

Violência escolar: verso e reverso das sociabilidades contemporâneas

Adriana Dias de oliveira*

RESUMO: O objetivo deste artigo é contribuir para os estudos a respeito das relações que se estabelecem entre violência e escola, compreendendo a primeira na sua ambiguidade, isto é, como constitutiva do ato educativo, por meio das limitações que os princípios de vivência coletiva impõem, mas também as formas destrutivas que esta pode adquirir. Procuramos, desta forma, enfatizar as consequências que as incivildades, enquanto manifestações 'invisíveis', 'miúdas' ou 'ocultas' da violência, trazem para o cotidiano escolar, corroendo as relações entre professores e alunos. Por fim, demonstramos que há várias maneiras de abordar a violência escolar e, esta é apenas uma delas, na qual busca-se encontrar pistas que auxiliem a elucidar a complexidade da realidade escolar brasileira contemporânea.

Palavras-chave: violência escolar, incivildades, prática docente.

ABSTRACT: The article's main objective is a contribution to studies about relationship between violence and school, understanding the violence's ambiguity. In the other words, the violence is understood as constitutive of the education act through the limitations that the principles of collective experience inflict and the destructive ways it can acquire. We emphasize the consequences that incivilities as 'invisible', 'small' or 'hidden' manifestations from school's violence to bring to school every day, eroding relations between teachers and students. Finally, We are showing that there are several ways to approach violence at school, and this approach is one of many others, where we found clues to elucidate the complexity of Brazil's actual school.

Key words: violence at school, incivilities, teaching practice.

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem (Bertold Brecht).

A violência escolar não é um fenômeno novo. Historicamente, podemos afirmar que já no século XIX, algumas escolas apresentavam explosões de violência (Charlot, 2002). No entanto, embora não seja recente, a violência em

meio escolar¹ assume contornos próprios de cada época em que se concretiza, apresentando-se como uma das facetas da violência social.

Reconhecendo-se que a violência social é um dos efeitos da exclusão social, não podemos restringir a complexidade da sua manifestação ao aspecto economicista. Há que se considerar também a dimensão simbólica que a satisfação em submeter ou destruir o outro comporta, considerando a dimensão do poder, do simbólico e da paixão destrutivos (Zaluar; Leal, 2001).

Porém, ao lado da violência social que perpetua as desigualdades sociais, há também a ação socializadora entre os diversos atores educacionais que necessita de regras de convivência, sem as quais a vida social se torna impossível. A interação social requer a construção compartilhada de princípios mínimos que estabeleçam uma ordem simbólica na qual o viver em grupo seja garantido, mas sem reprimir as manifestações individuais em defesas de interesses, muitas vezes conflitantes.

De fato, sob nossa ótica, a dificuldade em administrar conflitos e suportar a violência estruturante da vida social, como limitadora da ação individual em prol da coletividade, é que faz com que a violência tome rumos destrutivos. Mas Itani (1998) afirma que “é preciso distinguir duas ações: a que violenta os cidadãos pela reprodução da desigualdade, e a que socializa e impõe regras coletivas. A ausência da ação socializadora pode desdobrar-se em uma violência maior, pela falta de uma ética da vida” (p.36).

Percebemos, então, o significado ambíguo que a violência social pode ter, ora necessária para a sociabilidade, ora destrutiva, exigindo que sua análise comporte múltiplas dimensões: econômicas, políticas, etc, mas também subjetivas.

No caso do ambiente escolar esta ambigüidade também persiste, pois podemos afirmar que há a violência *da* educação e a violência *na* educação, sendo que a primeira, violência *da* educação, designa o estabelecimento de regras sociais apresentadas pelo professor que estabelecem restrições e limites necessários a toda situação de aprendizagem. É esta imposição

¹ Debarbieux (1996) cunhou o termo *violência em meio escolar* para designar as diversas relações que podem ser estabelecidas entre violência e escola.

simbólica que permite a entrada do aluno no mundo da educação formal. A *Violência na educação* diz respeito aos embates dentro do espaço escolar que o encontro com o outro pode gerar (Kupfer, 1998).

Estes dois aspectos estão articulados, e dependendo do contexto histórico, um ou outro lado é favorecido. Na sociedade ocidental, tal como se configura na contemporaneidade, as redes simbólicas estão esgarçadas, havendo dificuldade em encontrar legitimação social que as sustente, favorecendo, assim, a dimensão negativa da violência.

Neste sentido, a violência é a incapacidade de expressar simbolicamente o que se deseja e, por isso, recorre-se a formas destrutivas de manifestações, que contêm um incrível potencial de desorganizar a instituição escolar, o processo de ensino-aprendizagem e de enfraquecer as relações entre os atores que nela convivem (Sposito, 1998).

Assim, a violência em meio escolar está articulada com a violência social, no entanto, um fenômeno não se dissolve no outro, necessitando de instrumentais teóricos e metodológicos próprios para compreender suas especificidades e conexões (Charlot, 2005).

Violência em meio escolar: a necessária, e difícil, problematização

A violência em meio escolar é concebida na sua complexidade, isto é, incorporando não apenas os danos físicos a outros ou a destruição intencional de bens, mas que também, e principalmente, contemple os aspectos socioculturais e simbólicos do fenômeno, dando voz àqueles que a sofrem, mas tomando o cuidado de não considerar o relativismo absoluto e assim incorrer no erro de nomear comportamentos comuns como sendo violentos, criminalizando-os.

Violência escolar, violência nas escolas, indisciplina são expressões “sociomediáticas” utilizadas pela mídia, pelo poder público e por pesquisadores em ciências da educação para designar a situação de desordem e fracasso que permeia a instituição escolar (Charlot, 2000).

Aqui cabe questionar: Será que o sentido de desordem conferido pelas reportagens, pelas investigações que apoiam as políticas públicas e aquelas

desenvolvidas nos cursos de pós-graduação é o mesmo? Ou estes fenômenos são tomados como acontecimentos, fatos sociais, sem haver a devida problematização?

Talvez fosse melhor qualificarmos as violências, ao invés de naturalizarmos evidências tão distintas e complexas, pois manifestações de diversas ordens precisam ser abordadas e enfrentadas nas suas especificidades e não incorporadas a uma categoria genérica denominada violência.

A denominação violência escolar comporta fenômenos muito heterogêneos, que podem ser atos reconhecidos como crime, ou um conjunto de incivilidades, configurando um clima de desconfiança e medo presente nas interações cotidianas da escola. Percebemos, então, que a violência na escola parece envolver muito mais do que a falta de segurança, atos de vandalismo ou indisciplina.

Ao procurarmos resistir à preocupação excessiva com a segurança e multiplicar pontos de vistas, considerando as variáveis estruturais e contextuais, além das pessoais, há que se chegar ao tratamento da violência que contemple as diversas abordagens, sendo tal preocupação avessa ao conceito absoluto de violência e à visão determinista.

A violência em meio escolar vem contemplar essa diversidade de fatores de riscos, razão pela qual o termo é utilizado no plural, violências, pois varia de intensidade, gravidade e permanência, de acordo com o estabelecimento escolar, e depende da posição de quem fala (professores, direção, alunos, funcionários, pais, etc), sexo, raça, além de estar sujeita à temporalidade e ao lugar nos quais os atores a vivenciam (Abramovay; Rua, 2002).

Reconhecendo as diferenças das violências em meio escolar, Charlot (2002) propõe a sua caracterização considerando as múltiplas áreas de tensão envolvidas: social, pedagógica e psicológica. Neste sentido, o autor distingue a violência *na* escola, violência *da* escola e violência *à* escola, ressaltando que embora necessária, essas distinções são difíceis de ser realizadas pois muitas vezes os fenômenos estão interligados.

Para o autor, a violência *na* escola é

aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola (Charlot, 2002, p.434).

A violência na escola é, pois, aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada às atividades da instituição escola, uma violência que ocorre ali, mas poderia acontecer em outro lugar. Essa violência é principalmente praticada por pessoas de fora da escola ou pelos próprios alunos, mas sem conotação com o ambiente escolar.

No início dos anos 1990, depredações, pichações e vandalismo eram praticados por indivíduos de fora da comunidade escolar, sendo considerados problemas de segurança pública e não educacional. No entanto, atualmente, tais atos, muitas vezes, são realizados pelos alunos nas suas interações de grupo, por gangues ou grupos de bandidos aos quais os alunos pertencem e que podem se enfrentar como rivais no interior da escola, fomentando um clima de ameaça e medo (Sposito, 2001).

Embora a ênfase dada para o enfrentamento a este tipo de violência seja o aumento da segurança, Codo (2000) reconhece que a segurança externa à escola permite que diminuam os índices de depredação, mas não interfere nos roubos e vandalismos no interior da instituição.

O aumento da criminalidade na escola também está relacionado com a propagação de drogas no seu interior, por intermédio de pequenos delitos, furtos e tráfico, atos nem sempre realizados por alunos.

Segundo o autor, também não há correlação entre o acontecimento de depredações nas escolas e o nível socioeconômico de desenvolvimento dos estados nos quais elas ocorrem, mas deixa evidente que elas se dão preferencialmente nas capitais e nos estabelecimentos de ensino maiores, com mais de 2200 alunos.

Todavia, apoiando-nos na obra de Zaluar; Leal (2001), acreditamos que a deteriorização física das escolas públicas aproxima a instituição do ambiente da rua, deixando de demarcar um território diferenciado, que exigiria um comportamento formal, de respeito. Assim, a decadência estrutural da escola

poderia levar à criação no imaginário daqueles que a frequentam como sendo um lugar desprovido de valor social, minando seu valor simbólico.

Ao analisarem as consequências da violência extramuros no cotidiano da escola, no qual o crime organizado disputa com a escola formas de socialização, as autoras afirmam:

(...) confronto entre a violência física extramuros (na rua) e a violência intramuros, praticada na escola, demonstrando que as formas tradicionais de educação moral, até então presentes nas escolas públicas, não têm sido suficientes para impedir a invasão da escola pelos códigos e práticas que dominam as ruas das áreas pobres (Zaluar; Leal, 2001, p.157).

A instalação da violência, por meio de invasões, tráfico de drogas e a presença do crime organizado, afasta os alunos da escola, uma vez que os índices de retenção e de evasão escolar são maiores em áreas violentas. Além do mais, estes acontecimentos são incompatíveis com o processo educativo fundamentado na linguagem, inviabilizando-o.

O que se demonstra é que a visibilidade da violência que ocorre no interior da escola ou no seu entorno e que se apresenta nos roubos e furtos frequentes praticados por alunos, e na ocorrência de mortes e brigas violentas, mesmo que em número reduzido, demonstra que a escola não apenas reflete a violência que acontece fora dela, mas a produz, o que contribui ainda mais para a diminuição da sua credibilidade.

Conseqüentemente, questionamos: Diante da invasão da violência extramuros e suas repercussões no ensino e aprendizagem, pode a escola se constituir como uma instituição de referência para a população juvenil? Como a escola e seus representantes agem perante esse ambiente escolar violento?

A tipificação da violência *da* escola, proposta por Charlot (2002) trata deste aspecto:

(...) uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (Charlot, 2002, p.435).

Ao tratar a violência *da* escola como institucional e simbólica, Charlot

(2002) aproxima-se de Bourdieu; Passeron (2008) que denunciam o espaço escolar como reprodutor das violências que ocorrem na sociedade em geral. A violência da escola está relacionada com a distribuição desigual da herança cultural, de acordo com as classes sociais ou, como afirma Bourdieu em outro trabalho sobre a educação (1998) no qual discute as funções sociais da escola e a violência simbólica por ela exercida:

É provavelmente, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 1998, p.41).

A violência da escola tende a possibilitar a manutenção da ordem social e a acumulação do capital, pois relaciona o desempenho escolar com o contexto social ao qual o aluno pertence, perpetuando a dominação das classes populares.

Outro aspecto da violência da escola apontado por Charlot (2002) é o descompasso existente entre a lógica dos agentes escolares, professores e funcionários, e aquela advinda dos alunos. Estes, muitas vezes, vão à escola para terem o certificado que lhes garanta empregabilidade e não pelos conteúdos que lhes são transmitidos, pois, além de terem uma linguagem inacessível, são incompatíveis aos anseios dos estudantes.

Outras vezes, os agentes educacionais utilizam atitudes ou comportamentos de estigmatização ou de segregação que acabam por humilhar e marginalizar alguns alunos. Estas são algumas formas de assujeitamento que demonstram as dificuldades que a instituição e seus representantes têm em dialogar com os alunos e que geralmente recaem naqueles socialmente desfavorecidos (Itani, 1998).

De uma e outra forma, apesar de a escola ter seu acesso universalizado, a violência por ela praticada, violência da escola, diz respeito à invisibilidade de práticas discriminatórias que não permitem a igualdade de condições para todos os alunos, revelando-nos o caráter seletivo da educação.

As práticas escolares que dificultam ou afastam o aluno nos apontam

para o fato de a instituição não apenas reproduzir as condições de exclusão da sociedade, mas produzir ela própria suas formas de exclusão por meio da violência da escola. Mas, não seria esta uma prática ideológica para manter os alunos em condições desiguais?

Charlot (2002) relaciona a violência da escola e a violência contra a escola, e sinaliza para a possibilidade de ela poder ser uma forma de protesto não declarado às violências sofridas pelos alunos. Assim, a violência da escola precisa ser analisada junto com a violência à escola, pois a primeira influencia nas representações que os alunos têm da escola. Para o autor, a violência à escola

está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam (Charlot, 2002, p.434).

A violência à escola está relacionada com a natureza e as atividades da instituição escolar e que são principalmente praticadas pelos alunos que visam atingir a própria instituição, por meio de agressões ao patrimônio, ou ainda aqueles que a representam, professores, diretores e funcionários.

Sposito (1998) considera que as agressões físicas, a ofensa verbal e os vandalismos realizados pelos alunos no interior da escola caracterizam uma nova forma de sociabilidade entre os pares ou entre os alunos e os professores baseada na violência e na qual essas atitudes são banalizadas.

Contudo, a violência à escola também é composta pelo barulho, pela agitação, pela resistência em fazer as tarefas escolares e pela falta de respeito em sala de aula, tão frequentes no cotidiano escolar. Esses comportamentos parecem marcar as relações pessoais, principalmente entre professor e alunos, como sendo ameaçadoras, interferindo no processo educativo.

Muitas vezes trata-se da porosidade que a escola mantém com o meio social, ele mesmo violento, e, em outras, ficam evidentes as práticas cotidianas de agressões envolvendo alunos e professores, entendidas como incivildades. Embora vislumbradas como violentas, algumas das ações, na verdade, dizem respeito aos mecanismos da indisciplina e da transgressão bastante freqüentes nos ambientes escolares, mas que, em nossos dias, chegam a atemorizar educadores, pais e demais profissionais da área da educação (Sposito, 2001, p.85).

Ao verem os professores intimidados com seu comportamento e não temendo a punição, os alunos tendem a insistir nas atitudes agressivas, afetando profundamente os padrões e valores que permeiam as interações coletivas dentro da escola, sejam entre os alunos ou entre estes com professores e funcionários.

A sensação de impunidade permite que ‘a lei do mais forte’ vigore, pois as vítimas se encontram desprotegidas e, não raro, se calam, por terem medo de represálias, alimentando um círculo de medo. Então, a falta de segurança, de ordem e punição pode levar à percepção de que o espaço público escolar está abandonado pelos seus agentes educacionais, ‘uma terra sem lei’, em que o desrespeito e o descaso parecem reinar, gerando hostilidades, desconfianças e conduzindo a uma crise de pertencimento dos atores escolares que não mais se reconhecem nesse ambiente hostil (Cardia,1997).

Diante deste cenário de normalização da violência e dessensibilização no cotidiano escolar, no qual o desempenho dos alunos e a qualidade das interações dentro da instituição estão prejudicados, surge outra pergunta: Como pode o aluno aprender num ambiente escolar de banalização da civilidade?

A violência não é somente uma ação explosiva, súbita e sem prelúdios, embora isso ocorra, mas também e principalmente, que ela tem uma história, pois é construída socialmente por meio de microviolências, as quais indicam uma tensão permanente.

Para Debarbieux (2002b), o termo incivilidade refere-se a atos ocorridos no cotidiano escolar que desrespeitam as regras da boa convivência, tais como: os empurrões, grosserias, palavras ofensivas, desordens, piadas, injúrias e outros tipos de ataques à pessoa. São pequenas violências cometidas não apenas pelos alunos, mas também pelos agentes educacionais que podem ter uma consequência tão desestabilizadora quanto um único ataque grave, revelando que a violência é tanto uma questão de atitudes brutais quanto da opressão diária.

O que as noções de incivilidade ou de intimidação têm a nos dizer? Elas

mostram que a violência não se limita a um único elemento traumático, eruptivo e inesperado – embora, por vezes, isso de fato aconteça (...). A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, na maioria das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador (embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam ser, eles próprios, vítimas) (Debarbieux, 2002b, p.29).

A realidade da escola pública brasileira revela que ela está permeada pelo desrespeito às regras de convivência civilizatória², por intermédio das incivildades, manifestações violentas contra a pessoa, como agressões verbais e morais, ameaças diretas ou veladas e intimidações que em muitas oportunidades terminam em agressões físicas, legitimando a violência como forma de resolver conflitos. Mas, há ainda uma pergunta que persiste: Por que a escola não é preservada por aqueles que a frequentam?

Um cotidiano escolar que se apresenta por meio da violência contra a pessoa, como as ameaças, brigas, xingamentos, apelidos ofensivos, bagunças que ocorrem dentro da sala de aula, pode dificultar as relações sociais, afetando a autoestima dos envolvidos e podendo ter como consequências a queda do aproveitamento escolar e a diminuição de desempenho profissional.

Fica claro que as incivildades englobam condutas que se expressam de diversas maneiras, mas que têm como finalidade romper com regras e normas da vida social, comprometendo o trabalho escolar e as relações que ali se estabelecem.

Abramovay; Rua (2002) e Zaluar; Leal (2001) salientam a relação existente entre as incivildades e outras manifestações da violência, pois embora nem sempre de forma direta, há uma correspondência entre as agressões verbais e físicas e a presença de armas de fogo no interior da instituição escolar.

Entretanto, diferentemente de outras formas de manifestação da violência, as incivildades não podem ser consideradas ilegais e nem como transgressões aos regimentos escolares, mas formas agressivas de convivência que acabam por comprometer a vida escolar, pois fragilizam os

² Não se trata aqui de opor o 'bárbaro' ao 'civilizado', mas sim de outras formas de convivência sujeitas à temporalidade na qual a civilização caminharia em direção à não violência (Debarbieux, 2002b, p.28).

relacionamentos e pode destruir laços sociais, fomentando a insegurança e dificultando, ou até impedindo, a experiência de confiança no outro.

Tomando por base a distinção entre incivildades e outras formas de manifestação da violência, podemos afirmar que as primeiras se caracterizam por não dependerem da intervenção policial ou da justiça, ou ainda da resolução do conselho de disciplina, mas requerem ações educativas e é esta especificidade que pode nos dar brechas para que a atuação dos agentes educacionais altere significativamente o ambiente escolar.

Todas estas formas de manifestação da violência escolar têm em comum é o abalo que provocam na legitimidade da instituição como lugar de socialização, pois as redes de reciprocidade tornam-se fragilizadas, impossibilitando que se instalem as trocas, inclusive simbólicas.

As ocorrências de violência tendem a produzir um estado de alerta permanente, angustiando não só a comunidade escolar, mas também a sociedade. Desse modo, a violência escolar pode acarretar, além de custos econômicos, impactos de dor e sofrimento humano, componentes do mal-estar que atinge os diversos atores da escola e que são derivados do medo que parece permear a instituição. Mas como enfrentar a insegurança e a angústia derivadas destes acontecimentos?

Talvez compreender a atuação do professor, seu envolvimento e o lugar por ele ocupado no processo educativo, nos ajude a garimpar pistas que auxiliem no enfrentamento da violência em meio escolar.

À procura da dimensão perdida: a re(criação) do trabalho docente

A situação de violências vivida na escola está relacionada com o estado da sociedade, suas formas de poder e dominação, e também aos aspectos organizacionais de cada estabelecimento, suas normas e regras coletivas e as relações interpessoais que lá se estabelecem.

Embora reconhecendo que os professores de uma mesma instituição escolar não são uma categoria homogênea, isto é, há diversos interesses profissionais, políticos, emocionais e afetivos, e que portanto, a violência no

contexto escolar pode ser vivida de várias maneiras e percebida como oriunda de diferentes matizes, a que se interrogar: Quais os efeitos da violência no meio escolar sobre os professores? Qual o impacto dessas violências no desempenho dos docentes?

Deste modo, se desejamos compreender em que medida a presença da violência afeta as relações entre professores e alunos dentro da sala de aula, precisamos levar em consideração a posição social do docente e o fato que ele também é um sujeito.

As incivildades, enquanto atos corriqueiros contra o direito de cada pessoa ser respeitada, descumprindo regras da boa convivência, geram danos tão graves aos diversos atores da cena pedagógica, entre eles o professor³, quanto as violências excepcionais, como homicídios e depredações.

A permanência em um ambiente constantemente sujeito à violência, tende a potencializar a sensação de instabilidade e ansiedade, gerando tensão, medo e angústia, e até pânico naqueles que o frequentam.

Para Codo (2000), o estado potencial de violência, no qual a ruptura brusca é iminente, exige por parte dos professores a vigilância constante, uma vez que ninguém está imune de ser a próxima vítima, o que produz ansiedade, angústia de não saber como agir, além de temor generalizado.

Os professores têm dificuldades em lidar com a violência que ocorre no interior da escola, seja ela entre os alunos, destes com o patrimônio público, entre os alunos e os agentes educacionais e, principalmente, aquela que está voltada aos próprios professores. Contudo, temos de manter a crítica de concepções hegemônicas e considerar a possibilidade de que aquele que tem atitudes violentas já ter sofrido, ele próprio, violações.

Parece igualmente útil guardar certa isenção em relação à representação dominante do problema, a de jovens violentos que agredem os adultos da escola. Se os jovens são os principais autores (mas não os únicos) das violências escolares, eles são também as principais vítimas dessa violência. (...). Não esqueçamos também as violências sociais, cujas vítimas mais freqüentes são os jovens: desemprego, acidentes nas estradas, drogas, agressões sexuais, etc (Charlot, 2002, p.435).

³ Mesmo reconhecendo a importância do debate acadêmico sobre as limitações do termo professor, como universal e predominantemente masculino, neste trabalho não foram analisadas as contribuições de gênero, podendo ser exploradas em pesquisas futuras.

Desse modo, não se trata de culpabilizar os alunos pelos atos violentos que ocorrem na escola, tampouco de vitimizar os professores, uma vez que também podem ser co-autores “de atitudes discriminatórias contra alunos que escapam, às vezes, à reflexão” (Itani, 1998, p.40), mas de tentar compreender o processo em que a violência escolar está inserida, seus reflexos na interação entre alunos e professores e as obstáculos que impõem ao trabalho docente.

A intensa exposição à violência, e diante das dificuldades encontradas em enfrentá-las, pode levar os professores à omissão e à banalização da violência, retirando desta o caráter eventual e esporádico, perpetuando o uso da força ou de outras formas de agressão no ambiente escolar, das quais os professores se tornam cúmplices.

Muitas vezes, esta normalização se apresenta como estratégia de encobrimento que naturaliza e incorpora atos de violência no cotidiano escolar e nas relações existentes, dificultando a reflexão sobre suas múltiplas e complexas causas, como também suas consequências no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da banalização da violência, novas formas de sociabilidade são fundamentadas, nas quais o outro aparece como inimigo, impossibilitando a formação de parcerias baseadas na confiança, condição imprescindível para o sucesso educacional.

O ato de educar implica o estabelecimento de uma relação entre o professor e o aluno de confiança recíproca, parceiros cada qual com suas tarefas, porém indissociáveis e complementares e que, por meio do trabalho pedagógico, se transformam dialeticamente. A confiança proporciona uma interação prazerosa e relativamente tranquila, na qual não há preocupação e, por isso, cada membro se mantém disposto a acolher o outro.

A violência na escola rompe com essa confiança entre os pares, pois instala um cotidiano tenso, de insegurança e medo, no qual o perigo e o caos são uma ameaça que pode se tornar em ato concreto a qualquer momento.

Diante deste panorama de violência permanente, como os professores têm reconhecido sua prática educativa? Qual o papel que eles têm assumido no cotidiano escolar?

Diversas mudanças ocorreram concomitantemente no cenário educacional e refletiram em um estado de tensão permanente no trabalho docente, implicando, mesmo que indiretamente, na ocorrência da violência no ambiente escolar.

A introdução de saberes psicológicos no contexto educacional brasileiro e a conseqüente transferência do foco no processo educativo do professor para o aluno contribuiu para o esvaziamento da figura do professor, sinalizando para algumas das mudanças significativas no sistema de ensino.

Por meio da psicologização da educação, uma nova concepção da educação foi desenvolvida, alterando as práticas docentes, antes centradas na transmissão do conhecimento historicamente, e passando a privilegiar o estímulo das habilidades dos alunos para eles formularem hipóteses e assim construir em eles próprios o seu conhecimento.

Novas exigências são impostas aos professores, diversificando as suas funções e responsabilizando-os por outras tarefas para além do domínio cognitivo. Ao procurar atingir metas que estão além de suas possibilidades ou, em outras palavras, ao tentar 'dar conta de tudo', muitas vezes, os professores têm a sensação de estarem sobrecarregados, mas ao mesmo tempo, de obterem poucos resultados, sentindo-se incapazes de realizar suas atividades de forma eficiente. O mau desempenho docente pode afetar a autopercepção de competência reduzindo a estima e a motivação para atividades escolares, que, por sua vez, permitem a queda do desempenho profissional, alimentando um círculo pernicioso.

A acumulação de tarefas, juntamente com o deslocamento da centralidade da educação do professor para o alunado, e a substituição dos conhecimentos disciplinares pelo discurso psicológico, contribuíram para os professores se sentirem desvalorizados e excluídos do processo de educação, e ainda, impotentes para agir diante das dificuldades que encontram na sala de aula, entre elas, a violência, paralisando-os.

Quanto menor o contato entre as pessoas, maior é a probabilidade de que haja suspeição, o que afeta a participação coletiva, e menor a probabilidade de se desenvolver capital social. Sem a participação das pessoas na busca de soluções para os problemas da comunidade, maior é seu declínio. Se as pessoas não podem mudar do local e se a violência não pode ser reduzida, podem passar a

normalizar a violência como um 'fato da vida', isto é, podem se dessensibilizar e normalizarem a violência (Cardia,1997, p.31).

Os saberes psicológicos também influenciaram na mudança da concepção da avaliação escolar que teve seus mecanismos tradicionais, como os boletins e provas bimestrais, substituídos por avaliações processuais que têm como finalidade o acompanhamento contínuo do desempenho escolar do aluno. Um marco neste sentido foi a implantação, em 1996, do regime de progressão continuada⁴ por meio do qual a avaliação deixou de ser punitiva e passou a ser um 'instrumento-guia', permitindo que o aluno seguisse para o próximo ano escolar, independentemente do seu rendimento, podendo repetir apenas por faltas ou no final de cada ciclo.

Consequentemente, o regime de progressão continuada retirou do professor a responsabilidade pela avaliação do rendimento escolar que passou a ser compartilhada com um colegiado que tem função orientadora, pois a passagem do aluno para o ano escolar seguinte é garantida por lei.

Embora a introdução dessa política educacional tenha alcançado seu objetivo de diminuir a evasão escolar e melhorar o fluxo escolar, ela parece não refletir, necessariamente, uma maior democratização do conhecimento, pois, mesmo após a sua implantação, como verificamos, permanecem altos índices de analfabetismo funcional⁵. Portanto, tal regime continua sendo alvo de fortes críticas do professorado que, por não terem nenhuma perspectiva de retorno às antigas formas de avaliação que conheciam e dominavam, se tornam céticos e resistentes às novas políticas educacionais.

Desse modo, além das características citadas que enfraquecem o papel do professor, devemos acrescentar que eles também se encontram desprovidos do instrumento avaliativo, passando a ter sua autoridade questionada, bem como as regras, estatutos ou regimentos que norteiam as ações e interações no

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96, artigo 32, parágrafo segundo) orientou a implantação do regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental da rede pública, dividido em dois ciclos, da 1ª à 5ª série e da 6ª à 9ª série.

⁵ O conceito de analfabetismo funcional pode abranger, além das habilidades adquiridas pela escolarização, competências de raciocínio e atitudes sociais que permitam a comunicação. Fonte: Pnad 2007.

cotidiano escolar, influenciando na ocorrência da violência dentro da instituição.

Mas se a escola mudou, modificando o papel do professor, também os alunos mudaram. A universalidade da escola, embora positiva e desejável, acarretou profundas alterações na rotina escolar, não se limitando ao aumento do número de alunos e professores, mas também em novas demandas sociais. Existe uma nova realidade nas salas de aulas que exige a reformulação das práticas docentes.

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação (Esteve, 1999, p.96).

O público que frequenta a instituição escolar ampliou, pois os segmentos mais populares que antes não tinham acesso à escola, passaram a usufruir dela, tornando o cotidiano escolar mais diversificado, pois há alunos com trajetórias escolares desiguais e com repertório cultural distinto. No entanto, muitas vezes o perfil desses novos alunos não condiz com a imagem de aluno ideal que o professor obteve durante a sua formação inicial, e esta constatação é uma fonte de conflito na sala de aula.

Parece-nos interessante notar que, apesar das mudanças na sociedade e no sistema educacional, não houve mudanças significativas na formação inicial dos professores, pois persistem os modelos normativos que idealizam os alunos e que, portanto, não condizem com a realidade cotidiana da sala de aula, o que pode se tornar motivo de decepção e desânimo profissional.

Todavia, também parece difícil o professor compreender as diversas subculturas que compõem uma sociedade pluralista, com valores distintos e, às vezes, divergentes, não só pela sua diversidade, mas também pela rapidez com que estes grupos surgem e desaparecem.

Muitas vezes o professor não consegue alterar a sua prática a fim de possibilitar a inclusão das novas demandas sociais e redefinir as relações que

estabelece com os alunos, reproduzindo desigualdades sociais.

Se, por um lado, a democratização do acesso à escola é desejável e, positiva, em si, por outro, engendra uma série de movimentos que forçam a escola se reposicionar e a mudar, a fim de atender as demandas das novas clientelas que passaram a freqüentar os estabelecimentos de ensino. (...) Deixam a desejar as mudanças na escola em face da massificação, como a dificuldade da escola atender as demandas da nova clientela, bem como de incorporar valores e culturas diversificadas (Abramovay, 2005, p.70).

A entrada de um público mais diversificado culturalmente na escola parece ter aumentado a tensão dentro da instituição, seja entre grupos distintos de alunos e até rivais, seja entre os alunos e os professores, porque estes não conseguem se adaptar aos novos anseios sociais. De um e outro modo, invariavelmente, esse conflito permanente ultrapassa os limites de atuação dos professores, manifestando-se em situações de embate ou em atos de violência pela imposição de ideias ou pontos de vista.

A relação com as famílias dos alunos, não raro, também tende a ser conflituosa, visto que é marcada por ambiguidades que se expressam por preconceitos de ambas as partes, podendo reproduzir estereótipos sobre os alunos, seus familiares e a comunidade na qual a escola está inserida.

Na perspectiva das famílias, caberia à escola proporcionar a ascensão social por meio da transmissão do conhecimento e da disciplina, condições fundamentais para a inserção do aluno no mercado de trabalho. Entretanto, não é sempre esta a realidade, recaindo a culpa sobre a escola e sobre o professor, como seu representante, pela incompatibilidade entre o que é ensinado na escola e o que é exigido pelo mundo do trabalho.

Por outro lado, em diversos momentos, a família é citada pelos professores como a responsável pelo desinteresse e 'falta de educação' dos alunos, pois estaria desprovida de recursos financeiros e bens culturais, cabendo ao professor uma sobreposição de funções, ou seja, não somente ensinar, mas também exercer o papel de assistente social. As transformações contemporâneas na composição das famílias e a maior atuação das mulheres no mercado de trabalho também são apresentadas como fontes de atrito, pois seriam transferidas aos professores responsabilidades que antes eram das famílias.

Paralelamente a este processo de exigências de maiores responsabilidades educativas ao professor, registrou-se nos últimos anos um processo de inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização. A família constitui o caso mais significativo, devido à incorporação da mulher no trabalho e à redução do número de seus membros e das horas de convívio. Neste sentido, são cometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar (Esteve, 1999, p.100).

Diante das mudanças sociais e educacionais que trouxeram novas exigências e atribuições aos professores e dada a crítica generalizada que os aponta como os principais responsáveis pelas ineficiências do sistema educacional, os professores encontram-se desprestigiados e desmotivados, enfrentando a profissão com desânimo e desilusão.

Os professores culpam a família e o aluno pelo mau desempenho escolar, retirando destes e da escola a parcela de responsabilidade que têm, dificultando a análise sobre o papel social da escola e das práticas docentes, bem como a elaboração de possíveis mecanismos de superação.

A culpabilização recíproca entre familiares e professores demonstra que as divergências entre as exigências da escola e as demandas da comunidade sinalizam o estabelecimento de relações hostis que podem, a qualquer momento, transformar-se em atos de violência, dificultando a aproximação de pais e professores para realizarem trocas e permitir que eles revejam preconceitos e possam construir regras compartilhadas de boa convivência no ambiente escolar, em consonância com as normas da sociedade e da família.

Mas, se a relação com a comunidade externa, a família, muitas vezes esta permeada pelo conflito, quando não pela violência, a situação não parece muito diferente, quando da comunidade interna, isto é, aquela estabelecida entre os pares de professores ou entre estes e outros agentes educacionais. A qualidade das relações entre os próprios professores tende a ser frágil, pois a rotatividade de docentes acontece com frequência, portanto não há garantias de que compartilhem o mesmo ambiente escolar por muito tempo, dificultando o estabelecimento de laços duradouros, baseados no sentimento de pertencimento e confiança.

Também os fatores relacionados às condições de trabalho do professor

Na contemporaneidade o questionamento da autoridade do professor parece ser um dos principais sintomas deste mal-estar docente, pois ela advém principalmente da retirada do professor do centro do processo educativo, da perda de instrumentos de avaliação, da entrada de um público escolar que lhe parece estranho e das precárias condições de formação, trabalho e financeiras.

Decerto, ao ser desprovido da autoridade que o protegia, o professor está sujeito às violências que ocorrem na escola, bem como ele próprio as manifesta, comprometendo a comunicação e o interagir com o aluno, e assim, o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o professor, permeado por um ambiente violento e sentindo-se impotente para enfrentá-lo, tende a se desresponsabilizar pela civilidade dos relacionamentos e, portanto, da educação.

Diante das novas situações presentes no cotidiano, os professores, (antigos agentes de autoridade) se recolheram unicamente às atividades pedagógicas, deixando a disciplina (os corpos) sob a responsabilidade dos policiais. Os impactos dessa nova configuração se fazem sentir no cotidiano, num processo em que os alunos perdem a referência de quem é a figura de autoridade na escola, fazendo com que os professores percam o seu papel como educadores de forma integral (Abramovay, 2005, p.312).

Se, por um lado, o restabelecimento da autoridade docente parece-nos ser importante para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize, por outro lado, não há nenhuma possibilidade de retorno à antiga forma na qual esta se baseava. Conseqüentemente, há que se recuperá-la em outras premissas. Mas quais?

A análise de Sennett (2001) pode ser de utilidade para pensarmos novas matrizes para a autoridade, visível e legível, na contemporaneidade. O autor explica que a autoridade não é algo dado, mas em constante movimento de vir a ser, exigindo a visibilidade do comando do qual os outros membros do grupo possam ter a oportunidade de participar, fundamentando a delegação de poder a partir da ideia do merecimento da confiança.

Neste sentido, a autoridade estaria estruturada em um comando que teria a confiança limitada e no qual a participação dos demais participantes estaria assegurada.

Uma estrutura de poder receptiva aos que estiverem submetidos, a

discussão e a reformulação dos elos da cadeia de poder nos momentos de tensão, e pessoas fortes que despertem uma confiança limitada, tudo isso pode ser um sonho impossível e utópico, mas não é nada além de levar a sério os ideais que, da boca para fora, a maioria das sociedade do Ocidente afirma alimentar (Sennett, 2001, p.225).

No caso da autoridade docente, seria o mesmo que afirmarmos que o professor precisa suportar-se num lugar de destaque, o que pressupõe uma formação teórica sólida, mas também tenha a legitimidade garantida pela sociedade que o considere como fator importante, como investimento humano necessário para o desenvolvimento do processo educacional. E ainda, ser reconhecido por parte do aluno como uma referência, alguém que ele admira e que ocupa um lugar que ele idealize conquistar no futuro, um modelo a ser seguido e, portanto, constituído de valor simbólico (Guillot, 2008).

A autoridade do professor reporta-se a um lugar de referência, de possível identificação e idealização dos alunos para com o professor e, para tanto, este deve estar imbuído de valor simbólico, pois implica no reconhecimento e na confiança recíproca.

O déficit simbólico da autoridade é uma causa maior. Isso não justifica, insisto, uma reação autoritarista, mas requer a afirmação da urgência de educar em e para uma autoridade de bons tratos. A autoridade implica firmeza e interditos, os bons tratos implicam respeito e exigência (Guillot, 2008, p.10).

No imenso quadro de desvalorização social do professor da rede pública, é necessário que ele tenha parceiros para refletir sobre a realidade escolar, na qual os episódios de violência são emblemáticos, e que disponham do desejo de transformar a escola em um lugar de identidade positiva.

Com este propósito, uma das possibilidades seria a proximidade com a comunidade na qual a escola está inserida, a fim de envolver os alunos e pais, e também os professores e outros profissionais da educação, para refletir sobre a prática educativa e apontar estratégias de intervenção que diminuam o mal-estar docente, a violência escolar e o medo e a angústia que proporcionam.

A construção de um pacto educativo envolvendo os diversos atores do ambiente escolar e repercutindo na sociedade, tornando-se temática de relevância

pública, visando ao esforço reflexivo de todos sobre o que se tem feito e o que tem sido deixado à margem. Seria um debate propositivo, na tentativa de reposicionar socialmente a figura do professor para que este configure-se como referência e tenha condições legítimas para enfrentar as violências e incivildades que ocorrem no interior da escola e contra esta.

Trata-se de recompormos a dignidade social dos professores e não de recuperarmos épocas passadas, supostamente mais felizes. Tampouco conformarmos com o cenário atual, mas assumirmos a condição de fronteira entre ser mestre e ser profissional que a função de professor da escola pública exige hoje.

Uma situação limítrofe em que, de um lado, estejam garantidas as condições indispensáveis de bom desempenho do trabalho docente, fundamentais para reposicionarmos o professor como profissional possível de manter a identificação e a idealização por parte dos alunos, e por outro lado, proporcione ao professor acolher, proteger e ensinar.

Enfim, que o docente possa estabelecer laços sociais, uma vez que para ser mestre é preciso ir além da transmissão de conhecimentos historicamente construídos, ou seja, proporcionar experiências significativas que incentivem a força de potência criativa nos alunos, como aquela produzida pelo professor inesquecível que todos nós tivemos um dia.

Certos embates entre professor e aluno são condições fundantes da convivência geracional e, portanto, do ato de educar. No entanto, eles não precisam, necessariamente, tomar contornos violentos. Outras formas de encontro com a diferença são possíveis. Sob essa ótica, para que a ação educativa realmente aconteça é fundamental constituir ou fortalecer os canais de respeito institucionais que visem à gestão e à mediação dos conflitos, nos quais esteja assegurada a dignidade social dos sujeitos envolvidos no jogo pedagógico, bem como o resgate do próprio objeto do conhecimento.

A escola pública é um espaço privilegiado para viver com a alteridade, concebida como enriquecedora das relações humanas. Neste sentido, ela pode proporcionar o exercício da cidadania, pois aí as regras de vida coletiva podem ser partilhadas. Também é nesta instituição que há uma maior possibilidade de o pensamento crítico se desenvolver, pois, por não estar diretamente vinculada aos

princípios mercadológicos hegemônicos da sociedade, pode propiciar uma análise destes de maneira mais independente e autônoma.

Todavia, um pacto educativo requer sairmos da mesmice, do conformismo e da apatia para que possamos imaginar novos horizontes para a escola além deste que se apresenta na realidade. É o mesmo que propor um novo pacto social fundamentado na criatividade e na coragem para implantar ações eticamente construídas e voltadas a disseminar nas escolas um novo simbólico baseados na justiça, no diálogo e na solidariedade.

A possibilidade de acesso à educação de qualidade em um ambiente agradável e seguro significa o estabelecimento de determinados padrões e regras de relacionamento entre todos os que pertencem à comunidade escolar. Do mesmo modo, é como formularmos um projeto político-pedagógico em que as atribuições das partes envolvidas sejam conhecidas, o respeito mútuo esteja garantido e as subjetividades criativas incentivadas, ou ainda nas palavras de Dubet (1997): “Seria necessário refundar um trabalho educativo sobre o aprendizado de um tipo de democracia escolar. A palavra democracia quer dizer que as regras de vida em grupo são definidas, aplicadas e recíprocas” (p.227).

Por fim, faz-se urgente um pacto social que recupere a importância da educação escolar pública enquanto instituição produtora do conhecimento e promotora de encontros com o outro e, portanto, lugar privilegiado para a formação e transformação do gênero humano.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (2002). *Violências nas escolas*. Brasília, UNESCO.

ABRAMOVAY, Miriam (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Miriam Abramovay (coord.). Brasília, UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação.

AQUINO, Júlio Groppa (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. São Paulo, *Cadernos CEDES*, ano XIX, n. 47, p.7-19.

BOURDIEU, Pierre (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente á escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*, tradução de Aparecida Joly Gouveia. Petrópolis-RJ, Vozes, p.39-64.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis-RJ, Vozes.

CARDIA, Nancy (1997). A violência urbana e a escola. Rio de Janeiro, *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano II, n. 2, p.26-69.

CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, tradução de Bruno Magne. Porto Alegre, Artmed.

_____ (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre, *Sociologias*, ano 4, n. 8, p. 432-443.

_____ (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*, tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre, Artmed.

CODO, Wanderley (coord.) (2000). *Educação, carinho e trabalho*. Rio de

Janeiro, Vozes.

DEBARBIEUX, Eric (1996). *La Violence en milieu scolaire* 1^{er} État des lieux. Paris, ESF.

_____ (2002a). *Violência nas escolas e políticas públicas*. DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.), tradução de Patrícia Zimbres. Brasília, UNESCO.

_____ (2002b). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.), tradução de Patrícia Zimbres, Paula Zimbres. Brasília, UNESCO.

DUBET, François (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet, tradução de Inês Rosa Bueno. São Paulo, *Revista Brasileira de Educação*, n. 6, p.222-231.

ELIAS, Nbert (1996). *O processo civilizador: A formação do estado e civilização*. Vol. 2, tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro. Zahar.

ESTEVE, José Maria (1999). Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.) *Profissão professor*, tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto, Portugal, Porto Editora, p.95-108.

GUILLOT, Gerard (2008). *O resgate da autoridade em educação*, tradução de Patricia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, Artmed.

ITANI, Alice (1998). A violência no imaginário dos agentes educativos. Campinas-SP, *Cadernos CEDES*, ano XIX, n. 47, p.36-49.

KUPFER, Maria Cristina (1998). Violência da Educação ou Educação violenta? In: LEVISKY, David Léo (org.), *Adolescência: pelos caminhos da violência*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p.129-137.

PELLEGRINO, Hélio (1987). Pacto Edípico e Pacto Social. In: PY, Luiz Alberto (org.) *Grupo sobre grupo*. Rio de Janeiro, Rocco, p.195-205.

SENNETT, Richard (2001). *Autoridade*, tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Record.

SPOSITO, Marília Pontes (1998). A Instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, n.104, p.58-75.

_____ (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p.85-103.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina (2001). Violência extra e intramuros. São Paulo, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 45, p.145-164.

* A autora é mestre em Sociologia da Educação pela PUC-SP, especialista em Educação pela PUC-SP e graduada em Ciências Sociais pela USP. Realizou diversos cursos sobre Valores Humanos em Educação, Psicanálise e Violência na sociedade brasileira. Desenvolveu projetos ONG's de Direitos Humanos, nas áreas de educação e gênero, além de ser professora universitária.