

ESCOLA... QUE LUGAR É ESTE? COM A PALAVRA OS ALUNOS

Este texto tem por objetivo apresentar parte dos resultados de minha pesquisa de mestrado desenvolvida no campo de estudos acerca das relações entre juventudes e escola.

Pretendo, a partir das perspectivas dos jovens, refletir sobre os significados que a escola tem para eles, como eles percebem e representam os professores, como se situam nesse espaço, como constroem as redes de relações com seus pares e com os “outros” da escola e, de uma forma geral, como lidam com a cultura escolar.

1. A escola imaginada

A forma como é pensada a relação entre escola e juventudes traz à tona muitas questões referentes ao papel que a escola ocupa na constituição da subjetividade, na identidade, na sociabilidade juvenil e por que os jovens estabelecem relações contraditórias com este espaço educativo. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que pesquisas registram a escola como importante para os jovens (DAMASCENO, 2001, MATOS, 2001, BATISTA e CARVALHO, 2001), aparece também como local que expressa violência, abandono e desentendimentos. Se a escola ocupa lugar de destaque na formação da subjetividade juvenil, por que dela eles evadem? Como os rituais da escola interferem nesta contradição? Que experiências esses atores já encenaram em outras ocasiões?

Para esclarecer estas questões, realizei entrevistas com nove jovens da Escola Municipal “Nau Cidadã” e da Casa de Metara, instituições educativas que tem por especificidade atender jovens em “situação de risco”, situadas em Teresina (PI). Os jovens entrevistados estavam numa faixa de idade de 13 a 17 anos.

A entrevista se constituiu de questões abertas, semi-estruturadas, de modo a responder os questionamentos destacados acima. A primeira questão tratou da importância atribuída por eles à escola, tentando captar as opiniões e imagens que têm a respeito da instituição. Para todos eles, a escola é importante pelas mais diversas razões.

A primeira importância atribuída diz respeito ao fato de que ela prepara o jovem intelectualmente e para o mercado de trabalhoⁱ: *Eu acho sim senhora, porque dá educação, cultura, faz a pessoa ficar mais... (pausa) evoluída na... Na mente num tem... A pessoa evolui nos estudos, tem um bom serviçoⁱⁱ...* (Joriel).

Surge a imagem da escola como local onde se sentem protegidos: *É, porque ele aprende alguma coisa, sai do mundo das drogas, não vai fazer o que não presta* (Iramael); *Ele pode sair do mundo das drogas...* (Jeliel)

Como local de preparo para o futuro: *Sem a escola ele não é nada... Porque a escola ensina coisas da vida e o futuro dos jovens.* (Micael).

Ou ainda como espaço de aprendizagem de convivência: *É ensinar como o aluno deve fazer, como o aluno não deve fazer, ouvir, perguntar o que a pessoa não entende, perguntar o que tava errado, ajudar os outros que não sabem, ajudar os que não sabem fazer as coisas* (Gabriel).

Se no imaginário destes jovens a escola possui uma representação positiva, do ponto de vista deles, por que ocorre o fenômeno da evasão? Do ponto de vista deles, não há diferença entre evasão, repetência ou reprovação, todos esses eventos significam distanciamento da escola. Quando refletem sobre os motivos, num primeiro momento buscam em si próprios a responsabilidade:

Ah..., reprovado fui bem umas quatro vezes, mas era porque eu não me interessava... (Adriel)

Porque não dava vontade de ir mais não... Dava preguiça (idem)

Só abandonei uma, o resto eu comecei e parei no meio do ano... Porque eram dois turnos e também porque era muito longe eu queria estudar mais perto... (Micael)

Aos poucos outros motivos vão se revelando:

Eu brigava porque tinha muita bagunça... Não deixavam nem a professora dar aula... (Rafael)

Abandonei mesmo porque a professora era muito abusada... Rapaz ela tinha a mania de beliscar o cara... Quando a gente não fazia nada aí ela ficava beliscando os outros, “o cara” oh, a gente ficava “invocado” mandava para “aquele lugar” (Iramael).

Indagado sobre o que seria o “não fazer nada”: *Porque ela fazia era fazia uma coisa, num tem? Ela apagava logo e já ia fazendo outro e os alunos não “podia” fazer nada* (Jeliel).

Na representação destes jovens, vai se desvelando a imagem da escola como um local de conflitos. Estes conflitos começam a se manifestar quando a escola deixa de ser local de aprendizagem, de proteção e de preparação para ser local de cumprimento de ritos burocráticos: há um conteúdo a ser ministrado, independente da aprendizagem do aluno. Assim o tempo do professor não coincide com o tempo do aluno, tampouco seus objetivos. Na cultura da escola, sobrepõe-se a idéia de uma “educação bancária”, como diria Paulo Freire, em que o que importa é o aluno receber maior quantidade de conteúdo em menor tempo possível. Esperam-se alunos com ritmos de aprendizagem iguais e os que não acompanham o tempo da turma vão ficando para trás ou vão sendo aprovados sem os requisitos necessários. A cultura escolar faz esquecer que a experiência do tempo é subjetiva e que esta padronização do tempo é reflexo da complexidade da nossa sociedade.

A este respeito, Melucci (2004) avalia que o tempo nas sociedades industrializadas figura como uma flecha, cujo ponto final dá sentido a todo percurso precedente e elimina as passagens intermediárias. Diferentemente, o tempo vivenciado anteriormente era percebido de forma circular e também existiam tempos diversos para diferentes experiências. A circularidade denota retorno, regularidade, fluxo, alternância entre velocidade e lentidão. A imagem do tempo como uma flecha se encaixa na cultura da escola, as rotinas escolares organizam-se em função do tempo previsto nos calendários e as aprendizagens individuais são pouco consideradas. Não há tempo para avaliar se estas aprendizagens são significativas ou não e o sentido da educação enquanto desenvolvimento pessoal desaparece. Por outro lado, segundo Melucci (2004), a experiência de tempo é subjetiva e nem sempre coincide com o que o calendário decreta.

Reiterando o fato de que o tempo linear impera na escola, o mesmo autor afirma que:

Na organização do trabalho, assim como no balanço das empresas; na vida cotidiana, assim como no calendário público, o tempo da máquina não faz distinção entre experiência individual e ritmo social: tudo pode ser igualmente medido, dividido e calculado segundo o tempo homogêneo da quantidade. (MELUCCI, 2004, p.26).

Assim, pode constatar que para este grupo de jovens o tempo de aprendizagem na escola apresenta-se como conflituoso. E este conflito manifesta-se de forma negativa, como mostra a fala do aluno Iramael.

2. A escola real

Percebi que há um confronto entre a imagem positiva que a escola representa para estes alunos e os comportamentos manifestados por eles quando esta se apresenta como local institucionalizado, burocratizado, sem possibilidade de aproveitamento da energia e da criatividade inerente ao jovem, enfim, um lugar que “dá preguiça”. Para compreender como se dá este confronto, procurei avaliar como as rotinas vivenciadas interferem neste processo. Assim procurei ver, na ótica dos alunos, como o imaginado se concretiza:

A gente entrava, tinha um vigia, abria a porta para a gente, a gente entregava a carteirinha para a gente, não tem. . . Dava lá a carteira, passava para dentro. . . Cantava o hino, a gente cantava, ia para a sala, estudava, pegava a tarefa de casa, ela passava para umas coisas para a gente estudar, coisas de Matemática, quando não era de Português, a gente ficava estudando, depois ela passava para casa, a gente ia para o recreio, voltava do recreio, ela passava visto na tarefa, depois passava outra tarefa de casa e aí ela passava umas coisas para a gente e a gente ia para casa (Adriel).

Entrava todo dia entrava normal, tinha aula e assistia, jogavam bola, depois ia embora, não tinha nada interessante... (Miguel)

Era lá no Escolão, não tinha moral não, quem botava moral lá eram os caras, os vagabundos de lá. Era, uma organização por dentro da escola, não tinha segurança, não era coisa assim de bater no cara, não, era segurança para evitar os caras entrar armado porque aí rapaz para os caras pegar um era daqui para ali, não tinha diretora que defendesse ninguém, não (Micael).

Assim, os alunos vão elaborando duas novas representações de escola: uma de um local de rotina enfadonha, sem novidade, sem vida. A outra, de uma escola que perde sua função principal, a de ensinar, passando a ser um local de confrontos.

O aluno Micael espera uma escola segura, protetora, se desencanta ao perceber a violência do entorno da escola se transferindo para seu interior. Ainda traz em si a imagem de uma escola redentora de todos os males da população, imagem evocada pelo fisiologismo político presente por décadas no Brasil (VIEIRA, 2006), idéia presente também na fala de outros alunos. Este confronto entre a escola representada e a real deixa transparecer que a escola não é mais o nicho da ordem

pregada pelos positivistas (MARQUES, 2006). A escola não é um local blindado, imune ao que se passa fora de seus muros, ao contrário, reflete o que ocorre em seu entorno. A face real da escola demonstra que “o que as escolas são nunca correspondeu ao que a ordem social na qual elas estão inseridas deseja que elas de fato sejam” (VIEIRA, 2006, p. 97).

É a escola real que o aluno Micael ainda espera converter num local que para ele se configura como seguro, uma vez que fora dela o aluno está exposto a conflitos entre grupos de jovens:

Era, aí entrava quem queria, ficava lá quem queria, era tudo bagunçado. Se a gente falasse achava ruim... Era, aí eu peguei e disse: meu amigo eu vou é desistir. Uma escola dessas, uma diretora dessas, entra um bocado de caras desses, aí vai que tem raiva do cara, aí... (Micael).

A mesma visão é compartilhada por outro aluno:

Agora dentro da sala de aula tem vez que acontecia uma briga, tinha vez que a gente bagunçava, jogava cadeira de um lado pro outro, quando a gente não queria fazer nada. Aí tinha hora que a gente ficava sem fazer nada e bagunçava, a professora chamava a diretora e a gente lá ficava até... (Ariel).

É preciso considerar também que a escola, não sendo uma ilha blindada, vai refletir os conflitos que ocorrem na sociedade. A fala de Micael revela que a violência manifestada na escola é parte de conflito mais amplo e a escola atual localiza-se numa tênue região fronteira: ao tempo em que pode funcionar como elemento transformador da sociedade, sofre as influências desta.

Assim, na descrição do dia-a-dia da escola pelos alunos vai emergindo a face da violência, tanto praticada fora da escola e tendo reflexo no seu interior, como a praticada de forma simbólica, no exercício do poder, como recorda neste diálogo o aluno “Iramael” com a pesquisadora:

Iramael: Não, tinha uma professora que batia na pessoa...
 Pesquisadora: Mas isto era quando tu eras pequenino?
 Iramael: Não, era agora, a Amanda...
 Pesquisadora: Batia por quê?
 Iramael: Batia não, pegava assim (faz o gesto) na mão da pessoa de uma vez...
 Pesquisadora: Por quê?
 Iramael: Porque ela era professora e diretora de lá, num tem?
 Pesquisadora: Ela achava que era... ? ? ?
 Iramael:... Era a dona do colégio.

Ainda que a escolha dos diretores da escola a que este aluno se refere seja feita de forma direta, o ranço do autoritarismo permanece, permeando as relações de poder. Investida no cargo que lhe foi outorgado, a direção exerce um poder coercitivo, emanado da posição que ocupa. Na perspectiva dos alunos, a escola vai ganhando outros significados, asfixiando, não sendo mais o local seguro onde se realizam aprendizagens, mas o local do não-diálogo, onde se esquece que a escola está inserida num mundo de transformações vertiginosas. Para estes jovens, a evasão e a desistência são saídas naturais. A este respeito, Vieira (2006 p. 98) comenta:

Para o jovem, a escola é um espaço na qual perfilam significados mais profundos e sortidos do que os propósitos que ordenam a intrépida função pedagógica. A monotonia, o anacronismo e a modéstia da escola, em face de um mundo em convulsiva transição, culminam por asfixiar o aluno na redundância da velha empáfia saudosista da qual estão impregnada boa parte destas instituições.

Dentro do quadro destas rotinas que fazem parte da cultura da escola, como fica a aprendizagem da convivência, do saber lidar com o outro, do respeito mútuo, aspectos dos quais outros espaços fora da escola tanto carecem? Qual a contribuição da escola, na perspectiva destes jovens, para a construção destes valores? Se a escola também educa para as relações interpessoais, ainda não se conseguiu transferir do discurso, daquilo que é ensinado como conteúdo, para a prática no espaço da própria escola:

Rapaz, quem fosse pras brigas lá a diretora nem... Não dava chance pra conversar. Ela mandava era o cara ir embora (Micael).

Porque as professoras eram como eu lhe falei, aperreadas... (Iramael).

Dessa forma, professores e alunos envolvem-se no formalismo das atividades previstas no calendário escolar. Não há *tempo* para se vivenciar experiências de escuta, de perceber o outro, de exercitar o diálogo. O tempo é utilizado na perspectiva da racionalidade, voltada para uma finalidade, para um resultado a ser alcançado, como nos lembra Melucci. Sem ouvirem um ao outro, professores e alunos transformam-se em meros executores de um *ato* previamente escrito, vão encenando seus papéis, desenrolando seus enredos.

Os alunos ressentem-se de civilidades mínimas, nesta utilização do tempo:

[...] cada vez que uma pessoa dá bom-dia, a gente vai pensando e ai a mesma coisa que eles vão fazer, vão passando para nós, a gente vai fazer... Cada dia que a gente dá bom-dia para uma pessoa ela vai e ouve e outra pessoa fica assim, e acaba falando bom-dia... (Gabriel).

E o *script* da escola vai se desenrolando. O que acontece fora do ato causa estranhamento, soa como conflituoso. O conflito é encarado como patológico, não como oportunidade de crescimento, de criar além do que está no *script* da instituição. A estrutura *monológica* da escola contribui para uma educação destituída de um sentido mais profundo. O teatro da escola encontra-se então numa encruzilhada: a necessidade de cumprir o que a racionalidade contemporânea lhe incumbe e o fato dos seus atores serem pessoas reais, não alheios ao que se passa além dos muros da escola, que no dia-a-dia encenam variados dramas.

Dramas antes impensados para o *locus* asséptico da escola, como este narrado pelo aluno Micael: *Rapaz, vigia lá era pela. . . Deixava entrar cara lá do jeito que ele queria. Cara que usa... Vigia que usa droga vai inventar de fumar é coisa. . .Deixa entrar cara que ele quer, vai quem quer, sai quem quer. . .Lá era desse jeito mesmo. Lá não tinha ordem não. Eu gostava mesmo era da minha professora. Ela dava aula bacana mesmo, ela me respeitava e eu respeitava ela [sic]...*

São dramas que permeiam o cotidiano escolar e que têm interferência na sociabilidade dos jovens. No cenário educativo, não só mais o professor e o aluno figuram com atores principais, outros profissionais esquecidos nas análises dos especialistas ali estão e funcionam como mediadores de aprendizagens que não estão dentro da organização formal da escola.

Diante dessa nova configuração do cenário escolar, não se pode ter dúvida de que a escola funciona como uma caixa de ressonância da sociedade, uma espécie de

“termômetro social, e, como tal, ajuda a medir sentimentos sociais com relação a alguns temas considerados básicos na estruturação das relações sociais, das representações de autoridade, dos padrões morais de respeito. Ao mesmo tempo em que retrata, a escola reflete dramaticamente a sociedade...” (ROCHA, 2006, p.134)

A violência que campeia na sociedade acaba por mostrar sua face na escola, atingindo níveis antes impensados para um espaço pensado para a transformação social. Surge como uma via de mão dupla, onde o diálogo como forma de resolver as tensões

dá lugar a comportamentos próximos à barbárie, como se constata neste depoimento do aluno Haviel:

Haviel: O vigia lá só quer bater nas crianças... O vigia lá...
 Pesquisadora: Por que ele batia?
 Haviel: Quando nós “ficava” com as meninas de lá, não tem?
 Pesquisadora: Ah! Porque vocês ficavam namorando... E aí como vocês reagiam com ele quando ele se comportava assim contigo?
 Haviel:...(pausa)
 Pesquisadora: Xingavam...?
 Haviel: Eu fechei foi ele lá um dia... Deixamos ele lá nu...
 Pesquisadora: Xingaram ele?
 Haviel: Tocamos fogo no colégio, eu e a galera...
 Pesquisadora: Fizeram o quê... ?
 Haviel: Tocamos fogo no colégio eu mais os caras lá...
 Pesquisadora: Por causa do vigia...? E depois?
 Haviel: Ele pegou... Amarramos ele no portão e achei foi bom... .
 Pesquisadora: Mas isso é exagero...
 Haviel: Depois ele foi expulso... Fez foi sair do serviço...
 Pesquisadora: Vocês o deixaram amarrado?! ...
 Haviel: ã-hã (Depois diz algo incompreensível)
 Pesquisadora: Como ele sabia que eram vocês? E depois quem foi expulso foi ele...
 Haviel: Ele saiu de lá, ele. Ele queria sair mesmo...
 Pesquisadora: Ah! Depois disso... E o que a diretora fez com vocês?
 Haviel: Ninguém falou nada não... Ele não é doido de falar não...

A incapacidade do diálogo, que inicialmente cerceou algo inerente à condição juvenil (o namoro, o ficar) transforma-se em uma bola de neve que culmina com a violência física praticada com o auxílio de jovens externos à escola, “os caras” sobre os quais o aluno Micael alertava em sua fala. Esta incapacidade se solidifica ainda mais quando se toma a atitude do silêncio diante das conseqüências do fato ocorrido, deixando imperar o medo. Educadores e educandos tornam-se inimigos a usar armas da violência, onde todos saem derrotados. Para o enfrentamento da violência, não há uma cultura da paz, mas o uso do exercício do poder e da força física. Essa é uma das formas como a violência, que durante toda a entrevista emergia como algo que precisava ser dito, algo que os alunos queriam que viesse à tona, se manifesta e gera diferentes percepções para os atores envolvidos. Do ponto de vista do jovem, é algo natural, sinônimo de justiça e de virilidade e ao mesmo tempo, mostra poder do grupo, da *galera*.

O comportamento do aluno “Haviel” é típico dos jovens agregados em gangues ou em *galeras*. Os jovens procuram nesses agrupamentos identificação, sentimento de pertencimento e proteção. Neles desenvolvem desde atividades lúdicas

até atos de delinquência. É assim que membros de uma gangue, de acordo com Abramovay e Fefferman (2007), se protegem, se ajudam e brigam uns pelos outros. Existe, por trás de comportamentos como estes externados por Haviel, códigos de valores, que levam estes comportamentos a serem reconhecidos como válidos. Fazem parte de atividades ritualísticas e são vistos como mantenedoras de um certo tipo de ordem, diferente da ordem estabelecida. Faz parte dos rituais destas galeras demonstrarem: “coragem, força, resistência, temeridade, lealdade ao grupo, obediência à liderança e às regras do grupo, como a lei do silêncio, astúcia ou “manha”, capacidade de liderança” (p.53). Para estas mesmas autoras, a formação destes grupos responde à lógica de uma sociedade capitalista e discriminatória. É dentro desta perspectiva que a *galera* passa a atuar também dentro do espaço da escola. É da falta deste ordenamento que o aluno “Micael” se refere repetidas vezes: “[...] *tinha bagunça... Aí tinha vigia, via o cara que não tinha nada a ver entrar, não podia deixar entrar. Escola quem entra é quem estuda... Não o que não estuda [...]*”

Ainda sobre a manifestação de comportamentos como este narrado por Haviel, Dayrell (2007) comenta:

Mas nessa dimensão, temos que considerar, também, as expressões de conflitos e de violência existente no universo juvenil que, apesar de não ser generalizada, costumam ocorrer em torno e a partir do grupo de amigos, sobretudo masculinos. As discussões, as brigas e até atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociadas da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão de descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade (p. 12).

Estes laços de solidariedade e de respeito mútuo mostram-se cada vez mais distendidos, a ponto de atos de incivilidade serem banalizados como revela o aluno Ismael: *Brigava, é normal brigar na escola.*

As aprendizagens subjacentes em situações como estas passam despercebidas dentro dos planejamentos escolares. Há uma preocupação em cumprir um currículo, que em tese deveria preparar para o exercício da cidadaniaⁱⁱⁱ, mas se deixam desperdiçar ocasiões em que valores como o de tolerância, de respeito e de solidariedade poderiam ser postos em prática. O currículo deixa de ser significativo, de ter vida e passa a representar apenas um amontoado de atividades cognitivas a serem

desenvolvidas, como nos lembra o aluno Jeliel: *Passavam um textão e mandavam a gente escrever...*

Neste sentido é que procurei saber dos alunos qual a importância que eles atribuem aos conteúdos formais aprendidos na representação de escola que eles têm. Que importância tiveram estes conteúdos na prática social deles? Que respostas a escola imaginada por eles como um local que prepara o futuro têm para as necessidades juvenis? Como a escola lida com os temas que fazem parte do universo juvenil? Que espaço ela cede dentro de seu tempo? Os jovens respondem:

Serviu muita coisa, só coisas mesmo, já me esqueci. (Ariel)

O que estava precisando? Ensinava não. .Sexualidade? Aprendia no mundo essas coisas. (Joriel)

Sobre drogas, sobre sexualidade, não falaram não. Mas uma vez falaram sobre esse negócio de HIV... Esse negócio é um perigo... (Micael)

Apesar dos avanços das próprias leis em reforçar a necessidade de se ministrar conteúdos reais que façam parte do cotidiano dos alunos e que sejam de interesse social^{iv}, e que contribuam com a formação da cidadania, ainda há um descompasso entre o que a escola ensina e o que os alunos precisam para alcançarem um *pleno desenvolvimento*. Os conteúdos ensinados ainda respondem mais às exigências do sistema educacional do que às verdadeiras necessidades dos jovens. Isto contribui para que os conteúdos deixem de ser significativos e a escola seja destituída de sua função de ensinar. As falas dos dois primeiros alunos ilustram esta falta de significado dos conteúdos ensinados pela escola, pois para eles o que foi ensinado sequer é lembrado. E de que conteúdos necessitam os jovens? A fala de Joriel aponta para uma das respostas.

Ver-se assim a necessidade de a escola ouvir as reais necessidades dos alunos e de como se pode construir um currículo voltado para estas necessidades e que possa suprir o vácuo que há entre a escola imaginada e a escola real.

3. A escola desejada: um epílogo?

Diante do contraste entre a escola imaginada, representada pelos alunos como redentora de diversos males e a escola real, avaliada como *desordenada*, o que estes jovens ainda esperam da instituição?

Rapaz, ter era..., ensinar... Queria só aprender a ler e escrever mesmo... (Joriel).

Rapaz, escola boa tem que ser toda organizada... Organizada assim ter hora de chegar, na hora de ir para a sala, na hora de sair, ter todos os esportes... Tem que ter professora boa, diretora boa... Zelador tinha que ter caráter, merendeira tinha que ter caráter. Com caráter e respeito a vida vai...Tinha que ter psicólogo, que é bacana... (Micael).

Rapaz, do jeito que é mesmo. . . Eu não peço muita coisa não. Pois é, todo colégio, assim deixa eu ver. . . Para..., Como. . . Não discriminando ninguém, os deficientes, os mais morenos. . .Tinha que falar em esporte, em meio ambiente que está se acabando, falando nas coisas que já estão se acabando. (Joriel).

A necessidade de se fazer do espaço da escola um lugar onde se vivenciem valores como respeito mútuo, tolerância e diálogo emerge das falas dos jovens entrevistados. Esperam ainda que a escola seja um lugar onde seus corpos possam também se expressar, através dos esportes. E se considerarmos que uma representação social é composta pela dimensão da imagem, do conhecimento e de atitudes, no imaginário destes jovens a escola configura-se como um espaço contraditório.

Promovem escola a um lugar de importância em suas vidas, apontando-a como meio de preparação para o futuro, de desenvolvimento cultural espaço de convivência, de preparação para o mercado de trabalho e por isto têm boas expectativas em relação a ela. Conhecem seu funcionamento, como se desenrolam seus rituais, o seu sistema de normas. Reconhecem-na como o local do instituído e quando dela se evadem responsabilizam-se pelo seu fracasso. Desejam que ela seja um porto seguro, a salvaguardar-lhes de perigos que estão expostos fora dos seus muros.

Por outro lado, ressentem-se do anacronismo e da monotonia da escola, além do descompasso entre o que é ensinado e as necessidades típicas de sua condição de jovens. Clamam por respeito, mas não percebem em seus atos atitudes desrespeitosas. Pregam uma escola ordeira, onde de fato as aprendizagens se efetivem e não haja apenas um cumprimento do que foi previsto pela racionalidade tecnicista,

ainda muito presentes na educação. Uma escola onde se sintam capazes de subverter a ordem existente quando se sentem vilipendiados pelo modelo instituído.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; FEFFERMAN, M. Se ficar o bicho come, se correr o bicho pega: Juventude e sociedade vivem dias violentos na busca por identidade, ideologia e respeito pelos jovens que assumem a dura realidade da exclusão social ou da inclusão marginal. In: **Revista Sociologia, Ciência e Vida** (especial). Ano 1, n. 2. , 2007.

BATISTA, J. B; CARVALHO, S. S. As múltiplas formas da sociabilidade juvenil. In: DAMASCENO, M. N.; MATOS, K. S. L.; VASCONCELOS, J. G. (orgs.) **Trajetórias da juventude**. Fortaleza, LCR, 2001.

DAMASCENO, M. N. Trajetórias da juventude: caminhos, encruzilhadas, sonhos e expectativas. In: DAMASCENO, M. N.; MATOS, K. S. L.; VASCONCELOS, J. G. (orgs.). **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: LCR, 2001.

DAYRELL, J. Juventude, Cultura e Escola. In: **15 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí**. Teresina: Palestra, 2007.

MARQUES, R. dos S. Entorno, drogas e violência nas escolas: uma contribuição sobre espacialidade no município de Belo Horizonte. In: MEDEIROS, Regina. (org). **A escola no singular e no plural: Um estudo sobre violência e drogas nas escolas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**. Trad.: Adriano R. Marinho et all. São Leopoldo(RS), Unisinos, 2004.

VIEIRA, R. A. A malhação dos acoimados: um ensaio sobre a liturgia da violência no cotidiano escolar. In: MEDEIROS, R. (org). **A escola no singular e no plural: Um estudo sobre violência e drogas nas escolas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ⁱ Foram suprimidas neste texto muitas falas que representavam a mesma categoria de análise.

ⁱⁱ Os sujeitos pesquisados foram identificados com codinomes.

ⁱⁱⁱ Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

^{iv} Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais o Ministério da Educação denominou estes conteúdos de transversais.

