

FAMÍLIA, TÉDIO E VIOLÊNCIA ESCOLAR: VOZES ADOLESCENTES

FAMILY, BOREDOM AND SCHOOL VIOLENCE: ADOLESCENT VOICES

Diogo Acioli Lima¹

Candido Alberto Gomes²

Resumo

Esta pesquisa de campo aborda a dinâmica de uma escola de adolescentes, localizada na periferia de Brasília, Brasil, cujo pano de fundo era o tráfico de drogas e armas. Verificaram-se as relações entre os três vértices do triângulo: recomposição familiar, falta de significado do currículo, com o conseqüente tédio, e violência no estabelecimento. O trabalho, de feições etnográficas, se estendeu por mais de um ano, usando como técnicas entrevistas semiestruturadas, grupos focais, observação, análise documental e levantamento por questionário. Os resultados mostram que o currículo servia com frequência ao divisor entre bem-sucedidos e fracassados. Adolescentes em busca de protagonismo, autonomia e formação da identidade precisavam adaptar-se a uma escolarização passiva. Grande parte deles, já no início das aulas, não entendia o que era explicado. O tédio marcava o cenário, preenchido por atos violentos e brincadeiras de mau gosto. Cerca de metade dos discentes vinha de famílias recompostas, contudo, o cotejo mostrou que em si a violência não provém dessa condição. O pouco tempo de convivência com os pais trabalhadores e as agressões

¹ Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: aciolidiogo@gmail.com. Telefone: 996198845.

² Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação.

55-61-3224-1648. candidoacg@gmail.com . SQS 303 – E – 601. 70336-050 Brasília – DF. Brasil.

intrafamiliares geravam a violência. A direção adotou projetos e atividades que revertissem este quadro durante o ano, com relativo sucesso.

Palavras-chave: Adolescência; Violência escolar; Família.

Abstract

This research focused on the dynamics of a triangle: recomposed families, lack of curriculum meaningfulness, causing boredom, as well as violence in an adolescent school, located in Brasília's periphery, Brazil, with drug and weapon traffic as background. This study has ethnographic features, having lasted over one year of immersion in the field. It employed semi-structured interviews, focus groups, observation and document analysis. Results show that a selective curriculum divided students in winners and losers. Adolescents looking for being protagonists, autonomous and in search of their own identity were compelled to adjust themselves to passive schooling. Most of them declared the impossibility of understanding the contents almost classes had started. Consequently, boredom predominated as an intellectual empty space, filled by violent acts and joking. Around a half of the body lived in a recomposed family. However, data revealed that violence was not a result of this condition. Short time for living together with their parents, as well as inside family aggression led to school violence. The new principal and his team adopted projects and activities for overcoming these problems with relative success, if compared to the beginning of that academic year.

Keywords: Adolescence; School violence; Family.

Introdução

Famílias recompostas, tédio e violência intraescolar são hipoteticamente vértices de um triângulo na dinâmica de uma escola de adolescentes, situada em periferia urbana, com elevados níveis de exclusão social e criminalidade. Tal era a situação, que o estabelecimento aplicou soluções, não raro heterodoxas, para superar o pesado clima de violência. Como a metodologia ortodoxa da pesquisa não resultava satisfatória, pelo roçar das teias do tráfico de drogas e armas, foi preciso a pesquisa fazer-se, fazendo. O trabalho levou à imersão na realidade durante mais de um ano letivo para ver e ouvir os adolescentes, com relativa autonomia, em face das pressões externas. Três meses antes do início, o primeiro autor fez uma incursão prévia como professor voluntário de boxe e artes marciais, cursos adotados na suposição, verificada correta, de que eram significativos para descarregar tensões e certos sentimentos.

Os resultados chamam a atenção para poderosas organizações informais e hierárquicas na escola, como os diversificados grupos de colegas, influenciados ou vinculados de algum modo a grupos externos, como os do crime organizado. Além e sob a organização burocrática oficial, vicejam redes mais ou menos invisíveis que os educadores precisam identificar e compreender, para desenvolverem o currículo, com a identificação de líderes, colíderes e grupos que em torno deles gravitam.

Numa das pontas do referido triângulo, a das famílias recompostas, verificou-se que a violência dos estudantes não dependia da recomposição em si, porém da existência ou não da violência intrafamiliar, aliada à falta de convívio com a família. Na segunda ponta, o tédio foi gerado pela falta de significação do currículo oficial, falta de recursos escolares e pausas ocorrentes nos dias letivos, em particular o absenteísmo de professores. Os adolescentes preenchiam os vazios temporais e de carência de significado com brincadeiras, frequentemente de mau gosto, resultando em agressões físicas e psicológicas. Tudo isso confluía para a violência, estabelecendo o mal-estar na escola. A administração adotou estratégias usuais e não usuais. As últimas empregavam a própria linguagem da violência como antídoto dela mesma. Os resultados foram positivos entre o início e o fim do ano letivo, conquanto se possam discutir as soluções heterodoxas.

Pilares da literatura

O espaço entre os vértices família, tédio e violência do triângulo é constituído pela adolescência. Criação sociocultural do Ocidente, esta espécie de limbo inclui angústias e definições de identidade, além da sua transformação num grande mercado de consumo. Com a abolição do trabalho infantil e a escola de tempo integral, ao fim da Segunda Guerra Mundial, os estabelecimentos se tornaram instituições custodiais, já que os pais tenderam a trabalhar em tempo completo. Este limbo, onde se multiplicam tensões e caem tempestades, dependem mais da socialização horizontal que da vertical, necessitando o indivíduo integrar-se a grupos de colegas, numa contradição entre pluralidade e singularidade.

Coleman (1963) verificou que se desenvolvia uma sociedade adolescente, com valores, padrões de comportamento e hierarquias próprias, não raro invertendo os valores da família e da escola, como na valorização da popularidade e da beleza física, em detrimento do aproveitamento escolar. Daí a relativa exclusão dos *nerds*, tudo isso sob os impactos da mídia (à época a televisão, hoje a informática) e da sociedade de consumo. Como borboletas, buscam variadas experiências na liberdade alcançada (mas não conquistada). Buscando pintar suas próprias obras de arte, atualmente contam com ampla paleta de cores, quando antes contavam apenas com as tintas sóbrias da família e da escola.

Com a violência propagada pelas mídias e comunidades, muitos adolescentes promovem a inclusão grupal por meio da violência, em hierarquias marcadas pela disputa do espaço social. Levadas de fora para a escola, esta última se torna um laboratório de violências, que voltam ao entorno (Moignard, 2008; Lima, 2010). Na luta por status, muitos estudantes não conseguem mais percebê-la como negativa: tratam-na como meio protagonístico para a conquista de poder, agregando colegas mais fracos que fazem “serviços” em troca de proteção. Assim, o currículo das ruas concorre com o precário currículo escolar, que perde significado diante das novas circunstâncias (Barrère, 2011), causando o tédio. Por sua vez, o consumismo, mesmo na exclusão social, transforma a beleza, as roupas e os adereços de *griffe* de moda obrigatória para cada grupo, conforme suas orientações. Consequentemente um status

correspondente ao valor de mercado é atribuído a cada adolescente, conforme os critérios grupais. Na pobreza, o tráfico de drogas passa a ser a porta larga de acesso não só ao dinheiro, mas à popularidade, especialmente entre as meninas, que valorizam certas masculinidades. Mergulhadas na violência, as relações dominadores/dominados estremecem a hierarquia burocrática escolar, pois os “senhores” tendem a ser os líderes de gangues, dominando espaços e “escravos” e estabelecendo os colegas a serem excluídos dos grupos (Lima, Santana, Gomes, 2008). Simmel (2008) e Lipovetsky (2007b) destacam que muitos adolescentes passam a imitar os líderes, mesmo por indução psicológica, tatuando-se, reproduzindo o seu vocabulário e submetendo-se a duros ritos de passagem, pelas recompensas inerentes.

Quanto à família, frisa-se a sua falta de contornos precisos, hoje a passar pelas famílias monoparentais, domicílios chefiados por mulheres, grupos familiares homoeróticos, às vezes em sucessivas recomposições. Com as mudanças, a definição e a aprendizagem de papéis ficam sujeitas a uma espessa névoa. Os laços conjugais levam a palma sobre os parentais. Com a longevidade e o amor líquido (Bauman, 2004), a duração das uniões se reduz. Como o centro da relação se deslocou para os indivíduos e suas conveniências, a ruptura de laços pode ser alternativa mais cômoda que tentar reatá-los, de modo que o grupo pode se recompor várias vezes (Lobo, 2009). Por estas ondas de mudança perpassam tanto uma racionalidade individualista, ligando as pessoas mais por conveniência que pelo afeto, quanto uma ética de alteridade ou responsabilidade com o outro (Levinas, 2007).

Além disso, violência também se aprende em casa, com profundos reflexos sobre crianças e adolescentes, quando os conflitos não se resolvem pacificamente. Agressões físicas e psicológicas atingem mais a mulher e os menores de idade, mesmo no declínio do patriarcado, em especial quando álcool e drogas são intervenientes, o que ocorre com frequência na comunidade pesquisada.

Por seu lado, o tédio do estudante se estabelece como resultado da distância entre os currículos e a vida, quando certas necessidades não são contempladas pela escola. Com a desigual distribuição do capital cultural (Bourdieu, Passeron, 1970), sucessivos filtros do sistema escolar eliminam parte dos discentes, de modo a se fixar uma fronteira entre

vitoriosos e perdedores, estes com frequência socialmente excluídos. Neste sentido, a violência na e contra a escola também representa uma reação de fracassados em geral, não herdeiros, contra uma gélida burocracia a reforçar a sua exclusão social. A sensação de vazio, seja pela falta de significado, seja pelo absenteísmo docente, é usualmente preenchida pela violência, inclusive brincadeiras de mau gosto.

A violência, por sua vez, remete às mutantes masculinidades e feminilidades, no tempo e nos espaços social e geográfico. Invadiu a escola sob variadas peles, diferentes das de ontem, que até incluíam palmatórias e varas utilizadas pelos adultos. Com o trabalho e o maior protagonismo da mulher, esta se sente mais à vontade para adotar valores tradicionalmente masculinos, como a competitividade, a agressividade e a violência, especialmente entre si, pela atração erótica e a disputa de rapazes (Télez Infantes, Verdú Delgado, 2011). É o caso, como se verá, do “Bonde das Apimentadas”, grupo de alunas cuja autodenominação fala por si só.

Metodologia

Retirar as máscaras da violência e olhar seu possível rosto é tarefa árdua. Lévinas (2005), em ensaio sobre a alteridade, reforça a ideia das máscaras porque o ser não possui uma só identidade, notadamente na adolescência. Ninguém é idêntico a si e os rostos são máscaras, usadas segundo a necessidade social. No ir e vir da dialética dos seres humanos e das máscaras às faces, esta pesquisa constituiu um estudo de caso (Stake, 1995), com relatos de vida (Bertaux, 2005) de personagens significativos, selecionados no curso do trabalho de campo. Assim, as técnicas empregadas incluíram a observação não sistemática, realizada cotidianamente; as entrevistas semiestruturadas; os grupos focais; a análise documental (projeto pedagógico escolar, com o currículo; livros de ocorrências, para identificar agressores e vítimas); relatos de vida; e um levantamento por questionário, com itens fechados e abertos, junto aos estudantes. Estes últimos serviram ao propósito de fortalecer a construção de interseções entre os dados.

Procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas e grupos focais, porém, no caso destes últimos, foram limitados, pois os obstáculos e barricadas deixadas pelos líderes dos grupos masculinos visaram a guardar informações. Por isso, para descer mais fundo na toca do coelho (Carroll, 1993), foi necessário que a análise estivesse contextualizada e enlaçada com o protagonismo individual, revelado pelos relatos de vida. Para driblar obstáculos, usou-se a técnica da bola de neve, pela qual um adolescente entrevistado indicava um ou mais colegas significativos. Com isso, foi possível chegar sutilmente aos líderes de grupos, que, na hierarquia, se ocultam, embora sejam os mandantes.

A escola, de tempo integral, fazia parte de um programa com prioridade para áreas socialmente excluídas. As turmas eram correspondentes aos três últimos anos do ensino básico em Portugal ou ao ensino fundamental no Brasil, em torno da idade de 11 a 14 anos, portanto, na primeira parte da adolescência, se assim se pode chamar (Gomes, 2012), quando a coesão e a integração grupal representam um dos maiores desafios do adolecer.

Resultados

A casa dos monstros ou a escola pesquisada

É dia das bruxas numa comunidade repleta de pessoas, quase invisível aos olhos dos governos. Com ruas estreitas, casas e prédios comerciais de até três andares, os habitantes disputam cada centímetro do espaço. Andam nas calçadas estreitas e ruas, a concorrer com veículos. A falta de área verde se traduz no calor sufocante à época da seca, em quase metade do ano. Dois parques públicos e uma rampa de *skate* constituem a diversão gratuita dos jovens.

Cercada por muros grafitados, bem coloridos, a escola se abre para um dos dias mais marcantes do ano. A fim de torná-la mais agradável, diretor, coordenadores e professores se cotizaram para realizar a festa, com uma casa dos monstros. Sua

recompensa é a alegria dos alunos. Um portão enferrujado dá as boas-vindas aos estudantes eufóricos. Uma área verde tornou-se estacionamento de automóveis. Acima, uma quadra de futebol em péssimas condições e uma quadra de vôlei com mais pedras que areia. A escola, de paredes finas, é provisória há mais de 20 anos. Os alunos não são “herdeiros” e sim “órfãos”. Abóboras e bruxas de papel decoram a escola. Lona preta escurece o ambiente, enquanto professores fantasiados de monstros fazem brincadeiras. Gritos e risadas saem da casa dos monstros, um espetáculo dos anos 1970. O dia terminou com um churrasco, feito por alguns professores e as cozinheiras da escola: *É o dia mais legal da minha vida!*, diz um estudante.

Nem todos os dias são assim. Como na torre de Babel, as linguagens levam a desencontros entre alunos e educadores e entre alunos. Para adultos, um empurrão é um ato de violência física; para adolescentes, uma brincadeira inofensiva e banalizada. Discentes e professores mais jovens percebem a multiplicidade e a relatividade das disputas de perspectivas na luta pela construção do fenômeno, em meio ao mar de subjetividade (Hegel, 2003). Socos, chutes e jogos agressivos são considerados “brincadeiras”, *ninguém fica com raiva*.

A falta de comunicação gerou “tradutores”, inicialmente uma professora jovem e os líderes dos *bondes* (grupos da cultura do *funk*, sobretudo da vertente *funk ostentação*, isto é, ostentação de *griffes* e joias vistosas). Estes últimos se articulam como “senhores” e ditam aos “escravos” as gírias, a música, as maneiras de vestir e as tendências. Preferem, apesar disso, ficar à sombra e mandar os subordinados praticar a violência ostensiva. Os tradutores, desse modo, indicam as lógicas de ação a serem utilizadas pelos indivíduos e sobre elas estes últimos constroem o sentido dos seus comportamentos (Dubet, 1994). O grupo precioso de “pontes” depois incluía o diretor, um coordenador, a mesma docente, três meninos e cinco meninas, pois parte delas estava disposta a exercer o seu protagonismo.

No início, duas personagens fundamentais eram *João de Santo Cristo* e *Maria Lúcia* (Russo, 2017). A última ensinava às meninas os passos de *funk* e as roupas curtas que caracterizavam o Bonde das Apimentadas. Decidia quem seria ameaçada ou agredida e quando. *João* fazia o mesmo quanto a linguagens, inclusive a moda, seu *rap*, como a

violência seria praticada e os contra-ataques. Camuflados, era fácil mandar brigar por eles, cometer um furto ou um roubo.

O diretor tinha consciência disso e seguia linha heterodoxa. Certa vez três alunos o armadilharam num corredor e atiraram-no ao chão. Todos se levantaram rindo (era uma *brincadeira*), porém o diretor levou os três para a sala de boxe *e fizemos um treino, aí eles entenderam quem manda aqui*. Daí em diante se tornaram bons alunos, tendo suas mães comparecido para elogiar as mudanças de comportamento dos filhos em casa. O dirigente passou então a convencer os tradutores, enquanto estes convenciam os demais. Em outros termos, a linguagem da violência foi combatida por ela mesma. Os pais foram convidados a juntar esforços com a escola. A ordem disciplinar repousava sobre estas estratégias.

O questionário indagou aos alunos se a violência em casa se refletia no ambiente escolar: 54,5% concordaram muito e um pouco. Entrevistas semiestruturadas reforçaram que o tratamento em casa era linguagem de aprendizado: agressões verbais, castigos corporais, etc. Por seu lado, alunos pacíficos aprendiam em casa outras linguagens, como a resolução de conflitos pela palavra e o trabalho em equipe. Os depoimentos sugerem que tais linguagens estavam associadas ao capital cultural dos pais.

A professora-ponte explicava aos alunos, na linguagem deles, os porquês da aprendizagem e se tornou querida. Diante do tédio em sala de aula, por um ensino difícil de compreender, o professor de artes abriu uma oficina de *rap* e *hip hop*, para analisar suas linguagens, que são um meio de os jovens de periferia urbana denunciarem suas verdades e realidades. Aprenderam noções de canto e percussão e compunham as próprias letras. A abertura desta *ágora* reflexiva foi muito bem-sucedida, por promover o florescimento do protagonismo jovem.

João de Santo Cristo, como outros tradutores, foi um dos que mudaram comportamentos, no sentido de altruísmo e autonomia. Com isso, a imposição da linguagem revelou-se como arquétipo de dominação, para além do bem e do mal (Nietzsche, 2001). Com as pontes fortalecidas entre adultos e adolescentes, menores foram os desentendimentos.

Proteção pela violência

O ambiente em que a escola se insere influencia a sua rotina e relações sociais. Ela pode importar conhecimentos e violência da rua, processá-los e exportá-los de modo novo (Moignard, 2008; Lima, 2010). Nas periferias viceja o tráfico de drogas e armas, atalho mais rápido para obter dinheiro, porém com a consequência da alta mortalidade juvenil (Zaluar, Leal, 2001). Assim era a comunidade. Com baixa renda, as “bocas de fumo” (empórios de drogas e armas) brotavam como borbulhas em faces de adolescentes. Com a fragilidade da segurança pública, os traficantes mantinham, como em outras comunidades, esquemas de segurança para coibir crimes lá praticados. Predominava, pois, a justiça paralela com as próprias mãos e os próprios códigos, mais duros que os do Estado de Direito. A lucratividade dos negócios tornava viável o “policimento”, afastando a polícia. Daí a sensação parcial de segurança. Meninas preferiam namorar com traficantes, pelo seu machismo e pelo seu falso sentimento de segurança. Por isso, 48,1% dos alunos responderam que a sua comunidade era tranquila. Educadores afirmavam o mesmo. Em parte, só havia as lutas armadas entre gangues de traficantes para disputa de territórios, ou seja, mercados de consumo. Os chefes do tráfico eram muito ativos na observação dos adolescentes mais espertos, que podiam fazer carreira na atividade. Em outro contexto, um empresário chegou a declarar que eles eram mais precisos e bem-sucedidos no recrutamento que os departamentos de suas empresas. Como os pais trabalhavam o dia todo, os filhos eram educados ou fora da escola, pela televisão, em casa, ou pelos traficantes, na rua. Em certos casos, os pais aceitavam que os gangues os educassem. Os mais espertos tinham até os estudos superiores financiados, formando advogados, médicos e outros, que, em recompensa, deviam trabalhar de algum modo pelo lucro do negócio.

Os hábitos de casa, com efeito, se levam à praça. Quando a escola fazia reuniões de pais, vinham os dos filhos que “menos precisavam”, ao contrário dos demais. Mudanças de dia e horário não resultavam. Parte dos alunos relatava formas de aquisição de capital cultural, como o incentivo em casa para estudar e para ler. Um rapaz aprendeu a estudar com a sua irmã, matriculada à noite na educação superior. Foram observados grupos alternativos ou “heterodoxos”. Educadores declararam que era fácil reconhecer

estudantes criados pelas famílias com amor e fixação de limites. O mesmo se aplicava aos de grupos familiares violentos, como o de um rapaz cujo irmão era traficante e o pai, alcoólatra: *O menino é o cão aqui na escola, vende droga igual ao irmão. Espelha-se [nele] e acha bonito ser do tráfico.*

João de Santo Cristo era outro exemplo. Filho de uma família conjugal nuclear, o pai era agressivo contra todos os familiares e “não gostava” de trabalhar. O irmão era um dos mais renomados traficantes da comunidade. Dono de uma boca de fumo, andava a ostentar armas, dinheiro e mulheres, o que enchia *João* de orgulho. A maior vítima era a mãe, limpadora, que acordava às 5h30m, enfrentava o transporte público e voltava depois das 20h, já a esperar agressões verbais e físicas. *João* queria ser como a mãe, mas escolheu conscientemente outros riscos: *Meus amigos tudo se desviou... os moleque' tudinho... uns nessa vida aí morreram* [sic]. *João*, certo dia, tomou com um amigo uma cartela inteira de um benzodiazepínico, tudo isso regado à cerveja. Ficou muito *doido*, roubou uma loja e foi preso. Adolescente, a Justiça determinou sua matrícula na escola de tempo integral. Provada a sua *macheza* no assalto, como rito de passagem, foi promovido no tráfico. Contudo, ao meio do ano passava os dias numa quadra de esportes, a usar drogas e vendê-las, pois abandonou a escola.

Maria Lúcia, sua namorada por dois anos, teve também uma infância de violência: *Tive que 'madurecer cedo e não brincava muito. Comecei a namorar cedo, tive muitos problemas.* Com o pai preso por latrocínio, passou a frequentar o ambiente carcerário, com seus estigmas e humilhações. Muito apegada a ele, acompanhou sua prisão de um a oito anos de idade. Ouviu promessas mirabolantes e inviáveis. Ao sair, o pai passou a conviver com a filha, ciumenta, mas casou com outra mulher, que colocava em primeiro lugar. A partir de então a adolescente passou a ter comportamentos desviantes e iniciou o namoro com *João de Santo Cristo*. O ambiente em casa, marcado pelo alcoolismo e uso de cocaína, era de agressões verbais e físicas contra esposa e filhos. Um dia a filha teria passado a vítima de violência sexual do pai. Ela afirma que se calou por três anos. Os encontros intermitentes terminavam em agressões. Após ter apresentado acusação formal contra o pai, passou a morar com a mãe e a se envolver mais profundamente com os rapazes do tráfico. Então, criou o Bonde das

Apimentadas, que, entre outros papéis, exercia entre as meninas componentes a função de se autoprotegerem. Se alguém tivesse um “problema”, ela e o grupo entravam em defesa da colega: *Dou porrada mesmo, sem dó, mexeu com minhas amigas, eu tomo as dores, quero nem saber se ‘tá certa ou não... Somos todas juntas, tipo irmãs.* Significativamente, numa conversa descreveu o pai como *aquele tipo de pessoa que mata sem sentir dó.*

Certo dia decidiu sair com um dos líderes do tráfico. Às duas da manhã chegou a casa, dizendo haver sido violentada. Mãe e filha compareceram à polícia e o suposto autor foi preso. A jovem, ameaçada de morte, teve que sair da escola e mudar de cidade. Alguns colegas entrevistados tinham dúvidas sobre os estupros. Achavam que a sua narração era para ser vista como vítima, pela sua distância nos relatos, às vezes na terceira pessoa do verbo.

Os acontecimentos de casa marcaram os comportamentos desta adolescente na escola. O exemplo mais usado não era a reprodução de violências e, sim, o aprendizado de uma dialética da convivência. Diante do pai, a filha percebeu que precisava manter as situações sob seu controle, sendo tanto algoz quanto vítima. Quando o pai precisou convencer a sua filha, tornou-se vítima. Ela, quando queria persuadir alguém fora de casa, usualmente praticava a violência, transitando do escravo para o senhor, segundo a conveniência (Hegel, 2003). Ou seja, aprendeu a dialética da convivência e conveniência em especial com o pai.

Um caso, desta vez de introversão, era o de um rapaz chamado “Zumbi”, muito tímido, que ficava pelos cantos, cabisbaixo, mudo, refugiando-se não raro na biblioteca. Com o abandono do pai e marido, sua genitora passou a trabalhar de dia e de noite, deixando-o só ou sob os cuidados de uma vizinha. Certo dia o rapaz constatou que a mãe não acordava por estar morta. Passou a ser cuidado pela avó materna, pessoa pobre. O rapaz não permanecia por muito tempo na sala de aula. Sentia-se mal, porém, por não ter alguém em casa, e acabava por ficar na escola. Até o fim do trabalho de campo, ele aguardava atendimento psicológico do Estado. Mais uma vez, as referências paternas se revelam de fundamental relevância para o desenvolvimento do indivíduo em sociedade (Lobo, 2009).

Outro caso ilustrativo foi o de “*Olívia Palito*”. Abandonada pelo pai aos quatro anos de idade, foi criada pela mãe com imensa dificuldade. Esta tentou compensar a falta de laços paternos com alimentos não saudáveis, mas que suscitavam seus sorrisos. Apesar do acompanhamento da escola, este comportamento persistiu, tendo a magreza oculta por um casaco preto. Com anemia profunda e magreza, passou dois meses num hospital. Daí seu estigma e o cognome dado pelos colegas: *A gente gosta de “zoar”, e zoa que é engraçado, tipo uma pessoa gorda, orelhuda... alguém magra demais*. Enfim, alguém diferente da imagem ideal, considerada “normal”.

Todavia, a recomposição familiar não era em si a maior questão e, sim, a falta de contato entre adultos e adolescentes em casa, além da violência intrafamiliar. Mais da metade dos estudantes tinha pais separados e famílias recompostas. Mães e avós se integravam e chefiavam domicílios. Em outros casos, havia a busca de novos cônjuges. A feminização da pobreza e a monoparentalidade certamente têm efeitos sobre a segurança financeira dos domicílios, vez que as mulheres têm renda usualmente menor que os homens, controlados o nível de escolaridade e outras variáveis (Fontes, Wajnman, Guedes, 2016).

Os relatos dos alunos e professores confirmaram isto: a mãe chefe de domicílio enfrentava longo tempo diário de transporte público e tendia a aumentar suas horas semanais de trabalho a fim de compensar a queda da renda, o que diminuía o tempo de convivência com os filhos. Conforme um depoimento, *se a família não cuida, o traficante o faz*. O *funk* ostentação era uma montra das vantagens: carros caros, renovados a cada ano, joias, mulheres, etc. As recomposições familiares, portanto, não se fazem sem abalos financeiros, sociais e educativos.

Tédio: oficina do diabo

O tédio é um modelo moderno de subjetivação, caracterizando-se pela vontade de fazer algo e não poder, ou não ter nada que gere interesse, culminando com a falta de vontade generalizada (Svendsen, 2006; Luiz *et al.*, 2009). Dostoiévski (2006) narra sua estada

num campo de concentração, local onde passava horas entediado, e afirmou que o tédio é a origem de todas as coisas.

Uma escola com significados incompreendidos por grande parte dos alunos, a acenar com vagas esperanças de trabalho em longínquo futuro, é uma oficina diabólica. Alguns poucos aproveitavam os períodos de “não fazer nada” para ler, ao passo que para outros era *o princípio de um monte de coisas erradas*. Um grupo cochichava no pátio e logo surgia o resultado: enchiam canetas esferográficas com excremento e davam-nas a colegas. Com parques atrativos e más condições, era uma escola pobre para pobres, diferente daquelas de áreas socialmente mais favorecidas, como as do Plano Piloto de Brasília. Se Vinicius de Moraes (1960) versejou que o amor fosse eterno enquanto durasse, o prédio era a eternização da provisoriedade. Antes desta administração, a escola era cheia de grades, como um presídio. Foram retiradas e pareciam não fazer falta. Estrategicamente a nova direção introduziu vários jogos e encarregou alunos de organizar as músicas nos intervalos. Ainda assim, parte minoritária se divertia, enquanto a maioria ficava a andar por falta de oportunidades:

Aqui é meio chato, não tem muito espaço para brincar, as salas são quentes e barulhentas e a quadra tem um poste bem no meio. Daí, muitas vezes ficamos sem fazer nada ou somos liberados para ir para casa quando não tem comida, sintetizou uma aluna.

Apesar de um programa nacional de merenda escolar, a alimentação era motivo de protestos em coro pelos adolescentes (*sempre bolacha e leite, carne enlatada...*). A maioria dos discentes (68,9%) reputou a comida como ruim e muito ruim. Tédio e revolta se associavam nas refeições da escola em tempo integral: não era raro fazerem bolinhos com os alimentos, assim gerando uma “guerra de comida” no pátio. Com isso, novas violências surgiam. Os discursos dos professores eram moralizantes: lembravam o desperdício e a fome na comunidade, culpando a má educação (em casa). Quando a alimentação não chegava para todos, os que não podiam ser beneficiados iam para casa.

Do lado dos educadores, revelaram-se frustrações, desânimo e tédio. Muitos deles mostraram-se inseridos num círculo vicioso que iniciava na falta de comunicação com os adolescentes, passava pelos salários baixos e escasso lazer, culminando com a infraestrutura escolar e as condições de trabalho. Um dos mais radicais assim resumiu:

Não tem o que fazer, não, ninguém quer nada com nada; os professores, apáticos. Os alunos também não querem nada [...], não conseguem perceber um sentido no que aprendem aqui e só vêm para cá querendo brincar. Eu só quero me reformar sem ficar doente, olho para os lados e vejo meus colegas todos adoecendo.

Para os docentes, além dos salários e condições de trabalho, *o que desmotiva... é que tem muito aluno violento e a grande maioria não faz nem questão de aprender, ficamos a falar para as paredes.*

A chave estava no currículo, distante da realidade da escola. Diante da pergunta aos alunos sobre o que fazem com o que aprendem na escola, discentes responderam: *Ahã, deixa ver... acho que o português... o ditado, é? Não sei bem, mas acho que respeitar o outro... Ou: Sei lá... acho que nada que aprendo aqui uso lá fora...*

Os adolescentes reiteraram que desejavam *um currículo prático, diferente*. Já no começo das aulas afirmaram que não entendiam o que era falado. Nos interstícios do tédio, desenvolviam-se atividades diversivas: 57,7% declararam já ter *armado* brincadeiras violentas ou de mau gosto, 10,5% que praticaram furtos, 18,1% que já haviam pichado a escola, tudo isso entremeado por paqueras, brigas e *rolezinhos* (passeios com grupos de colegas). Os conteúdos práticos, contudo, eram valorizados:

Eu gosto da aula de xadrez e da horta. Na aula de horta aprendemos a adubar o solo... e depois plantamos. É legal porque cuidamos da horta e depois comemos o que plantamos. Já fiz até uma horta na minha casa.

Grande parte da atração de atividades como esta se deve aos elos estabelecidos com a vida prática, a envolver biologia, geografia e matemática. Os currículos tradicionais, relíquias arqueológicas, são expositivos e abstratos, de modo a classificarem socialmente os alunos. O exemplo remete ao arbitrário cultural (Bourdieu, Passeron, 1970) e aos dois códigos educacionais de Bernstein (1977): o tipo justaposto (*collection type*) e o tipo integrado (*integrated type*). Em breves termos, o primeiro apresenta fronteiras rígidas entre os conteúdos, bem como o que pode e o que não pode ser transmitido na relação pedagógica. Deste modo, o conhecimento educacional é algo incomum, que confere destaque social a quem o possui. O código integrado, com estrutura flexível e formas abertas de classificação, é mais favorável aos alunos que detêm escasso capital cultural, isto é, os *não herdeiros*. Entretanto, a estratificação social e suas forças mantenedoras continuam a condicionar a valorização do código justaposto, traduzido graficamente por uma lista de componentes curriculares numa grelha horária. Atrás das grades, ninguém sai do seu lugar, nem docentes, nem discentes.

Não surpreende que o tédio contagie os atores escolares, se a escola é o teto sob o qual fracassam. Poucos alunos aproveitavam o tempo vazio para ler e discutir livros, ao passo que muitos construía a oficina do diabo. Uma das “diversões” era a violência, utilizada como base para a popularidade. Meninas se chamavam por sinônimos de prostituta como *brincadeira*. Maiores ou menores agressões físicas, como palmadas, inclusive entre gêneros diferentes, tapas *de leve*, unhas das meninas nos rapazes, etc., eram naturalizados, a carregar outros significados que não a violência. Claro que desentendimentos surgiam e levavam da *brincadeira* à violência. As brigas, com frequência fora da escola, eram ocasiões de diversão e quebra da monotonia, com muitos espectadores previamente avisados, além de fotos e filmagens nas redes sociais. No circo da sociedade do espetáculo, aliado à moda e à ostentação (Baudrillard, 1995), se exercia o protagonismo dos adolescentes e, em crescendo, das adolescentes. De fato, estas reivindicavam status igual ao dos rapazes: brigavam, às vezes furtavam e queriam alcançar os padrões masculinos de namorar e *ficar* (manter contatos eróticos

ocasionais com vários parceiros). Era o *passar o rodo*, nas festas, quando competiam para *ficarem* com o maior número de rapazes. Como resultado, as brigas por ciúmes eram parte da paisagem.

Por isso e apesar de tudo, 88,6% dos respondentes declararam gostar e gostar muito de ir à escola. Os discentes reconheciam o gosto por ir à escola para se socializarem: *Aqui tem meus amigos e muitas gatinhas, a gente paquera direto...* Outros reconhecem o esforço da direção: *Tem dias à tarde em que sempre falta um professor e somos liberados para ficar passeando na escola... O diretor até tenta colocar umas coisas para a gente, tipo o slake line, faz umas festas da hora...* Por sinal, o diretor e equipe administrativa eram elogiados por diversos alunos: *Acho ele um cara incrível... se interessa pelo que fazemos, sempre pergunta como estamos. Nem meu pai faz isso todo dia* (risos). Uma estudante se referiu ao ótimo trabalho, *pois coloca limite nos bagunceiros e é super, ultra atencioso*. A própria *Maria Lúcia* afirmou que o diretor lhe pedia para ajudar alunos em dificuldade: *Ele trata todo mundo com respeito, teve até um dia que eu estava bem triste e ele percebeu e me chamou para conversar... Ele me ouviu e eu me senti melhor depois!* Em outro estabelecimento, também considerado violento, o diálogo e a afetividade eram características dos professores que conseguiam, em sala de aula, o respeito e a atenção dos alunos, em vez de, como outros, envolverem-se numa arena de gladiadores com os alunos (Lira, 2016).

Todavia, o diretor também tinha atitudes heterodoxas, ou fora da pauta “normal” de condutas. Certo dia, recebeu um aluno transferido sucessivamente de várias escolas. Tinha cerca de 1,90 m de altura, apresentava uma deficiência cognitiva, convivia com traficantes de drogas e cometera um homicídio. Sofria *bullying* e revidava *tocando o terror* nos estabelecimentos, isto é, provocava e brigava com professores e alunos, colocava apelidos nas meninas e praticava outras violências, que tinham maior impacto, em vista do seu porte físico. Diante do caso especial, o diretor resolveu *adotá-lo*: dava-lhe oportunidades pedagógicas e pedia a sua colaboração, de modo a retirá-lo do circuito de más companhias, assim conquistando a sua confiança. No início do ano letivo, abundavam furtos de telemóveis e peças do patrimônio escolar. Já *mundano*, quer dizer, entrosado com o “mundo”, o rapaz era um *insider*. Foi quando o diretor lhe

pediu que investigasse os furtos. Usando a sua capacidade física de “persuasão”, ele obrigou os autores a se apresentarem à direção. Por sinal, um dos telemóveis havia sido furtado por um “escravo” do grupo de *João de Santo Cristo*. Estas infrações quase desapareceram, como outras. Mais uma vez, a relação entre fins e meios requer a reflexão.

O problema da esperança

Conhecemos o mito de Pandora, castigo à humanidade pelo furto do fogo do Olimpo. Zeus mandou que Hefesto esculpisse uma mulher em barro e que Atena lhe desse o sopro da vida. O deus supremo determinou que a bela caixa, que vinha com ela, nunca fosse aberta e que Hermes a levasse para a terra. Sabemos do desfecho. A irresistível curiosidade acabou por deixar só a esperança, que mantinha acesa a chama da vida dos homens, pois, com tantos males e mazelas, suas atenções se voltaram para a própria sobrevivência em meio a este cenário caótico, ao invés de se revoltarem contra os deuses (Pouzadoux, 2001).

No caso da violência, na escola investigada, a esperança de construir um ambiente livre dela limitava a busca para a resolução de um problema provavelmente sem fim, pois o uso da linguagem da violência não poderia ser pensado sob os paradigmas tradicionais de erradicação deste mal. As sanções escolares eram quase inúteis e, quanto mais usadas, mais se desgastavam, como sabonetes. A escola não podia intervir diretamente no crime organizado, na pobreza ou no acanhado planejamento urbano. De igual modo, seria inútil contar com uma direção e docentes “bonzinhos”, pois seriam tragados pelo fluxo da violência. Por isso, o diretor partiu da sua autoridade burocrática e carismática, como responsável pela unidade escolar, abandonou a plataforma onde havia esperança em extinguir a violência e resolveu subir à plataforma da própria violência para tentar guiá-la. Daí o boxe, as lutas marciais, a coibição de infrações similares a crimes, na legislação brasileira, a busca de *tradutores* para superar o abismo entre adultos e adolescentes, a realização de projetos conjuntos entre professores e alunos e outros atores.

Ao fim do ano letivo, a mudança era notável, conquanto longe da perfeição: numerosos professores se engajaram no seu ambiente de trabalho, ao passo que muitos estudantes passaram a envolver-se ativamente das práticas escolares, contagiando outros colegas. Os julgamentos destas mudanças serão divergentes, mas não se atire a primeira pedra.

Voltando ao triângulo, cotejadas as entrevistas com estudantes, constatou-se que, para a maioria, não se estabelecia relação direta entre a violência e a recomposição familiar. Ao contrário, prevalecia o exemplo dado em casa, da violência intrafamiliar, potenciada pela pobreza. Numerosos adolescentes reproduziam na escola os comportamentos vividos no domicílio. Como antes mencionado, este aprendizado era socializado e reconfigurado, retornando à sociedade de modo diferente, em geral mais violento. Neste sentido, a escola era um laboratório de violência (Moignard, 2008).

O segundo vértice, o tédio, foi motivo gerador e anabolizador dos comportamentos violentos, pois deixava um vazio, preenchido com a dinâmica da participação ativa, da busca de protagonismo, autonomia e construção da identidade, traduzida em atos violentos. Imposta a passividade do currículo tradicional, imperava o vazio. Uma nova geração tinha que se ajustar a um molde em visível declínio. Os alunos, como na pesquisa de Coleman (1963), criavam suas próprias normas, valores e hierarquias por meio dos jogos e da linguagem neles expressa. Esta sociedade adolescente era o avesso do esperado pela instituição escolar, ao emborcar seus valores, atitudes e comportamentos.

No terceiro vértice, a violência ingressava, era processada e devolvida pela escola a uma comunidade em que o consumo das pessoas e as tensões levavam a pautas de comportamento violento. No entorno escolar, o tráfico e suas disputas armadas constituíam foco principal, potenciado pela pobreza. Ele propunha dilemas aos jovens: enriquecer e viver a curto prazo ou estudar e trabalhar para se tornar outro tipo de explorado a longo prazo? *Como se conformar com a mãe trabalhando de sol a sol e rezando a Deus por um milagre?*, disse um rapaz, revoltado.

Assim, comunidade e escola estavam imersas numa violência visível e em outra, menos visível, a dos maestros regentes desta sociedade e seu sistema de poder. Que acontecerá com estes adolescentes e muitos outros? Quantos morrerão?

Em campanhas eleitorais, candidatos proclamavam ter a chave certa para abrir as portas. Eleitos, cavava-se um abismo de esquecimento entre eles e o eleitorado. Quase tudo ficava como dantes – ou pior que dantes – no quartel de Abrantes. Em lugar de um triângulo, da geometria plana, talvez fosse melhor examinar, na geometria espacial, um grande poliedro, com a complexidade das suas variadas faces e vértices.

Referências

- Barrère, A. (2011). *L'Éducation buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Baudrillard, J. (1995). *Le crime parfait*. Paris: Galilée.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*. Vol. III: *Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.
- Carroll, L. *Alice's adventures in wonderland*. Nova Iorque: Dover Thrift.
- Coleman, J. S. (1963). *The adolescent society*. Nova Iorque: The Free Press of Glencoe.
- Dostoiévsky, F. (2006). *Recordação da casa dos mortos*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Piaget.
- Fontes, M. B., Wajnman, S., Guedes, R. (2016). Arranjos mono(bi)parentais e sua estrutura orçamentária. *Revista Brasileira de Economia Doméstica*, 27, 1, 5-30.
- Gomes, C.A. (2012). Adolescência: conceito em busca da realidade. Gomes, C. A. Nascimento, G.; Koehler, S. F. (eds.). *Culturas de violência, culturas de paz*. Curitiba: CRV, 17-46.
- Hegel, G. W. F. (2003). *Fenomenologia do espírito*. 2.ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Lévinas, E. (2007). *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Lévinas, E. (2005). *Entre nós: ensaio sobre a alteridade*. 2.ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Lima, D. A. (2010). *Dores de ser adolescente: relação de dominação e violência entre estudantes*. Dissertação. Universidade Católica de Brasília. Disponível em:

<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/simple-search?filterquery=Lima%2C+Diogo+Acioli&filtername=author&filtertype>equals>.
[Acesso em 20/5/2017.]

Lima, D. A., Santana, E. U., Gomes, C. A. (2002). *A violência como afirmação da ideia de identidade nas escolas*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, Santa Cruz do Sul: UNISC, 1-14, 1 CD-ROM.

Lipovetsky, G. (2007). *O império do efêmero*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lira, A. (2016). *Indisciplina e violências: como alunos veem seus professores*. Tese. Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2108>. [Acesso em 20/5/2017.]

Lobo, C. (2009). *Recomposições familiares*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Luiz, R. O. *et al.* (2009). A experiência do tédio na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8, 2, 141-143.

Moignard, B. (2008). *L'école et la rue*. Paris: PUF.

Morais, V. (1960). *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor.

Nietzsche, F. (2001). *Além do bem e do mal*. São Paulo: WVC Editora.

Pouzadoux, C. (2001). *Contos e lendas da mitologia grega*. São Paulo: Companhia das Letras.

Russo, R. (2017). *Faroeste caboclo*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/renato-russo/243668/>.
[Acesso em 11/5/2017.]

Simmel, G. (2008). *Filosofia da moda e outros escritos*. Lisboa: Texto e Grafia.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Svendsen, L. (2006). *Filosofia do tédio*. Rio de Janeiro: Zahar.

Téllez Infantes, A., Verdú Delgado, A. D. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 80-103.