

Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente

Claudivan Sanches Lopes^{1*} e João Luiz Gasparin²

¹Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.

²Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. e-mail: cslopes@uem.br

RESUMO. Este artigo discute o fenômeno da violência no âmbito das escolas públicas da cidade de Maringá-PR, tendo como foco principal de análise a relação professor-aluno. Com base em pesquisa bibliográfica e em dados coletados em pesquisa de campo, realizada em duas escolas públicas estaduais desta cidade, busca avaliar o grau de violência que aí se instaura, dispensando especial atenção à percepção que alunos e professores têm do fenômeno. Verificou-se que, a despeito das notícias veiculadas pelos meios de comunicação, a maior parte da violência identificada no âmbito dessa relação não está relacionada ao paroxístico, mas a um conjunto extremamente diverso de “pequenas violências” que, no entanto, vêm aumentando quantitativa e qualitativamente. Constituída principalmente pelo desrespeito, pelas ameaças e pelas agressões verbais, essa categoria de violência tem provocado o exacerbamento dos conflitos próprios da relação professor-aluno, dificulta o processo ensino-aprendizagem e pode propiciar o desenvolvimento de violências maiores.

Palavras-chave: instituição escolar, relação professor-aluno, violência escolar.

ABSTRACT. Violence and conflicts in the school: a challenge to the teaching practice. Violence in the environment of public schools in Maringá city (state of Paraná, Brazil) is discussed in the current article focusing the teacher-pupil relationship. Based on bibliographical research and on field research data in two state schools of the above mentioned city, the degree of violence is evaluated with special attention to its perception by teachers and pupils. It has been verified that, in spite of what is constantly broadcasted by the news media, most violence in such relationship is not related to morbidity, but to extremely diverse types of “petty violence” which are increasing quantitatively and qualitatively. This kind of violence mainly consists of lack of respect, threats and verbal aggressions and has caused a heightening of conflicts inherent to the teacher-pupil relationship. As a consequence, the teaching-learning process actually becomes difficult and may herald the development of more serious types of violence.

Key words: school institution; teacher-pupil relationship, violence in school.

Introdução

A violência escolar tem se constituído, nos últimos anos, em um problema social de amplitude mundial¹. Amplamente divulgada e explorada pelos meios de comunicação, tornou-se tema de debate público e vem despertando o interesse de um número crescente de pesquisadores. O fenômeno, que possui determinações complexas, tem colocado à baila a relação professor-aluno, que assume, em algumas situações, não nos parece exagero dizer, uma certa dramaticidade. A intensificação dos conflitos, próprios dessa relação, acaba por gerar

uma espécie de “guerra” não declarada, onde tem-se apenas perdedores: os professores, pelo estresse físico e psíquico a que estão submetidos, e os alunos, por terem à sua frente mais um obstáculo na produção de seu conhecimento, imprescindível para o exercício da cidadania. A escola, que chegou a ser chamada de “segundo lar” ou apêndice de casa, aparece hoje, na visão de alguns, como “local perigoso”, onde não há previsibilidade sobre o que pode acontecer. Frases do tipo: “não sei mais quem são meus alunos”, “tenho medo de ser atacado, agredido fisicamente”, podem ser ouvidas em reuniões pedagógicas e nos momentos de intervalo das aulas. Por outro lado, o aluno parece não ter claro que o professor é seu aliado. A figura do professor lhe parece, muitas vezes, distante e repressora. Em síntese, a presença mais intensa da violência, no cotidiano da escola, tem aumentado a

¹ Tal fato se confirma pela realização, nos dias 05,06 e 07/03/2001, na sede da Unesco (órgão da ONU para a educação e cultura), em Paris, da primeira conferência mundial sobre a “violência nas escolas e políticas públicas”. O evento contou com a presença de 400 especialistas e responsáveis por políticas públicas provenientes de cerca de 30 países, dentre os quais o Brasil.

complexidade da relação professor-aluno e tornado mais agudos os conflitos próprios da relação. As dificuldades em gerir esses conflitos revelam uma certa “crise” da relação e apontam que os padrões tradicionalmente aceitos já não dão conta de regular essa relação, estando esta sem sustentação na sociedade.

Violência escolar: do que estamos falando?

O que é violência? Como definir o caráter violento de um ato no meio escolar? A primeira questão com a qual nos deparamos, ao tratar da violência como tema acadêmico, diz respeito à dificuldade de conceituá-la devidamente. Uma busca cuidadosa na literatura nos faz concluir estarmos diante de um termo que possui determinações complexas e que comporta contradições e ambigüidades. A definição do caráter violento de um ato depende dos valores culturais de cada grupo social, das circunstâncias em que foi praticado e até de disposições subjetivas. Assim, em qualquer campo do conhecimento, seja na filosofia, seja na sociologia ou na educação, como aqui iremos destacar, a precisão em torno da apreensão do conceito de violência é problemática. Diversos autores, como Aquino (1998), Candau (2000), Lucinda *et al.* (1999), Minayo *et al.* (1999), ao elegerem a violência como tema de análise, enfatizam a complexidade no que se refere ao sentido exato do termo. Mesmo pensadores já considerados clássicos, que se dedicaram a produzir livros inteiramente voltados a esse tema, como Georges Sorel (1847-1922) - *Reflexões sobre a violência* (Sorel, 1993) - e Hannah Arendt (1906-1975) - *Da violência* (Arendt, 1985), não se propuseram a definir o termo de forma explícita.

No léxico, encontramos que violência é “1. Qualidade de violento. 2. Ato violento. 3. Ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação” (Ferreira, 1999: 2.076). É importante observar que, embora o termo exprima atribuições e significados de tendência nitidamente negativa, ou seja, liga-se ao ato de constranger física ou moralmente, a presença da expressão “uso da força” suscita controvérsias acerca da legitimidade contextual de sua utilização que, em alguns casos, seria salutar. É nesse sentido que Michaud (1989: 8), discorrendo sobre o sentido etimológico do termo, diz:

‘Violência’ vem do latim ‘violentia’, que significa violência, caráter violento ou bravio, força. O verbo ‘violare’ significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a ‘vis’ que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também

quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra vis significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e portanto a potência, o valor, a força vital.

Não pode passar despercebida a ambigüidade revelada. Como diz Aquino (1998: 13), “o termo não implica exclusivamente uma conotação negativa. Ou melhor, ele comporta uma ambivalência semântica digna de interesse”. Por comportar significados tais como: “força”, “vigor” ou “potência”, tal termo carrega, ao mesmo tempo, conotações que podem ser positivas ou negativas.

É essencial, a nosso ver, considerarmos, aqui, a contribuição de Costa (1984) que, discorrendo acerca da origem e sobre as diversas concepções que se têm da violência, estabelece uma substancial diferença entre esta e a agressividade. A agressividade, segundo esse autor, é um componente natural (biológico) no ser humano e está ligada aos instintos de sobrevivência. A violência, por sua vez, é concebida como produto da cultura e definida como o “emprego desejado” (portanto racional) “da agressividade” (de base instintual) “com fins destrutivos” (p. 30). Para ele, a violência, no âmbito da interação humana, somente se configura “onde a agressividade é instrumento de um desejo de destruição” (p. 30). Vemos, assim, que a violência, desse ponto de vista, se caracterizaria pela intencionalidade, ou seja, uma ação agressiva passaria a ser considerada como violenta quando fosse fruto de um projeto voluntário. Essa diferenciação, ressaltada por diversos autores (Fukui, 1992; Candau, 2000; Laterman, 2000), adquire suma importância dada a especificidade deste trabalho, ou seja, a violência escolar e sua forma de manifestação na relação professor-aluno.

Desejamos pontuar devidamente essa diferença, pois, sendo a escola *locus* de convivência de diferentes gerações, os conflitos, de onde é acentuadamente liberada a agressividade, são comuns e, poderíamos até dizer, salutares. Portanto, não podem estes, de maneira generalizada, ser caracterizados como violentos. Por outro lado, a falta de critérios em sua caracterização poderia nos transformar, facilmente, em cúmplices de um processo de banalização da violência e de uma concomitante reificação do ser humano.

Essas considerações nos levam, necessariamente, a esboços ou tentativas de diferenciar, pelo menos no nível teórico, as atitudes de indisciplina e de violência. Conceitos extremamente imbricados são de difícil diferenciação. No entanto, trata-se de discernir as más relações dos verdadeiros atos de violência (Ortega e Mora-Merchán, 1997; Ortega,

1997), de separar as manifestações de agressividade boas, salutares, que contribuem para o processo de auto-afirmação do indivíduo, daquelas que comportam um teor destrutivo. Em síntese, não se pode confundir rebeldia com delinquência e, é lógico, despendendo especial atenção à violência estrutural, não nos podemos furtar a considerar os condicionantes sociais presentes no universo estudado. Todavia, não desejamos, de forma parcializada, reduzir o conceito de violência escolar tomando para análise apenas os atos paroxísticos, pois que, em nossa percepção, esta seria insuficiente para uma compreensão mais profunda do tema. Pelo contrário, pretendemos estabelecer um conceito mais amplo, pois a realidade assim se impõe. Portanto, não queremos restringir nossa análise à violência que se liga aos delitos que se acham inscritos no código penal, mas estendê-la às “violências miúdas”, porém não menos dolorosas, que estão relacionadas ao (des)respeito, ao descaso e à negação do outro, que se traduzem na agressão verbal, em ameaças, na humilhação, na zombaria, na desestabilização emocional planejada e estrategicamente executada, e à ação que, para além da contestação ou exercício de autoridade, impede ao outro o pleno exercício de direitos. Violência que, explícita ou simbólica, é classificada como “incivilidade”² por Debarbieux (1997: 87). Aparentemente “inofensivas”, tais atitudes, por estarem mais ou menos incorporadas ao cotidiano da escola, agem na direção da degradação do cotidiano escolar e podem ser anunciadoras de infrações mais graves. Como explica Debarbieux (1997: 87),

Estes fatos não são forçosamente puníveis, mas, inclusive em suas formas mais inofensivas, parecem “ameaças contra a ordem estabelecida, e transgridem os códigos elementares da vida em sociedade, o código das boas maneiras”. São intoleráveis pelo sentimento de “não respeito” que produzem em quem os sofre.

Assim, podemos caracterizar a violência escolar como todo ato que impede, em sentido amplo, o pleno desenvolvimento dos atores sociais aí presentes. Trata-se da negação de direitos básicos, um ataque à cidadania. Há violência em toda ação consciente ou voluntária de um indivíduo, grupo ou classe, com o propósito de impedir a outro indivíduo, grupo ou classe, o pleno exercício de um direito. Tal ação pode ser direta ou indireta, velada

² O mesmo autor adverte em outra obra que “a incivilidade que ocorre nas escolas não deve ser pensada em termos de uma confrontação entre o ‘bárbaro’ e o ‘civilizado’” e acrescenta que, em suma, “esse conceito deve ser tratado com cuidado, principalmente por ter conotações altamente negativas junto ao público, podendo servir para estigmatizar populações inteiras” (Debarbieux, 2002a: 28).

ou explícita, e comporta sempre a negação do outro. Inclui atos paroxísticos que provocam danos físicos, morais e psicológicos, mas não se esgota nos mesmos, podendo se manifestar também em ações como o descaso, o desrespeito, a falta de reconhecimento do valor social do outro. Portanto, mesmo reconhecendo a ambigüidade do termo e a possibilidade de identificar algum *quantum* de violência que poderíamos chamar de positiva ou criativa, neste trabalho, consideraremos apenas a violência circunscrita pela definição acima. A violência se caracteriza quando os atores sociais nela envolvidos assim a qualificam, ratificando um consenso social a respeito. Deve, portanto, ser compreendida como fruto de um determinado tempo.

A questão da violência na escola é hoje, como já pudemos ressaltar na introdução deste trabalho, um problema mundial, e numerosos são os estudiosos que têm voltado suas pesquisas à discussão desse tema. Na Europa, segundo Ortega e Mora-merchán (1997), o tema começou a ser estudado, primeiramente, nos países escandinavos, no início dos anos setenta, atingindo outros países como a Inglaterra, a Holanda, e a Espanha no final da década de oitenta e início da de noventa. Foi a gravidade do tema em pauta que levou à constituição da primeira conferência da *Comisión Europea sobre Seguridad em la Escuela*, que se realizou em Utrech (Holanda) dos dias 24 a 26 de fevereiro de 1997. Reunindo pesquisadores e representantes governamentais, o objetivo central da conferência foi discutir a necessidade de se ter escolas mais seguras. Semelhante situação pode ainda ser identificada em países como os Estados Unidos³ e o Japão⁴, no qual, os primeiros estudos começaram a surgir no ano de 1992.

No Brasil, esse tema ganha espaço nas pesquisas acadêmicas a partir do final da década de oitenta e início da década de noventa. Neste sentido, podemos aqui citar os trabalhos de Guimarães (1988), Fukui (1992), Zalar (1992), Adorno (1992) e Moraes (1995). Todavia, o tema ganhou expressão e tornou-se alvo de debate público, ocupando um largo espaço nos meios de comunicação, a partir de

³ Neste país, de acordo com reportagem da *Folha de S. Paulo*, o ano letivo 1997/1998 terminou com um saldo de 11 pessoas mortas e 24 feridas. A maior parte das ocorrências teve como protagonistas menores de idade que se utilizaram de armas de fogo (Lopes, 1999: 9).

⁴ No Japão, que tradicionalmente tem baixos índices de criminalidade, o crescimento da violência no interior das escolas é alarmante. Um em cada três alunos japoneses já foi vítima de violência praticada por outras crianças e, desde janeiro de 1997 até maio de 1998, três professores foram assassinados por alunos (Lopes, 1999: 9).

1998 - sendo chamado por esses órgãos de *a explosão da violência nas escolas*. Nesse mesmo ano, na cidade de Maringá, realizou-se um encontro, organizado pela Secretaria Municipal de Educação, onde se avaliou e se discutiu, em nível regional, a extensão e a gravidade do problema. O encontro reuniu, além de funcionários da Secretaria, representantes de 38 escolas, da polícia e do judiciário, no qual se constatou um quadro que foi descrito como caótico e preocupante.

Todo esse cenário nos faz destacar a importância da reflexão e da pesquisa. De forma especial, é necessário um entendimento atualizado e mais profundo da relação professor-aluno, aspecto fundamental da relação pedagógica e razão de ser da instituição escolar. Podemos dizer que, durante muito tempo, a atitude dos professores diante de seus alunos era presumível. Suas atribuições, o campo próprio de sua atuação, enfim, suas tarefas, eram socialmente muito mais definidas. No entanto, na atualidade, parece ser fato que há toda uma complexificação em torno do consenso social sobre educação e um aumento das exigências em relação ao professor. Como ressalta Esteve (1995: 100),

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual etc.: a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.

Entre essas novas e diversificadas competências que a sociedade “cobra” do professor destaca-se a aptidão para enfrentar situações conflituosas. Como descreve Aquino (1998: 7):

A imagem, entre nós já quase idílica, da escola como locus de fomentação do pensamento humano - por meio da recriação do legado cultural - parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros. Como se posicionar perante tal estado de coisas?

As “pequenas batalhas” a que se refere o autor perpassam o conjunto das relações que compõem a instituição escolar e espelham, mais amplamente, a realidade da sociedade atual. No entanto, por ser a relação professor-aluno primordial na atividade pedagógica, ela se constitui em um “local” privilegiado de observação e de análise. Parece-nos fato que o crescimento da violência no espaço

escolar tem ampliado de forma considerável os conflitos presentes na relação professor-aluno, e que estes conflitos não podem mais ser geridos pelos padrões tradicionalmente convencionados.

Os problemas disciplinares da escola e os conflitos do dia-a-dia já ultrapassaram, largamente, os corriqueiros atritos verbais e “briguinhas” de crianças. O incremento nas ações violentas que ocorrem no interior da escola, como as agressões físicas e verbais contra alunos e professores, o porte de armas de diversos tipos, brigas de gangues (muitas vezes constituídas por alunos da própria escola), suscita inclusive a presença, cada vez mais freqüente e de forma sistemática, da força policial nesse espaço. A autoridade da escola, bem como de seu principal representante, o professor, parece não ser mais suficiente para resolver tais problemas e restaurar a “ordem” necessária ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Mas, que “ordem”, modelo ou ética seriam necessários hoje?

Sobre a metodologia e a pesquisa de campo

A pesquisa é definida por vários autores como a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. No entanto, não podemos daí concluir de forma nenhuma que tal procedimento esgote a realidade, nem que o conhecimento apurado seja “puro” ou “imaculado”. É importante lembrar, afirmam Lüdke e André (1986: 3), “que como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Ou ainda, como diz Minayo *et al.* (1996: 35), “qualquer produção científica na área das ciências sociais é uma criação e carrega a marca de seu ator”.

Desta forma, adotamos uma metodologia que nos permitisse uma abordagem qualitativa de nosso objeto de estudo. Assim, fomos a campo fazendo uso de alguns dos instrumentos da pesquisa etnográfica, como a observação sistemática e contínua do cotidiano, o contato informal com os atores sociais aí presentes, a leitura de documentos disponibilizados pelas escolas, com destaque para a análise de entrevistas fornecidas por professores, isoladamente, e alunos, em grupos⁵. A escolha pela entrevista grupal com os alunos decorreu de nossa própria experiência em campo. Percebemos que, quando em grupo, diferentemente das entrevistas individuais, o fluxo de informações era mais abundante e o conteúdo ganhava substancial qualidade. Enfim,

⁵ A maioria dos grupos contou com a participação de quatro ou cinco alunos.

concluimos que atendia, de modo mais satisfatório, aos objetivos da pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986: 12), nos estudos qualitativos

Há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

A partir da adoção deste referencial, acreditamos ser possível “abrir leque” às diversas concepções e formas de apreensão da violência que estão presentes nos atores componentes do cotidiano escolar, fugindo assim de uma visão parcial ou preconceituosa da realidade. Em consonância com Debarbieux (*apud* Laterman, 2000: 44), admitimos que “não há um lado de violência verdadeira e outro imaginário, mas uma relação dialética entre as representações sociais que classificam os fatos e os fatos que se enquadram mais ou menos nos quadros de classificação”.

Munidos, portanto, dessa concepção e intenção, fomos a campo interessados, fundamentalmente, em avaliar o grau de violência que se instaura no âmbito das escolas públicas da cidade de Maringá, Estado do Paraná⁶, tendo como foco principal de análise a relação professor-aluno. Buscando identificar possíveis causas, desejamos apontar os reflexos da violência escolar na relação professor-aluno e no processo educacional como um todo. Em síntese, procuramos encontrar respostas às seguintes interrogações:

- Qual a percepção que alunos e professores têm da relação professor-aluno na atualidade?
- Há de fato, violência na relação professor-aluno?
- Como os professores percebem e caracterizam essa violência?
- Como os alunos percebem e caracterizam essa violência?
- Quais os reflexos dessa violência na relação professor-aluno?
- Quais os elementos explicativos da questão?
- Escolas diferentes têm a mesma apreensão do problema?

⁶ A cidade de Maringá situa-se geograficamente no Noroeste do Estado do Paraná, a 425km de Curitiba, a capital. De acordo com os dados do último censo realizado pelo IBGE (2000), a cidade conta hoje com uma população de 288.465 habitantes (a terceira cidade mais populosa do Estado do Paraná) e apresenta uma densidade demográfica de 566,40 habitantes por quilômetro quadrado. A rede de ensino (considerando-se apenas o Ensino Fundamental e Médio) é formada por instituições privadas (19 escolas), públicas estaduais (41 escolas) e públicas municipais (35 escolas). Atende, em seu conjunto, a uma clientela aproximada de 75 mil alunos.

Desta forma, traçados os objetivos e formuladas as perguntas-mestras, escolhemos duas escolas estaduais públicas da cidade de Maringá, buscando, de forma intencional, estabelecimentos que se diferenciasssem quanto à localização, número de alunos e proveniência social de sua clientela. A escola 1 está situada na zona central da cidade e atende a um número estimado em mais de 3.200 alunos. A escola 2 está situada em um bairro periférico da cidade e atende a um número estimado em 740 alunos. Ambas as escolas oferecem Ensino Fundamental e Médio. Foram entrevistados, conforme as tabelas que se seguem (Tabelas 1 a 4), 20 professores e 64 alunos na escola 1 e, na escola 2, 10 professores e 36 alunos.

Tabela 1. Distribuição dos (as) professores (as) entrevistados (as) por tempo de serviço e sexo - Escola 1

Tempo de serviço	Homens	Mulheres	Total
Menos de 5 anos	-	-	-
De 6 a 10 anos	1	4	5
De 11 a 15 anos	-	3	3
De 16 a 20 anos	2	-	2
Mais de 20 anos	3	7	10
Total	6	14	20

Tabela 2. Distribuição dos grupos/alunos entrevistados por série - Escola 1

Série	Grupos	Alunos
5º	-	-
6º	-	-
7º	1	5
8º	1	3
1º	4	21
2º	4	16
3º	6	19
Total	16	64

Tabela 3. Distribuição dos professores (as) entrevistados (as) por tempo de serviço e sexo - Escola 2

Tempo de serviço	Homens	Mulheres	Total
Menos de 5 anos	-	1	1
De 6 a 10 anos	-	3	3
De 11 a 15 anos	2	2	4
De 16 a 20 anos	1	-	1
Mais de 20 anos	-	1	1
Total	3	7	10

Tabela 4. Distribuição dos grupos/alunos entrevistados por série - Escola 2

Série	Grupos	Alunos
5º	3	9
6º	2	9
7º	-	-
8º	1	3
1º	1	4
2º	1	2
3º	5	9
Total	13	36

Reflexões acerca das análises das entrevistas

O quadro de violências, por nós analisado nas duas escolas pesquisadas, revelou que a grande maioria das ações de violência identificadas, tanto por professores como por alunos, não são aquelas passíveis de punição e previstas no código penal. Em outras palavras, trata-se de uma “violência miúda”, caracterizada, principalmente, pelo desrespeito, agressões verbais e ameaças. Portanto, estão longe, muito longe, de merecerem uma intervenção militar ou policial. Por um lado, pudemos constatar que os fatos paroxísticos ocorrem com menor frequência do que sugere a imagem produzida pelos meios de comunicação e assimilada pela população em geral. Por outro lado, acreditamos poder afirmar, também, que as violências menores, dada sua invisibilidade, são imensamente maiores do que se possa imaginar.

Portanto, tal fato, de maneira alguma, deve nos deixar “tranqüilos”. A ampliação quantitativa e qualitativa dessas “pequenas violências” gera no interior das instituições uma tensão caracterizada por movimentos, sempre imprevisíveis, determinando uma atmosfera de insegurança e de desconfiança entre os membros da comunidade escolar. Especificamente na relação professor-aluno, a presença da violência produz comportamentos contraditórios que oscilam entre a aproximação e o distanciamento, entre o investimento maciço em afetividade e o seu abandono.

Assim, embora, como já destacamos, a maior parte das violências detectadas por professores e alunos não estejam ligadas ao crime ou delitos, alguns casos relatados revelaram fatos com graves conseqüências físicas, morais e psicológicas às suas vítimas. Devemos destacar que a tensão produzida por esses fatos incide sobre a qualidade do ambiente escolar e tem ferido, há muito tempo, o processo ensino-aprendizagem, ou seja, o elo que une professor e aluno, núcleo da instituição escolar. Em outras palavras, a violência, além de provocar evasão e repetência, velhos algozes da educação, colabora de forma decisiva para o rebaixamento da qualidade do ensino ofertado, levando muitos dos “incluídos” ao mesmo fracasso dos excluídos. Acreditamos poder afirmar que o fenômeno da violência na escola não pode ser, satisfatoriamente, compreendido e explicado se restringirmos nossas análises aos delitos e infrações previstas no código penal, pois, como assevera Debarbieux (2002b: 82), “o *stress* acumulado da microviolência pode ter um efeito tão desestabilizador quanto um único ataque grave, e que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares”.

Não pudemos identificar, no âmbito das duas escolas pesquisadas, diferenças significativas quanto à qualidade e à intensidade das “violências” relatadas e observadas na relação professor-aluno. Pelo contrário, a semelhança é digna de nota. Nesse sentido, devemos ressaltar a precariedade das afirmações que relacionam a violência escolar diretamente à procedência social de sua clientela. A “coincidência” quanto às modulações que o fenômeno adquire nas duas escolas pesquisadas indica a impossibilidade de encontrarmos explicações apenas nas características particulares de cada unidade ou, simplesmente, a partir da procedência social ou geográfica de sua clientela. A idéia da existência de “escolas violentas”, como resalta Viscardi (2001: 22) “contribui para a reprodução do fenômeno, acentuando a segregação e diferenciação social ao atribuir às instituições um caráter que as estigmatizaria”. Diante deste fato, queremos nos associar à opinião de que o fenômeno da violência escolar está inserido em um processo social maior que o condiciona, e não pode ser considerado como um produto exclusivo de escolas públicas situadas em bairros pobres e “carentes”.

Por outro lado, não devemos, de maneira apressada e superficial, deduzir que as violências ocorram à margem do estilo pedagógico das unidades escolares, alheias, portanto, às práticas mais específicas de cada estabelecimento. Dito de outra forma, não acreditamos que a violência no espaço escolar tenha uma matriz única, o plano macroestrutural, e que aí imprima mecanicamente seus efeitos. É importante considerar, além das variáveis sociais mais amplas, as variáveis internas próprias de cada estabelecimento, pois estas podem favorecer a maior ou menor ocorrência de fenômenos de violência.

De acordo com outros pesquisadores, tais como Debarbieux (1997), Guimarães e de Paula (1992) e Viscardi (2001), a violência tipificada como delinquência no código penal, que ocorre no interior das escolas, é basicamente um “assunto” masculino. Embora nossos objetivos não contemplassem questões de gênero, pudemos constatar, no que tange ao rol de violências aqui caracterizadas como “incivilidades”, uma crescente participação do sexo feminino. Conquanto afirmações mais categóricas mereçam pesquisas mais específicas, é visível a crescente participação de indivíduos pertencentes a esse sexo, ora como vítimas, ora como protagonistas desse tipo de violência.

Ficou evidenciado que a maior parte da violência identificada no interior das escolas pesquisadas é produzida a partir da ação dos seus próprios

freqüentadores. Se é que existam registros e temores em relação a possíveis invasões, este fato, com certeza, não está no âmago das preocupações e queixas docentes e discentes. Podemos, pois, falar em uma crescente violência “interna” à escola, sendo, assim, totalmente pertinente a idéia de se analisar e compreender a violência escolar em sentido mais restrito - *stricto sensu* - (Peralva, 1997; Sposito, 1998). Ao admitirmos a possibilidade de analisar a violência escolar a partir dessa configuração, devemos admitir, também, que as soluções de cunho eminentemente pedagógico ganham força sobre aquelas que enfatizam a segurança e o policiamento ostensivo. Evidencia-se, portanto, a necessidade da realização de pesquisas que, sem desconsiderar os processos sociais maiores, dêem conta dessas especificidades; em outras palavras, de explicar a relação possível entre as práticas próprias de cada estabelecimento de ensino e a violência. Em suma, tornam-se oportunas as análises que elejam e se dediquem a focalizar, com mais detalhes, os padrões de relacionamento que se estabelecem no interior da instituição escolar, merecendo especial destaque a relação professor-aluno.

Nessa linha de reflexão, acreditamos que nossas análises nos autorizam a falar de um crescente mal-estar entre os professores e alunos de conseqüências ainda difusas e complexas. A nós, parece evidente que não são os casos caracterizados como violentos que estão na origem deste mal-estar, mas tudo parece indicar que é o desgaste da relação (não de forma absoluta) um dos fatores que o fazem desencadear. Assim, talvez devêssemos perguntar se o que estamos presenciando hoje não é o elemento revelador de um quadro que ainda não foi devidamente compreendido. Uma profunda crise de identidade da instituição escolar e, por conseqüência, dos atributos do “ser” professor e do “ser” aluno. Como afirma Peralva (1997: 12),

A escola funcionou durante muito tempo como um microEstado, isto é, aquilo que classicamente era designado como uma instituição, um espaço definido por fronteiras, no interior do qual um governo central era exercido. Esse microEstado era um Estado dentro do Estado, um Estado por delegação, conforme nos ensinou Durkheim (1975), para quem a legitimidade da instituição, do educador e do processo educativo fundava-se em uma delegação de funções referida a uma entidade maior, a sociedade nacional. Hoje sabemos que já não é mais possível encontrar nelas governo que se considere suficientemente legítimo para exigir a qualquer preço, sob pena de punição, o cumprimento de uma ordem codificada através de regulamentos. A vontade de exercer controle sobre os

requerimentos próprios da ordem, sob forma de monopólio, se debilitou.

A aceleração no ritmo das transformações sociais atualmente em curso, como já tivemos a oportunidade de mencionar, a qual tão bem caracteriza nosso tempo, acaba por imprimir no conjunto de saberes necessários à prática docente um caráter relativamente efêmero. Reivindicam, assim, um processo de formação perene, na qual “saber reinventar sua prática todos os dias” seja tarefa imprescindível à profissão docente. A insistência em uma ação normalizadora, a tática que tenta resgatar “velhos equilíbrios” com base em modelos fixos e idealizados ou através da adoção de métodos repressivos, como, a supressão de recreios, tem-se mostrado ineficaz. Como ressalta Guimarães (1996a: 80),

Uma disciplina que valha para a escola toda, feita para um conjunto de alunos equivalentes àqueles de um passado idealizado (“dos velhos tempos”), está destinada ao fracasso. Com o advento da escola de massas, há outras regras em jogo que nada têm a ver com a experiência que vivemos no passado. Existe um conjunto de histórias tão diversificadas que precisam ser conhecidas para que os educadores descubram os mundos de onde os alunos provêm.

Pudemos observar, nas escolas pesquisadas, que se corre muito mais para apagar focos de incêndio, representados pelos inúmeros casos de violência e indisciplina, do que para se buscar detectar e sanar a origem dos incêndios. Na verdade, a própria dinâmica escolar não favorece o trabalho coletivo que esta questão exige. A falta, portanto, de um projeto político-pedagógico que contemple essas questões reduz as ações desenvolvidas a esforços solitários, fragmentados, tendentes ao fracasso. Por tudo isso, não é de se estranhar o tom de desabafo presente no depoimento de alguns professores ao revelar sua angústia e solidão. A autodepreciação de alguns, a exaustão emocional e a “desistência” de outros mostram que muitos professores, se não sofrem da síndrome de *Burnout*⁷, já experimentaram

⁷ De acordo com Codo e Vasques-Menezes (2000: 238), a síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

“Exaustão emocional - situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas”.

“Despersonalização - desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) - endurecimento afetivo, ‘coificação’ da relação”.

“Falta de envolvimento pessoal no trabalho - tendência de uma ‘evolução negativa’ no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização”.

seus sintomas. Isso é o que evidencia Codo e Vasques-Menezes (2000: 243):

Muitas pesquisas na área apontam problemas de disciplina na escola como um dos fatores causadores de burnout. Violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado, são fatores que têm se apresentado associados ao burnout.

Ressaltamos, assim, que embora a maioria dos autores referenciados neste trabalho destaquem e enfatizem, prioritariamente, os reflexos da violência na vida discente, os professores também estão sendo vitimados por ela. Como pode ser comprovado através dos depoimentos coletados, são cada vez mais comuns as desistências, os pedidos de demissão e a evasão em virtude da violência. Isso indica a necessidade de pesquisas que contemplem mais de perto essas questões e um olhar mais atento a elas.

A grande maioria dos professores ouvidos concebe o fenômeno da violência escolar como um prolongamento da violência presente na sociedade como um todo. Embora os fatores arrolados sejam diversos, podemos, de uma forma geral, dizer que, na percepção dos docentes das escolas pesquisadas, o fenômeno se edifica a partir da combinação de três fatores principais. Trata-se de um tripé composto pelos problemas socioeconômicos, pela desestruturação familiar e pela influência dos meios de comunicação. Nesse sentido, a violência sempre “vem de fora” e não seria lícito, neste caso, falar em uma violência escolar *stricto sensu*, como já tivemos a oportunidade de anteriormente mencionar. A violência institucional, ou seja, a violência produzida pela própria dinâmica da escola, foi pouco mencionada e raros foram os professores que consideraram a ambigüidade da função desempenhada pela escola em nossa sociedade. Na ótica da maioria dos professores ouvidos, a escola é simplesmente uma vítima de um estado de coisas que sempre foge a seu controle. Tal visão pode ser sintetizada no seguinte trecho extraído dos depoimentos dos professores: “A violência está, de modo geral, lá fora. Ela vem para a escola, vai se manifestar aqui na escola, mas ela vem de fora. Eu vejo assim, não a violência da escola, mas a violência se manifestando na escola”.

A idéia presente na maioria dos depoimentos dos professores, de que a violência presente no interior da escola “vem de fora”, tem, ao nosso ver,

componentes positivos e negativos. A ampliação do fenômeno, tendo em vista a percepção de que a escola não é uma ilha, estando, portanto, sujeita aos reveses de uma perversa desigualdade social, é importante na exata medida em que impede a psicologização da questão e, ao mesmo tempo, porque permite um posicionamento político diante dela. É lógico que este processo não ocorre à margem da sociedade. Deve, necessariamente, ser tomado e compreendido no conjunto ou no bojo das políticas públicas sociais e educacionais vigentes no país, ou seja, não exclui uma maciça participação do Estado na adoção urgente de medidas que promovam a devida democratização dos bens sociais. Todavia, ao desconsiderar a violência gerada pela dinâmica da própria escola, concebendo-a como simples cópia da violência que ocorre em outros âmbitos sociais, os professores acabam por eclipsar possibilidades de reflexão sobre relações e atos mecanicamente vivenciados e, por conseqüência, de combate a situações que geram conflitos e violência. Nesse sentido, nos diz Guimarães (1996a: 68):

As regras não eram discutidas, os conflitos desviados e quando os professores não conseguiam abafar a desordem e a insubmissão, culpavam a família, a favela, a estrutura econômica, colocando o problema fora da escola. É evidente que os problemas familiares, econômicos, políticos, emocionais interferem no desenvolvimento dessa violência cotidiana na escola, mas eu acredito na existência de uma violência específica, gerada no interior da própria escola.

De nosso ponto de vista, a desconsideração das violências que são geradas por determinadas práticas no interior da escola reforça a necessidade da adoção de um controle social de cunho mais repressivo, como a punição, o castigo, e pode desembocar em uma implementação unilateral das regras e normas de convivência. Ao contrário, a consideração de uma lógica interna aos fatos amplia consideravelmente os ângulos de visão e faz descortinar-se a possibilidade de uma “saída pedagógica” para muitos conflitos.

Conclusão

É fato que, como esta, as pesquisas que contemplam o tema da violência escolar apontam para a multicasualidade e complexidade do fenômeno. No entanto, não podemos cair no fatalismo e revestirmos a questão de contornos inexoráveis. Pelo contrário, a reflexão nos sugere outro caminho: é necessário investirmos em projetos de desconstrução da violência em diversos níveis.

Embora as medidas de segurança possam ser recomendadas em determinados locais e em algumas situações de violência extrema, é indispensável e essencial que o problema seja tratado como uma

questão educativa. Conclusivamente, nem as variáveis exógenas (relacionadas ao sistema econômico, a desestruturação familiar, as políticas públicas, etc.), bem como as variáveis endógenas (associadas ao grau de organização ou desorganização local, os métodos e padrões de ensino de cada escola), tomadas isoladamente, podem dar respostas satisfatórias a essa problemática.

Dessa forma, como defendem alguns dos teóricos que deram sustentação a este trabalho, a ação de “peritos”, “gurus”, de indivíduos que temporariamente se fazem presentes no ambiente escolar, ou, em última instância, da atividade policial, não pode trazer os resultados que se imaginam (Lucas, 1997; Codo, 2000). Não queremos negar a necessidade do policiamento como suporte para a manutenção da ordem pública, ou dispensar a assessoria dos estudiosos do tema, mas evidenciar e valorizar o papel que cabe à própria comunidade escolar no desenvolvimento de práticas efetivas e duradouras de combate. Distanciando-nos de práticas autoritárias e coercitivas e das “fórmulas mágicas que tudo resolvem”, cremos que as estratégias de combate devem estar expressas em um projeto político-pedagógico pelo qual o desenvolvimento e o envolvimento na formulação e concretização de um determinado *padrão ético* devem ser obrigatórios a todos os membros da comunidade escolar.

É, portanto, de suma importância não cindir a transmissão de conteúdos da formação ética dos educandos. Considerando com precisão a diferença existente entre autoridade e autoritarismo e entre liberdade e licenciosidade (Freire, 2000), é necessário que o professor e a comunidade escolar, de uma forma geral, não abdicuem das questões disciplinares de seus membros e não deixem de promover o debate e a reflexão acerca da violência ou violências que nos espreitam cotidianamente.

O processo educativo pode ser, assim, um espaço propício à “desconstrução da violência” (Minayo *et al.*, 1999) ou campo privilegiado para a organização de ações que Chauí (1994) denomina de “contraviolência”. Trata-se de incorporar, nesse processo, a tarefa de regular democraticamente a convivência, de construir valores comuns e de reivindicar direitos legítimos, como, uma educação de qualidade. Se, por um lado, é temerário depositar todas as nossas esperanças na educação como antídoto de todos os “males sociais”, é, por outro, negligência esvaziarmos ao extremo a função que ela pode desempenhar na sociedade atual. Trata-se, sem dúvida, de um desafio e este trabalho quis ser um esforço nesta direção.

Referências

- ADORNO, S. A socialização incompleta: alunos delinqüentes expulsos da escola. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 6., 1991, São Paulo. *Coletânea: Sociedade Civil e educação*. Campinas: Papirus, 1992. p. 125-134.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise de autoridade docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 19, n. 47, p. 7-19, 1998.
- ARENDT, H. *Da violência*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 137-166.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 237-254.
- COSTA, F. J. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- DEBARBIEUX, E. La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*. Madrid, n. 313, p. 79-93, 1997.
- DEBARBIEUX, E. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco, 2002a. p. 13-33.
- DEBARBIEUX, E. “violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002b. p. 59-92.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995. p. 93-124.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FUKUI, L. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 103-124.
- GUIMARÃES, Á. M. *Vigilância punição e depreação escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- GUIMARÃES, Á. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 6. ed. São Paulo: Summus, 1996a. 73-82.
- GUIMARÃES, Á. M. *A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambigüidades*. Campinas: Autores Associados, 1996b.

- GUIMARÃES, E.; DE PAULA, V. Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 125-136.
- LATERMAN, I. *Violência e incivilidade na escola*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.
- LOPES, C. L. *A violência no espaço escolar*. 1999. Monografia (Especialização em Sociologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.
- LUCAS, P. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 70-95, 1997.
- LUCINDA, M. C. et al. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MICHAUD, Y. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.
- MINAYO, M. C. S. et al. *O desafio do conhecimento*. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1996.
- MINAYO, M. C. S. et al. *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MORAIS, R. de. *Violência e educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- ORTEGA, R. El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, Madrid, n. 313, p. 143-158, 1997.
- ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. Madrid, n. 313, p. 7-27, 1997.
- PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e educação*. Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 7-25, 1997.
- SOREL, G. *Reflexões sobre a violência*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, 1998.
- VISCARDI, N. Violencia en el espacio escolar: una problemática social emergente: consideraciones para el caso de Unuguay. *Revista de Ciencias Sociales*, Montevideú, n. 16, 1999. Disponível em: <www.rau.edu.uy/tcs/soc/revista_16/viscardi16.htm>. Acesso em: 18 ago. 2001.
- ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

Received on January 13, 2003.

Accepted on December 08, 2003.