

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ARLIZE APARECIDA MESQUITA MOURA BARRILARI

**A VIOLÊNCIA DA ESCOLA: UMA PRODUÇÃO SOCIAL
LEGITIMADA**

Sorocaba/SP

2007

ARLIZE APARECIDA MESQUITA MOURA BARRILARI

**A VIOLÊNCIA DA ESCOLA: UMA PRODUÇÃO SOCIAL
LEGITIMADA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Hélio Iveson Passos
Medrado

SOROCABA - 2007

Ficha Catalográfica

B27v Barrilari, Arlize Aparecida Mesquita Moura
A violência da escola : uma produção social legitimada / Arlize
Aparecida Mesquita Moura Barrilari. -- Sorocaba, SP, 2007.
148 f.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2007.
Inclui bibliografias e anexos.

1. Violência escolar. 2. Interdisciplinaridade. 3. Negociação. I.
Medrado, Hélio Iveson Passos, orient. II. Universidade de Sorocaba.
III. Título.

ARLIZE APARECIDA MESQUITA MOURA BARRILARI

A VIOLÊNCIA DA ESCOLA: UMA PRODUÇÃO SOCIAL
LEGITIMADA

Dissertação aprovada como
requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre no Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 03/12/2007

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Carmem Maria Aguiar
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”

Prof^a. Dra. Maria Lúcia de
Amorim Soares
Universidade de Sorocaba

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Mesquita e Nelza,
por me trazerem à vida e me ensinarem
a duvidar das evidências.

Aos meus filhos, Bianca e Brunno, que souberam
compreender minhas ausências e, na caminhada,
me estimularam a buscar sempre mais.

Ao meu marido e amigo, Alexandre, pelo apoio
e confiança que sempre me dedicou, motivando
minhas conquistas, despertando minha auto-estima.

À minha irmã Arlinda, quem primeiro me apontou
o caminho do conhecimento.

À Luciana, que adotou minha casa e minha família
tornando menos visíveis minhas ausências.

A todos os amigos que, de alguma forma, fizeram
parte dessa caminhada, me apoiando e me
ajudando a concretizar este projeto.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Hélio Iveson Passos Medrado, pela paciência, disponibilidade e competência em me orientar.

Ao Professor Dr. Fernando Casadei Salles, por me indicar o caminho a percorrer e pelas orientações teóricas, sempre competentes, no início do curso.

Às Professoras, Dra. Maria Lucia de Amorim Soares e Dra. Carmem Maria Aguiar, pelas sugestões apresentadas por ocasião do exame de qualificação.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisas Podis pela colaboração e incentivo sempre constantes em nossos encontros.

Às comunidades das Escolas “Esmeralda” e “Beth Sarubbi”, que gentilmente colaboraram com o trabalho, submetendo-se aos questionários, cujos dados foram valiosos na obtenção dos resultados.

Do rio cujas águas tudo arrastam

Se diz violento

Mas ninguém diz violentas

As margens que o comprimem

(Bertold Brecht)

A VIOLÊNCIA DA ESCOLA: UMA PRODUÇÃO SOCIAL LEGITIMADA

Resumo:

A pesquisa pauta-se por investigações interdisciplinares sobre as violências produzidas nas escolas do ensino fundamental. Partimos do pressuposto que não existe uma violência escolar, mas um conjunto de violências que precisam ser contextualizadas. Referenciais de Foucault e Bourdieu permitem, respectivamente, conceituar as violências concretas e as simbólicas. As intermediárias tensionam os referidos conceitos e apontam para uma linha tênue entre as violências, admitindo a temporalidade conceitual.

Na simbólica tomamos o referencial bourdieulesco sustentado por mecanismos que apontam como “natural” as representações ou as idéias sociais dominantes. Explica a submissão dos dominados: dominação pela imposição de regras, de sanções, violação dos direitos, domínio das linguagens portadoras de força e poder.

Foucault invade a distribuição de poderes no cenário das instituições escolares, conjugando os atores da cultura escolar, professores, alunos, funcionários e diretores à obediência a ordem estabelecida.

Entendemos que o tema das violências tem sido explorado pela Secretaria Municipal de Educação e seus interlocutores nas instituições escolares sob uma ótica que exclui ou finge não perceber o docente e atores da instituição, bem como a escola, como produtores de atos violentos. À problemática agrega-se a banalização das ações de agressão que, de tanto acontecer, são internalizadas como comum e inerente à ordem estabelecida.

Metodologicamente, optamos por analisar as escolas do município de Boituva – SP, resgatando e articulando os estudos tematizados pelo grupo de pesquisas Podis.

Palavras-chave: violência simbólica – interdisciplinaridade - negociação

Sumário

Introdução	8
<u>CAPÍTULO I</u>	
O contexto histórico e social	15
A instituição escolar	22
Conceituações	26
• A violência	27
• Violência escolar	28
• A Negociação.....	33
• Violência Simbólica	35
• Respeito mútuo	36
Respeito e Desrespeito	39
<u>CAPÍTULO II</u>	
A pesquisa, seu cenário, seus atores	
• A pesquisa	44
• O cenário	47
As Escolas	50
• Os atores	
Os alunos	55
Os professores	60
O confronto dos atores	65
<u>CAPÍTULO III</u>	
Bourdieu e o poder invisível	69
Foucault: vigilância e punição legitimadas	71
A postura interdisciplinar	73
<u>CAPÍTULO IV</u>	
Os pressupostos	78
Análises dos resultados	96
Certezas provisórias.....	125

A violência da escola: uma produção social legitimada

Introdução

Esse trabalho constitui-se em estudo sobre as violências simbólica, concreta e intermediária produzidas nas instituições escolares de ensino fundamental, precisamente as violências reproduzidas pela instituição e seus agentes, nas relações que se estabelecem entre os atores sociais que se confrontam no cotidiano escolar – professores, alunos, funcionários, direção –, em que discutimos a dimensão circunstancial das agressões.

A temática não é atual e, seguramente, o que pode ser considerado atualidade reside nas diversas abordagens sobre a questão. Nossa abordagem contempla a interdisciplinaridade como recurso metodológico e como postura do pesquisador. Evidente, a violência escolar está precedida da urbana, ambas preteridas são manifestações nefastas que analisaremos na sociedade brasileira, notadamente durante o processo de democratização do país, cujas implicações serão exploradas no tópico que trata o contexto histórico e social.

Privilegiamos a violência que parte das práticas nos estabelecimentos escolares, consideradas autoritárias, arbitrárias e, portanto, estimuladoras do clima de agressões, traduzido principalmente pelas depredações, recorrência de insultos, incivildades, bem como pela imposição de poderes semióticos, constituindo um conjunto de violências, que só podem ser analisadas quando considerados seus contextos históricos e sociais.

Entendemos que, na escola, as técnicas disciplinares fazem com que as pessoas aceitem o poder de punir e de serem punidas, tornando essa prática

natural e legítima. Cada qual, nas suas respectivas posições, exerce um determinado tipo de poder, ou seja, todos vigiam e punem, ao mesmo tempo em que são vigiados e punidos (GUIMARÃES, 1996).

A pesquisa nos mostra que o tema da violência na escola vem sendo abordado sob uma ótica que exclui ou finge não perceber o professor, bem como a instituição, como produtores de atos violentos. Para os educadores, a violência se evidencia, de forma mais clara, na relação entre alunos. Para os alunos, a violência é sempre do professor, do diretor, do marginal, do pobre, do favelado, caracterizando uma total ausência de crítica à instituição escolar, bem como de questionamentos às razões desses atos violentos.

As manifestações de violência simbólica, principalmente as advindas de ações docentes, podem não estar sendo entendidas por eles como tal. Trata-se de ações que, de tanto acontecer, já se banalizaram; ações que podem estar sendo vistas por eles e por todos os atores da interação como natural. Ações que fazem parte do script no cenário escolar.

Refutamos conceituações que abordam qualquer tipo de violência urbana como “doença social” e que, portanto, devem ser combatidas, curadas. “Políticas públicas e instituições insistem nas diferentes estratégias de eliminação dos problemas, a cura pela assepsia social, a extirpação pura e simples dos problemas” (MEDRADO, 2005), por meio dos conhecidos corretivos, que, muitas vezes, são mais violentos do que as ações que pretendem combater. Nossas reflexões nos levam a aceitar as manifestações de violências muito mais como sintoma social do que como doença. O que consideramos doença social são as ações que produzem a violência como um tipo de sintoma. Assim, entendemos que violência não é somente ação.

Violência é, também, reação que, muitas vezes, deve ser entendida como reivindicação.

Nossa hipótese de trabalho reside no fato de que é possível negociar com as violências nas escolas. Entendemos que, professores, diretores e funcionários das escolas públicas analisadas, ao despirem-se do caráter normalizador e verticalizado ao qual estão subjugados, podem exercer uma autoridade pertinente às suas funções, sem que o autoritarismo, a vigilância constante e as punições forjem alunos que manifestem atos de violência como resposta a agressões sofridas anteriormente.

Assim, buscamos conhecer e tipificar as habilidades dos atores para negociar com as ações perturbadoras e provocadoras das violências nas instituições escolares, ou seja, conhecer como os atores situam a violência escolar e que habilidades possuem para mediar conflitos por meio da negociação.

Negociar com as violências não significa “fazer negócios”. O recurso se dá por ações interdisciplinares que fundamentalmente se sustentam pelo contexto onde as mesmas se inserem. Negociar, nesse contexto, é protocolar ações preventivas, realizar acordos, diplomacias.

Atos de violências registrados no “livro de ocorrências” das escolas analisadas, referem-se somente às manifestações dos alunos. São alunos sem histórico, cujos atos são firmados de forma totalmente descontextualizada. Jovens adolescentes que a escola julga de modo a fixá-los na condição de desvio do padrão do “bom aluno”, assumindo uma postura baseada em modelo; e o modelo é disciplinar. O professor não reconhece nem a si, nem à instituição como promotores das situações violentas que ocorrem na escola. O

professor não se julga violento quando não trata seus alunos com dignidade, quando não baseia suas ações no exercício das diferenças, quando espera que o jovem adolescente aja conforme os padrões impostos por uma sociedade adulta que define o que é ser ou não ser uma pessoa corretamente enquadrada socialmente. Para ele, são ações que fazem parte da hierarquia existente nas relações de poder dentro da escola. São posturas corporativistas enraizadas na estrutura da instituição escolar que necessitam ser desconstruídas, para permitir um relacionamento de equidade e bom senso no trato com a diversidade.

Os caminhos percorridos para a elaboração desta pesquisa sobre a violência da escola como uma produção social legitimada, estão organizados em quatro capítulos, cuja introdução expõe algumas considerações acerca do cerco epistemológico, das nossas hipóteses de trabalho e de alguns pressupostos.

O tópico – “O contexto histórico e social” – abre o primeiro capítulo em que situamos historicamente o tema da violência social, trazendo algumas reflexões decorrentes dos estudos desenvolvidos e introduzimos a instituição escolar e suas implicações nesse contexto, procurando historiar o agravamento das manifestações de violências na escola e a repercussão do advento da democratização, buscando referências nos trabalhos de Marília Pontes Spósito, entre outros.

Assim, esse capítulo expõe a trajetória inicial para ampliar os conhecimentos e o entendimento sobre o fenômeno da violência, buscando idéias que possam referenciar a investigação.

Para compreender a institucionalização da escola, buscamos respaldo nos estudos de Reis e Ferretti, Saviani e, sobretudo em Michel Foucault, que aponta a escola como um lócus de poder característico de nossa sociedade, cujo objetivo destina-se à vigilância e punição dos indivíduos.

As conceituações de alguns termos utilizados se fizerem necessárias, pois nessa caminhada novos saberes foram produzidos, amparados em reuniões semanais desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Podis – Poder e Disciplinamento nas Instituições de Sorocaba, bem como pela polissemia e ambigüidade de significações na constituição histórica e cultural de alguns vocábulos, a fim de se evitar interpretações inadequadas aos nossos propósitos.

Ainda dentro da fundamentação teórica, consideramos algumas conceituações sobre a violência escolar, pautando-nos nos estudos de Bernard Charlot, que juntamente a outros autores, congrega esforços no sentido de ajudar na compreensão do tema e que sustentarão as análises dos dados.

A ampliação da conceituação e a construção de subsídios e olhares que contemplem as negociações surgem dos referenciais teóricos de Tocqueville, que considera que a negociação implica no reconhecimento das forças envolvidas e de Paulo Freire, que entende a negociação como sendo o processo de buscar a mediação de idéias por meio do diálogo.

Abordamos, ainda no capítulo I, a questão da violência simbólica, referendados principalmente nos conceitos de Pierre Bourdieu, que chama de “violência simbólica” a imposição dissimulada de um arbitrário cultural. Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro, a escola passa, na perspectiva

do autor, a exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Finalizando o primeiro capítulo, apresentamos discussões e reflexões sobre o respeito, no sentido de apreender as suas significações – que durante a pesquisa se mostraram como o ponto nevrálgico da relação professor-aluno – embasadas em estudos de Piaget, bem como aproveitamos contribuições de saberes recentes desenvolvidos pelo Podis, no que se refere ao desrespeito.

O segundo capítulo traz os objetivos da investigação, nossos pressupostos e a metodologia utilizada na busca de respostas às nossas indagações. Compomos o cenário onde se desenrolam as manifestações estudadas, caracterizando as escolas que permitiram este estudo de caso, bem como apresentamos os atores que transitam por este palco institucional. No último tópico deste capítulo apontamos o confronto dos atores, ou seja, como surgem as manifestações de violência na escola.

O terceiro capítulo agrega as idéias de Bourdieu para analisar a violência simbólica como um poder invisível capaz de se impor como legítimo e as considerações de Foucault, que desvelou a escola como um aparelho que produz poder ao reforçar o sistema de vigilância e punição, dinamizando uma rede de relações que distribui as pessoas num campo permanente e contínuo.

A postura interdisciplinar surge como recurso metodológico para sustentar nossas hipóteses de que é possível negociar com as violências nas escolas.

O quarto capítulo reitera nossos pressupostos amparados em Bourdieu e Foucault, bem como em estudos desenvolvidos por Guillermo García,

Angelina Peralva, Charlot, Laplane, Paulo Freire, Aquino, Gusdorf, entre outros. Por fim, traçamos as análises dos dados empíricos e as considerações conclusivas sobre as informações permitidas pela pesquisa.

O contexto histórico e social

Fome, desemprego, exclusão social, sociedade dividida em classes, ou sustentada entre dominantes e dominados mancham a organização social vigente, entre países desenvolvidos, em via de e entre aqueles subdesenvolvidos. A jovem democracia brasileira não está poupada do contexto de violências. Desde já, denunciemos que não existe uma violência, mas um conjunto de violências que precisam ser contextualizadas e a escola necessita ser examinada nesta perspectiva.

Não se pode confundir a violência social com aquelas violências manifestadas na escola, que, na grande maioria das vezes, nada têm a ver com criminalidade ou imediatamente com a ação policial repressiva. Entretanto, é preciso que haja intervenção responsável, levando-se em consideração as peculiaridades das escolas e respectivos contextos. Inconveniente é tratar, por exemplo, a depredação escolar como violência da mesma forma que se julga num tribunal.

Recorrendo ao conjunto das determinações sociais, violência surge vinculada à pobreza. Esse raciocínio destaca a pobreza como responsável pela violência social, e, em decorrência, atos de violência escolar seriam mais uma das expressões diretas da situação de miséria.

Nossas reflexões nos mostram que pobreza e miséria não são responsáveis pela onda de violência. O ato de criminalizar a pobreza é um ato político, geralmente de ações externas, muito embora a pobreza proporcione campos fecundos ao aparecimento de violências. Um dos fatores propícios às relações de violência e suas conseqüências sobre a escola, para além da realidade da pobreza, seria o agravamento da desigualdade social, a

extraordinária distribuição desigual de renda, somado ao problema da convivência, num mesmo espaço, de duas realidades diferentes – excluídos e incluídos.

Segundo Spósito (2001), que tem pesquisado a violência da juventude na escola, o tema da violência na sociedade brasileira alcança maior visibilidade e desperta o interesse acadêmico no decorrer do processo de democratização, sobretudo no início dos anos 80, com os primeiros governos eleitos pelo voto direto e com a disseminação de novos estabelecimentos públicos de ensino. A violência e a segurança nas escolas são, nesse momento, alvos diretos da imprensa paulista, que abre espaço às exigências sufocadas no âmbito da sociedade, dentre as quais apareciam com freqüência nos noticiários ações de professores, alunos e pais em busca de garantias de segurança junto aos estabelecimentos escolares.

Não só a herança do regime autoritário se faz presente ainda, nas relações de poder que se normatizam na hierarquia social e política de nossas instituições, sensibilizando vários atores sociais na luta pela democratização institucional e pela realização dos direitos da cidadania, como a disseminação das várias formas de criminalidade e delinqüência nas regiões urbanas ocorre, paradoxalmente, com o próprio advento da democracia.

A autora considera que o tema da violência, sobretudo aquela que ocorre nos grandes centros urbanos na sociedade brasileira, “é parceira do processo de democratização”, uma vez que a partir do início dos anos 1980, essa questão eclode fortemente no debate público. Para ela, isso acontece

“de um lado, porque demandas latentes adquiriram visibilidade nos espaços possibilitados pela distensão política, propiciando maior abertura para as questões que afetavam a qualidade de vida da população das periferias das grandes cidades, onde a segurança constituía problema importante e até hoje não resolvido. De outro, tratava-se, naquele momento, de lutar por uma maior democratização das instituições oficiais – sobretudo do aparelho de segurança – resistentes aos novos rumos trilhados pelo país.” (Educ. Pesq. V.27, p.89)

A violência que se manifesta nas grandes cidades é, para ela, um produto do modo específico como tem ocorrido o processo de transição em direção à democracia. Suas investigações trazem um conceito de “democracia disjuntiva” que demonstra “como os argumentos que enfatizam o peso histórico e as raízes culturais da sociedade brasileira são insuficientes, pois a violência que atinge o país a partir da década de 1980 é, também, moderna”.

Assim, democracia disjuntiva, significa a instalação da ordem democrática de modo desigual, uma vez que não obedece a uma “lógica meramente cumulativa”. Favorecer a expansão dos direitos em alguns aspectos não significa, necessariamente, estender tais direitos em aspectos gerais, o que, provavelmente, pode ocasionar mesmo a sua intimidação. No âmbito da democracia política, expandiram-se o direito do voto e outras formas de participação social, entretanto essa expansão não representou simultaneamente uma conquista mais ampla da democracia em outros espaços institucionais.

De uma maneira geral, a problemática ataca a urbanidade dos grandes centros metropolitanos, exigindo do poder público respostas que permeiam o exercício de uma cidadania plena. Porém é inoportuno abrir a discussão sem

agregar questões mais amplas, polêmicas, como a distribuição de riqueza no Brasil e as ilegítimas estruturas sociais e políticas de nossas instituições.

Com relação ao espaço institucional que nos interessa nesse trabalho – a escola – questões diversas emergem no sentido de favorecer a compreensão de como o surgimento desses padrões mais democráticos tem ou não contribuído na estruturação de novas relações no interior das instituições escolares, particularmente as escolas públicas.

Para além dos problemas que dizem respeito ao acesso e permanência de crianças e jovens na escola, surgem questões relativas à influência da conquista democrática na sociabilidade escolar, tais como o surgimento de espaços públicos na vida escolar que favoreçam o reconhecimento das diferenças, a emergência de conflitos e de práticas de negociação no sentido de sua pacificação, bem como a compreensão das desigualdades.

A violência praticada no interior da escola, ou seja, a violência que se efetiva na prática cotidiana e nas relações sociais escolares, torna a questão ainda mais complexa, pois envolve a população local que reivindica segurança às autoridades constituídas e interfere na qualidade de ensino.

Segundo um breve balanço da pesquisa sobre as relações entre violência e escola no Brasil, após 1980, apresentado por Spósito (2001, p. 90),

“Observa-se, nos anos 90, que a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria análise do fenômeno”.

As agressões, que até então tinham como alvo os estabelecimentos escolares e que ocorriam em períodos de ociosidade dos prédios nos finais de semana, passam a manifestar-se por ações violentas no interior da escola nos minutos de ociosidade entre uma disciplina e outra ou nas aulas vagas, quando da ausência de professores. A autora observa, ainda, que quanto maior o período de intervalo, maior o risco de vandalismo, revelando novas formas de disseminação da violência na prática escolar.

As administrações estadual e municipal buscaram respostas no sentido de equacionar o problema, centradas nas questões de segurança e participação, apesar das precárias condições dos equipamentos escolares para enfrentar a onda de violência urbana. Entretanto, grande parte dos temas que mobilizaram ações naquela conjuntura eram produtos de esforços direcionados à democratização da sociedade brasileira, num momento de enfrentamento ao regime autoritário, então vigente.

A violência na escola, principalmente na esfera estadual, passa a ser tratada mais como problema de responsabilidade da segurança pública e menos como desafios da instituição escolar, deixando evidente a inabilidade de professores e diretores em perceber e analisar, como temas de natureza educativa, as pequenas práticas cotidianas que propiciam manifestações de violência, traduzidas por protestos expressos em agressões, que poderiam ser atenuados ou mesmo evitados por meio de negociações.

Foi a partir desse período que surgiram as rondas escolares, a construção de zeladorias dentro dos muros escolares, instalação de alarmes conectados às delegacias policiais, delegando a responsabilidade pela violência escolar à ação estratégica da polícia militar.

Spósito (1998) destaca um fato ocorrido no início dos anos 90, que demonstra o clima de silêncio dos órgãos públicos, com relação à assunção de responsabilidades no tocante às violências ocorridas nas escolas públicas: O assessor do Gabinete do Secretário, Tenente da Polícia Militar que acompanhava a questão da violência nas escolas públicas, lamentava o fato das escolas considerarem a ação da Polícia Militar como panacéia para resolver os problemas da violência, uma vez que certas ações cotidianas no cenário escolar não estavam sendo observadas como promotoras de atos de violência manifestados na esfera escolar. Como referência, citava, “a insistência de diretores em proibir a entrada de alunos vestidos com trajés que indicavam certos estilos juvenis (bermudas largas, bonés). Tais proibições geravam protestos silenciosos, grande parte traduzida em atos de violência, que, segundo o assessor, poderiam ser evitados”¹.

Uma questão bastante complexa, levantada por Spósito (*idem*), é observada no fato de que outros equipamentos públicos ou privados, localizados no mesmo bairro, não sofrem agressões com a mesma intensidade daquelas manifestadas na escola.

A crise de sentidos pela qual passa a instituição escolar, bem como sua desorganização, acabam por denunciar seu fracasso em cumprir as promessas de integração social, uma vez que a inserção dos jovens no mercado de trabalho por via do sistema de ensino público é, evidentemente, mais reduzida.

¹ Texto disponível em www.iea.usp.br/observatorio/educação. (p. 13)

Debarbieux¹ (1998), pautado na realidade francesa, considera que as ações agressivas de certos jovens contra o estabelecimento escolar possam representar uma reação à expressão de “um amor decepcionado com uma escola incapaz de cumprir suas promessas de inserção”.

Esses jovens não encontram em seu cotidiano referências concretas que dêem materialidade aos padrões de comportamento típicos dos valores socialmente aceitos, vivendo, sim, uma realidade muito concreta da pobreza, da exclusão social e de total desrespeito aos seus direitos. Assim, a escola não é reconhecida como uma instância capaz de produzir modificações em suas trajetórias de vida; ou seja, a escola não é tomada como um meio para a ascensão social. A escola, nesse sentido, é vista como um mundo desligado da realidade, que não tem qualquer significação, nem qualquer utilidade imediata para os jovens, sobretudo os oriundos das camadas da população não privilegiadas do ponto de vista econômico e cultural.

A promessa da ascensão social de oportunizar, a todos, o acesso a posições econômicas e sociais privilegiadas, que serviram como justificativas para a ampliação de sistemas públicos de ensino, deixaram de ser atraentes na mesma medida em que o excesso de certificação banalizou os diplomas obtidos na educação básica, antes só alcançados por alguns poucos, classificados no interior do próprio sistema escolar, aos quais se prometia posições sociais distintivas.

¹ **Eric Débarbieux**, sociólogo francês, da Universidade de Bordeaux (França), é diretor do Observatório Internacional de Violência Escolar e investigador da temática “violências nas escolas” na Europa.

A banalização da certificação da educação básica acabou por transferir, sempre para mais adiante, aos degraus mais elevados da pirâmide educacional, aquela distinção social prometida implicitamente no projeto de universalização da escola. Assim, os distintivos sociais que atraíam, cada vez mais, novos contingentes populacionais às escolas públicas continuam inacessíveis à maioria da população.

Consideramos que a eficácia educativa de uma instituição escolar, sobretudo das escolas públicas, reside, principalmente, na sua capacidade de proporcionar o sucesso de jovens oriundos dos meios populares, reduzindo assim as desigualdades sociais.

A instituição escolar

Por instituições escolares entendemos as instituições que foram em tempos passados, e ainda são hoje, totalidades em construção, em organização e portadoras de identidade dentro de um contexto social mais amplo.

Uma abordagem possível para o conceito de escola encontra-se no Dicionário de Ciências Sociais (1987, p. 476):

“Escola é a instituição que, dentro de um sistema educacional, desempenha a função de transmitir de modo formal e programático, o patrimônio cultural de uma sociedade ... mas não é a única forma de transmissão da cultura, levando-se em conta que é precedida, acompanhada e até viabilizada por processos paralelos, divergentes ou convergentes de educação não formal ou espontânea, atuante em toda a sociedade. Estes processos podem contribuir para os mesmos fins da

escola ou com estes competir e até em certos casos – como determinados grupos de adolescentes – contrariar seus propósitos”.

Reis e Ferretti, em seu livro *O Institucional, a organização e a cultura da escola* (2004), entendem a escola como um produto típico da modernidade, ou seja, a instituição escolar tem sua origem na produção histórica do Estado Moderno, não tendo sentido em se falar de público e institucional na ausência do Estado Moderno. Para eles, a instituição escolar emerge na História como necessidade da formação do ser social construtor do pacto social burguês.

Entretanto, é questionável a afirmação de que a institucionalização da educação só teria ocorrido na época moderna. Para Saviani (2005, p. 4), convém proceder à distinção entre a gênese histórica da instituição escolar e a emergência da escola como forma principal e dominante de educação:

“A institucionalização da educação e, com ela, o surgimento da escola, se dá na transição do comunismo primitivo para o escravismo antigo, quando da ruptura do modo de produção comunal e o conseqüente surgimento da sociedade de classes. Ao longo de todo o período antigo e medieval, a escola permanecerá como forma restrita de educação somente ascendendo à condição de forma principal, dominante e generalizada de educação na época moderna”.

Apesar da existência na literatura específica de uma coincidência explícita da origem da escola com o advento da moderna sociedade capitalista, o autor esclarece que o processo de institucionalização da educação é correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.

As sociedades primitivas caracterizam-se pelo modo coletivo de produção da existência humana, em que a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, perfeitamente em sintonia com o processo de trabalho, comum a todos os membros da comunidade. Com o surgimento da sociedade dividida em classes, também a educação emerge dividida, isto é, conseqüentemente tem-se uma diferenciação da educação destinada à classe dominante daquela a quem tem acesso a classe dominada. Para o autor, é aí que se localiza a origem da escola.

Tomando o significado etimológico do vocábulo “escola”, que deriva do grego, *scholé*, tem-se “o lugar do ócio”, ou seja, o lugar destinado a educação dos membros da classe ociosa, aquela que dispõe de tempo livre para o lazer, que passa, então a se organizar na forma escolar, em oposição à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho.

A instituição escolar moderna, além de agrupar os alunos em classes pela idade, também destina ensinamentos diferenciados à camada burguesa e às classes populares da sociedade. A escola única, do Antigo Regime, “foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social” (ARIÉS, 1978 p. 192), marcando as diferenças do tratamento escolar destinado à criança burguesa e à criança do povo, o que percebemos ainda nas escolas atuais: crianças marginalizadas, consideradas inaptas para a aprendizagem, por serem provenientes de meios pobres.

Ainda a respeito da instituição escolar, reportamo-nos a Foucault (2002), que aponta como as instituições da sociedade moderna, seja a prisão, o

hospital psiquiátrico ou a escola, obedecem aos mesmos princípios de funcionamento, consideradas suas singularidades. O autor ressalta que estes princípios de funcionamento baseiam-se num tipo de poder característico de nossa sociedade, cujo objetivo destina-se à vigilância sobre os indivíduos e que se exerce ao nível não do que se fez, mas do que se é; não do que se faz, mas do que se pode fazer. Um poder exercido pela instituição escolar que agrupa os alunos não pelo que fazem ou deixam de fazer, mas antes, pelo que supostamente são, e, principalmente, pelo que podem vir a ser. Tal instrumento institucional fixa-os numa condição de desvios do padrão de “bom aluno”.

A instituição escolar que nos interessa como objeto desse trabalho, é essa escola da maioria, precisamente a escola pública de hoje, cujo papel não pode ser pensado fora da conjuntura política e econômica, que contribui para delimitar, a cada momento, um horizonte determinado para cada participante da instituição.

Na discussão dos problemas que emergem das relações existentes na instituição escolar, as questões que resistem ao tempo e aos esforços de teorização e de explicação referem-se, justamente, a essa escola mais distante dos padrões idealizados, à escola que se reconhece incapaz de lidar com a diversidade e a heterogeneidade próprias de uma instituição que não pode deixar de refletir as diferenças sociais, culturais, de gênero, raça, religião, etc.

Pautados nessas questões que, cotidianamente, surgem nas relações que se estabelecem no cenário escolar, buscamos conceituações e justificativas que dêem conta de esclarecer a ambigüidade inerente às manifestações próprias daquele contexto. Para tanto, refutamos a concepção de definição, que, no nosso entender é limitada, representa um modelo; é

disciplinar para expressar as confusões que as relações na escola provocam. Em seu lugar, defendemos a curvatura conceitual por abarcar a noção de contexto.

Conceituações

Tendo em vista as características deste trabalho, é fundamental a compreensão, a princípio, de alguns termos muito utilizados no decorrer das investigações, cujos significados podem levar a interpretações inadequadas aos nossos propósitos.

Entendemos necessárias tais conceituações, pois, no decorrer da pesquisa, novos saberes estão sendo produzidos, principalmente decorrentes de reflexões e ressignificações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Podis – Poder e Disciplinamento nas Instituições de Sorocaba, que se pauta por investigações interdisciplinares, examinando o poder e disciplinamento nas instituições de Sorocaba e região, cuja abordagem teórico-metodológica realiza recortes atuais sobre ações que definem a dimensão do político, do ato de decifrar, interpretar e controlar as violências nas instituições escolares, com o qual este trabalho se articula.

Destacar algumas conceituações também se faz necessário, considerando a polissemia, a ambigüidade de significações na constituição histórica e cultural de alguns termos, cujas referências serão também examinadas, contextualmente, no tópico a que se destina tratar.

- **A violência**

Convém ressaltar que o termo “violência” é polissêmico, com diferentes significados constituídos histórica e culturalmente, ao qual se atribui situações diversificadas, que vão desde pequenos delitos até agressões contra a vida, evidenciando realidades e manifestações de violências bastante distintas e heterogêneas. Contudo, apesar da complexidade do termo e da dificuldade de conceituação, existe um consenso básico de que todo ato de agressão – física, moral, institucional – que tenha como alvo a integridade do(s) indivíduo(s) ou grupo(s) é considerado ato de violência.

Para Debarbieux (2002), atribuir o termo “violência” a uma ampla gama de fenômenos é um mau uso do termo. Por outro lado, refuta a definição limitada de “violência”, empregada por Chesnais (*História da Violência*, 1981, apud Debarbieux, p. 62), que considera que devemos nos ater ao “núcleo bruto” da violência, à “violência física mais grave”. Chesnais entende que “violência simbólica” ou “violência moral” é “mau uso da linguagem, específico de certos intelectuais ocidentais que estão bem de vida demais para saber algo sobre o mundo da pobreza e do crime”.

Agregamos saberes produzidos pelo Podis, aos estudos desenvolvidos por Debarbieux (idem, p. 65) quando, apoiado em Passeron (1991, apud Debarbieux ib.) considera que a aplicação do termo “violência”, como conceito científico, “demonstra que as definições teóricas das palavras meramente as tornam legíveis, ao passo que é na escolha dos argumentos, dos métodos e das formulações que o pesquisador adquire ‘controle teórico’ sobre as virtualidades semânticas dos conceitos”. O autor nos diz, ainda, que numa situação de pesquisa, “qualquer tentativa de confinar os conceitos aos limites restritos de

uma definição imediatamente os reduz a pálidos resíduos acadêmicos, concentrados ineficazes de associações verbais, desprovidos de indexação ou de vigor”.

Assim, “violência” não se define. Manifestações consideradas pelo senso comum como “atos de violência” só podem configurar-se como tal, quando considerados seus contextos, bem como a experiência dos protagonistas, que contribuem, eles próprios, para a conceituação e tipificação do ato. Qualquer tentativa de conceituação de “violência”, que não leve em conta os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais do contexto, negligencia a investigação, configurando-se em limitação conceitual.

- ***Violência escolar***

De acordo com os resultados de uma ampla pesquisa realizada em 14 capitais brasileiras, abordando diversos temas relacionados às múltiplas formas de manifestação da violência no cotidiano escolar, que deu origem ao livro *Violências nas Escolas*, lançado pela UNESCO em 2002, Miriam Abramovay (2004), coordenadora do trabalho, considera diferentes os tipos de violência que repercutem no processo de aprendizado do aluno e na imagem da instituição escolar como espaço de aprendizado e formação. Os atos praticados no interior da escola que atingem o indivíduo em suas diversas dimensões – física, moral e pública – são denominados pela expressão “violência escolar”.

A literatura especializada no tema da violência escolar tem produzido diferentes olhares e focos de interesse, entretanto não nos deteremos amplamente nesse aspecto, abordando a heterogeneidade das visões a

respeito do tema, visto não ser esse o objeto desse trabalho. Contudo, é pertinente destacar que Charlot ¹ (1997) considera a própria violência escolar como um fenômeno heterogêneo que desestrutura representações sociais, tais como a inocência, simbolizando a infância, a escola, como refúgio de paz e a própria sociedade, quando considerada como pacificadora no regime democrático.

Para ele, existem diferentes modalidades de violência, já que, de um lado, uma abordagem exacerbada do fenômeno tende a criminalizar comportamentos comuns e, de outro, uma abordagem restrita corre o risco de desconsiderar os agredidos e as microviolências dentro da dinâmica do fenômeno.

Segundo Charlot (*idem*), as violências praticadas no universo escolar, para serem compreendidas e explicadas, devem ser hierarquizadas a partir de sua natureza: atos associados ao que denominou de violência – roubos, violência sexual, ferimentos, crimes, etc. - , atos de incivilidades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito – e violência institucional e simbólica – violência nas relações de poder. De certa forma, essa hierarquia permite compreender as manifestações de violência escolar de modo mais amplo e diversificado, uma vez que considera também como violência certas ações provenientes da quebra do diálogo, como intimidações, injúrias, delitos contra objetos e propriedades, entre outros, bem como aquelas praticadas pelo que Bourdieu (1989) chamou de “poder oculto” ou violências simbólicas.

¹ **Bernard Charlot** é professor de Sociologia da Educação na Universidade de Paris VIII e tem trabalhado, na França e no Brasil, em diversos projetos com alunos dos bairros populares, investigando a relação entre os jovens e o saber.

Concebendo uma visão extensa do fenômeno, ressaltamos não existir uma violência do poder e do disciplinamento na instituição escolar, mas uma multiplicidade de violências que devem ser compreendidas com suas particularidades e contextos específicos. Nessa perspectiva, devidamente hierarquizadas, temos:

- a) a violência concreta (física), como aquela que pode matar, consiste em ferimentos, golpes, roubos, crimes, vandalismo, droga, tráfico, violência sexual;
- b) a violência simbólica ou institucional (moral), como a que se manifesta nas relações de poder, na violência verbal entre professores e alunos, por exemplo. Segundo Bourdieu (2001), a violência simbólica é engendrada através de um poder que não se nomeia, que dissimula as relações de força e se assume como conivente e autoritário;
- c) as incivildades que caracterizam-se pelas microviolências¹, humilhações, falta de respeito, grosserias diversas, interpelações.

Destacamos a dimensão contextual de cada fato considerado como ato de violência, cuja localização conceitual está, também, posicionada entre o simbólico e o concreto, suscitando uma linha tênue que admite a temporalidade conceitual e é o que vem sendo examinado em pesquisas realizadas em

¹ Para Debarbieux (2001), as incivildades são microviolências e dentre elas, estão os maus-tratos no cotidiano escolar.

instituições escolares de Sorocaba: violência se conceitua no contexto, quando muito só é possível contextualizá-la. (MEDRADO, 2005)

As condutas não podem ser analisadas como manifestações violentas quando isoladas de seu contexto comunicacional, ainda que existam algumas que admitem interpretações mais ou menos unívocas. Assim, conceituar as violências, depende das circunstâncias da ocorrência dos fatos, o que denota a inconclusividade do termo.

Designar a violência como uso e abuso da força é expressão do senso comum. Observado o contexto, a definição pode confirmar-se ou não. Entretanto, definir a violência é limitar, concluir o conceito, o que não se aplica à complexidade das manifestações violentas inerentes à instituição escolar. Evidenciar a conclusividade conceitual da violência escolar é negligência investigativa, sobretudo no que concerne a subtração dos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais dos fatos.

Charlot (2002), quando analisa a maneira como os sociólogos franceses abordam a questão da violência escolar e as distinções conceituais que eles propõem - a violência *na* escola, *à* escola e *da* escola -, salienta que “por debaixo da violência como sintoma, é necessário estudar a tensão engendrada, ao mesmo tempo, pelas relações sociais e pelas práticas cotidianas da escola” (Sociologias n. 8, p. 1), o que nos leva à necessidade de abordar as manifestações de violência – simbólicas, concretas ou intermediárias (referência que será examinada no tópico destinado a tratar do *confronto dos atores*) – como um conjunto de violências que só podem ser analisadas quando tomadas em contextos específicos.

Para esse autor, é necessário - e mesmo difícil - fazer distinções conceituais acerca da violência escolar. Segundo suas concepções, “a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar”, porém desvinculada das atividades da instituição escolar: “quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local” (p. 3). Contudo, suscita aqui, questionamentos acerca de “por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola” (ib.).

A violência à escola, para o autor, “está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam” (ib.), estão praticando violência que visam diretamente à instituição e àqueles que a representam. Para Charlot, essa violência contra escola deve ser analisada junto com a violência da escola: “uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam” (ib.) (modos de composição das classes, de atribuições de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas).

Tal distinção se faz necessária, pois se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência na escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência à escola e da escola – cuja negociação surge como mediadora para realizar acordos de interesses entre as partes envolvidas.

- **A Negociação**

A pesquisa revelou que as ações negociadas podem trazer respostas que a contemporaneidade requer.

Assim, buscamos subsídios para se pensar as violências nas instituições escolares por intermédio de processos de negociação, que implicam no reconhecimento das forças e dos agentes irradiadores, bem como da habilidade dos atores envolvidos em negociar alternativas que diminuam o clima de violência.

Negociação é o processo de buscar a mediação de idéias, propósitos ou interesses, visando ao melhor resultado possível, de tal modo que as partes envolvidas terminem a negociação conscientes de que foram ouvidas, tiveram oportunidade de apresentar toda sua argumentação e que o resultado final seja maior que a soma das contribuições individuais.

Percebemos, assim, que a palavra negociação quando substituída por comunicação, praticamente superpõem-se os dois conceitos, mostrando a importância do diálogo como ferramenta imprescindível para negociar conflitos no ambiente escolar.

Conforme afirmação de Tocqueville (1977), as oposições de idéias e os conflitos são inerentes a todo conjunto civilizacional e sempre existiram formas pacíficas de temporizá-los. Entretanto, na sociedade brasileira, os métodos utilizados para refrear a violência urbana, nas suas diversas manifestações, são atos repressivos com o uso e abuso da força. Já, a escola, busca proteger-se da conhecida “sociedade dos marginais”, desajustada, através de propostas tão violentas quanto as ações que procuram combater.

Entendemos que, devidamente contextualizada, a violência pode ser interpretada como uma tentativa de corrigir o que o diálogo não foi capaz de resolver. A violência, assim, surge como um último recurso, na tentativa de restabelecer o que parece justo, sob a ótica do agressor. Nesses casos, a violência não tem um caráter meramente destrutivo, mas uma motivação corretiva que procura consertar o que a comunicação verbal não foi capaz de solucionar. Dessa forma, a violência surge como uma espécie de resposta a um conjunto de agressões, humilhações silenciosas sofridas anteriormente.

Acreditamos que o diálogo seja ferramenta imprescindível para negociar os conflitos que emergem no ambiente escolar. Para tanto, é preciso que haja um respeito mútuo mínimo que permita às partes falarem e se fazerem ouvir, no sentido de não desqualificar o outro. Uma postura necessária àquilo que consideramos democrático e solidário, que, efetivamente não pode acontecer falando *aos* outros, verticalmente, como portador de uma verdade inquestionável, mas, sobretudo falando *com* o outro. (FREIRE, 2004)

A postura interdisciplinar torna-se imprescindível à concretização do diálogo, aqui entendido como disponibilidade permanente para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro, pois, a nosso ver, aceitar e respeitar a diferença é um exercício sem o qual fala e escuta não acontecem.

Segundo Freire (2004, p. 136), “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. O exercício da relação dialógica é o fundamento do ser inacabado, que por saber-se inacabado abre-se ao mundo e aos outros em busca de

explicações e de respostas à sua inconclusividade permanentemente em movimento.

Os estudos que desenvolvemos nos apontam que a postura dos professores nas escolas pesquisadas não se pauta pelo exercício das diferenças, e que aquilo que a escola admite como diálogo, é, na verdade, a fala do professor *aos* alunos, *de cima para* baixo, e não *com* os alunos. O professor sente-se superior ao diferente, independentemente de quem seja, recusando-se a escutá-lo, supondo que sua verdade é inquestionável e seu saber, inabalável, não reconhecendo que esse fechamento em si representa uma transgressão ao desenvolvimento natural da incompletude, e, portanto uma violência.

- ***Violência simbólica***

A violência pode ser concebida como um conjunto de fenômenos que não são vividos como tais por aqueles que são agredidos por eles, mas que se pode, com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), reagrupar sob o termo “violência simbólica”. A reprodução de uma ordem social desigual e o fraco sucesso escolar de crianças que sofrem a cultura da classe dominante por meio dos hábitos remetem a uma violência simbólica caracterizada como “poder que chega a impor significações e impô-las como legítimas, ao dissimular as relações de força que estão no fundamento de sua força”. (idem, p.21). Para Bourdieu, a forma suprema da violência simbólica é que

Os produtos dominados de uma ordem dominada por forças enfeitadas de razão (como as que agem através dos veredictos

da instituição escolar ou através dos ditames dos especialistas econômicos) não podem senão atribuir seu assentimento ao arbitrário da força racionalizada. (BOURDIEU, 2001 p. 101)

O autor evidencia que a violência dos adolescentes, que aparentemente denota ruptura com a ordem social e, em particular, com a escola, nada mais é que a reprodução conformista das violências sofridas. Em seu entender, existe uma “lei de conservação da violência” (idem p. 285), que emerge como o produto da ‘violência interna’ das estruturas econômicas e dos mecanismos sociais revezados pela violência ativa dos homens. Com tal postura, ele não pretende, absolutamente, legitimar a violência exercida pelos jovens ou pelos fracos, que para ele, nada mais é senão um agente da reprodução social, se detendo nos limites do universo imediato sem combater as estruturas de dominação. Essa violência seria, assim, somente uma máscara colocada sobre as relações de dominação.

Dessa forma, situamos na mesma linha de Bourdieu da violência simbólica, os meros gestos afetuosos, as simples palavras ternas, ou, ao contrário, as punições, as observações desagradáveis, as avaliações que desvalorizam, que consideramos marcadas pela pertinência social e cultural, cujos reflexos continuam enraizados nas relações que emergem nas instituições escolares.

- ***Respeito mútuo***

Na tentativa de conceituar o que seja “respeito mútuo”, vale citar Piaget, no que respeita seu conceito de moral e relações sociais.

Piaget (apud LA TAILLE, 1992) divide as relações *interindividuais* em duas grandes categorias: a coação e a cooperação, tendo como idéia de cooperação, oposta à de coação.

Na coação trata-se de “fazer como os outros”, seguindo-se o critério da semelhança. Relações sociais coercitivas são impostas de fora, baseiam-se na autoridade e no respeito do inferior ao superior, ao que Piaget denomina **respeito unilateral**, ou seja, implica necessariamente uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado. Aquele considerado “inferior” na relação, obedece por medo, por afeto, por intimidação, por admiração. O indivíduo desloca o eixo de suas relações de si para o outro, numa relação unilateral, no sentido então da heteronomia.

Quando há essa dominação, esta surge ancorada na intensidade de poder que uma pessoa desperta em outra. Um poder que pode ser legitimado pela tradição, em que a pessoa não é tomada apenas como alguém superior, mas que sua figura pessoal é que tem poder; ou pelo carisma, em que os dominados reconhecem virtudes extraordinárias na pessoa em questão e legitimam seu poder através da confiança plena e do acatamento. Significa dizer que quando a relação de autoridade extrapola a condição natural, não se estabelece pelo respeito. (SINGER, 1997)

O autoritarismo, as ameaças, a desqualificação do aluno também fazem parte do cotidiano da instituição escolar e as normas que regem a escola e o funcionamento das classes podem ser bastante severas, suscitando rebeldias como forma de discordância das regras impostas e não negociadas entre os atores que lá transitam, impossibilitando uma relação voltada para a construção da autonomia dos alunos.

Na cooperação, no entanto, o critério é outro: é o da **reciprocidade**, o que não significa ‘fazer igual ao outro’, mas sim, coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro. Segundo Piaget (1994, p. 94), as normas racionais e, em particular, essa norma tão importante que é a reciprocidade, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. Para ele,

“a razão tem necessidade da cooperação na medida em que ser racional consiste em ‘se’ situar para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como condição necessária da autonomia, sobre o seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia”.

Na autonomia¹, as leis e as regras são opções que o sujeito faz na sua convivência social por determinação própria. Para Piaget, não é possível uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral, pois ambas se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, se sustenta no respeito a si próprio e reconhecimento do outro como ele mesmo. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado pelos outros. A autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista.

¹ O termo autonomia é usado para designar a moral da autonomia, usado por Piaget no estado de desenvolvimento moral da criança. A moral da autonomia tem como característica principal a capacidade de reconhecer o ponto de vista alheio e também defende seu próprio posicionamento frente às diversas situações da vida. As regras são consideradas provisórias, uma vez que a noção de análise e propostas coletivas estão presentes.

O equilíbrio social não se dá mais, portanto, pela padronização dos comportamentos, mas sim pela coordenação das diferenças existentes. São relações constituintes, que pedem, pois, mútuos acordos entre os participantes. No que tange à moral, o *respeito mútuo* e a *autonomia* derivam da cooperação.

As relações sociais cooperativas são construídas pelo indivíduo como produto da comunhão de idéias e sentimentos entre parceiros e baseiam-se na igualdade e no respeito mútuo. O respeito mútuo pressupõe tanto o valor de dignidade do ser humano, quanto o ideal democrático de convívio humano, onde os indivíduos se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente.

Devemos perceber que o sistema democrático pede a cooperação. Basta ver quais são suas exigências: levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos, etc. (LA TAILLE, 1992)

Respeito e Desrespeito

Há várias formas de respeito, cuja conceituação necessita ser delimitada, contextualizada, para evitarmos cair no mau uso do termo.

O Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (1977) traz como conceito de respeito: tomar em consideração e preocupar-se com. Vem do latim *respectare*, que significa olhar para trás e estar à espera. É uma atitude que consiste em não prejudicar alguém ou uma coisa. Refere-se a respeitar o bem

dos outros, a liberdade alheia, as tradições e as crenças, entre outros. O contrário do respeito é o desprezo, a impertinência e a insolência ¹.

De acordo com o Dicionário Crítico de Pedagogia (Lisboa, Portugal), respeito é valor que designa o sentimento provocado pela excelência que percebemos existir em todas as pessoas, as quais têm sempre dignidade e, por isso, merecem ser respeitadas. O respeito pelos outros supõe o reconhecimento do outro como “*alter ego*” (do latim, “outro eu”: amigo íntimo no qual se pode confiar tanto como em si mesmo), dotado de dignidade própria e merecedor de atenção. Ressalta que a educação moral não pode dispensar o desenvolvimento pelo apreço do respeito.

O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), traz, entre outros conceitos, o respeito como obediência, deferência, submissão, acatamento. Essa conceituação assemelha-se ao que Piaget chamou de heteronomia, bastante diverso do conceito de autonomia moral, que presume o respeito mútuo. Obediência, diferentemente do que propomos, aqui, como respeito, designa um comportamento condicionado pela autoridade externa ao sujeito e que se repete em função do receio pelos castigos, gosto pelas recompensas ou, simplesmente aceitação refletida de instruções, sem questionamentos ou negociação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais ² (1998, p. 66) “o respeito ganha seu significado mais amplo quando se realiza como respeito mútuo: ao

¹ Texto extraído do artigo *A tolerância e o respeito em Aristóteles*, de Ramiro Marques (Lisboa, Portugal), disponível no site www.eses.pt/urs/ramiro/docs/etica_pedagogia.

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais, editados pelo Ministério da Educação, são uma síntese de propostas de como incorporar à rede pública as experiências e os métodos de ensino mais discutidos atualmente. Não são obrigatórios, mas estão adaptados à Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

dever de respeitar o outro, articula-se o direito, a exigência de ser respeitado”, portanto expresso nas relações de cooperação e de diálogo. É nessa perspectiva que abordamos a questão do respeito mútuo. Um ingrediente indispensável à postura interdisciplinar que assumimos nas investigações, cuja concepção confunde-se naturalmente com o exercício das diferenças, bem como com a habilidade de negociar com as violências, atitudes que pressupomos não fazer parte do cotidiano escolar das escolas públicas analisadas.

No nosso entender a violência pode emergir das relações em que o conflito não é negociado e onde há intolerância ao diferente. A intolerância ao diferente é uma das faces da cultura que dá origem à violência, que pode surgir de outro tipo de conduta, ou seja, os diferentes, isoladamente ou em grupo – no qual se identificam na diferença - , podem responder com agressão àqueles que os discriminam.

De maneira geral, as causas apontadas para manifestações violentas na escola devem-se à degradação das relações interpessoais, com graves conseqüências para a convivência no cotidiano escolar, advindas do desrespeito e do descaso em relação ao outro. O desrespeito é aqui abordado, no sentido de negação ao conceito de respeito considerado neste trabalho, isto é, o não-respeito.

Estudos desenvolvidos pelo já referido grupo de pesquisas Podis, assumindo postura interdisciplinar, sustentada pela cultura de saberes que busca o exercício das diferenças, apontam para uma nova conceituação de respeito / desrespeito, quando trata da questão inclusão / exclusão.

Está presente no cotidiano escolar a crença de que educação inclusiva é apenas destinada a alunos deficientes. Essa visão reducionista vem apenas reforçar uma visão da diferença, no sentido de padronização e homogeneização, cujo foco continua apontado para a diferença. Não se vê a pessoa, mas sim a deficiência da qual ela é portadora. A nosso ver, essa é a perspectiva da integração, não da inclusão.

Considerando o tema da inclusão e exclusão, sob o olhar da interdisciplinaridade, as reflexões desenvolvidas até o momento pelo grupo de pesquisas Podis apontam para uma conceituação na qual ser interdisciplinar é ir além da aceitação, do respeito e reconhecimento da diferença. É, acima de tudo, o exercício dessa relação, que é temporal e contextual. Nessa medida, o respeito é disciplinador; afasta, ao invés de incluir, e, portanto, não se coaduna com a postura interdisciplinar proposta pelo grupo. Ao contrário, quando se desrespeita, quebra-se a barreira do respeito, do afastamento, surgindo uma relação efetivamente inclusiva.

Já, na **relação professor-aluno**, da qual trata este trabalho, consideramos não existir iguais nem diferentes. O professor não pode tratar o aluno como igual, pois não o é; não pode tratá-lo como diferente, pois também não o é. São atores sociais que necessitam tratar-se com equidade, postura que pressupõe o exercício das diferenças e a disposição de reconhecer eticamente o direito de cada um. Paulo Freire (2004, p. 59) a esse propósito, nos diz que

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da

ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*". (grifo do autor)

A atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os atores da instituição escolar realizarem as aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento e socialização. A respeito da equidade, que entendemos ser necessária e consciente a todos os atores envolvidos na cultura escolar, o autor acrescenta:

“É preciso que desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado... Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.” (idem, p.23)

deixando clara a singularidade existente na relação professor-aluno, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender.

A pesquisa, seu cenário, seus atores

- ***A pesquisa***

A pesquisa constitui-se num estudo sobre as violências produzidas nas escolas do ensino fundamental da rede municipal de ensino, em que discutimos a dimensão circunstancial das agressões, bem como as estratégias de negociação que a instituição põe em prática, face às manifestações violentas entre os atores que lá transitam. Consideramos, assim, não apenas a idéia de maus tratos, uso da força, intimidação, mas também as dimensões sócio-culturais e simbólicas do fenômeno, que repercutem no processo de aprendizagem do aluno, no trabalho pedagógico do professor, bem como na gestão do aparelho escolar, comprometendo a qualidade de ensino.

Com base nos conceitos de Bourdieu (1998, P. 11), entendemos que “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações”.

Algumas atitudes desenvolvidas entre professores e alunos e entre os alunos não chegam a ser percebidas como violentas. Essa violência acontece de maneira dissimulada, ou porque não é percebida como tal, ou porque é considerada sem gravidade, isenta de conseqüências relevantes, como se fosse algo “normal”, próprio do contexto de onde emerge. Por outro lado, a violência institucional é legitimada e exercida em nome da “ordem e da harmonia” escolar, e, conseqüentemente, da sociedade mais ampla.

Salientamos nossa hipótese, em que acreditamos ser possível negociar com as violências produzidas no confronto entre professores, alunos e demais

atores institucionais nas escolas, cujo recurso se pauta por ações interdisciplinares que fundamentalmente se sustentam pelo contexto onde as mesmas se inserem. Sustentamos a existência de uma íntima ligação entre a manifestação de violências – simbólica, concreta e intermediária – e a falta de habilidade dos atores da escola em trabalhar com o exercício das diferenças.

Reiteramos o pressuposto que os atos violentos praticados pelos alunos têm sido registrados, na maioria das vezes, sem que se observe o contexto em que ocorreram. Assim, descontextualizados, os fatos são apresentados como incomuns, agressivos, como uma afronta do agressor ao agredido, e, portanto, ocultando a realidade, determinando o “transgressor”.

A nosso ver, se a instituição escolar trabalhar com a história de vida dos alunos, se contextualizar os atos violentos praticados, se considerar também – e principalmente – as ações docentes, no sentido de habilitá-las para o exercício das diferenças, não terá o aluno violento, mas sim o aluno com problemas de ordem econômica, social, cultural, psicológica, etc.

Entendemos que uma das funções principais da escola seria considerar as condições sociais mais amplas que estão presentes na história de vida dos atores envolvidos na cultura escolar. Entretanto, o que constatamos nos registros do Livro de Ocorrências das unidades pesquisadas é que as escolas estão transformando o que é condicionamento histórico em fatos isolados, cujas reincidências determinam a classificação do aluno “violento, transgressor, delinqüente”.

A dissertação estrutura-se a partir de um trabalho de pesquisa teórica que utiliza como recurso metodológico um estudo de caso desenvolvido em duas escolas municipais de Boituva, cujas características são pertinentes ao

nosso objeto, em que apreendemos, no próprio teatro das ações, as relações da escola e seus atores com as violências inerentes ao enredo desenvolvido cotidianamente nas instituições escolares. A pesquisa articula-se com outras investigações de natureza semelhante¹ desenvolvidas pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisas Podis.

Metodologicamente, assumimos postura interdisciplinar no que concerne ao exercício das diferenças com interlocutores, a postura política, a dignidade, a visão inconclusa dos envolvidos, a ruptura com a fragmentação do conhecimento, a simultaneidade e continuidade inerentes à contextualidade e o cerco epistemológico.

¹ São pesquisas **interdisciplinares** agregadas: ***Linguagem Corporal: formas negociadas contra a agressão do meio***, Bernadete Stecca Moreira; ***A inter-relação das drogas com a violência nas escolas***, Camila Solano Machado; ***Privação afetiva e social: implicações na escola***, Rosana Cathya Ragazzoni; ***Análise Comportamental: Drogas nas Escolas***, Sacha Carolina Resta; ***Radiografia Sócio-econômica dos bairros de Sorocaba***, Ednilde Sajo; ***Infância Sorocabana Revelada: proteções negociadas com a violência***, Elaine Cristina de Matos F.Perez; ***Como trabalhar com Projeto no dia-a-dia da escola***, Érika Bueno de Camargo; ***Bullying Escolar: Violência adormecida***, Adriana Ricardo da Mota Almeida; ***Violência Familiar: Inter-relação nas instituições escolares de Sorocaba***, Verônica Martins Dias; ***Projeções midiáticas de violências nas atividades esportivas em Escolas de Ensino Médio***, Luiz Trientini.

O cenário

Boituva é um município de médio porte, cuja população conta atualmente com aproximadamente quarenta mil habitantes. Localizado às margens da Rodovia Castelo Branco, fica situado no Vale do Tietê, entre o Planalto de Piratininga e a Serra de Botucatu. Está precisamente localizado entre as cidades de Porto Feliz, Cerquilha, Tatuí e Iperó, no Estado de São Paulo, região sudeste do Brasil. Possui uma distância pequena entre os principais pólos econômicos regionais: a 100 km de São Paulo, a 100 km de Campinas e 30 km de Sorocaba¹.

Considerado ainda um município tranqüilo em relação ao quadro atual de violência e insegurança que praticamente assola o país, Boituva não figura nos grandes veículos de comunicação como palco de atos de violência, como se verificam nos grandes centros urbanos, tampouco suas poucas escolas públicas, municipais na grande maioria, costumam notificar atos de criminalidade juvenil ou qualquer outro tipo de criminalidade que se relacione com a instituição escolar.

Contudo, talvez pelas próprias características que lhe conferem tal perfil, bem como pela proximidade e facilidade de acesso em relação à Capital do estado, verifica-se, nos últimos dez anos, uma afluência considerável de famílias, a maioria com crianças em idade escolar, vindas, em grande parte, dos bairros periféricos da cidade de São Paulo, em busca de melhor qualidade de vida.

¹ Cf. site oficial da Prefeitura do Município de Boituva (www.boituva.sp.org.br) – Guia da cidade – Localização do Município.

Segundo os noticiários ¹, verifica-se a dificuldade da população menos favorecida economicamente nos grandes centros urbanos, no que se refere a escassa oferta de empregos fixos, originando uma população considerável no trabalho informal, marcada pela descrença nas possibilidades de mobilidade social, problemas diários com o trânsito, cada dia mais caótico, tudo isso agravado com a insegurança e a violência urbana, que também fazem parte do cotidiano das escolas públicas da capital.

O jornal *O Estado de São Paulo*, de 05.11.2006, em matéria intitulada “Em Boituva, surgem 500 vagas todos os meses”, traz reportagem mostrando que o crescimento populacional do município de Boituva deve-se, em grande parte, ao aumento de ofertas de emprego formal. De acordo com a reportagem,

“Boituva é uma das cidades do interior de São Paulo com população de até 50 mil que mais criam empregos com carteira assinada, segundo pesquisa com base na Relação Anual de Informações Sociais (Rais), do Ministério da Previdência. De 1999 a 2005, o número de empregados registrados saltou de 9 mil para 15 mil... Somente através do Posto de Atendimento ao Trabalhador (PAT), ligado à Secretaria Estadual e ao Ministério do Trabalho, são feitas mais de 100 colocações por mês.” (*anexo 1*)

Acrescenta que, considerando as outras formas de contratação, inclusive por intermédio de agências de empregos do município e região, calcula-se que a cidade emprega cerca de 500 pessoas por mês.

¹ Cf. *Jornal da USP*, 583, 2002; *O Jornal* (www.ojornal.jor.br/jornal21); *Fazendo Mídia* (www.fazendomedia.com/fmoutros/materia0015); *TVE Brasil* (www.tvebrasil.com.br/observatorio).

Independentemente da total veracidade dos fatos, uma reportagem com esses números, veiculada num jornal de grande circulação na capital e no interior de São Paulo, pode motivar uma quantidade considerável de pessoas desempregadas ou trabalhando na informalidade a mobilizar-se em busca de ofertas aparentemente bastante tentadoras. A mesma matéria cita um caso de moradores da capital de São Paulo, que nem precisaram ir até Boituva para conseguir emprego. O cadastro foi feito em um “Poupatempo” da capital e, naquela data, o casal já estava empregado.

Tal assertiva não deve ser considerada como único fator determinante das mudanças que vêm ocorrendo no perfil da cidade, bem como da população escolar, que se avoluma. Entretanto, a população aumenta e o município começa a conviver com problemas sociais, tais como violência entre jovens, violência escolar, assaltos, roubos, aumento da população periférica, de baixa renda, que antes só eram percebidos nos grandes e médios centros urbanos.

De acordo com o censo 2000 – divisão territorial 2001 – o IBGE estimou a então população de Boituva em 34.368 habitantes. Conforme as informações da Prefeitura do município¹, a população em 01.07.2006 já era estimada em 42.667. Reflexos dessa estimativa têm sido observados nas escolas, considerando-se a quantidade de novos alunos matriculados, oriundos também de outros municípios, mas principalmente da capital do estado.

O município de Boituva conta atualmente com quinze escolas municipais de ensino fundamental, sendo oito de 1^a. a 4^a séries e sete de 5^a a 8^a. séries,

¹ Cf. site oficial da Prefeitura do Município de Boituva (www.boituva.sp.org.br) – Guia da cidade – Estatísticas (IBGE)

das quais tomamos como campo investigativo do presente estudo de caso, duas unidades de 5^a. a 8^a. séries, devidamente caracterizadas abaixo, que serão tratadas durante o trabalho como são conhecidas no município: Escola “Esmeralda” e Escola “Beth Sarubbi”.

As Escolas

A EMEF “Profa. Esmeralda Bertolli Labronici” foi criada pelo decreto 39.973, de 21 de fevereiro de 1995, artigo 1^o., inciso XXXV, com a denominação de Escola Estadual de Primeiro Grau “Parque Residencial Primo”, retroagindo seus efeitos a 27/01/1995, com o objetivo de atender alunos oriundos tanto da área urbana central do município, como das áreas periféricas, rurais, e até do município vizinho (Iperó), que não atendia alunos de 5^a. série do período noturno. Através da Lei 9656 de 14 de maio de 1997, artigo 1^o. passa a denominar-se EEPG “Esmeralda Bertolli Labronici”. Com a municipalização das escolas estaduais, através da Lei Municipal 1265/2000, de 29 de fevereiro de 2000 passou, a partir de 03 de janeiro de 2000, a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental “Prof^a. Esmeralda Bertolli Labronici”. Conhecida apenas como “Esmeralda”, a escola, atualmente, apresenta algumas características materiais que beiram alguns privilégios de que gozam as escolas privadas do município.

Estrategicamente localizada na região central da cidade para atender uma clientela notadamente heterogênea, para lá afluem jovens adolescentes, oriundos das camadas mais humildes dos vários bairros periféricos (onde ainda não há escolas), alguns da zona rural, bem como jovens de classe média, estes últimos por considerarem a escola municipal “do centro” como sendo de

melhor qualidade que as da periferia e mesmo que algumas privadas, o que lhe confere certa distinção dentre as demais.

A unidade funciona em três períodos – manhã, tarde e noite -, mantendo as quintas e sextas séries no período da tarde, as sétimas e oitavas séries no período da manhã e no período noturno mantém, além de uma oitava série regular, também o EJA – Ensino de Jovens e Adultos.

Esta escola conta com 10 (dez) salas de aula, laboratórios de ciências e informática. Conta, ainda, com uma sala de Diretoria, uma Secretaria, uma sala de Coordenação, uma sala de Professores, uma Cozinha, Cantina, Refeitório, Almojarifado, seis banheiros e uma quadra para aulas de Educação Física e lazer. Dispõe de 09 computadores, 03 impressoras com jato de tinta 01 impressora matricial, mobiliário adequado com 05 mesas e 10 cadeiras giratórias, compondo a sala de informática, bem como uma biblioteca com acervo de mais de 2.500 livros.

Com relação às famílias de onde provêm os alunos, segundo o Plano de Gestão 2003/2006 (página 3), a renda familiar é de 1 a 6 salários mínimos, tendo alguns alunos privilegiados com melhores condições de vida. A maioria vive em casas de alvenaria servidas por rede de água e esgoto, energia elétrica e quase todos moram em ruas asfaltadas. Possuem diversos aparelhos eletrodomésticos e outros bens materiais.

A maioria declara-se católica, embora haja alunos de outras religiões.

Consta, ainda, do referido Plano de Gestão que a maioria dos alunos não conta com acompanhamento por parte dos pais em casa, relegando somente à Escola a educação de seus filhos, pois muitos trabalham fora de

casa e alegam não dispor de tempo para acompanhar o desempenho dos filhos. Há, ainda, os que alegam não dispor de conhecimentos para acompanhar a contento o desempenho dos filhos no que se refere aos estudos.

Com relação aos alunos do período noturno, a maioria trabalha, devido ao baixo nível econômico familiar, alguns abandonam a escola para ajudar no orçamento familiar, outros retornam à escola depois de anos de abandono, portanto com idade cronológica defasada, em relação às séries cursadas.

Os professores que atuam neste estabelecimento possuem a qualificação profissional exigida pela legislação, sendo, em sua maioria, professores efetivos da rede municipal de ensino. Quanto aos funcionários, o módulo escolar encontra-se completo, distribuídos nos três períodos de funcionamento.

Fundada a 14 de junho de 2001, a EMEF “Profa. Therezinha Elizabeth Sarubbi Sebastiani”, conhecida como “*Beth Sarubbi*”, localiza-se no bairro Parque Residencial Novo Mundo, ao lado da Rodovia SP-129 e dos bairros circunvizinhos Colina Nova Boituva, Parque Residencial Esplanada e Água Branca.

Conforme o disposto no Plano de Gestão 2003/2006 da escola *Beth Sarubbi*, este bairro (Novo Mundo) foi formado por terrenos doados pela Prefeitura Municipal e a sua população é composta, em grande parte, por nordestinos que migraram para a região em busca de melhor qualidade de vida. A cultura da cana-de-açúcar no município, bem como a instalação de novas indústrias, tem mobilizado uma quantidade considerável de trabalhadores braçais em busca de emprego.

Com o crescimento populacional do bairro e a política de expansão dos estabelecimentos de ensino, a necessidade de uma nova escola situada no Bairro Residencial Novo Mundo tornou-se iminente, pois alunos do ensino fundamental viam-se obrigados a atravessar diariamente a Rodovia SP-129, para chegar às escolas do Centro, correndo sérios riscos de atropelamentos, pois o tráfego de caminhões e “treminhões” carregados de cana-de-açúcar é intenso.

Outras escolas de ensino fundamental (1^a. a 4^a. séries) bem como educação infantil e creches foram instaladas no bairro a fim de minimizar os transtornos de mobilidade pelos quais passavam seus moradores.

A escola “Beth Sarubbi” funciona em três períodos – manhã e tarde – com alunos matriculados da 5^a. a 8^a. séries do ensino fundamental, e noturno – com turmas do EJA – Ensino de Jovens e Adultos.

Com relação aos seus recursos físicos, a escola dispõe de 1 Diretoria, 1 Secretaria, 1 Sala de Professores, 1 Sala de Coordenação, 2 banheiros para professores, 6 salas de aula, 1 biblioteca, 1 almoxarifado, 2 banheiros para alunos, 1 banheiro para deficiente, 1 banheiro para funcionários, 1 Cozinha com dispensa, 1 Pátio coberto e 1 Quadra poli esportiva.

A estrutura física da escola é adequada e suficiente ao atendimento de sua demanda escolar.

Os pais dos alunos exercem profissões variadas com renda familiar que varia de um a três salários mínimos, bem como há muitos casos de pais desempregados executando serviços esporádicos. Muitos pais não são

alfabetizados, poucos apresentam escolaridade de nível médio, sendo que a maioria tem escolaridade básica (1^a. a 4^a. série).

Os alunos, em geral, são oriundos do próprio bairro e da zona rural, são de classe social desfavorecida (Plano de Gestão, p. 4), com dificuldades financeiras, com pouca bagagem cultural e com grau de dificuldade em respeitar normas. Entretanto, são alunos participativos, gostam de atividades esportivas e de lazer. O estudo é limitado, quase que exclusivamente ao ministrado na escola.

Conforme Adendo ao Plano de Gestão (2005, p. 4), a clientela da escola *Beth Sarubbi* é marcada pela carência, de modo geral, proveniente de lares desfeitos ou desestruturados, pela falta de emprego ou atividade econômica, alcoolismo e uso de drogas. O convívio diário dos jovens nesse ambiente desestruturado socialmente, pode banalizar a violência e conduzir à marginalidade.

Oferecendo ensino fundamental (de 5^a. a 8^a. séries) e EJA, a escola conta com 30 professores em seu quadro, sendo um readaptado, treze efetivos e dez contratados.

A equipe técnico-pedagógica compõe-se de um diretor, um vice-diretor e um coordenador pedagógico.

A área administrativa compõe-se de três auxiliares de manutenção, três ajudantes gerais, dois guardas noturnos e um guarda diurno.

- **Os atores**

Os alunos

Os atores sob análise, além dos adultos, são alunos em idade que varia de onze a quinze anos, com algumas exceções, nos casos de alunos atrasados ou adiantados para sua série. São, na sua maioria, adolescentes entrando na juventude, que serão analisados separadamente por grupos que freqüentam as 8^{as}. séries, as 7^{as}. séries e 5^{as}. e 6^{as}. séries, pois consideramos que de uma série para outra, a visão e as aspirações dos jovens em relação à escola e seus atores, podem ser bastante diversas, de acordo com a idade e o grupo a que pertençam.

Considera-se, de modo geral, que esta fase da educação escolar compreende a adolescência e a juventude.

A forma como se concebe as distintas fases da vida – a infância, a juventude, a maturidade, a velhice – advém de processos históricos de transformação da humanidade. A duração, as características e os significados dessas fases são definidos de acordo com cada sociedade em cada época histórica e de acordo com os diferentes grupos sociais que a constituem. A juventude, portanto, não aparece como uma fase deslocada da infância e da maturidade em todas as sociedades.

Na Idade Média, no ocidente europeu, não havia uma fase específica da infância. Crianças misturavam-se aos adultos e participavam de seus trabalhos e jogos indistintamente, aprendendo, assim, a ser adultos. A separação do mundo infantil do mundo adulto só começa a surgir nas sociedades européias no século XVII, e o surgimento da juventude, como etapa socialmente distinta,

somente no século XX. Entretanto, há sociedades cuja cultura estabelece diferentes marcos para os limites entre as fases, como é o caso das culturas indígenas brasileiras, entre outras, que possuem ritos que demarcam claramente a passagem da condição de criança para a de adulto.

A entrada na juventude se faz pela adolescência, independentemente da idade em que esta ocorre. Não se pode definir uma idade para a sua chegada, pois os indivíduos têm ritmos diferenciados de desenvolvimento fisiológico, bem como diferentes experiências vividas no âmbito familiar e social. Os diferentes contextos socioculturais determinam diferentes ritmos e vivências da adolescência.

A noção do que é adolescente, ainda que considerada uma mesma idade, não é igual a todos. Há que se ter em conta como o jovem vivencia essa fase e como é tratado em famílias de classe média ou das camadas mais populares; em um grande centro urbano ou no meio rural.

A juventude, apesar de todas as transformações físicas que a acompanham, é um fenômeno social e não há definições rígidas do seu começo e do seu final, que depende do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada jovem.

A diferença na posição social do indivíduo, num mesmo momento histórico, influencia de modo considerável a estruturação de sua adolescência. Adolescentes de classes sociais diversas, numa mesma cidade, **apresentam padrões de comportamento bastante diferentes**. As desigualdades e a injustiça social se refletem profundamente na adolescência. O adolescente de classe pobre já atinge essa fase da vida em grandes desvantagens, atravessando-a com muita dificuldade, pois tem necessidades básicas

prementes a serem resolvidas, como conseguir roupa e comida, não podendo sequer pensar em conflitos familiares, sexuais ou mudanças físicas.

Alberto Melucci (1992, apud CAMACHO, 2001), expõe a sua compreensão de adolescência dizendo que ela é um primeiro momento da juventude e que

“não pode ser vista somente como fase de transição entre a infância e a vida adulta, como meta última da maturidade, mas como um período do ciclo vital no qual há processos específicos de transformação que investem as dimensões mental e corpórea, as relações com os outros e com o mundo. Através dessas mudanças se tornam visíveis uma organização da vida afetiva, modelos de pensamento, formas de relações, que vêm em primeiro plano, renegando temporariamente ao fundo outras partes da experiência.” (Melucci e Fabbrini, 1992: p. 25)

Considerando a adolescência sob esta ótica, constata-se que os jovens pré-adolescentes e adolescentes têm necessidades afetivas, emocionais e sociais que é preciso considerar com atenção. Hábitos, atitudes, estilos afetivos, domínio e equilíbrio emocional são elementos psicológicos a serem levados em conta, a fim de desvendar como as emoções e os sentimentos se envolvem com as estruturas formais da comunicação, na formação de amizades que a apóiam e a facilitam ou na estrutura de desafetos e rivalidades, que a enfraquecem, suscitando conflitos.

Apesar do conceito de adolescência – do latim *ad*, para + *olescere*, crescer: crescer para – como o entendemos atualmente ter surgido por volta do início do século XX, a questão do jovem como “problema” existe há muito tempo e acompanha toda a evolução da civilização ocidental. Podemos encontrar em escritos de 4000 anos atrás referências a que “os filhos de hoje já não respeitam os pais como antigamente” (BECKER, 1987).

Também a literatura sociológica tem se preocupado em evidenciar uma estreita associação entre adolescência e “problema”, dispondo de uma vasta discussão sobre o assunto.

Madeira (1999) destaca que a violência juvenil que se manifesta fora e dentro das escolas não é recente nem nos países ricos do norte nem nos países pobres do sul, sobretudo porque juventude e violência são temas estreitamente associados, desde o surgimento da categoria adolescência ou juventude, sendo, historicamente, muito vinculada às mudanças da sociedade moderna, em especial a dois fatores: as transformações do trabalho industrial, que libera crianças e adolescentes da participação na produção direta; e a conseqüente e progressiva universalização do acesso à escola básica pública.

O adolescente, cada vez mais, passa a ocupar uma categoria que o distingue tanto da criança – totalmente dependente – como dos adultos – totalmente autônomos -, ocupando um espaço de preparação para a vida adulta, conquistando, assim, uma autonomia relativa, cujo conceito dificulta o estabelecimento de limites claros gerando ambigüidades implícitas. Sendo a ambigüidade inerente à adolescência, é compreensível que esta fase da vida tenha sido, desde sempre, vista como uma fase problema e, portanto, como fonte de preocupação dos pais e da sociedade.

Os adultos, acostumados à sua imagem infantil, não os reconhecem na sua nova situação e assumem, tal como os adolescentes, posições ambíguas: pais e professores esperam, em certas ocasiões, que se comportem como adultos, enquanto, em outros momentos, não hesitam em tratá-los como crianças.

Considerando que o ponto de vista do mundo adulto reflete a visão do sistema ideológico dominante, o adolescente é visto como um ser em desenvolvimento e em conflito, que atravessa uma crise amparada basicamente em mudanças físicas, outros fatores pessoais e conflitos familiares. Sob essa visão, o adolescente só é considerado “maduro” ou “adulto” quando bem adaptado à estrutura da sociedade, quando aprendeu a comportar-se de acordo com o que a sociedade espera dele, ou seja, quando ele se torna mais uma “engrenagem da máquina”.

É nessa fase da vida que o adolescente experimenta desafios e descobertas, que o faz valorizar extremamente o convívio entre seus pares. Essa sociabilidade passa a ocupar posição central na vivência juvenil, constituindo espaço importantíssimo de busca de respostas para suas questões, onde pode vivenciar novas experiências, criar símbolos de identificação e laços de solidariedade. É através desses meios que o jovem realiza descobertas indispensáveis à elaboração de sua identidade e de seus projetos de vida.

Entendemos que as peculiaridades dessa etapa da vida, em que o jovem começa a inserir-se na vida social, têm sido ignoradas, desprezadas ou até combatidas pela escola, que pode não estar compreendendo que o jovem, na elaboração de sua identidade, busca novas experiências que possibilitam o conhecimento sobre si e sobre o mundo. A intensidade dos desafios e descobertas, próprios dessa busca, pode torná-lo muito crítico às regras e normas e às instituições, sobretudo à escola, podendo, com isso, provocar uma mobilização a fim de garantir seus direitos, que acredita violados. Assim, os

jovens contestam a escola, as normas e os professores que personificam a própria instituição.

Optamos por este segmento, freqüentado por alunos de 5^a. a 8^a. série, por considerarmos que é nessa fase que os jovens adolescentes enfrentam desafios significativos, tanto em sua vida pessoal como na escola. As mudanças no corpo, a conquista de novas competências e de maior liberdade ampliam sua visão de mundo, provocando, ao mesmo tempo, fascínio pelo novo momento de vida. A entrada num novo ciclo escolar, normalmente numa nova escola, com novos e diversos professores, novos grupos de amigos é um marco considerável na constituição de sua identidade. Desse modo, a escola não pode perder de vista que particularmente os adolescentes e jovens dos setores populares vêm sendo socializados no interior de uma cultura da violência, marcada por discriminação e estereótipos socialmente construídos, que tende a produzir uma identidade inferiorizada, cuja cultura está presente nas mais diversas instâncias, bem como na escola, impedindo o pleno desenvolvimento dos seus atores sociais.

A pesquisa não se restringe apenas a esse grupo isoladamente, uma vez que o objetivo é interpretá-los em relação com seus pares e principalmente, com os adultos. Para tanto, investigamos, direta ou indiretamente, os alunos, os professores, a equipe técnico-administrativa e os inspetores de alunos.

Os professores

O conceito de profissionalização do professor está em constante elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar, ou seja, necessita

ser considerado dentro de um contexto sociocultural que proporcione valores e conteúdos considerados importantes.

Professores são funcionários de um tipo especial, particular, pois a sua ação já surge impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. Tendo em vista que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores desempenham um papel primordial nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade das camadas desfavorecidas da população. A sociedade atribui ao professor a condição de agente cultural, mas não leva em conta que ele também desempenha, inevitavelmente, *o papel de agente político*.

É dentro da sala de aula que acontece o encontro das diferenças. Aí são defrontadas muitas histórias de vida. Histórias da vida de professores e alunos. Aí confrontam-se preconceitos e criam-se resistências, debatem-se protagonistas de uma (tragi) comédia de enganos num palco onde se explicitam tensões. É nesse contexto que se encontra um grande nó dentro da relação entre os atores: a diversidade. Concepções de gênero, etnia, situação sócio-econômica, classe social, etc., têm sido tratadas como se fossem naturais na sociedade, sem que sejam analisadas numa perspectiva histórica. A escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem e poderia ser o lugar ideal para propiciar a transformação das relações humanas (AQUINO, 2000).

As relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças bastante significativas nas últimas décadas, tornando-se mais conflituosas e

muitos professores não souberam encontrar novos métodos mais justos e participativos de convivência e negociação com os conflitos.

Também, como resultado de uma política perversa e injusta o que se verifica dentro do ambiente escolar é uma crescente perda de auto-estima do professor, de status profissional e social; produto dos mesmos processos que atingem os alunos, através da exclusão social e do estigma da pobreza, configurando-se, assim, uma violência generalizada dentro do espaço escolar.

Aspectos do cotidiano escolar desvendam como se tem levado em conta que a própria sociedade cria os desiguais, pela distribuição desigual de oportunidades, face às condições de etnia, gênero, situação sócio-econômica. A questão crucial é a concentração de poder que forja os “diferentes”. Um poder que se legitima na transformação dos alunos e professores em objetos de manipulação; nas relações de inferioridade-superioridade instruídas pelo discurso do saber e da competência; nas relações burocraticamente hierarquizadas próprias ao funcionamento da rede pública de ensino.

O professor completamente autônomo representa uma imagem tão irreal como pensar que suas ações são apenas provenientes de situações herdadas. A escola é um cenário social cujas ações profissionais são organizadas antes da existência dos seus atores e o trabalho docente só pode ser analisado e compreendido, considerados os aspectos não burocráticos das escolas. Os condicionalismos, as forças socializantes representam múltiplas restrições evidentes, porém são igualmente reais as brechas existentes para a expressão da individualidade profissional. Os processos sociais proporcionam a resistência e a negociação com as condições impostas.

Os conflitos que se verificam nas instituições escolares são, na sua maioria, expressões da evidência de interpretações e comportamentos desencadeados pela existência de regulamentações cuja pretensão é a de **homogeneizar a prática**. As ações que emergem do espaço escolar não se limitam à mera reprodução da cultura para os alunos e aperfeiçoamento para os professores; contribuem essencialmente para a recriação destas culturas.

Encontramo-nos num momento de desencanto e ceticismo com relação ao ensino escolar, em que a sociedade parece estar desacreditada da educação como promessa de um futuro melhor. Os pais enviam seus filhos à escola, na expectativa de que o estudo seja importante para o futuro. No entanto, na mesma medida em que se ampliou o número de diplomas conferidos, esses diplomas sofreram um processo de desvalorização e não têm significado melhorias consistentes de qualidade de vida. Se houve momentos em que o diploma garantia uma melhor posição no mercado de trabalho, hoje ele significa apenas a possibilidade de participar da competição, e os jovens sabem disso.

Há um desgaste acentuado na imagem social do ensino e os elementos mais significativos apontam para a escolarização plena das crianças em idade escolar, cujo sistema de elite passou para um sistema de massas, implicando um aumento quantitativo de professores e alunos, bem como o surgimento de novos problemas qualitativos. O desencanto que atinge muitos professores, entre outros fatores, advém da falta de habilidade para redefinir o seu papel perante esta nova situação.

Esteve (1995, p. 97) faz uma caracterização considerável sobre a situação dos professores perante a mudança social comparando-os a um grupo de atores

“vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se ouçam os versos?”

A questão é que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que estão no palco, são eles o alvo do público. São eles, portanto, que terão de encontrar uma solução satisfatória e honrosa, mesmo que não sejam os responsáveis.

Da mesma forma, os professores têm enfrentado situações de mudança que, muitas vezes, os levam a desempenhar mal suas funções, suportando a crítica da sociedade que, sem analisar as circunstâncias a que estão submetidos, responsabilizam-nos inteiramente pelas falhas do ensino.

Essa constatação evidencia que todos os atores que circulam pelo palco da instituição escolar – professores, diretores, alunos, funcionários -, bem como o público, representado aqui pela família, não se dão conta da violência

institucional, verticalizada a que são, dissimuladamente, subjugados, isentando a instituição de qualquer responsabilidade.

O confronto dos atores

Uma das grandes queixas apontadas por professores e equipes de escola diz respeito à violência¹. Mas muitas vezes, sob o mesmo rótulo, têm sido classificadas manifestações de natureza muito distinta.

A violência que atinge diretamente a escola está intencionalmente dirigida a ela, e diretores e professores se vêem ameaçados, ou mesmo agredidos, por alunos insatisfeitos; equipamentos são danificados e roubados, prédios são depredados, invadidos, por grupos externos também insatisfeitos. Essa insatisfação pode tanto ser localizada – como resposta a uma violência manifestada por um professor ou diretor, por exemplo – como dirigida, de maneira aleatória, às escolas em geral, face ao insucesso da escola em promover a inserção social e cultural prometida aos setores populares.

Charlot (2002) salienta que, na França, os professores e a opinião pública pensam a violência como um fenômeno relativamente novo, mas historicamente a questão da violência na escola não é tão nova. Segundo o autor, no século XIX, houve, em certas escolas de 2º. Grau, algumas explosões violentas, sancionadas com prisão, entre outras. O que há de novo, todavia, não é a violência na escola, mas as formas que ela assume, “dando a

¹ Informações colhidas em participações de reuniões (HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) que acontecem pelo menos duas vezes por semana nas escolas públicas. Nesse caso, especificamente nas escolas analisadas neste trabalho.

impressão de que não há mais limite algum, de que daqui por diante, tudo pode acontecer na escola”.

Surgiram manifestações de violência muito mais graves do que se tinha conhecimento. Apesar de homicídios, estupros e agressões com armas constituírem-se como manifestações ainda raras no cenário escolar, quando veiculadas pela mídia, assumem contornos de “epidemia de criminalidade entre adolescentes” (MADEIRA, 1999), gerando representações sociais que criam ou fortalecem um clima de pânico social, ao que Charlot, denomina de “angústia social face à violência na escola”.

Considerando as distinções conceituais de violência escolar sugeridas por esse autor – a violência *na* escola, *à* escola e *da* escola -, entendemos não existir *uma* violência escolar, mas *um conjunto de violências* que não separa o físico do semiótico e alimenta a inconclusividade da existência de uma linha tênue entre as violências, que admite a temporalidade conceitual (MEDRADO, 2006). Violência como representação da tensão engendradora nas relações que se estabelecem no cenário escolar inter-relacionando aspectos socioeconômicos, políticos e culturais. O que discutimos é a dimensão contextual do fato violento, pois violência se conceitua no contexto.

A propósito da pluralidade do ato, bem como da polissemia do termo, Maffesoli (1987, p. 15) reforça nosso entendimento, quando ressalta “não ser possível analisar a violência de uma única maneira, tornando-a como um fenômeno único. Sua pluralidade é a única indicação do politeísmo de valores, da polissemia do fato social investigado”, o que nos leva supor ser necessário criar novos conceitos e nomenclatura própria no caso específico da violência escolar urbana.

Assim, destacamos a contextualização do fato violento em detrimento de qualquer definição *a priori*, o que nos leva a aprofundar a linha tênue entre violência concreta e simbólica: agressões físicas concretas, quando considerados os seus contextos, podem produzir, evidentemente, efeitos morais, configurando-se, assim, concomitantemente, como física e simbólica.

Pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisas Podis, ao assumir postura interdisciplinar, criaram novos conhecimentos no campo investigativo sobre poderes e violências; sistematizaram saberes que apontam um novo paradigma sobre violência. Entre a simbólica e a concreta existe outra violência que podemos chamar de **intermediária**.

Violência intermediária pode, então, ser tomada como uma das formas que a dinâmica da violência adquire e que, na escola, é utilizada pelos alunos como mecanismo de resistência à violência da instituição escolar, deixando evidente que existe uma violência simbólica inerente à instituição escolar, que pelo fato de ser oculta, dissimulada, pode ser ainda mais violenta.

Sanfelice (2005, p. 130) vai mais além ao considerar que a educação, como prática social, é também uma violência:

“Todo e qualquer processo educativo visa a converter o homem natural em homem social. A educação, como um todo, induz a uma cultura, a comportamentos, à aquisição de linguagens, a uma prática moral e à aceitação de um conjunto de valores. A educação força, violenta o homem natural para que se viabilize a sociabilidade”.

Se, segundo o autor, o próprio ato educativo constitui-se como um ato violento, a escola, instituição responsável por sua disseminação, não poderia

deixar de constituir-se como *locus* de reprodução de uma violência que lhe parece ser intrínseca.

Deparamo-nos com a violência como forma de sociabilidade, na qual se dá a afirmação de poderes legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. Força, coerção e dano em relação ao outro, como atos de excesso presentes nas relações de poder – seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais, configurando a violência social contemporânea.

Bourdieu e o poder invisível

Para analisar a violência simbólica que se manifesta nas relações de poder no cenário escolar, tomamos o referencial bourdieulesco sustentado nos mecanismos que apontam como “natural” as representações ou as idéias sociais dominantes. “Violência simbólica” torna-se eficaz para explicar a submissão dos dominados: dominação pela imposição de regras, de sanções, pela incapacidade de conhecer criticamente as regras dos direitos, pelo domínio das linguagens que imputam relações de força e de poder. Uma violência mais sutil, mas não menos efetiva. Talvez mais perniciosa, porque oculta.

Para Bourdieu (1989), a violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e seus agentes, sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. Violência que, para o autor, se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro, cuja manifestação é sempre operada pelos “mandatários do Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima” (idem, p. 146), em cujo processo o professor se insere.

Segundo o autor, o poder exercido no sistema educacional é o poder simbólico, poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem.

Todos, na escola, estão envolvidos em um processo educativo, em torno do qual há uma mobilização dos atores, em uma prática do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário, exercido com a conivência de todos.

Para ele, este poder é quase mágico, na medida em que permite obter o equivalente ao que é obtido pela força, graças ao efeito específico de mobilização. Todo poder simbólico é um poder capaz de se impor como legítimo (ignorado como arbitrário), dissimulando a força que há em seu fundamento e só se exerce se for reconhecido.

Contrariamente ao uso da força concreta, que age mecanicamente, todo poder age como poder simbólico, cuja eficácia se concretiza na ação daqueles que, com a colaboração objetiva de suas consciências a reconhecem e a legitimam, reproduzindo-a de maneira incontestável.

Já, a dimensão física do que o senso comum considera violência é perfeitamente visível. A força, a dor, o sofrimento, que contextualizados, podem também configurar-se como simbólica ou intermediária, são, evidentemente, seus principais componentes. Ou, com relação a bens materiais, a sua perda, a sua destruição. Quanto à intencionalidade do ato, a questão torna-se mais complexa (SANFELICE, 2005, p. 127). Para o autor, “atos considerados frutos da violência humana dizem respeito a um comportamento moral, dizem respeito a atos práticos sobre os quais formulamos juízos com base nas normas estabelecidas, cabendo à ética definir o que é violência”.

Tal consideração vem ao encontro do nosso entendimento de violências, as quais só podem ser conceituadas no contexto comunicacional, posto que, para entender e contextualizar determinados atos como violentos ou não-violentos, é necessário senso ético e reconhecimento de normas morais e valores estabelecidos. Portanto, destacamos a necessidade da contextualização dos agressores, norteadas pela historicidade dos envolvidos, em detrimento da limitação à pontualidade do ato considerado violento.

Foucault: vigilância e punição legitimadas

Michel Foucault desvelou que a escola, já no séc. XIX, funcionava como um aparelho que, tal como as prisões, as fábricas e os hospitais, também produz poder; como o espaço onde há o reforço do sistema de vigilância e punição, onde a burocracia escolar cria indivíduos “normalizados”, habituados à obediência de regras, ordens e hábitos. É através da vigilância que se organiza um poder múltiplo, automático, anônimo, que age sobre os indivíduos dinamizando uma rede de relações que distribui as pessoas num campo permanente e contínuo.

O olhar de Foucault mostra-se mais adequado para a crítica da educação dominante nas sociedades modernas, cujo ponto crucial está no compromisso fundamental da Modernidade com a heteronomia. A interpretação feita por ele de como o poder disciplinar atinge os indivíduos, penetra em seus corpos, insere-se em seus gestos, suas atitudes e seus discursos devendo ser tomado como ponto de partida para a análise da educação também na contemporaneidade.

Através de um procedimento genealógico de investigação, Foucault verifica que, no século XVIII o corpo passou a ser objeto e alvo de poder, sendo, então, visto como conjunto de forças físicas e psíquicas passível de manipulação, treinamento para obedecer e responder, habilitado, multiplicado em relação às suas capacidades; processo possibilitado pelo dispositivo da disciplina, cuja especificidade é a de produzir docilidade e eficiência servindo-se da domesticação e da moralização. Não basta punir, é preciso vigiar, corrigir, reeducar, organizando o tempo e o espaço e formulando técnicas diversas de vigilância.

Consideramos que, por ignorar a arbitrariedade do poder simbólico, os educadores evidenciam a violência de forma mais clara, na relação entre alunos. Para eles, os jovens é que são violentos e geralmente estes mesmos educadores não se percebem promovendo atitudes de violência para com os alunos. É como se professores, diretores e coordenadores pedagógicos fossem isentos de práticas violentas.

Guimarães (1996, p. 118) considera muito difundida, entre os professores, a idéia de que “a violência, o distúrbio, a desarmonia do ambiente escolar existem porque as pessoas que lá transitam é que são violentas, desarmoniosas”. A instituição é muito pouco questionada por alunos ou professores, que a consideram intocável, acima de qualquer suspeita.

A autora argumenta que

“também a escola, através de seus funcionários, nunca leva em conta a possibilidade de que atitudes violentas, por parte dos alunos, possam representar uma forma de devolução de uma agressão já exercida anteriormente, pela própria escola, em relação a sua clientela: mau atendimento, mau funcionamento, desorganização, autoritarismo.” (p. 121)

Assim, levantamos a possibilidade de que a instituição escolar não está reconhecendo em si o elemento deflagrador das manifestações de violências, ou seja, não se assume como responsável por preservar a eticidade e o exercício das diferenças nas relações que de lá emergem.

A postura interdisciplinar

Como postura metodológica, partindo da perspectiva da interdisciplinaridade como atitude no exercício da diversidade, investigamos que representações têm os atores que produzem a prática escolar, no ensino fundamental, sobre as violências simbólica, concreta ou intermediária, como estas se reproduzem no interior da escola e quais as estratégias utilizadas pela instituição para negociar com ações perturbadoras e provocadoras consideradas violentas.

Sustentamos a hipótese de que, por meio de atitudes interdisciplinares, é possível negociar com as violências nas escolas. O recurso se dá por ações que fundamentalmente se sustentam pelo contexto onde as mesmas se inserem.

O conceito de interdisciplinaridade, atualmente comum na literatura escolar, tem sido objeto de inúmeras interpretações, usos excessivos, podendo, inclusive, gerar sua banalização. Reconhecemos a polissemia do termo, que circula por todos os lugares geográficos e institucionais, com diversos significados, o que nos leva a discordar da atual tendência homogeneizadora predominante da teorização sobre interdisciplinaridade (JANTSCH & BIANCHETTI, 1995), pois a prática interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual.

Rejeitamos qualquer definição unívoca e definitiva do conceito de interdisciplinaridade, por entendermos que tal proposta só pode emergir, inevitavelmente, das culturas disciplinares existentes. A interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada, que

congela de forma paradigmática o conhecimento alcançado em determinado momento histórico.

A interdisciplinaridade não emerge focada num determinado espaço e/ou paradigma consagrado, mas deriva de um trabalho singular e de múltiplos aspectos. Enquanto os programas disciplinares apresentam-se como fatos advindos da realidade existente, os interdisciplinares produzem a realidade que os contextualiza, ou seja, eles se autoproduzem enquanto programas interdisciplinares.

A palavra interdisciplinaridade é relativamente nova, mas expressa antigas reivindicações. Para alguns, surgiu da necessidade de reunificar o conhecimento; para outros, apareceu como um fenômeno capaz de corrigir todos os problemas procedentes desta fragmentação; outros, ainda, a consideram como uma prática pedagógica.

No Brasil a interdisciplinaridade chegou no final dos anos 1960 e, segundo Fazenda (1998), com sérias distorções, como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que se lançam ao novo sem avaliar a aventura. De acordo com a autora, no início da década de 1970, a preocupação fundamental era a de uma explicitação terminológica.

“A necessidade de conceituar, de explicitar fazia-se presente por vários motivos: interdisciplinaridade era uma palavra difícil de ser pronunciada e, mais ainda, de ser decifrada. Certamente que antes de ser decifrada precisava ser traduzida e se não se chegava a um acordo sobre a forma correta de escrita, menor acordo havia sobre o significado e a repercussão dessa palavra que ao surgir anunciava a necessidade da construção de um novo paradigma de ciência, de conhecimento, e a

elaboração de um novo projeto de educação, de escola e de vida.”
(idem, p.18)

Desde então, outros trabalhos foram desenvolvidos (JANTSCH & BIANCHETTI, 1995, JAPIASSU, 1996; FAZENDA, 1993), transformando o olhar na busca de uma conceituação para o tema, bem como de princípios teóricos das práticas vivenciadas por alguns professores. Mesmo assim, a interdisciplinaridade continuou sua trajetória, chegando aos anos noventa com um número considerável de projetos denominados interdisciplinares, porém ainda sem fundamentação.

A transformação desse cenário de incertezas deu-se nesse mesmo momento, com o surgimento de um processo de conscientização da abordagem interdisciplinar, expressa no comprometimento do professor com seu trabalho e alimentada pelas experiências e vivências rituais de sua arte (FAZENDA, 1993), anunciando possibilidades de, mais do que vencer os limites impostos pelo conhecimento fragmentado, transformar essas fronteiras em territórios propícios para os encontros.

Considerando que o próprio ato de definir o que seja interdisciplinaridade estabelece barreiras, concebemos diferentes enfoques para definição e conceituação. Enquanto na definição não há abertura para questionamentos, a conceituação oferece a mobilidade natural da construção das idéias, que podem ser acrescidas ou transformadas, de acordo com o contexto em que se insere. A interdisciplinaridade atua com o conceito por ser circunstancial e não absoluto. A conceituação de interdisciplinaridade se dá pelo contexto, o que nos leva a refletir sobre as atitudes que, segundo Fazenda (idem, p. 82), se constituem como interdisciplinares:

“uma atitude frente a alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio saber; atitude de perplexidade frente à possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro. Enfim, de vida”.

A interdisciplinaridade não é neutra, tem um compromisso, uma forma de leitura dos fatos sociais. Não admite nulo, espaço vazio. A certeza do inacabamento é também a certeza do movimento contínuo de construção na relação com o conhecimento que, durante o processo de superação, não se faz pelo espaço em branco e sim pela permanente conexão das idéias dentro de um contexto real e complexo.

A relação interdisciplinar é uma relação de respeito mútuo, em que o mais importante não é o resultado; a análise pauta-se pela possibilidade que essa produção tem em ser um instrumento que possibilita a reflexão e o aprofundamento do fazer. O exercício de aprender a ser interdisciplinar se dá na relação com o outro, porém partindo-se do diálogo consigo mesmo. Interdisciplinaridade não é um modelo, mas uma discussão provocativa no exercício das diferenças, que enseja uma relação de troca e nos remete a reflexões de perguntas e dúvidas, desequilibrando as certezas e nos induzindo ao movimento da busca e da ação. Provoca mudanças, fomenta discussões, rompe paradigmas.

O prefixo “inter” permite interpretar a interdisciplinaridade como “movimento” dentro das disciplinas, como uma interação dinâmica entre elas. Dessa forma, costuma-se falar em interdisciplinaridade como se fosse apenas um trabalho envolvendo várias disciplinas em torno de um projeto. Na verdade, é algo muito mais complexo: existe interdisciplinaridade quando se trata de mudança de atitude, de diálogo, de parceria, que se constitui exatamente na diferença, na especificidade da ação de equipes que desejam alcançar objetivos comuns, que participam em posições diferentes num mesmo grupo dedicado a atingir uma meta comum.

A atitude interdisciplinar compreende a busca constante de novos caminhos, outras realidades, novos desafios, a ousadia da busca e do construir. É ir além da mera observação, mesmo que o cotidiano teime em nos colocar perplexos e inseguros diante do desconhecido ou estimulando a indiferença para evitar maiores compromissos.

Considerados tais pressupostos como pauta interdisciplinar, a interdisciplinaridade, então, não pode restringir-se simplesmente a “interação existente entre duas ou mais disciplinas” (FAZENDA, 1993). A leitura política dos fatos sociais, a contextualização, o poder de criação e essencialmente a postura da interdisciplinaridade vão além dessa definição limitada - posicionamento inicial que a autora já tem deslocado em suas últimas produções, mas que é referência nas discussões sobre a questão.

Os pressupostos

Sob uma perspectiva interdisciplinar, no exercício das diferenças, procuramos perceber quem seriam os principais atores nos episódios violentos que ocorrem no espaço intra-escolar, bem como verificamos se tais situações contam com a anuência ou co-autoria dos professores. Se sim, sob quais circunstâncias? Como conceituá-las, tipificá-las, caracterizá-las, considerados os seus contextos específicos?

Como os atores situam a violência escolar e que habilidades possuem para negociar com as ações perturbadoras e provocadoras das violências nas instituições escolares?

Com base nos conceitos de Bourdieu (1998, p. 11), entendemos que “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações”

Entendemos que, de forma explícita ou dissimulada, o poder está intrinsecamente ligado às relações de comunicação que se estabelecem na instituição escolar. Pautados por ações interdisciplinares, destacamos as relações de poder e disciplinamento que se manifestam sob forma de violência simbólica, concreta ou intermediária, evidenciando a negligência com que são negociadas as relações entre o exercício das diferenças e os conflitos simbólicos do cotidiano escolar.

Com referência à estratégia de reprodução da ideologia dominante para reforçar a crença na legitimidade da dominação, Bourdieu (idem, p. 11) esclarece que

“As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses. (...) Elas podem conduzir esta luta (...) nos conflitos simbólicos da vida cotidiana (...), na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima (cf. Weber), quer dizer, do poder de impor e mesmo inculcar instrumentos do conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrárias – *embora ignorados como tais* - da realidade social. (grifo nosso)

Nossas investigações apontam que, considerados os contextos específicos, as manifestações de violências que ocorrem no cenário das instituições escolares podem ser constitutivas do *habitus*, conceito utilizado por Bourdieu para caracterizar a reprodução de práticas e símbolos que asseguram a continuidade da sociedade, ou seja, diz respeito a como um ator social está envolvido na produção ou construção de estruturas sociais.

Para Bourdieu, o *habitus* constitui um conjunto adquirido de padrões de pensamento, comportamento e gosto capaz de ligar a estrutura com a ação social. Assim, o *habitus* resulta da relação entre condições objetivas e história incorporada, capaz de gerar disposições duráveis de grupos e classes – pensamento desenvolvido por Zaluar (2001), quando discute a questão da “reprodução cultural”, cuja teoria mostra que a escola opera a violência simbólica ao reforçar o *habitus* primário (socialização familiar que, entre outras tarefas, repassa o capital cultural de classe) daqueles destinados a ocuparem posições médias e altas na hierarquia social.

Desse modo, a violência simbólica é operada no cenário da instituição escolar por seus agentes, ao reforçar um *habitus*, ou seja, a incorporação de ações advindas das relações de poder que se ramificam no conjunto da vida

escolar através dos controles, dos regulamentos e dos mecanismos de vigilância e punição. É o corporativismo funcional de grupos que dominam e estão no poder.

Ao analisar o fenômeno da violência na escola, especialmente nas escolas públicas, estamos diante de uma relação na qual o aluno já está desfavorecido em uma relação de poder, cuja violência produz “vítimas” principalmente entre crianças e adolescentes. Entretanto, na conceituação sobre violência escolar, refutamos a valorização da noção de “vítima” e propomos o referencial ator, “pois no campo investigativo das atuações sociais, só há lugar para atores; somos todos atores sociais; uns mais, outros menos, mas atores, jamais coadjuvantes ou vítimas do processo”. (MEDRADO, 2006)

Na escola, todos são atores desempenhando seus respectivos papéis, muitas vezes de maneira habilidosa, exercendo alternadamente papéis de agressores-agredidos a fim de contemporizar os conflitos que ensejam manifestações de violência. Assim, das instituições escolares emergem variáveis novas de violência, onde todos são atores sociais.

Encontramos em Peralva (apud MEDRADO, 2006) a mesma relação quando discute a encenação profissional do aluno diante da tensão com o professor, esclarecendo que

“(…) Como o adulto em seus atos, o aluno desenvolve uma representação de papéis profissionais na escola e respectivos ataques do seu exercício. Quando o adulto, responsável pela formação, escapa dos ataques, quando ele representa mal seu papel de formador, a violência aparece como técnica de recondução da situação.” (1997, p. 108)

Para reforçar a idéia de cenário institucional dentro de um teatro social, vale, ainda, trazer as considerações de Guillermo García (1981, p. 349) a respeito da instituição escolar, como palco das interações que lá se estabelecem:

“(...) é a instituição que configura o tecido onde se ajustam os estereótipos e que possibilita e reforça determinado tipo de vínculos enquanto dificulta outros. Tudo acontece como numa representação teatral em que os papéis, os protagonistas e as falas já estão previstos e onde a norma é que as pessoas sejam o mais fiel possível aos mesmos; cada palavra e cada gesto têm réplicas preestabelecidas e cada momento se encadeia com os anteriores e posteriores de um modo previsto. Todos estão na escola, embora ninguém saiba quem é o autor do argumento da peça”.

Nas instituições educativas o que se evidencia são espaços de luta pelo poder, e igualmente instrumentos de dominação, que às vezes utilizam mecanismos sutis para alcançar os fins que se supõe sejam os melhores. Dessa forma, não se percebe o caráter manipulador da instituição, em que todos acabam participando das regras do jogo, manipulando e sendo manipulados por um poder que distribui todas as pessoas num campo permanente e contínuo, onde professores acabam por impor aos alunos normas tão rígidas quanto aquelas a que estão submetidos.

A preocupação básica da escola é, aparentemente, a aprendizagem de conteúdos e habilidades intelectuais; na realidade o que se presencia cotidianamente como base dessa preocupação é o controle dos comportamentos. A burocracia escolar cria, assim, indivíduos “normalizados”, habituados à obediência de ordens, regras e hábitos.

Michel Foucault (2002) orienta as análises do cenário escolar, como palco de disseminação de dependência e poder, em que o aparelho inteiro produz poder, conjugando os atores da cultura escolar, professores, alunos, funcionários e diretores à obediência da ordem estabelecida.

Traçamos, a partir dessas análises, um perfil sobre o sentimento dos atores que produzem a prática escolar, no que se refere às atitudes que geram atos e condutas violentas, considerando as diferentes concepções de violência – simbólica, concreta ou intermediária. Não apenas a idéia de maus-tratos, uso de força, intimidação, mas também as dimensões sócio-culturais e simbólicas do fenômeno que repercutem no processo de aprendizado do aluno, no trabalho pedagógico do docente, bem como na gestão do aparelho escolar, comprometendo a qualidade das relações que emergem no ambiente educativo.

Entendemos não existir uma “formula mágica” capaz de solucionar os problemas advindos das diferentes manifestações de violência no cenário escolar, mesmo porque estas podem estar representando uma forma de persistência social que se nega a submeter-se, ou ainda constituindo-se no “indicador de uma reação que tenta se opor à escola que aí está, gerando manifestações explosivas que não obedecem a nenhum princípio controlador” (GUIMARÃES, 1996, p. 49). Tal posicionamento nos leva a crer que, por intermédio de ações interdisciplinares, é possível exercitar a diferença, levantar os conflitos, dialogar e negociar, ou seja, no conjunto de procedimentos interdisciplinares a serem utilizados para decifrar, controlar e interpretar as diferentes manifestações de violências nas instituições escolares, residem maneiras contemporâneas de fazer, adequadas a situações concretas do

cotidiano escolar, que podemos chamar de “negociação com a violência escolar”.

Os resultados obtidos através dos textos pesquisados deixam claro que a violência escolar urbana, como manifestação social, não deve ser tratada ou combatida com ações ostensivas de terror, mas negociadas com base no respeito mútuo, compreendendo-as em seu contexto específico, bem como desenvolvendo metodologia de mediação dos conflitos como uma das propostas de equilíbrio do espaço escolar.

Posicionamo-nos, assim, ressaltando que negociar com a violência escolar sob uma perspectiva interdisciplinar é construir subsídios e olhares que contemplem as negociações, assumindo uma postura que refuta “quaisquer políticas públicas e instituições que insistem nas diferentes estratégias de eliminação dos problemas, como a “cura” pela assepsia social, a extirpação pura e simples dos “problemas” (MEDRADO, 2005), cujos reflexos mostram-se tão ou mais violentos que as manifestações a serem combatidas.

Os conflitos que emergem das relações nas instituições escolares, ao contrário de representarem manifestações negativas, devem ser consideradas como oportunidade para o exercício de ações interdisciplinares, no sentido de ousar dizer, ousar fazer, desmobilizar saberes, regras, discursos constituídos totalitariamente, abrindo brechas para o surgimento de contrapoderes, de movimentos que tragam à tona as falas colocadas à margem do consagrado, do estabelecido. Estar aberto aos muitos caminhos que estão sendo apontados pelos próprios alunos, ouvir o que eles têm a dizer, bem como interpretar os significados dos seus silêncios pode configurar-se como estratégia fecunda de negociação.

Laplane (1997), pesquisando o significado do silêncio na interação entre professor e aluno, aponta para o fato de que manifestações silenciosas, na escola, são vistas como signo de controle e como indicador de organização (característica de “boa atitude”), mas, paradoxalmente, é tido como ofensa passível de castigo se usado em determinadas situações (entendidas como representação de “má atitude”), casos em que o aluno pode valer-se do silêncio como forma de preservar-se e expressar autonomia diante da autoridade, mas que o professor interpreta como manifestação de insolência e insubordinação.

Considerado assim, também o silêncio pode constituir-se em violências, uma vez que se dá acompanhado de posturas corporais e gestos característicos, evidenciando o poder e o controle que pode ser exercido pelo aluno através de manifestação silenciosa de emoções. Da mesma forma, o professor violenta o silêncio defensivo do aluno, reforçando a assimetria, as relações de subordinação e de autoridade, não permitindo que se mantenha sua individualidade.

Entendemos que se os conflitos são canalizados de forma adequada, negociados sob uma postura interdisciplinar, podem produzir mudanças positivas no interior da instituição escolar. Não dá para conceber uma comunidade totalmente harmônica, nem uma coletividade regida somente por enfrentamentos. A vida institucional é uma mistura de equilíbrio que proporciona estabilidade, e de tensão que introduz dinamismo.

Sob esse aspecto, convém refletir sobre a negociação, entendida como o processo encaminhado em que duas ou mais partes em conflito cheguem a um acordo ou a um ajuste. A negociação, portanto, é um meio para a mediação de conflitos que pode ser utilizado nas instituições escolares quando as

pessoas ou os grupos em situação conflitante desejam recuperar um relacionamento pautado pelo respeito mútuo.

Devemos considerar como condições necessárias para a negociação: a análise do conflito, o desejo de conseguir um acordo e o estabelecimento claro do que se deseja alcançar. A mediação de conflitos através da negociação implica no reconhecimento das forças e dos agentes irradiadores, bem como uma compreensão prévia do que está se passando no cerne da instituição escolar. Reconhecer qual é a fonte de tensão, perceber por que não há comunicação, conhecer os diretamente envolvidos, são algumas questões que num primeiro momento devem-se formular.

Reportamo-nos novamente a Charlot (2002, p. 4), quando considera que

“É uma ilusão crer que se possa fazer desaparecer a agressividade e, como consequência, a agressão e o conflito. Aliás, seria isso desejável, levando-se em conta que a agressividade sublimada é a fonte de condutas socialmente valorizadas (no esporte, na arte, nas diversas formas de concorrência) e se o conflito é também um motor da História, como pensava Hegel? A questão é saber quais são as formas de expressão legítimas ou aceitáveis da agressividade e do conflito.”

A questão para o autor, com a qual concordamos, não é pacificar ou obscurecer a agressividade e os conflitos que surgem na escola, mas regulá-los dialogicamente, uma vez que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível.

Construímos, assim, um quadro teórico interpretativo sobre o fenômeno da violência escolar, especialmente no que concerne à percepção pelos atores

da interação pedagógica do que vem a ser “violência simbólica e/ou intermediária”, seus determinantes e suas conseqüências na formação sócio-cultural do sujeito.

Seria conveniente nos perguntarmos se a escola, como instituição cuja função primeira é a de socializar os indivíduos através do ensino de conhecimentos publicamente legitimados, tem em sua natureza constitutiva um germe de violência que se manifesta e que prolifera nas situações características que lhe dão identidade, uma vez que apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência.

Sob esta ótica, o aluno pode ser visto apenas como vítima das decisões escolares, sofrendo toda repressão imposta pela instituição escolar, subjugado a um sistema arcaico de vigilância e punição. Mas, quando tomamos como base os estudos de Michel Foucault (2002), percebemos o aluno não só como elemento passivo, mas também como elemento ativo da engrenagem escolar, uma vez que também ele faz funcionar o sistema quando assume, mesmo involuntariamente, os papéis de vigilância e punição em relação aos seus colegas, como uma função social desenvolvida pelos mecanismos disciplinares que disseminam o poder por toda a sociedade. Para ele, na escola, todas as pessoas, nas suas respectivas posições, exercem determinado tipo de poder, ou seja, é organizado um tipo de controle onde todos vigiam e são vigiados ao mesmo tempo. Temos o diretor, os professores, os funcionários, os alunos, todos sendo fiscalizados e ao mesmo tempo envolvidos na tarefa de fiscalizar. Não é mais necessário recorrer à força para obrigar o aluno à obediência; o essencial é que ele, da mesma forma como o detento na prisão, se saiba

vigiado: “ele nunca deve saber se está sendo observado, mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo” (FOUCAULT, idem p. 178).

Foucault destaca uma pressão constante a que são submetidos os alunos para que todos sigam um mesmo modelo e, desse modo, sejam obrigados à subordinação, à docilidade. Tal princípio de coerção traduz-se no que o autor denominou “penalidade da norma”, utilizada nas instituições escolares por meio de um corpo técnico e normas gerais legitimadas, ou seja, a violência institucional é legitimada e exercida de modo a manter a “ordem” estabelecida, bem como classificar o delinqüente, o transgressor, cujas ações descontextualizadas são julgadas com base no “modelo” do “bom aluno” – dócil, educado, esforçado, consciente, etc., contrapondo-se ao aluno barulhento, preguiçoso, que incomoda constantemente o professor e ameaça sua autoridade (PERRENOUD, 2001).

Para Foucault, esse disciplinamento atinge os processos da atividade escolar controlando as operações do corpo nos seus mínimos detalhes, por meio de exercícios que esquadrinham o tempo, imputando aos seus corpos atitudes de submissão e docilidade - técnicas de poder centradas nos corpos dos indivíduos que surgiram a partir do século XVIII, implicando resultados profundos e duradouros. Foucault está se referindo às práticas disciplinares e de vigilância como uma ação que institui e mantém tais práticas, qual seja, disciplinamento e panoptismo.

Ao recorrer ao *Panopticon*, idealizado por Jeremy Benthan, Foucault demonstra como esse aparato óptico é econômico, ao possibilitar que uns poucos fiscalizem eficiente e permanentemente a ação de muitos, seja numa prisão, num hospital, numa fábrica, num asilo, numa escola.

O princípio é: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas das periferias. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia. (FOUCAULT, *idem* p. 177)

Percebemos, então, que na escola atual brasileira a arquitetura dos prédios escolares permite uma certa aproximação ao panóptico de Bentham, cujo efeito mais importante é, nas palavras de Foucault, “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo que seja descontínua em sua ação”. (*idem*, *ib.*)

Trata-se de deixar o poder sempre invisível, porém sempre potencialmente presente, sem precisar recorrer – como antes – às imagens religiosas, onde a grande novidade para a escola da modernidade reside no fato de a racionalidade assumir o lugar antes ocupado por Deus e deixar de ser necessário que o poder dê constantes demonstrações de força para que as regras sejam respeitadas. “De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas” (*idem*).

A escola é um *locus* de dependência e isso é visível, em primeiro lugar na estrutura administrativa vertical do sistema educacional; há uma sucessão de hierarquias superpostas, que vai desde o diretor e os funcionários até o docente e o aluno na sala de aula, passando, ainda, por supervisores, secretários, coordenadores, etc. – na qual as decisões e as ordens provêm dos escalões superiores e seguem um percurso descendente, sem possibilidade de discussão ou réplica. Esta estrutura burocrática cria no seio da escola canais rígidos de comunicação que dificultam as relações e o trabalho.

Nesse sentido, cada qual, nas suas respectivas posições, exerce um determinado tipo de poder, ou seja, todos vigiam e punem, ao mesmo tempo em que são vigiados e punidos.

A antiga combinação de vigilância e castigo, ainda que tenha adotado formas mais sutis, continua presente em algumas escolas por meio de ameaças, de insinuações e de sanções de diversas naturezas (exclusão de atividades, más notas, desprestígio e humilhação do aluno). Nem sempre o exercício da autoridade docente foge destes recursos de pressão e punição.

O professor traz, arraigado em sua função, valores apreendidos e introjetados desde a sua condição como aluno do ensino básico, até a sua formação como educador. É interessante observar que, não obstante as transformações sociais em ritmo permanentemente acelerado, não houve mudanças significativas na formação dos professores, que continuam a ser formados de acordo com modelos normativos ultrapassados, cuja tradição autoritária – ainda tão presente entre nós – perverte liberdade em licenciosidade e a autoridade legítima em autoritarismo.

Verifica-se na história da educação que os pontos de vista humanistas foram introduzidos com resultados reais na escola moderna, acabando, por exemplo, com o castigo físico. Entretanto, o que Foucault ressalta em suas investigações são as continuidades. O poder continua sendo inscrito nos corpos das crianças, mudando apenas a sua forma e os seus mecanismos de acionamento.

As escolas públicas continuam sendo pobremente construídas como escolas-quartel, ou como indústrias destinadas a fabricar diplomados em qualquer coisa. São construções projetadas a baixo custo, segundo normas racionais; caixas onde se amontoam estudantes enfileirados, imobilizados, esquadrinhando seus comportamentos. O professor, *na superioridade de seu posto, e imbuído de seu autoritarismo*, é quem decide se o aluno pode ou não ir ao banheiro; as carteiras, destinadas a homogeneizar seus usuários, tornam-se inadequadas aos alunos que *teimaram em crescer além do esperado*, tendo de permanecer sentados, encolhidos, tolhidos, sob a vigilância constante do professor, que, via de regra, toma como insubordinação qualquer movimento não autorizado.

Da mesma forma que nas prisões e nos manicômios, nas escolas opera-se a individualização, o isolamento e a divisão dos alunos, tendo o professor como o ponto central do processo. É o professor que vigia e impede que ocorram faltas; as crianças não interagem entre si, pois têm de manter a atenção voltada para o vigia, que pode, a qualquer momento exercer de modo pleno a sua autoridade. É a execução clara do panóptico: cada qual permanece em seu lugar, sem contato com os companheiros, porque pode estar sendo vigiado, permitindo, assim, que o poder se exerça automaticamente.

Toda relação social implica uma forma de poder, pois a sociedade é um campo de forças em permanente disputa. Onde há poder, há resistência, o que significa que todas as relações sociais são relações de poder e resistência. Assim, temos que o exercício do poder produz reações que são seu oposto irreduzível; ou seja, o mesmo movimento que produz a dominação produz também a resistência a ela.

O papel central da escola continua difícil atualmente, porque estamos vivendo em uma sociedade acentuadamente individualista, que vive uma profunda crise de valores e o que se aprende numa escola não se reduz aos conteúdos programáticos; atitudes, valores, sentimentos também são “ensinados” na vivência das relações interpessoais dentro da instituição; o aprendizado se dá, também, na forma como o professor se mostra, na sua postura.

Ira Shor, em entrevista a Paulo Freire (1986, p.35), traz uma notável contribuição à importância da postura do professor em relação ao seu aluno:

“O rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir possibilidades de realização. Se os estudantes vêem e ouvem o desprezo, o tédio, a impaciência do professor, aprendem, uma vez mais, que são pessoas que inspiram desgosto e enfado. Se percebem o entusiasmo do professor quando este lida com seus próprios momentos de vida, podem descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica.”

Remetemo-nos, pois, ao tema socrático, segundo o qual o principal ensino é algo que não se ensina, mas que é oferecido juntamente com o que se ensina, ou seja, o professor, além dos conteúdos programáticos, ensina,

também, a verdade humana, mesmo que não a ensine. O professor – ainda que levado pelas contingências de seu cotidiano, refugie-se na rotina – será sempre o artífice dessa formação essencial. “Queira ou não, o aluno espera dele muito mais do que ele ensina: a exigência espiritual da criança ou do adolescente não se satisfaz apenas com o conteúdo de um tratado ou de um manual” (GUSDORF, 1987 p. 54).

Também a psicologia considera que um dos meios mais eficazes de aprendizado se dá por intermédio de referenciais de conduta. Aquino (2000, p. 112), reforçando a importância da postura profissional do professor na formação dos alunos, considera que estes sabem reconhecer perfeitamente quando o professor está cumprindo o seu papel, da mesma forma que reconhecem imediatamente quando o professor abandona seu posto.

“A indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono ou à labilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir de seu papel evidenciado concretamente na ação que eles podem ter clareza quanto ao seu próprio papel de aluno, complementar ao de professor. Afinal, as atitudes de nossos alunos são um pouco da imagem de nossas próprias atitudes. Não é verdade que, de certa forma, nossos alunos espelham, pelo menos em parte, um pouco de nós mesmos?”

Talvez, considerando as diferentes atitudes de alunos em relação às diferentes posturas assumidas pelos professores, possamos compreender como a violência se manifesta e se instaura em determinados contextos, podendo configurar-se como um termômetro da própria relação do professor com seu âmbito profissional.

Evidenciamos que o exercício da diferença pode assumir papel fundamental nas relações entre os sujeitos que produzem a prática escolar, tornando-se, possivelmente, instrumento político essencial a uma reestruturação de suas práticas cotidianas. A gestão pode configurar-se mais participativa, na medida em que a direção despe-se do caráter centralizador que historicamente lhe foi atribuído, conseguindo estabelecer relações éticas de respeito e paridade com toda a comunidade escolar.

A dialética discursiva cria a possibilidade de se estabelecerem relações de amizade entre alunos e professores, a partir da descoberta do que pensa e de como vive o grupo. Possibilita, também, conhecer e compartilhar novos olhares e atitudes sobre o tema em discussão que, numa perspectiva de formação, vai repercutir na vida dos sujeitos envolvidos. “A significação do diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro. O diálogo não nivela, não reduz um ao outro. Ao contrário, implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados.” (FREIRE, 1992 p.118)

Ao considerarmos o exercício da diferença, bem como a dialética discursiva como elementos essenciais nas relações que se estabelecem na instituição escolar, entendemos que, na ausência destes, a hostilidade pode constituir-se como mais uma mola propulsora às manifestações de violência ali engendradas. “Se o ambiente e as condições de trabalho são afetivamente hostis, a tendência é potencializar a possível dificuldade afetiva que os atores venham a possuir, própria de sua estrutura de personalidade” (CODD, 1999 p. 57).

Existem grandes e pequenos espíritos e, sem dúvida, a educação pode, de certo modo, alargar e desenvolver o espaço mental, utilizando-se das possibilidades naturais. Deve, portanto, levar em conta a capacidade própria de

cada um, que ratifica diferenças intrínsecas, como também limites impossíveis de serem transpostos. A experiência do professor, conquistada através da experiência e da sagacidade, é, na realidade, uma habilidade de discernimento que faz com que pressinta naqueles espíritos as possibilidades de cada um, propondo-lhes fins ao seu alcance, bem como os meios de alcançá-los, através da utilização das suas capacidades. (GUSDORF, 1987)

Em Ortega (2002, p. 209) vamos encontrar mais um argumento em reforço desta posição. Para tanto, levanta a importância da prevenção da violência por meio do aperfeiçoamento das condições de convivência, cujo processo implica a mobilização de muitas motivações.

“ (...) a educação de emoções, sentimentos e valores não pode ser um simples esquema no processo, mas a incorporação de objetivos, conteúdos e estratégias ao currículo, para permitir que os alunos expressem suas emoções, tomem conhecimento de seus próprios sentimentos e assumam atitudes e valores de respeito mútuo.”

O exercício das diferenças com interlocutores, a postura política, a dignidade, a visão inconclusa de educadores e educadoras, a ruptura com a fragmentação do conhecimento, a simultaneidade e continuidade inerentes à contextualidade e o cerco epistemológico (MEDRADO, 2006) são pressupostos da pauta interdisciplinar que orienta a pesquisa.

A tendência em olhar a sala de aula sob uma única e determinada perspectiva acarreta sérias limitações, quer no referente às análises, quer nas sínteses enunciadas. A limitação disciplinar a que essas teorias se filiam

impede uma visão multiperspectival dessa polifacetada realidade denominada sala de aula e, por conseguinte, fragiliza a evolução da ciência escolar atual.

A atitude interdisciplinar visa, nesse sentido, uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vem se configurando, disciplinarmente. (FAZENDA, 1994).

Para analisar a violência simbólica sob o prisma das desigualdades sociais, a pesquisa orienta-se, também em Peralva e Debarbieux (2001), que consideram que a incivilidade poderia mesmo ser apenas a forma base das relações de classe, exprimindo o amor frustrado por uma escola que não pode manter as promessas igualitárias de inserção. Segundo Peralva (apud DEBARBIEUX, 2001) a violência, conforme a visão dos alunos, é motivada, inserindo-se numa lógica de afrontamento e protesto.

Os trabalhos de Debarbieux são, ainda, de fundamental relevância para a análise da interação que se dá entre os sujeitos gestores do aparelho escolar e a relação que estabelece com o tema da pesquisa.

Debarbieux (idem), a esse respeito, considera que o papel do diretor do estabelecimento, a importância da mobilização e da coesão das equipes, a parceria interinstitucional são elementos essenciais. “Os conflitos entre adultos parecem contribuir para a desregulação da ordem escolar, que ressurge fortemente no clima da escola e *in fine* na violência em todas as suas formas”.

A análise dos resultados

Metodologicamente, optamos por realizar um estudo de caso. A natureza da pesquisa, os pressupostos e as hipóteses construídas reforçaram essa opção que, concretamente, durante as visitas *in loco* revelou-se um recurso suficiente para as questões e dúvidas construídas ao longo da pesquisa. Durante as visitas aplicamos questionários em duas escolas municipais de ensino fundamental (5ª a 8ª séries) do município de Boituva, já caracterizadas anteriormente.

A tabulação quantitativa respondeu pela abordagem das análises comparativas entre as escolas selecionadas; qualitativamente valorizamos a percepção das escolas sobre as manifestações de violências produzidas nas relações de poder e como as instituições constroem habilidades de negociação com as violências identificadas.

Quanto aos recursos humanos, a EMEF “Esmeralda” conta com aproximadamente 570 alunos freqüentes, 27 professores ativos e 16 funcionários. A localização central da escola favorece a locomoção dos alunos, embora a maioria resida nas proximidades da unidade. Os poucos alunos oriundos da zona rural e de bairros periféricos são transportados por ônibus cedidos gratuitamente pela Prefeitura. O entorno da escola é bastante movimentado, visto que se trata de uma parte do bairro mista de residências e de comércios, bastante próxima da principal rua comercial do município.

A EMEF “Beth Sarubbi” conta com aproximadamente 500 alunos freqüentes, 28 professores ativos e 15 funcionários. A escola está situada na região periférica do município, cujo bairro foi criado por volta de 1998, a partir de doações de lotes pela Prefeitura, destinados quase que exclusivamente a

peessoas carentes, oriundas, na sua grande maioria, de outras regiões, notadamente da região nordeste. São pessoas que migravam para o município na época da safra canavieira, trabalhavam durante o período necessário e voltavam para suas terras levando o salário acumulado. Na safra seguinte, normalmente voltavam em companhia de mais migrantes interessados no trabalho braçal, que não exigia nenhuma qualificação especial. Nessas idas e vindas, o migrante acabava por enraizar-se no município, trazendo a família ou constituindo outra e ficando de vez na região.

A população tem baixo poder aquisitivo, mas a infra-estrutura do bairro é boa, contando com três escolas entre educação infantil e ensino fundamental, comércio, unidade policial, creche, igrejas, praças. O sistema de distribuição de água e de esgoto atende a 100% dos moradores do bairro, as ruas são asfaltadas e iluminadas e possui linha de ônibus que integra o bairro ao centro. Entretanto, localiza-se numa área afastada do centro e de outros bairros de classe média, praticamente separada pela Rodovia SP-129, que deixa um “vazio habitacional” entre os bairros. As casas no entorno da escola são, em sua maioria, de alvenaria, muitas com tijolos à vista, semi-acabadas, construídas bastante próximas umas das outras. É considerado um dos mais populosos bairros da periferia do município e aparece nos meios de comunicação, bem como nas representações sociais, como sendo também de grande violência, com ações de gangues de jovens, circulação de drogas e até, mais recentemente, homicídios.

O bairro não possui áreas de lazer; há apenas um projeto recente de construção de um centro esportivo municipal no local, o que obriga os jovens a procurarem lazer e encontros na praça central. A fama de violência que cerca o

bairro estigmatiza seus moradores, excluindo seus jovens do convívio social que o centro do município oferece.

A escola “Beth Sarubbi” não adota o método do “livro negro” ou “livro de advertências”; em seu lugar, possui um caderninho de “ocorrências” para cada classe, onde são registradas todas as manifestações de alunos que contrariam as normas de convivência instituídas pela escola, bem como atos agressivos a colegas, professores ou funcionários e depredação do patrimônio escolar. Esses caderninhos são levados às reuniões de pais para que estes, ao tomarem ciência das ocorrências, possam, juntamente com a escola, orientar melhor o aluno “infrator”.

As ocorrências descritas nos cadernos vão desde “mascar chicletes durante a aula”, “recusar-se a permanecer em fila”, “ser flagrado de mãos dadas ou beijando um (a) nomoradinho (a)”, até “agressão física à diretora”, “riscar o carro de professores” ou “ofensas à polícia municipal”, quando esta é solicitada a intervir nos conflitos internos entre alunos. Mas, as grandes campeãs entre as ocorrências verificadas, com 25%, são o desrespeito, as brigas, as ofensas entre alunos, seguidas de recusa a executar as atividades propostas ou provas, com 14% ; indisciplina em sala de aula, com 12% e desrespeito ao professor, com 9,5%. Em alguns casos, verificamos que alunos “infratores” são punidos com suspensão das aulas de educação física, que, segundo os alunos são as aulas “mais legais”, por acontecerem fora da sala de aula, onde o aluno tem liberdade, mobilidade física e as atividades giram em torno de jogos e brincadeiras.

As “ocorrências” registradas na Escola “Esmeralda” normalmente são feitas no “livro negro” ou “livro de advertências” e, quando a escola considera

“ato grave”, como agressão física ou desrespeito violento aos professores e colegas, bem como depredação do patrimônio escolar, os pais ou responsáveis são chamados para, juntamente com a direção da escola, conversar e aconselhar o aluno “infrator”.

Dos registros no “livro de advertências” constam desde “namoro nas dependências da escola”, “uso de celular na classe” até “agressões físicas entre alunos dentro da classe ou nos pátios”. As ocorrências mais recorrentes são: “agressão entre alunos”, com 21%; brincadeiras de mau gosto, com 16%, seguidas de indisciplina (conversas, algazarra, recusa a executar as atividades propostas pelo professor, etc.), com 15% e falta de respeito ao professor, também com 15%, sendo os outros 32,5% divididos entre ocorrências mais esparsas, como desrespeito a funcionários (geralmente ao inspetor de alunos), fumar cigarros no banheiro, namoro na escola, uso de celular na classe, não fazer as atividades propostas, “cabular” aulas, etc. Medidas disciplinares, como suspensão das aulas de educação física, também são práticas adotadas nesta escola.

Tanto na escola “Beth Sarubbi” como na “Esmeralda” há uns poucos registros (0,5%) da fala do aluno, quando advertido por desrespeito ao professor, em que fica expresso o desejo de o aluno também ser tratado com respeito e dignidade.

A partir da análise dos “registros de advertências” das duas escolas investigadas, observamos que as ocorrências não são negociadas e tampouco observadas posturas interdisciplinares no confronto que se dá entre seus atores. As manifestações – dos alunos e tão somente deles – ficam documentadas, isto é, o aluno fica “marcado” como “infrator”, como “desviante”

de um modelo de aluno, sem que sejam observados os contextos em que tais ações ocorreram, bem como a dimensão das condições sociais que estão presentes na história de vida dos atores envolvidos. Vale lembrar o que Hegel disse e que é fundamental para a compreensão do outro: “se você chama de criminoso alguém que cometeu um crime, você ignora todos os outros aspectos de sua personalidade ou de sua vida que não são criminosos” (HEGEL, apud MORIN, 1998, p.61).

Entendemos que a escola não está considerando que o adolescente, nessa fase da vida, experimenta desafios e descobertas, bem como valoriza extremamente o convívio entre seus pares, buscando novas experiências que possibilitam o conhecimento sobre si e sobre o mundo, o que é fundamental na elaboração de sua identidade. É a partir das descobertas próprias dessa busca que o adolescente pode tornar-se bastante crítico às regras e normas, contestando, sobretudo, a escola e os professores que personificam a instituição.

A elaboração da identidade nessa etapa da vida ocorre num mundo complexo, de possibilidades e de escolhas que são efetivadas antagonicamente como adesão ou combate aos constrangimentos a que os atores estão submetidos. O “eu” é relacional, não é estático e se redefine continuamente como resposta a uma dinâmica social que exige uma *racionalidade aberta* (MORIN, idem) para a compreensão da multiplicidade de linguagens e relações para a produção das identidades sociais.

A análise das ocorrências registradas nas duas escolas revela a pressão a que são submetidos os alunos para que todos sigam um mesmo modelo, obrigando-os, assim, à subordinação, à docilidade, à prática de exercícios e dos deveres de que fala Foucault (2002). Os controles, as punições objetivam a

padronização de comportamentos. Aquele que contraria a norma serve de exemplo para aqueles que desejam cometer alguma manifestação de rebeldia e os comportamentos considerados “desviantes” servem de referência para manutenção da uniformidade. Assim, as punições surgem como uma maneira de castigar os que violam as normas e, principalmente, alertar e intimidar os que pensam violar.

Os questionários

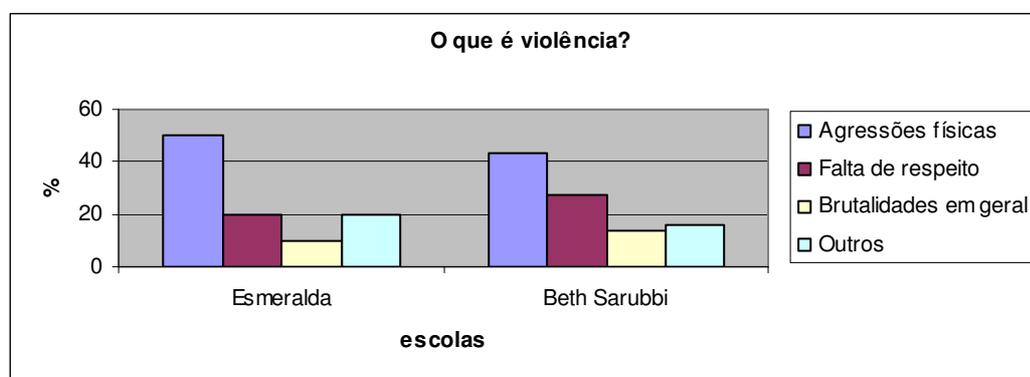
Os questionários (*anexo 2*) foram os mesmos aplicados nas duas escolas investigadas, para professores, alunos, funcionários e diretores. Para os adultos, os questionários foram entregues a fim de que respondessem livremente, tirassem quaisquer dúvidas aproveitando-se da permanência do pesquisador na escola, e devolvessem quando estivesse terminado. Alguns demoraram mais de uma semana para devolvê-lo. Outros, jamais devolveram.

Para agilizar os resultados, os questionários foram distribuídos aos alunos e, em voz alta, eram lidas cada uma das questões, tiradas as dúvidas imediatamente e concedido um tempo necessário para cada resposta; em seguida, passava-se para a questão seguinte. Assim, ao término de uma aula de cinquenta minutos, às vezes um pouco mais, a classe inteira já havia respondido a todas as questões. Foi a maneira mais pertinente que encontramos, visto que alguns alunos têm muita dificuldade de compreensão textual e mesmo de escrita.

O questionário, como recurso metodológico, investigou como os atores que transitam nas escolas pesquisadas situam a violência escolar e quais as habilidades utilizadas para negociar com tais manifestações.

Perguntados sobre o que entendem por violência, diretores, coordenadores, professores e funcionários a consideram:

	“Esmeralda”	“Beth”
Agressões morais e físicas.....	50%	43%
Falta de respeito.....	20%	27%
Brutalidades em geral	10%	14%
Outros	20%	10%

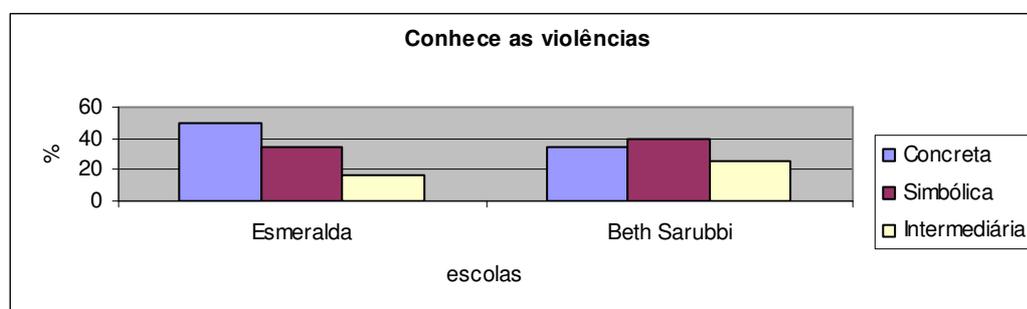


sendo que os outros restantes dividem-se em roubos, assassinatos, constrangimento moral, etc., muito embora a maioria faça referência apenas à violência concreta.

Nossa intenção foi perceber se os participantes na pesquisa tinham conhecimento das *violências concreta, simbólica e intermediária* (questão nº. 2). Entretanto, por uma falha na elaboração do questionário, de certa forma as respostas já estavam dadas em outra pergunta posterior (questão nº. 11). Embora saibamos que grande parte dos alunos não percebeu a ligação entre as duas questões, os resultados, principalmente dos adultos, não refletem as representações que eles têm, de fato, sobre o tema.

Os conhecimentos sobre os tipos de violências apontados dividem-se em:

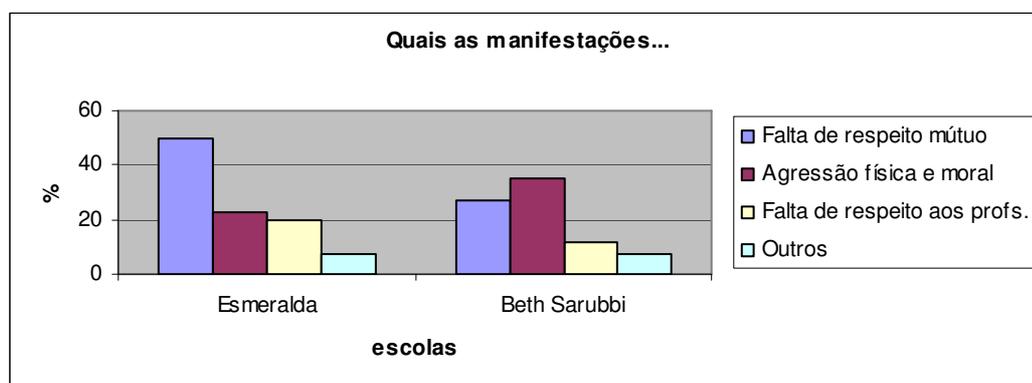
	“Esmeralda”	“Beth”
Violência concreta -	50%	35%
Violência simbólica -	34%	40%
Violência intermediária-	16%	25%



Ainda que a maior parte das respostas tenha recaído sobre o conhecimento de violência concreta, as condições em que foi elaborado o questionário nos levam a crer que grande parte do conhecimento alegado sobre violência intermediária, recairia sobre a violência concreta ou simbólica, considerando principalmente exemplos deixados por muitos participantes, ou seja, agressões físicas e morais, falta de respeito, etc. Entendemos, no entanto, que as respostas sobre o conhecimento de violência intermediária, significam, na realidade, um reconhecimento, visto que, ao assinalar sua resposta, o participante já tinha efetivamente o conhecimento de alguns referenciais, o que possibilitou um (re)conhecimento das manifestações de violência intermediária no cotidiano da escola.

Para esses profissionais, as manifestações de violências na relação professor-aluno, divide-se em:

	“Esmeralda”	“Beth”
Falta de respeito mútuo	50%	27%
Agressão física e moral	23%	35%
Falta de respeito aos professores	20%	12%
Outros	7%	7%

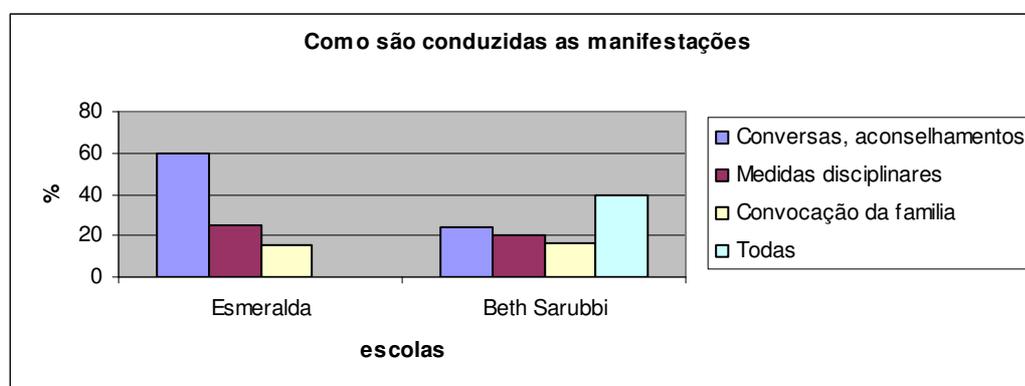


Professores, diretores, coordenados e funcionários consideram que as manifestações de violências ocorrem diariamente, representando 60% das respostas e que quem as inicia são os alunos, representadas por 71% das opiniões. Somente 26% admitem que professores ou diretores também iniciam as ocorrências apontadas (*cf. anexo 4*).

As respostas dos adultos sobre as manifestações de violência na relação professor-aluno, de modo algum dizem respeito a alguma ação ou reação dos professores, diretores ou funcionários das escolas; todas as opções

apontadas recaem unicamente sobre atitudes dos alunos, isentando totalmente a instituição e seus representantes de qualquer ato de violência.

A violência simbólica, institucional, presente nas relações de poder, são totalmente ignoradas, não se observando que as manifestações de violências destacadas podem surgir como uma espécie de resposta a um conjunto de agressões, humilhações silenciosas, palavras desdenhosas dos adultos, atos de injustiça ou de discriminação, sofridos anteriormente.



Observamos no gráfico acima que a Escola “Esmeralda” utiliza-se muito mais de conversas e aconselhamentos (60%), para negociar com as manifestações de violências, não descartando também as punições e castigos (25%). As convocações dos responsáveis só se efetiva em último caso, quando esgotadas outras estratégias. A Escola “Beth Sarubbi”, na opinião de 40% dos entrevistados, lança mão de todas as estratégias disponíveis para conduzir as manifestações de violência.

Entendemos que a postura dos professores nas escolas pesquisadas negligencia o exercício das diferenças. O que a escola admite como diálogo é,

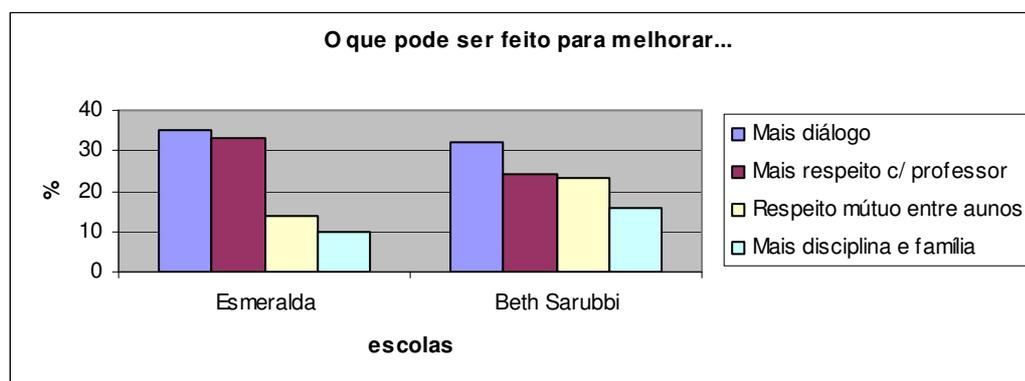
na verdade, a fala do professor **aos** alunos, de cima para baixo, e não **com** os alunos.

A escola é organizada socialmente de modo a reforçar e afirmar a superioridade dos professores, diretores e demais profissionais que lá transitam e, naturalmente, os professores são os controladores por excelência. Entretanto, o poder do professor em termos de coerção direta na sociedade atual é bastante limitado. Os alunos são em maior número e as punições se esgotam rapidamente. Apoiar-se em demonstrações de força, pode provocar um desgaste lento, bem como a perda de significados que podem levar à desconfiança nos professores e nos seus saberes ou tornar pertinente outro tipo de reação que não o respeito mútuo, evoluindo para as reações agressivas.

A escola tem sido agência do controle por excelência, especialista em expor, destruir ou paralisar o aluno individualmente, com a intenção de fazê-lo dobrar-se à autoridade reconhecida na instituição, a fim de manter o eixo institucional de reprodução das relações sociais da escola em geral.

O que percebemos é que o comportamento dos alunos nas escolas pesquisadas denuncia uma forma de oposição constante à autoridade, no sentido de superar a submissão na tentativa de restabelecer o prazer e o interesse pela vida escolar. Charlot (2005, P. 131) considera que “é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola”.

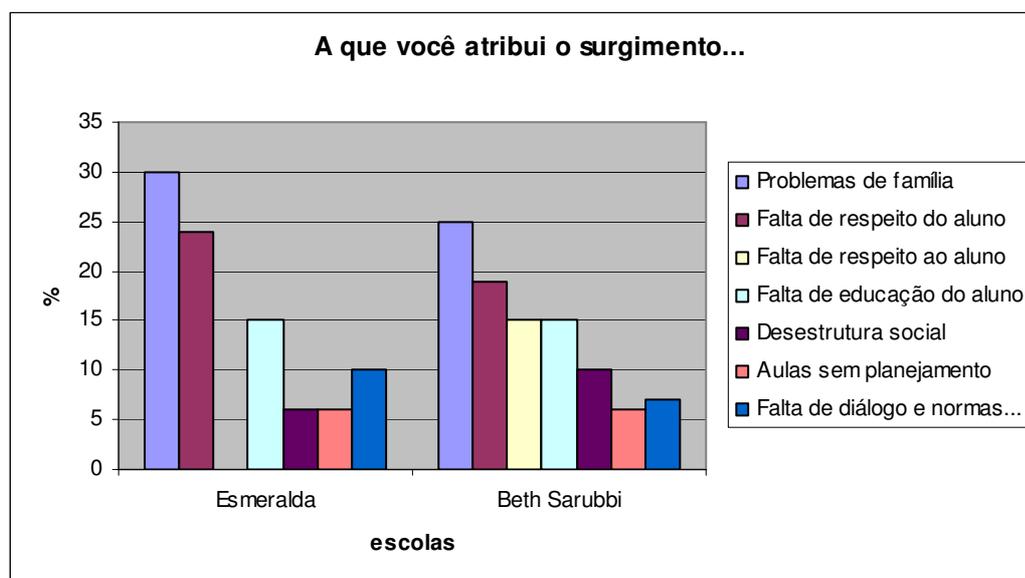
As sugestões feitas para melhorar a relação entre professores e alunos e entre alunos e alunos seguem as mesmas posturas citadas anteriormente.



Professores, diretores, coordenadores e funcionários admitem que o diálogo seja a ferramenta fundamental nas relações que se estabelecem na escola; 30% deles requerem mais respeito **com os professores**, outros 20% consideram que o respeito mútuo **entre alunos** é fundamental. Mais disciplina e educação da família também foi opção de 13%.

É interessante perceber que, na concepção desses adultos, apenas os alunos precisam mudar de postura para que uma boa relação se estabeleça na escola. É como se passassem despercebidos o descaso e o desrespeito de professores e funcionários ao impingir-lhes aulas desinteressantes e exercícios sem sentido, ou tratá-los aos berros ou como meros adolescentes.

Percebemos que os adolescentes, de modo geral, só expressam real interesse pelas atividades que lhes proporcionam prazer ou oferecem algum tipo de desafio. E na escola, na sala de aula, não poderia ser diferente. Eles sabem reconhecer os professores que os vêem com respeito e admiração e retribuem à altura.



Conforme o quadro acima, a atribuição do surgimento das manifestações de violências nas escolas, dividiu-se entre problemas de família, falta de respeito **do** aluno, falta de respeito **ao** aluno, falta de educação **do** aluno, desestrutura social, aulas sem planejamento que geram o desinteresse e o tédio nos alunos e falta de diálogo e de normas pré-estabelecidas.

A maioria dos adultos participantes (30% e 25%) aponta como responsável pelo surgimento das manifestações de violências nas escolas os problemas que os adolescentes trazem de casa, ou seja, “família desestruturada” como geradora das dificuldades de convívio social com os adultos e entre eles mesmos. A escola seria apenas o lugar onde esses conflitos internalizados pelos alunos eclodiriam.

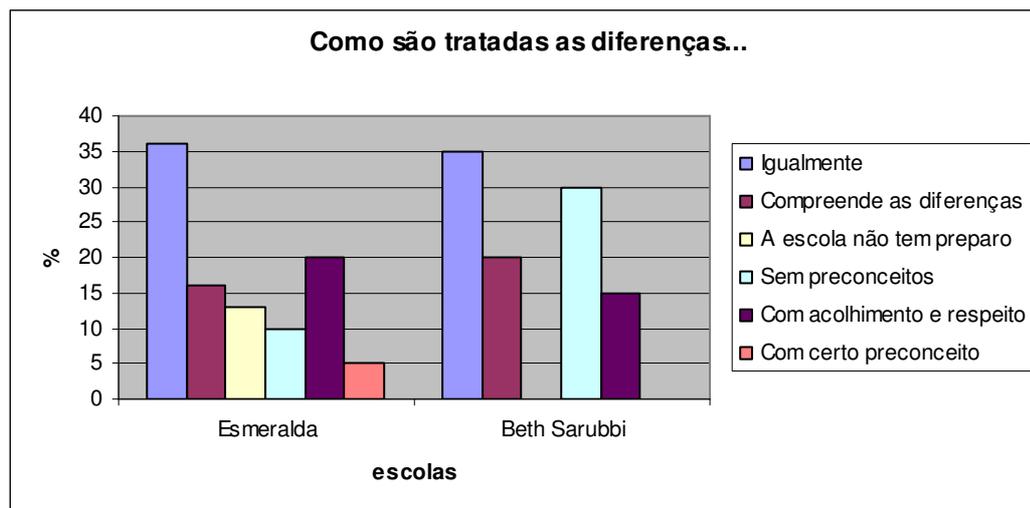
Percebe-se, pela análise dos dados e estudo de caso, que a falta de respeito é bastante considerada como um dos fatores que pode ocasionar revolta, levando, assim, a atitudes violentas. Entretanto, somente a escola Beth

Sarubbi faz referência à falta de respeito **ao** aluno, admitindo que também o adolescente sofre a violência do desrespeito no ambiente escolar.

Entendemos que a escola “Esmeralda” pode estar concebendo a questão do respeito associada à atitude de submissão, derivada de sentimentos como medo e inferioridade que se apóia nas relações de poder existentes na instituição. Ao desprezar a possibilidade de também os alunos serem merecedores de respeito, a escola despreza atitudes que se associam a valores presentes na socialização e na aprendizagem. Outro sentido de respeito igualmente ignorado é quando este se dá tomando como referência o princípio da dignidade, segundo o qual toda e qualquer pessoa é digna e merecedora do respeito de seus semelhantes para realizar seus projetos de vida.

Aulas sem planejamento e falta de diálogo e normas pré-estabelecidas também se configuram como uma violência produzida pelas escolas. A tendência em direcionar a responsabilidade pela violência escolar para fatores exógenos a ela equilibrou-se àqueles diretamente vinculados às relações tecidas na escola.

Nossas hipóteses consideram que as violências – concretas, simbólicas ou intermediárias - podem emergir em todas as situações em que o conflito não é negociado e onde há intolerância ao diferente.



É observável que mais de 35% dos adultos participantes admitem que a escola trata as diferenças existentes (deficientes, etnia, religião, desempenho intelectual, condição socioeconômica etc.) “igualmente”. Entre as opções, 5% dos adultos da escola “Esmeralda” percebem a escola atuando com “certo preconceito” em relação às diferenças.

Reportamo-nos à contribuição de Bourdieu (1992) para a compreensão sociológica da escola quando ressalta que essa instituição não é neutra. De modo formal, a escola trataria todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Mas o autor evidencia que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam em condições mais favoráveis do que outros para atender às exigências, muitas vezes, implícitas, da escola.

Ao tratar com indiferença as diferenças existentes na escola, a instituição contribui para a produção, entre outras mazelas, do fracasso escolar. Esse fenômeno reforça e alimenta o perverso ciclo que envolve a

pobreza, o desemprego e a exclusão social e acaba por cooperar na reprodução das desigualdades sociais já existentes.

Bourdieu (*idem*, p. 58), a esse respeito, esclarece:

“Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.”

Essa afirmação de Bourdieu (*ib.*) é analisada por Perrenoud (2001, p. 66), em que esclarece:

“Para favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças provenientes das diferentes classes sociais; em outros termos, ao tratar todos os ensinados, por mais desiguais que eles sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais frente à cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica, na verdade, serve de máscara e de justificação às desigualdades reais frente ao ensino e frente à cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida.”

Depreendemos que, ao tratar, formalmente, de modo igual, em direitos e deveres quem é diferente, a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado, reproduzindo e legitimando desigualdades pré-existentes.

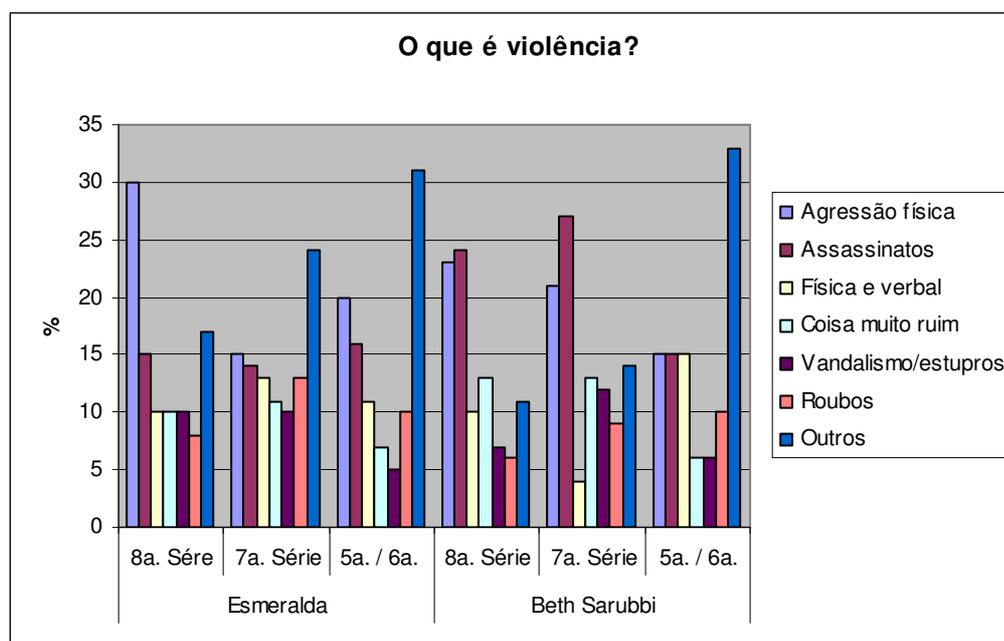
Perrenoud (ib.) entende que em uma escola comum, ainda que fosse possível - e estimulada - uma certa diferenciação, ela não teria habilidade para produzir efeitos notáveis na luta contra as desigualdades. Para ele, seria necessário que o sistema de ensino transformasse inúmeros determinantes institucionais da prática pedagógica. Corroborando com essa posição, o autor parafraseia o texto acima citado de Bourdieu, autorizando-se a dizer:

“Para que os mais favorecidos sejam favorecidos e os menos favorecidos sejam mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola, mesmo quando recomende a diferenciação do ensino, não ofereça aos professores nem a formação nem os meios, e não faça disso a base de suas responsabilidades.” (Idem, p. 100)

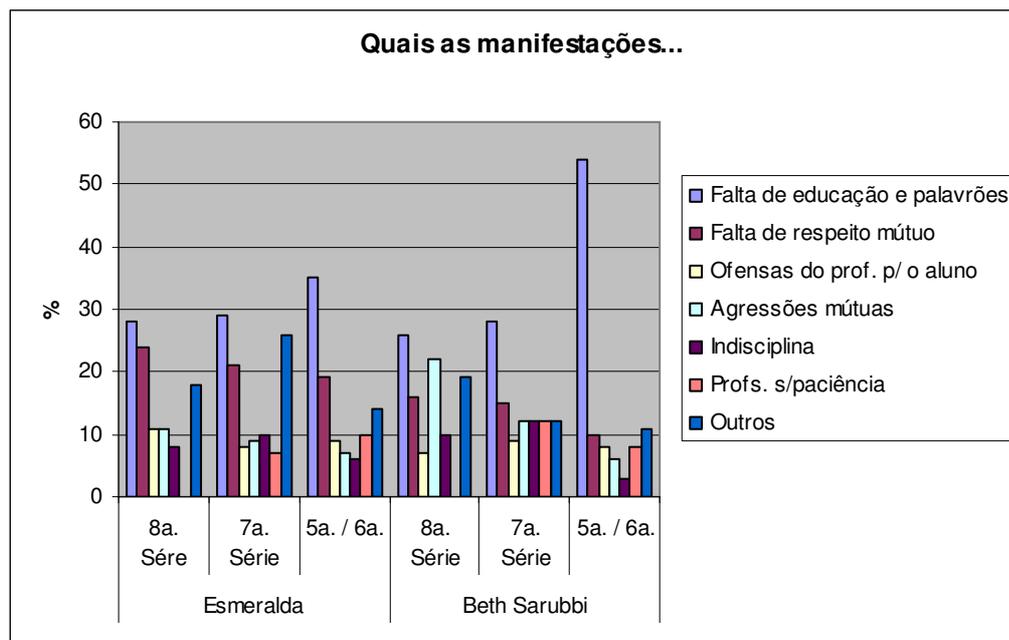
Entretanto, poucos professores ainda ignoram a constatação de que as crianças chegam à escola com conhecimentos lingüísticos e culturais bastante variáveis, e que uma prática pedagógica que desconsidere tal fato, fatalmente favorecerá os mais favorecidos, reproduzindo a hierarquia das profissões e das classes sociais.

Por outro lado, quando as escolas admitem que compreendem as diferenças e que as encaram com acolhimento e respeito, esbarramos em novos saberes desenvolvidos pelo Podis, em que, assumindo postura interdisciplinar, busca o exercício das diferenças. Nossas reflexões, considerando o tema da inclusão/exclusão, apontam para uma conceituação que nos remete para além da aceitação, do respeito e reconhecimento das diferenças. Visto dessa forma, o respeito é disciplinador e exclui ao invés de incluir. O respeito, sob esta ótica, cria uma barreira que afasta, impedindo uma relação efetivamente inclusiva e de acolhimento.

A participação dos adolescentes



O que o quadro acima evidencia é assustador! As representações de violência para os adolescentes, assim como para os adultos, recaem principalmente sobre agressões físicas. Embora tenham manifestado conhecimento pelas violências simbólicas e intermediárias (*anexo 8*), a maioria das referências feitas diz respeito à violência concreta. Convém destacar que a leitura dos dados referentes aos alunos de 5^{a.} e 6^{a.} séries, apesar de representar um afastamento da violência concreta, representam outras opções, que, agrupadas em “outros”, são manifestações também concretas, mas especificadas como guerras, espancamentos, suicídios, agressão a mulheres e crianças, crimes violentos, ação de gangues, uso de drogas, etc.



Quanto às manifestações de violências na relação professor-aluno, todos os alunos reconhecem que a falta de educação, o uso de palavrões e falta de respeito **mútuo** configuram-se como posturas violentas no cenário escolar. Mais da metade (54%) dos alunos de 5^{a.} e 6^{a.} séries da escola “Beth Sarubbi” apontam a “falta de educação” e palavrões como violência.

Presenciamos, atualmente, crianças e adolescentes contaminados por um mundo constituído por adultos, expresso pelos programas de TV, de rádio, de jornal e revistas, da internet, um mundo sem fronteiras morais, permissivo, sem limites, livre para uma liberdade mal conquistada. Nesse contexto, tornou-se difícil uma criança não estar envolvida por linguagens, palavras que denotam erotismo, crimes sexuais, traições, ciúmes, histórias de personagens envolvidas com drogas, crimes passionais, bebidas e sexo. Dessa forma, essas crianças perdem a inocência da infância, “adultizam-se” precocemente, robotizadas em suas emoções e sentimentos, sem que tenham a oportunidade de serem preparadas para viverem sua própria história de vida. São crianças

cujos pais saem para o trabalho deixando-as sós, outros sequer sabem do paradeiro do pai ou da mãe, e, sem referências, chegam à escola levando na bagagem o estilo de vida familiar.

No início da infância, o choro é uma forma aceitável de demonstrar as emoções e aliviar estresse e ansiedade. Conforme as crianças – principalmente os meninos – crescem, a nossa sociedade os desencoraja a chorar, especialmente em público. A necessidade de um escape para as emoções mais fortes acaba levando-os ao uso dos palavrões.

Para a maioria das pessoas, xingar é uma resposta instintiva a algo doloroso e inesperado ou a alguma frustração. Há quem fale palavrões porque entende que a situação requer tal atitude ou porque isso já se tornou um hábito. Esses são os usos mais comuns dos palavrões e muitos pesquisadores acreditam que eles ajudam a aliviar o estresse e a gastar energia da mesma forma que o choro para as crianças.

Além das palavras de raiva ditas no calor do momento, os palavrões têm bastante efeito nas interações sociais. No passado, pesquisadores acreditavam que os homens xingavam para se sentirem mais “viris” e as mulheres, para ficarem mais parecidas com eles. No entanto, estudos mais recentes mostram que as mulheres xingam, em parte, para imitar mulheres que admiram.

A observação do cotidiano nas escolas, a experiência pedagógica e os estudos nos levam a compreender que a utilização de palavras específicas, como gírias e palavrões, nem sempre tem uma conotação pejorativa ou ofensiva. Elas podem servir para estabelecer a identidade de um grupo, fixar um membro em um grupo e manter o vínculo desse grupo, expressar solidariedade para com outras pessoas, expressar confiança e intimidade,

acrescentar humor, ênfase e expressar choque, ou mesmo tentar esconder medo e insegurança.

Entretanto, entendemos que normas de convivência podem ser bem-vindas, quando estabelecidas em conjunto com a comunidade escolar. Vale lembrar que, usadas inadvertidamente, as palavras de “baixo calão” podem impossibilitar uma boa comunicação e um trato respeitoso, além de enfraquecer a capacidade argumentativa.

Entre as manifestações apontadas pelos adolescentes, aparecem também ofensas do professor aos alunos, agressões mútuas (entre alunos e professores e entre alunos), indisciplina, professores impacientes, diretora autoritária, cuja incidência chegou ao extremo de um aluno agredir fisicamente a diretora de uma das escolas. Para eles, essas manifestações ocorrem diariamente e quem as inicia são, na grande maioria, os alunos (*anexo 9*). A incidência de professores iniciarem as violências são maiores na escola “Esmeralda”, enquanto na escola “Beth Sarubbi” alunos de 8^a. e 7^a. séries consideram também como responsáveis diretores e coordenadores.

Na percepção dos adolescentes, as manifestações de violências que ocorrem na escola (*anexo 9*) são conduzidas com conversas e aconselhamentos, a família é convocada a comparecer na unidade escolar, bem como sofrem também sanções disciplinares, como suspensão de atividades esportivas, fazer cópias de textos disciplinares. Os dados revelam que a Escola “Esmeralda” lança mão de todas as estratégias na condução da questão; já a Escola “Beth Sarubbi” utiliza-se do auxílio da família e de medidas disciplinares.

Entendemos que se a escola é a expressão de conflitos diários, as violências que daí derivam não estão sendo percebidas como objeto de negociação constante, cotidiana, no momento mesmo dos acontecimentos. As respostas repressivas utilizadas pelas escolas sinalizam ações elaboradas através de planos que manipulam a manifestação dos alunos com a finalidade de eles descarregarem suas energias e, assim, serem mais pacíficos, obedientes e submissos.

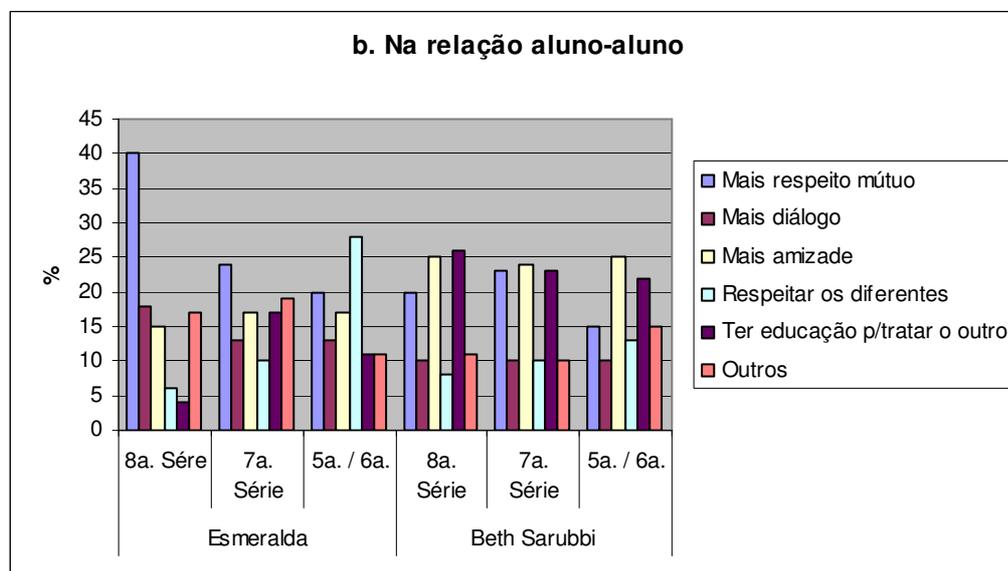
Enguita (1989, p. 165) nos fornece uma contribuição sobre o efeito negativo do exercício permanente da autoridade sobre os alunos:

“Subsidiário, mas não carente de importância é o efeito que a submissão permanente à autoridade produz sobre a imagem de si mesmo e a auto estima dos alunos. O exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela.”

Os alunos, inseridos às relações de autoridade e hierarquia, submetem-se a uma educação voltada para a docilidade, desenvolvendo uma dependência que beira a infantilização, impedindo-os de crescer como pessoas auto-suficientes e automotivadas, condições que favorecem o exercício da criatividade, do raciocínio e o amadurecimento das relações. Uma sociedade baseada no controle tende a enfraquecer a independência, a integridade, o pensamento crítico e a produtividade dos que estão subjugados a ele.

Quando indagados quanto ao que pode ser feito para melhorar a relação professor-aluno (*anexo 10*), surge novamente a questão do respeito, já bastante discutido em citações anteriores. Surge também a questão do respeito com que

os professores devem tratar seus alunos, bem como o desejo de que os professores sejam mais pacientes.



O gráfico destaca que na relação entre os alunos, também o respeito mútuo, o respeito ao diferente, mais diálogo, mais amizade e ter educação para lidar com o outro surgiram como posturas necessárias à manutenção de um bom relacionamento na escola.

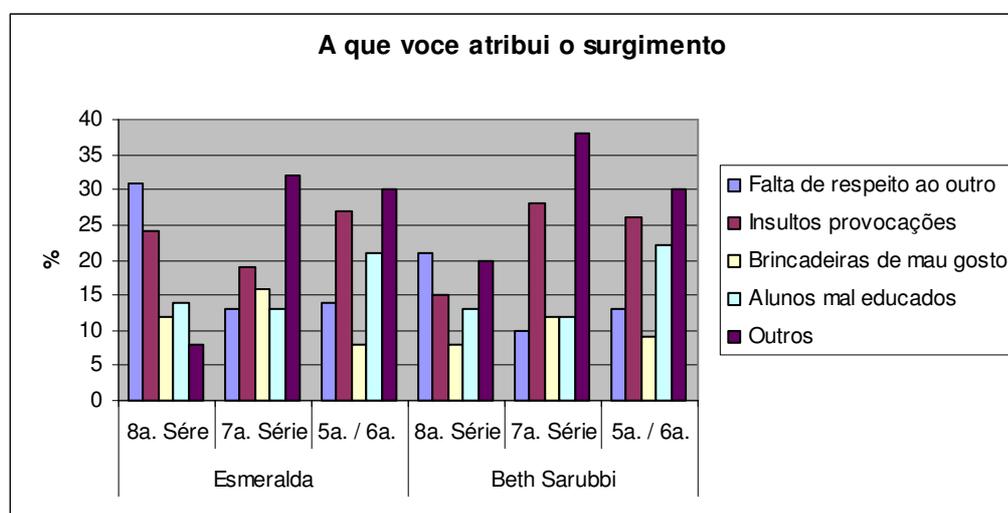
Reportamo-nos a Maffesoli (1987) para compreender a dominação que resulta no controle do indivíduo por si mesmo que, através do processo educacional, aprende a regular as pulsões de sua vida. A adaptação a normas e padrões sociais cria o hábito de recalcar emoções, impulsos, imaginação.

Para o autor, a homogeneização faz desaparecer a coesão do social, esvaziando a socialidade de sua forma, de sua potência e conduzindo a sobressaltos violentos.

Desde o nascimento, as crianças submetem-se à influência de seus pais, que normalmente desaprovam as transgressões. Na adolescência,

contudo, os jovens gradualmente se libertam do controle dos pais, passando a ser influenciados por seus pares, que, em muitos casos, podem incentivar comportamentos delituosos.

Mas, onde há poder, há resistência; o que significa dizer que todas as relações sociais são relações de poder e resistência. Isso nos leva a considerar que crianças e adolescentes parecem aliviar-se das pressões que sofrem maltratando-se mutuamente.



Evidências constantes do gráfico acima mostram que os alunos atribuem o surgimento das manifestações de violência na relação professor-aluno e entre alunos a diversos fatores que excluem totalmente a organização institucional como promotora das ações apontadas. Dentre as considerações feitas, estão novamente a falta de respeito ao outro, insultos e provocações e a questão do diálogo como responsáveis.

No nosso entender a violência surge principalmente no confronto entre as diferenças, no embate entre vontade e necessidade. E, se a sociedade é agremiação de pessoas que interagem para alcançar objetivos independentes,

qualquer relação social é fundamentada pela luta que tanto pode assumir características de negociação, sedução, convencimento, diplomacia, regulação, como pode assumir características de confronto, entre outras tendências desfavoráveis. Segundo Maffesoli (1987), por ser a realidade social uma agregação de diferenças, a sociedade social pode gerar violência, mas, de certa forma, essa mesma violência também tira a sociedade da pacificidade paralizante que embarga a criatividade e estagna a mesma sociedade.

É importante considerar a possibilidade de existir sempre um confronto em que as forças de atração e repulsão possam sustentar a coesão de certos grupos que expressem, simultaneamente, semelhanças e contrastes, características necessárias à formação de “comunidades”, a que Maffesoli (*idem*) chama de “tribos”, capazes de respeitar as diferenças entre seus membros, integrando-as num conjunto que preserve a autonomia de cada um. Ao sustentar as diferenças, essa unidade exprime conflitos e inimizades que, como um amálgama, solidifica os agrupamentos, permitindo a formação de uma resistência ou de uma “solidariedade orgânica” capaz não apenas de se opor às diversas formas de ataque externo, como também de relativizar o poder de um comando central e único.

Como afirma Maffesoli (*idem*), as zombarias não enfrentam os poderes frontalmente, mas usam de ardis, de rodeios para se contraporem à normalização e à domesticação dos costumes. A ironia, as tiradas, os rumores, os trocadilhos – chamados pelos alunos das escolas pesquisadas de “brincadeiras de mau gosto, provocações” – como elementos estruturantes da violência, constituem-se em mecanismos que impedem essa domesticação, abrindo uma brecha, uma falha na lógica da dominação.

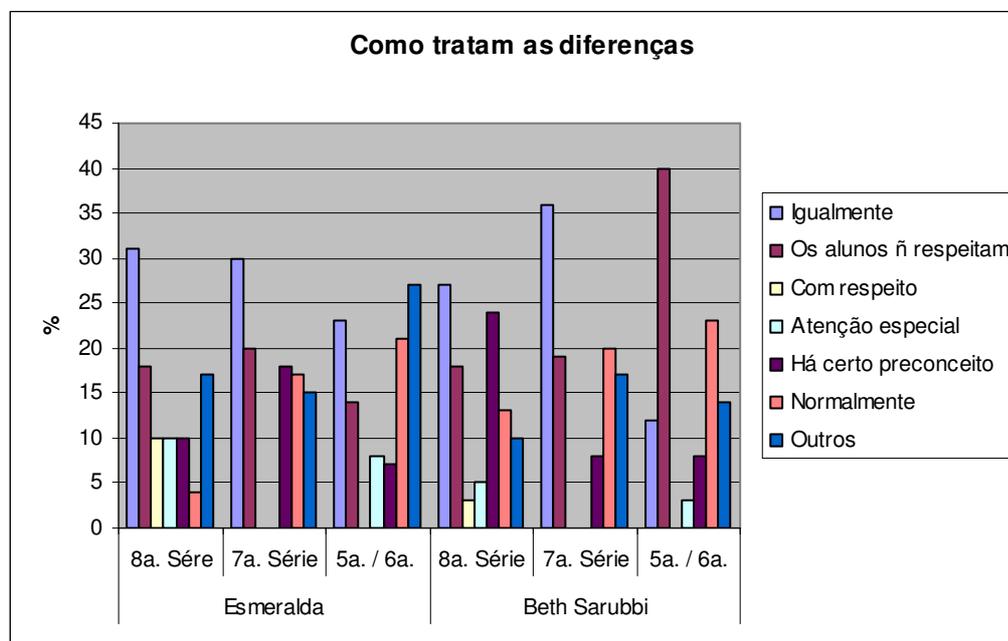
Questionando a principal função da escola (*anexo 11*), constatamos que para os alunos de 7^a. e 8^a. séries, ou seja, aqueles que se encontram próximos ou em vias de concluir o ensino fundamental, a escola ainda representa um degrau necessário à obtenção de emprego digno.

Charlot (2005) nos lembra que a partir dos anos 1960, pouco a pouco a escola tornava-se o meio mais seguro de conseguir, mais tarde, “uma boa profissão”, ou mesmo, muito simplesmente, um trabalho. Atualmente, a possibilidade de encontrar trabalho e, principalmente, a de encontrar um “bom emprego”, que seja interessante, bem pago, bem situado na hierarquia social, dependem do nível de êxito na escola. Para se ter uma “vida normal”, e mais ainda, para se beneficiar de uma ascensão social, o êxito é ponto de passagem obrigatório, ou seja, é sua vida futura que os jovens jogam na escola.

Para o autor, há, nesse contexto, uma forte fonte de tensão no universo escolar, que se torna ainda mais forte, quando percebemos que a representação da escola como via de inserção profissional e social apagou a idéia dela como lugar de sentido e prazer. De modo que o distanciamento é cada vez maior entre a importância da escola – que permite ascender a uma vida desejável ou ao menos “normal” – e o vazio da escola no dia-a-dia – onde o jovem, sobretudo nos meios populares, aprende coisas que não têm sentido para ele.

Percebemos essa distância nos dados empíricos coletados nas duas escolas participantes, demonstrando o desnível de que fala o autor entre “a lógica escolar dos professores e, geralmente, das classes médias, e a lógica dos alunos de meio popular” (id. p. 131). Esses alunos já não estão certos de que devem freqüentar a escola como meio de aprendizagem. O que eles valorizam,

na realidade, é “passar de ano” para conseguirem o diploma; aprender é apenas uma “obrigação para conseguir isso”.



Como são tratadas as diferenças existentes na escola (deficientes, etnia, religião, desempenho intelectual, condição socioeconômica, etc.)? O quadro acima evidencia que, da mesma forma que os adultos, os adolescentes também percebem o trato das diferenças na escola de modo “igual”, o que nos leva a considerar que a visão de igualdade na escola percebida pelos adultos já está banalizada e introjetada pelos alunos como uma postura natural, inerente às relações que acontecem na escola. Entretanto, uma quantidade considerável das respostas mostra que os alunos, muito mais que os adultos, não respeitam os diferentes, atribuindo apelidos estigmatizantes, humilhando os menores, etc.

Fromm (1987, p. 334) nos fornece material interessante na compreensão da agressividade percebida no comportamento dos adolescentes apontados

nas respostas dos alunos (principalmente os de 5^a. e 6^a. séries da Escola Beth Sarubbi), em que entendemos que o tédio seja um sentimento deflagrador das manifestações observadas.

“A diferença entre o prazer ‘inocente’ de desconcertar ou ‘importunar’ alguém e o de participar de um linchamento de multidão é apenas quantitativo. Em ambos os casos, a pessoa entediada, ela mesma, produz a fonte de excitação se não se oferece como já pronta de antemão. A pessoa entediada freqüentemente é a organizadora de um ‘*mini Coliseu*’, em que produz as equivalentes em pequena escala de uma crueldade de grande escala que se leva à cena no Coliseu.”

E o tédio continua... Pudemos perceber durante a aplicação dos questionários, que não só, mas principalmente na escola “Beth Sarubbi”, as salas de aula são numerosas, a arquitetura é inadequada ao mínimo de liberdade física, o calor torna-se insuportável por conta de ventiladores que não funcionam, e a maioria das aulas não dizem respeito aos interesses dos alunos, visto que alguns alunos nessa faixa etária mal sabem ler e escrever. É compreensível que alunos subjugados a condições precárias no ambiente físico, bem como submetidos à vigilância e punições pelos adultos, entediam-se com facilidade e manifestem impulsos de revolta às sanções sofridas.

Fromm (idem) alerta para o fato de que a criança é, em geral, derrotada pela força superior do adulto, entretanto essa derrota não permanece sem conseqüências. Para ele, essa coerção estimularia uma tendência a superar a derrota, levando a criança a fazer ativamente o que se lhe foi obrigado a suportar passivamente: “mandar, quando se tinha de obedecer; bater, quando

estava apanhando; em resumo, *fazer* o que se foi *obrigado* a *suportar*, ou fazer o que não se podia fazer devido a uma proibição” (grifos do autor).

Os dados nos mostraram ainda, que o referencial de professor que esses alunos desejam (*anexo 12*) deveria ser alguém “legal”, paciente, que não grite, não ofenda, não humilhe o aluno. Um professor que, pacientemente, explique as lições até que o aluno tenha aprendido, que tenha bom humor, e que traga atividades diferenciadas, interessantes, que lhes desperte o prazer de aprender.

O referencial de escola que eles freqüentariam com prazer (*anexo 13*) é principalmente uma escola sem violências, que desenvolva neles habilidades esportivas, de jogo, de brincadeiras, de liberdade. Que seja um local agradável de permanecer por tanto tempo diário e que eles sejam respeitados dignamente como gente.

Certezas provisórias...

Os propósitos anunciados apontaram para o estudo das violências simbólica, concreta e intermediária produzidas nas instituições escolares de ensino fundamental, no qual tomamos como estudo de caso duas unidades da rede pública municipal de Boituva, cujas características físicas, geográficas e humanas são um tanto quanto diversas: a escola “Esmeralda”, situada em bairro de classe média, na região central do município, próxima de toda a infraestrutura de lazer e comércio e a escola “Beth Sarubbi”, instalada em bairro periférico, cuja comunidade é carente de recursos sócio econômicos, com suas casas mal-acabadas, considerado dos mais violentos do município e isolado do centro pela rodovia e pelas indústrias que se instalaram ao longo da estrada.

Nossa intenção foi investigar a concepção de violência que os atores da instituição escolar têm, bem como conhecer e tipificar as habilidades utilizadas para negociar com as ações perturbadoras e provocadoras das violências nas escolas.

Tomamos, portanto, certo distanciamento em relação às representações dominantes que insistem em associar a violência à pobreza. Pobreza e miséria não são responsáveis pela onda de violência. Criminalizar a pobreza é um ato político, geralmente de ações externas.

Entendemos que tanto a escola “Esmeralda”, quanto a “Beth Sarubbi” são possíveis geradoras de violência, apesar de apresentarem algumas diferenças quanto às suas estruturas, de modo geral. Reafirmamos, portanto, que a violência pode emergir em todos os ambientes em que o conflito não é

negociado, onde as posturas dominantes não se pautam por ações interdisciplinares, oportunizando a intolerância ao diferente.

Os dados analisados, bem como a observação da vida escolar nos autorizam dizer que as manifestações de violências nas escolas emergem sobre um fundo de tensão social e escolar forte; nesse cenário vulnerável, uma simples faísca que sobrevenha – um conflito, às vezes menor – pode provocar a explosão – o ato violento –. É preciso, pois, buscar as fontes dessa tensão.

Estamos convencidos de que, muito embora algumas fontes de tensão estejam diretamente ligadas ao estado da sociedade e do bairro (se o bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola também seja atingida), é preciso desconfiar de raciocínios do senso comum, pois encontramos escolas pouco violentas em bairros violentos e a existência de escolas em bairros de classe média e melhor estruturados não é garantia da ausência de violência em seu interior.

A escola “Beth Sarubbi”, por estar situada em bairro estigmatizado pela violência, tornou-se, nas representações sociais dominantes, um lugar também marcado pelo mesmo estigma. Entretanto, não encontramos naquela escola manifestações especialmente diferentes de violências, quando comparadas às encontradas na escola “Esmeralda”, que goza de certo prestígio junto à sociedade do município.

O que ficou evidenciado pela “fala” de alguns alunos de 5^{a.} e 6^{a.} séries da escola “Beth Sarubbi” é que eles sentem a administração escolar – diretoras, coordenadoras e funcionários – como autoritária e agressiva, que os adultos estão sempre tensos: - *“Elas gritam o tempo todo e não deixam a gente explicar; elas têm é medo dos alunos...houve um aluno que até bateu na*

diretora!” – o que pode significar que os adultos acreditam que a violência que estigmatiza o entorno da escola já tenha ultrapassado os “altos muros” e se instalado entre os adolescentes. Esses alunos são tratados como se os adultos que trabalham na escola já tivessem deles um dossiê completo, provocando uma atitude de suspeita e desconfiança.

Decorre dessa postura que o autoritarismo, as ameaças, a desqualificação do aluno, ao fazer parte do cotidiano da escola, podem deflagrar rebeldias que emergem como forma de discordância das regras impostas. As normas que regem a escola e o funcionamento das salas de aula podem ser extremamente severas e, quando não negociadas com todos os participantes dessa dinâmica, suscitam revoltas como via de expressão, que podem culminar em atos violentos.

Concebemos as escolas pesquisadas como produtoras de violências, na medida em que também elas falham na tarefa de possibilitar aos alunos um contexto social significativo. O ambiente escolar, por ser percebido como hostil e ameaçador, provoca os alunos a responder, em devolução, com uma série de comportamentos violentos.

A escola, como instituição socializadora, não está considerando em suas ações que quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo.

Quando nos reportamos a Tourraine (1998) e a Maffesoli (1987), podemos compreender que no ambiente da escola, nos seus espaços de convivência, predomina o clima do “estar junto” e que esse espaço, longe de ter uma representação de escola, se constitui em lugar de encontro com o que, muitas vezes, não contam nos locais onde moram. Segundo Tourraine (*idem*, p. 338), é

salutar que a escola tenha os “sujeitos individuais” como centro em vez de a sociedade. E assim, “torna-se claro que o seu funcionamento deva ser decidido por aqueles que ensinam e por aqueles que são ensinados, por aqueles que vivem na escola uma grande parte da vida ou estão ali preparando seu futuro pessoal”.

Dispomos, abaixo, apenas algumas das “falas” encontradas nas escolas durante as visitas feitas, na intenção de deixar claro o descontentamento de alguns alunos frente às posturas autoritárias e, às vezes, de descaso a que estão subjugados.

“Elas já vêm xingando, humilhando e dando advertência; não deixam nem a gente explicar o que aconteceu”. (aluno de 8ª. série – Beth Sarubbi)

“A escola sabe das diferenças, mas trata todo mundo igual”
(aluno de 6ª. série – Esmeralda)

“Os professores são mais educados e dão mais atenção aos mais inteligentes; pra quem não sabe, eles nem olham...”
(aluna de 5ª. série – Beth Sarubbi)

“Eu acho que os professores gostam mais dos alunos inteligentes porque fica mais fácil pra eles ensinar; ele não quer ficar perdendo tempo ensinando os que têm dificuldades.”
(aluna de 5ª. série – Esmeralda)

“Eu gostaria que a escola se esforçasse para oferecer coisas boas para que o aluno amasse a escola e não odiasse.” (aluna de 6ª. série – Esmeralda)

Verificamos, pois, que o ambiente escolar, longe de ser um local que favoreça o prazer de aprender, tem se configurado como um pesado fardo

imposto aos adolescentes, uma (lamentável) obrigação diária, que pode até oferecer algum entretenimento, mas jamais a alegria, porquanto a alegria exige liberdade, o afrouxamento das rígidas rédeas do controle.

Por outro lado, há alunos nas duas escolas pesquisadas que pedem *“uma escola mais disciplinadora, que imponha regras mais rígidas aos alunos”*, o que representa um certo medo em manifestar opiniões que demonstrem crítica à escola, ou ainda esses alunos podem não estar percebendo claramente o quanto estão sendo submetidos ao poder disciplinar.

Entendemos que o respeito é muito considerado por todos os atores das escolas em todas as formas de interação e que o tema ganha seu significado mais amplo quando se realiza como respeito mútuo: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito, a exigência de ser respeitado.

O respeito é entendido pelos alunos como ferramenta imprescindível não só nas relações dialógicas, mas também na forma como a escola os recebe, nas condições materiais, muitas vezes, precárias em que são obrigados a permanecer por um período significativo do seu dia – também uma forma agressiva de a escola se apresentar aos alunos. Banheiros sujos, carteiras rabiscadas e com sulcos, pouca iluminação, ventiladores quebrados; isto, segundo nossas reflexões, dá aos alunos uma imagem de escola que não recebe bem seus alunos, uma vez que a sociedade de consumo moderna apresenta muitas condições de bem estar e de conforto.

Paulo Freire (2004, p. 45) já refletiu a respeito desse assunto ao perceber que “é incrível não imaginar o significado do discurso formador que faz uma escola respeitada em seu espaço, na e pela limpeza do chão, na boniteza das

salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam”. Se os adultos se incomodam com essa situação, por que os jovens achariam normal?

Esta investigação é apenas o reflexo de **certezas provisórias**, ou incertezas que marcam o início de uma busca que vai mais além do estudo de caso desenvolvido nas duas escolas pesquisadas. É o entremeio de um caminho que aponta para novos saberes sobre as violências – concretas, simbólicas e intermediárias – produzidas nas instituições escolares, em que ficou evidente o caráter histórico, contextual e dinâmico – porquanto inconcluso, inacabado – das manifestações.

A violência não é exclusiva de uma classe social ou de escolas bem ou mal situadas, mas de determinadas posturas que tendem a anular, no outro, as possibilidades de diálogo e negociação. São ações que não se pautam pela postura interdisciplinar, que negam oportunidades de tentativas de diferentes tipos de sociabilidade, reproduzindo antigos paradigmas sobre autoridade e liberdade na escola.

Referências:

- ABRAMOVAY, M (Cord.) et al. **Escolas inovadoras: experiências bem-Sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, ministério da Educação, 2004.
- AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.
- _____. (Org.) **Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ARIÈS, P. **A história Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1978
- BOURDIEU, P; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BECKER, Daniel. **O que é adolescência?** São Paulo, Ed. Brasiliense S.A., 1987. Coleção Primeiros Passos.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1989
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. **Meditações Pascalianas**. Trad. Sergio Miceli, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001
- BRASIL. Coordenação da Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. Educ. Pesq. V. 27 n.1, pág. 123-140, São Paulo ./jun.2001.
- CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias n. 8 Porto Alegre jul./dez. 2002.
- _____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005
- CODO, Wanderley (coordenador). **Educação: carinho e trabalho**. – Petrópolis, RJ : Vozes / Brasília : Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação : Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

DEBARBIEUX, Eric. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967 – 1997)**. Educ. Pesq. V.27 n. 1, São Paulo jan./jun. 2001.

_____. BLAYA, C. (Orgs.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002

ENQUITA, M.F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In: Nóvoa, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto. Edit. Porto, Portugal, 1995

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** S. Paulo: Edições Loyola, 1993

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 29^a. edição

_____. **Pedagogia da esperança. Um encontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

_____ e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia. O cotidiano do professor**. Paz eTerra, Rio de Janeiro, 1986.

FROMM, Erich. **Anatomia da destrutividade humana**. Tradução Marco Aurélio De Moura Matos. Edit. Guanabara, 2^a, ed., Rio de Janeiro, 1987.

GARCÍA, Guillermo. *A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma Experiência de formação docente*. In: PATTO, M. Helena S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambigüidades.** São Paulo: Ed. Autores Associados, 1996

_____. *Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola* In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.**(org)Julio Groppa Aquino.SãoPaulo: Summus, 1996.

_____. **Vigilância, punição e depredação escolar.** Campinas, SP:Papirus, 1988.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia.** Tradução M. F. S. Paulo, Martins Fontes, 1987. Coleção Psicologia e Pedagogia.

JANTSCH, A. P. e BIANCHETTI, L. (Org) **Interdisciplinaridade – para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 1995.

JUPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LA TAILLE, Yves de. *O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget,* In:**Teorias Psicogenéticas em discussão.** Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. – São Paulo : Summus, 1992.

_____. *Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget.* In:idem.

LAPLANE, Adriana L. F. de. **Interação e silêncio na sala de aula.** Tese de Doutorado, Campinas, 1997.

MADEIRA, Felícia Reicher. *Violência na Escola – Quando a vítima é o processo pedagógico* In: **A Violência Disseminada.** São Paulo em Perspectiva. Revista da Fundação Seade. Vol. 13, n. 4/outubro-dezembro. S. Paulo, 1999

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da Violência.** São Paulo: Biblioteca Vértice, 1987.

MEDRADO, H. I. P. *Poder e Disciplinamento nas Instituições Escolares de Sorocaba.* **Projeto de Pesquisa interdisciplinar.** Uniso, Sorocaba, 2006.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria.** Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 1998.

ORTEGA, D.R., R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Brasília : Unesco, 2002.

_____, Rosário. *Projet Sevilla contre la violence scolaire: um modele d'intervention éducative à caractere écologique.* In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Dir). **La violence em milleiu scolaire – 3 – Dix Approaches em Europe.** Paris: Ed. ESP, 2001.

- PERALVA, A. **Escola e violência nas periferias urbanas francesas**. In: Revista Contemporaneidade e educação. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, p. 7/25, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Tradução Cláudia Schiling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo, Summus, Editorial, 1994
- REIS, J. e FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.
- SANFELICE, José Luís. *Educação, Trabalho e Ética*. In: LOMBARDI, J. C. e GOERGEN, Pedro (orgs.) **Ética e Educação Reflexões filosóficas e históricas** Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.
- SAVIANI, D. **O institucional, a organização e a cultura da escola** (resenha) In: Cadernos de Pesquisa, vol. 35 nº 125. S. Paulo Mai/Ago. 2005
- SILVA, Benedito (coordenador). **Dicionário de Ciências Sociais**. FGV, Rio de Janeiro, 1987.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educ. Pesq. V. 27 n. 1, pág. 87-103, São Paulo jan./jun. 2001
- _____. **A Instituição Escolar e a Violência**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, 104, 1998.
- TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. Tradução: Neil Ribeiro da Silva 2. ed. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.
- TOURRAINE, Alain. **Poderemos viver juntos?** Trad. Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ZALUAR, Alba. (org.) **Violência e Educação**. Os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- _____. e LEAL, M. C. **Violência Extra e Intramuros**. Rev. Bras. Ci. Soc. V. 16 n. 45. São Paulo, fev. 2001.