segundo ele, apenas narrou sobre o que os colegas lhes disseram lá no fundo da sala onde ficam) procura provocar o medo, o pânico, o terror com suas palavras e com sua arma (“ferro”) em punho. Quando se chega ao ponto de um se voltar contra todos, “[...] faz com que a violência se dilua em agressividade mesquinha e cotidiana” (MAFFESOLI, 1987, p. 19).

Não é o objetivo desta pesquisa analisar os pormenores das macroviolências, por isso não irei ater a reflexões sobre o conteúdo da narrativa em versos que o aluno produziu. Entretanto, o seu envolvimento direto ou indireto em situações desse tipo,

chegaram ao conhecimento do corpo docente, o que já foi o suficiente para causar medo e insegurança no ambiente escolar. Observei que há apenas uma ocorrência registrada na escola a respeito desse aluno, por uso de celular na sala de aula. Mesmo assim, ele foi um dos alunos apontado por vários professores como violento (não há registro na escola que comprove isso). Nas Oficinas de Literatura de Cordel ele pouco participou, entregou seus versos fora da sala de aula. É um aluno que sabe manusear armas de fogo. Durante a entrevista, disse que o pai lida com armas e que o ensinou a atirar, o que foi confirmado, posteriormente pelo pai, por ocasião de sua entrevista.

Fui percebendo, no convívio cotidiano na escola, que o perfil desse e de outros alunos, provocam o medo e a insegurança nos professores que convivem diretamente com eles, a ponto de, muitas vezes, suas palavras serem interpretadas como ameaças, quando, segundo os alunos, não são. É notável como o modo como vivem e se comportam fora da escola interfere negativamente em suas vidas no ambiente escolar, aumentando a distância entre eles e seus professores. O que a pesquisa mostrou é que cada um desses dois segmentos (professores e alunos) caracterizam a violência de modos diferentes. Os alunos, apontados como violentos pelos professores (coordenação, direção) e outros segmentos da escola, não se consideram violentos.

As Oficinas de Literatura de Cordel foram, pois, *“um contemplar poético sobre a matéria prima da vida, encharcada de emoções, afetos, violências, sofrimento”* (BEDIN, 2011, p. 02). Nesse sentido, poesia e tese se entrelaçaram no fazer ciência com poesia, com suavidade, com leveza, sem perder o rigor e a seriedade. Fazer uma tese é também fazer poesia. Fazer ciência, portanto, não exclui a métrica da poesia, a linguagem do poeta, a linguagem da vida, do cotidiano.

A poesia de cordel proporcionou fazer ciência com palavras que, geralmente, não habitam o vocabulário da ciência, proporcionou a este pesquisador se revestir das qualidades do “boticário” a fim de captar a fragrância de suas flores, de transformar em essência, tendo o máximo de cuidado para não as fragmentar. *“A poesia transgride a linguagem corrente ou racional para revelar imagens e sentidos ocultos; ela pretende [...] ‘dar um sentido mais puro às palavras da tribo’* (MAFFESOLI, 2005 c, p. 89). Foi o

que nós vivenciamos: alunos, professores e pesquisador nas Oficinas de Literatura de Cordel.

O fato de trabalhar com Oficinas de Literatura de Cordel, já requer essa “racionalidade aberta”, esse espírito desarmado de dogmas e aberto à receptividade das coisas. O cordel em si, por sua natureza popular, por sua linguagem e narrativas ligadas à organicidade da vida cotidiana, está inserido nessa “lógica do instante”, nesse “presenteísmo”³⁴ do qual fala Maffesoli. As Oficinas de Literatura de Cordel concretizaram o meu desejo de agir como um pesquisador-sonhador. Poetas sonham palavras, e este pesquisador também sonhou suas palavras, sonhou com a linguagem com as quais iria se colocar diante dos sujeitos de sua pesquisa. Essa preocupação com as palavras, com a linguagem, e a adesão à poesia de cordel, remete a uma relação diferenciada, entre pesquisador e pesquisado; uma relação que transcende à concepção dualista sujeito e objeto. Ou seja, “[...] já não haverá uma separação estrita entre objeto e sujeito, [...], mas um ir e vir entre estes dois polos” (MAFFESOLI, 2003, p. 182), uma relação de sujeitos com sujeitos, pautada pela aceitação da “[...] legitimidade da presença do outro [...] a aceitação do outro junto a nós na convivência [...]” (MATURANA & VARELA, 2007, p. 269).

As Oficinas de Literatura de Cordel propiciaram a este pesquisador, e aos alunos e professores envolvidos com as produções, o uso constante da imaginação. Era preciso imaginar para criar. Imaginar adequações para as palavras, a fim de elaborar a rima necessária ao tema proposto, imaginar articulações gramaticais que dessem sentido e significado à construção poética que se pretendia, imaginar o tempo silábico de cada verso para que não sobrasse e nem faltasse e com isso a beleza e a coerência das rimas fossem afetadas. Imaginar os resultados da poesia, antes mesmo dela ser realizada, ou seja, vislumbrar mentalmente o que ainda não foi produzido, mas que se desejava produzir.

³⁴ Presenteísmo em Maffesoli tem o sentido de preocupação com as relações mais próximas, com o vivido, com o que acontece *hic et nunc*, com as vizinhanças, com as afinidades, ou seja, enquanto a sociedade volta-se para o futuro, “a comunidade, por sua vez esgota sua energia na própria criação” (MAFFESOLI, 2006, p. 47).

Todo esse processo propiciou momentos sublimes e poéticos de criação, de realização, pautados, pela leveza e pela fluidez. Isso em Bachelard (2009) tem nome: devaneio. O devaneio é um fenômeno que acontece em plena lucidez, de maneira consciente, e quando estamos acordados. Nos devaneios nossos sentidos estão despertos e harmonizados entre si a fim de nos colocarem na “*boa inclinação*” (BACHELARD, 2009). Nós, alunos, professores e pesquisador, devaneamos nas Oficinas de Literatura de Cordel, ou seja, comunicamos os nossos devaneios na feitura das oficinas.

Para comunicar um devaneio, Bachelard (2009, p. 7) ensina que “*é preciso escrevê-lo, escrevê-lo com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo*”. Falei poeticamente dessa emoção, do gosto e da alegria que percebia estampada nos corpos dos alunos durante as oficinas³⁵.

*Literatura de Cordel,
Como metodologia,
No CEJA faço oficinas,
Nas quartas feira de dia,
Os temas são variados,
Mas o melhor resultado,
É ver muita alegria.*

Se um devaneio se comunica com uma escrita emocionante e com gosto, a ciência não poderia ser diferente, se entendermos que ela surge de nossos devaneios. Nesse sentido, o pesquisador carece ser esse “*homem do devaneio*” do qual fala Bachelard (2009 p. 152), que “*banha-se na felicidade de sonhar o mundo, banha-se no bem estar de um mundo feliz*”. No caso deste pesquisador, essa experiência com as Oficinas de Literatura de Cordel, tornou-se uma situação propícia para o mergulho na investigação científica. Particularmente, consegui me ver nessa interligação entre devaneio e o processo de pesquisa realizado.

Enfim, a Literatura de Cordel, enquanto expressão poética viva, orgânica, sensível e repleta de vitalismo não teve um fim em si mesma; ela abriu “*o caminho*”

³⁵Durante a apresentação do projeto: “A Literatura de Cordel como procedimento metodológico em sala de aula” no VIII Varal de Poesia, realizado pelo departamento de Letras da Universidade Do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, nos dias 9, 10 e 11 de Maio de 2012. Alguns alunos recitaram suas produções sobre a escola e durante todo o evento os trabalhos ficaram expostos pendurados em cordéis.

para um diálogo criativo e transparente com eles”, os alunos, criando “as condições para senti-los e ouvi-los a fim de compreender, por sua ótica, as lógicas que os movem, assim como se sentem no convívio diário, para não sucumbir à voracidade das violências, para conviver com ela presente” (BEDIN, 2011, p. 04).

6. Os caminhos fenomenológicos da pesquisa

A fenomenologia compreensiva é, sem dúvida, a melhor maneira de apreender o que eu chamo de respiração social, seu fundo contínuo, seus aspectos irruptivos e suas diversas intermitências. (MAFFESOLI, 2005a, p. 125-126).

Tematizo o fenômeno da violência, e suas manifestações no ambiente escolar, como merecedora de uma profunda investigação. Parto da hipótese de que, na instituição escolar em geral, e na escola pesquisada em particular, as tribos se encontram e se identificam, pois, a escola é também por excelência o espaço das tribos. Nesse sentido, procuro respostas às seguintes indagações:

- Como a escola, objeto desta investigação, se constitui enquanto espaço das tribos?
- Como as tribos se constituem nesse respectivo espaço escolar?
- Como as afinidades se encontram, se identificam e se constituem em tribos no referido espaço escolar e se tensionam³⁶ entre si?
- Como as violências transparecem na constituição das tribos no espaço dessa escola?

Munido dessas interrogações, fui a campo no intuito de compreender:

- as violências na escola como causadoras da insegurança e do medo entre os professores;
- as violências na escola como expressão de um querer-viver societal;

³⁶ Gangues rivais na mesma escola e dessa escola com outra.

- os afetos existentes entre os jovens vistos como protagonistas das violências na escola;
- como se caracteriza o “vitalismo social” que os constituem enquanto sujeitos em sintonia expressando sua “socialidade”;
- o que as violências no ambiente escolar querem comunicar ou estão comunicando;
- quais as astúcias criadas e alimentadas no intuito de expressar o querer viver e conviver;
- se as violências na escola poderiam significar o que Maffesoli (1981) denomina de “instinto de recusa” ou “revolta latente”, que funciona como resistência.

Uma coisa ficou visível na escola pesquisada: *“os alunos permanentemente agrupados e convivendo nos cenários escolares, vão constituindo grupos de semelhantes e adotando seus próprios sistemas de normas e convenções”* (ORTEGA RUIZ, 2005, p. 27). Constituem-se como processo de tribalização.

Todo esse processo de investigação esteve centrado em uma escuta acolhedora, cuidadosa e sensível para com os sujeitos investigados, um olhar fenomenológico que, de modo consciente, buscou a compreensão do “ente”, como ele é. Um olhar fenomenológico sempre atento a esse “instante eterno”, vivido aqui e agora, a esse “presenteismo” que faz fluir a vida na cotidianidade do vivido (MAFFESOLI, 2003). Captar a “inteligência” do fenômeno observado tal “como” ele se apresenta, captar a sua razão “interna”, foi o desafio desta investigação.

Também se pautou na perspectiva da “sociologia compreensiva” do pensador francês Michel Maffesoli³⁷, que se preocupa com o estado de mundo, ou seja, com o cotidiano, com os fatos banais, com os aspectos do dia a dia, entendidos como triviais e por isso, ignorados por grande parte dos intelectuais. Essa atitude desconsiderou *“[...] que podia existir uma lógica em ação naquilo que, em muitos aspectos, parecia não lógica”* (MAFFESOLI, 2005a, p. 13), ou seja, a existência de outra categoria de análise do real, que o autor denomina de “razão sensível”, “razão interna”, e não

³⁷Sociólogo francês, da Universidade de Sorbonne, diretor do Centro de Estudos sobre o Atual e o Cotidiano (Paris V) e diretor, também, do Centro de Pesquisa sobre o Imaginário (M.S.H).

somente a razão instrumental. A esses pressupostos, ele atribui o predicado de “*não racionais, pois eles têm suas próprias razões*” (MAFFESOLI, 2005a, p. 16). A sociologia compreensiva nos propõe um outro olhar, uma nova escuta por centrar sua atenção no que é sensível e presente³⁸

Por sua vez, a fenomenologia livra o pesquisador do jugo que limita e que conceitua. Na “*sutileza de uma novidade reanima origens, renova e redobra a alegria de maravilhar-se*” (BACHELARD, 2009, p. 3) com o que é e como ele se apresenta e não com o que deveria ser. Entretanto, maravilhar-se com o que se busca maravilhar-se com aquilo que é descrito, não pode ser compreendido como sinônimo de passividade do pesquisador. Nesse sentido, “*a fenomenologia não é uma descrição empírica dos fenômenos. [...] Descrever empiricamente seria uma subserviência ao objeto, ao erigir em lei a manutenção do sujeito em estado de passividade*” (BACHELARD, 2009, p. 4).

Descrever fenomenologicamente é, pois, descrever essências e não descrever objetos, é descrever o vivido, é descrever a intencionalidade da consciência (noesis³⁹) e como essa intencionalidade se estrutura em significações: “*para expressar algo é mister uma significação; ao fenômeno da expressão sobrepõe-lhe uma significação; e quando esta significação se enche de conteúdo na intuição, temos a apreensão da essência*” (MARÍAS, 1973, p. 393).

De acordo com Valle e King (1978) apud Moreira (2004), ao descrever-se fenomenologicamente se faz necessário muita atenção a dois aspectos importantes em relação aos sujeitos pesquisados. Um aspecto diz respeito ao “comportamento físico ou verbal” que é o lado externo, aquilo que é possível de ser observado nos sujeitos, tais como suas ações, e suas falas. Outro aspecto refere-se ao seu “mundo da

³⁸ Em relação à opção do autor em centrar seus estudos, sua atenção, no presente convém citar um momento ímpar que aconteceu durante a Conferência Internacional ministrada por ele na Câmara Municipal de Porto Alegre, RS no dia 05 de novembro de 2009. Ao ser indagado sobre como será a economia no mundo: “*Eu sempre gosto de constatar aquilo que é e não aquilo que eu gostaria que fosse. Eu não sou profeta, porque profeta significa em grego “dizer à frente”, e o que me interessa é o presente e não o futuro*”. Essa resposta mostra o quanto ele é o que escreve. É um autor que se identifica com sua obra, ou seja, sua obra se corporifica nele.

³⁹ Termo utilizado por Husserl que significa “o aspecto da vivência, constituído por todos os atos de compreensão que visam a apreender o objeto, tais como perceber, lembrar, imaginar, etc” (ABAGNANO, 2003, p. 713).

experiência” que se caracteriza como o lado interno, e, portanto, não passível de observação, tais como as suas emoções, os seus pensamentos, as suas sensações, etc.. *“O comportamento fica num polo designado como objetivo, e, a experiência fica num polo designado como subjetivo. [...] Aqui entra a aplicabilidade do método fenomenológico”* (MOREIRA, 2004, p. 111), ou seja, voltado ao mundo da experiência, da subjetividade e não ao comportamento observado como tal.

Na aplicação do método fenomenológico à pesquisa, o fenômeno é algum tipo de experiência vivida, comum aos diversos participantes, [...]. Os diversos aspectos da experiência, comum a todos os participantes, constituir-se-ão na essência dessa experiência vivida. [...] A variação imaginativa livre, que no método fenomenológico aplicado à filosofia levava à essência, será agora, em geral, substituída por uma análise consciente que o pesquisador elabora sobre os depoimentos dos participantes. (MOREIRA, 2004, p. 114-115).

Os sujeitos protagonistas desta pesquisa se constituem enquanto alunos, professores e pais, e, a experiência comum a todos é o fenômeno da violência que se expressa em uma diversidade de violências, atingindo-os de maneiras distintas e muitas vezes, para alguns, não perceptíveis. Cada um desses protagonistas, a seu modo, vive a singular experiência do fenômeno estudado e nesse sentido, essa diversidade de experiências vividas em comum é a essência da qual se ocupa essa investigação de caráter fenomenológico.

Maffesoli (2005b), partindo de uma observação de Emmanuel Lévinas, fala da ideia de horizonte que está presente na fenomenologia, no sentido de uma ideia, que sempre permanece aberta, o que possibilita uma melhor compreensão das complexas e indefinidas *“situações humanas”*. A fenomenologia volta a sua atenção para o mundo presente, para o mundo que *“já está aí, um ambiente social e natural que não pode ser modelado à vontade, mas que, ao contrário, resiste à injunção racionalista ou, pelo menos, relativiza-a”* (MAFFESOLI, 2005b, p. 151).

Ao percorrer as trilhas da fenomenologia, não houve a pretensão nesta investigação, de procurar as explicações, as razões instrumentais, o porquê da manifestação das violências na escola. Se a fenomenologia volta o seu olhar para o

mundo que já está dado, para o presente vivido, o olhar deste pesquisador que a adotou como método, foi compreender por meio de uma análise descritiva⁴⁰ “como” esse fenômeno se apresenta, ou seja, empenhei-me em captar, em constatar “a inteligência” do fato observado e investigado por meio de *“um olhar lúcido sobre fatos brutos. Um olhar generoso também, que respeita as coisas pelo que são, e que tenta apreender qual pode ser sua lógica interna”* (MAFFESOLI, 2005a, p. 10).

Amparado pela fenomenologia, porém, tensionado pelo desafio, busquei com minuciosa sensibilidade descrever o “como” por entender, a partir das leituras de Maffesoli, que a violência na escola é parte substancial da cotidianidade que, por sua vez, é repleta de paixões, de sentimentos; por compreender, tendo como base vinte e cinco anos de experiência na docência, que o ambiente escolar, por sua organização heterogênea, é propício para aflorar *“as efervescências, as irrupções, as abstenções, os desamores ou as súbitas histerias que caracterizam os fenômenos políticos, esportivos, festivos ou cotidianos, frequentes na atualidade”* (MAFFESOLI, 2005c, p. 7).

Maffesoli (2005c, p. 6) é contundente ao afirmar que perguntar pelo “porque” na atual conjuntura social em que vivemos, é uma interrogação abstrata sem muita utilidade, visto que a razão *“não é a chave universal”* que encerra a explicação de tudo e sobre tudo. Não é a razão, que move a cotidianidade, e o fenômeno da violência é uma expressão da cotidianidade, é uma expressão do *“que é largamente vivido”* (MAFFESOLI, 2005c, p. 7).

O entendimento, ao qual se propõe o “como” é consequência desse olhar diferenciado que transcende ao olhar tradicional e convencional da ciência, *“tampouco o processo dramático da explicação, mas aquele trágico, da implicação”*⁴¹ (MAFFESOLI, 2003, p. 152). O conhecimento proporcionado pelo “como” é *“[...] um conhecimento*

⁴⁰“O próprio da descrição é, justamente, o respeito ao dado mundano. Ela se contenta em ser acariciante, em mais acompanhar do que subjugar uma realidade complexa e aberta” (MAFFESOLI, 2005b, p. 116).

⁴¹ O que difere o processo dramático do processo trágico para Maffesoli (2005d), é que os elementos que constituem o drama pauta-se puramente pela razão, pelo *“procedimento seguro que conhece o sentido da marcha e tem a obrigação de ensiná-lo”*(p. 39-40). O drama, *“repousa sobre a busca de soluções: todos os problemas são ou podem ser resolvidos. Daí a gestão primordial do tempo. Diferente é o sentimento trágico [...] Para este pouco importa o objetivo a atingir, a finalidade, somente tendo sentido o momento ‘oportuno’ partilhado aqui e agora”* (p. 118).

que não está na ordem do discurso científico-acadêmico⁴². O “como” leva a pensar de outra maneira. Para pensar a partir do “como”, é necessário exercitar a sensibilidade, a “razão sensível”, e buscar “no fundo das aparências”, na “centralidade subterrânea”, o “querer-viver” que anima a “socialidade”, que promove o “estar junto”, que move o mundo e a própria ciência⁴³.

A escola, a partir desse enfoque, não se restringe apenas a um espaço meramente de ensino-aprendizagem, um espaço de circulação de saberes acadêmico-científicos, com uma linguagem padrão aceita socialmente e cientificamente, mas, *“o espaço vivido em comum, o espaço onde circulam as emoções, os afetos e os símbolos, o espaço onde se inscreve a memória coletiva, o espaço, enfim, permitindo a identificação”* (MAFFESOLI, 2005a, p. 279).

7. A concepção de violência adotada nesta investigação

A ‘violência social’, como simbolização da força, vivida coletiva e ritualmente, assegura a coesão e o consenso; a ‘violência sanguinária’ se manifesta quando há impossibilidade de simbolização ou quando esta é imperfeita, e significa o retorno do reprimido. (MAFFESOLI, 1981, p.22).

No caso específico de investigar as violências na escola, de compreender a experiência da violência em si, sem rótulos e sem juízos *apriori*, deparei com um dilema ou como afirma Dorneles⁴⁴: “um belo dilema”. Um dilema, pois a este pesquisador foram apresentados determinados alunos vistos pela escola como sendo violentos. Eis aí os rótulos e os juízos. O dilema aumenta com o propósito do olhar fenomenológico no intuito de compreender o fenômeno da violência na escola pesquisada tal qual ele se manifesta e é experienciado pelos sujeitos em questão.

⁴² Anotação de aula ministrada pelas orientandas (Dora, Roberta e Viviani) do Prof. Alfredo Veiga Neto em substituição ao mesmo, no Seminário Avançado: O sujeito e a Governamentalidade, em 03 de setembro de 2009 pelo Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU- UFRGS.

⁴³ As palavras entre aspas são conceitos discutidos por Maffesoli (2005a, 2005b, 2005c, 2010^a, 2005b).

⁴⁴ Professora Malvina do Amaral Dorneles, em um momento de orientação via e-mail, 23/08/2011.

São diversificadas as ramificações do fenômeno da violência. Intelectuais de distintas correntes teóricas, a partir de tempos e lugares diferentes, movidos por fortes e sérias razões argumentativas, procuram apontar as muitas facetas pelas quais ela se manifesta. Apontam definições do que seja ou não a violência, a enquadram em determinadas categorias de análises, na intenção de somar forças no que se refere à compreensão desse fenômeno tipicamente humano.

Parto da compreensão de que a violência está na estrutura da sociedade e por consequência, em todas as camadas/classes sociais. Ela é “[...] *coisa de seres humanos [...], está no âmago das personalidades*” (MORAIS, 1995, p. 20) e nesse sentido, vejo a importância de compreender a violência enquanto “*conceito polissêmico, construído pelos atores de modos diversos, sempre contextualizados em suas vivências sócio-históricas*” (ARAÚJO, 2002, p. 16). É preciso considerar suas múltiplas faces.

Considerando todas as contribuições das mais variadas correntes de pensamento a respeito da violência, foi na perspectiva de Michel Maffesoli que procurei pautar os diálogos (entrevistas) e observações realizadas e assim, fundamentar a reflexão que ora faço sobre esse fenômeno.

Ao tratar do fenômeno da violência, Maffesoli (1987) recomenda o máximo possível de serenidade visto que, no decorrer da história da humanidade, ela foi dita e redita de inúmeros modos, justamente por se apresentar por meio de uma variedade de modulações. O fundamental é não perder de vista que ela é uma herança comum a todas as civilizações, parte estrutural do fenômeno humano. A maneira pela qual cada sociedade lida com a violência, ou seja, o modo como se negocia com ela, mostra o grau de equilíbrio que cada sociedade possui. O que de melhor se pode fazer ao estudá-la, é “[...] *atualizar da melhor maneira o que pertence à sua estrutura*” (MAFFESOLI, 1987, p. 21).

Maffesoli entende a violência como constituinte ‘significante’ do dado social, em um grau muito elevado, ou seja, é um fenômeno que participa ativamente da organização estrutural da socialidade. Ela tem papéis fundamentais a desempenhar no cotidiano da vida social, caracterizado por um duplo movimento: destruição e construção. Toda a análise que vier a ser feita sobre a violência precisa contemplar

esse duplo aspecto ou movimento. A violência possui uma estrutura utilitária que a faz funcionar de modo 'positivo', construtivo. *“A violência ‘construtiva’ não é um paradoxo; ela é a expressão da fundação social, [...] a violência ‘destrutiva’ é a manifestação da afirmação individual”* (MAFFESOLI, 1987, p. 24).

A violência localiza-se, na “parte sombria”, “subterrânea”, na parte escondida da sociedade, entretanto, ela move a dinâmica social. É a partir desse lugar que a violência ativa a maquinaria social, ou seja, ela constitui *“[...] uma simbiose de forças, de energias que cria ou renova a estruturação social”* (MAFFESOLI, 1987, p. 25). Em seus estudos, Maffesoli aponta três aspectos da violência: a violência dos poderes instituídos⁴⁵, a violência anômica e a violência banal.

7.1. Violência dos poderes instituídos

Sobre a violência exercida pelos poderes instituídos, Maffesoli (1981) se volta para o controle burocrático do Estado que a tudo controla (centralização burocrática). O controle burocrático visa a tudo domesticar por meio de um processo de homogeneização das atitudes, dos procedimentos, dos comportamentos. A violência burocrática se configura, nesse sentido, pelo fato do Estado ignorar a sociedade enquanto espaço de manifestação das diferenças. Há, pois, dois polos provocados pela violência dos poderes instituídos: o Estado enquanto representação do uno e a sociedade, habitat das diferenças. O Estado, que, para Maffesoli, representa o “triunfo do uno” sobre o “vivo societal”, organiza-se e se mantém, tendo em vista a manipulação do poder e da força o que geralmente culmina em ‘violência social’ que garante a coesão e o consenso da coletividade.

Sobre o poder, Maffesoli argumenta que é um desejo de submissão que o funda, que o origina, ainda que, contraditoriamente, a força social se constitua enquanto reação contínua a todo esse processo. O poder se justifica por uma

⁴⁵ Refere-se à violência exercida pelos órgãos burocráticos, pelos Estados e pelo Serviço público (MAFFESOLI, 1981,1987).

‘necessidade de dependência’, até porque possui *“a função de proteção”*. Ele não surge de modo espontâneo e nem arbitrário, ele é o resultado de *“um apelo social”* (MAFFESOLI, 1981, p. 28). Nesse sentido, toda a dinâmica social tem uma ligação estrutural com o poder.

Nesse contexto, se faz importante ressaltar a reflexão de Hannah Arendt (2009) sobre a diferença entre violência e poder. Segundo a filósofa, o poder é o resultado de um consenso quanto ao percurso a ser realizado no exercício de uma ação. É, portanto, o resultado da capacidade do ser humano de realizar uma ação em conjunto. Sendo assim, poder e violência são opostos visto que, onde um se faz presente o outro está ausente. Para o exercício do poder, não há a necessidade de justificação e sim de legitimação. Por sua vez, a violência, diferentemente do poder, *“pode ser justificável, mas nunca será legítima”* (ARENDR, 2009, p. 69). Nessa perspectiva, Maffesoli chama a atenção para o fato do poder extrapolar a sua função de proteção e gerar a submissão, ao pretender controlar os mínimos detalhes de todas as esferas da vida social, fundando assim o que ele chama de violência totalitária⁴⁶.

A violência totalitária para Maffesoli, não se resume apenas aos grandes fenômenos tais como as guerras, genocídios, campos de extermínio, fascismo, stalinismo. Esse conceito se amplia à dominação cotidiana a qual os sujeitos sociais são submetidos, violência essa que se estende como tentáculos *“no conjunto do mundo pelo viés do controle, dos cuidados com a segurança da existência ou da felicidade planificada”* (MAFFESOLI, 1981, p. 17), que culmina com a assimilação e, portanto, aceitação individual e coletiva de que os valores estabelecidos não devem ser contestados e sim que todos devem se integrar a esses valores. Munido dessa convicção, o indivíduo passa a se auto-controlar, a se auto-regular, inibindo suas emoções, seus afetos, sua criatividade e suas potencialidades. A integração, embora seja um processo necessário no contexto da *“socialização nacional”*, em excesso, conduz a um extremo controle social exercido de formas variadas.

⁴⁶ O totalitarismo, segundo Maffesoli (1981, p. 12) acontece, devido à perda da *“solidariedade orgânica”*; *“é a resposta desvairada que a organização economista acha para um individualismo que lhe foi necessária no início, mas que traz em si elementos de anarquia, de desagregação que não são integráveis”*.

Ressalta Maffesoli que o Estado, no intuito de obter “a estabilidade social” via “unificação social”, “igualização”, “homogeneização”, “massificação”, busca a expansão e reprodução do sistema, rejeitando o pluralismo. Elimina a heterogeneidade e implanta o “*mecanismo de centralização*”. Todo esse processo de direcionamento e centralização do exercício do poder estatal sobre a “socialização nacional”, que diretamente atinge a “sociedade em si/socialização societal”, faz triunfar o “impulso de morte”. Assim, “*somos levados a um ciclo funcional, no qual a violência tem tanto mais brilho quanto a uniformização tenha sido mais total*” (MAFFESOLI, 1981, p. 240). E enfatiza ainda o autor: “*o tédio diante da uniformidade nada encontra que lhe sirva de contra-peso, e é essa unidimensionalidade que engendra as tendências mais mortíferas cuja importância a atualidade não oculta*” (MAFFESOLI, 1981, p. 244).

Maffesoli distingue socialização nacional de socialização societal. A primeira diz respeito à integração do “indivíduo a um país”. A segunda refere-se ao movimento vital, ao dinamismo social, às manifestações do estar junto, aos procedimentos afetuosos que caracterizam a cotidianidade das pessoas que compõem a “sociedade em si” (MAFFESOLI, 1981, 2005a, 2005b, 2010a).

A organização societal é a alma, é a centralidade da sociedade. “*Societal, não é mais o simples social dominado pelo racional, tendo por expressão o político e o econômico, mas outra maneira de estar-junto, em que o imaginário, o onírico, o lúdico, justamente, ocupam um lugar primordial*” (MAFFESOLI, p. 2010a, p. 26). Reagindo à violência totalitária, diuturnamente, se posiciona um querer-viver societal incansável e irreprímível com uma maneira específica (solidariedade orgânica) de viver e de se manifestar coletivamente. São aqueles que se recusam à submissão, e é devido a esse “instinto de recusa” ou “revolta latente” que o equilíbrio social é mantido. Entretanto, esse latente desejo de viver pode eclodir também de maneira perversa, violenta (MAFFESOLI, 1981, 1987).

7.2. Violência anômica

A função construtiva da violência, Maffesoli define como “violência anômica”. Pelo fato de conceber a violência como *conditio sine qua non* da sociedade, o sociólogo não a vê apenas como um fenômeno que transborda negatividade em todos os tempos enquanto resultado de barbáries. Ele localiza a violência ou dissidência (como a denomina) em um movimento duplo de destruição e construção que, enquanto revela as falhas, as fissuras, ou seja, a desestruturação da sociedade, simultaneamente conclama a sua construção (MAFFESOLI, 1987) ou reconstrução. O Estado (sociedade de controle) ao criar suas normas, cria, também, os centros e as periferias. Tudo, pois, gira em torno da homogeneização, da equivalência, ambas originadas pelas normas estatais, que visam, portanto, uma organicidade social pautada pela submissão ao Estado dominador (o centro). Os que não se enquadram nessa homogeneização, e não acatam parcialmente ou totalmente esse *modus vivendi* fazem parte da periferia, lugar dos *excluídos* (do louco, do anormal). Esse confronto, entre desejo central e desejo periférico, é o que provoca a crise, as fissuras, as falhas, a desestruturação e a desagregação social. Maffesoli busca em Durkheim a noção de “enfraquecimento dos vínculos sociais” para mostrar o que entende como manifestação da anomia (MAFFESOLI, 1978).

As variações ou as múltiplas formas pelas quais a ilegalidade⁴⁷ se apresenta, se constituem como recusa, caracterizando-se, portanto, como resistência ao controle e à dominação. Ao conjunto dessas manifestações, Maffesoli denomina de “potência social” que expressa um latente querer-viver. Este rompimento (caráter destrutivo da violência) com a monotonia e centralização sufocante, que enclausura as diferenças em prol da compartimentalização, da centralização homogênea e da funcionalização das relações e das atividades dos indivíduos, mesmo eclodindo em excessos⁴⁸,

⁴⁷ Ilegalidade diferente de delinquência. “Enquanto que a ilegalidade [...], vivida na sua ambiência irrepressível, é o húmus, de uma relação social viva, ousada, dinâmica, a delinquência é fechada, separada útil; ela tem [...] seus especialistas e seus peritos” (MAFFESOLI, 1987, p. 28).

⁴⁸ “O excesso é uma parte integrante da estruturação coletiva, [...] ‘interregno de vertigem, de efervescência e de fluidez, em que tudo o que existe de ordem no mundo é passageiramente abolido” (MAFFESOLI, 1987, p. 53).

caracteriza-se como uma violência fundadora, que dá origem a uma nova ordem (caráter criador da violência). “[...] *é sempre por um ato de violência que se inicia um novo sistema social*” (MAFFESOLI, 1987, p. 53).

Tanto a violência, como a crueldade, a desordem e a perda, diz Maffesoli, fazem parte do cotidiano levados ao extremo, e tudo isso é fonte de reabastecimento para essa mesma vida cotidiana. Entre excesso e vida cotidiana, há uma relação orgânica *“que une a monotonia à intensidade, a partir do momento em que cada um é aceito enquanto tal, como elemento de um conjunto”* (MAFFESOLI, 1987, p. 55). Esse é o caráter destruidor e criativo da violência que, mesmo apresentando-se de um modo contraditório (destruição/criação), é o que permite o perdurar da sociedade e o seu equilíbrio. Nesse sentido, *“a anomia, [...], é útil para que se elabore e se confirme essa solidariedade societal necessária a toda sociedade”* (MAFFESOLI, 2003, p. 184), porém, o sociólogo alerta para o fato da tendência anômica se desenvolver. Assim ele se expressa:

com o enfraquecimento da trama social e dos vínculos orgânicos que lhes são inerentes, a violência arquetípica [...] não é mais objeto de uma ‘negociação’ e de um equilíbrio, mas tende a se especializar ou se funcionalizar. Desse modo haverá especialistas da delinquência e, conseqüentemente, peritos ‘em delinquência’ que terão por função tratar do que se tornou um problema social. (MAFFESOLI, 1987, p. 24).

Nessa perspectiva, a violência passa a ser racionalizada, devido ao desenvolvimento da sociedade industrial que rompeu com a polaridade destruição-construção (GUIMARÃES, 1996) e, portanto, ela, a violência, *“justificará e comporá outras instâncias de uma ordem social baseada na separação [...], outra maneira de revelar o fundamento da tecnoestrutura”* (MAFFESOLI, 1987, p. 30).

A socialidade com seu latente querer-viver está voltada exclusivamente para o presente, para que o mesmo seja vivido em plenitude, com intensidade em todas as suas dimensões, de maneira dionisíaca, expressando toda a orgia, futilidade e banalidade que compõem o universo da cotidianidade e que, por isso mesmo, proporciona a “proxemia”. Entretanto, esse presenteísmo é entendido como

subversão e, desse modo, o poder institucional, que se opõe à dinamicidade do presente por estar envolvido com a prevenção e preparação do futuro, objetiva o seu controle, sua distribuição e sua divisão em sequências possíveis de controlar. O tempo é organizado e distribuído afim de que seja “útil e funcional”, permitindo assim, o controle sobre o corpo no intuito de fazer de cada indivíduo uma “entidade eficaz” em função do *“desenvolvimento de uma organização progressista, de uma tecnoestrutura que faz entrar num plano de equivalência⁴⁹”* (MAFFESOLI, 1987, p. 47). A violência social está, pois, no âmbito da ação-reação, pois toda violência, é sempre uma resposta a uma violência anterior.

7.3. Violência banal

Por fim, Maffesoli trata da violência banal, que caracteriza a resistência de massa e *“que está ativa na paixão social”* (MAFFESOLI, 1987, p. 10). Essa resistência apresenta-se de um modo passivo, porém com tamanha eficácia e muito subversiva no que se refere às imposições de poder. Ou seja, atitudes da vida cotidiana que aparentemente se apresentam como submissão, alienação, aceitação do estabelecido, podem conter uma sorradeira e grande resistência, *“[...] vivida cotidianamente contra aqueles que representam a autoridade ou as garantias da ordem estabelecida”* (MAFFESOLI, 1978, p. 112-113). A massa ou “maioria silenciosa” é caracterizada por aquilo que Maffesoli denomina de “espírito de conjunto” ou “solidariedade orgânica”. Essa solidariedade orgânica, que se configura pelo “fato de estarem juntos”, exerce sua força de equilíbrio na relação social, de maneira geralmente inconsciente, ou seja, não é exercida uma reação premeditada contra a ação da sociedade de controle (a não ser em casos extremos). Os protagonistas desse “espírito de conjunto”, dessa solidariedade orgânica estão nos bares, nos quarteirões, nas feiras, no teatro, na vizinhança, nas ruas, compartilhando dos mesmos sentimentos, das mesmas emoções e dos mesmos afetos. Compartilham uma ética comum, diferente do entendimento de moral.

⁴⁹ A “equivalência generalizada” é a base da sociedade de controle (MAFFESOLI, 1978).

É através das minúsculas atitudes da vida cotidiana que se expressa esse querer-viver manifestado de diversos modos, inclusive pelo silêncio⁵⁰, pela astúcia, pela aventura, pela arte, pela boemia, pelas reuniões festivas, enfim, pelo banal⁵¹. Esse conjunto de atitudes da maioria silenciosa é compreendido por Maffesoli como formas de resistência. Essa parcela significativa da existência social vive toda essa efervescência na chamada “centralidade subterrânea”, um verdadeiro laboratório de resistência e de vida, vivida concomitantemente em território distinto, porém, paralelo àquele onde habita o poder controlador. É desse modo que *“na vida cotidiana a violência pode sofrer uma transmutação que faça dela um escudo eficaz contra as imposições sociais e naturais”* (MAFFESOLI, 1987, p. 10). No que se refere à violência anômica e violência banal, creio que há uma ligação, uma conjunção entre ambas como respostas à violência dos poderes instituídos.

8. Sobre o caráter construtivo e destrutivo da violência

O retorno cíclico da violência faz constatar o nada que se tornou no instituído. É a partir deste nada que ela pretende refundar uma outra coisa. É isso o querer viver. (MAFFESOLI, 2002, p. 62).

Mostrei as três grandes modulações da violência (totalitária, anômica, banal), apontadas por Maffesoli. Tais modulações mostram que a violência apresenta-se multifacetada, ou seja, são diversos tipos de violência. Pelo fato deste pesquisador comungar com a visão de Maffesoli, neste trabalho investigativo, falo de violências (e não de violência) e como se manifestam na respectiva escola provocando medo e insegurança.

⁵⁰ “O silêncio e a palavra podem jogar em concorrência conforme os lugares e os momentos. Deste modo, a resistência ao pedido externo pode ser afásico ou tagarela, [...]” (MAFFESOLI, 1987, p. 118).

⁵¹ O banal aqui entendido como tudo o que não está sob a ótica e o controle de um poder externo, entretanto, fundamenta o incomensurável prazer de estar junto.

Em relação às suas múltiplas faces, Maffesoli (2002, 2004) alerta para que não seja privilegiado nenhum de seus aspectos em detrimento de outros. Exemplifica que no caso da violência totalitária que é comum ao Estado e às diversificadas instituições que nele se alicerça, não se deve preferi-la à violência anômica que é própria dos marginalizados, dos que vivem na periferia das grandes cidades. *“O importante é observar o aspecto estrutural, antropológico da violência”* (MAFFESOLI, 2004, p. 61).

Os aspectos estrutural e antropológico da violência estão diretamente ligados à realidade social na qual estamos inseridos, realidade esta alicerçada histórica e necessariamente em conflitos de diversas ordens. Uma realidade social que carrega em si o eterno conflito entre os seus contrários. O conflito entre o que é harmonioso e o que provoca discórdia, entre a ordem e a desordem, entre o equilíbrio e o desequilíbrio, entre a estratégia e a astúcia, entre as trevas e a luz, entre bem e mal. A realidade social é ainda fundada pelo confronto entre o eu e o outro. Historicamente toda e qualquer forma de organização social carrega em sua constituição básica a possibilidade da violência. O eu está sempre ameaçado pelo outro e vice versa. A realidade social é o que é pelo conflito, ou seja, *“o conflito é o ponto central de uma compreensão do fato social”* (MAFFESOLI, 1987, p.15). Não é a unanimidade que constitui o social e sim a hostilidade e o conflito entre os elementos que constituem o todo social. É nesse sentido que Maffesoli fala em caráter criativo e destrutivo da violência.

O caráter criativo da violência corresponde a entendê-la enquanto “elemento de base” que funda a sociedade. Em outras palavras: a violência é entendida como *“condição sine qua non da estruturação social”* (MAFFESOLI, 1987, p. 17). Para Maffesoli,

quando, [...] destacamos o papel criador da violência, não é para fazer dela uma apologia sem nuances, não é também para abstrai-la de um contexto histórico e social, é simplesmente para revelar que ela é também ‘significante’ do dado social e isso, no mais alto grau. [...] ela pertence a essa parte sombria como o costado pertence ao navio: ela está escondida, importante, é o lugar onde o maquinário é ativado, numa palavra, é graças a ela que a embarcação (social) resiste e navega. [...] só podemos apreciar a violência nos limites de seu contexto social. (MAFFESOLI, 1987, p. 41).

Entretanto, manter essa violência sob vigilância e controle tem sido uma constante nas mais diferentes sociedades. Não há como negar a existência da violência e tampouco o seu caráter criativo e destrutivo. É por intermédio do acordo, da vigilância, da negociação que é possível controlá-la em seus excessos que levam ao afloramento de seu aspecto destrutivo. *“Consciente da onipresença da violência, da sua conformidade com o fato social, é preciso negociar, ser astuto, ‘amansá-la’, socializá-la”* (MAFFESOLI, 1987, p.17). Na citação Maffesoli (1987) expressa o caráter criativo e destrutivo da violência.

Trata-se de compreender a ordem do mundo como sendo a expressão de um eterno conflito; a violência, que é o resultado disso, e que pode ser comparada a uma vontade de poder, deve ser o objeto de uma negociação perpétua, deve entrar no jogo social, sob pena de se servir do social nas formas sanguinárias das quais as histórias humanas nos mostram o paroxismo e a devastação. Em compensação, quando a violência é assumida, pelo sacrifício, pelo ritual, pelo jogo, pela orgia, pela fala, etc., ela participa de uma maneira funcional da restauração da harmonia, do desenvolvimento do coletivo. (MAFFESOLI, 1987, p.17).

Foi com essa compreensão da dimensão que o estudo sobre violências acarreta que procurei localizar os sujeitos desta pesquisa e o espaço onde exercem a socialidade: a escola, ambiente onde se solidarizam organicamente, onde partilham interesses tribais, grupais, enfim, interesses coletivos. A partir desse panorama, *“procurei construir novos olhares para velhas questões [...]”* (MOLL, 2000, p.25), ou seja, um olhar investigativo específico que proporcionou ouvi-los, senti-los, entendê-los, descrevê-los.

Enfim, este olhar investigativo inscreveu-se no que Maffesoli (2005a) denomina de “hiper-racionalidade”: um modo de conhecimento que inclui na análise social, tudo que é habitualmente excluído ou relegado como segundo plano considerado secundário, superficial, como a aparência, a frivolidade⁵², a banalidade⁵³, a emoção⁵⁴.

⁵² “[...] o frívolo se inscreve na mais profunda das mentalidades coletivas e, [...] pode servir de fundamento a um pensamento societal de envergadura” (MAFFESOLI, 2005a, p. 137).

⁵³ Banalidade: “o que é vivido, experimentado em comum, o que me liga essencialmente ao outro” (MAFFESOLI, 2005a, p. 51).

*O nosso cotidiano,
Feito de frivolidade,
Visto de modo integrado,
Por hiper-racionalidade,
Capta toda a sinergia,
Que o pensamento cria,
Junto à sensibilidade.* (SANTOS, 19/10/2009).

A “hiper-racionalidade” reflete uma “sensibilidade teórica”, sensibilidade esta que consegue visualizar uma sinergia entre a razão e o sensível, ou seja, a não separação entre o mundano e o considerado científico/racional.

O afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, bem confinados na esfera da vida privada; não mais unicamente explicáveis a partir de categorias psicológicas, mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica, e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, que, sem isso, permaneceriam totalmente incompreensíveis. [...] ao negar certos aspectos do dado mundano, corre-se o risco de culminar com seu retorno em massa de maneira perversa. [...] compreender que a racionalidade aberta integra como parte o seu contrário, e que é dessa conjunção que nasce toda percepção global. (MAFFESOLI, 2005b, p. 53-54).

Foi com o espírito livre, aberto e acolhedor, sabendo dos desníveis do percurso (não linearidade) que me dispus a essa investigação que exigiu outra ótica, outra sensibilidade no entendimento das manifestações do presente, este “instante eterno” repleto de “vitalismo”.

Procurei fugir às evidências, aos pré-julgamentos, desarmar de pré- conceitos, deixar que o ente se manifestasse e que se tornasse presença... Coube recepcioná-lo, descrevê-lo...

Foi um desafio!

⁵⁴“A emoção não mais como um simples fenômeno psicológico, ou como suplemento da alma sem consequência, mas também como estrutura antropológica [...]” (MAFFESOLI, 2005a, p. 29).

SEGUNDO CAPÍTULO

CONVERSANDO COM OS PÁSSAROS

De cantos, portanto, não é que se faz a beleza desses pássaros. Mas de cores e movimentos. (BARROS, 1997, p. 93).

Cores e movimentos são as razões de existir de um jardim. Cores e movimentos em um mesmo ambiente simbolizam a heterogeneidade e o convívio entre as diferenças. Diferentes cores e diferentes movimentos fazem parte da dinamicidade do jardim chamado escola. (SANTOS, 11/06/2012).

1. Pássaros: quem são eles?

Tem **Tucano** sorrateiro,
 E o esperto **Corrupião**,
Socó, só reclamação,
 Com o pai é revoltado,
Mutum diz que é abandonado,
 Por toda a sua família,
Gavião, metido em quadrilha,
 E **Sanhaçu**, sempre armado,
Falcão sempre está drogado,
 E a **Águia** com muita ira. (SANTOS,
 11/06/2012).

Em relação aos alunos no intuito de preservar suas identidades, os denominei de pássaros. Não haveria melhor metáfora para designar os sujeitos desta pesquisa, visto que, na ânsia de voar, muitas vezes os alunos- pássaros ultrapassam os limites da liberdade e adentram aos limites da gaiola. No dicionário, pássaro é designado como ave de pequeno porte. Os vejo como pássaros por dois motivos. O primeiro motivo é que, em relação aos adultos, são de pequeno porte na idade (adolescentes entre 15 e 17 anos), na experiência de vida (pouca quantidade de tempo vivido), na maturidade, na responsabilidade para consigo mesmo e para com os outros, na preparação para a vida adulta, enfim, estão em pleno desenvolvimento de suas múltiplas capacidades. O segundo motivo é que, assim como os pássaros, vivem a liberdade.

As características comuns aos sujeitos desta investigação são: a inquietude, a inconformidade e, sobretudo, a vontade de voar sem algemas nas asas. São pássaros! Muitas vezes se ferem em seus voos, alguns deles às vezes ferem com suas garras pontiagudas e passam a ser vistos, não mais como pequenas e graciosas aves e sim como aves de rapina. É nessa condição (ave de rapina) que pássaros e flores se desarmonizam entre si, e o jardim por longos períodos deixa de ser lugar de acolhimento e aconchego. Por alguns momentos os pássaros não encontram abrigo nas flores, essas por sua vez passam a temer os pássaros, mas ambos, no fundo sabem

que um complementa o outro. Os pássaros querem a liberdade a todo custo, as flores, porém, organizam ou tentam organizar (nem sempre com o aval dos pássaros), os caminhos para uma “liberdade responsável”. É assim a estética do cotidiano de um jardim chamado CEJA. É assim que pássaros e flores se fazem e se refazem. É assim, na relação cotidiana dos habitantes desse jardim, que as violências se manifestam, vão e voltam.

São oito, os pássaros que fizeram seus ninhos nesta pesquisa⁵⁵:

1º Tucano (Ramphastus)

Tucano, o terceiro aluno entrevistado, é um garoto de 16 anos, negro, bem magro e com um rosto muito meigo que expressa inocência e, portanto, não causa medo em ninguém. *“Por isso que sempre mexeram comigo..., aí quando mexia comigo..., depois via que o negócio era outro né..., aí pra quem me conhecia já né..., já ficava mais esperto...”* (TUCANO, 16 anos). Nascido em Sinop, trabalha em uma marcenaria no período da tarde, pois, estuda pela manhã. Reside com os pais e duas irmãs em um bairro muito afastado do CEJA, por isso vai à escola com o ônibus da Prefeitura Municipal. Têm três irmãs, a mais velha é casada e não mora mais com os pais. Seus pais sabem ler e escrever. O pai trabalha em uma madeireira e sua mãe trabalhava como doméstica, porém, recentemente está cuidando de casa. As duas irmãs solteiras também trabalham.

Tucano estuda no CEJA há dois anos e meio e atualmente está na 3ª fase A do Ensino Fundamental no período matutino e indagado se gosta de estudar, respondeu: *“Eu gosto... mais ou menos. Depende dos professor né?”* (TUCANO, 16 anos). A entrevista com Tucano teve início às 09h30 do dia 02 de dezembro de 2011, uma sexta feira, na sala de estudos dos professores do CEJA e durou, 27 minutos e sete segundos. Sua narrativa resultou em 09 páginas de transcrição.

2º Socó (Nycticorax nycticorax)

⁵⁵ Esses foram os alunos entrevistados. Houve, porém, dois alunos citados pelas coordenadoras, Sabiá e Pardal.

O quarto aluno entrevistado foi Socó: um garoto branco, alto, magro, com um olhar de tristeza. É muito sério e quieto, raramente esboça um sorriso e senta-se sempre na primeira carteira da fila do meio⁵⁶. Tem 17 anos e mora com os pais e o irmão de 09 anos. Nasceu em Sinop, mas sempre morou no litoral do Estado do Paraná e voltou para Sinop há dois anos. Reside na zona rural e acorda as 05:00 horas da manhã para junto com o irmão, pegarem o ônibus da Prefeitura Municipal a um quilômetro de casa e irem à escola. Estuda no CEJA há dois anos, não trabalha e afirma gostar de estudar. Atualmente está na 3ª fase A do Ensino Fundamental no período matutino.

Sobre gostar ou não de estudar disse: *“Olha, eu gosto de estudar, mas quando é uma matéria assim que eu tenho muiiita dúvida! Aí eu tenho vontade de aprender! Aí eu gosto de estudar! Por exemplo, a Matemática!”* (SOCÓ, 17 anos). Seus pais possuem o Ensino Médio. O pai está desempregado *“e minha mãe, ela trabalha com clonagem de mudas de plantas no viveiro da fazenda onde a gente mora”* (SOCÓ, 17 anos). A entrevista com Socó teve início as 07h30 do dia 05 de dezembro de 2011, uma segunda feira, em uma sala de aula. Foram 19 minutos e 41 segundos de gravação e sua narrativa resultou em 06 páginas de transcrição.

3º Corruptão (Icterus jamacaii)

Corruptão é um garoto branco e franzino de 17 anos. Foi o segundo, a ser entrevistado. Nasceu em Goiânia – GO e veio para Sinop com um ano de idade. Vai à escola de bicicleta e gosta *“mais ou menos”* (CORRUPIÃO, 17 anos) de estudar. Mora com o pai e a madrasta, pois os pais são separados. Foi criado pelo pai desde um ano e oito meses de idade. O pai estudou até a antiga 4ª série (Ensino Fundamental) e trabalha em uma fábrica de biscoito. Sua madrasta trabalha de doméstica e também sabe ler e escrever. De vez em quando Socó trabalha ajudando o tio na construção civil. Estuda no CEJA há um ano e meio e cursa a 3ª fase A do Ensino Fundamental no período matutino. A entrevista com Corruptão aconteceu às 7h30 do dia 02 de dezembro de 2011, uma sexta feira, na sala de estudo dos professores do CEJA com a

⁵⁶ São quatro filas na sala de aula.

duração de 27 minutos e 26 segundos de gravação. Sua narrativa resultou em 09 páginas de transcrição.

4º Sanhaçu (Thraupis Sayaca)

Sanhaçu é um jovem branco de 16 anos, sempre sorridente e aparentemente muito calmo. Reside em um bairro muito afastado da escola, por isso vem sempre de ônibus escolar. Mora com seus pais e uma irmã de 09 anos. Têm mais duas irmãs casadas. Atualmente não está trabalhando, mas já trabalhou como ajudante em um campo de futebol. O pai é caçador e *“só fica fora mexendo com rolo..., essas coisas...”* (SANHAÇU, 16 anos). A mãe trabalha como técnica em enfermagem. Quanto aos pais saberem ler e escrever, *“meu pai sabe juntar as palavras só..., só que não sabe ler muito bem... [...] agora minha mãe sabe ler e escrever sim. Ela fez até o segundo grau tudo”* (SANHAÇU, 16 anos).

Sanhaçu estuda no CEJA há dois anos, está na 3ª fase A do Ensino Fundamental no período matutino e diz que gosta de estudar *“mais aula de desenho..., essas coisas assim..., eu sou mais melhor nisso aí”* (SANHAÇU, 16 anos). A entrevista com Sanhaçu, sexto aluno entrevistado, ocorreu às 15h30 do dia 15 de maio de 2012, uma terça-feira, na sala de estudo dos professores do CEJA. Foram 35 minutos e 37 segundos de gravação, resultando em 12 páginas de transcrição.

5º Falcão (Falco peregrinus)

Falcão, sétimo aluno entrevistado, é um jovem branco de 16 anos. É sinopense e mora com os avós desde que nasceu. *“Meu pai abandonou minha mãe quando eu tava na barriga da mãe ainda..., ele foi embora. Moro com a minha avó desde quando eu nasci..., a minha vó que cuidou de mim..., minha mãe mora com o marido dela agora”* (FALCÃO, 16 anos). Vai estudar de bicicleta, pois mora em um bairro próximo à escola. Os avós não sabem ler e nem escrever. Apenas o avô é aposentado. Na casa dos avós, além de Falcão, moram ainda sua tia, o namorado da tia e o irmão dele (do namorado) e mais dois primos.

Falcão estuda no CEJA há um ano (último ano do Ensino Fundamental no período vespertino⁵⁷) e não gosta de estudar. “*Se fosse por mim mesmo, eu não estudava não..., se não fosse obrigado estudar...*” (FALCÃO, 16 anos). A entrevista com Falcão teve início às 15h30 do dia 17 de fevereiro de 2012, uma sexta feira, na sala de estudo dos professores do CEJA. A entrevista gravada durou 50 minutos e 37 segundos, resultando em uma narrativa de 20 páginas de transcrição.

6º Gavião (Harpya harpya)

Gavião é um jovem de 17 anos de um semblante sereno e de poucas palavras. Usa brinco na orelha esquerda, boné virado para traz e está sempre sem o uniforme na escola. Ele não concedeu entrevista, e procurou sempre evitar nosso encontro. Foi preso ao completar 18 anos e ainda continua preso no presídio de segurança máxima em Sinop. As informações sobre ele foram concedidas por seus amigos, seus professores e em entrevista com sua mãe e irmã. É o filho mais novo dentre três irmãos.

Antes de sua prisão, Gavião morava com a mãe, a irmã e um sobrinho ainda bebê. Seus pais são separados e o pai reside em uma cidade vizinha. Sempre trabalhou, mas, dias antes de sua prisão saiu do serviço. Morava em um bairro distante da escola e ia de moto estudar. A entrevista com a mãe e a irmã de Gavião teve início às 15h30 do dia 18 de fevereiro de 2012, um sábado em sua residência. A entrevista gravada teve a duração de 01 hora e 39 minutos. Suas narrativas resultaram em 25 páginas de transcrição.

7º Mutum (Pauxi tiberosa)

Mutum foi o primeiro aluno entrevistado. É um garoto negro de 17 anos, muito desconfiado e de poucas palavras. Nasceu em uma cidade do norte de Mato Grosso e está em Sinop há doze anos. Mora com os pais e o irmão mais velho. O pai é pedreiro e

⁵⁷ Conheci Falcão nas Oficinas de Literatura de Cordel em outubro de 2011 na 3ª fase A do Ensino Fundamental no período matutino. A entrevista com ele só aconteceu em 2012 quando passou a estudar no período vespertino, devido estar trabalhando pela manhã como *office boy* em uma farmácia.

a mãe cuida de casa. Segundo ele, além de estudar, trabalha às vezes como ajudante do pai, porém, seu irmão não trabalha e parou de estudar. Seus pais leem e escrevem com dificuldade. Reside em um bairro distante da escola e vem estudar de bicicleta.

Há dois anos Mutum estuda no CEJA e atualmente cursa o 2º ano L do Ensino Fundamental no período vespertino. Diz que gosta de estudar, porém, *“só vou estudar até o segundo grau! Não quero fazer uma Faculdade não! Vou parar de estudar e arrumar um serviço bom pra mim..., daí vou arranjar uma namorada vou morar eu e ela..., numa casa só!”* (MUTUM, 17 anos). A entrevista com Mutum teve início às 15h30 do dia 29 de novembro de 2011, uma terça feira, na sala de estudos dos professores do CEJA com a duração de 43 minutos e 34 segundos o que resultou em 15 páginas de transcrição.

8º Águia (*Haliaetus leucocephalis*)

A quinta entrevista aconteceu com Águia, uma garota branca de 15 anos. Nasceu em Sinop, é a terceira entre cinco irmãos e mora com a mãe e três irmãos. Seu irmão mais velho é casado e foi recentemente preso por assalto à residência. Águia não chegou a conhecer o pai biológico que morreu quando sua mãe estava gestante dela. O padrasto a quem chamava de pai faleceu há dois anos. Sua mãe trabalha como ajudante de cozinha e sabe ler e escrever, pois, estudou até a 5ª série do Ensino Fundamental. Um dos irmãos que mora com Águia também trabalha.

Águia só estuda, e por morar em um bairro longe da escola, vai estudar ora de ônibus escolar, ora de bicicleta. Há um ano e meio estuda no CEJA e cursa a 3ª fase G do Ensino Fundamental no período vespertino. A entrevista com Águia teve início às 13h15 do dia 08 de dezembro de 2011, uma quinta feira, na sala de estudos dos professores do CEJA. Foram 36 minutos e 57 segundos de gravação e sua narrativa resultou em 16 páginas de transcrição.

2. Pássaros que provocam o medo

Tucano roubava bicicletas,
 Muitas lojas assaltou,
 Levava armas pra escola,
 Um colega esfaqueou,
 Envolveu-se em muitas brigas,
 E o carro da professora,
 Inteirinho ele riscou. (SANTOS, 02/12/2011).

O que fazem ou já fizeram, na escola, esses alunos estigmatizados como violentos pelo corpo docente e demais funcionários do CEJA a ponto de provocarem medo? As informações que os professores têm dos procedimentos desses alunos fora da escola também são fatores que contribuem para ampliar seus medos e inseguranças conforme declaram as duas professoras. *“tem dois alunos aí que a gente fica também acuado com eles, devido alguns comentários”* (ZINA, 42 anos). *“[...] sabendo da história deles⁵⁸ [...] eu confesso que fiquei com medo”*. (CATALÉIA, 42 anos).⁵⁹

Os oito alunos entrevistados falaram sobre suas atitudes e ações na escola e fora dela, porém, não se consideraram alunos violentos. **Tucano** iniciou a sua narrativa dizendo:

Até a bem pouco tempo, comecei a me envolver com gente mais pesada..., o lado mais pesado da escola..., aí depois de um tempo eu fui ver que o lado pesado já era eu né... Eu respondia os professor..., jogava cadeira..., todos tinha medo de mim [...], matava aula [...] eu ia umas duas vez por mês pra escola, até fumava na aula também [...] ia na frente da escola pra bater nos outros..., ajuntava aquela turma [...] e foi assim que eu reprovei dois anos. Depois de eu ficar assim ruim, barraqueiro barra pesada, eu vi um piá que mexia comigo pra caramba, [...] aí nós cercou ele e como nós tava fumando, começou a queimar ele de cigarro. (TUCANO, 16 anos).

⁵⁸A história desses dois alunos passa pelo uso e tráfico de drogas na escola e assaltos a residências, lojas e pessoas na cidade e região.

⁵⁹As professoras se referem aos alunos Gavião e Falcão, acusados de as ameaçarem.

Além de sempre se envolver em brigas, Tucano passou a levar revólver dentro da bolsa para a escola. O revólver foi comprado por ele e por um amigo.

No começo do ano passado eu tinha levado arma pra pegar um piá, [...], aí eu peguei e levei a arma pra escola [...]. Eu tava com um 22.⁶⁰ Aí eu tirei a arma assim e falei: e agora, cadê o meu boné? Eles me dedaram! Ai no outro dia na hora de vir embora, o ônibus foi parado..., daí entrou os policial lá e me pegou... (TUCANO, 16 anos).

Afirmou que nunca atirou em ninguém, apenas furou com uma faca um garoto de outra escola. Assim ele narrou o acontecido.

[...] na hora que ele me viu ele ficou lá dentro da escola..., daí nós entrou lá dentro da escola pra pegar ele..., ele tentou correr e o meu amigo chutou o pé dele e ele caiu no chão. Ele foi tentar levantar e eu mandei a faca no braço dele..., furou assim ó..., eu sei lá se atravessou..., eu só sei que furou! Aí a faca ainda caiu no chão e nós fomos atrás dele e bateu nele..., só que furou só no braço dele. (TUCANO, 16 anos).

Passou a falar sobre os furtos que realizou junto com amigos da escola.

nóis roubava bicicleta pra poder matar aula [...], aí nós pra poder levar as menina pro rio, ia nos posto de saúde..., roubava as bicicletas..., na escola..., onde nós achasse, nós ia lá pegar. Nós aprendeu estourar cadeado com um outro colega nosso que já sabia né..., era com eixo de bicicleta e com a chave 14 e 15..., colocava assim e estourava o cadeado(mostrando como se faz). Aí nós roubava as bicicleta só pra ir pro rio nadar..., namorar..., e na hora que voltava nós jogava dentro do valetão e vinha a pé daí. Nós roubava fio também. Tiramo quase tudo os fios do bairro quando eles tava colocando. (TUCANO, 16 anos).

Lembrou-se de um vandalismo cometido por ele e seus amigos contra uma professora e rindo muito pediu para contar.

Uma vez nós riscou o carro da professora também lá. Ela não fez nada..., nós que passou lá, a gente tava sem fazer nada [...] aí risquemo todinho ele..., murchamo os pneus..., [...] nooossa! fizemo um estrago memo! Só pra ver o regaço! Só pra zoar mesmo! (TUCANO, 16 anos).

⁶⁰ Revólver calibre 22.

Porém, Tucano ultrapassa os roubos, furtos, brigas e vandalismos. Ele participa de assaltos a lojas que vendem produtos de R\$ 1,99. Ele narrou os seus assaltos sorrindo e com um ar de muita tranquilidade.

Fiz muitos assaltos. Já assaltei umas quatro lojas. Nós colocava a camisa na cara assim né..., (demonstrando) e entrava na loja..., daí tinha os piá que ficava vigiando lá de fora pra nós entrar..., e metia a arma..., pegava tudo o que nós conseguia e saia... Nós pegava CD de jogo pra nós jogar..., música..., pegava coisa de comer..., dinheiro..., nós era assim..., nós entrava lá e..., nós colocava as arma na cabeça do povo e empurrava pra trás..., mas tinha vez que nós só entrava tranquilo assim..., e aí ia cada um pro lado e começava a fazer um limpa e depois saia assim e ninguém via. Nós colocava o boné assim e entrava né..., ixi..., nós já roubou tanta coisa já! [...] Nós ia tudo de bicicleta assaltar..., roubava lá e saia..., a polícia nunca correu atrás. (TUCANO, 16 anos).

Os amigos de Tucano, parceiros nas brigas, nos vandalismos, nos furtos e assaltos, não eram apenas da escola. Seus amigos, *“era feito uma gangue tudo aqui da escola, mas tinha de fora também que era os mais barra pesada..., sei que era todo dia briga...arma...droga... [...]eu já experimentei a erva também, só que eu não gostei”* (TUCANO, 16 anos).

Tucano, não vê as suas façanhas como violências, *“aquilo era só diversão..., ia pra casa e esquecia aquilo lá..., todo dia..., até dos assaltos... aquilo pra mim era só diversão [...] uma emoção! Até ali quando você faz..., nem se fala! Adrenalina vai lá em cima meu [...]”* (TUCANO, 16 anos).

Segundo ele, os professores vivem com tanto medo que veem ameaça em tudo, e em relação ao Boletim de Ocorrência que as professoras Zina e Cataléia registraram na Delegacia de Polícia, por se sentirem ameaçadas ele falou em defesa dos colegas de sala:

Não foi bem ameaça..., tipo assim... [...] é praticamente impossível as pessoas ficar quieta! [...] Daí, os aluno conversando aí tranquilo, aí a professora começa a falar..., eles vai se alterando memo né? Eles falam: “não professora, a gente já vai parar então”, daí a professora continua..., eles falam: “Eh professora, caramba”!..., é a forma do aluno se expressar né... (TUCANO, 16 anos).

É interessante observar que na escola, não há nenhuma ocorrência registrada contra Tucano. No interior da escola, ele se sente tranquilo, e assim disse: “[...], *eu já mudei muito..., antes eu procurava briga, hoje eu fico mais na minha né..., mas se a pessoa fala comigo, eu não deixo baixo não! Eu corro atrás*” (TUCANO, 16 anos).

Segundo Tucano, e também comprovei essa informação em entrevista com sua mãe, ela, como todos os demais membros da família, desconhecem as atividades dele fora de casa: desconhecem os vandalismos praticados, os roubos de fios de eletricidade, os roubos de bicicletas, os assaltos à mão armada, a arma levada na mochila para a escola, as facadas que ele deu em um aluno de outra escola, enfim, as violências por ele praticadas. Que ele “matava aula” a mãe acabou descobrindo, entretanto, o porquê, para onde ia, o que fazia e com quem fazia, ela, e toda a família desconheciam, visto que após o horário da aula, ele sempre estava em casa. “*Nunca souberam. Eles sabia que nós matava aula pra ir sair com esse pessoal aí, mas nunca soube desses negócios. As briga também eles souberam, pois as briga se espalha...*” (TUCANO, 16 anos).

Socó, por sua vez, não se considera um aluno violento e sim um garoto revoltado pelo fato de estar em uma cidade com a qual não se identifica. Ele ficou surpreso em saber que seu nome constava na lista dos alunos violentos e disse: “*Olha..., eu ainda não me encontrei em Sinop..., não me identifico com essa cidade..., eu não tenho o mesmo estilo de vida que eu tinha antes... Às vezes eu até fico irritado e às vezes desconto até nos meus amigos*” (SOCÓ, 17 anos).

A irritação e agressividade contra os amigos, ele denomina de “desconto”. Descontar suas frustrações nos amigos é explicado da seguinte maneira. “*Às vezes eu me torno um cara chato..., começo a incomodar com brincadeira idiota..., às vezes eu nem percebo isso! Meus amigos acabam até mesmo se afastando de mim por isso... [...]*” (SOCÓ, 17 anos). Ele assim se definiu em 09 de novembro de 2011 na quarta Oficina de Literatura de Cordel com o tema: Quem Sou Eu?:

*Socó é meu nome,
Aos dezessete não me achei,
Físico de quem não come,*

*Nas praias já me encontrei,
De rimar tenho fome,
Para o litoral voltarei.*

Ele não vê alternativa para sair de Sinop e voltar para o litoral “*eu não tenho outra escolha*” (SOCÓ, 17 anos). Ao se revoltar por isso passou a incomodar na escola, como, por exemplo, bater nos colegas de classe e atrapalhar a aula. Por isso entrou para a lista de alunos bagunceiros na escola. Ele disse:

Olha..., eu sou um cara muito conversador! [...] eu comecei a me misturar só com os bagunceiros..., às vezes eu me misturava e conversava com os alunos quietos..., mas era sempre no fundão da sala. [...] No começo do ano eu tava na frente da sala..., eu peguei e fui pro fundo. Eu já tava cansado de seguir o sistema de ensino! Sempre a mesma coisa! [...] Eu já fui tipo..., um bagunceiro de virar a sala de perna pro ar..., eu cheguei a pichar uma parede..., já me meti em muitas brigas. Nessas bagunças assim, nunca me pegaram. (SOCÓ, 17 anos).

Perguntei por que resolveu sentar-se no fundo da sala e fazer “bagunça” ele foi enfático na resposta:

Antes eu tinha essa revolta..., até um tempo atrás eu era revoltado porque meu pai me trouxe pra cá..., esse..., digamos..., fim de mundo! E eu fiquei revoltado com isso, e..., eu era surfista e minha vida pra mim era perfeita e eu..., eu..., fiquei revoltado com meu pai. A gente não se dava..., às vezes a gente tinha desavenças..., e eu guardava muito essas..., essas raivas..., essas raivas assim eu guardava muito... (SOCÓ, 17 anos).

Falou que essa sua reação na escola a ponto de ser considerado violento, foi uma fase de sua vida.

[...] eu nunca entrei numa lista negra desse jeito como entrei aqui no CEJA [...]. O motivo do meu nome, constar naquela lista que a escola passou é só porque eu estava revoltado durante um tempo como eu já te falei. Eu quero mudar de vida, me tornar uma pessoa séria, por que..., você se revoltar e sair descontando em tudo, isso não vai melhorar em nada..., não melhora tua vida. Eu descobri isso faz pouco tempo..., é..., eu prefiro guardar esse sentimento e..., pegar um esporte e descontar esse sentimento..., tentar descontar de outra forma, não descontar no convívio com as pessoas... (SOCÓ, 17 anos).

Conheci Socó já introspectivo e sentado na primeira carteira na tentativa de corresponder às exigências comportamentais da escola. Em relação ao uso de drogas, disse que na escola já lhe ofereceram, porém, não aceitou. *“Esse tipo de coisa não. Esse tipo de coisa não é do meu gênero. Ainda mais por eu ser surfista né..., eu pretendo manter minha saúde sempre..., sempre regularizada”* (SOCÓ, 17 anos).

Enfim, Socó é um jovem que não participa de gangues, não usa e nem trafica drogas. Na escola não há ocorrências envolvendo seu nome. Entretanto, sua rebeldia para com os colegas e professores, deve ter atingido um patamar insuportável a ponto de ser estigmatizado como violento.

Corrupião é outro aluno adjetivado de violento. A relação dele com a escola é muito turbulenta. Há sete ocorrências sobre ele registradas no livro de ocorrências da escola, das quais duas envolvem a participação da polícia. Em setembro de 2010 ele e outros alunos participaram de uma reunião com a direção, coordenação e policiais militares⁶¹, e em novembro do mesmo ano ele se envolveu em um espancamento de um colega, intimidação e envolvimento com drogas e mais uma vez os policiais foram chamados para conversar com ele e os demais envolvidos⁶². Seu pai não ficou sabendo dessas duas ocorrências.

Sobre seu nome constar na lista dos alunos violentos ele disse:

Por que eu faço bagunça. Eu fico conversando..., eu converso pra porra..., aí geralmente sempre eu tô me lascando né..., toda vez quando a gente tava fazendo bagunça, quem só se lascava era eu..., em tudo o que era escola! [...] na outra escola eu fui expulso! [...] eu tava com umas três bomba [...] Eu tava com duas bomba..., uma em cada pé..., no tênis. (CORRUPIÃO, 17anos).

Corrupião estava envolvido na ocorrência que culminou em sua suspensão da escola e com o boletim de ocorrência na Delegacia de Polícia, registrado pelas professoras Zina e Cataléia.

⁶¹ Livro de Ocorrência, página 85, dia 15/09/2010.

⁶² Livro de Ocorrências, página 114, dia 9/11/2010.

Segundo alguns de seus professores, ele faz parte de uma turma de alunos que está envolvida com roubos na cidade. Ele, durante a entrevista evitou falar sobre esse assunto apesar de concordar que o grupo de amigos do qual faz parte, faz roubos pela cidade. Em relação aos assaltos e roubos ele diz: *“Ah..., fazê fais né? As veiz rouba bicicleta... [...] geralmente nós tudo anda junto..., os bom e os mau... [...]”* (CORRUPIÃO, 17 anos).

Conta, que, após ele e seus amigos terem espancado um garoto nas proximidades da escola, foram pegos pela polícia e ele apanhou muito. Em relação às brigas dentro e fora da escola que acontecem quando ele está com os amigos, disse: *“[...] eu não enjeito porrada também não... Eu não gosto de brigar sozinho né..., mas quando tá eu e meus amigo, nós briga...”* (CORRUPIÃO, 17 anos). Costumam fumar e vender maconha na escola. *“[...] eu já fumei assim..., uma vez só..., mais..., nunca mais”* (CORRUPIÃO, 17 anos). Falou sobre a venda e o uso de droga que acontece na escola. *“Geralmente..., quando traz assim, é dez real..., já traz bolado⁶³ ..., o cigarro [...] os professor, se desconfia não fala nada também... Dá cheiro pra porra! [...] fuma mais na quadra..., no banheiro fica cheiro demais”* (CORRUPIÃO, 17 anos).

Quando é chamado atenção, por suas professoras e coordenadoras pedagógicas, Corruptião as desacata da seguinte forma: *“[...] Eu mando tomar no cú de vez em quando..., vai se catá..., por aí...”* (CORRUPIÃO, 17 anos). Foram essas as ações entendidas como violentas, que colocaram Corruptião no rol dos alunos que causam medo na escola.

Sanhaçu é outro aluno que para muitos é amedrontador. Flagrei uma professora no período vespertino⁶⁴ conversando com outra e ao olhar para Sanhaçu que estava tomando lanche no pátio disse: *“Agora esse menino está na minha turma, o olhar dele me incomoda, me dá medo”*.

O pai de Sanhaçu o ensinou a manusear armas muito bem conforme declarou em entrevista.

⁶³ Cigarro preparado, enrolado, pronto para fumar.

⁶⁴ Em 2012 Sanhaçu passou a estudar no período vespertino.

Eu falo bem a verdade pra você..., eu nunca escondi arma deles⁶⁵, expliquei como funciona a arma, porque a pior coisa é você esconder uma arma de uma criança... [...]. Eu sempre expliquei. Você vai pegar uma arma, a primeira coisa você vai, abre ela pra ver se tem munição dentro... Você nunca pegue uma arma..., então eu sempre expliquei nessa parte, [...] sabe manejar uma arma também... Eu sempre ensinei ele como é que funciona uma arma..., ele vai caçar comigo..., eu vou num puleiro pra matar uma paca, e ele vai pro outro..., ele mata uma paquinha também (riu). (PAI DE SANHAÇU⁶⁶, 49 anos).

Toda essa intimidade com armas de fogo deu confiança a Sanhaçu no que se refere a traficar drogas na escola, amedrontar alguns professores, participar de alguns roubos e inclusive levar armas para a escola. *“Aqui na escola eu tinha arma e a molecada queria trocar em maconha..., porque eles queria trocar né, pra meter assalto nos outros... [...]. Eu tinha uma garrucha né..., daí os piá ficava pedindo emprestado pra meter assalto..., essas coisa...”* (SANHAÇU, 17 anos).

No final de 2011, Sanhaçu entrega um verso de cordel produzido por ele, intitulado “vida de ladrão”. Já o citei e comentei no primeiro capítulo deste trabalho, agora o faço outra vez, no intuito de mostrar que ele tem uma ligação direta com os garotos protagonistas de assaltos.

*Quando eu chego lá no banco,
Com o meu ferro na mão,
Todo mundo fica com medo,
E logo pula no chão,
Eu já vou falando assim,
É um assalto meu irmão,
E se vocês se mexer,
Vai ter é sangue no chão,
Todo mundo se abaixe,
E fique olhando pro chão.*

⁶⁵ A filha de nove anos também manuseia armas.

⁶⁶ A entrevista com o pai e com a mãe de Sanhaçu aconteceu em sua residência às 19h30 no dia 10 de maio de 2012, uma quinta feira. A entrevista gravada durou 24 minutos e 13 segundos e resultou em 05 páginas de transcrição.

Pedi para que me falasse sobre esse cordel e qual sua participação no fato narrado.

Ah! Eu me inspirei na molecada aqui do CEJA né... A molecada sempre chega falando de assalto..., essas coisa assim né..., qui nem tem o piá da sala aqui, falou pra mim que..., que assaltou a loja (Z)⁶⁷..., e também tem aquela lá no Centro ali... (U)..., e naquela loja que tem coisa pra criança..., eles rouba os posto de arrecadação. Daí sempre os piá tão metendo assalto naquilo lá né..., falando que vão matar os outro né... (SANHAÇU, 17anos).

Pelo fato de seu cordel narrar um assalto a banco, perguntei-lhe se algum amigo seu já cometeu assalto desse tipo e me surpreendi com a resposta: *“Ah..., tinha uns carinha lá que ia comprar arma lá em casa né... Eles sempre pedia 12⁶⁸..., pistola, 180..., fuzil..., pra nós arrumar pra eles né..., pra eles meter assalto em posto⁶⁹ [...]Ah..., nós arruma lá pra eles né..., os cara sempre pede...”* (SANHAÇU, 17anos). Conta sobre como é possível se contatar via celular com o amigo que está no presídio de segurança máxima em Sinop.

Eu e ele, nós foi criado junto... Se eu quiser eu pego o meu celular e ligo pra ele lá dentro do Ferrugem⁷⁰. Ele manda em tudo no Ferrugem lá... Se eu quiser eu ligo pra ele agora..., pra conversar com ele agora se você quiser. Eu só pego o número lá com os piá lá e ligo pra ele. (SANHAÇU, 17 anos).

A ligação de Sanhaçu com esse e outros amigos que estão presos por homicídios, assaltos, roubos e tráfico de drogas é de muito tempo. Assim ele disse: *“Ah... é desde a infância né... a molecada assim a gente começou a andar no mundo do crime né... e aí foi”* (SANHAÇU, 17 anos). O termo “mundo do crime”, o achei muito pesado e ao perguntar-lhe outra vez se ele andou muito por esse “mundo do crime” do qual ele falou, ele disse:

Vixi..., um monte de vez, já andei muito com eles... Nós roubava bicicleta..., pelo amor de Deus! Bicicleta era muitas né..., lá atrás de casa tem um monte de quadro de bicicleta..., tem uma pilha lá de uns

⁶⁷ As letras Z e U substituem os nomes das lojas assaltadas.

⁶⁸ O pai dele trafica arma pesada, tais como espingarda calibre 12, pistola 9 milímetros, fuzil, etc.

⁶⁹ Ele se refere a postos de combustíveis e a postos de arrecadação de determinados bancos que ficam em várias lojas e supermercados da cidade e que são constantemente assaltados.

⁷⁰ Nome do Presídio de Segurança Máxima em Sinop/MT.

vinte e quatro quadro. Roubava bicicleta assim..., um monte de coisa..., assalto..., roubar moto. (SANHAÇU, 17anos).

Contou que no intuito de matar alguém, ele e um amigo roubaram uma moto para facilitar a ação de matar e de fugir do local do crime. Em um bar, ele e um amigo roubaram a chave de uma moto de um homem que estava bêbado, que por sua vez pensava que havia perdido a chave, depois se mostraram solidários, e se ofereceram para rebocar a moto desse homem até sua casa. Lá chegando o proprietário da moto a deixou na área e foi dormir e nesse momento,

o piá amigo meu já tava com a chave da moto dele..., daí ele entrou dentro da área, pegou a chave..., ligou ela..., pegou..., montou e saiu jogado⁷¹ com ela... Daí a moto nós pegou...,cheguemo com a moto na madeireira lá..., e colocamo ela dentro de um lugar onde guarda as tonelada de milho e depois colocamo tudo dentro de um buraco..., pois daí nós queria matar um cara lá no bairro né..., por causa que o cara deu uns tapa na cara de um amigo nosso lá...e nós falou que nois ia matar ele...por causa que foi uma treta lá na danceteria [...] nós tava em 16 pessoas, e nós tudo combinou pra ir na festa do bairro [...]a gente tava lá curtindo...pá...tomando uns gole lá...daí chegou esse cara né..., já veio embaçando cá gente né... nós foi tudo atrás dele [...]e o cara pegou e foi embora porque ele ficou com medo que nós matasse ele né..., e nós tava tentando matar ele... (SANHAÇU, 17 anos).

Sanhaçu também vende drogas. *“Ah... os cara pediu lá pra mim..., daí eu vendi lá pra eles né..., de cinco, duas era minha!”* (SANHAÇU, 17 anos). Depois olhou para mim e falou muito sério que na escola nunca vendeu. Sanhaçu reconheceu que ele e seus amigos de sala, aterrorizam os professores. *“Parece que eles tudo..., vixi... eles morre de medo de nós..., nós bate muito doido. Esses dias os cara falaram lá que eu tava com arma parece que foi...”* (SANHAÇU, 17 anos), e em relação ao B.O registrado na Delegacia de Polícia pelas professoras Cataléia e Zina contra seus amigos, ele disse:

Eu acho que não precisava né... Só porque o aluno respondeu com um pouco mais de violência assim..., mas não precisava né..., porque nenhum aluno vai pegar o professor na saída né... O que dá na escola fica na escola! Eu até fiz um cordel com o tema do B.O da escola aí... Eu tava sem fazer nada lá em casa né..., daí não tinha nada pra mim fazer..., eu sentei lá no quarto e escrevi esse cordel aí. (SANHAÇU, 17 anos).

⁷¹ Sair jogado é sair rápido, em alta velocidade.

Entregou um cordel⁷² com o tema Escola, e demonstrou uma expressão de estar muito satisfeito por ter reproduzido em versos uma realidade da qual é um dos protagonistas⁷³.

*Nossa turma lá do fundo,
Faz bagunça pra danar,
E Já deu até B.O,
Que é pra turma se aquietar,
Professor sem paciência,
Alunos na insistência,
Delegacia vai dar.* (SANHAÇU, 17 anos).

Segundo ele, os professores só sofrerão agressão na escola por parte dos alunos, se revidarem com agressão às provocações dos mesmos. *“Só revidando né... Se o professor só falar e não revidar, com certeza ele não vai ser agredido né..., se ele inventar de revidar e ir pra cima do aluno..., o aluno com certeza vai pra cima dele...”* (SANHAÇU, 17 anos). Foi o que aconteceu com um professor do CEJA que não suportando as provocações do aluno, o agrediu fisicamente *“eu não sei o que aconteceu lá e o professor meteu o murro na cara de um aluno lá...”* (SANHAÇU, 17 anos). No outro dia o aluno levou uma arma para acertar as contas com o professor, porém, tudo foi resolvido sem outras violências.

Uma maneira de “zoar” os professores, de amedrontá-los, *“só memo pra dar risada”* (SANHAÇU, 17 anos), foram as caricaturas que ele e seus amigos fizeram dos professores.

A professora de Artes pediu: “vocês fazem um desenho no dia do professor” né..., daí ela falou assim: “vocês faz o que vocês quiser..., faz eles morrendo, do jeito que vocês quiser...” [...]. Daí o Tangará fez o professor de Educação Física de cabeça pra baixo..., enforcado..., sendo flechado atirado..., sangrando o desenho né... Eu fiz desenho assim do professor enforcado e da professora tipo assim..., tomando

⁷² Dos alunos que constavam na lista que a escola me passou, Sanhaçu e Tucano foram os únicos que produziram versos nas Oficinas de Literatura de Cordel.

⁷³ Esse cordel já foi comentado e analisado no capítulo 1.

uma marretada na cabeça..., a professora de português..., por causa que a outra antiga professora de português era muito chata né... Eu fiz um desenho dela assim levando umas marretada até... (SANHAÇU, 17 anos).

Enquanto que para os alunos (segundo Sanhaçu) esses desenhos foram apenas para se divertirem, para os professores retratados, o sentimento foi outro, medo. Pavor entre alguns. Um clima de insegurança e de desconfiança que já existia passou a ser ampliado de acordo com as professoras Zina e Cataléia. Foram esses os procedimentos de Sanhaço dentro e fora da escola que o transformaram nesse garoto temido pelos professores e que o colocaram no rol de alunos violentos. Entretanto, apesar de seu histórico amedrontador, Sanhaçu disse: *“Ah! eu não sou violento, eu sou sossegado né..., só se o cara me provocar mesmo..., daí nós desconversa!”* (SANHAÇU, 17 anos).

Falcão é outro garoto que integra a lista de alunos violentos. Seu nome consta no livro de ocorrências da escola por quatro vezes, por mau comportamento, por matar aula, por debochar dos professores, por palavrões e ameaças também contra os professores, entretanto, as reclamações dos professores sobre ele vão além dos fatos registrados nas ocorrências. Ele é um dos protagonistas do boletim de ocorrências registrado na Delegacia de Polícia pelas professoras Cataléia e Zina alegando terem sofrido ameaças dele e de seu amigo Gavião.

Uma de suas professoras disse-me que ele já roubou sua casa e que ao olhar para ele na sala de aula, sente que ele sabe que a casa que entrou era a sua. Seus colegas de sala disseram o mesmo sobre ele e Gavião. Entretanto, segundo Falcão *“[...] até hoje eu nunca roubei não..., só participei de uma morte só”* (FALCÃO, 16 anos). A morte a qual ele se referiu foi a de um jovem que foi assassinado enquanto dormia na hora do almoço, na empresa em que trabalhava em janeiro de 2012. Narrou o convite que recebeu do amigo para cometerem o crime. *“Ó véi tem um negócio grande aí”* Eu falei: *“vamo lá né”*. Eu falei: *“mas aonde nós vai?”* *“Ah, um cara safado aí véi!”* Eu

falei: “vamo aí véi”. Eu peguei lá em casa a moto e fui. Aí nós chegou lá no estalo⁷⁴ (FALCÃO, 16 anos). Sua participação nessa morte, segundo ele, foi só pilotar a moto.

Eu que pilotei. Ele desceu..., ele desceu da moto, foi lá, abriu o portão..., o cara dormindo véi..., tó..., (tiro) atirou no cara. Foi no serviço do cara! [...] o cara tava deitado..., ele chutou o cara e o cara acordou pra morrer... Ele falou assim: “morre safado”! [...] o cara no sofá e tal... pô..., (barulho do tiro) varou o cara né..., ele falou que acertou na cara... Aquela bala que ele atirou, era bala explosiva né..., onde rela já explode... Ele arreventou a cara do cara no meio então... Ele falou que acertou no mei da cara... O cara tentou se levantá... “o que que aconteceu”? Aí não deu tempo... [...] O pessoal viu nós vindo embora, mas ninguém ficou sabendo que foi nós [...] Só parei a moto na frente e fiquei..., aí só vi..., pá..., (barulho do tiro) aquele barulhão..., aquilo dava um eco..., páô... páô... eta porra!... Foi de mei dia..., aí o povo saiu na janela e oiô..., eu só abaixei a viseira... Eu fui andando assim e o piá foi correndo assim e pulou na moto e nós foi embora... (FALCÃO, 16 anos).

Pelo fato da bala que matou o rapaz ser explosiva, perguntei onde eles arrumavam essas armas pesadas e ele respondeu sorrindo malandramente: “Hiii, é só pistola..., nem sei... Tem aí um amigo meu” (FALCÃO, 16 anos). Segundo Falcão, matar é muito fácil, mas pra isso é preciso sair da normalidade. “Ah..., na raiva professor..., na raiva [...] esse negócio de tá arrumando briga é..., só se for pra matá mesmo..., por isso que eu já não brigo...” (FALCÃO, 16 anos).

Apesar de amigos e professores afirmarem que Falcão comete assaltos e roubos, ele sempre negou. Balançando a cabeça em sinal de negação e sempre pensando no que ia dizer, disse:

Não... hum! Hum! roubo não. Não, não..., mas eu já ia... [...] mas eu já ia fazer umas parada com o Gavião [...] Eu já tentei roubar uma moto pra ele, prá vender pra ele metê assalto..., eu e esse meu amigo que matou o outro cara..., nós ia roubá era de meio dia..., eu fazia academia..., agora parei..., eu fazia academia de camiseta regata, de short, tênis, ele também..., não parecia que a gente ia roubar né..., mas nós não conseguiu roubar a moto... Toda vez que nós ia, dava errado... Uma vez o piá ligou a moto, mas não conseguiu andar com a moto..., aí nós fomo embora... (FALCÃO, 16 anos).

⁷⁴ Chegaram lá rápido.

Falcão já foi preso por estar com arma de fogo e permaneceu apenas um dia na cadeia pública⁷⁵. Ele não se considera um jovem violento. “[...] *se eu fosse violento eu já tinha matado uns dois, três já..., que nem..., se eu fosse pela cabeça dos muleque também..., se eu não tivesse cabeça e fosse pela cabeça dos muleque, eu já tinha matado uns dois três...*” (FALCÃO, 16 anos). Em relação à droga, perguntei se ele usa ou comercializa e ele rindo disse: “*Eu fumo..., eu fumo só maconha..., maconha é só pra relaxar mesmo [...] Eu também vendo aqui na escola... Vendo..., eu vendo pros piá... Os piá fuma aí também...*” (FALCÃO, 16 anos). Nesse momento, e rindo sarcasticamente, perguntou se queria ver uma coisa e como respondi afirmativamente, ele me mostrou o seu estojo de guardar lápis que estava repleto de trouxas de maconha e pedras de crack.

Falcão curte o seu jeito de ser e não pretende mudar de atitude em nada, inclusive se acha muito jovem para parar de usar droga. Rindo ele disse:

Meu jeito pra mim tá..., tudo de boa..., não quero mudar nada não..., a coisa que eu tenho que mudar é parar de fumar..., isso aí vai demorar um pouco... Eu fumo há um ano e pouco já. Parar eu quero mais..., agora eu tô jovem ainda..., só dezesseis anos... Eu falei pra minha vó: “ó vó, eu tô curtindo a minha vida vó”. Ela acha que eu vou entrar em..., ela acha que maconha vai levar você pra fumar óleo, vai levar você a fumar isso..., crack. [...] Eu vendo maconha e crack e fumo só maconha. Porque você acha que eu tenho um dinheiro guardado aí? Eu trabalho né..., aquele dinheiro não é nem pra mexer pra droga..., nada... Eu deixo guardado assim..., às vezes eu tô precisando de alguma coisa pra mim comprar pra escola..., pra ir pra algum lugar..., pra mim comer alguma coisa..., sair com a namorada..., um lugar assim...mais..., agora eu vou ter que pagar o cara..., que eu peguei a droga. (FALCÃO, 16 anos).

Sobre o seu nome constar na lista de alunos violentos que a escola me passou, ele se justificou:

Por que eu não tenho paciência..., eu não tenho paciência não. Ah..., o professor vem querer engrossar a voz..., eu..., num sei..., não tenho paciência prá..., assim..., tem vez que eu consigo segurar né..., mas depende das coisas..., se eu tiver calmo né..., mas se eu tiver estressado, hum! [...]. No começo do ano, uma professora aí..., eu tossi..., olhei pra ela e comecei a dar risada..., aí..., ela: “sai pra fora” não sei o quê”, e eu falei: “não professora! O que que eu fiz? Não fiz

⁷⁵ Sinop não possui ainda um lugar específico para “menores infratores” como a legislação prevê.

nada!”Aí ela começou a falar um monte de bosta pra mim, aí eu peguei e saí chutando tudo..., lixeira..., levei até uma suspensão de três dias..., mas eu não tinha feito nada..., ela pegou e mandou eu sair fora, aí depois o culpado foi eu ainda! (FALCÃO, 16 anos).

Em relação ao boletim de ocorrência registrado na Delegacia de Polícia contra ele e Gavião, ele negou veementemente que ambos tenham ameaçado as professoras. Falou com um tom de rancor sobre o acontecido.

Foi não..., é que tava eu e o Gavião conversando, aí, o Gavião falou: “Ei essa professora aí...”. Ele ficava falando dela ainda, mas não tava..., ele não falou que ia matá ela..., que ia num sei o quê... [...] o Gavião olhou pra professora e deu risada e eu dei também..., a professora: “e aí..., tá ameaçando eu e a outra professora”! E a outra: “é memo, é memo, é memo, tá ameaçando nós aqui, nós duas, os dois, o Falcão e o Gavião”. Nós não tinha ameaçado ninguém, e também na sala..., nem era pra nós ter ido lá na coordenação. Na sala nós tava fazendo, tava eu e o Gavião, o Corruptão e todo mundo tava lá, nós tava fazendo... [...] nós tava fazendo e conversando com ele também sobre o texto, sobre as coisas..., aí ele conversava sobre outras coisas..., fazendo... A professora pegou, saiu pra fora e chamou o coordenador..., não falou nada pra nós..., aí nós foi pra secretaria..., e nós levou suspensão..., por causa disso que eu fui suspenso mais..., foi mais por causa disso daí. (FALCÃO, 16 anos).

Tudo isso aconteceu segundo ele, pois “[...] eu acho que tem uns professor que tem cara..., de medo. Dá de ver na cara que o professor tem cara de medo” (FALCÃO, 16 anos).

Outro, que deu sua contribuição para aumentar o medo entre os professores e que consta na lista de alunos violentos, foi **Gavião**. “Ele tem um olhar muito forte que chega a intimidar”, disse-me uma professora. Está sempre rodeado por seus colegas de sala..., os mais próximos, que adoram ouvi-lo narrar suas histórias de assaltos a lojas, a lotéricas, a supermercados e sobre as trocas de tiro que faz com a polícia. Senta-se sempre ao lado da janela de onde com seu olhar atento controla o fluxo do movimento do pátio. Segundo seus colegas, ele não se envolve em pequenos furtos e roubos. Só “parada” grande com armas pesadas, o que foi posteriormente confirmado por sua mãe e irmã em entrevista.

Pelo que observei durante as Oficinas de Literatura de Cordel, ele sempre chegava atrasado, saía quando queria da sala de aula e geralmente não voltava para a sala após o intervalo. Estava sempre com Falcão na sala e no pátio. Assim como o amigo Falcão, durante as aulas ficava quase o tempo todo debruçado na carteira ao celular. Os amigos o admiram por suas façanhas e constantemente ele estava nos noticiários policiais e se vangloriava muito disso na escola. Os professores e funcionários tem por ele uma mescla de medo e curiosidade.

Após uma tentativa de assalto a uma casa lotérica em uma cidade vizinha, trocou tiros com a polícia e seu amigo morreu. Ele foi pego e ficou apenas cinco dias preso. Ao voltar à escola reuniu os colegas para contar como tudo tinha acontecido conforme e-mail a mim enviado por uma de suas professoras. “[...] o aluno Gavião da 3ª fase foi preso por tentativa de roubo [...] estava com outros e um dos que estavam com ele morreu na troca de tiros com a polícia. Gavião foi pego em flagrante, mas já está solto e se achando o máximo [...]” (SANTOS, 16/12/2011).

Em março de 2012, após um assalto de grande porte, no qual foi extraído da vítima um grande valor, foi detido e encaminhado para o Centro de Detenção para menores em Cuiabá e lá permaneceu por quarenta e cinco dias, tempo máximo permitido pela atual legislação. Ao sair voltou para a escola e seu retorno foi triunfante entre os colegas. Segundo relato dele à sua mãe, as pessoas na escola (funcionários e professores) esticavam os pescoços para vê-lo de longe enquanto fazia a sua matrícula na secretaria como se ele fosse um “ser diferente” disse a mãe em entrevista.

Durante todo o tempo que permaneceu na escola, Gavião evitou falar comigo. Falcão também me evitava, visto que estava sempre com ele. Os motivos são óbvios, nas palavras de Sanhaçu (17 anos): “Eu até tava conversando com eles lá..., e eles tão meio assim né..., eles tão com medo que o senhor pegue e bate⁷⁶ alguma coisa né...”. Enfim, Gavião completou dezoito anos dias após deixar a Casa de Detenção para menores e, mal retornou à escola, foi preso outra vez, e está em Sinop no presídio de segurança máxima (Ferrugem) acusado de participar de um roubo a uma joalheria de

⁷⁶ Bater na linguagem cotidiana desses garotos é sinônimo de dedar, dedurar, caguetar, denunciar à polícia.

uma cidade vizinha⁷⁷. Nunca consegui conversar com Gavião, apenas com sua mãe e irmã. Ainda quando estava detido em Cuiabá (menor de idade) manifestou através de sua mãe interesse em falar comigo, porém, não foi possível...

Segundo a irmã de Gavião, ele participa de dois grupos distintos de amigos: os amigos “barra pesada” e os amigos “de boa”. *“Os barra pesada são os que dá arma pra ele [...] Amigos que tem essas arma..., amigo de dentro do ferrugem (presídio)..., essas pessoas..., e quando eu falo amigo de boa..., é amigo assim..., tá junto..., escuta rap..., [...]”* (IRMÃ DE GAVIÃO, 23 anos). O amigo Falcão (16 anos) confirma o que diz a irmã de Gavião em relação aos comandos que o irmão recebe de seus amigos de dentro do presídio.

Sabe como que é? Os cara lá de dentro da cadeia, liga pra ele e fala: “ó véi, tem tal e tal lugar fofo⁷⁸”. Ele vai pra ele memo, ele não dá pros outro..., ele dá um pouco pro cara..., um pouco só pro cara..., diz que se ele roubar dois mil..., não..., ele não é de roubar dois mil real..., é de dez mil por aí (rindo)..., então, quatro mil pra cada um e dois mil pro cara só... Só isso que os cara faz, o cara só passa a mão e vai... O Gavião rouba por que..., sei lá..., o cara vicia meu..., isso aí vicia...

As armas que os amigos “barra pesada” passam para Gavião são armas de grosso calibre *“[...] é pistola..., é arma pesada..., fuzil pra usar em assalto em banco [...] uma pistola é cinco mil”* (IRMÃ DE GAVIÃO, 23 anos) e ele, segundo a irmã, não tem condição de comprar uma arma dessas, por isso que sua família acha que ele está atrelado a um grupo.

Falcão (16 anos) falou sobre o violento encontro dele e Gavião com um garoto de outra turma que havia roubado um celular do amigo de Gavião.

[...] aí o Gavião chegou e deu um tiro no piá, bem aqui ó (mostrou o peito). Você viu lá na praça do bairro? Foi o Gavião que atirou, acertou bem aqui ó..., pá (barulho do tiro)..., aí o piá caiu pra traz assim e saiu: “socorro”! Aí um piá deu quatro tiro, pá, pá (tiros)..., e não pegou nenhum..., só o Gavião que acertou... (fala com orgulho do amigo) O Gavião tava na frente dele assim ó..., aí o Gavião só levantou e o piá tentou correr olhando pra traz.

⁷⁷ Segundo a mãe e irmã ele não participou desse roubo e foi preso porque a polícia “armou pra ele”.

⁷⁸ Lugar fofo é um lugar bom para cometer um assalto, um roubo, ou seja, um lugar sem muita segurança e que em determinado horário se torna fácil o acesso para a prática do roubo ou assalto.

O garoto sobreviveu e esse episódio foi noticiado nos meios de comunicação da cidade, porém, em outro encontro de rivais, Gavião conseguiu matar o jovem oponente. “[...] *aquele cara que levou uma facçãozada que varou aqui (apontando para as costas), não tem?*”⁷⁹ *Foi ele..., o Gavião que foi... Enfiou nas costas do cara (rindo)..., porque o cara bateu nele..., foi uma facçãozada..., fuup (barulho do facção)*” (FALCÃO, 16 anos).

Sanhaçu (16 anos) também relatou o violento encontro de Gavião e dois amigos com cinco jovens de outra gangue que os xingaram anteriormente.

[...] Eles tinha um 32, o Gavião lá tinha um 32 e uma garrucha 36 e uma outra 32. Tudo garrucha né... Daí eles foram lá no bananal..., foram tudo armado pra lá..., cheio de cartucho e para atirar nos cara né..., porque os cara tinha xingado eles [...] Daí eles sacaram os três assim e foram pra cima dos cara [...] Eles dava tiro nas perna dos cara assim né..., os cara caia no chão. Era uns cinco cara né..., e eles em três... Eles derrubaram todos os cara com tiro..., os cara tentava correr e eles acertavam as perna..., arrastava os cara até lá perto..., dava tiro nas coxa deles assim ó..., pra eles não xingar mais os outro né..., tiro na mão... Teve um que quis pular no Gavião depois de ter levado tiro na perna..., aí o Gavião deu um tiro na testa dele assim..., que o cabaço saiu em cima da cabeça assim..., mas pegou só no couro, não pegou no osso..., aí nunca mais nos vimos esses cara.

No penúltimo assalto que Gavião participou, foram levados de uma empresa vinte e sete mil reais, e, a polícia encontrou em sua casa no bolso de seu casaco, segundo sua irmã, apenas dois mil e oitocentos reais. “[...] *todas as veis que eles vieram aqui, não achou droga..., não achou nada..., aquele dia eles achou dinheiro no bolso do Gavião... Eles foram direto, alguém deve ter falado né...*” (MÃE DE GAVIÃO, 48 anos).

O último e grande assalto, o levou à detenção por quarenta e cinco dias na Casa de Detenção de Menores em Cuiabá e quinze dias após ser solto (já tendo alcançado a maioridade) em uma ação da polícia (armação contra ele, segundo a mãe) foi conduzido ao presídio onde se encontra até o momento.

⁷⁹Faz essa pergunta por que esse caso também foi noticiado na televisão. Perguntou para saber se eu tinha conhecimento do caso.

[...] assaltaram um viajante né... O viajante tava com três quilos de ouro... [...]. O policial falou: “adivinha o que o seu irmão tá fazendo aqui!”. Eu perguntei: “O que o meu irmão fez agora?” [...]. Daí ele foi lá e pegou, enfiou a mão naquela pasta de ouro e disse: “Ó aqui ó, o que seu irmão tava fazendo”. Caiu aquele montão de ouro assim ó... Na internet colocou que era equivalente a oitocentos mil. (IRMÃ DE GAVIÃO, 23 anos).

Gavião é reconhecido por seus professores quando suas façanhas (assaltos, tiros) são noticiadas pela imprensa devido as iniciais de seu nome visto que a identificação visual ou por qualquer meio, de menores de idade, é proibida por lei. Entretanto, quando ele voltava da detenção, ele mesmo contava aos amigos na sala de aula suas aventuras perigosas. As notícias se espalhavam, chegavam até os professores aumentando dessa forma, os seus medos e inseguranças em relação a Gavião. Por isso Gavião é visto como aluno violento.

Mutum é considerado por seus professores um aluno muito violento. Segundo sua mãe⁸⁰ (37 anos), *“ele é muito assim..., alterado, muito..., estressado dentro de casa [...] ele fica brabo comigo, as veiz ele até me xinga né..., e já sai assim...”*.

Em junho de 2011 Mutum foi detido pela polícia por estar fumando maconha e crack, porém isso não o assustou. *“[...] eu sou de menor ainda..., pra mim não vai dar nada”!* (MUTUM, 17 anos). Falou sobre suas brigas na escola no intuito de defender os interesses dos amigos.

Aqui no colégio já, nesse ano ainda, eu peguei o muleque lá e falei bem assim: “Pode deixar comigo”. Dei um nó, ele caiu no chão. Peguei o cara e escambau..., joguei no chão aí grudei o cara no soco, no tapa e no chute..., eu sozinho peguei o cara e o cara era maior do que eu..., mais forte ainda..., o cara treinava..., o cara fazia academia ainda e apanhou de mim. Ficou a testa, o nariz e a boca dele tudo cortada! (MUTUM, 17 anos).

Quando, perguntei o que o garoto lhe fez para ser agredido desse jeito ele tranquilamente respondeu: *“Nada. Ele mexeu com a namorada de um amigo nosso”*

⁸⁰A entrevista com a Mãe e o Pai de Mutum aconteceu às 19h30 no dia 11 de abril de 2012, uma quarta feira na sala do diretor do CEJA. A entrevista gravada durou 21 minutos e 59 segundos e resultou em 08 páginas de transcrição.

aí... o cabôco tava aí, a gente pegou e foi cobrar...” (MUTUM, 17 anos). Também na escola, para salvaguardar interesses de outro amigo ele protagonizou outra agressão física.

[...] Já bati em um piá de doze anos que queria bater no irmão de um amigo meu desse tamainho assim ó (fez o gesto de pequeno com a mão). [...] aí eu peguei e bati nele..., e falei: “Você bateu nele cara? Agora é sua vez de apanhar..., aqui é gente que sabe bater agora..., você vai ver o que é bom”! (MUTUM, 17 anos).

Mutum demonstrou um senso muito grande de protecionismo aos amigos. Ele leva a sério suas amizades e sempre está disposto a defender os amigos, seja de palavras árdidas proferidas por sua família que não apoia suas amizades, seja de situações de conflito em que se envolvem com outros grupos ou pessoas. Porém, ao sentir-se traído, Mutum vai da amizade ao ódio. O desejo de defender os amigos a qualquer custo transformou-se em desejo de matar pelo fato de ter perdido a confiança, como aconteceu em relação ao seu grande amigo Sabiá.

O Sabiá..., eu confiava muito naquele piá lá..., desde o ano passado eu estudei com ele, na mesma sala, altos piá queria bater nele e eu não deixei..., eu pegava e ia logo falando... “Então! se for bater nele vai ter que bater em mim também...,” aí o felizardo pegava e deixava quieto, não batia nele. (Falou com uma expressão de quem sempre protege os amigos, e de como é respeitado entre os demais) Aí eu perdi a confiança nele demais. Ele pegou um dia e resolveu me caguetar..., falando que eu vendi droga pra ele... Ele que pediu pra mim! Ele falou: “Ô Mutum, você fuma maconha”? Eu falei: “Eu fumo”! Daí ele pegou e falou pra mim: “Você quer me dar pra mim experimentar um pouquinho”? Eu falei assim: “vamo na quadra lá que eu te dou um pouquinho lá..., vou falar com a gurizada lá”. Falei pra gurizada..., “ou! dá um teco⁸¹ pra ele aqui”! Ele pegou e foi pra sala normal..., não tinha dado efeito nele..., assim..., no primeiro dia não dá nada! Ele pegou e entrou na sala normal e daí no outro dia ele pegou e pediu pra mim de novo, e eu peguei e di pra ele fumá e no segundo dia ele começou a caguetar. [...] Eu confiava muito no Sabiá..., ele era um segundo irmão pra mim! Eu não deixava ninguém bater naquele piá lá dentro da sala de aula! [...] Esses tempo..., eu vim atrás dele aí..., mas era pra matar ele de porrada..., eu ia passar o ferro⁸² nele! [...] O Sabiá, eu ia pegar é na mão mesmo! Eu sou assim..., mas não era sozinho não..., as gurizada tudo queria pegar ele. Aqui no colégio ninguém gosta dele porque ele é cagueta. (MUTUM, 17 anos).

⁸¹ Teco é uma tragada, uma fumada.

⁸² Ferro é revólver.

Mutum veio estudar no CEJA porque fora expulso de outra escola, “[...] *ele foi expulso [...]. Foi por causa de bebida! Pegaram ele com uma garrafa de bebida..., com pinga, parece..., assim o pessoal lá falou...*” (PAI DE MUTUM, 54 anos). Já no CEJA, quando está nervoso Mutum não aceita nenhuma interferência dos professores, e segundo uma de suas professoras quando ele está agressivo, é preciso saber como falar com ele para não agravar a situação, caso contrário, ele possui um repertório grande de palavrões contra os professores. Em relação a isso ele disse:

Eu já xinguei a professora Papoula..., duas vezes já! Um dia que ela me mandou fazer tarefa..., e eu falei: “não!..., eu não vou fazer não!” Ela falou assim: “ó eu vou chamar o diretor!” Eu falei assim... “Ah! pode chamar então..., eu não devo nada pra ninguém..., vamo ver então..., com ele. Quer forçar o outro a fazer uma coisa que ele não quer!” Daí ela pegou, foi lá e chamou o..., coordenador de área pra conversar comigo. Eu conversei com ele..., aceitei ir pra sala, mas, não fiz nada do mesmo jeito! Pode chamar o que for aqui no colégio, que eu não faço não! Não adianta que eu não faço não! Quando eu não quero fazer eu não faço não! [...] de vez em quando eu não tô com vontade de fazer não! Eu posso até copiar tudo, mas eu não entrego não! Eu deixo no caderno sem fazer..., aí eu pego e fecho o caderno, abaixo a cabeça e durmo. Aí a professora pega e coloca no quadro e diz assim: “E aí? Não vai entregar não”? E eu digo: “não!” Não adianta insistir que eu não entrego. Se insistir eu xingo [...] altos palavrão..., [...] filha da puta, pau no cú, desgraçada..., é que eu sou muito estressado! (falou com muita arrogância e com um ar de superioridade). (MUTUM, 17 anos).

Ele deu outros exemplos de violência verbal em relação a seus professores.

A Professora de (disciplina Y) toda vez que eu entrava na sala de aula..., toda vez que eu ficava de pé, ela olhava e mandava eu sentar..., só por causa que eu ficava de pé..., só por causa de eu levantar pra pegar uma borracha ou um lápis emprestado ela ficava no pé pra eu sentar. Ela falava: “Vai sentar! Vai sentar ou vou chamar o diretor!” Eu falei assim: “Você é cega? Não tá vendo que eu vou pegar o lápis aqui não”? Eu pegava e começava a xingar ela. Não tinha como não xingar ela! Ela ficava enchendo o saco na sala de aula e eu acabava ficando com raiva dela... Eu tenho um ódio da cara dela até hoje! (MUTUM, 17 anos).

Além dessas atitudes ríspidas para com seus professores, Mutum disse que sai da escola a hora que quer *“Eu já saí várias vezes sem pedir. [...] e peguei falei assim...:*

“que nada, não vou avisar nada pra ninguém não...” Eu não tava aguentando mais, aí peguei minha bicicleta e fui embora” (MUTUM, 17 anos).

Somada às ofensas verbais proferidas, Mutum sempre afronta os professores na sala de aula no sentido de intimidá-los. Assim se expressou de uma forma muito arrogante.

De vez em quando eu dava uns esporro nos professor aí... Os professor que passava coisa demais..., explicava pouco..., eu acabava falando..., falava assim...: “você tá aqui pra ensiná..., não é pra ficar passando coisa no quadro não”! O professor falava assim: “Ó eu vou passar coisa no quadro”: eu falava: “não tem nada a ver..., você tá aqui pra ensinar os alunos..., não é pra ficar só escrevendo coisa não..., deixando acabá a folha do nosso caderno não”! Teve um dia com esse memo professor que eu dei um sermão nele... Ele chegou na sala de aula e eu falei assim: “Você vai continuar passando coisa no quadro ou vai explicar as coisa pra gente agora”? Ele falou assim: “Vou explicar as coisa agora pro cês sim!”. (MUTUM, 17 anos).

Segundo seus professores, geralmente Mutum se dirige às pessoas de modo muito arrogante, autoritário, o que intimida e provoca medo em muitos professores. Acredita-se que pelo medo ou admiração ele exerce um forte controle sobre os colegas de sala e sobre os membros de seu grupo que com ele usam droga na quadra da escola. Mutum apresentou vários exemplos de como ele exerce sua liderança entre os alunos. Ele não pede, determina e os demais obedecem.

Principalmente dentro da sala de aula. (falou todo garboso, cheio de si) Na sala um dia, um menino não calava a boca..., eu peguei..., cheguei dentro da sala de aula e sentei, o professor tava falando e eu queria ouvir o que o professor tava falando aí, eu cheguei, e mandei todo mundo calar a boca e comecei a xingar ainda... Eu falei: “cala a boca aí seus bando de filha da puta! Eu quero ouvir o que o professor tá falando! Fí duma égua”!(ele encenou essa frase. Falou bem exaltado, com gestos agressivos como se fosse real) Eu xinguei ele e todo mundo ficou quieto..., não falou mais nada! Aí começou todo mundo a olhar pra mim. Aí eu falei: “Tão olhando o quê? Vai tirar uma com a minha cara? Fala logo”! Eles pegava, ficava olhando pra frente e ficava quietinho..., não falava nada. Aí o professor começou a olhar pra mim e aí continuou a explicar a matéria... Eu peguei..., deixei o professor explicar. (MUTUM, 17 anos).

Embora afirme o contrário, em nenhum momento, segundo os professores, Mutum parou de usar e vender drogas na escola. Sua relação com os professores continua conturbada pelo fato dele não participar das atividades escolares como a escola espera que aconteça. No livro de ocorrências da escola, constam quatro registros sobre Mutum: 1º - pular alambrado da escola para ir embora antes do horário (25 de fevereiro de 2011), 2º - não realizar as tarefas na sala de aula e dormir em sala (04 de abril de 2011), 3º - suspensão por indisciplina (06 de abril de 2011), 4º - sair da escola sem permissão (27 de fevereiro de 2012). Todas essas ocorrências são consideradas infrações que geram sanções, segundo o artigo 15 do Regimento Interno Escolar. Esse conjunto de ações realizadas por Mutum foi o que o colocou como aluno violento na escola e, portanto, gerador de medo e insegurança entre os professores.

Águia encerra a lista de alunos violentos. Ela não participou das Oficinas de Literatura de Cordel, pois, era aluna de outra turma. Só foi possível uma conversa prévia com ela após a insistência de uma de suas professoras a quem ela tem muita estima, porém, no momento marcado para o nosso primeiro encontro, ela relutou em não conversar e outra professora presente no momento a incentivou. Permaneceu muito tímida e desconfiada no início, mas, na medida em que fui me apresentando e mostrando os objetivos do trabalho de pesquisa, ficou mais à vontade e confiante, e, pudemos então marcar a entrevista.

Ela consta na lista que a escola passou, como uma aluna briguenta e mal educada com os professores, uma aluna “violenta” e “difícil” no dizer de um dos coordenadores de área. Águia não usa e nem trafica drogas, também não pertence a nenhuma gangue e nunca cometeu roubos ou assaltos. Seus professores nunca comentaram nada a esse respeito e não há nenhuma ocorrência registrada na escola sobre ela, apesar de estar na lista de alunos violentos. Sua mãe também afirmou nunca ter recebido reclamação sobre o comportamento da filha no CEJA.

Águia chegou ao CEJA há um ano e meio já marcada com o estigma de aluna violenta, visto que, foi protagonista de dois episódios violentos contra alunos no portão da escola onde estudava. No primeiro, foi até a escola de uma garota e na hora da saída a espancou brutalmente. Os colegas gravaram a briga pelo celular e enviaram

à imprensa. Tornou-se notícia da semana e caso de polícia. Por esse motivo foi ameaçada de morte por parentes da aluna e precisou fugir para outra cidade. Um segundo caso foi uma agressão a um garoto que também ficou bastante machucado.

Por essa conduta ficou marcada como aluna violenta. Hoje, ela não se considera uma menina violenta e sim uma menina rebelde que a partir da morte de seu padrasto que era uma referência de vida para ela (a quem ela sempre chamou de pai) e da morte quase recente de sua avó (há seis meses), que era sua amiga e confidente. Disse que perdeu a alegria para muitas coisas da vida e por isso tornou-se muito agressiva.

Esse ano eu não me considero violenta não..., mas o ano passado eu me considerava sim..., e minhas amiga falava que eu era muito violenta..., que eu ameaçava os outro não sei o quê... O ano passado eu era, esse ano eu não me acho não..., mudei totalmente meu jeito de ser. [...] Eu fico de boa assim na minha..., fico na minha quieta! Agora nos dias que eu tiver brava, você vir falar..., fazer graça com a minha cara, vir dando risadinha e coisa e tal..., daí, você não venha que eu sou má! [...]. Aí eu começo a brigar né [...] eu sou uma menina boa..., só que se mexer comigo..., tipo assim..., eu sei lá... (ÁGUIA, 15 anos).

Sobre o seu nome constar na lista de alunos violentos ela disse:

Sei lá... Quando eu entrei aqui no começo do ano, eu era bem atentada. Assim..., eu entrei no ano passado eu era bem atentada quando eu entrei..., eu incomodava bastante. [...] No ano passado eu não fazia nada..., eu não fazia tarefa..., eu não gosto de fazer..., era raro quando eu fazia tarefa..., é muito difícil. [...] Por que tipo assim..., eu andava com umas amizades que não era muito boa..., que me influenciava..., não vou citar nomes..., mais me influenciava a ficar lá na quadra com eles entende..., até eles usavam as coisa errada⁸³..., mas eu nunca usei... Me ofereceram... [...] ficava lá (na quadra) sentada ouvindo música..., os cara fumando cigarro..., de vez em quando eles trazia bebida pra escola na bolsa e ficava bebendo. [...] eles trazia era coca e vinho, aí eu bebia misturado (falou rindo). [...] eu sou muito bagunceira..., sou muito de ficar saindo pra fora... [...] bagunça assim..., de ficar assim na sala conversando..., andando pra lá e prá cá... [...] já é costume já nas aulas. Todas as aulas eu tenho que sair..., outra hora eu volto, outra hora eu saio de novo [...] sair pra fora é normal... (ÁGUIA, 15 anos).

⁸³ Coisa errada para ela é droga.

As saídas de Águia para fora da sala de aula, o que para ela é um procedimento natural, acontecem a seu bel prazer, ou seja, sai da sala quando quer e sem autorização da professora ou professor, conforme situação que ela mesma descreveu.

[...] tinha uma professora de português que dava aula pra mim, e eu não gostava dela né..., aí quando a gente saía da sala, a gente pegava e dava um murro na porta..., daí ela dizia: “Vocês não pode sair!” “Cala a sua boca”, eu dizia, “nóis vai sair sim!” Tinha uma mesa de ping-pong e nós só ficava jogando ping-pong. (ÁGUIA, 15 anos).

Outro procedimento corriqueiro na vida escolar de Águia que disse gostar muito de estudar é a prática de matar aula⁸⁴.

[...] eu matei muitas aulas... Esse trimestre eu tenho muita falta, acho que nem mereço correr atrás... [...] os outro chama pra matar aula: “Vamo matar aula”? “vamo, vamo”! A gente vai pro Ginásio, vai num riozinho que tem ali no residencial, a gente vai pro estádio e fica lá até cinco hora..., a gente volta pro colégio, cata a bicicleta e a gente vai embora! [...]. (ÁGUIA, 15 anos).

Falou sobre seus procedimentos desrespeitosos para com uma de suas professoras.

Ah..., quando eu entrei aqui [...] eu peguei a sala mais atentada do colégio..., era a sala que todo mundo falava mal..., e foi nessa sala que eu caí... Os aluno era tudo atentado..., aí tinha duas mesas de ping-pong aí fora, aí a gente vivia sempre pra fora.... Aí tinha a professora de (disciplina X)⁸⁵ que dava aula e nós xingava de tudo quanto é nome... Nós xingava ela..., daí eu pegava a porta e batia..., eu e os menino... Ah! faz favor, dá licença! Ela dizia: “Volta aqui”. “Que volta nada! Você não manda em nós” e, ficava até cinco hora jogando ping-pong ali... (falou com ar de deboche) na frente da sala..., e ainda mesmo assim, consegui passar! (riu). Ainda a Professora falou: “eu vou te reprovar”! E eu falei: “Então reprova então! Você não é boa? Então reprova”! Mas as minhas nota era tudo boa! (ÁGUIA, 15 anos).

Águia continuou com os exemplos sobre a referida professora.

[...] a gente chamava ela de “véia do cão”. Só ela que eu xinguei. Cara!..., mais eu xinguei! Agora mudou os professores né..., e se tem

⁸⁴ Termo utilizado no sentido de faltar às aulas, ou ir à escola e não entrar para a sala de aula, ou ainda, estar na escola e ausentar-se sem autorização, geralmente pulando o muro ou o portão.

⁸⁵ Nome da disciplina omitido para não identificar a professora.

professor que eu não gosto, eu procuro ignorar..., que nem a professora de (disciplina Y)..., faz duas semanas que eu não entro na aula dela..., aí eu procuro ignorar, porque se eu ficar dentro da sala de aula e ela começar a olhar pra mim..., eu sou muito impulsiva, aí eu vou começar a xingar ela e vou me dar mal..., então eu fico lá fora... (ÁGUIA, 15 anos).

Informalmente, professores confirmaram que Águia tem esse comportamento agressivo com aqueles professores pelos quais ela não nutre simpatia, e a maneira de afrontá-los é através de grosserias nas palavras e nos atos, bem como, não realizando as atividades propostas por eles e muitas vezes os ignorando.

Tipo assim... Eu chego na escola né..., daí eu fico sentada..., aí tem vez que eu tô com disposição de fazer bastante coisa, agora tem hora que eu não gosto. Na vez que a professora (nome)⁸⁶ dava aula pra gente né..., eu gostava bastante da aula dela..., aí eu até fazia as coisa..., assim... Tem dia que eu procurava entender as coisas como que era né..., agora tem vez que... Que nem veio outra professora, aí eu não gostei dela, aí eu não faço as coisas. É raro eu fazer as coisas na aula dela..., só fico passeando pra lá e pra cá..., daí tal... De (nome da disciplina) também..., eu não me dou bem com a professora, daí..., tipo assim..., que eu faço tarefa assim..., é só na aula de (nome da disciplina). (ÁGUIA, 15 anos).

3. As violências sentidas

Os estigmatizados de violentos também sentem que são vítimas de violências, e muitas vezes de violências silenciosas. Violências essas vistas como acontecimentos naturais próprias da relação no seio das instituições sociais. (SANTOS, 23/03/2012).

Ao me deparar com uma lista de alunos estigmatizados de violentos, ao ouvir os relatos de seus professores sobre seus medos e inseguranças no convívio diário com os mesmos, ao selecionar oito desses alunos para acompanhá-los com maior proximidade via Oficinas de Literatura de Cordel, observação e entrevistas e, ao ouvir deles próprios suas peripécias na escola e fora dela, caracterizadas como

⁸⁶ Nome da professora omitido.

procedimentos violentos, uma interrogação veio. **São eles, apenas protagonistas das violências na e fora da escola, ou também são vítimas de violências no ambiente em que convivem?** Com esse intuito procurei captar em suas falas possíveis violências em suas trajetórias de vida. Muitos falaram sobre violências que sentem acontecer no seio da família. Aqueles mais envolvidos com delinquência pela cidade narraram violências por parte da polícia quando são pegos, e por fim, todos falaram sobre violências exercidas sobre eles no convívio da escola, na relação professor/aluno.

A maioria desses alunos já interiorizou o estigma de que todos os que estudam no CEJA são problemáticos ou violentos e atrasados nos estudos. Vieram estudar no CEJA devido a algum déficit apresentado em outras escolas, a saber: déficit comportamental ou déficit de aprendizagem. Sentem violências sobre eles que afetam negativamente a imagem que tem de si próprio e que aqui, denomino de violências da autoimagem negativa.

3.1. Violências da família

Socó nunca afirmou que sua família age de modo violento em relação a ele, entretanto, a mágoa que demonstrou possuir em relação ao pai foi visível e tudo por causa da opção de vida que o pai escolheu: ser nômade. O pai de Socó não tem parada fixa, vive se mudando com a família e sente que isso afeta os filhos. *“Alegaram que ele estava atrasado na escola, talvez até por uma culpa minha, pelo fato de que a gente é meio que nômade né, eu sou meio nômade, ando bastante, viajo bastante e..., e eu levo eles comigo”* (PAI DE SOCÓ⁸⁷, 40 anos).

Esse nomadismo assumido pelo pai de Socó de fato interferiu também no comportamento do filho na escola conforme afirmação do próprio Socó, apesar, de que família e escola não sabem disso. Socó sente-se revoltado por ter saído do litoral onde praticava surf e vir morar em Sinop, ambiente muito diferente do que estava

⁸⁷A entrevista com o pai e a mãe de Socó, aconteceu na residência da família, no dia 28 de abril de 2012, às 15horas, em um sábado. Foi uma entrevista regada com chimarrão. A gravação durou 46 minutos e 11 segundos e resultou em 10 páginas de transcrição.

acostumado a viver. A família por sua vez, desconfia que Socó, sentiu a saída do litoral para vir morar em uma região de floresta. Nesse sentido, o pai disse: *“Olha, ele não me..., falou nada, mas eu sinto nele que ele ficou um..., teve uma..., uma pontinha de revolta. Acho que ele não gosta do Mato Grosso...”* (PAI DE SOCÓ, 40 anos). *“Essa cidade aqui..., ela é..., uma cidade até mais agitada do que nas praias..., mas ela..., [...] não é mais o mesmo estilo de vida!”* (SOCÓ, 17 anos).

Até o momento, a família não se fixou em nenhum lugar e em conversa com Socó, morar em lugar nenhum e ao mesmo tempo morar em todos os lugares, não é a sua pretensão, e por não se abrir com o pai a respeito de suas vontades e de suas frustrações ele se tornou muito rebelde conforme se intitula. Através da fala de Socó, vão se configurando as violências por ele sentidas, como por exemplo, a não identificação com o ritmo da cidade, a perda de seu antigo estilo de vida em uma cidade praieira, e as consequências que essas violências por ele sentidas provocaram em seu comportamento a ponto de entrar para a lista de alunos violentos.

As palavras surf, surfar e surfista estão sempre presentes no vocabulário de Socó. Pela supressão desse estilo de viver, *“fiquei revoltado com meu pai [...] porque meu pai me trouxe pra cá... [...] só que eu..., não tenho assim, interesse em ficar aqui..., e eu não tenho outra escolha!”* (falou com uma expressão de tristeza). (SOCÓ, 17 anos).

Ao falar sobre a família, **Sanhaçu** demonstrou descontentamento em relação ao pai, apesar dele falar que o seu relacionamento com a família é bom. Falou o seguinte em um tom entristecido, porém, duro com as palavras: *“O pai, é um cara muito ruim..., ele é assim meio ruim..., carrancudo assim... [...] Meu pai mexe só com arma essas coisa..., porque meu pai é assim..., é dinheiro, arma e muié né?”* (SANHAÇU, 16 anos).

Perguntei-lhe se gosta de sua família e seu semblante mudou, demonstrando uma tristeza no olhar, abaixou a cabeça e disse: *“Ah... eu gosto... Eu só queria ter um estudo bom, pra mim ficar de boa..., ficar fora da rua..., não ficar com a molecada na rua de noite”* (SANHAÇU, 16 anos). Ao perguntar por que ele ia pra rua, por que não ficava em casa com seus pais e sua irmã, a resposta foi:

Porque não tem nada pra fazer. [...] Ah..., minha mãe fica em casa um dia sim um dia não..., por causa que ela trabalha um dia sim um dia não..., e meu pai não veve em casa..., só fica fora mexendo com rolo..., essas coisas... [...] Quando a minha mãe tá em casa minha irmãzinha fica com a minha mãe, quando ninguém tá em casa, fica só eu e ela. (SANHAÇU, 16 anos).

Falcão, por sua vez foi criado por seus avós. “[...] o pai dele foi embora, abandonou né... [...] eu peguei pra criar... o pai largou pra lá, eu peguei e criei com muito amor” (AVÓ DE FALCÃO⁸⁸, 73 anos).

Atualmente o relacionamento de Falcão com sua mãe é muito distante, apesar dela morar na mesma cidade. “Minha mãe..., não é muito lá de se conversar..., de ter aquela intimidade...” (FALCÃO, 16 anos). Segundo a avó, Falcão sempre foi um garoto que deu muito trabalho e por isso sofria violências físicas quando era criança. “Olha esse aí, eu vou falar a verdade, eu batia nele quase todo dia, eu batia tanto nesse moleque! Toda vez que chegava da escola! Teve um dia de eu falar: isso é violência, não pode! [...] sempre foi muito danado mesmo...” (AVÓ DE FALCÃO, 73 anos). Entretanto, apesar das violências físicas sofridas na convivência com os avós, ele demonstrou muito carinho pela avó. “[...] Quem eu considero mais do que minha mãe memo, é minha vó” (FALCÃO, 16 anos).

Em relação à violência familiar sofrida por **Gavião**, o relato é de sua mãe visto que, não fiz entrevista com ele. Há oito anos seus pais são separados e ele não convive bem com o padrasto que por sua vez saiu de casa por não compactuar das “coisas erradas” que Gavião pratica, disse a mãe. Segundo ela, seu marido era muito violento com os filhos, por isso ela optou pela separação.

Nós nos separamos [...] já por causa de violência em casa. Ele era muito violento né... Essa aqui mesmo (apontou para a filha) não morava em casa..., eles não se entendia..., ele era muito problemático nossa!... Um dia ele pegou um facão e disse que ia cortar a cabeça dela..., ai meu Deus! Eu mandei ela ir morar com a minha mãe [...]. Ela ficou morando ali um ano e pouco. Ela só veio

⁸⁸ Não houve uma entrevista com a avó de Falcão. Houve uma conversa gravada entre ela, o diretor e Falcão, no dia 22 de março de 2012, uma quinta feira, às 13h30. A conversa foi promovida por este pesquisador no intuito de reverter a situação de Falcão que havia sido expulso da escola por ter sido pego pelo diretor, usando drogas com os amigos na quadra da escola. O resultado foi positivo. Foram 35 minutos e 38 segundo de gravação, que resultou em 11 páginas de transcrição.

morar comigo depois que nós se separemo né... E um dia a gente tava jantando, e ele jogou um prato..., quebrou um prato de comida na mesa... [...]. Ele pegou aquele prato..., coitado e quebrou na cabeça do Gavião..., ai meu Deus! Eu falei: “Não, eu vou por fim nisso”. (MÃE DE GAVIÃO, 48 anos).

Apesar desse histórico de violência do pai, após a separação Gavião foi morar com ele em uma cidade vizinha e segundo a mãe foi a partir desse momento que o filho começou a se envolver com pequenos roubos visto que vivia à vontade sem o acompanhamento do pai. O Conselho Tutelar procurou o pai acusando Gavião de ter roubado um barzinho com outros garotos. Por esse motivo, *“porque ele tava dando problema né... [...] o pai dele falou que não queria ele... Eu falei: “não..., ele é meu filho, eu quero ele, manda ele embora, não era pra ele ter ido aí. Lá que começou a dar problema viu professor..., coisinha pequena [...]”* (MÃE DE GAVIÃO, 48 anos).

O relacionamento de **Mutum** com sua família é um relacionamento muito conturbado, principalmente com sua mãe e seu irmão. *“Eu estudo, trabalho lá com meu pai do lado de casa e faço curso ainda..., e ainda lá em casa eu sou desvalorizado..., lá em casa ainda”* (MUTUM, 17 anos). Seu rancor é pelo fato de se sentir desvalorizado apesar de estudar, trabalhar e ainda fazer um curso profissionalizante ao contrário do irmão que segundo ele,

[...] só fica lá mexendo com aquele computador vinte e quatro horas lá... [...]. Meu irmão não trabalha, só fica em casa e parou de estudar no meio do ano [...] e no dia que eu falei isso pra minha mãe, que queria parar de estudar, meu pai e minha mãe quase me bateu lá em casa! [...] Lá em casa é ruim demais..., minha mãe fica me xingando lá... [...] só por causa que eu saio na rua e fico com os amigos meus aí..., na rua aí... (MUTUM, 17anos).

Sua mãe falou sobre a dificuldade no relacionamento com ele pelo fato, segundo ela, dele ser muito estressado e se alterar com facilidade. *“[...] ele não se dá bem com o irmão dele não. [...] a gente fala uma coisinha pra ele, ele já aumenta e já sai pra rua [...]. Eu pego sempre no pé dele, porque ele faz coisa errada e eu pego no pé dele sabe..., qualquer coisinha assim eu já desconfio dele, [...]”* (MÃE DE MUTUM, 37 anos).

Se os pais reclamam constantemente com Mutum por ele estar sempre na rua, ele por sua vez disse que vai para a rua por que não suporta ficar em casa por causa da mãe e do irmão. Sua raiva maior da família é pelo fato de não aceitarem suas amizades. Com uma fala raivosa ele disse: *“comecei a mexer com droga por causa da minha mãe. [...] Ah!..., é muito sufoco lá em casa... Sou muito desprezado, sou muito desvalorizado lá em casa..., aí não tem jeito..., peguei e entrei nessa vida aí de malandragem..., de usar droga...”*. (MUTUM, 17 anos).

Considera-se desprezado e desvalorizado pela família e a consequência disso, segundo ele, foi o ingresso nas drogas e na malandragem e culpou a mãe e o irmão por estressá-lo. Afirmou que se sente bem apenas quando não está em casa.

Estressado cara! Lá em casa, a minha mãe passa muita raiva em mim. Ela e o meu irmão! Começam a fazer brincadeira comigo..., eu começo a ficar estressado. Eu sou facinho de ficar estressado..., pra mim ficar calmo depois é meio difícil! Pra mim ficar calmo eu tenho de sair pra rua..., andar de bicicleta..., aí eu volto pra casa e fica ruim de novo. (MUTUM, 17 anos).

O motivo de toda essa raiva da mãe a ponto de dizer que entrou para a malandragem e para as drogas por causa dela, tem uma explicação.

Com a minha mãe não adianta! Não adianta! (falou quase gritando) Eu até falei pra minha mãe..., falei assim: “Você e o pai vai muito na conversa dos outro! Não sabe ouvir eu primeiro não! Vai na conversa dos outro..., pega bate em mim primeiro pra depois falar..., pra depois perguntá”! [...] essas amiga dela aí ó..., enche a cabeça da minha mãe..., e a minha mãe faz..., faz meu pai ficar contra mim! (estava com um semblante de raiva). (MUTUM, 17 anos).

Pelo fato da mãe não parar para ouvir as razões de Mutum, ela se precipita em tecer julgamentos sobre ele disse o pai, e tal atitude o afasta dela.

As veiz, por pouca coisinha que ele faz né, a nega já..., já..., se precipita..., já foi lá na frente sabe... [...] e..., eu já falei: “Você não pode ser assim, porque as veiz você desconfia de uma pessoa, e você já fala: escuta, você fez isso e isso de errado, aí a pessoa pode revoltar contra você, porque você já tá julgando, você já tá... já quer adivinhar o pensamento da pessoa, e não é assim...” [...] é assim que ela faz com ele sabe..., e ninguém gosta (percebi o constrangimento da esposa). (PAI DE MUTUM, 54 anos).

Segundo Mutum, tudo o que acontece com ele, sua mãe conta para outras pessoas e isso o incomoda muito, entretanto, em relação ao irmão, a atitude da mãe é outra disse ele.

Tudo o que eu faço de errado eu sei que a minha mãe vai falar pra todo mundo mesmo! Meu pai fala pra minha mãe não falar..., mas ela fala..., não tem jeito! Um dia que eu fui expulso do colégio por causa de bebida, eu falei pra ela: “mãe! Não fala pra ninguém não!” De repente eu tava saindo pra rua e as pessoas começaram a me chamar de bêbado..., pé inchado! Eu peguei fique só ódio com a minha mãe e xinguei minha mãe em casa. É..., minha mãe pegou e olhou pro meu pai e falou: “tá vendo? Você não vai fazer nada não”? Ele olhou pra minha mãe e falou: “se vira! Agora o problema é seu..., quem mandou você falar também!” [...] a minha mãe ela tem esse costume de falar pros outro! Agora quando é meu irmão, a minha mãe não fala! Minha mãe fica quieta! (MUTUM, 17 anos).

Mutum sente que não há por parte da mãe um cuidado materno com ele. Deu um exemplo.

[...] eu tava com fome..., não tinha nenhuma coisa pra eu comer lá..., não tinha nem almoço pronto na minha casa ainda! Minha mãe ligou pra mim era três e pouco da tarde e eu falei: “Mãe! Tem almoço aí?” Minha mãe: “tem não! Vem pra casa que eu vou fazer!” Eu peguei e falei assim: “ah! Vou pra casa uma porra que eu vou lá..., vou no bar do Vavá⁸⁹ ..., vou pagar ele lá e comprar mais coisa pra mim comer...”. (MUTUM, 17 anos).

Mutum deu a entender que tem coragem de agredir fisicamente a própria mãe. Assim disse: *“No meu pai eu não tenho coragem de bater não..., por causa que o meu pai, ele me dá dinheiro..., agora se depender da minha mãe...”*(MUTUM, 17 anos).

Em relação à proximidade dos filhos, a mãe de Mutum ao falar dele sempre tece comparações com o filho mais velho. *“O outro é mais assim com a gente sabe, ele chega, beija a gente, abraça sabe..., mas o Mutum nunca foi disso, de chegar perto da gente, sei lá, sentar e conversar assim com a gente...”* (MÃE DE MUTUM, 37 anos).

⁸⁹ Nome fictício.

Águia se transformou em uma garota rebelde conforme ela se denomina, após a morte do padrasto a quem ela amava como pai. O pai biológico, ela não chegou a conhecer, pois, meses antes de seu nascimento ele faleceu em um acidente de trabalho (madeireira).

[...] antes do meu pai⁹⁰ morrer né..., eu era uma boa filha, não cassava encrenca, não..., sei lá..., muito de boa..., na minha..., eu tinha medo de tudo..., não cassava conversa com professor..., eu ia pra escola pra estudar..., e depois que o meu pai morreu..., eu sei lá, comecei a fazer tudo o que eu tive vontade (falou sobre o pai demonstrando tristeza e saudade). [...] Aí eu achei que depois que o meu pai morreu, eu fazia as conta do mês..., fazia seis meses que o meu pai tinha morrido, aí eu achei que tinha acabado o mundo..., aí eu falei bem assim: “não tô nem aí, eu vou fazer tudo o que eu quero né”..., e comecei..., negócio de briga..., briguei um tanto de vez..., [...]. (ÁGUIA, 15 anos).

Sobre o pai, falou com um largo sorriso que gostava muito dele. Em sua fala foi se desenhando a proximidade que tinha de seu pai e o distanciamento em relação à mãe.

Se fosse tipo assim..., pra escolher entre o meu pai e minha mãe eu tinha escolhido o meu pai. [...] Sei lá..., meu pai me tratava tão bem. Sei lá..., eu percebia que ele gostava bem mais de mim do que minha mãe. Às vezes em casa é raro eu conversar com minha mãe..., é muito inútil o tipo de conversa com minha mãe..., eu não converso muito com ela não. (ÁGUIA, 15 anos).

Perguntada o porquê desse distanciamento para com a mãe, ela, timidamente disse:

Ah! Sei lá..., é vergonha..., não tenho vontade de conversar com ela. Tipo assim..., eu fico na minha aqui..., sinto coisa, mas não falo pra ninguém..., só fico de boa na minha. [...] Com meu pai eu falava (mostrou entusiasmo na voz ao falar do pai). Ele era caminhoneiro né..., daí quando ele chegava de viagem eu contava tudo o que tava acontecendo..., as vezes que minha mãe me obrigava..., meu irmão que ficava me batendo..., que ficava falando um tanto de coisa..., eu chegava e falava pro meu pai né..., ele dava um jeito. Minha mãe não! Se minha mãe pegar..., falar pra ela... “não! isso daí acontece! É irmão, não sei o quê... não sei o quê...” é sempre assim. (ÁGUIA, 15 anos).

⁹⁰ Refere-se ao pai que a criou, visto que, o pai biológico faleceu antes dela nascer.

A relação com o pai e a avó materna era muito forte e a deixava muito mais feliz do que é agora. Ela disse isso sempre relacionando o que sentia por eles com o que sente pela mãe em termos de intensidade.

[...] com meu pai eu era mais feliz e com minha vó também... [...]. Ele era caminhoneiro e deu defeito no caminhão!⁹¹ [...] quando meu pai e minha vó era vivo, eu era mais feliz..., tipo assim..., eu tinha muito amor na minha vó e no meu pai né..., tudo o que acontecia eu conversava com ele... Depois que o meu pai se foi né..., tudo..., tudo..., eu não contava nada..., eu não contava mais nada pra minha mãe..., tudo eu ia na casa da minha vó... Minha avó me aconselhava..., que no tempo dela não era assim..., não sei o quê..., e agora não! Agora as coisa ficam tudo dentro de mim né..., porquê eu tenho vergonha de conversar com a minha mãe né [...] porque eu sinto falta quando passo em frente da casa dela e vejo vazia..., todo dia eu passo por lá..., toda vez que eu venho da escola eu passo por lá..., aí tem vez que eu vou lá e fico lá lembrando..., entro na casa dela..., [...] Eu entro lá e só tenho lembrança boa dela, porque eu considerava mais minha vó do que minha mãe! Vai fazer cinco mês que ela morreu! (ÁGUIA, 15 anos).

Insisti em perguntar o porquê dela, ter vergonha da mãe. Abaixou a cabeça e com a voz bem baixa disse:

Não sei..., não sei..., não sei explicar não... Acho que deve ser porque ela não dá oportunidade... Depois que minha vó e meu pai morreu eu fico com isso tudo que eu sinto assim..., aconteceu tanta coisa na minha vida assim tão nova e..., foi acontecendo né..., e eu guardo tudo pra mim! (ÁGUIA, 15 anos).

A mãe de Águia confirmou a preferência da filha pelo pai, pelo fato dele demonstrar mais carinho que ela.

Ela sempre chamava de pai, porque foi o único pai que ela conheceu. [...] Ela era muito apegada a ele. Tudo quanto é coisa, ela reclamava mais com ele do que comigo né... Depois ele sempre foi assim..., mais amoroso com ela e com o outro menino de dezoito ano que eram os mais pequeno..., aí ela sempre reclamava mais a respeito das coisas

⁹¹ O pai morreu de acidente com o caminhão.

com ele do que comigo. [...] Ela conversava mais com ele do que comigo. (MÃE DE ÁGUIA⁹², 42 anos).

O fato de não haver proximidade e diálogo com os filhos por parte dela, é justificado pela dedicação demasiada ao trabalho afim de que nada viesse faltar a eles, disse a mãe.

Porque na verdade, eu assim..., sempre a minha vida foi agitada né..., hoje eu acho que eu tenho mais tempo pra eles do que..., quando eu fiquei com eles tudo pequeno né..., então..., porque eu tinha que trabalhar demais pra não deixar faltar as coisas pra eles..., que a minha vida foi muito dificultada né, então..., eu..., não tinha como ficar mais tempo com eles. Hoje não, eu tenho minha casa, eu tenho mais conforto pra eles do que antigamente quando eles eram mais pequenos..., aí aquele medo d’eu deixar faltar as coisas deles me fazia trabalhar mais. (MÃE DE ÁGUIA, 42 anos).

Essa não proximidade com os filhos tem o seu agravamento com o falecimento do pai biológico de Águia quando faltava um mês para o seu nascimento, fazendo com que a mãe assumisse a responsabilidade de mantenedora financeira da família.

[...] antigamente..., eu..., eu..., era agressiva, eu reconheço que eu era agressiva, hoje eu penso diferente... [...]. Hoje eu tenho momentos de conversa com a Águia, mas antigamente eu não tinha, não tinha porque antigamente, em primeiro lugar pra mim tava o serviço..., e depois do nascimento da minha filha, essa de quatro anos, que eu vim enxergar as coisas diferente... A minha convivência com o falecido também, me fez enxergar o mundo diferente, que ele fez eu acordar pra vida, ele era uma pessoa bem mais velha do que eu, que..., a vida não era só trabalhar, que eu devia ter tempo pros meus fio pra conversar... Ele não aceitava você chegar e bater... Senta, conversa..., o dele era diálogo..., então..., foi dali pra cá que eu aprendi a ser diferente..., [...] primeiro lugar agora é meus filhos. (MÃE DE ÁGUIA, 42 anos).

Entretanto, pareceu que para Águia, esses “momentos de conversa” que a mãe atualmente dispensa a ela já não fazem o efeito esperado, pois. *“é muito inútil o tipo de conversa com minha mãe...”* (ÁGUIA, 15 anos), apesar, da mãe, ter a impressão que

⁹²A entrevista com a mãe de Águia aconteceu em uma sala de aula do CEJA, no dia 22 de março de 2012, às 15h30, em uma quinta feira. A entrevista gravada durou 25 minutos e 43 segundos e resultou em 09 páginas de transcrição.

o relacionamento entre ambas esteja bem pelo fato de ter se aproximado mais dos filhos durante a convivência com o marido.

A mãe de Águia disse que com sua ausência, devido à necessidade de trabalhar, as violências físicas contra Águia começaram muito cedo, pois, com a morte de seu esposo, pai biológico de Águia, ela passou a morar com os filhos no quintal da casa de seu pai e nesse período os netos eram constantemente agredidos pelo avô.

[...] eu morava no fundo do quintal do meu pai né..., e meu pai, [...] do mesmo jeito que ele foi rígido com nós, ele foi rígido com os meus filhos..., aí os meus filhos tinha perdido o pai deles, então ele..., não deu aquele carinho de avô... [...] quando eles quebrava alguma coisa dentro de casa, ele ia lá e batia... Eu cansei de chegar e os menino tá lá na rua me esperando..., então meu pai sempre foi agressivo com eles. [...] meu pai sempre foi bastante agressivo..., até uma vez eu cheguei..., ela tinha um ano e pouquinho..., eu cheguei do serviço e ela tava com um corte assim na cabeça (mostrando o tamanho do corte), que meu pai tinha dado uma fivelada com a cinta na cabeça dela [...]. (MÃE DE ÁGUIA, 42 anos).

Não há narrativas de **Tucano**, **Corrupião** e **Falcão** a respeito de violências sentidas na convivência com suas famílias.

3.2. Violências da polícia

Nem todos os alunos entrevistados têm relatos sobre violência policial. **Socó** nunca foi preso e nem abordado pela polícia, até porque é um aluno que embora estigmatizado de violento, nunca se envolveu em brigas e em nenhum tipo de delinquência na escola ou fora dela. **Águia** também nunca foi presa e nem abordada pela polícia, apesar da agressão realizada contra uma garota da escola que mereceu destaque no noticiário policial. Foi apenas intimada a comparecer na delegacia para provar que era menor de idade, “*porque passou na TV que ela era maior de idade, daí deu esse B.O todo*” (MÃE DE ÁGUIA, 42 anos).

Tucano, apesar de realizar roubos e assaltos à mão armada a pequenas lojas na cidade nunca foi pego pela polícia. O único caso que relatou foi quando a polícia parou

o ônibus escolar que o levava para casa, após ter recebido uma denúncia que no dia anterior ele havia ameaçado alguns alunos com uma arma dentro do ônibus. Os policiais segundo ele o retiraram do ônibus, revistaram sua mochila, mas não encontraram nada e o fizeram voltar a pé para casa.

Mesmo usando e traficando drogas constantemente na escola e fora dela, e tendo participado na morte de um rapaz, **Falcão** nunca foi pego pela polícia por esses crimes. Já fora revistado várias vezes e detido uma vez por estar portando arma de fogo, porém, por ser menor de idade ficou apenas um dia na cadeia pública. *“Fiquei um dia só, no outro dia eu já sai de boa, meu tio foi me buscar [...] Caí com arma..., [...]”* (FALCÃO, 17anos).

Sanhaçu falou da violência que sentiu por parte da polícia durante uma briga quando estava em uma danceteria com os amigos. *“[...] Daí chegou os gambé⁹³ batendo em nós..., os porco..., os pulícia..., daí pegou e esfolou nós no pau lá na danceteria, daí nós correu...daí nós se escondemo... Até eu levei um murro na boca e uma cacetada no braço”* (SANHAÇU, 16 anos). Em outro momento quando estava voltando da mesma danceteria, ele e seus amigos foram abordados pela polícia.

Um dia eu tava vindo da danceteria né... [...] nós tava em seis..., e tinha roubado bicicleta. Aí os home⁹⁴ tava vindo com farol alto..., daí quando chegaram uns dez metros de nós assim..., já frearam os carro assim e foi botando 12⁹⁵ na nossa cara..., colocando o ferro na nossa cara assim né..., daí gritaram: “bota tudo as mão na cabeça seus filha da puta! Não quero nem saber quem tá aí agora...” Nós já jogou as bicicleta assim pro lado né... Só que eles nem olharam as bicicletas..., [...] Eles meteram umas 12 na nossa cara e o que nós tinha que fazer? Nós tinha que parar né? Daí arrojaram nós lá num canto... Daí ele revistou nós assim e dava chute no nosso pé é pra gente abrir mais as perna né..., nós tava tudo com as perna aberta..., mais eles manda a gente abrir mais né..., e deu um chute assim que a gente quase cai no chão... Carteira..., celular..., eles cata e joga no chão..., dá soco nos ovo da gente... Eles são muito ruim..., pelo amor de Deus! Só que também tem uns que é de boa..., tem uns que eles pega e pede um troco assim..., quando a gente tá com arma essas coisa assim, eles pede um troco pra eles liberar a gente né... (SANHAÇU, 16 anos).

⁹³ Gíria entre eles que significa polícia.

⁹⁴ Os policiais.

⁹⁵ Calibre de arma.

Em relação a **Gavião**, os relatos sobre as violências por parte da polícia, foram feitos por sua mãe e sua irmã. Ele sempre trocou tiros com a polícia e em dezembro de 2011, levou um tiro no pé e um amigo seu morreu baleado quando foram perseguidos pela polícia após um assalto a uma casa lotérica de uma cidade vizinha. Após pegarem Gavião em um matagal,

a intenção deles era matar né..., como matou o menino..., era matar o meu irmão... Eles só não matou o Gavião porque uma muié chegou na hora..., o policial ainda falou: “é..., você escapou da morte hem! Se não fosse aquela dona chegar lá, a essa hora você tava lambendo a testa do cão”. Ele falou isso pro meu irmão na estrada né..., o meu irmão falou que eles parou na estrada pra dar uns pescoção⁹⁶ nele. (IRMÃ DE GAVIÃO, 23 anos).

Gavião ficou apenas cinco dias detido por esse assalto e depois foi liberado. Dias depois foi acusado de ter cometido um assalto a uma empresa e levado uma quantia volumosa de dinheiro. Os policiais invadiram sua casa a sua procura e atiraram para intimidar a família na porta da casa. *“Nossa! O dia que a polícia veio aqui pela primeira vez dizendo que estava atrás do Gavião..., nossaaa... Veio aqui e foi entrando dentro de casa armado [...] foi o dia que eles deram tiro aqui”* (MÃE DE GAVIÃO, 48 anos). E a irmã complementou: *“levaram meu computador..., mexeram na bolsa da mãe... [...] sumiu até o último salário dela [...] daí eles levaram um monte de celular que tinha..., até celular véio, de três anos atrás que nem presta mais... [...] tinha uns oito”* (IRMÃ DE GAVIÃO, 23 anos). O objetivo, segundo ambas, dos policiais levarem esses celulares era para dizerem na TV que encontraram celulares roubados em sua casa. De fato falaram isso na TV.

A mãe de Gavião falou sobre os espancamentos da polícia em Gavião.

[...] só que eu fico brava assim, porque eles espanca né... O (X)⁹⁷ mesmo, ele espanca muito..., aquele dia que o Gavião veio do assalto..., ele saiu de lá⁹⁸ bom ..., a tia dele falou, o pai dele mora lá..., nossa..., ele chegou, a cabeça dele tava cheia de sangue..., eles deram muita revolvada na cabeça dele..., e esses dias também [...] Nossa professor..., espancaram tanto ele!..., bateram nele!...,

⁹⁶ Bater.

⁹⁷ Nome do policial.

⁹⁸ Cidade vizinha onde o assalto foi cometido.

machucou ele..., eles amarrou ele..., algemaram ele... Eles pegaram ele, surraram bastante ele... (MÃE DE GAVIÃO, 48 anos).

E a irmã complementou.

[...] levaram ele atrás do ferrugem (presídio) pra bater nele... Mandaram ele segurar no pau assim..., (imitou como foi) aí amarraram ele e bateram nele, bateram nele até que ele se cagou todinho..., de tanto que ele apanhou..., que era pra ele contar né... [...] Daí levaram ele pra Delegacia [...] e mandaram ele tomar banho [...] porque ele rolou na terra lá atrás do ferrugem... Eu queria fazer um B.O lá na promotoria..., levar o Gavião para fazer um exame de corpo de delito particular, mas ele disse que não queria... (IRMÃ DE GAVIÃO, 23 anos).

Segundo sua mãe, Gavião não aceitou o exame de corpo de delito porque estava envergonhado.

Ele ficou com vergonha professor, ficou com vergonha... Só eles que sabem o que fazem com eles..., eles não conta..., eles não conta..., eles fica com vergonha... [...] A irmã tirou foto dele..., tava todo machucado [...] Tem outra coisa professor..., olhe..., os cinco dias que o Gavião ficou preso, eles não deixou a gente levar um chinelo, não deixou a gente levar roupa..., eu não vi ele nenhuma vez. (MÃE DE GAVIÃO, 48 anos).

Por ser menor de idade e não haver um espaço apropriado na cidade para menores infratores, sempre que Gavião era preso, ficava no máximo cinco dias detido e depois era liberado. Isso, segundo sua mãe e irmã, irritava a polícia e por isso, *“foi ameaçado de morte pela polícia né..., que eu saiba..., foi pela polícia..., eles falou que ele é o segundo de uma lista pra morrer... [...] e a polícia falou que iam fazer isso..., falaram pra mim”* (MÃE DE GAVIÃO, 48 anos). A irmã acrescentou: *“Falaram na nossa cara..., o policial falou ameaçando o Gavião. Até o advogado pediu para tirar o Gavião daqui”* (IRMÃ DE GAVIÃO, 23 anos).

Mutum, por sua vez falou como foi a abordagem da polícia quando ele estava em uma rua usando drogas com os amigos.

Esse ano ainda! Foi no meio do ano. [...] Tava eu e os amigo meu na esquina lá..., já tinha bolado uma bomba⁹⁹ Daí pegou nós quando a

⁹⁹ “É uma parte embolada já, feito o cigarro” (MUTUM, 17 anos).

gente começou a fumá! [...] Na hora que eu virei pra traz..., o carro nem tinha parado..., o policial já tinha pulado do carro com a pistola na cabeça..., já apontando a pistola contra a minha cabeça! “Vai..., vai..., vai..., anda logo..., vai”. Aí pegou me jogou no chão..., [...] aí o policial levou nós. [...] Fiquei um dia lá..., posei lá..., e no outro dia de manhã a minha mãe foi lá me tirar..., lá das cadeia lá. (MUTUM, 17 anos).

Contou outro episódio acontecido com ele em outra abordagem da polícia.

Eu odeio polícia! Eu odeio polícia! Um dia que eu tava na casa de um amigo meu lá..., eu tava vindo embora..., os policial que levaram eu preso, parou eu né. Falou: “O que você tá fazendo aqui seu vagabundo”? Eu falei assim: “vagabundo não!” E ele falou assim: “como, vagabundo não, se você foi preso com maconha”? Eu falei assim: “O que tem a ver que eu fui preso com maconha? Só que eu trabaio com o meu pai!” Ele falou: “cala a boca se não quer que eu te bato aqui memo!” “Demorou! Pode bater aqui ni mim então!” Eu peguei, mandei ele vir me bater! Eles não bateram não! Eu odeio polícia! Eu tenho nojo de polícia! (MUTUM, 17 anos).

Dois meses após essa entrevista Mutum foi preso por tráfico de drogas e segundo seus pais e professores, apanhou muito.

Corrupião nunca foi preso, porém, já foi abordado e revistado pela polícia algumas vezes e com violência física segundo ele. Rindo, ele relatou.

Nóis tava lá na quadra esperando pra jogar bola [...] e a polícia já chegou: “Vai todo mundo pra parede! Pra grade!” Pegaram, começaram a bater revista..., e realmente eles bate..., dá soco aqui no peito e nos coco¹⁰⁰ por baixo... [...]. Aí, começou, pegou e chegou perto de mim, e bateu logo no rim..., aí ele pegou..., tá..., deu dois soco no rim assim..., um cada lado e um no saco..., e eu quase caí... [...] o policial falou: “Calma! Isso aí é pouco ainda!” [...] Os policial maltrata nós... Outra vez aqui na escola também, a polícia bateu em mim. (CORRUPIÃO, 17 anos).

3.3. Violências da escola

Em relação às violências por parte da escola e que são sentidas pelos alunos,

Tucano disse:

¹⁰⁰ Órgãos genitais.

[...] muitos professor pensa só no lado deles..., não olha pro lado do aluno [...] tem uns professor aqui na escola que pega pesado ainda né..., eles não ajudam... [...] eles pega muito pesado..., qualquer coisinha que faz eles já fala que vão chamar a polícia! Daí tudo pra eles é boletim de ocorrência..., esses negócio assim! [...]. Eles não respeitam os alunos..., tipo..., eles acha que o aluno é super inferior né..., o que eles fala o aluno tem que aceitar..., não pode dar opinião..., e na hora que tem que dar opinião tem que ser a opinião do professor... [...] e os coordenador também, eles falam: “você é aluno, você tem que respeitar, não sei o que...” mas só que eles não percebem que o professor também não tá respeitando os alunos. (TUCANO, 16 anos).

Socó enfatizou o descaso que segundo ele os professores tratam os alunos. *“Olha, tem professores que não dá pra tolerar..., tem professores que..., trata você como se fosse um..., escroto..., como se fosse um mendigo e querem que gente decore a matéria e não entenda o que aconteceu..., os porquês do conteúdo”* (SOCÓ, 17 anos).

Corrupião também se referiu à explicação insatisfatória dos conteúdos pelos professores. *“Realmente tem hora que dá um desânimo..., por causa dos professores que não explica as coisa... Eles passa muitas coisa e não explica bem. Aí manda nós fazer e nós não sabe de nada!”* (CORRUPIÃO, 17 anos) e afirmou que não está satisfeito com os professores *“por causa que..., quando nós não tamo fazendo nada assim..., eles vai e manda por qualquer coisinha, nós pra secretaria...”* (CORRUPIÃO, 17 anos). Segundo ele, deveria mudar na escola,

o jeito que eles dão as aulas..., eles passa muita coisa e não explica muito. Os alunos, geralmente têm uns que é meio fraco..., tem outros que são mais estudiosos..., aí pega e faz..., passa aluno também que não sabe! Aí..., tipo assim..., devia ensinar assim..., um pouco mais melhor... [...]. (CORRUPIÃO, 17 anos).

Sanhaçu também disse que não estava satisfeito com a forma pela qual os alunos são tratados pelos professores. *“[...] eles trata a gente que nem bandido... [...]”* (SANHAÇU, 16 anos), referindo-se ao medo que os professores sentem deles e por isso os evitam o máximo que podem segundo ele. Falou sobre um episódio em que a

professora “traiu a confiança” deles. Segundo Sanhaçu, a professora havia prometido que não mostraria os desenhos que fizeram para os demais professores¹⁰¹.

Ela falou assim: “os desenhos eu não vou mostrar pros professor...” só que daí ela chegou no outro dia falando lá..., “eu mostrei pros outros professor...” Ela traiu a nossa confiança. Ela prometeu que não ia mostrar..., daí ela chegou lá e mostrou e daí até outro dia o professor de (nome da disciplina) até falou bem assim: “É! vocês tão muito ruim”. Falou até que ia descontar nota nossa né por que fizemos uns desenho feio..., falou até que ia descontar nota porque ele foi denegrido né... (SANHAÇU, 16 anos).

Falcão reclamou também dos professores.

Ah..., tem uns professor, assim... [...] tem uns professor que meu Deus do céu..., eles têm os problema de casa pra trazer pra cá..., eles têm bronca com outros alunos ou com outras coisas e vem descontar em nós..., é doido!... O professor já chega de cara fechada..., não!... Tem que chegar alegre conversando com os alunos uai!... O professor já chega com a cara fechaada..., e dizendo: “sem intimidade!..., abre o cadeerno” Ah não! Já chega abrindo o caderno e tudo!... Tem que conversar primeiro com os alunos, pra depooois..., tem que ter tranquilidade..., mas já chega abrindo o caderno, ah não!... Aí eu fico meio estressado... (FALCÃO, 16 anos).

Quanto a **Gavião**, por ele não ter concedido entrevista não foi possível captar possíveis violências da escola em relação a ele, todavia, sua irmã sente-se magoada pelo fato da escola não comunicar à família a ausência de Gavião, fato esse que culminou com sua prisão, pois ele não foi estudar para cometer um assalto. Assim se expressou a irmã de Gavião.

Quando falta na escola, a diretora¹⁰² tinha que avisar. Eu já tinha ligado, falando pra uma professora que quando ele tá dando muito problema, quando ele faltasse, era pra tá ligando no meu celular avisando..., é..., eu tava na cola dele, cuidando dele. E esse dia eu não fui trabalhar (o dia em que ele foi preso), eu peguei folga, tava em casa e ele saiu de casa de manhã cedinho, se arrumou tudo, pegou a moto dele e deixou na casa da minha tia pra mim não saber de nada né... Daí ainda eu avisei, quando ele faltasse na escola, pra me avisar né? Mesmo se fosse um dia só, não precisava de faltar seguido, me

¹⁰¹ Os desenhos em que mostravam cenas de violências praticadas por eles contra os professores.

¹⁰² Refere-se à coordenação pedagógica composta de três coordenadoras.

avisasse se ele faltasse pelo menos um dia já. Ninguém avisou isso aí. (IRMÃ DE GAVIÃO, 23 anos).

Mutum também se manifestou em relação ao que sente sobre as atitudes de seus professores.

[...] os professor qué que nós fique quieto o ano inteiro! [...] tem uns que são chatos..., tem uns que não sabe lidar com aluno não. [...]. A Professora de (disciplina Y) toda vez que eu entrava na sala de aula..., toda vez que eu ficava de pé, ela olhava e mandava eu sentar..., só por causa que eu ficava de pé..., só por causa de eu levantar pra pegar uma borracha ou um lápis emprestado ela ficava no pé pra eu sentar. Ela falava: “Vai sentar! Vai sentar ou vou chamar o diretor!”. (MUTUM, 29/11/2012).

E continuou a falar sobre o excesso de conteúdos e às explicações insuficientes por parte dos professores.

Os professor que passava coisa demais..., explicava pouco..., eu acabava falando..., falava assim...: “você tá aqui pra ensiná..., não é pra ficar passando coisa no quadro não”! O professor falava assim: “Ó eu vou passar coisa no quadro”: eu falava: “não tem nada a ver..., você tá aqui pra ensinar os alunos..., não é pra ficar só escrevendo coisa não..., deixando acaba a folha do nosso caderno não!”. (MUTUM, 17 anos).

As observações de **Águia** em relação às violências sentidas foram direcionadas ao excesso de conteúdos sem explicações satisfatórias e ao fato, segundo ela, dos professores não compreenderem os alunos.

Os professores deveriam atender mais os alunos, [...]. Tem uns professores que eu acho que não ensinam bem não. [...] Sei lá..., aqui tem professor que pega né..., explica..., não entendeu..., explica de novo..., e tem professor que passa no quadro o conteúdo né..., fica lá sentado e não explica pra gente. “Ah! isso aí é igual ao que eu expliquei aquele dia”..., aí vai sentar e não explica pra gente. Alguns não entende o lado da gente, que é assim na escola..., meio..., como é que eu posso dizer?..., rebelde. Só quer que a gente faça igual eles querem..., não entende o lado da gente..., às vezes nem sabe o que a gente tá passando..., e quer que a gente seja..., porque todo dia a gente tá diferente né... O professor quer que a gente faça tudo o que ele quer... Tem dia que a gente não tá com vontade nem com disposição de fazer tudo aquilo que eles quer. (ÁGUIA, 15 anos).

Disse que não se aproxima muito de algumas professoras porque *“eu sinto que... sei lá..., tem muita professora que parece que é riquinha..., mimada..., parece que tem nojo de aluno..., sei lá..., na minha visão de ver né..., tem alguns que são assim”* (ÁGUIA, 15 anos).

Segundo sua mãe,

a violência da escola se dá, dos professores, contra os alunos [...] eu acho assim, que os jovens de hoje em dia, é..., está sendo difícil né..., tá difícil pros pais, tá difícil pros professores, mais eu acho que..., os professores deveriam levar tipo assim..., tá com problema com a Águia, não chama a atenção dela na frente dos outros alunos, chama ela no canto, conversa com ela né..., é..., tenta entender o porque está acontecendo isso com ela, [...]. Então, já é mais a conversa hoje em dia, o diálogo que você tem com eles, porque se tipo assim... *“ah... fulano tá rebelde eu vou maltratar”*, daí vai gerar violência contra violência... (MÃE DE ÁGUIA, 42 anos).

3.4. Violências da autoimagem negativa

Através do contato direto com os alunos, ficou perceptível que possuem uma imagem negativa de si e dos demais que estudam no CEJA. **Tucano**, por exemplo, possui uma imagem negativa sobre todos os alunos que estudam no CEJA. Para ele, tendo por base sua própria conduta, os alunos que estudam nessa escola são alunos que sempre deram trabalho em outras escolas e que sempre reprovaram.

Você pode observar que não tem nenhum aluno aqui que nunca reprovou!..., que nunca respondeu professor! Os aluno daqui não é de se abalar por qualquer coisa! [...]. Todos os aluno aqui já foi bagunceiro..., todos..., menina também! [...] os aluno daqui é tudo irritado já..., não tem aluno aqui que é calmo..., é tudo aluno que se irrita fácil! [...] Eu me irrita fácil, qualquer coisinha eu já estouro! (TUCANO, 16 anos).

Corrupção interiorizou o estigma de que, quem estuda no CEJA é *“maloqueiro”* e demonstrou sentir a violência desse preconceito a ponto de ficar preocupado com o que as pessoas podem estar pensando quando o veem com o uniforme da escola. *“de*

vez em quando dá raiva também. Você tá na rua lá com o uniforme e o povo fica pensando: Olha o ladrãozinho! [...] porque aqui só tem maloqueiro!” (CORRUPIÃO, 17 anos). Ele, como os demais alunos do CEJA, sentem essa discriminação, alguns com tristeza, outros com atitudes de rebeldia.

No entendimento de Corrupião, essa discriminação acontece porque as pessoas “tem medo da escola” (CORRUPIÃO, 17 ANOS). Ele carrega a convicção de que quem estuda no CEJA é porque já reprovou mais de uma vez em outra escola. “*Todo mundo que tá estudando aqui, já reprovou umas duas..., geralmente ficamos mais de duas!*” (CORRUPIÃO, 17 ANOS). E contou um episódio que o abalou: “*Ano passado... nós tava assistindo um negócio lá no..., anfiteatro da UNEMAT¹⁰³..., daí nós saímos pro recreio né..., daí a gente ficou lá e tal..., e eles falou assim: “ói os burro, ói os burro!”*”(CORRUPIÃO, 17 anos). Ao falar sobre isso, expressou tristeza no semblante e não raiva. Eles só falaram isso “*porque nós reprovou!*” (CORRUPIÃO, 17 anos).

Para **Sanhaçu** os alunos do CEJA não prestam, por isso são considerados como bandidos.

[...] todo mundo sabe que no CEJA parece que ninguém presta né [...] tinha um amigo meu aqui do CEJA que era bem amigo meu e era bem de boa assim, e de repente ele começou a andar com os piá daqui..., daí depois se desandou e começou a usar droga aqui... Começou a assaltar os outros [...] Daí ele começou a desandar. O moleque era de boa memo! Eu estudo no CEJA, mas eu pelo menos não me considero um bandido, mas os outro assim..., considera a gente né... Daí os professor tem medo [...] medo de nós pegar na saída né... (SANHAÇU, 16 anos).

Para **Falcão**, os rótulos atribuídos aos alunos do CEJA influenciaram os professores e desse modo os professores têm medo deles.

O professor pensa assim: “Ah, esse moleque aí é isso é aquilo..., ele roubou, tá fazendo assalto!” Vou falá pro cê que todo professor e todo mundo..., povo que estuda fora daqui, pensa que todo mundo aqui é isso, é ladrão, traficante, é isso (rindo muito)... [...] professor encara nós assim e pensa que nós vai matá ele, que nós vai pegar uma arma... Tem professor que é assim [...]. (FALCÃO, 16 anos).

¹⁰³ Universidade do Estado de Mato Grosso.

A sua mudança de comportamento para uma menina “bagunceira” e “agressiva”, **Águia** atribui às amigas que fez no CEJA.

O ano passado aqui era só gente que não prestava mesmo né... [...] eu era muito... [...] tinha medo de tudo... Depois que eu entrei no CEJA eu perdi o medo de tudo! [...] Num sei..., eu era mais boba quando eu entrei aqui..., eu comecei..., eu acho que fui por má intenção dos outros né... (ÁGUIA, 15 anos).

4. Astúcia dos pássaros X estratégias da família e escola

Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição. (CERTEAU, 1994, p. 47).

Em meio a estigmas, preconceitos e uma autoimagem negativa, esses jovens alunos utilizam-se de artifícios para permanecerem em suas atividades consideradas “ilícitas”, “proibidas”, na contramão das normas, do dever-ser. Todavia, antes de apontar algumas dessas táticas criadas por esses jovens, convém solicitar a ajuda de Michel de Certeau (1994) e sua reflexão sobre os diferentes modos que a criatividade humana utiliza em seus procedimentos cotidianos para burlar as redes de vigilância dos grupos dominantes.

No que se refere à organização da sociedade, Certeau (1994, p. 41) fala de “tecnologias mudas”, de “uma multiplicidade de táticas” utilizadas pelo lado da sociedade consumidora ou dominada que desarticulam por “trás dos bastidores” as ramificações de vigilância impostas pelo grupo dominante ou produtores possuidores das estratégias. Esse confronto entre estratégia e tática, é assim apresentado pelo autor.

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela

se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1994, p. 39).

Segundo Certeau (1994, p. 99), a estratégia é própria de *“um sujeito de querer e poder”*, ela parte de um lugar próprio que funciona como *“a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças”*, ou seja, a estratégia provém do *“lugar do poder e do querer próprios”* tais como as instituições, estado, família, escola, igreja, etc.

As estratégias são, portanto ações que, graças ao postulado dum lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. (CERTEAU, 1994, p. 102).

As táticas por sua vez, são procedimentos pertinentes, são *“gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’ [...]”* (CERTEAU, 1994, p. 104), agindo, pois, enquanto *“movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’ [...] e no espaço por ele controlado”* (CERTEAU, 1994, p. 100).

Nesse sentido, em grau menor, é possível perceber a astúcia dos protagonistas desta investigação, arquitetando táticas que burlam a vigilância da família e da escola no intuito de estar-junto com suas tribos, de exercer essa identificação ética e estética, de compartilhar emoções coletivas com seus grupos de identificação. No caso de **Tucano**, a tática era fingir que ia à escola. Ele saia para a escola no horário em que a mãe saia para o trabalho, quando a mãe chegava para o almoço, ele também estava chegando da escola e ninguém suspeitava de que ele não estava estudando até reprovar por faltas.

[...] ele andou matando aula..., e a gente não sabia, porque ele ponhava a mochilinha nas costas..., porque ele estudava de manhã né..., ele ia pra escola e eu pro trabalho..., eu chegava em casa do trabalho e dava a hora dele chegar em casa, as onze horas, onze e pouco da manhã e ele estava chegando..., horário de sair da escola, e eu não sabia que ele tava matando aula, até que a coordenadora e diretora da escola, veio até minha porta e eu agradei muito, muito

por isso..., aí ela veio procurar saber porque ele não tava indo na escola! (MÃE DE TUCANO¹⁰⁴, 43 anos).

Como explicar as saídas de **Corrupião** com os amigos da escola e de fora dela para jogar futebol, beber, fumar narguile, fazer trilhas e até brigar com outros grupos com a constante vigilância por parte do pai? *“eu não gosto de brigar sozinho..., mas quando tá eu e meus amigo, nós briga”* (CORRUPIÃO, 17 anos). Todo esse movimento de Corrupião e de Tucano acontece dentro do campo de visão da família. São hábeis em utilizar a confiança neles depositada por parte da família. Nisso consiste a astúcia. Outro ponto importante para o êxito de suas táticas é o fato de alguns deles serem considerados pelos pais como bons filhos, atenciosos e obedientes, o que os coloca taticamente acima de quaisquer suspeitas, como é o caso de Tucano e Corrupião. Tucano segundo sua mãe, é considerado como o *“bebezão da casa”*, como *“um bom filho em casa e na Igreja”*. Por sua vez, Corrupião, segundo seu pai, *“é um menino bom, obediente [...] ajuda em casa [...] tem os coleguinhas dele, mas nada assim de bagunça, essas coisa assim..., não tem reclamação dele”* (PAI DE CORRUPIÃO¹⁰⁵, 47 anos). Dentro do campo de visão da família e no espaço por ela controlado, astuciosamente esses pássaros escapam aos olhares controladores.

No espaço escolar, **Falcão** mostra como astuciosamente convive com as regras que constantemente burla. Rindo ele diz:

[...] eu tento fazer o possível pro povo pensar o contrário de mim..., só que lá na quadra eles vinha vê né..., eu ficava sentado com as muié..., mas aqui no meio aqui, eu faço o possível pra eles pensar o contrário de mim..., eu não vou querer que eles pense: “Ah, o Falcão faz isso, faz aquilo..., não! Tem que pensar o contrário né... [...]. (FALCÃO, 16 anos).

¹⁰⁴ A entrevista com a mãe de Tucano aconteceu em sua casa às 14 horas, no dia 11 de abril de 2012, uma quarta feira. A entrevista gravada durou 20 minutos e 19 segundos e resultou em 07 páginas de transcrição.

¹⁰⁵ A entrevista com o pai de Corrupião aconteceu em sua casa às 10 horas, no dia 05 de maio de 2012, um sábado. A entrevista gravada durou 19 minutos e 13 segundos e resultou em 06 páginas de transcrição.

Falcão usa de astúcia para dar a impressão de que ele é um aluno tranquilo na escola. A quadra¹⁰⁶ de esportes da escola é o principal local dos acontecimentos “ilícitos” (“só que lá na quadra eles vinha vê né...”). O diretor e professores, sempre passam pela quadra para verificar o que está acontecendo e nesses momentos, Falcão disfarça suas atividades (“eu ficava sentado com as muié...”) e quando não há nenhum adulto ligado à escola olhando, ele fuma a maconha com os amigos, e repassa também outras drogas na escola. No meio de professores e funcionários, ele parece ser outra pessoa (“mas aqui no meio aqui, eu faço o possível pra eles pensar o contrário de mim...”).

Figura 4: Visão parcial da quadra de areia e da quadra coberta da escola.



Fonte: SANTOS, Josivaldo C. dos, 2012.

Retrata-se nesses exemplos o que Balandier (1997, p. 11) denomina de “[...] o eterno debate da ordem e da desordem”, visto que, “a desordem, sob suas diversas formas [...] banaliza-se”, e “[...] eis que se impõe pela permanência como um novo estado de coisas” e nesse caso, as táticas, de acordo com Certeau, são componentes integrantes da cotidianidade, do vivido, são, pois, desordens fundadoras de uma nova ordem. Em meio à ordem e à desordem, a vida está sendo simplesmente vivida. Esses jovens filhos/alunos driblam as regras, as disciplinas, tudo aquilo que perspectiva um

¹⁰⁶ É uma quadra grande, coberta e com arquibancadas de concreto em um dos lados. O espaço das arquibancadas é propício ao uso de drogas, principalmente no meio e nos cantos da mesma. Geralmente usam drogas em grupo e ficam em círculos protegendo quem está na vez. Se alguém aparece no início da quadra, é logo visualizado e prontamente disfarçam, entretanto, o odor forte da droga os denuncia.

dever ser, um jeito politicamente, racionalmente e oficialmente certo, correto de fazer, e, portanto, aceito socialmente. Opõem-se às boas maneiras apolíneas e se entregam às orgias dionisiacas¹⁰⁷. Vivem “*uma energia específica. Energia que não se difunde no político, energia ‘infusa’ no banal intenso da vida [...] tudo é pontual, factual. Este ‘ser’ é de um instante*” (MAFFESOLI, 2007b, p. 47), e nesse viver, obviamente suas ações ferem, atingem aqueles outros que vivem uma vida racionalmente concebida, regrada, pensada a partir de limites e perspectivas socialmente aceitos.

Pode-se dizer que são pássaros vivendo uma vida sem compromissos, a não ser com eles mesmos, com o presente em que vivem. Vivendo o presente, mostram “*que a força desse ‘que é’ não se verga, ou dificilmente, às boas intenções que ditam abstractamente, o que ‘deveria ser’*” (MAFFESOLI, 2002, p. 61-62). Viver dessa forma, em um jardim repleto de flores que visam organizar a vida dos pássaros para um “futuro” seguro e promissor gera atritos. Enfim, esses pássaros de garras afiadas, que na ânsia de manter “*a força imaginal*¹⁰⁸ *do estar-junto*” (MAFFESOLI, 2005d, p. 71), de comungar emoções com sua tribo de afinidades comuns, “[...] *vibrar, emocionar-se juntos, tocar-se, estabelecer contatos, entrar em fusão e assim viver juntos um bom momento, [...] sem muita preocupação com o que é dito*” (MAFFESOLI, 2005d, p. 197), com o que é escrito (normas) vem exercendo astuciosamente sua força de potência em oposição às normas estabelecidas de um poder institucional centralizador configurado na família por seus pais e na escola, por seus dirigentes.

¹⁰⁷ “[...] Dionísio, esse moleque divino, símbolo constante da mudança das formas instituídas” (MAFFESOLI, 2009b, p. 15).

¹⁰⁸ O imaginal em Maffesoli (2001a, p. 26) caracteriza-se como “uma maneira de ser e de pensar inteiramente perpassados pela imagem, pelo imaginário, pelo simbólico, pelo material. A imagem como ‘mesocosmo’, ou seja, como meio, vetor, como elemento primordial do vínculo social”.

TERCEIRO CAPÍTULO

O JARDIM E AS FLORES:

MEDO, INSEGURANÇA E ACOLHIMENTOS

Denominar os professores de flores tem a sua razão. Entendo a docência como um fazer sensível, um fazer belo, um fazer que requer cuidados, características próprias das flores. As flores tendem a florescer em terras férteis e também em terras áridas, e dos professores exige-se que floresçam também em terras áridas, aquelas terras adubadas com as pedras das violências por exemplo. (SANTOS, 14/02/2012).

O ano passado e os outros anos, aqui era só boca pesada mesmo..., os aluno fumando aqui..., no meio do pátio aqui, os aluno fumando droga memo! Escutando aquele som alto..., mexendo com faca aí no meio..., quase batia nos professor! Os professor tinha mais medo ainda! (TUCANO, 16 anos).

Afetividade! Afetividade! É só você entender que tem um ser humano do outro lado..., é isso! (GIRASSOL, 53 anos).

1. Um jardim chamado CEJA: (Centro de Educação de Jovens e Adultos)

Uma organização em movimento constante, eis como é possível ver a escola buscando compreender o mistério que lhe permite sobreviver, mesmo que envolta no turbilhão que a domina e faz sofrer. (BEDIN, 2006, p. 225).

Pesquisas, tais como as realizadas por Matos (2003) e Bedin (2006), e minha significativa trajetória na docência, mostram que a escola se constitui em ambiente propício para o encontro, para a integração, para a *coincidentia oppositorum*, por meio da articulação e composição das diferenças que resistem ao pré-determinado; que são solidárias e recíprocas entre si; que se caracterizam pela resistência, pela ruptura e pela busca de novos modos de convivência; que se afinam pela “socialidade”, pelo “querer-viver”, pelo “vitalismo”, pelo “estar junto”; que formam o que Maffesoli denomina de “potencia social”.

[...] a escola é um construto histórico e circunstanciado, produzida pelos sujeitos que, por meio de suas interações, lhe conferem as propriedades produzidas pelas dinâmicas de sua presença, [...] tem a marca dos sujeitos que nela convivem, sua coragem ou conformismo, esperança ou desalento, grandeza, ousadia, lucidez. São as pessoas em suas interações que fazem as instituições do tamanho que elas são. (DORNELES, 2006, p. 15).

No seio da própria escola, ordem e desordem são presenças vivas. A escola assemelha-se a “[...] um turbilhão de vida e morte, onde convivem em luta incessante o desejo e a necessidade, o sonho e a realidade, uma multiplicidade de atores a sustentá-la e a prolongar-lhe a existência” (BEDIN, 2006, p. 50). Entendo que nesse “turbilhão”, é muito grande a possibilidade do surgimento do confronto entre poder e potência, gerando assim, a socialidade. Nesse sentido, Maffesoli (1981, p. 28) enfatiza que “ao abuso do poder corresponde o abuso de socialidade, que [...] caracteriza a potência ou a violência”.

Compreendendo que a escola agrega todas as manifestações da cotidianidade, as diferenças individuais, e de certa forma essas diferenças se harmonizam entre si solidificando-se num corpo coletivo, plural, estruturando-se em potência, mergulhei no cotidiano do Centro de Educação de Jovens e Adultos, (CEJA) “Benedito Sant’Ana da Silva Freire”, para conviver, observar de perto as “efervescências” do dia a dia de seus participantes, e, de um modo especial e peculiar, os alunos apontados como protagonistas da violência em seu interior. Procurei realizar o que Bedin (2006, p. 29) sugere e que também fez por ocasião de sua pesquisa de doutorado: *“estabelecer relações, vínculos, parcerias, ganhar confiança, participar da vida da escola”*.

Das treze escolas públicas estaduais da zona urbana do município de Sinop¹⁰⁹, o CEJA a partir de 2009 vinha destacando-se na mídia e na opinião pública, como uma das escolas que mais apresentava situações caracterizadas como violentas. No primeiro contato com a escola, a direção e a coordenação pedagógica justificaram o alto índice de ocorrência de violência, devido a todas as escolas públicas estaduais da cidade enviar seus alunos a partir de quinze anos, para o CEJA, como uma forma de suprir a defasagem idade/série. Ou seja, todo o ensino supletivo da rede pública estadual passou a se concentrar nessa escola.

As primeiras informações recebidas antes de optar oficialmente por desenvolver a pesquisa no CEJA, é que devido à disseminação da violência nas escolas públicas estaduais do município foi realizada uma parceria entre as escolas da rede estadual e a polícia militar no combate à violência nas escolas. A polícia se faz presente na confecção dos B.Os (Boletins de Ocorrência), no patrulhamento (Ronda Escolar) com viatura específica e nas interferências nas escolas quando é solicitada. Segundo funcionários do CEJA, a polícia militar adentra no pátio da escola de arma em punho para retirar alguns alunos quando a situação está incontrolável, ou até mesmo quando desconfia que algum jovem procurado, pode estar na escola.

¹⁰⁹ Município de Mato Grosso com uma população de 113. 082 pessoas, sendo a população urbana de 93. 735 pessoas, conforme primeiros resultados do Censo 2010 (IBGE, 2011). Sinop está localizada na região norte do Estado, a 500 km da capital Cuiabá e conta com 13 escolas estaduais, 17 escolas municipais e 09 escolas particulares.

Foram vários os relatos ouvidos em uma hora e dez minutos que fiquei na escola pela primeira vez. Relatos sobre a ameaça que o diretor sofreu de levar um tiro na cabeça por solicitar que um aluno se retirasse da escola e, da professora que foi afastada com medo também de ameaças de alunos. Essas e outras situações relatadas, somadas às notícias policiais envolvendo a escola serviram como critérios para a escolha desta escola como cenário desta pesquisa.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos “Benedito Sant’Ana da Silva Freire” (CEJA) foi criado pelo Decreto 1.874, e publicado no Diário Oficial do Estado nº 25.045 no dia 25 de março de 2009 e oferece cursos e exames supletivos (Ensino Fundamental: 2º Segmento – 1º ano, 2º ano e 3ª fase(terminalidade), e Ensino Médio – 1º e 2º ano e 3ª fase (terminalidade). Ambos os níveis de ensino são presenciais e por disciplinas, Exame supletivo *online* por Área de Conhecimento e por Disciplina), na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O turno de funcionamento é matutino, vespertino e noturno.

O nome do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Sinop, é uma homenagem ao poeta, jornalista, advogado e dirigente cultural matogrossense, Benedito Sant’Ana da Silva Freire, nascido a 20 de setembro de 1928 e falecido em 11 de agosto de 1991. Silva Freire foi professor da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e ocupou a 38ª cadeira da Academia Matogrossense de Letras (AML). Sua poesia e atuação como advogado o levou à prisão pela ditadura militar. É reconhecido como uma personalidade intelectual de Mato Grosso¹¹⁰.

O Projeto Político Pedagógico do CEJA o define como uma escola dialógica e inclusiva pautada pelos princípios do educador Paulo Freire. O quarto, dos quatro eixos norteadores que sustentam a matriz curricular do CEJA, aponta para essa direção.

Neste eixo o Centro de Educação de Jovens e Adultos “Benedito Sant’Ana da Silva Freire” incorpora o ideário freireano de educação dialógica. Partindo do planejamento das aulas teóricas, oficinas pedagógicas e culturais, objetivando estabelecer diálogos com os saberes presentes nas experiências dos educandos, nas suas culturas de origem, bem como em alternativas curriculares cotidianamente desenvolvidas pelos professores e alunos em cada área de conhecimento. Esse diálogo é quem vai favorecer a apropriação dos

¹¹⁰Informação obtida no site <http://www.cejasilvafreire.com.br>

conteúdos com atribuição efetiva de significado a eles, o que pode levar o educando a compreender os conhecimentos formais como instrumentos necessários à vida profissional e também à vida cidadã crítica e consciente, como produto do trabalho humano, material e intelectual. (CEJA, 2012, p. 13-14).

Essa dialogicidade contida no Projeto Político Pedagógico do CEJA objetiva “[...] um processo de inclusão concedida pela instituição escolar a fim de integrar todos os educandos com as mesmas condições de aprendizagem” (CEJA, 2012, p. 10).

O prédio da escola é uma construção antiga, com estrutura de concreto armado, paredes em alvenaria com tijolos cerâmicos a vista. É coberto com telha fibrocimento, cerâmica e pisos em grani lite.

Figura 5: Fachada da escola.



Fonte: SANTOS, Josivaldo C. dos, 2011.

Foi inaugurado em 14 de setembro de 1986 e até o ano de 2009, abrigava a Escola Estadual Osvaldo Paula. O prédio nunca passou por uma reforma, entretanto, encontra-se em bom estado de conservação. A partir da criação do CEJA, a estrutura física passou por alteração e ampliação, tais como salas, a construção do laboratório de informática e um banheiro para a cozinha.

O terreno possui uma área de 10.232,32m² dos quais, 2.217, 20m²são de área construída. Atualmente o CEJA consta com os seguintes ambientes:

- Dez salas de aula com mobiliário em bom estado de conservação e com ventiladores de teto;
- Duas salas de informática;
- Uma sala de recurso multifuncional, climatizada, para atendimento a alunos especiais;
- Uma sala de vídeo, confortável e climatizada;
- Uma sala específica para Exame Supletivo,
- Uma sala para a coordenação (climatizada);
- Uma sala para a direção (climatizada);
- Uma secretaria (climatizada);
- Uma biblioteca (climatizada);
- Uma sala dos professores com ventilador;
- Duas cozinhas;
- Uma despensa;
- Dois banheiros (um masculino e outro feminino);
- Dois banheiros para Portadores de Necessidades Especiais (PNE), masculino e feminino;
- Uma cantina;
- Uma quadra coberta de 858,00m²;
- Uma quadra de cimento descoberta;
- Uma quadra de areia.

A escola está localizada no centro da cidade e, portanto, bem distante dos bairros. A acessibilidade é muito boa, visto que todas as ruas e as duas avenidas ao seu redor são asfaltadas e iluminadas. Pelo fato de ficar distante dos bairros, grande parte dos alunos utiliza os ônibus escolares da Prefeitura, e os demais, utilizam bicicletas e motos.

A escola é cercada por um muro de arame liso e cada parte do muro é reservada para a divulgação de empresas, o que ajuda na arrecadação de verba para a manutenção do pátio externo que é de chão batido e que sempre alaga no período chuvoso e faz muita poeira no período de seca. É no fundo desse pátio que os veículos dos professores e demais servidores da escola ficam estacionados.

Figura 6: Cercas da escola exibindo propagandas de empresas para angariar recursos.



Fonte: SANTOS, Josivaldo C. dos, 2011.

O portão está sempre aberto, porém, nos períodos matutino e vespertino, há sempre uma senhora que fica no portão e no período noturno, um senhor.

O prédio, apesar de antigo é muito bem cuidado, sua fachada foi recentemente pintada e colocado enormes vasos com flores na entrada, o que causa uma sensação de bem estar. Ao passar pelo portão, à esquerda há o estacionamento para motos e bicicletas dos alunos (de chão batido e descoberto), à direita um jardim gramado e logo à frente o pátio, muito bem cuidado, com mesas e cadeiras novas e dois grandes ventiladores e umidificadores de ar que são sempre ligados nos momentos em que os alunos estão no pátio. Ao lado do pátio estão algumas salas de aulas, a direção, a coordenação, a secretaria, a biblioteca e a sala de recursos. Cada sala da escola é identificada por um nome de educador ou escritor. A sala da coordenação é a sala Paulo Freire, a biblioteca é a sala Mário Quintana, a sala dos professores é a sala Mário de Andrade etc.

Figura 7: Entrada, pátio coberto da escola e salas de aulas.



Fonte: SANTOS, Josivaldo C. dos, 2011.

A cozinha é muito higiênica, toda revestida de cerâmica no piso e nas paredes, panelas e caldeirões muito limpos e as senhoras que lá trabalham, todas usam tocas na cabeça e luvas para preparar e servir as refeições. As refeições são compostas de arroz, feijão, macarrão, carnes, legumes, verduras, sucos e outras variedades no cardápio. Além dos alunos, os professores e demais funcionários podem fazer suas refeições na escola. A limpeza está presente em todos os espaços da escola.

Figura 8: Interior da cozinha.



Fonte: SANTOS, Josivaldo C. dos, 2011.

No ano de 2011, início da pesquisa, a escola contava com 2396 alunos distribuídos em três turnos: 408 alunos no turno matutino, 334 alunos no turno vespertino e no período noturno, 1654 alunos. Contava com 94 professores, sendo 05 na gestão, 31 na área de Linguagem, 28 na área de Ciências Humanas e 30 na área de Ciências naturais. 54 era o número do pessoal técnico e de apoio, totalizando, 148 profissionais a serviço do CEJA.

Em relação às violências, atualmente, ainda se ouve comentários maldosos sobre a escola, denominando-a de “SEJA o que Deus quiser”. O rótulo de escola violenta está refletido na narrativa poética de uma aluna de dezesseis anos ao narrar em versos de cordel um dilema que passou por estudar no CEJA¹¹¹.

*Minha amiga me pergunta:
Onde estás a estudar?
Respondô que é no CEJA,
É lá que eu vou me formar,
Mas quem estuda aqui,
Tem um preço a pagar.*

*Ela disse: lá no CEJA,
Só tem aluno mal falado,
Lá tem aluno ladrão,
Também aluno drogado,
E eu insisto que não,
No CEJA, apago o passado,
Da minha reprovação.*

Outro aluno de quinze anos retrata em sua poesia de cordel sua insatisfação com o rótulo de escola violenta, atribuído ao CEJA¹¹².

A imprensa faz a mente,

¹¹¹ Oficina realizada em 11 de abril de 2012 com o 2º ANO B do Ensino Médio, período matutino com o tema, CEJA: A Minha Escola.

¹¹² Oficina realizada em 17 de abril de 2012 com o 2º ANO E do Ensino Fundamental, período vespertino com o tema, CEJA: A Minha Escola.

*Desse povo brasileiro,
Falam que aqui no CEJA,
Só tem louco, maconheiro,
Falam do que não conhecem,
Cada um é um guerreiro.*

*A escola tem má fama,
Pois teve alguns delinquentes,
Que fizeram coisa errada,
Sem ponhar a mão na mente,
E por causa de alguns,
Falam mal de toda gente.*

Enfim, como em toda escola, neste jardim chamado CEJA “*explode [...] a alegria que produz o sorriso, o contentamento e a leveza de viver e conviver. [...]. É verdade que também [...] se manifesta a tristeza, que obscurece os dias, faz verter lágrimas e torna penosa a convivência*” (BEDIN, 2006, p. 227). A escola é isso! O CEJA é isso!

2. As Flores

Nestas horas só as flores me fazem enxergar o quanto é belo nossos dias, nossos sonhos tão difíceis. (TEODORO, 1996, p. 120).

Do universo de noventa e quatro professores do CEJA, sete professoras e dois professores participaram das entrevistas, totalizando nove docentes entrevistados. A escolha desses nove docentes teve como critério a proximidade dos mesmos com os casos mais graves recém-acontecidos na escola, visto que os protagonistas desses casos foram em sua maioria, os alunos que foram apontados como “violentos”. Das sete professoras entrevistadas, três estavam em sala de aula e quatro estavam como coordenadoras pedagógicas. Os dois professores, um ocupava a função de coordenador de área e o outro, o diretor da escola.

No intuito de não identificar os docentes que gentilmente se dispuseram às entrevistas, optei por chamar cada um com o nome de uma flor típica da Amazônia. Amazônia, devido ao fato de que a região em que nos encontramos (norte de Mato Grosso) é considerada como “Amazônia Legal” e “Portal da Amazônia”. Flores, porque foi a metáfora que me pareceu adequada para denominar cada professor e cada professora.

Segundo Cavalcante (2012, p. 4), biólogo e estudioso das flores da Amazônia, poeticamente, a flor *“simboliza o amor, o belo, enfim, tudo o quanto faz bem ao espírito [...] não falta jamais nos momentos de alegria ou de tristeza”*. Com essa metáfora quero enfatizar a docência como um fazer belo. Em terras férteis ou áridas ela sempre está florescendo. Ou melhor, da docência exige-se sempre que floresça e dê frutos mesmo na adversidade. De fato, assim como as flores por meio de suas variadas cores e perfumes, suavidade e beleza se fazem presentes nos momentos alegres e tristes da vida (CAVALCANTE, 2012), também os professores em todos os momentos do cotidiano da escola estão presentes, deixando à mostra, seus *“amores, humores, paixões, alegrias, tristezas, carências e estafas [...]”* (BEDIN, 2006, p. 28). Assim como as flores proporcionam às abelhas o néctar que as alimentam, os professores proporcionam aos seus alunos o néctar do conhecimento que os alimentam na busca do saber.

3. Flores: quem são elas?

Aconselhei-me com as flores [por] acreditar que nas flores ainda há reflexo de esperanças. (FARIA, 2005, p. 41).

Foram as seguintes flores da Amazônia, as escolhidas para representarem os professores e professoras.

1ª Zina¹¹³ (Zinnia elegans)

¹¹³ De acordo com o botânico Paulo Bezerra Cavalcante em sua obra Flores da Amazônia, Zina é o nome popularizado da Zinnia elegans.

A professora Zina, é uma elegante senhora de quarenta e dois anos. Divorciada, mãe de um casal de filhos, graduada em Artes Visuais com pós-graduação *lato sensu* em Literatura. Possui vinte e três anos de experiência na docência e três anos dedicados à docência no CEJA.

2ª Alamanda (Allamanda Cathatica)

A professora Alamanda, cinquenta anos é graduada em Letras e tem especialização *lato sensu* em Língua Portuguesa e Literatura. Há doze anos é professora e há três anos está no CEJA. É solteira e mãe de um casal de filhos.

3ª Papoula (Hibiscus rosa-sinensis)

A professora Papoula é casada, mãe de um filho e tem trinta e nove anos. Trabalha no CEJA já há três anos, é graduada em História e possui oito anos de experiência na docência.

4ª Cataléia¹¹⁴ (Cattleya violácea)

A professora Cataléia tem quarenta e dois anos, é divorciada, tem dois filhos e é avó de um casal de netinhos. Graduada em Letras e com pós-graduação *lato sensu* em Língua Espanhola. Possui nove anos de docência e está no CEJA há apenas seis meses.

5ª Antúrio (Anthurium sp)

¹¹⁴ De acordo com o botânico Paulo Bezerra Cavalcante em sua obra Flores da Amazônia, Cataléia é o nome popularizado da orquídea Cattleya violácea.

O professor Antúrio é um jovem de trinta e cinco anos, casado e um dos coordenadores de área. Sua formação acadêmica é em História com sete anos de experiência na docência. No CEJA está há três anos.

6ª Girassol (*Helianthus annuus*)

Professor Girassol tem cinquenta e três anos, é casado e tem uma filha. Possui trinta e um anos de experiência na docência, dos quais, três, dedicados ao CEJA. É graduado em Matemática e exerce a função de diretor.

7ª Vitória Régia (*Victoria amazônica*)

A professora Vitória Régia é Licenciada em Geografia, com doze anos de experiência na docência e há três atua no CEJA. Foi a primeira diretora dessa instituição. Tem quarenta e oito anos, é casada e mãe de um filho.

8ª Mamorana (*Pachira aquática*)

A professora Mamorana é casada e mãe de quatro filhos. Têm sessenta e dois anos, graduada em Educação Física e Letras com especialização *lato sensu* em Educação Física Escolar. Há quarenta e três anos é professora e há três está no CEJA.

9ª Açucena (*Crinum erubescens*)

A professora Açucena tem trinta e quatro anos, é casada e não tem filhos. É graduada em letras com especialização *lato sensu* em Ensino e Aprendizagem em Língua Portuguesa, com onze anos de experiência na docência e três de atuação no CEJA.

4. As flores e seus diferentes entendimentos sobre pássaros violentos

O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, da posição de quem fala (professores, diretores, alunos...), da idade e do sexo; sendo, portanto, uma conceitualização *ad hoc* mais apropriada ao lugar, ao tempo e aos autores que a examinam. (ABRAMOVAY, LIMA E VARELLA, 2003, p. 95).

O contato direto via entrevistas com os professores do CEJA proporcionou a este pesquisador ter uma noção do que cada um deles pensa sobre o que seja um aluno violento. Para a professora **Zina**, que acabara de registrar um boletim de ocorrência na Delegacia de Polícia contra dois de seus alunos, são considerados violentos, os alunos que possuem as características destes contra os quais ela registrou o boletim: segundo ela, alunos violentos são alunos mal comportados, sem educação com o professor, com os colegas e com eles próprios, que não estão na escola para estudar, não participam, falam muitos palavrões, usam drogas, ameaçam professores, funcionários e colegas. Os alunos a quem ela se refere são os mesmos que constavam na lista que a coordenação passou. São alunos

que entram e saem a hora que querem, não colocam o uniforme, não pedem licença nem por favor, que pelo meu ponto de vista eu tenho muito medo e acho eles muito perigosos. [...] são usuários¹¹⁵ e a gente fica com medo também de chegar mais firme com eles. [...] Se mostrar muito medo, eles aproveitam da gente. [...]. (ZINA, 42 anos).

Para reforçar o seu entendimento sobre o que seja um aluno violento, a professora contou um episódio que aconteceu em sua disciplina na aula de Arte no início do trimestre.

Pedi que fizessem a caricatura dos professores da sala e eles fizeram. Fizeram uma coisa diferente. Eles não trabalharam caricaturas, mas o sentimento deles. Eles estavam agressivos. Foi bem no início, mal conheciam os professores! Nesse trimestre agora! Mal conheciam os professores e fizeram um professor caído na sala ensanguentado,

¹¹⁵ Refere-se a usuários de drogas.

professor esfaqueado, professor jogado pela cesta de cabeça pra baixo na quadra. Eles fizeram dando uma marretada na cabeça do professor... Colocavam todos os nomes dos professores. Mostrei depois aos professores, a gente conversou com eles [...]. Eu fiquei bem chocada! (ZINA, 42 anos).

Esse episódio provocou tanto medo que não foi esquecido visto que sempre encontro professores comentando sobre esses desenhos, principalmente aqueles que foram nominados.

Para a professora **Cataléia**, alunos violentos são aqueles, que ameaçam e que utilizam palavras agressivas para intimidar. São alunos que causam medo até pelo modo como olham para as pessoas. *“Eu percebo, principalmente no Gavião... Eu percebo um olhar nele... que é assim... um olhar meio que fulminante”* (CATALÉIA, 42 anos). Ela também participou no registro do B.O na Delegacia de Polícia contra os dois alunos já citados (um deles é o Gavião), por se sentir ameaçada juntamente com a professora Zina e mesmo após o registro do boletim de ocorrência ela continuou amedrontada e insegura. Assim se expressou a professora:

Eu tenho muito medo, mas, vamos colocar na mão de Deus que nada vai acontecer..., se Deus quiser. [...] na primeira semana depois do ocorrido eu confesso que eu não dormi direito não [...] porque eu tenho filhos que estudam e que eu sei que a cidade não é tão grande assim, que a gente não se conhece..., pra eles não descobrirem aonde a gente mora e os lugares que a gente frequenta..., mas sabendo da história deles [...] eu confesso que fiquei com medo. (CATALÉIA, 42 anos).

Segundo a professora **Papoula**, o aluno violento é aquele que ameaça matar, que vem para a escola procurar confusão em horário que não é o seu, que é agressivo com professores e colegas e é traficante de drogas dentro da escola. Ela citou Mutum, seu aluno, como exemplo de aluno violento. A professora disse que Mutum distribuiu drogas para os amigos do grupo e que os professores, que já desconfiavam, só ficaram sabendo quando ele, que estuda pela manhã, passou a vir também à tarde e ficar à espreita no portão da escola para matar o Sabiá, um amigo seu que *“acabou falando a outros colegas a respeito do problema que estava acontecendo e Mutum passou a vir ao meio dia, à uma hora da tarde aqui na escola para acertar as contas com Sabiá”*

(PAPOULA, 39 anos). Segundo a professora, ao sair da escola, ele provavelmente se encontra com traficantes, pois, já deve haver algo determinado para ele fazer.

Em sala de aula Mutum é violento na seguinte situação disse a professora: “[...], se você, for questionar, cobrar dele com uma certa rigidez, [...] conforme o dia, conforme o jeito que você se refere a ele, ele é bastante agressivo em questão de responder, de afrontar” (PAPOULA, 39 anos).

Aluno violento segundo o professor **Antúrio** é aquele que “lida com coisas pesadas”, ou seja, usa e vende drogas na escola a ponto de ameaçar de morte quem o contrariar. Também cita Mutum como exemplo. Disse o professor:

O Mutum é realmente um aluno difícil..., um aluno violento..., ele lida com coisas pesadas, [...] ele é usuário de drogas e..., vende drogas aqui na escola. Às vezes de tarde, vem aqui na escola aterrorizar outros alunos. (ANTÚRIO, 35 anos).

Com as coordenadoras pedagógicas a entrevista foi coletiva e a conversa não girou em torno de alunos específicos como no caso das entrevistas anteriores. Iniciei a conversa com a seguinte indagação: Porque aqueles alunos apresentados por meio de uma lista são tidos como alunos violentos? A professora **Mamorana** (62 anos) disse que “é pelo relato dos professores”. A professora **Alamanda**, partilhou dessa resposta e disse:

É que na verdade..., na verdade, nós coordenadoras não tivemos esse contato com os alunos. O professor é que leva o problema para a coordenação, então, todo dia é o mesmo nome, a mesma pessoa..., e ele vai se repetindo. Ao longo do ano se repete esse nome de aluno, então esse aluno passa a ser conhecido como um aluno problemático da sala de aula. (ALAMANDA, 43 anos).

Entretanto, à medida, em que fomos conversando, cada coordenadora foi desenhando em sua fala, um perfil de aluno que considera violento. A professora **Vitória Régia** definiu um aluno violento pelo tom ameaçador de sua conversa, a ponto de sentir medo desse aluno. Assim ela se expressou:

De repente até esteja errada..., mas eu procuro estar um pouco afastada deles, ou então falo com eles alguma coisa e sem muito levar adiante..., às vezes ignoro também..., porque a gente nunca

sabe o limite deles, então a gente se sente ameaçada às vezes com a conversa deles, o linguajar deles..., a conversa deles às vezes ameaçadora [...] às vezes eu tenho medo. (VITÓRIA RÉGIA, 48 anos).

Essa conversa ameaçadora segundo as professoras é perceptível por meio das perguntas que esses alunos fazem a elas. *“você tem carro? Qual é o seu carro?”* (ALAMANDA, 43 anos). *“Eles chegam assim na cara dura e pede: professor, você é casado? Você tem filho? Então isso traz um medo pra pessoa...”* (VITÓRIA RÉGIA, 48 anos).

A conversa com o professor **Girassol** teve início com a mesma indagação feita às coordenadoras pedagógicas: porque aqueles alunos apresentados a mim são tidos como alunos violentos? O professor Girassol foi muito cauteloso em suas afirmações e com uma voz muito serena respondeu: *“eu acredito que tenha sido mais [...] em função deles não estarem agindo dentro de uma média que nós imaginamos que uma instituição de educação..., imagina que esses alunos caminhem [...] o descompasso deles em relação aos demais”* (GIRASSOL, 53 anos). Em relação a violências sofridas por ele, disse:

[...] tem um desses que..., chegou a me ameaçar aqui dentro da escola..., de morte mesmo! Eu falei pra ele: “Eu não tenho medo de morrer filho..., não tenho nenhum pouco, pois se eu tivesse medo de morrer eu não tava aqui..., agora, você não tá pra fazer isso comigo, que você sabe que o que eu estou te pedindo, não é pra isso...”. E até hoje, nada aconteceu, ele conversa comigo numa boa, fora daqui ele me cumprimenta e eu nunca precisei de novo conversar com ele e perguntar porquê ele me ameaçou. (GIRASSOL, 53 anos).

O fato dos professores entrevistados compreenderem essas atitudes e procedimentos dos alunos como violentos está na perspectiva dos novos significados que o termo violência nas escolas assume, *“ampliando-se a sua definição de modo a incluir eventos que antes passavam por práticas sociais costumeiras. Nesse sentido, a violência deixa de estar relacionada apenas com a criminalidade e a ação policial [...]”* (ABRAMOVAY, LIMA, VARELLA (2003, p. 96). É nesse sentido que falamos então de violências e não tão somente violência.

5. Polícia na escola: o que dizem as flores

A presença de uma autoridade policial no espaço escolar é a diminuição da autoridade dos gestores e professores para lidar com comportamentos considerados violentos (GISI, 2011, p. 43).

No que se refere à presença da polícia na escola, o professor Antúrio, acredita ser um “mal necessário” pelo fato da escola não saber como lidar com alunos violentos e por isso os professores se sentem abandonados pelas instituições públicas que deveriam dar apoio.

Nos anos iniciais de funcionamento da escola, a polícia era ainda, a única solução encontrada. O Conselho Tutelar só vem na hora de pedir voto..., na hora que tu liga pra pedir uma ajuda [...] há uma negligência..., não vem..., não vem resolver..., não vem ajudar. Falta o estado contratar psicopedagogo, falta o estado contratar psicólogo, por que..., o professor e até mesmo a coordenação não sabe lidar com um aluno assim..., o que vai fazer? Vai chamar a polícia! (ANTÚRIO, 35 anos).

Nesse sentido, disse uma das coordenadoras, que somente ameaças e agressões físicas, a quaisquer pessoas (inclusive entre alunos), roubos, utilização de armas e drogas na escola são motivos para os gestores solicitarem a presença da polícia e *“mesmo assim, só quando chega num ponto que a gente fica com as mãos amarradas..., não sabe mais a atitude que tomar”* (VITÓRIA RÉGIA, 48 anos). *“É o que tá de acordo com o nosso regimento. No nosso regimento diz que a partir desse momento, é a Delegacia que resolve”* (AÇUÇENA, 34 anos).

A professora Alamanda explicitou quando um caso ocorrido na escola torna-se caso de polícia.

[...] a questão da agressão verbal, ela dá polícia quando ela é uma ameaça [...] se você vai chamar a atenção do aluno e ele só te xinga não dá polícia..., não tem essa necessidade, você mesmo contorna aqui dentro da escola. Agora..., há a necessidade de você se resguardar quando o aluno te ameaça mesmo, quando ele faz uma ameaça de te pegar lá fora, ou te fazer qualquer outra coisa, e que já aconteceu. Nesse sentido sim..., precisou ser chamada a polícia e registrar B.O. (ALAMANDA, 50 anos).

E o diretor confirmou: *“quando há algum tipo de lesão corporal..., alguma coisa assim que não tem como a gente fugir..., certo? [...] algumas situações assim..., de ameaça... se os professores se julgarem ameaçados..., coisa assim né...”* (GIRASSOL, 53 anos).

Devido a esse medo e insegurança presentes no CEJA e demais escolas públicas estaduais, foi criado um Regimento Escolar Único, válido para todas as escolas públicas estaduais do município de Sinop. O Regimento Único foi criado no final de 2010 em um ato de desespero das escolas públicas estaduais do município de Sinop, e deveria vigorar a partir de primeiro de fevereiro de 2011. Os diretores reuniram-se com advogados, polícia militar, Assessoria Pedagógica que representa a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Conselho Tutelar e Promotoria Pública e optaram por esse Regimento Único. Apesar de todo esse esforço conjunto o Regimento caiu no esquecimento.

No que se refere ao CEJA, A partir desse Regimento Escolar Único a polícia que já frequentava a escola passou a se fazer mais presente no pátio, no portão (nos horários de entrada e saída) por meio de um acordo entre as partes denominado de Ronda Escolar.

Segundo o professor Antúrio,

a polícia quando solicitada pela escola, ou quando vem espontaneamente age também com violência. Se eles pegarem eles batem..., se a polícia pegar, eles não querem nem saber..., já vão arrastar pro carro. [...] O Conselho Tutelar não aparece, então..., infelizmente tem que chamar a polícia. (ANTÚRIO, 35 anos).

Dependendo do caso *“os policiais apenas conversam com o aluno”* (VITÓRIA RÉGIA, 48 anos).

O diretor, professor Girassol apesar dos dissabores que passa na função de gestor, disse com convicção: *“[...] eu não chamo a polícia aqui dentro. Às vezes a*

polícia vem aqui por denúncia de fora, [...]” (GIRASSOL, 53 anos)¹¹⁶. Ao perguntar por que ele não chama a polícia, respondeu:

É questão do respeito, certo? Eu quero ter o aluno aqui e se ele é agredido lá fora e eu agredir ele aqui dentro, o que vai ser? Que modificação que eu vou poder alcançar com esse aluno? O mundo lá fora agride ele, já não dá oportunidade de emprego pra muitos deles certo? O pai e a mãe às vezes esculhamba com eles em casa, entende? Agora se a gente fizer isso aqui dentro? O que vai ser isso? Então a gente tem que valorizar o pouco que eles produzem aqui [...] você tem que ver todo esse trabalho, toda essa coisa que eles têm aí fora que eles sofrem [...] e que eles trazem..., eles chegam com isso aqui dentro da escola. Então você modifica essa coisa, se você fala assim “olha aqui é uma instituição de ensino, olha todo caminho pode ser dado, você é tratado com carinho, você é tratado com respeito, você é parte desse processo”. Torne ele importante, levante um pouco essa autoestima dele que está esculhambada que quando ele pisa lá fora ele tem medo de sair lá fora. Talvez seja isso que seja o diferencial. É você não ter medo de chegar assim e falar “poxa, você é importante aqui dentro do processo” (GIRASSOL, 53 anos).

E continuou o professor:

[...] quando você fala numa escola inclusiva..., eu acho que todos esses meios que você usa pra tentar trazer esse aluno pra você..., ele leva a esse fim... Então só o trabalho de escola inclusiva que está posto dentro do PPP já faz valer essa proximidade..., esse quebrar essa resistência dos alunos. Só isso já faz valer. Há necessidade de nós trabalharmos..., de uma forma assim a mostrar que existe um afeto que sempre deve ser desenvolvido aqui dentro da escola..., de aceitação tanto desse senhorzinho de cinquenta e tantos anos que vem pra escola, quanto do adolescente problemático que vem aos quatorze anos..., tanto desse senhor que as vezes pede pra ir embora por causa de uma dor de cabeça, ou tanto esse adolescente que não se aguenta aqui dentro da escola, em ver por exemplo uma aula de matemática e ele quer dar um jeito de pular os limites daqui e sumir daqui pra ver se ele acha nem que for um cigarro qualquer de..., pra ele fumar. Eu acho que falta um pouco de amor..., falta um pouco de compreensão com essas vidas, aqui dentro certo? Não é sempre tá amenizando, mas na hora que você pode amenizar, amenize certo? Se a coisa tá doendo demais, vamos fazer um tratamento [...] vamos colocar um paninho quente e esperar passar isso aqui, depois eu chamo e falo: “agora você tá em condições” (GIRASSOL, 53 anos).

Segundo os alunos entrevistados e alguns professores, a atitude do diretor já provocou modificações na escola tanto no sentido do relacionamento humano como

¹¹⁶Ele foi reeleito no final de 2011 para mais um mandato de dois anos.

na melhoria da infraestrutura da escola. Para Mutum “a escola está mais tranquila. O ano passado aqui..., esse colégio tava perdido! [...] Agora a polícia parou de vir aqui..., só de vez em quando a polícia vem aqui” (MUTUM, 17 anos). Segundo o professor Antúrio, “o diretor, os professores..., todo o corpo profissional da escola foi preponderante..., nessa questão de afastar um pouco..., tem violência na escola, mas, não como tinha antes” (ANTÚRIO, 35 anos).

Em 2012, foi registrada apenas uma ocorrência envolvendo a polícia na escola conforme quadro abaixo.

Quadro 1: Livro de Ocorrências do CEJA – 2012 (p. 41-88 Livro 03) - Novembro de 2012

DIA	SEXO	ALUNOS ENVOLVIDOS	MOTIVOS	PROCEDIMENTOS	PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS	SEXO
06	F	01	(2º Ano N Extensão) Desacato (xingamento) ao coordenador pedagógico. Arremessou uma cadeira contra o coordenador. Quebrou um computador na secretaria. Foge e volta com uma pedra e a atira na porta da coordenação. Ameaça por fogo no carro dos professores. Grita obscenidades.	A polícia foi chamada para conter a aluna e posteriormente os professores agredidos registraram um Boletim de Ocorrência na Delegacia.	03 02	M F

Fonte: SANTOS, Josivaldo Constantino dos. Mar/2013.

Após a ocorrência, a aluna passou a ameaçar o diretor, os coordenadores e professores através do e-mail da escola. No mesmo dia do ocorrido a escola recebeu duas mensagens: “meu pai come a sua mãe, filho da puta” (ao coordenador pedagógico) “quem rir por último, rir melhor. Isso foi só o começo. Deus sabe como isso vai terminar aguardem!!!!!!!!!! vcs não perdem por esperarrrrrr” (06/11/2012). No dia seguinte mais uma mensagem e em anexo um link com reportagens e vídeos sobre o massacre do realengo no Rio de Janeiro¹¹⁷ para intimidar a escola. “Quem rir por último rir melhor lembre-se disso. Por esses motivos acontece isso. Veja

¹¹⁷ O massacre do realengo recebeu esse nome, pois, ocorreu no bairro realengo, Rio de Janeiro em 07 de abril de 2011 onde um ex-aluno entrou na escola e matou a tiros 12 crianças.

*incompetentes*¹¹⁸ http://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Realengo” (07/11/2012). Uma semana depois desse e-mail ela envia mais três, onde um deles dizia: “*diretor filha da puta, veado, vagabundo, pau no cú*” (15/11/2012).

Apesar dessa ocorrência, em 2012 foram registradas apenas 54 ocorrências na escola, envolvendo 92 alunos, conforme tabela comparativa entre os anos de 2009 a 2012.

Quadro 2: Número de ocorrências registradas nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012.

PERIODO	2009	2010	2011	2012
FEVEREIRO	-	-	06	04
MARÇO	04	09	15	17
ABRIL	19	19	43	09
MAIO	16	17	14	08
JUNHO	15	25	19	04
JULHO	09	14	08	-
AGOSTO	13	23	12	04
SETEMBRO	13	22	04	04
OUTUBRO	06	17	22	03
NOVEMBRO	09	29	03	01
DEZEMBRO	03	01	01	-
TOTAL	107	176	147	54

Fonte: SANTOS, Josivaldo Constantino dos. Fev/2013.

6. Entre o medo e a insegurança: afetos e acolhimentos

Acima de tudo, o amor convida ao cuidado. [...]. O cuidado é a própria condição de ser, dos humanos (e vivos) e das instituições criadas, como a escola, para deles zelar. O amor alimenta a vida que explode na escola. (BEDIN, 2006, P. 229).

¹¹⁸ Na mensagem estava escrito incompetentes e não incompetentes.

Em uma das Oficinas cujo tema era “CEJA: A Minha Escola”, uma das professoras de Literatura do 2º ano B do Ensino Médio (vespertino/2012) assim se expressou poeticamente.

*Muitas coisas vem à mente,
Mas não posso recitar,
Devo dizer: sou contente,
De nessa escola trabalhar,
Tenho sempre em meu trabalho,
Força, coragem, dedicação,
E nos alunos, inesgotável fonte,
De toda inspiração.*

E possível ler na poesia da professora¹¹⁹ que apesar dos medos visíveis nas narrativas das professoras, são nos alunos que a docência dessa escola encontra “inesgotável fonte de toda inspiração”. Pode até ser uma “contradição”, mas é essa “contradição” que revela a “magia da escola” (BEDIN, 2006), que revela a magia do CEJA. O conteúdo dessa estrofe em oitavas, o compreendo como uma representação do que os professores em sua grande maioria sentem por essa escola e por seus alunos.

O trabalho dessa professora que revela “força, coragem, dedicação”, é reconhecido e decantado em versos por uma de suas alunas, uma senhora de 41 anos do 2º ano B do Ensino Médio (vespertino/2012) que assim se expressou durante a Oficina de Literatura de Cordel:

*Essa minha professora¹²⁰,
Me fez gostar da escola,
E me mostrou que aqui,
Posso ser alguém agora,
Tenho pressa de aprender,*

¹¹⁹Esta professora que é contente por trabalhar nessa escola, e que encontra nos alunos a fonte de sua inspiração, confidenciou-me que teve sua casa roubada por um de seus alunos.

¹²⁰ A aluna havia colocado o nome da professora. O verso era: *A professora (nome)*. Mudei para: *essa minha professora*.

Agradeço a ela agora.

As professoras entrevistadas que registraram boletins de ocorrência na Delegacia de Polícia por se sentirem ameaçadas, demonstraram, apesar da relação conturbada com determinados alunos, uma pré – ocupação com o bem estar deles no que se refere à aprendizagem e à convivência social. Eis que mesmo na adversidade a flor exala seu perfume, faz brilhar as suas cores e irradia a sua sensibilidade para com aqueles pássaros que as amedrontam.

A professora **Zina** que leciona Artes, é uma professora muito criativa e está sempre rodeada de alunos. Sempre há exposição na escola das produções de seus alunos que com sua orientação produzem belos desenhos, colagens, xilogravuras e mosaicos com temas diversificados. A escola está sempre ornada com quadros belíssimos, resultado do trabalho coletivo desenvolvido em sala de aula. Em sua fala, a professora demonstrou um sentimento de cuidado para com esses alunos que a amedronta. Segundo ela, *“eles estão deixando de aprender”*, por isso, *“a gente conversa muito com esses alunos sempre antes de começar as aulas”* (ZINA, 42 anos). Já a presenciei indo ao pátio para cumprimentar um dos alunos envolvido no B.O (ele já não era mais seu aluno) quando o mesmo veio conversar comigo um trimestre após o ocorrido.

A professora **Cataléia** por sua vez, é repleta de vontade de aproximar-se, de dialogar, de tocar, de mostrar afeto, de acolher esses seus alunos. A flor quer acolher os pássaros e já percebeu que isso pode ser possível. Assim ela se expressou:

Quando eu dou uma atividade que eu circulo pela sala, que eu converso com eles, que eu tento..., ó, você tá fazendo isso! Como é que tá? Tá legal? Deixa eu ver se você conseguiu! Aonde que você parou? Eu percebo que eles mudam de atitude. Ou às vezes eles tão no grupinho deles, e, eu paro junto deles e falo assim: e daí..., vamos ver como é que tá a atividade? Vamos tentar? Ah! A gente não conseguiu professora..., mas tamo tentando! É isso aí! Tem que tentar! Então eu percebo que a proximidade..., a proximidade mesmo, aquela de corpo, muda o comportamento deles pra melhor. (CATALÉIA, 42 anos).

Ela falou isso com muita convicção. Apesar do medo e da insegurança a sua sensibilidade e docilidade de flor sente que aproximar-se, fazer-se sentir, ter uma atitude de acolhimento, de cuidado, pré-ocupar-se com eles, pode não ser a solução, mas fortalece a convivência e abre possibilidades. E a professora continuou a vislumbrar procedimentos mais acolhedores para com seus alunos.

Às vezes me arrependo de mandá-los pra fora da sala..., eu deveria fazer diferente eu acho..., chamar esses dois¹²¹, que estão incomodando e dizer: “vamos até o pátio que eu quero conversar com vocês!” E deixar a turma sozinha e levar eles pra fora comigo..., e ter uma conversa [...]. Eu tenho tanta esperança nisso! Eu tenho muita esperança, tenho muita fé que uma conversa pode sim resolver. Eu percebo isso... Fiz uma atividade de cumprimentar e eles teriam que pegar na minha mão. Percebi que isso quebra aquele gelo..., quebra aquela coisa que tem ali..., aquela coisa que é..., a distância entre professor e aluno..., que antigamente professor era o dono do saber e o aluno tinha que fazer e falar na mesma linha do professor..., então agora não é mais assim a gente sabe disso..., mas eu percebo que nesse tipo de atividade eles se soltam, eles ficam mais a vontade... Eu consigo sentir que é proximidade que faz eles mudarem. (CATALÉIA, 42 anos).

A professora **Papoula** é muito preocupada com Mutum. Demonstrou ter muitas informações sobre ele e por isso cuida para que haja uma convivência tranquila entre ambos. Quase toda semana está conversando com seus pais e descobriu que ele tem uma relação conflituosa com a família. Sabedora de sua relação com a família, ela não perdeu as esperanças com esse pássaro, ao contrário, o chamou à responsabilidade, inflou seu “ego”, o valorizou, mostrou confiança em sua capacidade de liderança, mostrou que sua presença e participação nas atividades do jardim são muito importantes. A flor se aproximou do pássaro, e o pássaro veio até ela. Eis a ação da flor.

[...] quando eu comecei a perceber que ele tinha uma certa liderança com os demais que não queriam participar das aulas, fazer parte do grande grupo na hora de assistir as aulas, na hora de fazer as atividades, eu chamei ele pra uma conversa particular e coloquei ele como se ele tivesse obrigação de me ajudar..., fazer com que os colegas participassem na hora da explicação e da aula, e foi aí que eu consegui contornar o grupo deles [...] e foi aí que eu consegui trazer

¹²¹ Refere-se a Falcão e Gavião.

eles mais próximo e fazer assistir..., no caso, participar mais nas aulas. (PAPOULA, 39 anos).

A confiança que Mutum passou a ter na professora é demonstrada quando a pedido dela, ele aceitou conversar com este pesquisador. A flor conquistou o pássaro!

Houve também as tentativas frustradas de aproximação em um dado momento, todavia se caracterizam como procedimentos afetuosos e acolhedores cujos resultados foram colhidos a longo-prazo conforme as narrativas das professoras coordenadoras, **Alamanda** e **Vitória Régia**.

Por exemplo, no caso do Pardal..., quantas vezes nós convidamos aquele garoto, levamos ele pra sala da coordenação [...] passamos a mão na cabeça dele quinhentas mil vezes... [...] no momento que você fala você realmente fala com o coração..., então você realmente gostaria que aquela criatura mudasse..., que ele fosse de outra forma..., que ele agisse de outra forma e você vê que ele não age, ele não consegue mudar aquele comportamento agressivo que ele tem..., nas palavras e tal... [...] (ALAMANDA, 50 anos).

Um ano e meio depois, após muitas tentativas, Pardal aceitou ser acolhido ao vir buscar aconchego nas pétalas das flores.

Nesse último ano que ele teve aí, a gente conseguiu novamente se reaproximar, [...] um dia que a polícia foi chamada porque ele agrediu um professor, ele se sentiu com muito medo..., então estávamos eu e a Mamorana na coordenação naquele momento, então a partir daí ele sentiu uma segurança em nós duas. Ele pediu ajuda..., então, a partir daí começou a mudar o comportamento dele, tanto em relação a nós, como dentro da escola... (VITÓRIA RÉGIA, 48 anos).

Esse relato mostrou que com a insistência e receptividade das flores, o pássaro mudou o seu comportamento tanto em relação às flores, como também em relação ao jardim. Agora, *“o jardim está pensando... Em florescer”* (BARROS, 1997, p. 27). Com a conquista de mais um pássaro, jardim e flores festejam..., a violência perde.

Em relação ao professor **Girassol**, além da entrevista, a convivência no CEJA presenciando encontros pedagógicos e as conversas informais ampliaram minha percepção de que ele está sempre aberto para a palavra e para o acolhimento.

Às vezes eu até me envolvo e muito com o problema deles. Coisa de sair daqui, por exemplo, e ir até a casa deles conversar com esses pais [...], vou, vejo, cumprimento eles, se eles me chamarem pra parar em um determinado local, eu vou parar para conversar com eles... Eu não tenho medo deles serem violentos comigo..., porque eu respeito eles. (GIRASSOL, 53 anos).

O diálogo com o aluno que é enviado à sala da direção por alguma transgressão cometida, é procedimento habitual na gestão do professor Girassol.

[...] quando você dá liberdade a eles pra eles chegarem em você eles te aceitam muito mais fácil quando você chama a atenção deles também, certo? Eu trago isso pra eles: “escuta, essa é uma conduta normal aqui na escola? você no meu lugar, você deixaria acontecer isso que você fez?”..., eu não propago pra ninguém, mas eu faço isso. Eu falo: “você hoje, nessa atitude que você tá tomando agora, você enquanto gestor, eu sou você nessa ação e você sou eu como é que ficaria, responde isso pra mim agora”. Ele simplesmente abaixa a cabeça e fala: “ó eu vou mudar”. (GIRASSOL, 53 anos).

O professor Girassol falou sobre seu relacionamento com os alunos vistos como violentos, no intuito de contribuir na modificação da instituição a qual está à frente. Assim se expressou:

Se eu quero que a instituição modifique a forma de agir eu tenho que demonstrar senão não sai, não adianta. Se eu não mostrar..., a coisa não anda. Então por isso que..., eu não tenho medo de botar a mão no ombro de um aluno desse violento. Se eu chegar, por exemplo, um dia tiver uma coisa assim: “ó vem aqui, deixa eu te dar um abraço”. Eu não tenho vergonha disso..., e eu acredito que os professores que estão hoje aqui, eles tem visto isso [...] a gente não precisa ser violento pra gente conseguir modificação de ninguém. Muito pelo contrário, você tem que saber pedir, esperar que se execute se não executar você vê porque que não foi executado, e a partir daí você começa um trabalho de aproximação pra que na próxima vez que você chegar a pedir praquilo ser executado, realmente aconteça, porque às vezes não foi executado porque a pessoa não tem o mínimo de disposição, e tem muitas coisas hoje aqui dentro da escola que os profissionais chegam: “Eu quero que faça dessa forma”. Mas será que aquele aluno está preparado pra fazer aquilo? Será que as influências e as ações que ele está trazendo de fora, tá deixando ele, executar aquilo aqui dentro? (GIRASSOL, 53 anos).

Falou sobre o que diz sempre aos professores.

Respeitem..., e exijam que eles te respeitem como profissional, que você executa um trabalho aqui dentro [...] vocês tem que considerar esse aluno aqui, ter todo o respeito que ele merece aqui dentro e mostrar os limites que ele tem aqui, limites que são postos aqui dentro da escola [...] e a gente dá opção pra ele também que quando ele não quer o teu trabalho, quando ele não aceita o teu trabalho aqui dentro que ele pode se excluir do processo. A escola está aqui como instituição mesmo, pra poder trazer alguma coisa realmente boa pra eles né [...]. (GIRASSOL, 53 anos).

Ficou perceptível a dimensão humana da docência presente na fala e nas ações pedagógicas do professor Girassol.

[...] você fazer educação na base do ferro e fogo não dá, tem que ter afeto, tem que ter muito carinho! [...] às vezes eu procuro deixar algumas pessoas meio à margem porque eles costumam ver esses alunos tidos como problemáticos, como alunos fora do processo de vez! Querem que sejam colocados fora [...] e educação você não faz desse jeito. Uma escola nesse porte nosso aqui, que trabalha inclusão a gente não pode estar pensando em uma coisa desta. (GIRASSOL, 53 anos).

Essa demonstração de afeto, de aceitação sem distinção, de acolhimento, de cuidado, de pré-ocupação com as vidas em formação, enfatiza a dimensão afetiva como condição no processo educativo.

A educação comporta uma forte dimensão afetiva que, não sendo a única nem a mais importante, é tão definitiva quanto as demais dimensões – socioeconômica, ideológica, filosófica, entre outras – na consumação de seus objetivos, [...] Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir a presença e a força dos afetos na determinação da identidade do professor e na sua atuação profissional. (FORTUNA, 2007, p. 09).

Durante a convivência na escola no período da pesquisa e durante a entrevista, senti nas narrativas, nas ações e na expressão facial do professor Girassol aquilo que Boff (2007) denomina de *“ternura vital”* ou *“cuidado essencial”*. A ternura inclui o afeto e o cuidado para com o outro, ou seja, *“a ternura irrompe quando o sujeito se descentra de si mesmo, sai na direção do outro, sente o outro como outro, participa de sua existência, deixa-se tocar pela sua história de vida”* (BOFF, 2007, p. 118). Boff compreende a ternura como um conhecimento que ultrapassa a razão, como um afeto

que conhece e por intuição, enxerga longe e se entrega à comunhão com o outro. *“Na verdade só conhecemos bem quando nutrimos afeto e nos sentimos envolvidos com aquilo que queremos conhecer”* (BOFF, 2007, p. 118).

QUARTO CAPÍTULO

(IN)CONCLUSÕES DA CAMINHADA:

O QUE FOI POSSÍVEL CAPTAR

A maior verdade de qualquer coisa
é e não é ao mesmo tempo.
(MAFFESOLI, 2002, p. 111).

1. Apreensões da mostraçã

O valor da mostraçã consiste em nã modificar aquilo que é apreendido, simplesmente deixar “ser”, ao contrãrio da demonstraçã que “em seu sentido etimolãgico, o ‘demonstrator’ é o denunciador. A denúncia estã prãxima do ressentimento [...]” (MAFFESOLI, 2007b, p. 214).

No que se refere à metodologia, esta tese apresentou e descreveu a fenomenologia como caminho escolhido a ser trilhado, caminho esse, condizente com os pensadores que alicerçaram esta pesquisa: Gaston Bachelard e Michel Maffesoli. A importãncia do olhar fenomenolãgico nesta pesquisa cujo foco foi uma juventude efervescente, dinãmica, dominada por diferentes afetos e por isso mesmo, imprevisível se justificou, visto que,

o conhecimento fenomenolãgico é prospectivo naquilo que, para além das anãlise causais ou estatísticas, propõe a ênfase sobre um vitalismo que nã se orienta para um objetivo preciso, que nã se inscreve num linearismo mecanicista, que nã possui um sentido unívoco e seguro mas, antes, que encontra suas forçes em si mesmo e, por vezes, cresce de modo bem desordenado, um pouco por todo lado. É tendo-se tal realidade em mente que é preciso forjar outras ferramentas de anãlise, que estejam o mais prãximo possível de uma vida concreta cuja pregnãncia se faz cada vez mais sentir. (MAFFESOLI, 2005b, p. 128).

As concepções de violênci adotadas como referênci neste trabalho, se alicerçaram nas reflexões que Maffesoli vem fazendo ao longo de suas produções intelectuais sobre o fenãmeno da violênci a partir da perspectiva da Sociologia da Compreensã, “que descreve o vivido naquilo que é/estã [...]” (MAFFESOLI, 2007a, p. 30). Uma sociologia que nã se limita a discursar **sobre** o social, porque ela é “o discurso **do** social”, a voz do social, ela nasce do corpo social e descreve “a vida social como uma mistura inextricãvel de inteligênci e de sensível, de sapiens e de demens” (MAFFESOLI, 2007a, p. 30). Descreve a vida social naquilo que ela tem de sãbio, de prudente, de judicioso, de bem, de luz como tambãem em suas manifestações de

insensatez, de delírio, de desequilíbrio, de mal, de trevas, de violências. Descreve a vida como ela é.

Foi nesse contexto que o fenômeno da violência foi reconhecido nesta tese como integrante de uma dinâmica social. A forma como neste trabalho foi apresentada a configuração das violências na escola não constituiu uma valorização, uma apologia à violência e muito menos uma justificativa dos procedimentos violentos. É legítimo sim, lamentar pelas situações de violências pelas quais passam os jovens e as escolas e minimizá-las na medida do possível. Entretanto, diz Maffesoli (2005c, p. 99) *“se ela existe, é preciso admitir que tenha uma função [...] não podemos [...], deixar de analisar seus efeitos na dinâmica das sociedades”*, e sim, compreendê-la como *“mistura de criação/destruição que se faz presente na expressão das paixões. [...] a violência [...], permanece de alguma forma, um dado elementar da vida comum e, mais particularmente, da combinação dos afetos”* (MAFFESOLI, 2005c, p. 100). Violência dos poderes instituídos, violência anômica e violência banal, são os três aspectos da violência apresentados por Maffesoli e são os aspectos que serviram de análise ao observado e vivido durante a pesquisa.

Nesta tese, voltar o olhar para a *“razão interna”* dos fenômenos manifestados foi uma escolha metodológica com fundamento na fenomenologia. Nesta perspectiva de compreensão, os sujeitos e os fenômenos observados estão sempre além daquilo que foi captado no respectivo momento da pesquisa, ou seja, sujeitos e fenômenos estão sempre se modificando, estão em constante transformação obedecendo ao que Maffesoli (2005b, p. 60) denomina de *“destinação fundamental da vida”*. O movimento, a transformação, é próprio da vida, da existência.

Esse permanente movimento das pessoas e das coisas que caracteriza *“a existência”* é movido por uma pluralidade de razões que se conjugam entre si afim de que esse movimento aconteça. Movida por tal compreensão, essa tese procurou trilhar por caminhos cuidadosos no sentido de uma visão não determinista em relação aos sujeitos pesquisados, visto que, *“nada, nem ninguém, jamais é exclusivamente aquilo que parece ser em um dado momento. É sempre mais, e isto porque há, em cada um e em cada fenômeno, algo de preformado que convém desenvolver”* (MAFFESOLI,

2005b, p. 60). O mergulho na vida cotidiana da escola procurou apreender a intensidade dos conflitos que lhe são inerentes, as éticas que participam dessa cotidianidade onde os contrários se harmonizam tornando a escola o que ela é e não o que deveria ser.

Os caminhos cuidadosos trilhados pelo pesquisador no intuito de adentrar com profundidade na cotidianidade dos sujeitos da investigação foram construídos a partir de Oficinas de Literatura de Cordel enquanto procedimentos utilizados dentro da perspectiva da fenomenologia enquanto método empírico de investigação. As Oficinas de Literatura de Cordel, pensadas como procedimentos que levariam a um contato mais prazeroso do pesquisador com os alunos estigmatizados de violentos, substituindo, portanto, as entrevistas, foram mais além do que o vislumbrado. Permitiram, além da aproximação, a possibilidade de diálogos (entrevistas) com cada um dos alunos o que foi visto *a priori* como difícil de acontecer, razão pela qual, as entrevistas não foram previstas no projeto de tese. Esse alcance inesperado das Oficinas de Literatura de Cordel como procedimento metodológico dentro da perspectiva fenomenológica mostrou que

[...] em relação à metodologia da pesquisa em educação: mesmo que o pesquisador tenha um plano a seguir, um trajeto metodológico delineado, novos caminhos se entrecruzam, escolhas são refeitas, fontes repensadas e desafios inesperados vão surgindo no decorrer do percurso. (ROHDEN, 2012, p. 25).

Por intermédio desse gênero de poesia de tradição oral, próprio da cultura popular nordestina, a interlocução entre pesquisador e sujeitos da pesquisa aconteceu de forma lúdica, prazerosa e expressiva. Esse sentimento de prazer, de alegria, de liberdade criativa em participar das Oficinas de Literatura de Cordel foi expresso poeticamente por vários alunos em suas produções nas Oficinas. Em uma estrofe de quatro versos (quadra) assim se expressou uma das alunas.

*O professor Josivaldo,
Veio pra nos explicar,
Sobre cordel encantado,*

Para nós se apaixonar¹²².

Em uma estrofe mais elaborada, de seis versos (sextilha) outro aluno disse:

*Hoje na escola CEJA,
Descobri algo legal,
Os livrinhos de cordel,
Algo que a ninguém faz mal,
Esse tipo de leitura,
É muito sensacional¹²³.*

Também em sextilha outra aluna se expressou com muito entusiasmo.

*Aqui eu gosto de tudo,
Do Espanhol ao Português,
E agora com o Cordel,
É que ficou bom de vez,
É coisa maravilhosa,
Eu vou contar pra vocês¹²⁴.*

Nas Oficinas de Literatura de Cordel as temáticas cuidadosamente trabalhadas (Quem Sou Eu? e CEJA: A Minha Escola) foram processualmente suscitando nos alunos o desejo de falarem poeticamente (em versos e rimas) sobre suas vidas, sobre suas histórias passadas e presentes e ainda sobre suas projeções futuras.

*Eu vim estudar no CEJA,
Pensando além da Educação,
Vou fazer uma Faculdade,
Com interesse e dedicação,
Me tornar um profissional,*

¹²²Aluna de 46 anos do 1º Ano A do Ensino Fundamental vespertino. Oficina realizada em 08 de abril de 2012 com o tema: CEJA: A Minha Escola.

¹²³Aluno de 18 anos do 2º Ano B do Ensino Médio matutino. Oficina realizada em 11 de abril de 2012 com o tema: CEJA: A Minha Escola.

¹²⁴Aluna de 37 anos do 1º Ano A do Ensino Fundamental matutino. Oficina realizada em 08 de abril de 2012 com o tema: CEJA: A Minha Escola.

*Em importação e exportação*¹²⁵.

Outra aluna muito entusiasmada com os estudos falou poeticamente (sextilha) sobre seus planos para o futuro.

*Tenho trinta e quatro anos,
E voltei a estudar,
O CEJA me abriu as portas,
E tudo pra mim vai mudar,
Quero ser uma enfermeira,
Para os outros ajudar*¹²⁶.

Houve ainda estrofes poéticas em oitavas que enfatizaram o CEJA como escola inclusiva, visto que o estudante autor da poesia tem sérios problemas com a polícia.

*Aquí na escola CEJA,
Agora vim estudar,
O CEJA é a única escola,
Que resolveu me aceitar,
Minha história é muito grande,
Prá em poucos versos contar,
Tenho pobrema na poliça,
E aquí não posso falá*¹²⁷.

Há quem descreveu com humor o seu jeito de ser na escola.

*De casa eu venho pro CEJA,
E a professora implora,
Nossa Senhora e meu Deus,*

¹²⁵ Aluno do 2º ano B do Ensino Fundamental matutino. Oficina realizada em 11 de abril de 2012 com o tema: CEJA: A Minha Escola.

¹²⁶ Aluna de 34 anos do 1º ano H do Ensino Fundamental. Oficina realizada em 17 de outubro de 2012 com o tema CEJA: A Minha Escola.

¹²⁷ Aluno de 37 anos do 2º ano B do Ensino Fundamental matutino. Oficina realizada em 04 de abril de 2012 com o tema: CEJA: A Minha Escola.

*Mandá esse moleque embora,
 Ele é muito bagunceiro,
 E contador de história*¹²⁸.

Outro falou de seu humor quando estava drogado

*Hoje eu sou sossegado,
 Antes batia e apanhava,
 Bastava olhar pra mim,
 Que muita porrada eu dava,
 Eu só vivia drogado,
 E nada me agradava*¹²⁹.

A partir das primeiras e tímidas estrofes produzidas o entusiasmo foi aparecendo e à medida que a aceitabilidade tornava-se visível pela euforia demonstrada em cada rima que se conseguia, o olhar e a atenção do poeta-pesquisador voltava-se para captar as manifestações específicas dos alunos protagonistas desta investigação. Um procedimento dessa natureza, voltado para captar as manifestações de um tema tão complexo e delicado como este, as violências presentes no ambiente escolar, exigiu “[...] um processo empático de aproximação e respeito que” possibilitou “ao pesquisador colher as múltiplas manifestações emocionais presentes no dia-a-dia” (BEDIN, 2006, p. 25).

A realização das Oficinas de Literatura de Cordel como procedimento metodológico nesta investigação proporcionou a este pesquisador falar e fazer ciência de modo leve, sensível, de modo poético sem a utilização de uma linguagem sisuda, rígida e que quase sempre eleva o cientista a um patamar bem distante da realidade social, tornando-o muitas vezes arrogante, prepotente. Nesse sentido, estando presente e acompanhando o cotidiano desse “turbilhão” de efervescências e vitalismos que é o CEJA, se concretizou ainda mais na consciência deste pesquisador

¹²⁸ Aluno de 17 anos do 2º ano B do Ensino Fundamental matutino. Oficina realizada em 04 de abril de 2012 com o tema: CEJA A Minha Escola.

¹²⁹ Aluno de 18 anos do 2º ano B do Ensino Médio matutino. Oficina realizada em 11 de abril de 2012 com o tema: CEJA A Minha Escola.

de que a ciência nasce do conhecimento comum, do sensível como *“condição de possibilidade da vida e do conhecimento”* (MAFFESOLI, p. 2005a, p. 76). Por isso a ciência nessa pesquisa está entrelaçada ao viver cotidiano. Com essa compreensão de pesquisador-poeta, e através da poesia trovadoresca de cordel, procurei fazer como os poetas que *“falam do mundo na linguagem do mundo”* (BACHELARD, 2009, p. 181).

2. As descobertas foram surgindo

O gradativo contato do pesquisador com o ambiente e os sujeitos da investigação foi muito revelador no que se refere ao foco da pesquisa. Aos poucos foi se evidenciando que os alunos vistos por seus professores como protagonistas da violência na escola não se consideram violentos e nesse sentido, tornou-se perceptível de que a violência não é significada do mesmo jeito por professores e alunos, ou, melhor dizendo, por adultos e jovens.

2.1. A cultura do medo instalada na escola

O primeiro contato do pesquisador com o corpo docente, narrado no primeiro capítulo, mostrou professores temerosos e inseguros em relação a seus alunos. Um sentimento de medo se faz presente em todas as narrativas. O medo está presente de um extremo ao outro no que se refere ao comportamento do aluno em sala de aula ou fora dela. Medo por ter descoberto que na sala de aula há um aluno com um histórico de violência tais como brigas, furtos, roubos, assaltos e vandalismos pela cidade, mesmo que tal aluno se apresente calmo e tranquilo em sala, medo do aluno que já teve passagem pela polícia, medo do aluno que se mostra agressivo e medo do aluno que se encontra introspectivo, silencioso, apático: medo dos seus silêncios e dos seus olhares, lidos como olhares e silêncios ameaçadores.

Em meio a tantos exemplos de medo, passei a perguntar a mim: há mesmo esse olhar ameaçador? O que seria um olhar ameaçador de um aluno em sala de aula? Não é possível fazer outra leitura desses olhares? Não seriam olhares de tristeza, de sofrimento, expressos pela apatia e sisudez da face frente a violências sofridas em seu meio? A grandeza da escola e dos profissionais que a fazem, não permite o pensar juntos, em procedimentos de aproximação, de diálogos com esses alunos? Esses olhares que causam medo, não poderiam ser lidos e relidos numa perspectiva do cuidado e do acolhimento?

O medo é tamanho que inconscientemente o professor acaba exercitando a exclusão por ignorar tais alunos, por evitá-los. Ficou perceptível que devido ao medo, os professores transitam entre a convivência (onde tudo é permitido) e a intolerância (onde tudo é proibido) como mecanismos de defesa, o que torna mais tensa ainda a convivência entre docentes e discentes.

Na convivência, os alunos que causam medo entram e saem da sala quando querem e os professores fazem “vista grossa”. O pai de Sanhaçu reproduz em entrevista o relato do filho sobre isso. *“Ele falou [...] ‘aqui sai quem quiser da sala, o professor não fala nada, [...] entra quem quer, sai quem quer e ninguém fala nada’[...]”* (PAI DE SANHAÇU, 49 anos). Porém, o pai desconhece que essa permissividade é causada pelo medo e pela insegurança em que vivem os professores.

Na intolerância há os que retiram esses alunos frequentemente da sala de aula, os enviando para a coordenação de área ou coordenação pedagógica afim de que providências sejam tomadas, como por exemplo, a suspensão das atividades escolares ou até mesmo o desligamento da escola. Em alguns casos a polícia militar é chamada e quando se sentem ameaçados registram boletins de ocorrência na Delegacia de Polícia. Nesse sentido, Morin (2010) aponta o caráter potencial da violência que contém a intimidação e a ameaça, justificando, pois, o medo expresso pelos professores. Segundo o pensador, *“[...] a violência é uma noção falsamente clara que não pode circunscrever-se no exercício físico da violência. A intimidação e a ameaça comportam nelas uma violência potencial enorme que dispensa o exercício físico da violência”* Morin (2010, p. 57).

2.2. O entendimento do que seja violência difere entre os professores

Em relação à lista com nomes de alunos vistos como violentos que foi apresentada pela escola, não é consenso entre os professores de que todos sejam violentos. Procedimentos por parte dos alunos no ambiente escolar, que alguns consideram violentos, para outros não passam de travessuras próprias da idade. Para uns, violento é o aluno que trafica droga, para outros o aluno violento é o que ameaça e agride verbal e fisicamente professores e colegas. Alguns veem a agressão verbal apenas como um ato de indisciplina e falta de respeito não considerando, pois, tais procedimentos como violentos. Muitos veem naquele aluno silencioso e de olhar penetrante uma violência que pode aflorar a qualquer momento.

Essa não unanimidade sobre o que é ou não é caracterizado como violência mostra o seu caráter polissêmico o que permite compreender a violência como um fenômeno que se apresenta sob a forma de múltiplas faces. Ouvir as narrativas dos professores sobre violências sofridas ou vivenciadas foi fundamental para perceber que além da violência física que é perceptível por todos pelas marcas que deixa, há diferentes tipos de violências que não deixam marcas no corpo, porém, deixam traumas que afetam a psique desses professores. Considerando essas narrativas é possível *“construir noções sobre a violência mais afins às realidades experimentadas e os sentidos percebidos pelos indivíduos”* (ABRAMOVAY, LIMA, VARELLA, 2003, p. 96).

Nesse sentido, foi considerado como sendo violência tudo aquilo que cada professor entendeu como sendo um ato violento contra ele, mesmo que esse entendimento não tenha sido compartilhado por outros e até mesmo pelo pesquisador. Quando determinado fato acontece, sempre acontece em um determinado contexto, vivido por determinados sujeitos, o que significa que *“em diferentes intensidades, as violências deixam marcas indeléveis nas trajetórias humanas e sociais e constituem sentidos e significados conforme o contexto em que se fazem realidades, bem como o grau e a intensidade com que acontecem”* (JUNCKES, 2010, p. 13). Desse modo as diferentes visões sobre violência narradas pelos professores foram consideradas, visto que, fazem parte dos novos significados que o termo violência absorveu.

2.3. A presença do contexto familiar nas violências praticadas pelos alunos

Ao conversar com os alunos estigmatizados de violentos pela escola, a relação deles com seus familiares sempre esteve presente na pauta da entrevista. O que cada aluno relatou sobre sua família, principalmente no que se refere ao seu relacionamento com ela, foi posteriormente conferido com a própria família em entrevista com as pessoas mais próximas dele. Foram entrevistados quatro pais, seis mães, uma avó e uma irmã, totalizando doze familiares entrevistados. A conversa com essas pessoas da família ajudou a ampliar as informações sobre esses alunos e a entender alguns motivos que os levam a cometerem determinados atos vistos como violentos, tanto na escola como fora dela. Em todas as conversas ficou claro que de modos diferentes as famílias se preocupam com seus filhos, não desejam que pratiquem atos considerados violentos, o que não significa que possuem total controle sobre os mesmos.

Algumas famílias desconhecem as atitudes e procedimentos violentos de seus filhos como é o caso da família de **Tucano** (mãe entrevistada), da família de **Corrupião** (pai entrevistado) e da família de **Sanhaçu** (pai e mãe entrevistados). Outras famílias por serem sabedoras das façanhas violentas de seus entes queridos, demonstraram sentir vergonha e temerem pela vida desses meninos e solicitaram um acompanhamento mais próximo por parte da escola, ou seja, não sabem como lidar com isso e colocam suas esperanças também na escola. É o caso da família de **Gavião** (mãe e irmã entrevistadas), da família de **Falcão** (avó entrevistada) e da família de **Mutum** (pai e mãe entrevistados).

Todos esses alunos citados se envolveram com o tráfico de drogas e com ameaças de morte a colegas na escola, mas, principalmente cometeram e ainda cometem seus delitos fora do recinto da escola, tais como roubos, assaltos, tentativas de homicídios, uso e tráfico de drogas. A maioria deles já foi detida pela polícia e Gavião ainda continua preso, pois, já completou a maioridade. **Águia** e **Socó**

são os únicos cujos procedimentos considerados violentos estão restritos ao interior da escola e se resumem em atos de desobediência, falta de respeito aos professores e agressões verbais, enfim, ao descumprimento das normas escolares.

No que se refere à vida familiar desses alunos, **Tucano**, por exemplo, possui uma sólida orientação religiosa e social por parte de seus pais, um conforto material condizente com o padrão de vida simples em que vive a família. Em momento algum da entrevista Tucano reclamou dos pais, ao contrário afirma ter uma família muito boa e unida e que dentro das possibilidades lhe dá o que ele necessita, o que foi confirmado por sua mãe em entrevista. Olhando por esse prisma não haveria motivos aparentes, advindos da relação familiar que o leve a cometer roubos e assaltos à mão armada, a cometer várias espécies de vandalismos, uso de revólver e faca nas agressões físicas das quais participou.

Astuciosamente Tucano trai a confiança que a família tem nele. Ele não tem explicações para suas atitudes, apenas afirma que fazer isso é muito divertido, sente emoção no que faz e que é pura adrenalina quando está roubando ou assaltando lojas de arma em punho. Quando está em casa nem se lembra do que cometeu. Porém, algo ficou evidente na entrevista: nada disso é feito sozinho. Tucano faz parte de uma gangue. *“Meus amigos é feito uma gangue tudo aqui da escola, mas tem de fora também que é os mais barra pesada...”* (TUCANO, 16 anos). É a identificação com um grupo que permite a Tucano não viver para si e sim para o coletivo tribal a qual se assume como parte ativa. A autoridade que disse possuir provém de sua identificação com sua tribo que lhe dá coragem mesmo quando está sozinho.

[...] quando você tá em bastante..., você é o tal né... [...] é tanta malandragem que até quando eu tô sozinho lá..., eu enfrento aquele monte assim ó..., daí os cara já conhece e nem mexe né..., sabe aquela autoridade que você tem? De passar e os outros ficar olhando? (TUCANO, 16 anos).

Em relação a **Socó**, a investigação mostrou que seu comportamento transgressor e agressivo na escola, deve-se à sua revolta contra a decisão do pai em vir morar em Mato Grosso. Ser agressivo e “descontar” sua revolta nos colegas de escola foi o modo que ele encontrou para protestar contra sua saída do litoral, onde tinha

uma intensa atividade com o surf. Demonstrou estar muito magoado com a vida cigana que a família leva; sem um lugar de referência, sem criar raízes em lugar algum. Apesar dos pais já terem percebido essa revolta em Socó, um dos sonhos do pai é comprar um ônibus e viver na estrada com a família, o que o deixa mais apreensivo ainda. Apesar de tudo isso, há muito diálogo na família, principalmente entre mãe e filhos.

O estigma de aluno violento atribuído a Socó na escola não causou desconforto aos pais, visto que, acreditam que essa é uma fase que o filho está passando devido ao descontentamento por toda essa mudança em sua vida. Acreditam que o estigma de violento foi exagero por parte da escola. Estão se preparando para voltar para algum lugar no litoral brasileiro.

Em relação a **Corrupião** que mora com o pai e a madrasta, ficou perceptível nesta investigação que mesmo tendo uma família presente em sua vida, se preocupando com ele, o incentivando a estudar (inclusive a mãe que tem outra família, pois, o deixou com o pai quando ele tinha um ano e oito meses), e dando a ele o conforto básico dentro das condições limitadas da família, ele, sem o conhecimento da família está envolvido com brigas e tráfico de drogas na escola e roubos pela cidade. Expulso da escola, seu pai não fez questão de matriculá-lo em outra escola, visto que, sente muita vergonha das atitudes do filho que já foi expulso de todas as escolas por onde passou.

Assim como Tucano, Corrupião convive em uma família que se ocupa com ele, que dialoga com ele, que o escuta, que lhe aponta outras possibilidades e que jamais o agride fisicamente, e, portanto, lhe dá certa estrutura para não se envolver em situações de violência. Escondido da família Corrupião tem um forte laço, uma grande identificação com seu grupo de amigos, a sua galera que se reúne para jogar bola, fumar, fazer pequenos delitos como furtos, uso e venda de drogas e brigar com outros garotos.

Uma das mostrações desta investigação refere-se ao pai de **Sanhaçu**. Ele parece ser (inconscientemente talvez) o grande incentivador das transgressões do filho. O ensinou a atirar e a manusear vários calibres de armas de fogo, ambos saem para caçar

juntos e o pai vende armas para fins ilícitos. Sanhaçu já participou de algumas dessas vendas e ambos foram procurados para matarem um político da cidade.

Esses dia atrás aí também..., um vereador aqui de Sinop pediu pra nós apagar um outro vereador esses tempo atrás..., porque ele falou... Ele prometeu pra nós vinte mil..., prometeu pra nós apagar esse vereador. Foi esse ano ainda, por causa desses negócio de política. Meu pai mexe com arma, essas coisa... [...] todos esses cara que mexe com isso daí..., todo mundo conhece meu pai né..., daí sempre..., sempre nós tem três tipos de bala. (SANHAÇU, 16 anos).

Os pais de Sanhaçu parecem desconhecer que o filho vende drogas na escola, anda com revólver na mochila, intimida os professores e se envolve em roubos de bicicletas, de motos e tentativas de homicídio.

Sanhaçu afirmou que desde pequenino rouba bicicleta e usa arma de fogo e não considera isso como procedimentos violentos. Pare ele isso é comum. *“Ah..., isso sempre acontece...”* (SANHAÇU, 16 anos). A imagem que tem do pai é que *“o pai é um cara muito ruim...”* (em um tom entristecido) *ele é assim meio ruim..., carrancudo [...]”* (SANHAÇU, 16 anos). Raramente, segundo ele a família está reunida.

Ficou perceptível em sua narrativa que a identificação com sua turma de amigos, com sua tribo de interesses comuns vai substituindo a presença da família. É possível por meio dessas evidências, afirmar que o conjunto de todos esses fatos e a intimidade com armas de fogo deu a Sanhaçu uma autoconfiança a ponto de fazer o que faz na escola e fora dela.

Falcão, a exemplo de Tucano, Socó e Corrupião é um garoto que vive em paz com sua família e que não teria motivos de frustração familiar para se envolver com as drogas (uso e tráfico), com homicídios e ameaças a professores. Mora com os avós desde bebê e tem por eles grande admiração, principalmente por sua avó e confidente que demonstrou em conversa com este pesquisador, sofrer muito por saber das atividades ilícitas em que o neto está envolvido. O duplo abandono, primeiro do pai e depois de sua mãe que o entregou para a avó cuidar foi compensado pelo carinho dos avós. Também foi visível na entrevista com Falcão, a presença marcante e decisiva dos

amigos, da galera que se reúne para atividades localizadas entre o risco e o prazer, todavia, atividades partilhadas, vividas em comum de modo efervescente.

Gavião, que ainda está preso mora com a mãe e a irmã. Uma família humilde, porém, todos trabalhando e se ajudando mutuamente. Desde pequeno ele e a irmã sofriam agressões físicas do pai. A mãe separou-se do marido no intuito de fazer cessar as violências dele contra os filhos. Agora os três vivem em harmonia diz mãe. A troca de carinhos entre a família é uma constante dizem mãe e irmã. A mãe voltou a estudar para incentivar os filhos a não desistirem dos estudos. Terminou o Ensino Médio via ensino supletivo, entretanto, para desgosto da mãe, Gavião passou a praticar roubos e assaltos com armas pesadas em empresas da cidade e região e na escola começou a ameaçar seus professores.

Por traz dos roubos e assaltos praticados por Gavião há um grupo bem organizado que lhe fornece as armas, inclusive recebe orientações de pessoas que estão presas no presídio de segurança máxima em Sinop. Devido aos fatos, foi possível deduzir que o grupo a qual Gavião está ligado não se resume a galeras e a gangues de jovens e sim, a um grupo organizado, muito bem articulado e que tem um grande controle sobre esses jovens ao ponto de envolvê-los e mantê-los no mundo do crime.

Sobre os jovens que assaltam ao lado de Gavião, a mãe disse: *“Eles falam em parar professor, mas..., eu acho que tem pressão em cima deles. É porque ele tá lá em casa..., ele não quer sair, daí o telefone dele toca, daí ele sai..., parece que tem alguém que fica falando alguma coisa pra ele...”* (MÃE DE GAVIÃO, 48 anos). O que é possível afirmar é que a ligação de Gavião com esse grupo é muito intensa a ponto de não conseguir se desvencilhar das amarras que o mantém preso ao grupo.

Dentre todos os alunos entrevistados, **Mutum** é o que explicitamente mantém uma relação conturbada com a família. Vive em constante embate com a mãe e o irmão mais velho. Sente-se incompreendido, desprezado e perseguido pela mãe que segundo ele tem preferência pelo irmão e sempre o defende. Acusou a mãe de falar para todos os vizinhos e amigos o que ele faz de errado na escola, e a colocou como a responsável por ele ter se envolvido com as drogas e com a malandragem. Disse que se sente sufocado em casa com a mãe e o irmão e por isso vive pelas ruas com os

amigos. Com o pai ainda há a possibilidade de conversa, pois, o mesmo é mais comedido e sempre o ouve.

Implicitamente Mutum transferiu para a família toda a responsabilidade por ele usar e vender drogas na escola e fora dela, por agredir fisicamente e verbalmente professores, funcionários e colegas de escola, por ameaçar de morte aqueles em quem perdeu a confiança. Os amigos de Mutum tem uma importância fundamental em sua vida. Ele os defende em quaisquer circunstâncias e demonstrou o desejo de deixar a família e viver só com os amigos. *“[...] eu vou arrumar um serviço pra mim e vou morar sozinho..., só que eu vou morar com um amigo meu... Vou chamar os amigo meu..., lá perto de casa lá..., pra morar junto com nós..., alugá uma casa e ficar morando com nós lá”* (MUTUM, 17 anos).

Os pais de Mutum demonstraram um sentimento de impotência em relação à convivência com ele. Não conseguem mais mantê-lo em casa agora que foi expulso da escola. A mãe teme por sua vida e segundo ela, para Mutum *“o caminho é cadeia ou cemitério... Agora vai fazer um mês que mataram um primo dele por causa de droga”* (MÃE DE MUTUM, 37 anos). O pai com os olhos lacrimejantes disse: *“Ah!..., é..., só dá conselho sabe...”* (PAI DE MUTUM, 54 anos). O que se percebeu em quase todos os casos relatados é que a tribo é mais convincente que a família.

Em relação a **Águia**, mostrou-se que ela não está vinculada a nenhuma gangue, não usa e nem trafica drogas, não comete roubos, nem furtos e assaltos. É apenas uma aluna “rebelde” como se intitula. Suas “violências” não ultrapassam os limites da escola. Reconhece que já foi violenta a ponto de se envolver em brigas nas portas de outras escolas, entretanto, continua a agredir verbalmente algumas de suas professoras a ponto de intimidá-las. Sua trajetória de violências na escola teve início com a morte do pai e da avó com quem mantinha uma forte ligação.

Foi possível captar que sua “rebeldia” aconteceu devido a um descontrole seu pela morte do pai. *“[...] aí eu achei que tinha acabado o mundo”* (ÀGUIA, 15 anos) a ponto de dizer que preferia ter perdido a mãe e não o pai. Sempre teve a sensação de que o pai gostava mais dela do que a mãe. Não há diálogo entre ambas, pois, ela acha “inútil o tipo de conversa” da mãe. Sua confidente era a avó e com sua morte passou a

se sentir só e não divide os seus sentimentos com a mãe. Afirma que a mãe nunca deu oportunidade a ela de se expressar ao contrário do pai. Há um histórico de agressões da mãe contra ela e os irmão quando eram crianças e que isso parou segundo declaração da mãe quando ela se casou com o padrasto de Águia, que ela sempre chamou de pai.

Ficou perceptível que essa carência da ausência do pai e da avó é preenchida pela galera com a qual ela se identifica e com quem passa grande parte de seu tempo, inclusive para matar aula para estar com sua turma. Mais uma vez a força da tribo em evidência.

2.4. Diferentes faces das violências praticadas pelos alunos

O acompanhamento junto aos alunos protagonistas de procedimentos vistos como violentos, bem como, as entrevistas com os mesmos, com seus professores e familiares, mostrou ao pesquisador que o estigma de alunos violentos já os coloca à margem da escola e da sociedade como um todo, entretanto, ficou perceptível que mesmo sendo considerado violento aquilo que fazem, essas violências praticadas diferem entre si, ou seja, há diferenças entre as ações por eles praticadas e entendidas como violentas, embora a escola, não tenha atentado para essas diferenças, colocando-as na mesma categoria. *“Existem diversos tipos de violência. O fantasma de suas manifestações está muito disseminado, e do ponto de vista teórico é extremamente delicado privilegiar um de seus aspectos em relação a outros”* (MAFFESOLI, 2004, p. 61). Longe de privilegiar aspecto algum da violência, este pesquisador optou em apontar as diferentes ações dos alunos vistas como ações violentas.

As violências praticadas por **Socó** e **Águia**, estão diretamente voltadas ao ambiente escolar: brigas no pátio e no portão da escola, agressões verbais dirigidas aos professores e aos colegas, saídas da sala sem o consentimento dos professores, matar as aulas para ficar com os amigos (Águia), bagunças na sala de aula tais como,

conversas durante as explicações, andar pela sala de aula mostrando indiferença para com os professores, não realização de atividades propostas (Socó e Águia), porém, sem envolvimento com drogas.

Por sua vez, as violências atribuídas a **Tucano**¹³⁰, **Corrupião** e **Mutum**, além das “bagunças” em sala de aula, incluem o uso e venda de drogas na escola (Corrupião e Mutum) e ameaças de morte a outros alunos (Mutum). A atuação violenta desses garotos ultrapassa os muros da escola através de furtos a residências, roubos de bicicletas, motos e assaltos à mão armada a pequenas lojas da cidade, agressões com armas a outros garotos (Tucano).

Em seus assaltos utilizam geralmente armas de baixo calibre tais como revólver calibre 22, 32, 38, facas e canivetes. Fazem tudo sempre em grupos de amigos dentro e fora da escola. Apesar de já terem sido abordados pela polícia (apenas Mutum já foi detido), segundo eles, nunca atiraram em ninguém e nunca cometeram homicídio. Mutum por exemplo, sempre está armado quando vai às bocas de fumo. *“Eu já peguei em arma na minha mão, mas só que era pra trocar tiro. Eu tava lá na boca de fumo lá..., e ninguém mais queria ir com nós lá... Ficou eu e o amigo meu sozinho lá esperando os cara”* (MUTUM, 17 anos). Disse que nunca atirou em ninguém.

As violências praticadas por **Sanhaçu**, **Falcão** e **Gavião**, além de abrangerem as “bagunças” no interior da sala de aula e o uso e tráfico de drogas na escola e fora dela, caracterizam-se por constantes ameaças a professores (Falcão e Gavião). Vendem armas de grosso calibre para fins ilícitos (Sanhaçu), utilizam armas pesadas para a realização de assaltos a grandes empresas e troca de tiros com a polícia (Gavião), participação em homicídios como cúmplice (Falcão) e executor (Gavião). Todos já se envolveram com a polícia e Gavião é o único que continua preso. Todos esses jovens que apresentam faces distintas da violência, são representantes de diferentes tribos com diferentes éticas.

¹³⁰Tucano não constava na lista de alunos violentos da escola. Foi ele que se apresentou por vontade própria ao pesquisador para dar entrevista.

2.5. De violentos a violentados

A investigação mostrou que esses alunos carimbados com o selo de violentos, são mais vítimas que vilões. Alguns de forma mais amena outros de forma mais acentuada e explícita demonstraram um sentimento de que sofrem violências no ambiente externo à escola como na família, pela polícia, e preconceito por estudarem no CEJA e não em outra escola. Todas essas violências por eles sentidas afetaram profundamente a autoestima desses alunos que passaram a se sentir inferiores em relação aos demais alunos (de outras escolas) e aos demais cidadãos. Passaram a assumir um discurso oficial veiculado pela mídia local de que são marginais, delinquentes, bandidos e que estão nessa escola específica (CEJA) porque foram péssimos alunos em outras escolas: péssimos no aspecto comportamental e cognitivo. Evitam usar o uniforme da escola fora de seus muros com receio da exclusão, todavia, revelaram em seus depoimentos e versos de cordel, um carinho e apego muito grande a essa escola.

Em relação à escola, os alunos sentiram como violências algumas atitudes de seus professores e gestão da escola tais como: autoridade arbitrária, agressões verbais, excesso na cobrança das regras, humilhações diante dos colegas e de outros professores, atitudes que desqualificam, estigmatizam, rejeitam e excluem. Apontaram também, como violências sentidas, o excesso de conteúdos e o não entendimento dos mesmos por eles. Nesse sentido, o conjunto de todas essas ações impositivas na relação professor-aluno, entendidas como violências pelos alunos, estão na perspectiva de Maffesoli (1981, 1987, 2003, 2004, 2007a, 2009b) como faces de uma violência que ele denomina de “violência totalitária”, ou “violência do saber-poder” ou ainda “doce totalitarismo” exercida em nome das “boas intenções” e do “dever-ser”.

2.6. As violências na escola como constituintes de uma ética da estética

Presenciei na escola, as distintas concepções de violência entre os professores e entre professores e alunos e ficou perceptível que essas distintas concepções denotam também distintas maneiras de posicionamento diante deste fenômeno no ambiente escolar.

Em relação às violências que se manifestam no interior do CEJA, ficou evidente que os professores sentem-se constantemente ameaçados e os alunos envolvidos se sentem mal interpretados, mal compreendidos em seus procedimentos e palavras, vendo o que fazem como uma reação natural a violências sentidas na relação professor-aluno principalmente no ambiente da sala de aula e, portanto, não se considerando violentos.

Essa relação no interior da escola mostrou o encontro, o conflito de uma *“pluralidade de éticas, vividas no emocionar ambíguo e ambivalente de um estar-junto cotidiano constituído como espaço educativo”* (DORNELES, 2006, p. 12) e que *“sustentam a escola pública”* (BEDIN, 2006). Esse turbilhão de éticas que se encontram e se confrontam entre si só é possível porque nesse determinado espaço (CEJA) as experiências intencionais ou não, são compartilhadas e *“a experiência compartilhada gera um valor e funciona como vetor de criação”* (MAFFESOLI, 2009a, p. 14).

Mesmo sendo as atitudes, os procedimentos de professores e alunos, ou melhor, de adultos e adolescentes, vistas como portadoras de valores diferentes e que por isso entram em conflito, percebi que está presente no interior da escola o que Maffesoli (2005d, p. 18) denomina de *“vivido emocional comum”* fazendo com que toda essa relação se constitua como estética enquanto *“faculdade de sentir em comum”* (MAFFESOLI, 2009a, p. 14). Com isso, quero dizer que as violências exercidas nessa ambiência são também constitutivas de uma ética do estar-junto, são experimentadas, partilhadas e vividas em conjunto por todos os que fazem a escola, por isso, se constituem também como *“ética da estética”* (MAFFESOLI, 2009a).

Pássaros, flores e jardim podem apresentar situações contraditórias, como de fato apresentam, devido à efervescência, à ebulição, inerentes ao estar-junto que caracterizam esta ambiência (o CEJA), entretanto, o ritmo¹³¹ da vida que ali se enuncia, ritmo este que inclui também as violências internas próprias dessa ambiência heterogênea, é um ritmo próprio, que obedece a uma razão interna, “*a uma lógica interna*” (MAFFESOLI, 2005d, p. 136) e nesse sentido permite “*a quem a ele se entrega satisfazer-se em si mesmo*” (MAFFESOLI, 2005d, p. 136).

A escola, por sua vez, apresenta também uma face contraditória visto que, parafraseando Maffesoli (2004, p. 18) “[...] *é lá que está a vida, com tudo ou, às vezes, contra tudo*” e que por isso mesmo transita “*entre o bem e o mal*” (MAFFESOLI, 2002), contém em si a beleza e a fealdade. Uma escola,

que imersa num movimento constante de luzes e sombras, delinea sonhos e (des) esperanças [...] inúmeras manifestações de violências corporificam-se nesse espaço, atravessados por experiências importantes para a formação de nossa identidade, como viver os encontros significativos, construir amizades e saberes. (MORAES, 2011, p. 118).

Esse é o jardim que abriga uma heterogeneidade de pássaros e flores, com suas distintas tonalidades de gritos, gorjeios, cores e odores. Esse é o jardim das sinfonias, onde reina a harmonia das contradições, das estratégias, das astúcias e das possibilidades. Esse é o CEJA.

2.7. Entre tribos e éticas: as violências e o prazer de estar-junto

Ficou perceptível com a pesquisa realizada que o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) ao ser criado em 25 de março de 2009 tornou-se o espaço por excelência de muitas tribos juvenis, visto que, toda a Educação dessa modalidade (EJA), antes distribuída em várias escolas do município passou a centralizar-se em um

¹³¹ Ritmo aqui entendido de acordo com Maffesoli (2005d, p. 136). “uma forma harmoniosa, inscrita num processo (dinâmico) de pequenas sequências (estática), ajustada umas às outras”.

único lugar. Membros de gangues e galeras dos diferentes bairros se fixaram no CEJA e esse encontro das diferentes tribos trouxe consigo ventos turbulentos para a escola principalmente nos dois primeiros anos (2009 e 2010) que compreendo como um período de adaptação dos jovens a essa modalidade diferenciada (integradora) de escola.

Ficou evidenciado já no início das Oficinas de Literatura de Cordel e com as observações e entrevistas, que esses jovens alunos protagonistas desta investigação exalam a essência dos microgrupos presentes na escola com os quais possuem identificação. Nos jovens pesquisados transparece a força que o grupo de identificação exerce sobre eles. Com a união tribal,

*A lógica da identidade,
Perdeu sua posição,
Centrada no indivíduo,
Que é senhor de sua ação,
Temos uma nova estética,
E Maffesoli denomina,
Lógica da identificação. (SANTOS, 19/10/2009).*

Nesse espaço multiforme que constitui a escola, modos diferentes de “estar junto” formam uma multiplicidade de tribos que movidas por afetos comuns, tais como o gosto pelas mesmas coisas, mesmas bebidas, mesmo estilo musical¹³², gosto pelas mesmas aventuras perigosas, pelo prazer de transgredir o “dever ser” da escola, de correr riscos e, pelo “*sentimento de fazer parte [...] intensificação da camaradagem ou da amizade*” (MAFFESOLI, 2010b, p. 90), vivem intensamente e pluralmente o momento presente, desafiando os padrões estabelecidos na escola e fora dela. Em cada narrativa dos alunos em entrevistas ou captadas em suas poesias de cordel o sentimento do coletivo prevalece, a “pessoa plural” predomina. O indivíduo se ofusca diante da alteridade, visto que, suas ações adquirem sentido porque são ações com o

¹³² A quadra da escola é a vitrine dos gostos das diferentes tribos que lá se encontram para ouvir músicas fumar e beber (escondidos).

outro, com o seu grupo, com sua tribo. *“É a tribo que faz de mim aquilo que sou, que me impõe códigos, modos de vestir, práticas de linguagem”* (MAFFESOLI, 2010b, p. 76).

As tribos presentes no CEJA se revestem com as máscaras de gangues e/ou galeras conforme o sentimento comum que os identificam e que é compartilhado por todos ou, simplesmente, como diz Maffesoli (2006, p. 137) para *“estar junto à toa”*. A expressão dessa forte identificação foi captada de um modo especial em Mutum, pois, dentre todos os alunos entrevistados, foi ele quem mais exteriorizou uma entrega total aos amigos (tribo) a ponto de preferi-los à sua família.

Nesse sentido, em termos de violências manifestadas na escola, essa fusão do indivíduo no coletivo que faz com que cada um viva e aja de acordo com essa solidariedade orgânica própria da união tribal, possa ser, talvez, a grande dificuldade na qual a escola esbarra no enfrentamento aos “excessos” em seu interior, uma vez que ela procura por um culpado, porém, não há um culpado. Há, sim, um coletivo que corresponde a “um por todos e todos por um” muitas vezes de modo inconsequente e quase sempre inconsciente.

A postura dos jovens alunos pesquisados frente ao estabelecido, ao normativo, ao “dever ser” da escola, da família e da sociedade como um todo, é uma postura de resistência (ora explosiva, ora branda, ora silenciosa), de recusa a quaisquer tipos de injunções que tolham a liberdade que suas tribos lhes proporcionam. Em relação a isso, como foi constatado na pesquisa, constroem suas táticas individuais e coletivas para driblar as imposições e as vigilâncias institucionais (escola, família, polícia, conselho tutelar) que tentam controlá-los.

Os jovens alunos, assim como os pássaros ávidos por liberdade, rejeitam quaisquer tipos de amarras, de cadeias, vivem *hic et nunc*, com as tribos com as quais se identificam. É comum entre eles, *“atropelar as convenções morais para a e pela prática da mais sã insolência, ser astuto, jogar com as instituições e regras estabelecidas, tudo isso [...] dá ao cotidiano vivido um sopro passional que estilhaça a grande rigidez da imposição normativa”* (MAFFESOLI, 2005c, p. 82) e anuncia o modo que encontraram de “dizer sim à vida”.

Na relação entre as tribos se desenha uma solidariedade própria, uma solidariedade coletiva, uma ética própria que expressa uma empatia¹³³, uma identificação entre sujeitos, entre atores que *“numa espécie de não saber”* (MAFFESOLI, 2007b, p. 135), se unem e compartilham mesmo que efemeramente dos mesmos sentimentos e emoções. Estão sempre predispostos para compartilhar as emoções e sempre disponíveis para o outro, expressando um *“sentimento de pertencimento a um lugar e a uma comunidade específicos”* (MAFFESOLI, 2007b, p. 109).

Apresento dois exemplos: o pronto atendimento de Falcão ao chamado do amigo para juntos, cometerem um homicídio *“ele chamou eu e eu fui lá..., porque nós sempre foi amigo né véi...”* (FALCÃO, 16 anos), também esse mesmo amigo, como retribuição, ter se oferecido para matar o garoto que encrencou com Falcão dias depois. *“Ó neguinho, já que você foi comigo eu vou matá esse cara pro cê véi”* (FALCÃO, 16 anos), evidencia a força da empatia e nesse processo presencia-se *“a tendência para perder-se no outro, para existir apenas em função do outro. A subjetividade se objetiva na relação com o que está em face”* (MAFFESOLI, 2007b, p. 127). Por esta subjetividade objetivada nessa relação emocional-afetiva expressa nas atitudes solidárias de Falcão para com o amigo e do amigo para com ele, que se constitui em *“uma maneira específica de estar-junto”* (MAFFESOLI, 2007b, p. 128), está presente uma ética, visto que, *“é ético tudo aquilo que promove a agregação das pessoas, o encontrar-se, o estar e ficar juntos”* (BEDIN, 2006, p. 204). É ético mesmo que esta agregação das pessoas, o encontrar-se e ficar juntos, seja alicerçada pela partilha da crueldade, pela partilha dos excessos afetivos, enfim, pelas violências.

Outro exemplo, claro de agregação tribal encontrada foi na divisão que a irmã de Gavião fez dos amigos do irmão: amigos “barra pesada” e amigos “de boa”. Amigos “barra pesada” e amigos “de boa” são faces distintas de um mesmo fenômeno: a tribo. Viver em tribo ou fazer parte de uma tribo é viver em uma constante empatia partilhando emoções e afetos, sentindo-se pertencente a determinado lugar, a

¹³³ Na empatia, “[...] afirma-se o desejo de comunhão com o outro [...] Empatia que faz com que estejamos em nós mesmos perdendo-nos no outro. Fraternidade horizontal que rompe com a verticalidade do poder do Pai, seja este Deus, a Instituição ou o Estado” (MAFFESOLI, 2007b, p. 174).

determinado grupo e isso é o *“fundamento essencial de toda vida social”*. (MAFFESOLI, 2006, p. 11).

De um modo geral, na sociedade, é infinitamente grande a variedade de tribos que coabitam por partilharem das mesmas perspectivas, dos mesmos gostos, mesmas visões, mesmos interesses e preferências (afinidades): a tribo da universidade, da igreja, do sindicato, da política, dos meios de comunicação, da empresa, do clube de lazer e desporto, da escola etc. No interior de cada uma dessas instituições, novas tribos (grupos) surgem se subdividem e se reagrupam também de acordo com as preferências, com os gostos manifestados, com a proximidade e empatia de uns para com os outros, inclusive pelo fato de se sentirem diferentes dos outros membros do grande grupo. Isso mostra que *“o processo tribal tem contaminado o conjunto das instituições sociais”* (MAFFESOLI, 2006, p. 14).

São os sentimentos comuns, a heteronomia, a ajuda mútua, a organicidade, o estar-junto, as afecções mútuas que constituem a base das tribos pós-modernas, ou neo-tribalismo (MAFFESOLI, 2006). Cada um, pois, pode pertencer a uma multiplicidade de tribos e nesse sentido,

Participando de uma multiplicidade de tribos, as quais se situam umas com relação às outras, cada pessoa poderá viver sua pluralidade intrínseca; suas diferentes ‘máscaras’ se ordenando de uma maneira mais ou menos conflitual, e ajustando-se com as outras ‘máscaras’ que a circundam. (MAFFESOLI, 2006, p. 238).

Entendo os amigos *“barra pesada”* e os amigos *“de boa”* como tribos diferentes, espaços onde Gavião vive a sua pluralidade vive as suas *“máscaras”*. É possível identificar no grupo de amigos *“barra pesada”*, algumas características próprias de *“gangue”* e o grupo dos amigos *“de boa”* com características de *“galera”* levando sempre em consideração a intencionalidade do estar-junto e a ações que praticam.

Quadro 3: Características diferenciais de gangues e galeras

Galera	Gangue
<ul style="list-style-type: none"> • Junta-se para buscar diversão, “curtição”, em torno de interesses como música e esporte. • Pode ter um estilo definido ou não. • Não se preocupa com questões territoriais. • Seus membros, socialmente aceitos, estudam e/ou trabalham. • Pode haver galeras masculinas, femininas ou mistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Junta-se basicamente para brigar, mas podem também pichar ou ter outros propósitos violentos. • Constitui grupos numerosos. • Caracteriza-se pela organização e defesa de territórios demarcados. • É estimulada pela rivalidade. • Seus membros, com dificuldade de aceitação social, muitas vezes não trabalham nem estudam. • Pode haver gangues masculinas, femininas ou mistas.

Fonte: GOMES et al, 2006, p. 23.

Os amigos “de boa” são caracterizados como galeras: como “*grupos de amigos que saem unidos para se divertir [...]*” (GOMES ET AL, 2006, p. 13) A intenção da galera segundo o autor, não é cometer nenhum tipo de vandalismo, de violência e sim, reunir-se para curtir o momento, viver o presente, viver *hic et nunc*, tais como: praticar esporte, ir a festas, ouvir música, usar droga, tomar bebida alcoólica etc. “[...] tá junto..., escuta rap..., [...] são esses assim que senta lá na praça pra fumar narguile..., que eles vão tomar uma junto...” (IRMÃ DE GAVIÃO, 23 anos). “[...] quando a gente tá fora da escola um liga pro outro e aí tem a catedral ali né..., a gente sempre vai na catedral¹³⁴. A gente compra coca e vai lá fumar narguilé..., e fica lá conversando lá..., colocando os papo em dia (ÁGUIA, 15 anos).

Ao contrário das gangues, as galeras são grupos socialmente aceitos, no entanto, podem se envolver em brigas caso sintam-se ou forem realmente provocadas. “*se alguém mexer nós bate..., mas só se alguém mexer! agora se alguém não mexer..., nós deixa quieto*” (MUTUM, 17anos).

Dos oito alunos entrevistados, é possível afirmar que Socó e Águia são os únicos que não atuam em gangues e sim convivem com suas galeras de escola, de

¹³⁴ A praça da catedral é um espaço bonito e amplo. As variadas galeras se juntam às tardes para fumar, andar de patins, etc. Famílias se reúnem aos fins de semana para tomarem chimarrão, tererê e fazer caminhadas.

festas (baile). Os demais alunos, todos possuem suas galeras para descontração, recreação e “bate papo”, porém, também atuam em suas gangues, assaltando, roubando e provocando brigas pela cidade.

A “tribo afetual” a qual cada um desses alunos está atrelado, com-prometido, en-volvido, é caracterizada pela reciprocidade mútua. As atividades (rituais) que realizam, tais como os encontros amorosos (namorar), as brincadeiras, as comilanças, as bebedeiras, os jogos, as festas que juntos compartilham *“Quando nós tá junto, nós faiz festa..., vai pra casa dos outros amigos..., as namorada também..., festá...”* (MUTUM, 17 anos),

comemoram e confirmam essa solidariedade de base. Elas constituem ocasiões periódicas de encontros que relembram, [...], o que mantém unidos os companheiros. Através dessas festas excepcionais ou cotidianas, o corpo de companheiros lembra de si mesmo como tal. Os diversos rituais (correntes de união, bailes, abraços, bebedeiras) não têm outra função, eles lembram o desejo de organicidade que une os companheiros entre si. (MAFFESOLI, 2001, p. 73).

O prazer de estar-junto, de fazer junto com seu grupo as coisas que os identificam, o risco prazeroso de viver o presente, de violar as normas estabelecidas, se justifica por si só, ou melhor, não há necessidade de justificativa..., se vive. Entretanto, esses mesmos amigos que conduzidos por afinidades se encontram, se identificam e se constituem em tribos no espaço escolar, rompem esses laços afetivos e emocionais a partir do instante em que um dos lados rompe com os códigos estabelecidos e aceitos por toda a tribo. Geralmente esses códigos tribais não são escritos, porém, estão interiorizados, fazem parte naturalmente do convívio cotidiano. Foi o que ocorreu com Mutum em relação à traição de seu amigo Sabiá.

Mutum passou a persegui-lo, acertar as contas com ele, justamente por ele ter comentado alguma coisa que pra o grupo seria segredo. Sabiá com medo não veio mais pra escola e acabou saindo de casa e indo morar na casa de um amigo em outro bairro (PAPOULA, 39 anos).

Sabiá contou para outras pessoas que Mutum lhe deu drogas na escola para experimentar, revelando, pois, que Mutum trafica drogas na escola. O código de ética

do grupo que usa e vende droga na escola foi rompido, foi violado. A exemplo da Máfia, porém, aplicado às pequenas tribos pós-modernas, *“o ponto essencial desse ‘código’ é a sua distância em relação ao código central, ou seja, em relação ao Estado e aos seus diversos instrumentos de controle”* (MAFFESOLI, p. 20056, p. 64). Dessa forma, aquele que “cagueta”, que entrega os esquemas do grupo aos mecanismos de controle, deixa de ser aceito pelo grupo e precisa pagar pela traição. Dessa forma, a escola é vista por esses garotos, como um mecanismo de controle que deve ser burlado.

Essa recusa ao ato traidor de Sabiá e ao próprio Sabiá foi uma decisão de todo o grupo e não apenas de Mutum. Essa reação acontece, visto que, a solidariedade de base expressa nas relações tribais do cotidiano, *“é profundamente ética”* e exige *“uma forte confiança nos usos e costumes domésticos e de grupos. ‘Jamais fazer sujeira com os amigos’* (MAFFESOLI, 2001, p. 68). É preciso ser *“firmemente fiel aos valores do grupo ou da rede”* (MAFFESOLI, 2001, p. 69) sob pena de romper com essa “solidariedade orgânica” que dá consistência ao “estar-junto” tribal. Esse rompimento é o passaporte para a exclusão daquele que rompeu com os laços orgânicos que unem o grupo. Nessa perspectiva, a traição de Sabiá foi entendida por Mutum e demais amigos, como uma violência contra os princípios do grupo e a reação foi puni-lo também com a violência da ameaça de morte a ponto dele, com medo, deixar a escola, mudar de endereço e posteriormente deixar a cidade.

[...] então o Sabiá ficou um tempo fugido da escola né..., não vinha pra escola com medo de Mutum. Pouco tempo atrás o Mutum veio aqui na escola, o Sabiá soube e fugiu, foi lá pro (bairro X) e não foi pra casa, acho que por uma semana..., com medo [...]. Eu não vi mais o Sabiá aqui..., e não sei se o tio dele levou ele lá prá (cidade x) (ANTÚRIO, 35 anos).

Em todas essas situações apresentadas, estão presentes as impetuosidades das denominadas tribos urbanas: correr risco, lidar com o imprevisto, aventurar-se em grupo. As ações, socialmente entendidas como violentas, desses protagonistas que aqui apresentei não são realizadas individualmente e sim na coletividade, em tribos unidas muitas vezes pelo acaso, pelo momento oportuno, pela oportunidade que se anuncia, pela identificação em fazer por fazer, em curtir, viver o presente sem

ambições futuras. Esses meninos engajados em suas tribos vivem cotidianamente a experiência do trágico. Vivem “*situações limite que remetem a noções-limite [...] aventura existencial*” (MAFFESOLI, 2007b, p. 199).

Esse é o tempo das tribos, tempo em que, segundo Maffessoli (2007b, p. 198) vivemos a época do “*retorno da posse*”, mas não no sentido de um sujeito que domina e que possui a si, o mundo e as coisas, mas um sujeito que é possuído por todas as coisas que ele deveria possuir. Um sujeito possuído pelas mais diferentes formas de efervescências. Uma grande encenação: “*theatrum mundi*”. E esses alunos com seus estigmas de violentos, vão encenando com suas variadas máscaras, a arte de viver a cada dia. É dessa forma que os vejo. O fazer cotidiano desses garotos em sintonia com suas tribos, que desestabilizam, desorganizam a ordem estabelecida da escola, de suas famílias e demais componentes da ordem social, representam “*um eco dos trovões societais*” (MAFFESOLI, 2007b, p. 199). Como controlar o voo desses pássaros ardentes de vitalidade e repletos de um “*querer-viver teimoso, inconsciente de si mesmo*”? (MAFFESOLI, 2007b, p. 75).

Por fim, a pesquisa mostrou que embora, na maioria das vezes as violências manifestadas na escola, estampem indivíduos, singularidades, que cabem em uma lista de rótulos, de estigmas, tais como: marginais, delinquentes, drogados, traficantes, violentos, e posteriormente se tenta excluí-los do convívio escolar para fins de tranquilidade na convivência, há nessa postura um grande equívoco, uma vez que esse determinado indivíduo, não é mais ele, está integrado a uma alteridade, ele e o outro se confundem, são um só e nesse sentido, suas ações vistas como sendo ações individuais e particulares, fazem parte de um todo orgânico, de um compromisso coletivo assumido por afetos comuns, por identificação a um determinado grupo, ao seu grupo, à sua tribo que se integra à vida cotidiana no sentido de “*um estado estético no qual se pode sofrer e gozar juntos, o que cria um laço simbólico dos mais sólidos, uma simpatia, vinda de baixo, mais firme que todas as ideologias impostas de cima*” (MAFFESOLI, 2005d, p. 195). É a força viva e presente das tribos pós-modernas que convivem paralelamente entre as grandes e históricas instituições como a escola.

Esse modo de viver mostra *“a saturação de uma ordem distintiva, racional, mecânica e testemunha a eclosão de uma ordem confusional, imaginativa, orgânica, exemplificada fartamente pela vida cotidiana [...] essas pequenas tribos afetuais [...]”* (MAFFESOLI, 2005d, p. 157) que vivem a qualquer custo uma nova forma de socialidade e o prazer de estar-junto. Por isso, as ações desses jovens alunos protagonistas desta pesquisa lembram que, nesse “tempo das tribos” a “transfiguração do político” é inevitável. *“Significa dizer que o político, em seu aspecto universal, normativo, racional e contratual, cede lugar ao ‘doméstico’, no que este tem de particular, de libertário, de imaginário e de afetual”* (MAFFESOLI, 2005d, p. 209). Por isso, o conviver bem e o cuidado para amenizar os excessos juvenis requer uma constante negociação, visto que, erradicar essa violência estrutural é uma tentativa impossível, entretanto, passível de canalizá-la e torná-la suportável na convivência (MAFFESOLI, 2004).

A partir desse entendimento sobre o poder que as tribos juvenis exercem sobre a sociedade atual é possível entender as violências na escola como manifestações de um “querer-viver societal”, visto que, o “querer-viver” se afirma por meio de afetividades partilhadas (MAFFESOLI, 2005a).

2.8. CEJA: uma escola que acolhe

Uma das mostrações da pesquisa foi que desde o período de sua criação, o CEJA é palco de violências migratórias que lá se instalaram por intermédio dos grupos juvenis que vieram dos “quatro cantos” do município em busca de *“[...] elevação da escolaridade e condições para continuidade dos estudos”*, bem como, *“incorporar-se no mundo do trabalho com melhores condições de desempenho [...]”* (CEJA, 2012, p. 09).

Mesmo com este belo propósito contido em seu Projeto Político Pedagógico e com todo o evidente esforço que gestores, professores, técnicos administrativos e pessoal de apoio fazem para a concretização do mesmo, ventos violentos sopraram no

rumo dessa escola e levaram para seu interior jovens inseridos em gangues, usando e traficando drogas, portando armas brancas e de fogo, agredindo verbal e fisicamente professores e outros jovens alunos do CEJA e de outras escolas, provocando o medo e a insegurança. Muitos desses jovens alunos passaram a aparecer na imprensa local após terem sido pegos pela polícia com drogas e envolvidos em roubos, furtos e assaltos pela cidade. Os professores passaram a viver em um clima de medo, de insegurança, situação que os levaram a dois extremos em relação aos alunos: a plena intolerância ou a plena convivência, como resultado dos seus medos.

No período de 2009 a 2010, a escola passou a ser o foco da atenção da imprensa local que estava sempre à espreita por uma notícia de violência envolvendo alguns dos seus alunos. As conversas informais que mantive com muitas pessoas fora da escola, mostraram que a imprensa contribuiu para criar no inconsciente coletivo a “fama” do CEJA como uma escola violenta, como, por exemplo, a brincadeira que ouvi com a sigla da escola: “SEJA o que Deus quiser”. *“No caso dos pais e do grande público, são os meios de comunicação que proporcionam as impressões [...] Se nos ativermos à imprensa e ao alarme social, poderemos pensar que a escola é um lugar onde as agressões são a ordem do dia”* (FERNÁNDEZ, 2005, p. 17). E com certeza, no CEJA as agressões nunca foram a ordem do dia.

Apesar das violências externas que se alojaram na escola (macroviolências), apesar da turbulência na lida diária com as violências internas e externas, e com os saberes, essa escola não sucumbiu a nenhuma manifestação da violência. Seus profissionais se reúnem periodicamente para juntos refletirem e se aprofundarem em temas relevantes que aprimoram a formação continuada e em serviço. Em parceria com as universidades a escola investe na formação intelectual e humana e abre suas portas para a pesquisa acadêmica. A soma dos esforços entre professores e alunos da escola, professores universitários e acadêmicos sempre resulta em belos projetos e publicações de livros com os resultados desses projetos.

Entre ameaças e boletins de ocorrência o CEJA não perdeu a sua magia de escola inclusiva e negando esse falso “status” de escola violenta, envolve seus alunos constantemente em eventos internos tais como: apresentações teatrais, festivais de

música, desfiles de moda, desfiles de beleza (masculino e feminino), comemorações no dia da consciência negra (com muito samba e feijoada), festa junina, comemorações do dia das mães, do dia das mulheres e tantas outras atividades lúdicas que tornam a escola, cada vez mais *“um lugar de expansão e acolhimento da vida”* (MORAES, 2011, p. 129).

Enfim, uma escola que passa por situações de violências, mas, uma escola que é criativa, que ensina, que estuda, que brinca, que procura novas formas de solidariedade para cumprir o seu papel de escola acolhedora e inclusiva e que cria sempre *“tantas ocasiões para vibrar junto, para exprimir ruidosamente o prazer de estar-junto”* (MAFFESOLI, 2006, p. 18). Uma escola que também partilha emoções comuns, pois, é uma grande tribo que acolhe uma multiplicidade de micro tribos, onde todos expressam o seu querer-viver. Superando os medos com criatividade, estudo, alegria e muito diálogo o CEJA já não é a mesma escola que este pesquisador encontrou em 2011 e nem este pesquisador é o mesmo após a convivência com essa escola. A *“olhos nus”* as violências em seu espaço foram minimizadas tendo em vista as interações humanas que lá se realizam pelos sujeitos que a fazem cotidianamente. O CEJA está processualmente fazendo valer as razões para as quais ele foi criado: um lugar de **Cuidados**

Especiais com

Jovens e

Adultos.

REFERÊNCIAS

ABAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bossi; revisão da trad. Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. 2ª reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. Violências no cotidiano das escolas. In: ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e Violência**. 2. ed. Brasília: UNESCO, UCB, 2003. Observatório de Violências nas Escolas.

_____, LIMA, Fabiano, VARELLA, Santiago. Percepções dos Alunos Sobre as Repercussões da Violência nos Estudos e na Interação Social na Escola. In: ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e Violência**. 2. ed. Brasília: UNESCO, UCB, 2003. Observatório de Violências nas Escolas.

ARAÚJO, Adriana Cristina, PESCAROLO, Joyce Kelly, VIANA, Marcos Alan. **Indisciplina e Violência na Escola e as Relações com a Questão da Autoridade**. 2009. 17p. Disponível em: <http://www.naoviolenca.org.br> <Acesso em: 18 ago. 2012.

ARAÚJO, Carla. **A Violência desce para a Escola**: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARENHALDT, Rafael. **Vidas (In)tensas / Trajetórias (em)trelaçadas**: as disposições éticas, estéticas e afetuais que tecem e sustentam o Programa de Extensão Conexões de Saberes – UFRGS. Projeto de Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PPGEDU, 2009. Orientadora: Profª. Drª. Malvina do Amaral Dorneles.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi; revisão da trad. Alain Marcel Mouzat, Mário Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca do Pensamento Moderno)

BALANDIER, Georges. **O Contorno**: poder e modernidade. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARROS, Eduardo Portanova. Maffesoli e a “investigação do sentido” – das identidades às identificações. In: **Ciências Sociais Unisinos**, p. 181-185 Vol. 44, número 3, set/dez 2008.

BARROS, Manoel de. **Livro de Pré-Coisas**: roteiro para uma excursão poética no pantanal. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BEDIN, Silvio Antônio. **Escola**: da magia da criação – as éticas que sustentam a escola pública. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

_____. **Parecer sobre Projeto de Tese**. A Violência na Escola como Manifestação do Querer Viver Societal. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PPGEDU, 2011. Doutorando: Josivaldo Constantino dos Santos. Orientadora: Profª. Drª. Malvina do Amaral Dorneles.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAVALCANTE, Paulo Bezerra. **Flores da Amazônia**. Disponível em: <http://www.museu-goeldi.br/evaeducacao/matdidatico/Flores%20daAmaz%C3%B4nia.pdf>. Acesso em 6 ago. 2012.

CEJA, Centro de Educação de Jovens e Adultos “Benedito Sant’Ana da Silva Freire. **Livro de Ocorrências**. Sinop – MT, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Sinop – MT, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLLARES, Darli. **Parecer sobre Projeto de Tese**. A Violência na Escola como Manifestação do Querer Viver Societal. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PPGEDU, 2011. Doutorando: Josivaldo Constantino dos Santos. Orientadora: Profª. Drª. Malvina do Amaral Dorneles.

DORNELES, Malvina do Amaral. Possibilidades e disposições teórico-metodológicas de uma pesquisa sobre a escola. In: BEDIN, Silvio Antônio. **Escola**: da magia da criação – as éticas que sustentam a escola pública. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

ECO, Humberto. **Como se faz uma Tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Estudos; 85)

- FARIA, Helenice J. Roque. **Vertigens**. Cáceres: UNEMAT Editora, 2005.
- FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da Violência e Solução de Conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. Trad. Fulvio Lubisco. São Paulo: Madras, 2005.
- FLORES, (fotos) disponível em <http://br.bing.com>. Acesso em 09 fev. 2012.
- FORTALEZA, Zé Maria da, VIANA, Arievaldo, VIANA, Klévisson. **A Didática do Cordel**. Fortaleza, Ceará: Tupyniquim Editora, 2005.
- FORTUNA, Tânia Ramos. A Dimensão Humana da Docência. In: **Pátio – revista pedagógica**. Porto Alegre, RS p. 9-11, ano XI nº 42 mai/jul. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 18. ed. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 2007.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, Danilo R, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- GENTIL, Heloisa Salles. **Identidades de Professores e Rede de Significações – configurações que constituem o “nós, professores”**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- GISI, Maria Lourdes. As Políticas Educacionais e as Violências nas Escolas. In: Eying, Ana Maria. (Org.). **Violências nas Escolas**: perspectivas históricas e políticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- GOMES, Candido Alberto et al. A Violência na Ótica de Alunos Adolescentes do Distrito Federal. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36. n. 127, p. 11-34, jan./abr. 2006.
- GUIMARÃES, Áurea M. **A Dinâmica da Violência Escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).
- HESS, Remi. **Produzir sua Obra**: o momento da tese. Trad. Dr. Sérgio da Costa Borba e Dr. Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa; 11).
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE – Cidades – Sinop/MT**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidades>>. Acesso em: 22 mar.2012.
- JUNCKES, Neylen Brüggemann Bunn. Violências e Cuidado: outros diálogos possíveis. In: ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. (Org.) Módulo 2: **Violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos**. Florianópolis: NUVIC – CED – UFSC, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **Lógica da Dominação**. Trad. Mamede de Souza Freitas. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978. (Biblioteca de Ciências Sociais).

_____. **A Violência Totalitária** – ensaio de antropologia política. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores S.A. 1981.

_____. **Dinâmica da Violência**. Trad. Cristina M. V. França. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987. (Biblioteca Vértice: v. 7).

_____. **A Conquista do Presente**: por uma sociologia da vida cotidiana. Trad. Alípio de Souza Filho. Natal (RN): Argos, 2001a.

_____. **Sobre o Nomadismo**: vagabundagens pós-modernas. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

_____. **Entre o Bem e o Mal**: compêndio de subversão pós-moderna. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Epistemologia e Sociedade).

_____. **O Instante Eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Trad. Rogério de Almeida, Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **A Parte do Diabo**: resumo da subversão pós-moderna. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **No Fundo das Aparências**. Trad. Bertha Halpern Gurovitz. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

_____. **Elogio da Razão Sensível**. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

_____. **A Sombra de Dionísio**: contribuição a uma sociologia da orgia. Trad. Rogério de Almeida. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2005c.

_____. **A Transfiguração do Político**: a tribalização do mundo. Trad. Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005d.

_____. **O Tempo das Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas. Trad. Maria de Lourdes Menezes; Trad. do anexo e prefácio. Débora de Castro Barros. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ensaio e Teoria).

_____. **O Conhecimento Comum**: introdução à sociologia compreensiva. Trad. Aluizio Ramos Trinta. Porto Alegre: Sulina, 2007a. (Coleção Imaginário Cotidiano).

_____. **O Ritmo da Vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007b.

_____. **Opinião Pública Opinião Publicada.** Conferências Internacionais. Câmara Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre – RS: 05/11/2009.

_____. **O Mistério da Conjunção:** ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2009a.

_____. **A República dos Bons Sentimentos.** Trad. Ana Goldenberg. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009b.

_____. **Apocalipse:** opinião pública e opinião publicada. Trad. Andrei Neto e Antoine Bollinger. Porto Alegre: Sulina, 2010a.

_____. **Saturação.** Trad. Ana Goldenberg. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010b.

MARÍAS, Julián. **História da Filosofia.** Trad. Alexandre Pinheiro Torres. 3. ed. Porto: Edições Souza & Almeida Limitada, 1973.

MATURANA, Humberto; VARELLA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento:** as bases biológicas da compreensão. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de Vida, Histórias de Escola:** elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORAES, Marta Corrêa de. Currículo e Violências: interfaces com a escola. In: LEITE, Amanda Maurício Pereira; ROSA, Rogério Machado. (Orgs.). **Educação, Escola e Violências.** Módulo 3. Florianópolis: NUVIC – CED – UFSC, 2011.

MORAIS, Regis de. **Violência e Educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa.** São Paulo: Pioneira e Thomson Learning, 2004.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o Mundo?** 2. ed. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ORTEGA RUIZ, Rosário. Violência, Agressão e Disciplina. In: FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da Violência e Solução de Conflitos:** o clima escolar como fator de qualidade. Trad. Fulvio Lubisco. São Paulo: Madras, 2005.

PÁSSAROS DA AMAZÔNIA. Disponível em <http://www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=915> Acesso em 10 ago. 2012.

PÁSSAROS (Fotos). Disponível em <http://www.br.bing.com/images/searc> Acesso em 4 dez. 2012.

ROHDEN, Josiane Brolo. **A Reinvenção da Escola**: história, memórias e práticas educativas no período colonizatório de Sinop – MT (1973-1979). Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá: UFMT, 2012.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. **Cordel dos 04 Ms**. Trabalho apresentado no Seminário Avançado: O Pesquisador e a Gestão do Cuidado na e da Pesquisa em Educação ministrado pela Professora Dr^a Malvina do Amaral Dorneles por ocasião dos meus estudos de doutorado. PPGEDU- UFRGS, 19/10/2009.

_____. **Caderno de Campo**. Período 2011-2012.

SANTOS, Sandra Rosa de Oliveira. **Cordel**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por josicultura@unemat.br em 16. dez. 2011.

SODRÉ, Muniz. Apresentação. In: MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da Violência**. Trad. Cristina M. V. França São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987. (Biblioteca Vértice: v. 7)

SPOSITO, Marília Pontes. As Vicissitudes das Políticas Públicas de Redução da Violência Escolar. In: WESTPHAL, Marcia Faria (org.). **Violência e Criança**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

TEODORO, Ronaldo. **Turíbulo**. Sinop, MT: RENOGRAF, 1996.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 2. ed. refor. São Paulo; Ediouro, 2000.

APÊNDICES

Apêndice 1 – História em cordel da literatura de cordel

HISTÓRIA EM CORDEL DA LITERATURA DE CORDEL

Josivaldo Constantino dos Santos

Pelo século Dezesesseis,
Época do renascimento,
Surge um gênero literário,
Próprio ao divertimento,
Veio em folheto impresso,
Era a arte do momento.

Em Portugal, os folhetos,
Feitos em rústico papel,
Estavam, sempre a venda,
Ao relento, à luz do céu,
E ficavam pendurados,
Em barbante ou cordel.

Por onde passava gente,
O cordel estava lá,
Nas ruas, em frentes às lojas,
No mercado popular,
Narrando a vida diária,
Era fácil de encontrar!

Duzentos anos depois,
Chega ao Brasil o cordel,
Expandiu-se no Nordeste,
Os folhetos de papel,
Pois encontrou terra fértil,
No nordestino fiel.

Os portugueses trouxeram,
De muito longe, do além mar!
Essa arte do cordel,
Que é a arte de rimar,

E no Brasil transformou-se
Em cultura popular.

Pendurados em cordel,
Cada um com um prendedor,
Em malas, ou sobre lonas,
Não importa onde for,
Os folhetos são vendidos,
Por um baixíssimo valor!

Os folhetos são vendidos,
Pelos seus próprios autores,
Que recitam em alta voz,
Suas vidas, suas dores,
Ou tocando na viola,
Suas mágoas, seus amores!

Seca, política, cangaço,
Milagres, encantamento,
Heroísmo, traição,
Disputa, briga e lamento,
Datas, personalidades,
Ou qualquer tema do momento.

Tudo o que o poeta pensa,
Sente, ou o que vai fazer,
Ele expressa em seus versos,
Para o povo conhecer,
Ele transforma em rima,
Sua arte de viver.

O humor é um componente,

Dessa bela literatura,
Nela a vida transparece,
De uma maneira pura,
Sai do íntimo do poeta,
Que expressa a sua cultura.

A arte da xilogravura,
No cordel está presente,
Ilustrando a poesia,
Tornando-a mais atraente,
Fazendo a obra bonita,
Com um visual diferente!

É talhada na madeira,
A gravura, que beleza!
Depois vai para o papel,
Bela arte! Com certeza!
A xilogravura veio,
Lá da cultura chinesa.

Foi também os portugueses,
Que a trouxeram ao Brasil,
E ensinaram aos índios,
E depois se expandiu,
E da cultura do povo,
Ela nunca mais saiu.

Os autores de cordel,
Cordelistas são chamados,
Porém quando cantam os versos,
De viola, acompanhados,
São chamados repentistas,
Pois é chamado “repente”,
Quando os versos são cantados.

Estrofe de quatro versos,
Quadra, ela é chamada,
No início, era forte,
Hoje não é mais usada,
Está em outros estilos,

Do cordel foi dispensada.

EXEMPLOS DE QUADRA

1ºex: Eis um exemplo de quadra, **A1**
Que agora vou rimar, **B2**
É nessa mesma estrofe, **C3**
Que o exemplo eu vou dar. **B4**

2º ex: A Professora Silvana, **A1** Tem
muita educação, **B2**
Trabalha toda semana, **A3**
Com amor no coração. **B4**

3º ex: Os alunos dessa sala, **A1**
Gostam de estudar bastante, **B2**
Acho muito interessante, **B3**
Que aqui, quase ninguém fala. **A4**
A sextilha é de seis versos, **A1**
Essa é a mais conhecida, **B2**
Usada nas cantorias, **C3**
Por todos muito aplaudida, **B4**
O exemplo é essa estrofe, **D5**
Que não será esquecida. **B6**

Septilha é de sete versos, **A1**
Setena, de sete em sete, **B2**
E não é fácil fazê-la, **C3**
Só pra alguns, isso compete, **B4**
Quem não domina a rima, **D5**
Logo, logo desanima, **D6**
E com ela não se mete. **B7**

A estrofe de oitava,
Recitada com emoção,
Também ao som da viola,
Não é pra qualquer um não,
Sempre tem que terminar,
Nos oito pés a quadrão.

EXEMPLOS DE OITAVA

Os meninos dessa escola, **A1**

No recreio jogam bola, **A2**
 E na prova ninguém cola, **A3**
 Todos tem educação, **B4**
 E sentem no coração, **B5**
 O prazer de estudar, **C6**
 Parabéns eu vou lhes dar, **C7**
 Nos oito pés a quadrão. **B8**
 As meninas, que beleza! **A1**
 Todas lindas com certeza, **A2**
 Cada uma é uma princesa, **A3**
 Que arrebatava coração! **B4**
 Estudam com devoção, **B5**
 E delas ninguém reclama, **C6**
 O sucesso por elas chama, **C7**
 Nos oito pés a quadrão. **B8**

Tem estrofe de dez versos,
 Décima ela é chamada,
 Mas só se usa nos motes,
 Quando a peleja é pesada,
 Em disputa com dez versos,
 A briga é avantajada.

EXEMPLOS DE DÉCIMA

MOTE: No fim do ano você me paga a raiva que durante o ano todo cometeu.

Vou te dizer agora meu amigo, **A1**
 E não se finja de desavisado, **B**
 E comigo não fique magoado, **B**
 Pois se me ouvir, não vai correr perigo, **A**
 Se prepare do pé, ao umbigo, **A**
 E lembre o dia em que você nasceu, **C**

Pois depois o culpado não sou eu, **C**
 Por ter que te mandar à fava, **D**
 No fim do ano, você me paga a raiva, **D**
 Que durante o ano todo cometeu. **C**
 Vou te dar nota baixa numa prova, **A1**
 Pois comigo você não estudou, **B2**
 Durante o ano inteiro bagunçou, **B3**
 E vivia nos amigos dando sova, **A4**
 Dizia a todos que nunca reprova, **A5**
 E professor nenhum te mereceu, **C6**
 Professora Adriana entristeceu, **C7**
 Com sua boca suja que não lava, **D8**
 No fim do ano você paga a raiva, **D9**
 Que durante o ano todo cometeu. **C10**

Tem martelo agalopado,
 Gabinete e galope à beira do mar,
 São estrofes com dez versos,
 Complicado de rimar,
 Só com muita inspiração,
 Treino e dedicação,
 É possível encarar!

Enfim, o cordel é belo,
 É uma arte popular,
 Com ele se vai ao céu,
 Também ao fundo do mar,
 Na arte da poesia,
 Seja noite ou seja dia,
 Sempre é hora de rimar!

Apêndice 2 – Alunos e professoras presentes na primeira oficina

Alunos e professoras presentes na primeira oficina

Josivaldo Constantino dos Santos

Andreia, Eliege, Alisson,

Renata, Alain Machado,

André Luiz, Douglas Júnior,

Um grupo bem animado,

Participando da aula,

Com atenção e cuidado.

Orlando Júnior, Paulo Henrique,

Também estavam presentes,

Leandro, John e Moisés,

Três meninos boa gente,

Com Pablo, Haslei e Vanderson,

Um trio bem competente.

Do aluno Hauany,

Eu não posso me esquecer,

Professoras, Márcia e Kátia,

Estavam aqui pra ver,

Com a Professora Silvana,

O Cordel acontecer.

Apêndice 3 – Autobiografia em cordel

AUTOBIOGRAFIA EM CORDEL

Josivaldo Constantino dos Santos

Nasci em meio à luta,
Entre a vida e a morte,
Se hoje estou vivo aqui,
É por Deus e muita sorte,
E também por minha mãe,
Pois não há dor que não suporte!

Já se passavam três horas,
Do momento de eu nascer,
Minha mãe sofria muito,
E com risco de morrer,
Era ela ou era eu,
Só um iria viver.

Se optasse por ela,
Pro cemitério eu ia,
Se optasse por mim,
Era ela quem partia,
Ela optou pela vida,
Que a nove meses trazia.

Eu fui puxado a ferro,
Do seu ventre aconchegante,
Entre a vida e a morte,
Ambos sofremos bastante,
Fico feliz em saber
Que minha mãe até hoje,
Não se arrepende um instante.
Minha infância foi bem pobre,

Passava por privação,
Eu vivia no mercado,
Mergulhado no latão,
Catando peixe e verdura,
Para alimentação.

Saia madrugadinha,
Para o mercado eu rumava,
Botava tudo em um saco,
E nas costas carregava,
Quando o sol ia nascendo,
Eu pra casa já voltava.

Peixes de várias espécies,
Pés de frango, coração,
Muitas verduras, legumes,
Que estavam em um latão,
Tudo eu levava pra casa,
Pra ser nossa refeição.

Ao levá-los para casa,
Minha mãe logo limpava,
Os peixes e outras carnes,
Rapidamente fritava,
E por não ter geladeira,
Na farinha ela guardava.

Meu pai trabalhava muito,
Mas muito pouco ganhava,

Minha mãe era doméstica,
E da casa ela cuidava,
Essas coisas que eu trazia,
Uma boa ajuda dava.

Meu pai bebia bastante,
De vez em quando caia,
Maltratava minha mãe,
E sempre nela batia,
Quando não tinha dinheiro,
Lhe batia o desespero,
E tudo se repetia.

Eu entrei pro Seminário,
Pois Padre eu queria ser,
Lá estudei nove anos,
Aprendi outro viver,
Não me esqueci da família,

E sempre que eu podia,
A todos eu ia ver.

Lá eu aprendi tocar,
O teclado e o violão,
Estudei e trabalhei,
Tudo com muita oração,
Não fui padre, mas eu sei,
Que me tornei bom cristão.

Me casei, sou professor,
De uma universidade,
Já sou pai de quatro filhas,
Que me enchem de vaidade,
Eis um pouco de minha história,
Construída a duros passos,
Mas com muita honestidade!

Apêndice 4 – Apresentação do pesquisador

APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Josivaldo Constantino dos Santos

Eu vou me apresentar,
Explicar o meu papel,
Porque estou falando em rimas?
Para alguns, isso é cruel,
Porem, digo: não se assustem,
Isto é Literatura,
Poesia de Cordel.

Querem saber o que faço?
Falo com satisfação,
Sou professor e trabalho,
Na área da educação,
Faço música, escrevo livros,
E pra aliviar a alma,
Também toco violão.

Sou o professor Josivaldo,
E sempre agradeço ao céu,
Pois faço versos e rimas,
Muitos me tiram o chapéu,
Moro aqui em Sinop,
Sou da cultura do povo,
Sou poeta de cordel.

Sou professor da UNEMAT,
Sinto um orgulho, danado,
Ensino Filosofia,
Com carinho e com cuidado,

E já no próximo ano,
Eu estarei terminando,
Minha tese de doutorado.

Minha pesquisa é no CEJA,
Lugar que aprendi amar,
Sinto-me bem nessa escola,
Não é só pra pesquisar,
Aqui existe uma família,
E quando escrever a tese,
Pra cá eu quero voltar.

Literatura de Cordel,
Como metodologia,
No CEJA faço oficinas,
Nas quartas feira de dia,
Os temas são variados,
Mas o melhor resultado,
É ver muita alegria.

Eu agradeço a vocês,
A acolhida e a atenção,
Este momento será,
De muita satisfação,
O Projeto se inicia,
E o CEJA é pioneiro,
Com o cordel na educação.

