

## **ENSINO NOTURNO E JUVENTUDE: DESAFIOS COLOCADOS PELA VIOLÊNCIA E PELO TRABALHO**

Shirlei Rezende Sales<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Violência e trabalho são parte da realidade que constitui a escola noturna, atualmente muito freqüentada por jovens que nela imprimem novas características e especificidades. O presente artigo descreve e analisa o cotidiano de uma escola pública, discutindo as relações entre violência, ensino noturno, juventude e trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho e Educação, Competências e Capital e Trabalho.

### **ABSTRACT**

Violence and work are part of the reality which constitutes the night school, nowadays frequently composed by youths who print new characteristics and specificits in it. This article describes and analyzes the day-by day of a public school, discussing the relationships between violence, night school, youth and work.

**KEY-WORDS:** Labor and Education, Competence, Capital and Work

---

<sup>1</sup> Pedagoga e mestranda em educação pela FaE-UFMG, sob orientação do professor Luiz Aberto de Oliveira Gonçalves.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir algumas questões acerca do ensino noturno no que se refere à violência, juventude<sup>2</sup> e trabalho.

As análises aqui presentes estão baseadas em uma pesquisa empírica realizada de fevereiro a outubro de 2000, em uma escola pública estadual que ministra exclusivamente o ensino médio regular – geral e profissionalizante<sup>3</sup> – atendendo a um público prioritariamente jovem e localizada nas proximidades do centro de Belo Horizonte.

A escolha da escola deveu-se essencialmente ao elevado número de ocorrências policiais registradas no ano de 1999, envolvendo a escola em questão<sup>4</sup>.

Trata-se de uma escola tradicional, quase centenária. Sua criação ocorreu em 1906, nove anos, portanto, após a inauguração da cidade. Em sua origem, destinava-se à formação de professores/as, no clássico curso de magistério de nível médio, e ainda nos dias de hoje, possui um elevado conceito junto à população da cidade de modo geral. Sendo uma escola de renome, ela faz parte do sonho e do ideal de muitas famílias que buscam lá encontrar o verdadeiro “paraíso” para onde enviar seus/suas filhos/as.

A escola pesquisada será, então, chamada de Paraíso, e discutirei as situações que nela acontecem, ressaltando suas especificidades, para que as generalizações possíveis sejam rigorosamente fundamentadas.

Paraíso é uma escola de grande porte com trinta turmas em cada um dos dois turnos de funcionamento, tarde e noite<sup>5</sup>. À tarde são vinte e quatro

<sup>2</sup> De acordo com as definições institucionais em uso, a categoria jovem engloba os sujeitos entre 15 e 24 anos de idade (Sposito, 1997).

<sup>3</sup> Curso pós-médio, com duração de um ano, com formação técnica de magistério, que pode ser frequentado por alunos/as que já tenham concluído o ensino médio geral. Esse curso liga-se à origem e tradição da escola que foi criada para a formação de professores/as de nível médio. Com as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394, de dezembro de 1996, os cursos de magistério foram sendo modificados, a fim de dar cumprimento à nova lei que estabelece que num prazo de 10 anos todos/as os/as professores/as, inclusive do ensino fundamental, tenham habilitação de magistério superior, o que acabou por fazer com que, paulatinamente, os cursos de magistério, de nível médio fossem-se extinguindo. Foi justamente a partir do ano seguinte à promulgação da lei, 1997, que a escola criou turmas de ensino médio geral.

<sup>4</sup> O levantamento desses dados foi feito junto à Central de Operações da Polícia Militar de Minas Gerais – COPOM/MG.

<sup>5</sup> No período da manhã o prédio da escola é utilizado pelas turmas de outra escola localizada no mesmo quarteirão. Assim como algumas escolas da cidade, Paraíso convive com mais duas escolas e juntas as três ocupam um quarteirão com aproximadamente 8000 alunos/as no total. As três têm

turmas de ensino médio geral e seis de profissionalizante, ao passo que à noite são vinte e três turmas de ensino médio geral e sete de profissionalizante. No ano da pesquisa havia mais de 2500 alunos/as matriculados/as. A investigação concentrou-se no noturno, mas desenvolveu-se também à tarde, a fim de elaborar algumas comparações entre os turnos. As observações pormenorizadas desenvolveram-se em três turmas do ensino médio geral – uma de 1º ano e uma de 3º à noite, e outra, também de 3º ano, à tarde.

## NA ESCOLA

O clima da escola é hoje fundamentalmente marcado por uma insatisfação generalizada. É como uma espécie de frustração, de decepção. Uma verdadeira desilusão diante do paraíso prometido, almejado, desejado, sonhado, e não realizado. Essa desilusão advém dos inúmeros problemas que a escola enfrenta – assim como muitas outras escolas públicas estaduais – gerando situações de tensão, que muitas vezes eclodem na forma de violência. Entre esses problemas, a constante ausência de professores/as é um dos mais importantes, seja por simples falta, ou pelas freqüentes licenças médicas. O fato é que não houve um só dia da pesquisa em que estivessem todos/as os professores/as presentes. Esse absenteísmo gera inúmeros problemas, como alunos/as sem ter o que fazer, o que segundo Sposito (1998) favorece o surgimento de ações violentas. Além disso, essa ausência dos/as docentes cria dificuldades em organizar estratégias para que outro/a professor/a “suba” horário e cubra a ausência do/a colega, permitindo que os/as alunos/as saiam mais cedo – o que em si traz dificuldades, devido ao rígido controle da portaria para que os/as estudantes não saiam antes do término das aulas.

---

autonomia administrativa, com direção e orçamento independentes, mas com uma direção geral e vice-direção geral que articulam as três escolas em determinados aspectos. Na sua origem, as duas outras escolas foram criadas com o propósito de servir de aplicação para os/as estudantes de magistério, já que uma delas ministrava exclusivamente a educação infantil e a outra o ensino fundamental. Mas com o passar dos anos, com as mudanças na legislação educacional as duas escolas começaram a abranger também outros níveis de ensino, sobrepondo-se umas às outras e iniciando uma disputa acirrada entre as três. Essa disputa acabou culminando na imposição de um processo de reestruturação, por parte da Secretaria de Estado da Educação, que não permitiu a eleição de diretores/as no ano de 1999 e colocou no cargo de diretora geral uma inspetora de ensino, no ano 2000.

Esse fato e a estrutura desorganizada (devido principalmente às dificuldades de se gerenciar uma escola tão grande), na qual as informações desconhecidas são uma constante, são vividos como um enorme descaso para com os/as estudantes, que se sentem agredidos/as e recusados/as pelo Paraíso.

Essa desilusão, embora vivenciada em ambos os turnos, é mais intensa no noturno, e uma das possíveis explicações é a ausência das diretoras naquele turno. À noite, até a metade do ano<sup>6</sup>, apenas uma vice-diretora de turno era a responsável pela escola, ao passo que à tarde, além do vice-diretor de turno, estão sempre presentes a diretora geral, a vice-diretora geral, e também a vice-diretora do Paraíso<sup>7</sup>. Além disso, à tarde são duas supervisoras pedagógicas dividindo as tarefas, ao passo que à noite apenas uma supervisora – que atua também à tarde – assume todo o trabalho. Desse modo, a vigilância à tarde é efetivamente maior, como também o é o número de ocorrências<sup>8</sup> registradas internamente. O tipo de ocorrências também difere, já que ao contrário da noite, à tarde é comum o registro de ocorrência para alunos/as que chegam atrasados/as, ou sejam encontrados/as matando aula.

Com um amplo sistema de vigilância e uma autoridade muito presente – é inegável o quanto a figura do/a diretor/a assume um papel de autoridade na escola – as violências, embora aconteçam também à tarde, assumem naquele turno outras proporções.

Esse controle efetivo por parte da direção também representa uma maior atenção, envolvimento e preocupação com os/as alunos/as. O desinteresse não é sentido da mesma forma que no noturno.

É à noite que o descaso e a decepção com a escola são sentidos mais fortemente, não só pelos/as alunos/as, como pelos/as docentes, frustrados/as com suas próprias condições de trabalho. Os/as professores/as também almejavam uma escola diferente, melhor – o Paraíso – e se deparam com os

<sup>6</sup> No final de julho, uma outra inspetora de ensino assumiu o cargo de vice-diretora do ensino médio, ficando na escola à tarde e à noite.

<sup>7</sup> Essa vice-diretora foi a última diretora eleita, antes que o governo estadual determinasse que uma inspetora de ensino assumisse o cargo de diretora geral, devido ao processo de reestruturação. Segundo ela, a intenção era que ela fosse uma espécie de “ponte” entre os/as professores/as e a direção imposta. Mas no início do mês de setembro, diante da sua insatisfação perante a política da direção geral – que ela denominou de “autoritária” –, renunciou ao cargo e voltou a lecionar na escola.

<sup>8</sup> Registrar uma ocorrência é a medida mais utilizada pela escola para tratar os casos de indisciplina e violência.

mesmos e corriqueiros problemas que já vinham vivenciando em outras escolas públicas estaduais, tais como: a ausência de um projeto político pedagógico que dê uma unidade à rede; ausência de uma coordenação pedagógica; salas superlotadas; indisciplina; fracasso escolar e carências materiais diversas. Eles/as também estão apavorados/as com as violências que acontecem na escola. Alguns/mas professores/as expressam ter “medo” de dar aulas à noite. A vice-diretora da noite concluiu que o noturno é muito “desamparado”, principalmente pela ausência das demais diretoras, mas também pelo não funcionamento da Secretaria de Estado da Educação – SEE – naquele horário.

A esse clima de insatisfação soma-se uma crença homogeneizadora, estereotipada de que o/a aluno/a do noturno trabalha e chega cansado/a para a aula. Desse pressuposto decorre uma série de preconceitos e de atitudes negativas para com os/as estudantes. Há professores/as que julgam os/as alunos/as da noite como mais incapacitados/as intelectualmente, “mais fraquinhos”, e por isso devem “aliviar”, “ser mais amenos” em relação ao conteúdo e também às cobranças. Há professores/as que realmente apostam no constante cansaço dos/as estudantes para justificar as mais diversas atitudes.

Mas como falar em cansaço permanente de uma juventude que em boa parte efetivamente não trabalha, que muitas vezes chega a levantar-se da cama após o meio-dia, que corre, dança e canta pelos corredores da escola a noite toda, que conversa, brinca, toca, joga cartas?

## O ENSINO NOTURNO E A QUESTÃO DO TRABALHO

Discutir a questão do trabalho não era objetivo específico da pesquisa, mas qualquer investigação sobre o noturno acaba deparando-se com essas questões. Pude, assim, fazer um levantamento da situação empregatícia dos/as estudantes das turmas que observei.

Embora oficialmente sejam 59 alunos/as matriculados/as na turma do 1º ano noturno, em agosto de 2000, apenas 25 eram freqüentes. Desses, apenas 9 trabalhavam. Dos/as que trabalham, apenas 4 tinham a carteira assinada.

Já o 3º ano noturno tem 44 alunos/as matriculados, mas apenas 41 eram de fato freqüentes em abril daquele ano, e em outubro<sup>9</sup> já eram apenas 38. Em abril era 27 o número dos/as trabalhadores/as, e em outubro, 26. Nesse período, apenas a metade dos/as estudantes que trabalhavam tinham a carteira de trabalho assinada, o restante participava do mercado informal, especialmente através de estágios, esses, em sua maioria comprometendo apenas meio período do dia.

O vínculo com o emprego não é consolidado e as relações são altamente instáveis no caso dos/as jovens. Para se ter uma idéia, dos/as alunos/as freqüentes dessa turma, apenas três têm mais de 25 anos – sendo classificados/as portanto, como adultos/as. Dois deles/as trabalham e mantêm-se nos mesmos empregos, uma há 8 anos e outro há 12. Já entre os/as jovens a instabilidade foi significativa, mesmo no curto período entre abril e outubro. Uma aluna jovem ficou desempregada, três começaram a trabalhar, e outros/as três trocaram de emprego.

Como o ensino ministrado na escola é o regular e um dos critérios utilizados pela SEE, para o cadastramento dos/as estudantes é justamente a menor idade, a maioria dos/as alunos/as é ainda bastante jovem e o ingresso no mercado de trabalho, muitas vezes, coincide com a entrada na escola.

Com uma demanda por matrículas infinitamente superior às vagas que a escola oferece, o noturno é, sem dúvida, uma alternativa de ampliar o atendimento, sem a necessidade de grandes investimentos, como a construção de novas salas (MARQUES, 1997). Assim, mesmo a contragosto, muitos/as alunos/as são matriculados/as no noturno, e só então o trabalho surge como uma oportunidade. É importante salientar que, muitas vezes, a opção primeira é pela escola, e o trabalho surge depois, como consequência. Essa é uma das possíveis explicações para o baixo número de alunos/as do 1º ano que trabalham.

Não podemos, então, falar de forma generalizada que os/as alunos/as estão permanentemente cansados/as do trabalho. Podem estar, sim, fartos/as daquele tipo de escola que não tem sentido nenhum para eles/as. Que, embora tenha um nome conceituado, não difere em nada das outras escolas públicas por eles/as já freqüentadas. É quando há diferença é justamente no sentido mais negativo, como uma aluna uma vez disse, que ao menos na sua

---

<sup>9</sup> Encerrei as observações na turma em abril, mas lá retornei em setembro, para complementar a coleta de dados, por isso tenho informações dos dois períodos do ano.

outra escola os/as professores/as “se preocupavam” com os/as alunos/as, ao passo que no Paraíso “é cada um por si”, quase como numa competição.

Há ainda, no julgamento dos/as docentes, uma descrença em relação ao/à aluno/a do noturno. Um professor não acreditava, por exemplo, que os/as estudantes da noite fossem prestar vestibular. Em suas palavras, “esse povo da noite não vai fazer vestibular! O que eles vão fazer o ano que vem?! No máximo o magistério<sup>10</sup>!” Para ele, de toda a escola “nem vinte” teriam feito a inscrição. E essa era apenas uma crença, pois se ele tivesse perguntado às turmas quem tentaria o exame, se surpreenderia. Só na turma de 3º ano, à noite, que acompanhei – para a qual ele dava aula – dos/as 38 freqüentes, sete fariam o exame naquele ano, sendo que dois já estavam até freqüentando aulas de um cursinho pré-vestibular.

Embora esse número seja pouco expressivo, é preciso considerar que diante da desilusão que os/as estudantes enfrentam em relação à escolarização de uma forma mais ampla, e em relação ao Paraíso, mais especificamente, renunciar à continuidade dos estudos é apenas uma faceta desse complexo processo. Além disso, diante de um ensino que eles/as classificam como “fraco” – o que constitui mais uma fonte de decepção – muito em decorrência das constantes ausências dos/as docentes e também do que os/as alunos/as chamam de “desinteresse” e descaso por parte dos/as professores/as, é compreensível que os/as estudantes não se considerem aptos/as a prestar um exame tão seletivo como é o vestibular. Mas o que chama a atenção é que eles/as não se permitem sequer a chance de tentar, já se auto-eliminam antes mesmo de fazer os testes.

Esse mesmo professor, ao longo de todo o ano, expressou diversas vezes seu descrédito em relação ao noturno. Era evidente o seu preconceito em relação àqueles/as alunos/as. Para ele, os/as estudantes da tarde não freqüentavam as aulas de reposição de greve aos sábados e feriados<sup>11</sup>, pois “não assumiram a greve” dos/as professores/as, e por isso se recusavam a repô-la, ao passo que a justificativa que ele mesmo apresentava para a

<sup>10</sup> Na verdade o professor usou o nome real do curso profissionalizante oferecido pela escola, o qual foi aqui substituído pela denominação genérica, por propósitos éticos de não revelar o nome da instituição pesquisada.

<sup>11</sup> Como as greves de professores/as não têm conseguido sensibilizar prontamente os governantes, historicamente elas têm-se delongado, comprometendo muito o cumprimento dos dias letivos. No caso da escola pesquisada, a greve naquele ano, se estendeu por mais de quarenta dias, o que obviamente fez com que o calendário de reposição das aulas incluísse sábados e feriados, gerando uma enorme insatisfação nos/as alunos/as que, em ambos os turnos, praticamente não compareciam às aulas de reposição.

infreqüência do noturno, durante as reposições, era o cansaço decorrente de toda uma semana de trabalho.

Para os/as estudantes do diurno ele/a atribui uma justificativa mais política, de contestação, mais esclarecida. Ao passo que aos/às alunos/as da noite ele não confere os mesmos atributos e volta a utilizar a velha justificativa do cansaço. Para esse professor "no mínimo 95%" dos/as estudantes da noite trabalham, e só pensam em descansar no fim de semana.

Esse discurso me inquietava, e pude observar que tanto esse professor como os/as outros/as que se queixavam da clientela do noturno, trabalhavam nos três turnos<sup>12</sup>. Ou seja, provavelmente os/as professores/as chegavam à noite realmente cansados/as e desanimados/as, após um dia inteiro de trabalho. Parece que esse cansaço vivenciado pelos/as docentes possibilita que eles/as justifiquem da mesma forma a postura de desinteresse dos/as alunos/as.

Os embates em relação ao trabalho, contudo, não se restringem ao cansaço imaginado. Existem aqueles/as que realmente trabalham e que, muitas vezes, deparam-se com situações que tornam a escola e o trabalho inconciliáveis. Principalmente no que se refere ao horário de entrada.

A primeira aula começa às 18:40h, horário, muitas vezes, incompatível com a chegada daqueles/as alunos/as que trabalham, o que, por si só, gera tensões cotidianas. Várias vezes os/as alunos/as reivindicam, junto à vice-diretora de turno, permissão para entrar na escola mais tarde. Chegam a levar declarações dos locais de trabalho que atestam o horário de saída do emprego, confirmando a incompatibilidade com o horário de entrada na escola. A estratégia adotada pela escola para lidar com a questão é exigir que os/as estudantes se adequem às suas normas e por vezes sugere que os/as alunos/as mudem de escola, a fim de sanar a incompatibilidade de horários. Acontece que a escola é o Paraíso almejado, e que por sorte<sup>13</sup> foi

<sup>12</sup> As políticas atuais de desvalorização do magistério incluem uma péssima remuneração ao trabalho docente, o que acaba por obrigar os/as professores/as a uma enorme carga de trabalho para, muitas vezes, conseguirem até mesmo sobreviver.

<sup>13</sup> Atualmente, os/as estudantes são encaminhados ao Paraíso pela SEE, a partir de uma lista tríplice ou quádrupla que os/as alunos/as preenchem ao término do ensino fundamental. Segundo a vice-diretora esse cadastramento é "aleatório" e por isso os/as estudantes advêm de mais de 200 bairros diferentes, incluindo cidades da região metropolitana. No entanto, segundo ela, a SEE diz considerar alguns critérios como idade dos/as pretendentes e existência de ônibus que façam o percurso entre a residência do/a aluno/a e a escola. Essa forma de cadastramento é interpretada pela escola como altamente problemática, por acreditar ainda que ela seja a principal responsável pelas altas taxas de evasão, já que muitos/as estudantes não teriam como arcar com o alto valor do transporte e por isso abandonariam a escola. Esse critério é recente na escola, tendo começado em 1997, segundo a vice-

alcançado, não é possível que os/as estudantes abram mão do tão sonhado espaço, assim tão facilmente. A vice-diretora argumenta ainda que os/as estudantes podem entrar na escola no 2º horário, mas isso inviabiliza a permanência deles/as no Paraíso, visto que teriam a carga horária comprometida.

Além disso, assim como em outras escolas, o noturno é julgado como tendo um ensino de pior qualidade, mais aligeirado, que atende a uma clientela menos capacitada, cansada, constituindo assim uma espécie de ameaça permanente para os/as alunos/as do diurno, que diante das indisciplinas cometidas são explicitamente ameaçados/as de transferência de turno, como uma severa punição. Por outro lado, essa é ainda uma tentativa desesperada da escola para tentar acabar com as indisciplinas que enfrenta, e no caso da transferência de turno, muitas vezes a solução vislumbrada representa apenas transferir “o problema” para outras pessoas resolverem. A transferência é tida ainda como uma “última chance”, dada ao/à aluno/a transgressor/a, de permanecer no Paraíso.

Nessa complexidade, em que a desvalorização do noturno e de seus/suas alunos/as por meio do julgamento dos/as professores/as –, somada à decepção diante de um Paraíso não concretizado, que oferece aos/às estudantes e professores/as a mesma e cruel realidade das demais escolas públicas estaduais, as violências surgem como uma reação, uma resposta ao descaso e ao desinteresse expresso pela escola.

## A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E O JULGAMENTO PROFESSORAL

Os estudos de Sposito (1998) mostram que, a partir dos anos 90, a violência passa a ser discutida e pesquisada como acontecendo no interior da instituição escolar, em momentos de plena atividade escolar. Essas pesquisas mostram que, sob o ponto de vista dos/as alunos/as, a violência nas escolas pode ser explicada como uma resposta, uma espécie de vingança contra as injustiças cometidas pelos/as professores/as em seus julgamentos.

Analisando as escolas francesas, Peralva (1997) também discute a violência como um fenômeno interno às escolas e como sendo manifesta principalmente nas relações entre os/as próprios/as alunos/as e também nas relações entre os/as alunos/as e os adultos/as. No primeiro caso, segundo a

---

diretora, juntamente com a criação do curso de ensino médio geral, já que até aquele ano a escola era destinada à formação técnica, através do curso de magistério.

autora, é difícil explicar o que provocou os insultos e as brigas entre os pares, e a violência insere-se numa arena de correlação de forças, podendo assumir uma forma ritual e lúdica.

Já a violência contra os/as adultos/as assume, sob o ponto de vista dos/as alunos/as, um caráter de protesto motivado contra o julgamento proferido pelos/as professores/as. Nas palavras da autora, “protesta-se contra o mau exercício, pelo adulto, de sua capacidade de julgar e promover a justiça” (PERALVA 1997:18). E, desse modo, o julgamento professoral, tido como injusto, é vivido “como uma agressão à personalidade individual e à capacidade do sujeito de construir uma imagem positiva de si, para si mesmo e para os outros” (PERALVA 1997:19). Para a autora, o julgamento professoral está no centro dos conflitos que dão origem à violência nas escolas.

Bourdieu (1999c) chama-nos a atenção para os mecanismos que envolvem o sistema de julgamento professoral. Segundo o autor, em seus julgamentos, os/as professores/as estão considerando uma série de categorias, além do puramente escolar. Ou seja, quando vão avaliar seus/as alunos/as, os/as docentes levam em conta as taxionomias das classes sociais. A classificação escolar que tem o social como referência é mitificada como absolutamente escolar, e por isso mesmo é tão eficaz. Os agentes encarregados das operações de classificação – os/as professores – acreditam pronunciar um julgamento estritamente escolar o qual, nada mais é, para Bourdieu, que a forma eufemizada dos julgamentos sociais que mascara. Ou seja, o sistema de classificação escolar, segundo ele, está intimamente vinculado às classificações sociais. Assim, ao classificar os/as alunos/as, os/as docentes estariam imprimindo-lhes as mesmas classificações sociais que lhes são atribuídas. E é justamente esse tipo de relação que (embora incompreendido por seus agentes e também por suas vítimas) pode explicar a violência escolar como uma resposta às injustiças cometidas pelos/as docentes em seus julgamentos.

Nesse sentido, Peralva (1997:20) argumenta que “o julgamento escolar, embora percebido como fundamentado e legítimo, é vivido, nos seus aspectos mais excessivos, como uma agressão insuportável, e profundamente destruidora, contra a personalidade individual”, ao qual os/as estudantes se opõem, muitas vezes, de forma violenta.

A violência pode, então, acontecer das mais diferentes formas, e os sujeitos produzem os mais diversos significados a partir dessas práticas, numa relação com as condições históricas e culturais (SPOSITO, 1998).

Essa diversidade de significação pôde ser observada no tratamento dado à violência no Paraíso, principalmente pelas medidas comumente adotadas, como o registro da ocorrência e a suspensão das aulas. De acordo com a orientadora do noturno, primeiramente os/as alunos/as têm “direito” a três ocorrências e depois dessa cota são suspensos das aulas, mas na verdade isso não acontece dessa forma, ficando a cargo da pessoa que trata determinado episódio o tipo de medida a ser adotada. Se o caso for interpretado como grave, a suspensão é dada imediatamente, se não o for, nem mesmo a ocorrência é registrada.

Zaluar (1999:28), também discute o caráter plural da violência. Em suas palavras “além de polifônica no significado, ela é também múltipla nas suas manifestações”. E é justamente essa multiplicidade das manifestações de violência que é destacada por Martuccelli (1999:162), ressaltando a importância das pesquisas empíricas possibilitarem que sejam feitas distinções entre os tipos de violência e também do grau de tolerância de que elas gozam no campo investigado. Segundo o autor, “é preciso desconfiar de uma representação geral de violência” e, então, “classificar as diversas manifestações de violência segundo seu maior ou menor grau de materialidade ou de estilização”.

Mas essa é sem dúvida uma tarefa árdua, pois as categorias não são absolutamente claras e distintas. No campo, as violências se entrecruzam, se sobrepõem, se mesclam, se fundem e, por vezes, é impossível definir exatamente que tipo ela assume. Além disso, as interpretações que os sujeitos lhes imputam são igualmente múltiplas e o que é violência para uns/umas, não é para outros/as. O que é violência em determinado momento, pode não ser em outros/as. A denominação de “violento/a” também depende do grau de afinidade que os sujeitos estabelecem com aquele/a a quem é atribuída o rótulo.

No entanto, para compreender essa complexidade, algumas distinções foram possíveis na pesquisa, ressaltando-se, obviamente, que elas não são estanques ou fixas.

Entre essas distinções possíveis, no âmbito das violências que se constituíam no objetivo da investigação, foram observadas violências que envolviam brigas entre os sujeitos. Ora entre os/as alunos/as, ora entre os/as alunos/as e os/as adultos/as<sup>14</sup>. Um outro grupo de violências que aconteciam

---

<sup>14</sup>Adultos/as são representados/as pelos/as professores/as, diretores/as, supervisores/as, orientadores/as, e demais pessoas que, na escola, relacionam-se com os/as estudantes.

na escola, e tinham grandes repercussões, eram aquelas que acarretavam em um dano propriamente físico ao patrimônio da escola.

Tais violências estavam intimamente intrincadas com as situações de tensão e com outras e diferentes formas de violência, como por exemplo a violência simbólica, a violência institucional, a violência urbana, que embora não constituíssem objeto específico da investigação, acabaram sendo observadas, até porque essas formas se encontram relacionadas umas com as outras.

## OS EPISÓDIOS

Entre os inúmeros episódios observados, trato neste trabalho das brigas entre os/as estudantes, sendo que duas delas merecem ser aqui discutidas pelas suas semelhanças e também especificidades.

Dilma<sup>15</sup> e Magali, alunas do noturno, agora no 3º ano, estudavam juntas desde o 1º ano na escola. Desde aquela época Dilma era hostilizada por Magali e seu grupo alegando que Dilma era “metida”. Dilma acredita que era invejada pelo grupo que sempre “comentava” sobre suas roupas e seu trabalho. Além disso, alguns/mas alunos/as, não pertencentes às mesmas “panelinhas<sup>16</sup>” que as duas, alegavam que Dilma era invejada por ser “bonita” e admirada pelos rapazes da sala. Essas desavenças culminaram numa briga física entre as duas, na cantina da escola, no 1º horário da noite. Magali bateu com a cabeça de Dilma na mesa, na parede e no chão da cantina, chegando a quebrar seus óculos. Depois disso, Dilma seguiu a sugestão da orientadora e mudou de escola. (*Extraído do diário de campo*)

Berenice e Lorena, alunas do 3º ano da tarde, também estudavam juntas desde o 1º ano e desde aquela época as disputas entre as “panelinhas” da sala eram acirradas. Por conta disso, muitas eram as provocações e uma das táticas mais usadas para “afetar” os/as rivais era colocar-lhes apelidos. Numa das disputas entre esses grupos, Berenice se irrita e chama Lorena – negra – de “macaca”. Lorena se indigna e dá-lhe um tapa e depois bate com o rosto de Berenice, diversas vezes, na parede. Por determinação da direção-geral, ambas foram trocadas de turma. Nenhuma delas saiu da escola. (*Extraído do diário de campo*)

<sup>15</sup> Todos os nomes utilizados são fictícios.

<sup>16</sup> Esse é o termo usado pelos/as estudantes para designar aqueles grupos que se formam nas salas de aula. Esses grupos são, geralmente, muito coesos e fechados; os trabalhos e as atividades são desenvolvidos entre eles com rara abertura a elementos de outra “panela”. Esse tipo de formação é bastante comum na escola e é visto de forma pejorativa pelos/as próprios/as alunos/as. Alguns/mas chegaram a apontar, nas entrevistas, que esse tipo de formação seria o responsável pelas brigas entre os/as alunos/as, devido à rivalidade e à disputa que se estabelece entre as “panelas”.

Dilma e Berenice eram jovens, ambas mulheres, alunas do 3º ano, pertenciam a “panelinhas” que disputavam com as de Magali e Lorena. Ambas apanharam das colegas; mas só uma delas saiu da escola. O que foi diferente? O tratamento dado após o episódio.

A troca de turma, à tarde, percebida como uma forma de acabar com as “confusões” e também como uma punição, por dirigir-se a ambas – Berenice e Lorena – não constrangeu nenhuma a ponto de sair da escola.

Já no episódio do noturno, primeiramente a orientadora apenas deu uma ocorrência para as alunas. Só depois da ida da mãe de Dilma à escola é que a vice-diretora a suspendeu de aula, não apenas Magali, mas também suas colegas que incitaram a briga, até o comparecimento dos/as responsáveis na escola. Dessa forma, a punição restringiu-se à aluna que bateu, a qual se sentia altamente injustiçada, alegando que tinha sido provocada por Dilma. Esta, por sua vez, não suportou a idéia de ter que conviver na mesma sala com a colega que lhe agrediu tão violentamente e, declaradamente humilhada, desistiu da escola. Ambas ficaram muito insatisfeitas com o tratamento dado ao episódio. Ambas se sentiram injustiçadas. Mas foi Dilma quem acabou por renunciar ao Paraíso, mesmo no último ano do curso. Além disso, ela mudou também de turno e, na nova escola, passou a estudar durante o dia, tranquilizando seus pais, já que o pai de Dilma acredita que à noite “não dá pessoas selecionadas”.

As brigas em ambos os turnos aconteceram após dois anos de provocações e disputas que foram negligenciadas pela escola. A situação arrastou-se por anos sem que algo fosse feito. Segundo Peralva (1997), a ocorrência desses insultos na escola revela a distância entre o mundo dos/as adultos/as e o universo juvenil, traduzida na incapacidade da escola para controlar os/as alunos/as. Sposito (1998), também denuncia a debilidade da escola em formar os sujeitos com base em princípios de respeito às diferenças e de tolerância.

Mas, depois de consumado o fato, depois que duas alunas sofreram violências sérias, a escola, num dos turnos, se envolveu ativamente no caso, enfrentou e tratou o problema<sup>17</sup>. Já o outro turno conduziu o episódio da mesma forma como vem conduzindo o ensino, num reconhecido descaso

<sup>17</sup> Não quero discutir o tipo de tratamento dado à questão. Refiro-me apenas ao fato de enfrentar ou de omitir-se diante da violência. O que discuto são as estratégias adotadas pela escola para tratar os casos de violência. No diurno, o tratamento é intensivo, presente, ao passo que à noite a estratégia usada foi a omissão. Não cabe nenhum juízo de valor e sim uma avaliação dos desdobramentos advindos de cada estratégia utilizada.

para com os/as alunos/as. A estratégia da orientadora foi sugerir que Dilma deixasse a escola, para que o problema não mais lhe dissesse respeito.

As situações são complexas, pois é sabido que os cursos de formação docente não têm atentado para as questões da violência na escola, e grande parte dos/as profissionais que estão na escola, não estão capacitados/as para trabalhar com essas questões. Além disso, principalmente no noturno, há um acúmulo significativo de atividades para a direção, orientação e supervisão que, sozinhas, têm que dar conta das demandas de um grande número de alunos/as e professores/as.

Não pretendo (nem poderia) julgar ou depreciar as atitudes daqueles/as educadores/as que lutam diariamente para que o Paraíso se realize. Quero, sim, discutir as implicações de uma política que desvaloriza, subjuga e compromete o ensino noturno. Pretendo fornecer elementos para que as violências que acontecem na escola não sejam agravadas ou intensificadas por julgamentos que desacreditam os/as estudantes de modo geral, e mais fortemente aqueles/as que freqüentam o noturno.

## CONCLUSÃO

A escola noturna não é mais destinada apenas "ao atendimento ao jovem e adulto analfabeto, já engajado em atividades produtivas e que não pôde freqüentar escola na 'época certa'" (CARVALHO, 1984:23). Ela é também o local para o qual se dirigem muitos/as jovens, do ensino regular, ou porque trabalham ou devido à carência de oferta de vagas no diurno. Pensar no/a aluno/a jovem do noturno como trabalhador/a permanentemente cansado/a, pode ser um grande equívoco, gerador de preconceitos e estereótipos que fundamentam o julgamento dos/as professores/as, muitas vezes expresso na forma de descaso e descrédito. Essa complexidade é vivida como injusta pelos/as estudantes, desencadeando um processo de desilusão e revolta que pode eclodir na forma de violência.

É importante ressaltar que as questões discutidas neste trabalho são apenas parte da complexidade que envolve as relações sociais na escola noturna. São um extrato, que foi cuidadosamente levantado, a fim de compreender um fenômeno específico, no caso a violência entre os/as jovens na escola noturna. Não caberia, portanto, afirmar que a escola pesquisada vive em permanente estado de tensão, com uma violência latente e prestes a eclodir a todo momento, nem mesmo que as situações de tensão implicam, necessariamente, em violência. A escola não é apenas isso.

Existem momentos de paz, de alegria, de produção e de harmonia que convivem complexamente com os embates, os protestos, as contestações. Além disso, tanto os momentos de tensão e como os de harmonia não são estanques, límpidos e categoricamente distintos. Muitas vezes eles se misturam, num amálgama denso que compõe o universo das interações estabelecidas. Conseguir perceber tais situações, analisá-las e entendê-las é um importante passo para compreender o fenômeno da violência na escola noturna.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In.: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999a. 2ª ed. p.145-183.
- BOURDIEU, P. e SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In.: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999c. 2ª ed. p.185-216.
- CARVALHO, C. P. *Ensino noturno – realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez: Editora Autores Associados, 1984.
- MARQUES, M. O. S. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, 1997. p.63-75.
- MARTUCCELLI, D. Reflexões sobre a violência na condição moderna. *Tempo Social*. São Paulo: USP, 1999. 11(1). p.157-175.
- PERALVA, A. Escola e Violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*. n. 2. set. 1997. p.7-25.
- SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 1998. N.104. p. 58-75.
- \_\_\_\_\_. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, 1997. p.37-52.
- ZALUAR, A. Violência e crime. In.: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995) – Antropologia*, volume 1. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999. p.13-108