

MARIA DAS GRAÇAS DO ESPIRITO SANTO TIGRE

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS
ENVOLVIDOS**

PONTA GROSSA

MARÇO/2002

MARIA DAS GRAÇAS DO ESPIRITO SANTO TIGRE

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS
ENVOLVIDOS**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação, pelo
Curso de Mestrado em Educação – Área de
Concentração: Educação, Universidade Estadual
de Ponta Grossa.**

Orientadora: Profa. Dra. Mariná Holzmann Ribas

**PONTA GROSSA
MARÇO/2002**

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo

T568

Violência na escola : representações sociais dos
sujeitos envolvidos. Ponta Grossa, 2002.

xxxp.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
De Ponta Grossa. Orientador : Profa. Dra. Mariná
Holzmann Ribas.

1- Violência - escola. 2- Sociologia

Educacional.

I.T.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA DAS GRAÇAS DO ESPIRITO SANTO TIGRE

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela Comissão formada pelos professores:

Orientadora: Profa. Dra. Mariná Holzman Ribas
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Profa. Dra. Myrtes Alonso
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

Prof. Dr. Ademir Rosso
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Ponta Grossa, março de 2.002.

Dedico este trabalho às pessoas que contribuíram para fazer de mim o que hoje sou:

À minha mãe Verônica, por ter me trazido a este mundo e pela grande herança que irá me deixar: a liberdade - da qual sempre soube fazer bom uso - e a esperança de que amanhã será um dia melhor.

À Dona Lila, minha mãe "postiça", pelo incentivo nas horas difíceis e a valiosa contribuição para que eu pudesse atingir meus objetivos. Dela levo muitas histórias e grande parte dos valores que norteiam a minha vida.

À Vera e ao Ricardo, seres iluminados, que me deram as condições iniciais necessárias para o meu crescimento pessoal e profissional, fazendo-me perceber que não importa onde se está; não importa de onde se veio; o importante é onde se quer chegar. Num poema sem palavras, só me resta dizer: Obrigada!

Agradecimentos:

À minha orientadora Mariná, profissional pela qual tenho uma admiração muito especial e com a qual tive o grande privilégio de conviver nestes últimos anos; com seu carinho e compreensão conseguiu respeitar os meus altos e baixos, propiciando-me orientações sempre seguras.

À Professora Divanir Eulália Naréssi Munhoz, pela compreensão de minha ausência no trabalho e por me fazer perceber que relação, acima de tudo, é construção.

Às minhas colegas de trabalho: Terezinha, Cléia, Clareth, Dirce, Ana, Angela e ao Renato, pelo carinho da convivência e pelo auxílio em todas as vezes que deles precisei.

Aos meus colegas de turma do curso de mestrado, com os quais sempre pude dividir minhas expectativas e angústias.

Ao Professor Ademir Rosso, intelectual de primeira grandeza, por suas contribuições na banca de qualificação e indicação de importantes caminhos teóricos para a elaboração deste trabalho.

À Professora Myrtes Alonso, pelas doces palavras e pelo brilhantismo de sua participação na banca examinadora desta dissertação.

Aos meus amigos reais e "virtuais", por terem compreendido minha ausência sempre justificada com a frase “não posso, tenho que estudar”.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, da qual me sinto orgulhosa de fazer parte, por ter me propiciado esta oportunidade única de aperfeiçoamento.

À Secretaria Municipal de Educação, pela liberação de minhas atividades durante a realização do curso.

Às Professoras Maria Antônia de Souza e Dircéia Moreira, pela indicação de bibliografias importantes para a realização deste trabalho.

Às Orientadoras Educacionais das escolas pesquisadas: Regina, Maria Odete, Maria de Lourdes e Edna.

Ao NRE, principalmente à Ana Cláudia Urban, pelo fornecimento de pistas no início do trabalho, cedendo-me relatórios que se constituíram em importantes documentos de análise.

Às escolas e aos mais de 30 interlocutores da pesquisa, pela acolhida e pelas valiosas contribuições à realização da mesma. Foi por meio dos dados fornecidos que grande parte deste trabalho tomou forma.

"... nós somos o resultado de milhões de relações que estabelecemos no decorrer de nossa existência. Somos como que um ancoradouro para onde chegam milhões de naus. Algumas apenas se aproximam de nós. Outras chegam até nós, deixam conosco alguns de seus

bens. Outras penetram nosso ser. E nós vamos nos construindo, quais seres humanos, como resultado dessas milhares de relações que estabelecemos cotidianamente" (GUARESCHI, 1998, p. 153).

SUMÁRIO

RESUMO	ix
INTRODUÇÃO	10
Primeiras Reflexões e Origem do Problema	10
 CAPÍTULO I	
VIOLÊNCIA: EM BUSCA DE UMA CONCEITURAÇÃO	23
Os Novos Contornos da Violência	23
Conflitos na Escola: Violência ou Indisciplina?	33
A Inversão do Curso do Processo Civilizador	43
 CAPÍTULO II	
UMA NOVA ORDEM MUNDIAL	50
Modernidade, Pós-Modernidade e suas Influências na Educação	50
Modernidade: Delineamento do Paradigma	54
Pós-modernidade: Viver é Estar de Mudança para a Próxima Novidade	58
Reflexos da Pós-Modernidade na Vida Cotidiana	61
 CAPÍTULO III	
O COTIDIANO ESCOLAR E A VIOLÊNCIA	69
As Causas da Violência e a "Necessidade" de apontar o Culpado	69
O Cotidiano das Escolas Estudadas	83
Escola A – uso da psicologia	84
Escola B – violência: responsabilidade de todos	94
Escola C – graves problemas	98
Escola D – trabalho integrado	101

CAPÍTULO IV

AS MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA 105

Brigas e agressões entre alunos e professores 105

Brigas e agressões entre alunos 106

Depredação escolar 108

Interferência de grupos externos 109

Violência familiar 110

Medidas de Segurança Adotadas Pela Escola 111

Punição x Sensação de Impunidade e a Interpretação do ECA 115

CONSIDERAÇÕES FINAIS 130

Reflexões e possíveis caminhos a serem apontados 130

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 158

ANEXOS Vol. II

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar que representações sociais têm os envolvidos com a violência na escola e quais têm sido os procedimentos adotados para enfrentá-la. Nossas reflexões tiveram por base o pressuposto de que a crise de paradigmas existente reflete e influencia não somente a maneira de fazer ciência, mas também a vida cotidiana e a educação, o que contribui para o agravamento da violência escolar. O ponto de partida de nosso estudo foi a explicitação do conceito de violência, o qual constatamos ser um conceito "guarda-chuva" que abarca diversos significados. Buscamos também o entendimento dos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade e um destaque especial foi dado ao que acontece no cotidiano escolar, através do posicionamento de todos os sujeitos envolvidos. A pesquisa partiu da análise de 18 relatórios sobre a violência na escola, elaborados por Diretores de escolas e apresentados ao responsável pelo Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. Após a análise dos mesmos, optamos por realizar a pesquisa de campo em quatro escolas estaduais, situadas em regiões periféricas da cidade de Ponta Grossa - PR. Como metodologia adotamos a abordagem qualitativa, numa perspectiva interpretativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a entrevista e a análise documental. Diante dos dados coletados e analisados, constatamos que a prática dos envolvidos com o problema da violência na escola é influenciada pelas representações sociais existentes, as quais impulsionam sobremaneira as ações dessas pessoas e muitas vezes justificam um nada fazer. Para que essa situação seja revertida, faz-se necessário, primeiro, que a escola, como um todo, posicione-se e redefina o seu papel na sociedade hoje e na educação das crianças que até ela chegam; segundo, que parta para a ação, trabalhando no sentido de prevenir o problema e não apenas corrigi-lo, considerando a importância do diálogo e de um trabalho conjunto entre a equipe técnica, pais, professores e alunos.

Palavras-chave: formação de professores, violência na escola, pós-modernidade, representações sociais, crise na escola.

INTRODUÇÃO

Primeiras Reflexões e Origem do Problema

Começamos a ter interesse pelo tema deste trabalho no decorrer da nossa formação inicial. Na época, não se falava em violência na escola, mas sim em indisciplina escolar. Os primeiros contatos que tivemos com as situações de indisciplina dos alunos, vista como um problema, deram-se no decorrer dos estágios realizados durante a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia. Essa primeira experiência gerou inquietude, questionamentos e dúvidas, e ficamos sem saber o que fazer e sem poder, a princípio, contribuir teoricamente com as perplexas professoras que se sentiam impotentes diante da “indisciplina dos alunos” e desfiavam inúmeras queixas, eximindo-se da culpa e transferindo-a para os alunos.

No transcorrer da prática pedagógica, como professora de 5^a a 8^a séries no ensino noturno, vivenciamos o problema da indisciplina dos alunos. Mas, para enfrentá-la, possuíamos um embasamento teórico muito frágil e até mesmo incoerente, pois víamos a disciplina de uma maneira negativa: a entendíamos como imposição, no sentido de que provém de uma autoridade, exigindo uma obediência e aceitação sem questionamentos, anulando o indivíduo e, conseqüentemente, tolhendo a sua liberdade. Acreditávamos que a disciplina fosse conseguida naturalmente, sem muito esforço, e que ela dependia apenas da boa vontade do professor. Ledo engano o nosso!

Não possuíamos a noção de quais limites colocar para os alunos e nem da maneira como isso poderia ser feito.

Todo problema comum torna as pessoas solidárias; assim, quando nos reuníamos na sala dos professores ou até mesmo nos Conselhos de Classe, era para reclamar e relatar as “proezas” dos alunos em sala de aula e as dificuldades que encontrávamos, as quais, acreditamos, dependendo do contexto em que ocorrem, podem ser generalizadas: alunos que não deixam o professor dar aula, não prestam atenção, não respeitam os professores, não fazem as lições de casa, não estudam, não se interessam, destroem a escola, agridem-se, gritam, xingam, roubam e usam drogas.

Esses momentos eram muito angustiantes, pois tínhamos um grande problema, não sabíamos o que fazer e sua resolução findava-se nas reclamações e com a transferência da culpa para o aluno.

Percebíamos, então, que a pouca teoria conhecida e o nível de reflexão a respeito do assunto não condiziam com as necessidades práticas e, assim, as horas que passávamos discutindo a questão não surtiam efeito.

No início da década de 90, quando começamos a ler a respeito do assunto, o conceito de violência parecia estar muito mais vinculado às questões criminais, e os conflitos vivenciados no meio escolar eram encarados, tão somente, como atos de indisciplina. Durante a realização do Curso de Especialização em Psicologia da Educação, o interesse em entender o porquê da indisciplina dos alunos e em encontrar os elementos geradores da disciplina tornou-se uma questão a ser desocultada.

No primeiro trabalho que escrevemos a respeito do assunto – a monografia de conclusão do referido curso, intitulada “Disciplina na escola: análise e busca de elementos geradores”⁴-, os autores nos quais nos embasamos (D’ANTOLA, 1989; ESTRELA, 1994; FOUCAULT, 1987; VASCONCELLOS, 1992) utilizavam o termo indisciplina para referir-se a todos os conflitos existentes no contexto escolar.

Construímos um referencial teórico importante que muito nos auxiliou; porém, ficou evidente ao concluir a monografia que a mesma não nos proporcionou todas as respostas que buscávamos encontrar e que o nosso questionamento inicial gerou outros que, nesta oportunidade, pretendemos responder.

⁴ Para realizar o mencionado trabalho, partimos do pressuposto de que a disciplina na escola é um elemento necessário para a construção do saber e essencial para a efetivação de um trabalho pedagógico significativo. Procuramos, através do mesmo, refletir sobre a questão da disciplina na escola e para realizá-lo optamos pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório, na qual utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, entrevistas e questionários. Iniciamos o trabalho explicitando o termo “disciplina”, através das percepções dos sujeitos pesquisados, analisadas com base em estudos teóricos de autores que tratam do assunto. Constatamos que esse é um termo polissêmico e abrangente que possibilita diversas interpretações e que, na maioria das vezes, isso prejudica a realização de uma ação com objetivos comuns a serem alcançados pela escola como um todo, gerando fazeres diversificados.

Realizamos uma análise de situações em sala de aula em que a indisciplina mais se evidenciava, bem como da atitude adotada pelos professores para restabelecer o controle da turma. Nesses momentos, percebemos que os mesmos têm dificuldades em lidar com a indisciplina do aluno e, quando ocorrem intervenções disciplinares, estas baseiam-se muito mais na intuição e experiência do professor do que na aplicação de uma determinada teoria psicológica ou pedagógica. Constatamos que as situações constantes de indisciplina desgastam tanto professores quanto alunos.

Partindo dessas reflexões, indicamos elementos para a construção de uma proposta de trabalho com a disciplina na escola, ressaltando que a mesma somente se concretizará se houver a participação coletiva. Salientamos também que a escola deve passar a encarar o problema em uma outra perspectiva, passando a preocupar-se com a prevenção da indisciplina e não somente a sua correção (TIGRE, 1996).

Refletir sobre a questão da violência na escola hoje não é uma tarefa fácil, pois vivemos em uma sociedade mutável, na qual o bem e o mal, o certo e o errado estão ligados mais por uma questão de ponto de vista e interesses do que por princípios morais universais, e a problemática da violência, com a qual se defronta a maioria das escolas, é o reflexo da desorganização da sociedade como um todo, das desigualdades econômicas e sociais, da crise de valores e do conflito de gerações, não se restringindo exclusivamente à escola.

Tendo como ponto de partida tal convicção, procuramos analisar o fenômeno da violência na escola não como um fenômeno isolado, mas tentando captar a sua complexa totalidade, na qual se incluem: a sociedade, a família, a escola, o professor e o aluno.

Ao nos propormos a investigar o tema, deparamo-nos com uma falta muito grande de clareza e consenso a respeito do que se entende por violência, conceito que, quase sempre, é resultante de um determinado contexto histórico e da perspectiva com que cada autor aborda o tema.

Revisitando a teoria a respeito do assunto, passamos a constatar que existe uma proliferação de estudos sobre a violência, principalmente os relacionados ao contexto escolar, tendo em vista a relevância que o tema tem assumido na sociedade. Percebemos que a utilização do termo “violência”, nos trabalhos mais recentes (CANDAU, 1999; NASCIMENTO, 1999; PERALVA, 1997; CARDIA, 1997; ZALUAR, 1992), passa a ser empregado sem nenhum receio em ser considerado pesado demais para os conflitos que escola vem enfrentando.

O conceito de indisciplina parece ter sido incorporado ao de violência, embora em alguns momentos assuma características próprias, como veremos no decorrer do estudo.

Em conseqüência disso, o foco da investigação foi aos poucos se alterando e, se antes procurávamos entender e encontrar alternativas para trabalhar com crianças indisciplinadas (bagunceiras demais, apáticas, agressivas ou desinteressadas), hoje somos levadas a refletir como é possível desenvolver ações em uma escola em que o clima de insegurança e medo, promovido por alguns alunos ou grupos de alunos, cria uma sensação de impotência e stress permanentes.

Para CANDAU (1999), a naturalização de comportamentos violentos, veiculada pela mídia, reforça a banalização da violência⁵. Uma cultura do medo, da desconfiança, da competitividade, da insegurança, da representação do outro como inimigo, particularmente quando pertence a um universo social e cultural diferente, permeia as relações interpessoais e sociais, e cada vez com maior força, principalmente nas grandes cidades. Crescem as manifestações de uma sociabilidade violenta, tais como gangues, violência no esporte, nos bailes, na escola, especialmente entre os jovens.

Foi exatamente pela complexidade e pelas inquietações que o problema causa, que nos sentimos desafiadas e propusemo-nos a parar, pensar e investigar cientificamente as relações entre violência e educação, relações essas que, apesar de serem objeto de crescente preocupação e investigação, na prática muito pouco têm se alterado na escola.

Considerando que a escola como um todo encontra dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas de combate à violência coerentes com a realidade com que vem se deparando, fato já constatado em pesquisa anterior, e considerando, também, o aumento de todas as formas de violência na escola, desenvolvemos este trabalho procurando responder à seguinte problemática: que representação de violência têm os envolvidos com a violência na escola e quais procedimentos têm sido efetivados para enfrentar a violência escolar na cidade de Ponta Grossa?

Tendo em vista a problemática explicitada, os objetivos propostos para o trabalho foram:

- Proporcionar uma reflexão teórico-prática sobre a violência na escola.
- Captar as representações sociais que os diversos segmentos envolvidos na questão possuem a respeito da violência escolar.
- Apontar possibilidades teóricas e práticas para trabalhar com a questão da violência na escola.

⁵ As várias formas de violência produzidas no cotidiano da sociedade não parecem mais indignar a população brasileira, que aprendeu a conviver com essa realidade. É como se a mesma fosse aceita e percebida por todos como "normal". Isso faz com que a própria vida pareça não ter maior significado e matar ou morrer já não faz mais diferença.

Para o encaminhamento da investigação, adotamos a metodologia qualitativa, numa perspectiva interpretativa. Como instrumentos para a coleta de dados usamos a observação participante e entrevistas semi-estruturadas, envolvendo os diferentes segmentos da escola, e a análise documental.

Segundo PÉREZ GÓMEZ (1998), a investigação educativa que se dá a partir da perspectiva interpretativa é um modelo alternativo que pode aparecer sob diferentes denominações, tais como qualitativo, naturalista, etnográfico, interpretativo. A preocupação básica dessa metodologia é indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem. Para o autor, é importante observar os pressupostos epistemológicos desse modelo de investigação, devido ao fato de o conceito apresentado ser um conceito “guarda-chuva”, que pode receber enfoques distintos por diferentes autores.

Tais pressupostos caracterizam a realidade social como sendo dinâmica e mutante, devido ao seu caráter inacabado e construtivo. No âmbito social, são tão importantes as representações subjetivas dos fatos como os próprios fatos, que se constituem em redes complexas de elementos subjetivos e objetivos.

No estudo da violência esse pressuposto é fundamental, por considerar como importantes não só as características observáveis de um acontecimento, mas também a interpretação subjetiva que os participantes desse acontecimento dele fazem: “Qualquer fenômeno que acontece (...) tem uma dimensão objetiva (o conjunto de manifestações observáveis) e uma dimensão subjetiva (o significado que tem para os que o vivem) (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 103). A complexidade desse tipo de investigação educativa reside precisamente na necessidade de ter acesso aos significados, já que estes só podem ser captados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem e trocam.

No enfoque interpretativo, o investigador é totalmente influenciado pelas reações da realidade estudada, pelo conhecimento que vai adquirindo, pelas relações que estabelece e pelos significados que compartilha. Deixando de ser um sujeito asséptico e neutro como pressupunha o enfoque positivista, torna-se o principal instrumento da investigação.

Como consequência dessa postura, muda também a finalidade da investigação, que deixa de ser a de previsão e controle, para tornar-se a de compreensão dos fenômenos: “O objetivo da investigação não é a produção de leis ou generalizações independentes do contexto, já que consideram que a compreensão dos significados não pode ser realizada sem contexto”⁶ (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.104).

O enfoque interpretativo segue, como estratégia de investigação, o que PÉREZ GÓMEZ (1998, p. 106) chama de:

Uma lógica mista, indutiva-dedutiva, de modo que se produza constantemente uma interação entre as teorias ou hipóteses de trabalho e os dados, os enfoques e os acontecimentos. O propósito não é comprovar hipótese, mas mergulhar na complexidade dos acontecimentos reais, e indagar sobre eles com a liberdade e flexibilidade que as situações exigirem, elaborando descrições e abstrações dos dados, sempre provisórias e utilizadas como hipóteses consequentes de busca e trabalho.

O autor quer dizer com isso que, de início, não há necessidade de estabelecer limites. Todas as variáveis merecem ser consideradas em princípio, até que um primeiro conhecimento das mesmas e de seu funcionamento na situação concreta, que é objeto de estudo, permita estabelecer uma ordem de prioridades quanto à sua importância, para daí serem determinados focos mais definidos e singulares de análise. Assim, todos os resultados, previstos ou não, devem ser considerados como informações com possibilidade de interpretação e compreensão do contexto estudado.

Os acontecimentos anômalos e imprevistos, as variáveis ou fatores estranhos são sempre bem-vindos, já que o objetivo prioritário desta estratégia não é construir teorias consistentes e organizar sua comparação, mas mergulhar na complexidade do mundo real do caso concreto que queremos estudar, bem como refletir sobre as observações, os registros, as informações e as perspectivas dos envolvidos, recolhidos pelas mais diversas técnicas. Tais fatos emergentes são ocasiões ‘de ouro’, para compreender o funcionamento da realidade que alteram a rotina e põem a descoberto conflitos, interesses, necessidades e comportamentos, habitualmente ocultos e soterrados (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 106).

⁶ Vale ressaltar que a perspectiva interpretativa não nega a existência de aspectos comuns, a possibilidade de identificarmos padrões compartilhados de comportamento, compreensão e sensibilidade, inclusive a conveniência de estabelecer categorias a partir dos atributos característicos das pessoas, grupos ou comportamentos. O que essa perspectiva recusa é que tais padrões ou categorias constituam toda a realidade e, inclusive, que qualquer realidade social possa ser compreendida ao ser reduzida a uma categoria (PÉREZ GÓMEZ, 1998, P. 105).

Devemos considerar, ainda que, no cotidiano escolar, não se repetem de maneira exata nem as mesmas situações, nem os mesmos acontecimentos, nem a mesma seqüência de fenômenos.

Portanto, nossa preocupação ao realizarmos este trabalho, não foi fazer um estudo generalizado e as representações da violência na escola expressas pelos sujeitos pesquisados, em uma cidade interiorana como Ponta Grossa - PR, configuram uma situação específica e talvez não sejam encontradas dessa forma em outros locais, como por exemplo na cidade de São Paulo, onde a violência assume proporções muito grandes. Se levantarmos o mesmo tipo de problemática em um grande centro as representações podem ser bem diferentes.

Como aporte teórico para a investigação utilizamos, também, a teoria das representações sociais, que tem em MOSCOVICI o seu grande idealizador. Para explicitar o que entendemos por representações sociais, apresentaremos breves recortes teóricos sobre o assunto, considerando a seguinte observação realizada pelo autor: “Se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é” (apud SÁ, 1996, p. 30). O autor sempre resistiu em apresentar uma definição precisa das representações sociais, por julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do seu alcance conceitual.

Portanto, o que MOSCOVICI nos apresenta são comentários, como o transcrito a seguir, do que entende por representação sociais, e não exatamente definições: “Por representações sociais podemos entender um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (apud SÁ, 1996, p. 31).

A representação social é, pois, uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto e está em constante transformação, fazendo parte da vida cotidiana. Para o autor, os fenômenos sociais nos quais identificamos as representações sociais de forma concreta são as conversações, os saberes populares, o senso comum; ele

resgata a importância deste como conhecimento válido para a apreensão e compreensão do mundo concreto.

As representações são conjuntos dinâmicos de produção de comportamentos e de relações com o ambiente, preparando o indivíduo para a ação à medida que remodela e reconstitui os elementos do ambiente em que o comportamento teve lugar (SPINK apud TOMAZ, 1996, p. 15). Elas se constituem nas formas de conhecimento prático que orientam as ações no cotidiano.

MOSCOVICI afirma que:

(...) representar uma coisa (...) não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de 'realismo', de materialidade das abstrações, visto que podemos agir com elas, e de abstração da materialidade, porquanto exprimem uma ordem precisa. Essas constelações, uma vez fixadas, fazem-nos esquecer que são obra nossa, que têm um começo e que terão um fim, que a sua existência no exterior ostenta a marca de uma passagem pelo interior do psiquismo individual e social (apud TOMAZ, 1996, p. 15).

O ato de representar não deve ser encarado como um processo passivo, mas como um processo ativo, uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações, regras e associações. Não se trata de meras opiniões, atitudes, mas de "teorias" internalizadas que serviriam para organizar a realidade (LEME, 1993).

Considerando o que foi explicitado e na tentativa de melhor abordar o problema, optamos iniciar o trabalho de coleta de dados analisando diversos relatórios que enfocam a violência na escola, elaborados por Diretores de 18 escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa.

A elaboração dos relatórios foi uma proposta que partiu de um encontro de Diretores com os profissionais responsáveis pela área de ensino do Núcleo Regional de Educação, para tratar de assuntos diversos. Todavia, pela sua magnitude, o problema da violência - com o qual as escolas vinham se defrontando -, tornou-se pauta da reunião, na qual sugeriu-se que os Diretores e toda a comunidade escolar procurassem discutir e levantar em seu meio os principais problemas que enfrentavam, relacionados à violência. Acertou-se, também, que após esse levantamento da questão, os resultados

seriam colocados em outra reunião para que o Núcleo pudesse intervir - solução externa -, já que essa era a grande reivindicação dos professores.

Para a realização dos relatórios a equipe pedagógica da escola utilizou uma técnica em que se procurou, a partir do tema violência, apontar as causas da mesma, as causas das causas, o que fazer e como fazer para amenizar o problema. Esse trabalho foi realizado em cada escola, com a participação da direção, supervisão escolar, orientação educacional, professores, alunos, funcionários e de membros da Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho Escolar (CE).

Para a pesquisa esses relatórios foram de primordial importância, por propiciarem uma boa amostragem e darem um retrato de como as escolas estaduais de Ponta Grossa e todos os envolvidos no ato pedagógico representam um problema tão complexo e de difícil solução como esse. Na análise dos mesmos, emergiram pontos que delinearão a trajetória da pesquisa. De uma maneira geral, os relatórios constituem uma síntese de como os envolvidos com o cotidiano da escola representam a questão da violência. Tal representação pode estar sendo a grande limitadora de ações mais concretas frente ao problema em estudo.

A análise dos relatórios serviu como parâmetro para a escolha de quais escolas iríamos investigar mais a fundo, bem como para detectarmos quais os dados que estavam faltando e que mereciam ser objeto especial de nossa atenção.

A síntese dos relatórios converge para alguns pontos comuns: o problema da violência deve-se à desestrutura familiar, à crise de valores, à falta de religiosidade e, principalmente, à impunidade. Os alunos querem ser punidos, eles querem a pena máxima, pois geralmente fazem o que fazem e não sofrem punição.

Após a leitura, organização e análise dos dados contidos nos relatórios, optamos por realizar uma investigação mais aprofundada em quatro Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Ponta Grossa - PR. A escolha das escolas deu-se por diferentes critérios: em princípio, pelos dados do relatório e pela indicação de pessoas que já haviam trabalhado com as mesmas e por isso eram conhecedoras tanto dos trabalhos diferenciados que as mesmas vinham desenvolvendo, quanto dos problemas que vinham enfrentando. Também consideramos a localização das mesmas em pontos estratégicos da cidade de Ponta Grossa, bem como sua

representatividade em função do tipo de clientela que recebem. Duas das escolas localizam-se em área central e duas, em áreas periféricas. Nessas escolas realizamos entrevistas semi-estruturadas, procurando testar os dados apresentados no relatório, pautando-nos nos seguintes pontos: a quem atribuem a violência, qual o conceito de violência existente e como a questão é trabalhada na escola.

A Escola A, localizada em uma região próxima ao centro da cidade, tem uma clientela muito heterogênea e recebe alunos de diversos bairros, o que nos propiciou uma boa amostra do que procurávamos captar. A escola está constituída por 1.700 alunos, 65 professores, 25 funcionários, entre equipe técnico-pedagógica e administrativa, sendo que a equipe técnica (composta por 2 orientadoras e 2 supervisoras que se revezam nos diversos turnos de funcionamento da escola) considera seu trabalho, principalmente na área de orientação, inexpressivo diante do grande número de alunos que precisa atender. Como já salientamos, essa escola - que atende em três turnos - foi selecionada por atender uma clientela muito diferenciada e apresentar sérios problemas relacionados ao nosso objeto de estudo, o que nos deu um bom parâmetro da questão.

A escola B possui características semelhantes às das Escola A e, normalmente, é apontada como uma escola que trabalha bem a questão que nos propusemos a investigar. Atende 1.200 alunos, possui 50 professores, 20 funcionários administrativos e duas pedagogas, sendo 1 orientadora educacional e 1 supervisora escolar atendendo em cada um dos três turnos de funcionamento da escola.

A Escola C localiza-se em um bairro de periferia, é freqüentada por uma clientela que, em sua maioria, reside nos conjuntos habitacionais das imediações. Conta com 1.500 alunos, 36 professores, 27 funcionários e 5 pedagogas, que se revezam no atendimento durante os três turnos de funcionamento. A escola foi selecionada por apresentar inúmeros problemas e constantes incidentes violentos, de muita repercussão nos meios educacionais.

A Escola D localiza-se em um bairro mais afastado do centro da cidade. É escola de menor porte e possui proposta pedagógica diferenciada: seu Projeto Político-Pedagógico ressalta que a mesma quer ser uma iniciativa de renovação pedagógica, uma resposta aos desafios do presente; quer englobar os padrões formais, a

aprendizagem planejada e a incidental, o trabalho e o lazer, o saber e o fazer. Possui aproximadamente 600 alunos e funciona em período integral. Fazem parte de seu quadro de funcionários 51 pessoas, incluindo médico, dentista, técnico em higiene dentária, bibliotecária, assistente social, atendentes de educação infantil, auxiliares de sala de aula, além de contar com 40 professores e 6 pedagogas que compõem a equipe técnica pedagógica. Entre os professores e pedagogas, nem todos trabalham em período integral. É uma escola que aprendeu a lidar com as situações conflituosas com as quais se defronta e, por esse motivo, achamos interessante conhecer melhor o trabalho que desenvolve.

Após definidas quais escolas seriam objeto de nosso estudo, realizamos observações sistemáticas nas mesmas, nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2000, quando procuramos observar o seu cotidiano. De acordo com LÜDKE e ANDRÉ (1992, p. 26): “... a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A experiência direta é sem dúvida, o melhor teste de verificação de ocorrências de um determinado fenômeno”.

Todas as observações realizadas foram registradas em diário de campo e analisadas posteriormente, no corpo deste trabalho. Os dados obtidos através de entrevistas foram gravados, transcritos literalmente e depois agrupados, possibilitando a comparação das informações.

Durante o período de observação também realizamos as entrevistas com os professores (6), equipe técnica pedagógica (4), funcionários (4) e pais de alunos (27), das quatro escolas selecionadas. Entrevistamos também a responsável pelo Conselho Tutelar (CT) e dois policiais que fazem parte da Patrulha Escolar (PE), devido ao fato de os mesmos sempre serem citados pelos envolvidos na questão.

Não entrevistamos o Diretor porque apesar de se falar que ele é o responsável pelos aspectos pedagógicos e administrativos da escola, na prática não é isso que acontece. A responsável por trabalhar as questões disciplinares na escola, na maioria dos casos, é a Orientadora Educacional.

Nos relatórios das escolas que obtivemos no NRE, a voz dos pais não foi percebida com muita clareza e decidimos, então, priorizar nas entrevistas como eles se

viam diante da questão. No entanto, não deixamos de realizar entrevistas com os demais segmentos envolvidos.

Definimos que, na visita às escolas, buscaríamos - através das entrevistas - captar o posicionamento dos pais a respeito da afirmação de que eles eram apontados como os grandes culpados pelo problema da violência na escola. Para nossa surpresa, os mesmos admitiram que realmente têm problemas, pois trabalham o dia todo fora de casa. Mas ressaltaram que os filhos ficam boa parte do dia na escola. E esta, está fazendo alguma coisa? O que está fazendo? Apesar de admitirem uma parcela da culpa, os pais devolvem para a escola a responsabilidade pelo problema.

Também foram realizadas entrevistas com uma Conselheira Tutelar, porque muitos casos ocorridos nas escolas são encaminhados ao Conselho Tutelar. Ficou claro, na fala da Conselheira, que muitos desses encaminhamentos não constituem problema a ser resolvido pelo Conselho e sim pela escola. Segundo ela, o Conselho Tutelar está saturado de trabalho em função de tais encaminhamentos. Por outro lado, a Patrulha Escolar também diz que muito pouco pode fazer nesse sentido.

Procuramos também testar os dados obtidos nos relatórios quanto ao posicionamento dos alunos e para isso entrevistamos alguns alunos, com o intuito de confirmar ou não os dados que possuíamos. A entrevista semi-estruturada foi escolhida, tendo em vista que “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias à investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Os dados coletados foram analisados ao longo dos capítulos da dissertação. Dessa forma, não dedicamos um único capítulo à revisão bibliográfica, pois o referencial teórico utilizado permeou todo o trabalho, compartilhando espaços com os depoimentos e observações dos sujeitos da pesquisa.

Ao trabalhar com o tema, não tivemos a pretensão de apontar falhas ou omissões por parte dos envolvidos, tampouco buscamos soluções mágicas ou receitas prontas para sanar os problemas de violência que a escola enfrenta; procuramos fugir aos julgamentos que o tema pudesse conduzir. O que pretendemos foi refletir sobre o problema em foco, na tentativa de compreendê-lo, e sugerirmos algumas alternativas

teórico-práticas às escolas e aos professores, a fim de subsidiar a compreensão e o trabalho com a questão.

A organização dos dados indicou o encaminhamento que demos ao nosso estudo. Como o embate inicial ocorreu em função do conceito que iríamos utilizar, no primeiro capítulo procuramos realizar uma explicitação do que entendemos e do que os sujeitos da pesquisa entendem por violência, bem como, realizamos uma breve contextualização da mesma e sua vinculação com a escola.

O segundo capítulo, apresenta aspectos da teoria da pós-modernidade, a qual constitui o fundo epistemológico de nossa análise. Na seqüência, compondo o terceiro e quarto capítulos, realizamos uma análise mais centrada no cotidiano da escola e nos problemas de violência que a mesma vem enfrentando, e também procuramos interpretar o como os diversos segmentos envolvidos com esse problema o vêem e nele se vêem.

Nas considerações finais explicitamos as representações sociais captadas ao longo do trabalho e destacamos o papel da escola enquanto articuladora de ações para a questão em estudo.

CAPÍTULO I

VIOLÊNCIA: EM BUSCA DE UMA CONCEITUAÇÃO

Os Novos Contornos da Violência

A violência não é a mesma de um período a outro da história. A partir das décadas de 60 e 70, ela passa a renovar-se nos significados de suas expressões mais concretas. O que observamos é a regressão em toda a parte da violência política, do terrorismo de extrema-esquerda e extrema-direita. Hoje, o elemento de renovação da

violência é dado pelas referências crescentes de seus protagonistas a uma identidade étnica e religiosa (WIEVIORKA, 1997).

Conseqüentemente, as percepções, as representações dos sujeitos e os modos de abordagem da violência também mudaram, pois passa-se a considerar não mais o fenômeno no que ele apresenta de mais concreto, de mais objetivo, mas as percepções que sobre ele circulam, nas representações que o descrevem. Essa mudança influencia expressivamente a definição do que se entende por violência.

Do ponto de vista teórico, segundo WIEVIORKA (1997), esse novo paradigma pede que a violência seja analisada no interior de um espaço teórico mais complexo, considerando os seguintes níveis: o sistema internacional, os Estados, as mutações sociais e o individualismo contemporâneo.

Duas mudanças importantes afetaram o sistema internacional, refletindo conseqüências significativas sobre a expressão da violência. A primeira foi o fim da Guerra Fria, que deu início a uma nova era do ponto de vista das armas nucleares; uma segunda mudança foi a globalização da economia.

Com a globalização⁷, as economias nacionais ficam cada vez mais interdependentes e as trocas realizadas entre elas tornam-se mais importantes que a produção, os investimentos e os fluxos financeiros mundializam-se sob o efeito conjugado da liberação dos mercados e dos avanços tecnológicos.

É importante destacar os efeitos da globalização, uma vez que são muito estreitos os vínculos existentes entre a mundialização, o neoliberalismo que a fundamenta ideologicamente e a violência, pois esta:

... se alimenta, no mínimo indiretamente, das desigualdades e da exclusão que se reforçam com o mercado generalizado, a livre iniciativa, o rigor orçamentário e o livre comércio, e é sensível às evoluções que tornam a troca mais importante do que a produção e que ameaçam o trabalho, tanto do ponto de vista de seu significado central, enquanto sentido da experiência humana, como enquanto fator estreitamente associado ao crescimento (WIEVIORKA, 1997, p. 17).

⁷ Refere-se a um novo modo de funcionamento sistêmico do capitalismo mundial, isto é, a uma nova modalidade de funcionamento do capital, representando uma forte transferência internacional de fluxos financeiro, cada vez mais empobrecendo os Estados ditos “emergentes” e tendo como característica principal o enfraquecimento da figura do Estado de Direito (TOLEDO, In: Folha de São Paulo, 1997, p.12).

Na medida em que combina a expansão econômica e o aperfeiçoamento dos meios de comunicação, a globalização também favorece a homogeneização cultural do planeta e sua conseqüente fragmentação, apontando para a possibilidade de padronização dos indivíduos. Hoje já é possível que, nas diversas partes do mundo, as pessoas consumam os mesmos produtos e compartilhem de valores culturais semelhantes.

Como conseqüência dessa fragmentação social e cultural a violência também tende a mundializar-se, traduzindo-se eventualmente em atos de grupos desejosos de afirmar sua identidade cultural. Por isso o aumento, nos últimos anos, de violências racistas e xenófobas.

Os atentados terroristas contra os Estados Unidos, em 11 de setembro de 2001, dão um exemplo muito claro de que a globalização foi usada como a principal arma, uma vez que os extremistas aproveitaram da liberdade de movimento e fácil acesso à informação para viabilizar os atentados.

A política neoliberal⁸, implantada quase que globalmente, enfraqueceu os Estados contemporâneos, que vêm reduzindo não só a sua capacidade em conter a violência, como também os estímulos ao crescimento econômico, do mercado de trabalho e da garantia de um mínimo de qualidade de vida à população como um todo, procurando assegurar-lhe acesso universal à infra-estrutura de serviços públicos. Os cortes no orçamento impedem o atendimento da demanda de todo o sistema de justiça criminal (policiais, judiciário, prisões). Essa incapacidade do Estado não se restringe a essas áreas, mas atinge todas aquelas que dele dependem e, entre as mais afetadas, encontram-se a educação e a saúde. Além de deixar de investir nas áreas básicas, o

⁸ As idéias neoliberais começam a ganhar terreno a partir de 1973, quando ocorre a grande crise do modelo econômico do pós-guerra: baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Para HAYEK e seu seguidores, o motivo dessa crise era o excessivo poder dos sindicatos e dos movimentos operários, que através de suas pressões faziam com que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. O remédio proposto para a mesma era manter um Estado forte em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e controlar o dinheiro, e fraco em todos os gastos sociais e intervenções econômicas. A meta a ser atingida deveria ser a estabilidade financeira, cuja concretização implicaria disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar; desemprego (exército de reserva para quebras os sindicatos); reformas fiscais e redução de impostos para os altos rendimentos (ANDERSON, 1998). As principais conseqüências da implantação de um programa neoliberal são a “deflação, a desmontagem de serviços públicos, as privatizações de empresas, o crescimento de capital corrupto e a polarização social”, seguidas da ampliação das diferenças sociais e da quebra do aparato industrial. (ANDERSON, 1998).

Estado também não tem conseguido aplicar as leis e garantir a segurança da população.

GUGLIANO (2000, p. 65) salienta que essa crise dos Estados nacionais constitui:

o elemento central que possibilita a expansão da globalização, na medida em que os países vêm perdendo gradativamente o controle sobre suas próprias economias, o que facilita o predomínio das relações de mercado e fragiliza a situação dos governos frente às mudanças na esfera internacional e às pressões dos investidores multinacionais. Ao contrário do que às vezes se afirma, isso não quer dizer que o Estado se enfraqueça. Em especial nos países periféricos, onde o discurso de desmonte social aparece com toda a sua crueldade, as estruturas estatais encontram-se refortalecidas pela necessidade de implantar reformas radicais num curto espaço de tempo. Paradoxalmente, somente um Estado forte é capaz de autodestruir-se sem o risco de sucumbir à radicalização dos conflitos sociais.

O dogma neoliberal é o de que a geração da pobreza é sinal de que se está indo no rumo certo. A geração do desemprego é um sinal de que as coisas caminham bem, de que a economia está se reestruturando, modernizando, tornando-se mais competitiva. A pobreza e o desemprego são nada mais que as dores do parto de uma nova sociedade que está nascendo e não há razões para se preocupar (BÓRON, 1995).

A política excludente, a injustiça social, as desigualdades sociais, a crise econômica, a globalização e o neoliberalismo, foram citados por alguns dos sujeitos de nossa pesquisa como causas da violência que se reflete na escola. É uma opinião que aparece implícita em seus discursos:

"O problema é gerado pela própria família e pela sociedade também. Com a falta de emprego, isso gera a fome e leva os pais a fazerem coisas que não queriam" (Pai de aluno).

"... é a questão social, o desemprego a desestrutura familiar que eles têm. Não têm emprego, já vêm de uma família desestruturada, alguns vêm alcoolizados, a questão da droga também é que influencia bastante" (Professora da Escola A).

A crise moral, econômica e cultural por que passa a sociedade reflete-se diretamente na escola, pois existe uma interação constante entre o macro e o micro social. Segundo nossos entrevistados:

"Há falta de rigor das leis escolares, que não são só das leis escolares. De toda lei aqui no nosso país, que não só na escola, pode ver quantas barbaridades que existem por aí e quem que paga? Ninguém paga" (Professora da Escola B).

"A causa disso tudo é a situação em que se encontra o país" (Policia da Patrulha Escolar).

"Eles estão bem violentos e a gente atribui isso à impunidade e a esse desgoverno que a gente vem passando" (Orientadora Educacional da Escola C).

A respeito das opiniões expressadas, VIANNA (In: D'ANTOLA, 1989, p. 19) faz a seguinte colocação:

... vejo a indisciplina na criança como um reflexo de toda a indisciplina social que existe, de uma indisciplina familiar, pois estando a família completamente desestruturada, a criança chega à escola sem limite algum. A violência e indisciplina não podem ser desvinculadas da questão social, uma vez que "a disciplina interna, externa - da grande sociedade determina a disciplina - interna, externa - dos grupos e instituições sociais e também a disciplina - interna, externa - de cada indivíduo que compõe os diferentes segmentos sociais.

No entanto, compreendemos que a escola não pode omitir-se de seu papel e ficar alienada do processo de transformação que pode efetivar, não pode somente ficar recebendo essas influências. Enquanto instituição inserida na sociedade, a escola também pode contribuir para que ocorram modificações nela, através das pequenas ações que se iniciam na sala de aula.

A partir das décadas de 50 e 60, com a elaboração das idéias evolucionistas de crescimento econômico, previa-se que com a modernização das sociedades, no mundo inteiro, a violência regressaria na mesma medida do progresso, uma vez que as sociedades deveriam aderir aos mesmos aspectos da modernização, nos planos político - a democratização, e econômico - o desenvolvimento.

Hoje sabemos que existem outros modelos de desenvolvimento e que os progressos econômicos e políticos não significam necessariamente a regressão da violência. Sabemos, também, que as sociedades avançadas podem continuar combinando suas dificuldades sociais com a pós-industrialização.

Se há uma ligação entre a violência e as mudanças sociais, essa ligação não é automática e imediata. Ela não surge diretamente da mobilidade social descendente ou da crise. Mas pode surgir de excessos policiais ou de decisões inadequadas da justiça,

de sentimentos de injustiça e de não reconhecimento, de discriminação cultural e racial.

Um bom exemplo é o que ocorreu nos países do antigo império soviético, onde a pobreza e o desemprego traduziram-se em uma queda social bruta, mas nem por isso transformaram-se imediatamente ou diretamente em violências sociais. Os casos de violência que ocorrem são racistas e anti-semitas, e mais ligados a referências nacionalistas que sociais (WIEVIORKA, 1997).

Outro aspecto que tem adquirido um peso enorme sobre a produção da violência contemporânea é o crescimento do individualismo. No atual processo de globalização, a competitividade legitima a meritocracia e juntas legitimam os processos de exclusão social: o mercado precisa apenas dos melhores, e aqueles que não são os fortes são desconsiderados. A meritocracia aponta a responsabilidade que cada cidadão tem com seu futuro e para tal não se considera, no caso da escolaridade, por exemplo, que a repetência e a evasão são fruto de questões sociais e educacionais. O sucesso na escola depende apenas do esforço pessoal do aluno, como percebemos pelas seguintes colocações:

"... Isso depende do esforço pessoal de cada um" (Aluno da Escola C).

"... não tem culpa nem escola, nem pai, nem professor. É o próprio aluno que tem que ser ele mesmo capaz de ser um bom aluno, ser um bom elemento dentro da escola, estudar, não ser bagunceiro, não ser mal educado, tanto dentro da escola como em casa. Isso não tem nada a ver a rebeldia dele aqui na escola com o que acontece dentro de casa. É ele mesmo, é a capacidade dele. É a posição de cada um" (Mãe de aluno).

O individualismo, os interesses pessoais e os lucros dão o tom do neoliberalismo. Os diferentes cidadãos são colocados em "pé de igualdade", a idéia do mérito, do empenho e competência no trabalho - que são postos como determinantes do sucesso individual - permeia a sociedade e principalmente a escola e os valores educacionais. O sucesso está ligado ao dinheiro, ao lucro e aos bens de consumo.

DE LA TAILLE (1996, p. 18) diz que:

O homem pós-moderno sofre do que ele chama de tiranias da intimidade (...) Interessa-se apenas pelo que diz respeito à sua personalidade, aos seus afetos, impulsos, idiossincrasias. (...) Não lhe interessa a sociedade, apenas seu pequeno grupo de amigos; não o sensibiliza a história, apenas pensa na sua história biográfica (...) empenha-se em garantir sua liberdade, em geral, medida em termos de capacidade de consumo e orgasmo.

Na verdade, vivemos em uma época de profundas contradições, na qual os contrastes são bem perversos:

Diante de seu computador, o habitante de um bairro qualquer, numa cidade como o Rio de Janeiro, tem o mundo diante de si. Dominando um mouse ou manuseando o controle remoto de um simples aparelho de televisão, mesmo sem sair de sua poltrona, sabe dos acontecimentos, vence as distâncias; ao mesmo tempo, ignora o que se passa com seu vizinho, de quem possivelmente sabe o nome; mas não consegue sair de seu apartamento, por medo dos que habitam sua calçada (ALEVATO, 1999, p. 81).

O individualismo pós-moderno também é analisado por LATERMAN (2000), que o considera um obstáculo às negociações da convivência social no dia a dia e faz com que os sujeitos sociais não ponderem as necessidades e desejos particulares em relação às necessidades do espaço público.

Podemos dizer que, quando pensamos no surgimento e no desenvolvimento da violência no espaço, não há mais por trás dela um princípio geopolítico sólido, as distinções econômicas são insuficientes, e a tese do choque das civilizações revela-se imprópria. Num mundo ao mesmo tempo fragmentado e globalizado, as probabilidades de graves violências localizadas são grandes em toda parte, e ao mesmo tempo os problemas, mesmo os mais limitados, têm bem mais que no passado todas as chances de serem deslocados, exportados, prolongados fora de seu espaço natural.

Os níveis de estudo do problema, aqui explicitados, servem para enfatizar a idéia de que a violência não surge do nada. Ela tem suas causas, como as têm todos os problemas, e o comentário feito pela Orientadora Educacional da Escola C ilustra muito bem as reflexões até agora realizadas:

"... você sabe que a violência está feia aí fora e como a escola não é uma ilha e mesmo que fosse, as ilhas também têm algum tipo de vínculo..."

Realmente, a escola não é uma ilha, exterior e à margem do meio e da sociedade em que está inserida. Não é possível falar de violência e indisciplina e querer uma escola livre desses males, quando entendemos que a sociedade que a envolve é muito mais violenta; quando vivemos em um mundo e em uma época em que crescem assustadoramente as diferenças de classe e a exclusão social; quando

ressurgem com assustadora intensidade as guerras e os conflitos étnicos e religiosos; quando o cotidiano de muitas crianças e jovens é marcado pela instabilidade, pelo desemprego ou trabalho precário de seus pais, por um presente sem perspectivas de futuro; quando diariamente a violência é transmitida e banalizada pela mídia.

Embora estejamos partindo desse contexto mais amplo, nosso objetivo no trabalho não será aprofundá-lo e sim estabelecer nele e com ele as possíveis relações. Considerando que nosso campo de estudo é a instituição escolar, percebemos que levar em conta essa visão mais ampla e partir dela torna-se extremamente necessário.

No caso específico da sociedade brasileira, alguns dos aspectos que a tem caracterizado nos últimos tempos contribuem muito para o aumento da violência: o intenso processo de urbanização; as migrações internas e o conseqüente desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso; a acelerada industrialização; o impacto das políticas neoliberais; a expansão das telecomunicações; a cultura do consumo; a escandalosa concentração de renda; a crise ética; o aumento da exclusão e do desemprego. Por conseguinte, a pobreza e a miséria em que vive grande parcela de pessoas, não pode ser considerada a única causa do aumento da violência e sim uma das suas causas (CANDAUI, 1999).

O Brasil é uma sociedade que se baseia na exclusão, uma democracia sem cidadania. A globalização e a crise provocada pelo ajuste realizado na economia tendem a separar ainda mais o rico do pobre. É nesse contexto que a violência urbana vem crescendo em todos os centros urbanos brasileiros e tem se acelerado nos últimos anos. A população tem assistido atônita ao agravamento do problema, paralelo à indiferença dos governos e ao sentimento de impunidade; os meios de comunicação de massa também denunciam esses fatos violentos, detendo-se nos mais exacerbados, pois já não é mais possível noticiar todos os acontecimentos criminais que assolam os centros urbanos brasileiro.

Segundo CARDIA (1997), o aumento dessa violência vem ocorrendo principalmente junto a jovens, do sexo masculino, moradores das grandes cidades e,

também, jovens moradores das cidades do interior. De acordo com a autora, hoje a faixa etária de risco é aquela situada entre 15 e 24 anos de idade⁹.

Para a autora, além da violência urbana fatal ter caráter epidêmico junto aos jovens do sexo masculino – são mortos no Rio de Janeiro, na faixa entre 15 e 24 anos, 22 rapazes para cada moça e em São Paulo a proporção é de 16 homens para cada mulher – o risco para os jovens varia de acordo com o local de moradia, ocorrendo com mais frequência nas áreas mais pobres e mais carentes. Geralmente, em cima do mapa das carências e da exclusão social, sobrepõe-se o mapa da violência.

No entanto, OSÓRIO (1999, p. 531) adverte que não podemos concluir apressadamente, sem uma análise mais aprofundada, que os adolescentes são mais suscetíveis à violência, uma vez que não podemos deixar de considerar o papel da ação como organizadora do pensamento adolescente, pois:

A tendência à ação impulsiva dos adolescentes não é, como habitualmente se considera, fruto apenas da vitalidade e energia física disponíveis na idade e sim uma maneira peculiar de tentar organizar o estado confusional a que a crise de identidade inerente ao processo puberal muitas vezes leva. Assim sendo, a ação tem por finalidade dar continente a certas ansiedades existenciais que não são passíveis de ser elaboradas por via reflexiva, como o serão mais tarde.”

O adolescente age muito mais e, agindo muitas vezes, pode delinquir; assim, o jovem tende mais à violência devido às características de sua faixa etária, somadas aos estímulos propiciatórios oferecidos pela sociedade contemporânea. A sociedade hoje possui um perfil indutor à violência. Embora exista essa influência social, não podemos concluir que a mesma seja determinante.

Cabe ressaltar aqui, também, que a pobreza não pode ser apontada como a única responsável pela geração do crime e da violência, como vem ocorrendo no senso comum. Senão, como se explicariam os crimes bárbaros e covardes cometidos por

⁹ Esse crescimento do homicídio exerce vários impactos sobre o padrão de saúde e de qualidade de vida: responde pelo crescimento na mortalidade desse grupo etário, ou seja, pela reversão na tendência de queda dos índices de mortalidade que ocorria desde 1930 e pela redução na expectativa de vida da população como um todo, fazendo do homicídio a primeira causa de mortalidade de jovens entre 15 e 24 anos. Estima-se que no Brasil os homicídios de jovens estejam reduzindo a média da expectativa de vida da população em 5 anos (CARDIA, 1997).

jovens pertencentes às classes média e alta? Como compreender a violência no trânsito?

Essas reflexões por si só já apontam um caminho: o fenômeno da violência, como já explicitamos, relaciona-se a um processo social mais amplo e complexo. A violência, em sua expressão atual, permeia o conjunto da vida social, sem ser um resultado direto e exclusivo da miséria e dos problemas familiares. Na opinião de alguns pais, a violência não vem de casa. O comportamento dos filhos, em muitos casos, independe da convivência familiar:

“Para mim a violência e as agressões que acontecem na escola, não são por causa de problemas em casa. Eu conheço casos de pessoas que não têm problemas e o aluno é ‘virado no que é aquilo’ e famílias com problemas que os alunos se comportam muito bem na escola” (Pai de aluno).

“Tem colegas de meus filhos, que já chegaram aos extremos de comportamento. E também tem essa questão, porque conhecendo essas pessoas a gente vê que o problema não está na família, alguns até pode ser, mas a maioria não é. Não é falta de dinheiro, nem nada. Eu não entendo o que leva a esse comportamento diferente” (Pai de aluno).

Nesses depoimentos, percebe-se mais uma vez que o esforço pessoal de cada um é que faz a diferença, independente do contexto em que esteja inserido.

Quanto aos criminosos, não basta apenas que eles sejam punidos para que se amenize a violência; a emergência de lutas sociais contra as múltiplas formas de violência pode representar uma linha de fratura no dispositivo da violência. Esse parece ser um dos caminhos de superação do problema, já percebido pela sociedade brasileira, embora as implementações concretas que temos presenciado não surtam os resultados concretos desejados.

Como exemplo de organização social no Brasil contra a violência, podemos citar o movimento pela paz, o "Basta! Eu quero paz"¹⁰.

¹⁰ No dia 07/07/2000, os brasileiros vestiram branco, apagaram as luzes de suas casas, acenderam uma vela na janela e disseram Basta! Eu quero paz. Os objetivos básicos que esse movimento persegue são: mais justiça social para esta país iníquo (e sobretudo para os jovens, que são mais expostos à violência); o desarmamento, com uma política de controle radical do uso da arma de fogo (pelos criminosos, pela polícia e pela população em geral); valorização e reforma das polícias, para que as forças de segurança inspirem o respeito que lhes é devido, comprem melhor o seu papel e se integrem na comunidade (<http://www.vivario.org.br/basta/framesup.htm>).

Apesar da crescente indiferença coletiva, precisamos recuperar a nossa capacidade de indignarmo-nos diante da injustiça, da banalização da miséria e da violência em nosso cotidiano. Para a Orientadora da Escola A:

“Os meios de comunicação como um todo, as ONGs, têm que fazer um movimento social. Muita gente vai ter que arregaçar as mangas para poder entender esse problema, porque a violência se reflete aqui na escola, mas ela não nasce aqui. Comparando a vida a um grande rio aqui é apenas um dos afluentes e essa água que a violência tem dentro dela desemboca aqui também”.

A preocupação com o aumento da violência, inclusive dentro das instituições públicas – justamente as responsáveis pela segurança - também foi demonstrada pelo governo federal ao lançar o Plano Nacional de Segurança Pública, em 2.000. O Plano prevê, entre as suas principais medidas, a transformação do Ministério da Justiça em um Ministério da Segurança Pública, a suspensão do registro de armas, o aumento do número de vagas nos presídios. O objetivo do presidente com essas medidas é formar um “mutirão” de combate à violência. “Não podemos imaginar que seja possível enfrentar a questão da violência com decisões isoladas, por melhores que elas sejam. Nem podemos enfrentá-las simplesmente com as medidas de impacto, que lembram até certas épocas anteriores, do regime autoritário”, disse o presidente (Folha de São Paulo, 21/06/2000). Mas, infelizmente, essa não passou de mais uma medida de impacto, pois o Plano tem se mostrado ineficiente no que se propôs.

Existem alguns fatores que podem ser apontados como sendo os principais responsáveis pela dificuldade da erradicação da violência urbana e, dentre eles, destacam-se: a ineficiência e a corrupção da polícia, a pobreza, a má distribuição de renda, o desemprego, o aumento do narcotráfico, a descrença na justiça e a valorização dos esquadrões da morte.

Essas reflexões iniciais são necessárias para que possamos entender primeiro a violência que permeia a sociedade e, então, tentar compreender como a escola se insere nessa sociedade de violência, uma vez que estamos partindo do pressuposto de que o espectro da violência, analisado a partir de sua explosão/manifestação na escola, não pode ser estudado isolado de contextos maiores – social, econômico, sociológico, filosófico. Isso porque a violência não está só na escola, ela faz parte de um todo maior, possui diferentes dimensões é um fenômeno multicausal e plural. Para

compreender tal fenômeno faz-se necessário o levantamento dos fatores estruturais e culturais que envolvem a violência¹¹.

Conflitos na Escola: Violência ou Indisciplina?

Há alguns anos, a palavra violência era utilizada somente para caracterizar homicídios, roubos, uso de armas, associados muito mais ao bandido do que ao aluno, – embora abarque em seu bojo uma gama muito grande de comportamentos. Hoje ela parece ter passado por um processo de resignificação e vem sendo usada para representar também os conflitos que acontecem no interior da escola e das salas de aula, que não deixam de ser expressões dessa mesma violência.

Através da fala dos sujeitos de nossa pesquisa, pudemos constatar a representação que os mesmos possuem do que é violência:

“O que a gente percebe é que a indisciplina vai tomando uma proporção que chega à violência, porque eles se irritam se agredem e podem partir para uma violência. Tem a questão do conflito entre eles, que pode resultar numa violência, ou questões à parte que chegam até a escola. Eu vejo que, essa questão da indisciplina tem a ver com a violência no sentido assim: aquele aluno que vem de um ambiente desorganizado, que já é difícil de disciplinar, ele já tem um componente de agressividade. Já é mais agressivo, aquela coisa de desrespeito e isso tem tudo a ver com a questão da violência, porque muitas questões de indisciplina que a gente vê no pátio, nos corredores, nas salas de aula, as questões de agressividade, de coisas mal resolvidas com eles mesmos, em casa. Esse componente de agressividade que se tem na indisciplina de uma forma mais exacerbada tem a ver com a violência” (Orientadora Educacional da Escola B).

“É um efeito cascata é uma conseqüência que vai levando, que vai chegar até a violência” (Professora da Escola C).

“Violência, eu penso mais na questão física, da agressão. É o que vem primeiro na cabeça... e a indisciplina eu acho que é mais quando o aluno está extrapolando no seu comportamento, ele está agitado, que vai até poder gerar uma violência” (Orientadora Educacional da Escola D).

“... atos de indisciplina do aluno são o primeiro passo para se chegar à violência, porque aí se o professor corrige... é o primeiro estágio. Eu vejo dessa forma, porque geralmente a crise se desencadeia por uma chamada de atenção, por uma tentativa do professor corrigir, do professor chamar para que participe, para que não gazeie e

¹¹ CANDAU (1997), considera a dimensão estrutural como umas das vertentes mais trabalhadas nos estudos sobre a violência e nessa dimensão estão a crise econômica, a miséria e o empobrecimento. Já a dimensão cultural, refere-se às profundas modificações ocorridas no sistema de valores e relações sociais no Brasil (expressa através da quebra de laços de solidariedade na sociedade e da crise das relações sociais tradicionais), a partir da expansão da economia de mercado, das migrações, da industrialização, da introdução de novas tecnologias e do florescimento da cultura de massa.

*sabe, geralmente desencadeia por aí ... a indisciplina é o primeiro passo”
(Orientadora Educacional da Escola C).*

Percebe-se que nossos entrevistados não estabelecem um limite entre os conceitos de indisciplina e violência, embora esteja claro para eles que a violência é uma conseqüência do agravamento da indisciplina.

Para AQUINO (1997, 40), essa energia que se concretiza na indisciplina é simplesmente uma energia que não encontra canalização na busca do conhecimento, é uma energia sem objetivo. A escola deve procurar ocupar os alunos de forma a "gastarem" essa energias produtivamente, através do esporte, por exemplo.

Na literatura sobre o assunto, o que se encontra é uma variedade muito grande de definições a respeito do termo. A palavra “violência” é utilizada para denominar os mais diversos atos e a noção que se tem da mesma é, por princípio, ambígua: antecipadamente podemos concluir que não existe uma violência, mas uma multiplicidade de manifestações de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas dentro do contexto social e histórico em que ocorrem. É possível, assim,

considerar a objetividade e a subjetividade da violência. É possível observar a violência de maneira universal. Quantificar, dizer objetivamente que tal fenômeno é violento. Por outro lado, não se afere muito bem o que considerar violento, o que a sociedade decreta ‘ser violência’ e, muitas vezes, o que um grupo crê ser violência não é considerado por outro (WAISELFISZ, 1998, p. 145).

Para entender esse quadro sentimos a necessidade de melhor delinear o conceito, verificando os sentidos que a língua portuguesa reserva para o mesmo, os quais, podemos adiantar, suscitam diversas definições e interpretações.

Analisar os termos que vêm sendo utilizados para representar os conflitos que ocorrem no cotidiano escolar, da forma como nos propomos, longe de ser um diletantismo, pode propiciar-nos a visualização de importantes aspectos que necessitam ser examinados nesta pesquisa. Acreditamos que os elementos capazes de propiciar as respostas que buscamos, em parte, surgirão do modo como representamos esses conceitos.

Para FERREIRA (1999, p. 2076), violência é definida como sendo "qualidade de violento; ato violento; ato de violentar; no sentido jurídico: constrangimento físico ou moral; uso da força; coação".

BOTTOMORE (1988, p. 1291) refere-se ao conceito, da seguinte forma:

Por violência entende-se a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou também contra si mesmo). Para que haja violência é preciso que a intervenção física seja voluntária (...). a intervenção física, na qual a violência consiste tem por finalidade destruir, ofender e coagir (...). a violência pode ser direta ou indireta. É direta quando atinge de maneira imediata o corpo de quem sofre. É indireta quando opera através de uma alteração do ambiente físico no qual a vítima se encontra (...) ou através da destruição, da danificação ou da subtração dos recursos materiais. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo: uma modificação prejudicial do estado físico do indivíduo ou do grupo que é o alvo da ação violenta.

Analisando os conceitos elaborados pelos autores acima citados, CANDAU (1999) afirma: no primeiro caso, violência está relacionada à coação e ao uso da força tanto no aspecto físico, quanto moral. A violência, nesse sentido, ultrapassa o limite da agressão física, admitindo-se a existência de uma violência de caráter psicológico e moral. No segundo caso, a ênfase é dada ao aspecto relacionado ao dano físico, ao uso da força no sentido de prejuízo físico. Isso, para a autora, seria abordar a violência e a criminalidade como se fossem a mesma coisa. Para ela, a marca constitutiva da violência seria a tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro, podendo assim ocorrer no plano físico, psicológico ou ético.

Em nosso estudo, ficou clara a idéia de que o professor também pode agir de forma violenta:

“O professor muitas vezes age com aproximações de violência, não dá para dizer que temos aqui professores que batem, que espancam, como acontecia há anos atrás. Existe uma violência velada, aquela violência pela atribuição de autoridade, a violência simbólica, eu estou ali sob o comando e assumo minha postura” (Orientadora Educacional da Escola A).

Portanto, a violência não pode ser entendida somente como sinônimo de agressão física:

“A violência física seria a agressão propriamente dita, o aluno que agride o professor agride colegas, fisicamente, isso já aconteceu em diversas situações; existe também a violência verbal, que seria responder com palavras de baixo calão” (Conselho Tutelar).

Para MICHAUD (1989), a violência ocorre quando, em uma situação de interação, um ou vários autores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade

física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Não podemos separar as ações de praticar-sofrer violência, porque em momento algum elas se mostram independentes; muito pelo contrário, uma nasce dentro da outra, uma faz parte da outra, de forma tão estrita que, muitas vezes, torna-se impossível delimitá-las.

CHAUÍ (1998, p.33) assim explica violência:

Etimologicamente, violência vem do latim *vis*, força, e significa:

- 1 – tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2 – todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3 – todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- 4 – todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito;
- 5 – conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

Analisando todos esses conceitos percebemos que a reconceitualização do termo “violência” deve-se principalmente ao reconhecimento dos direitos sociais e ao aumento do exercício da cidadania vivenciada pela população, pois muito do que antes não era considerado como sendo violência, atualmente é assim considerado. Como exemplo disso, citamos os conflitos de trânsito, as ofensas e discussões verbais, as desavenças, as agressões, os assassinatos, o assédio sexual, o racismo, o trabalho infantil, os pais que batem nos filhos, a mulher que apanha do marido – o que era tratado na esfera privada, passa a ganhar visibilidade na esfera pública. Hoje, portanto, esses acontecimentos são vistos com outros olhos e deixaram de ser práticas costumeiras de regulamentação das relações sociais.

Como conseqüência, o conceito de “violência” passa a aparecer de forma mais abrangente e perpassa necessariamente pelo de cidadania. São conceitos imbricados ¹².

¹² A cidadania é entendida aqui como uma construção coletiva, vinculada à participação dos membros de uma determinada sociedade nas decisões dessa sociedade, com a garantia de direitos e reconhecimento e exigência de deveres numa relação igualitária. Os cidadãos têm direitos e deveres iguais, sem privilégios de uns sobre os outros. E é por meio do Estado que se constrói esse arcabouço de garantias (WAISELFISZ, 1998, p. 144).

Isso nos leva a refletir seriamente e a concluir tristemente que, nas relações escolares, existem muito mais atos de violência, do que nossos olhos – destituídos de uma compreensão teórica mais profunda – podem enxergar.

As diferentes acepções do termo e a sua abrangência não nos permitem distinguir uma situação de violência de outra, muito menos um ato de indisciplina de um ato de violência, o que nos leva a inferir que existem elementos comuns entre ambos e o marco conceitual que os separa é muito tênue. Afinal, seria possível falar de uma sem citar a outra? Onde a indisciplina acaba e a violência começa?

Como já destacamos, a indisciplina foi citada pelos entrevistados como sendo a ante-sala da violência e imbricada a esse conceito. Na literatura consultada, o termo “indisciplina” é relacionado intimamente ao conceito de “disciplina”¹³ e tende a ser definido pela negação ou privação desta, ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas. Indisciplina refere-se, portanto, ao “procedimento, ato ou dito, contrário à disciplina”. Sendo assim, indisciplinado é aquele que se “insurge contra a disciplina; rebelde; que não tem disciplina” (FERREIRA, 1999, p. 1.102).

Quem nos traz alguns subsídios para a compreensão da disciplina enquanto prática escolar é FOUCAULT (1991), quando analisa a questão do poder e como ele se organiza e é exercido na sociedade.

Para o autor, a disciplina é conceituada como sendo uma forma de dominação e de exercício de poder nos espaços sociais, onde em seu dia-a-dia a

¹³ A palavra DISCIPLINA tem a mesma origem etimológica que discípulo e discente. Vem do verbo *discere*, que significa aprender. O vocábulo “disciplina” é marcado pela sua polissemia. No velho latim, Cícero o usava como sinônimo de instrução e, mesmo, de educação. *Tenere disciplina* era conservar a doutrina aprendida com o mestre. Ter disciplina significava ser exemplo. Ainda era equivalente a seita. *Disciplina stoicum* era a seita dos estóicos.

Mesmo na nossa língua, o sentido da palavra disciplina varia muito. Se consultarmos um dicionário de Língua Portuguesa, verificamos que o termo se traduz como sendo: “Regime de ordem imposta ou mesmo consentida; ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização (escolar, militar); relações de subordinação do aluno ao mestre; observância de preceitos ou normas (quase sempre tácitas, grifos meus); submissão a um regulamento” (FERREIRA, 1999, p. 689).

As significações que a palavra vem assumindo ao longo do tempo são várias: punição; dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta para fazer virar a ordem numa coletividade; obediência a essa regra. Fala-se também em disciplina de trânsito e a mesma ainda tem o sentido de qualidade adquirida ou de fruto das práticas externas, o domínio de si mesmo e a percepção interior de como se deve conduzir.

Todas essas conotações tendem a interpenetrar-se fazendo com que, quando se fale em disciplina, tenhamos a tendência de não só evocar as regras e a ordem delas decorrente, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam.

organização não é garantida pelas leis maiores. Ela permite o controle do comportamento integral dos que se encontram nesses locais, fabricando assim “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis e úteis” (FOUCAULT, 1991, p. 127). Esse tipo de sujeição tem suas origens no funcionamento das prisões e dos quartéis.

A disciplina, para FOUCAULT (1991), inicia-se com o "esquadrinhamento" do espaço da sala de aula, onde os indivíduos são distribuídos no espaço em forma de fila, constituindo os “quadros vivos” que permitem ao professor identificar, classificar e controlar os indivíduos.

Segundo FOUCAULT (1991, p. 140), as atividades devem ser controladas através da divisão do tempo, mediante o estabelecimento de horários que induzam os indivíduos a se dedicarem e cumprirem fielmente o que foi predeterminado. Esse recurso procura “intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo em seu próprio fracionamento fosse inesgotável”. Procura-se, com isso, produzir com o máximo de rapidez e o máximo de eficácia.

Esquadrinhando o espaço, subdividindo e recompondo as atividades, a disciplina capitaliza o tempo e as energias dos indivíduos, tornando-os susceptíveis ao controle através dos processos de divisão da duração em segmentos, organização de seqüências, finalização de cada segmento por uma prova. Esses mecanismos se constituem na prática, no exercício.

Nessa perspectiva, a disciplina constitui-se num conjunto de mecanismos que esquadrinha o espaço, decompõe e recompõe as atividades para adequar os gastos com as atitudes e objetos, estabelece seriação dos atos e acumulação de forças, compõe as forças individuais sob comando centralizado.

A indisciplina, por sua vez, aparece sob todas as formas de conflito que incorporam uma capacidade de resistência ao trabalho com o conhecimento e uma dificuldade em respeitar as normas e regras da escola, expressando-se quer sob uma aparente submissão, quer através de excessos de todos os tipos: depredação, pichações, zombarias, riso, ironia, tagarelice, maus comportamentos, tumultuo, atitude de desrespeito, de intolerância aos acordos firmados.

Ela pode ser manifestada por um indivíduo ou grupo, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, desacato, configurando-se como

falta de educação ou de respeito às figuras de autoridade, bagunça ou agitação motora. A indisciplina pode ser entendida, também, como uma espécie de incapacidade do aluno ou de um grupo em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados, capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou grupo. É a falta de limites.

Questionados sobre o que consideravam indisciplina, os alunos assim se expressaram:

"Ser indisciplinado é fazer bagunça; desrespeitar os professores e os colegas; jogar papel no chão; não fazer as atividades propostas, gritar; gazeir aula; fazer provocações; vaiar; dar apelidos; humilhar os outros" (Aluno).

"É violência, quando uma pessoa agride a outra sem motivos... ninguém te fez nada e você chega batendo, isso é violência. Brigar sem motivos e pagar com a mesma moeda. As vezes as pessoas levam muito a sério as coisas" (Aluno).

"Indisciplinada é uma pessoa irresponsável, que é bagunceira em sala de aula, que não faz o que os professores mandam fazer, chega atrasada. Isso é uma pessoa irresponsável, porque tem as leis e estas têm que ser cumpridas, sendo boas ou ruins têm que ser cumpridas" (Aluno).

A violência, na opinião dos alunos, está mais associada às brigas. Já para os professores, a mesma parece extrapolar o aspecto físico. Vejamos como eles expressam-se a respeito:

"Indisciplina é uma coisa e violência é uma outra coisa totalmente diferente... totalmente, ... Você tem indisciplina quando os alunos não seguem as normas e o regimento da escola, não vivem de uniforme, correm no corredor, conversam muito... coisas mais leves. Agora, a violência diz respeito a coisas mais graves e está acontecendo e muito, principalmente no noturno, na maioria das escolas..." (Professora da Escola D).

"Violência é quando a criança passa até a agredir o colega tanto com palavras, como fisicamente. O aluno entra na sala e estica a perna para que o outro tropece, aí o outro já levanta esquentando e já partem para a agressão física. Isso é uma violência. Trazer droga para a escola é uma violência" (Professora da Escola A).

É interessante notar, nas falas acima, que os alunos percebem um limite entre os conceitos de indisciplina e violência, enquanto os professores no dia-a-dia da escola utilizam apenas o termo violência para se referirem a todos os conflitos com os quais se deparam.

Para os policiais entrevistados:

“Violência são agressões, porte de armas, brigas, vandalismo, como por exemplo, riscar o carro de professores, ameaças, uso de drogas. É um problema nosso (Policia da Patrulha Escolar).

“A indisciplina envolve mais a parte da escola; são alunos que não querem aprender, que respondem o professor, que não respeitam ninguém. É um problema da escola” (Policia da Patrulha Escolar).

A indisciplina é vista como:

“indisciplinado é aquele aluno que a gente chama a atenção o tempo todo, mas ele não é mal educado. Ele senta e daqui um pouco ele já de pé cutucando o colega. Por isso que eu digo que a indisciplina de 5ª série é diferente da indisciplina de 2º grau. A indisciplina prejudica a aprendizagem” (Professora da Escola A).

A indisciplina, assim percebida, segundo REGO (1996, p. 79), não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola. Tanto nas brigas (envolvendo alunos, professores e diretores) como nas brincadeiras, existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva. Percebe-se também que:

“O que é indisciplina para você não é para mim. Por exemplo: nós temos aqui uma sala ambiente, que é o nosso laboratório, todo o outro andar é a secretaria, CPD, são pessoas que não estão vinculadas diretamente aos alunos, não trabalham com alunos e sempre comentam: "Meu Deus, que horror, olha que algazarra, olha que indisciplina! Gente não é isso!" São adolescentes que têm 13, 14 anos, que saem de uma sala e entram na outra conversando, brincando, dando risada. Quer dizer, eu não encaro isso como uma indisciplina. Mas de repente o outro, que não é acostumado, não trabalha direto com o aluno, acha isso um horror. Eu acho, assim, que a indisciplina é uma questão muito de pessoa para pessoa...” (Orientadora Educacional da Escola D).

Um aluno indisciplinado não pode, de forma alguma, ser entendido como aquele que questiona, pergunta, inquieta-se e movimenta-se na sala de aula, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião, os sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em aceitar o ponto de vista do outro e de se autogovernar, que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus colegas.

Os atos de indisciplina, na opinião da equipe técnico-pedagógica da escola, são associados a deficiências metodológicas do processo pedagógico, como demonstram as seguintes falas:

“A indisciplina no contexto escolar é um problema metodológico. É dentro da esfera metodológica que a indisciplina acontece. É o manejo de classe do professor que está arrebitado, é a situação hora aula que acontece de forma indevida, sem os devidos recursos, uma aula não planejada que gera a indisciplina. Indisciplina é um problema de ordem metodológica mal resolvido” (Orientadora Educacional da Escola A).

“Eu acho que o professor, quando ele não se organiza, ele não planeja a aula, quando ele não tem domínio de grupo ele gera uma indisciplina dentro da sala de aula, porque escute, quem é que agüenta ficar escutando nha-nha-nhá dentro da sala de aula? Nem a gente que é adulto” (Orientadora Educacional da Escola D).

A representação das Orientadoras Educacionais remete a uma solução técnica para o problema, pois está implícito que fazendo o seu planejamento, preparando melhor a sua aula, o professor sozinho resolveria o problema.

Percebe-se que, apesar das palavras “violência”, “indisciplina” e “disciplina” provocarem a formulação rápida de conceitos pela maioria das pessoas, é muito difícil estabelecer um consenso com relação aos seus respectivos significados.

Portanto, embora estejamos fazendo a opção de utilizar o termo violência – reconceitualizado – não poderemos deixar de fazer uma reflexão a respeito da construção da disciplina na escola, uma vez que a indisciplina é considerada como sendo a ante-sala da violência.

Para efeito deste trabalho, utilizaremos o termo “violência” – embora também falemos em indisciplina –, considerando alguns elementos consensuais sobre o seu conceito: a noção de coerção ou força; o novo referencial da violência que abarca manifestações que perpassam níveis diversos da vida cotidiana, tais como, as relações familiares, relações de gênero, relações na escola, dentre outras; o fato de ser um fenômeno que se manifesta nas diversas esferas sociais, tanto no espaço público quanto no privado, e de poder manifestar-se de forma física, moral, psicológica e simbólica, apresentando-se difundida em situações de humilhação, exclusão, ameaças, brigas, desrespeito, indiferença, omissão e negação do outro.

A Inversão do Curso do Processo Civilizador

Em recente trabalho, LATTERMAN (2000) teve a preocupação de entender e explicitar que violência é essa que acontece nas escolas. Para denominar o que acontece nesse ambiente específico, a autora não usa nem o conceito de violência, nem o de indisciplina. Ela nos apresenta o conceito de “incivilidade”, que na sua opinião parece representar, de certa forma, um meio termo entre os dois conceitos explicitados acima.

O palavra “incivilidade” vem sendo utilizada para representar a gama de problemas com os quais a escola se defronta, tais como: pequenos furtos, agressões verbais e físicas, humilhações, brigas e descaso pela escola. Conforme explicita DEBARIBEUX (apud LATTERMAN, 2.000, p. 37):

Por incivilidade se entende uma grande gama de fatos indo da indelicadeza, má criação das crianças ao vandalismo, passando pela presença de vagabundos, grupos juvenis. As incivildades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida transgredindo códigos elementares da vida em sociedade, o de código de boas maneiras. Elas podem ser da ordem do barulho, sujeira, impolidez, tudo que causa desordem. Não são então necessariamente comportamentos ilegais em seu sentido jurídico mas infrações à ordem estabelecida, encontradas na vida cotidiana. Elas são, segundo Roche, o elo que falta e que explica a insegurança sentida pelas pessoas, mesmo que elas não foram vítimas de crimes e delitos; mas a vida cotidiana se degrada efetivamente e não imaginariamente. Indo mais além, as incivildades, pela impressão de desordem que geram, são para os que as sofrem a ocasião de um compromisso, uma defesa em causa da organização do mundo. Através delas a violência se torna uma crise de sentido e contra sentido. Elas abrem a idéia de caos.

Para a autora, o termo violência, tal como tem sido usado, não é suficiente para explicar o que ocorre dentro das escolas; já o termo incivilidade parece ser mais adequado, por referir-se às erupções de desordem, às manifestações de difícil identificação. A palavra incivilidade deriva de civil, que é "relativo às relações dos cidadãos entre si...; social, civilizado; cortês, polido" (FERREIRA, 1999, p. 482).

ELIAS (1993 e 1994) estudou o processo civilizatório pelo qual passou a humanidade, analisando a história dos costumes através dos séculos. Concentrou-se nas mudanças das regras sociais e no modo como o indivíduo as percebia, modificando comportamento e sentimentos. Assim, o que consideramos educado hoje, é resultado de séculos de pequenas transformações nos costumes e no modo de pensar.

Sua análise deu-se de forma inusitada, uma vez que buscou as informações de que necessitava em livros de etiqueta e boas maneiras referentes ao período que

abrange desde o século XIII até a publicação de sua obra. Com isso conseguiu comprovar cientificamente, analisando um longo período histórico, que nossos hábitos se colocam em determinado estágio da evolução secular e que talvez nossos descendentes considerem nossos costumes tão “bárbaros” e surpreendentes quanto nós achamos os de um passado ainda recente.

O termo civilizado, segundo ELIAS (1993), era utilizado pela sociedade francesa para chamar a si mesma e indica o final de um processo. Depois de se estar civilizado, pode haver algum refinamento, mas não há nenhum novo degrau. Ser civilizado, na origem do termo, é o ponto de chegada do mundo ocidental. Uma vez que a França estava civilizada, podia apenas espalhar, levar para as outras nações essa civilização. Ser civilizado, nessa ótica, é estar de acordo com a moral e os costumes europeus, originariamente franceses e ingleses.

A Alemanha, por exemplo, criou o termo cultura, com o objetivo de buscar sua própria identidade, visto que até sua aristocracia falava francês. O conceito de cultura referia-se às características do povo alemão e seus intelectuais, que poderiam escrever na própria língua.

Essa reflexão sobre os termos "civildade" e "incivildade" é interessante; no entanto, para efeito deste estudo, iremos considerar a seguinte ponderação de LATERMAN (2000): são necessárias cautelas no uso do termo “incivildade”, pois ainda não sabemos quais são exatamente os nossos padrões brasileiros de civildade¹⁴.

Em linhas gerais, o processo civilizador, que resultou na sociedade atual, ocorreu a partir de três condições: constituição do estado moderno; codificação dos comportamentos (aceitação de regras de conduta social); persuasão e influência, ao invés da violência física (ELIAS, 1993).

PERALVA (1997), refletindo sobre a obra de Elias, analisa a incidência das condições históricas acima apresentadas e do processo civilizatório sobre a agressividade individual, mostrando que a civilização supõe a passagem de uma

¹⁴ No Brasil, o processo civilizatório adquiriu configurações específicas no que se refere à questão da cidadania. O modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão e de lá para cá tem sempre estado subordinado ao modelo econômico. A cidadania está a serviço do funcionamento econômico, de tal modo que os recursos nacionais são usados a serviço das corporações e o restante da população fica com o ‘resto’. Esse modelo tem como consequência o preconceito (racial e social) histórico e uma perversa estratificação social (LATERMAN, 2000).

situação globalmente definida em termos de hetero-violência, a uma situação definida em termos de auto-violência. Para que o indivíduo prefira a influência e a persuasão ao uso da força, é preciso que ele exerça sobre si mesmo um autocontrole, que ele seja capaz de controlar a própria agressividade. Nesse sentido, a generalização de situações nas quais o uso da força passa a ser preferido, em detrimento das categorias de relacionamento próprias do mundo civilizado, estaria a indicar uma reversão do processo civilizatório.

O que se pode constatar, atualmente, é que as três condições enunciadas por ELIAS (1993, 1994) como parteiras da civilidade estão ausentes ou em crise na escola. Estaríamos vivendo uma inversão das condições que, na perspectiva do autor, teriam definido o curso do processo civilizatório.

A primeira dessas condições está debilitada, porque a escola deixou de ser um modelo de ordem central e já não é mais possível encontrar nela governo que se considere suficientemente legítimo para exigir a qualquer preço, sob pena de punição, o cumprimento de uma ordem codificada através de regulamento. Isso nem sempre foi assim: classicamente a escola funcionou como um micro-Estado, uma instituição, um espaço definido por fronteiras, no interior do qual um governo central era exercido. “Esse micro-Estado era um Estado dentro do Estado, um Estado por delegação (...) para quem a legitimidade da instituição escolar, do educador e do processo educativo fundava-se em uma delegação de funções referida a uma entidade maior, a sociedade nacional” (PERALVA, 1997, p.12).

Além disso, segundo a autora, o processo de codificação dos comportamentos debilitou-se, as convenções perderam a sua força. Vivemos uma era que pode ser definida em termos de uma relação pós-convencional às normas.

A partir da década de 60, observamos que se inicia uma crítica às convenções sociais e que as formas de relacionamento cedem cada vez mais espaço a mecanismos de regulação das relações inter-individuais pautadas em um padrão auto-referencial, ou seja, deixam de ser sócio-centradas para se tornarem centradas no indivíduo. Esse parece ser o grande paradoxo da pós-modernidade, uma vez que as

novas normas não estão ainda definidas, não são hegemônicas, e as velhas já não servem mais¹⁵.

LIPOVETSKY (apud PERALVA, 1997, p. 13) designa essa passagem da regulação inter-individual sócio centrada para a autoreferencial, como sendo o crepúsculo do dever, que implicava a subordinação do sujeito a regras de comportamento que lhe eram exteriores, ao passo que hoje ele se orienta cada vez mais por escolhas individuais, a partir de um espectro consideravelmente grande de possibilidades.

A terceira condição enunciada por ELIAS (1993), que é a adesão voluntária do indivíduo à ordem civilizada através da negociação ao invés do uso da força, vê-se prejudicada porque, para que exista interesse em negociar, é preciso haver alguém com força de quem se desejam favores ou interesse. Se os jovens não vêem vantagens pessoais na escola e na escolaridade, não há por que negociar: “As condições de adesão estratégica a um modelo de ordem debilitam-se em função do debilitamento do próprio modelo” (PERALVA, 1997, p. 13).

Essas reflexões são importantes na medida em que explicam exatamente o processo de mudanças pelo qual a escola vem passando – e de certa forma, recusando-se a aceitar -, onde a transgressão aos códigos estabelecidos é uma constante e o papel que o professor representava na sociedade parece não ser mais o mesmo na atualidade, como retrata o seguinte depoimento:

“Eu lembro de uma professora, que quando ela entrava com aquela postura... dava a impressão de que ela se sentia importante, uma professora de 2º ano... Eu sempre me espelhava nela, aquela mulher que dava a impressão que tinha orgulho de ser professora. Ela dizia boa tarde, boa noite, todo mundo respondia, onde ela passava todo mundo respeitava aquela professora. Então, a própria professora era um exemplo para a gente e a gente dizia; "Olha, eu vou ser professora". Com orgulho. Porque a gente se espelhava na professora. E hoje, quem se espelha em um professor? A gente já sabe que o professor vive aí, ganha mal, anda de mal com a vida. Eu não vejo no

¹⁵ Vive-se o que MARTUCELLI, apud PERALVA (1997, p.13), caracterizou como um problema central da contemporaneidade – a defasagem entre categorias que pertencem à esfera das representações ou dos modelos orientadores das práticas, e as categorias que pertencem à esfera das práticas, elas próprias gestadoras de modelos novos – porém, hoje ainda, insuficientemente constituídos e legitimados. A violência, considerada do ponto de vista da ordem – isto é, da capacidade de constituir mecanismos de regulação das práticas - expressa o descompasso entre esses dois momentos: de um lado, o momento de uma ordem que envelheceu; de outro, o momento de uma nova ordem emergente, excessivamente jovem talvez, e, em todo caso, insuficientemente constituída, incapaz portanto de afirmar sua própria hegemonia enquanto modelo.

olhar dos alunos hoje se espelhando no professor, como acontecia quando eu estudava”(Orientadora Educacional da Escola B).

Esse novo olhar a respeito da profissão professor é o que faz com que o aluno não aceite mais a ordem pela ordem e, nesse caso, ir contra ao que é estabelecido torna-se quase que um estilo de vida. É a típica expressão usada pelos adolescentes: “não dá nada mesmo”. Perder ou ganhar, ser punido ou não, sair ou permanecer na escola, significa a mesma coisa, uma vez que a escola deixou há muito tempo de representar a esse jovem um meio de ascensão social.

“... eles sempre ironizam: estudar para quê? Meu irmão estudou e não tem emprego, meu irmão estudou, estudou e está trabalhando de empacotador... Eu quero ser diferente do meu irmão, porque ele estudou tanto, era tão caxias e hoje está trabalhando de empacotador” (Orientadora Educacional da Escola B).

Da forma como esse depoimento é posto, a impressão que se tem é a de que a culpa por isso estar acontecendo é da escola, o que não é verdade. O que ocorre é o entrelaçamento da formação profissional com a crise de emprego e outras crises que estão por aí. A escola não é um inimigo real, esse inimigo é a economia. A escola não é a responsável pelas referidas crises; essa responsabilidade cabe à própria organização, à própria reestruturação da economia mundial.

Trabalhar, “ser alguém na vida” é visto como algo muito distante dos jovens e, quase sempre, o se dar bem não está associado à escola. Isso faz parte do imediatismo que lhes é característico. Eles só querem saber do hoje.

A ética que o mundo moderno transmite aos jovens não é uma ética de reflexão alicerçada na responsabilidade e sim na ação inspirada no oportunismo, na qual meios e fins estão confundidos e a violência encontra seu habitat ideal. Os jovens aprendem a não sacrificar o prazer de hoje pela segurança de amanhã, pois esta carece de fundamentação num mundo em que o futuro deixou de ser previsível e, quiçá, até mesmo de se fazer possível; igualmente apreendem que a violência é a única forma de nivelar privilégios (OSÓRIO, 1999, p. 532).

“Eu sempre penso qual a melhor forma de estimular neles essa vontade de ser alguém na vida? Eu quero ser contador, eu quero ser médico... porque dá a impressão de que eles não querem nada. Para eles tanta faz como tanto fez” (Orientadora Educacional da Escola B).

A preocupação expressa pela depoente é válida, na medida em que nunca se fez tão necessário o conhecimento quanto no momento atual.

Para BRUCKNER, citado por DE LA TAILLE (1996), nossa época cessou de reverenciar o estudo e a instrução. Os ídolos dos jovens estão em outros lugares e existe muito pouco da vergonha que assolava, há pouco tempo, o mau aluno, o ignorante. Pelo contrário, vez ou outra, reinam na mídia novos reis preguiçosos, os quais, longe de enrubescerem por não saber nada, orgulham-se disso. Não satisfeitos em ridicularizar a escola e a universidade, pretendem suplantá-las e provar que o sucesso e o dinheiro não passam mais por esses templos do conhecimento. Muitos nem têm mais orgulho de ser alunos. Nem vergonha de nada saberem. Então, por onde “segurá-los”?

Olhando o posicionamento de BRUCKNER sob um outro prisma, cabe aqui questionar: será que os jovens estão fazendo uma leitura crítica do contexto social e que a escola está ignorando isso?

Com a pós-modernidade, é decretado o fim das grandes narrativas, o fim dos grandes heróis e a consequência mais marcante disso é que os jovens não têm mais em quem se espelhar, eles não têm mais os grandes exemplos a serem seguidos, como tinham os jovens de décadas atrás. O que existe é um vácuo, um vazio.

Se consideramos isso, começa a fazer sentido, por exemplo, que um artista como o Supla se caracterize como um herói para esse jovem, que se identifique com ele, pois enquanto herói, ele está fazendo uma leitura crítica, enviesada, revoltada, raivosa, que os jovens entendem. Só a escola não consegue entender e não responde a isso, pois muitas das informações com as quais ela trabalha, são inadequadas para a interpretação do mundo e da realidade.

CAPÍTULO II

UMA NOVA ORDEM MUNDIAL

Modernidade, Pós-modernidade e suas Influências na Educação

Vivemos em uma época que não se assemelha a nenhuma outra já vivida e para a qual não fomos preparados, e o resultado disso é não termos referenciais para enfrentar os desafios com os quais nos defrontamos. Tudo aquilo que nos dava certeza,

hoje gera insegurança. Até mesmo a ciência que oferecia alguns princípios para nossas conclusões, hoje está cheia de dúvidas e suas respostas são apenas provisórias e, até mesmo, contraditórias. É uma situação de instabilidade geral, em que as coisas acontecem e se transformam muito rapidamente. A instabilidade, a incerteza e a insegurança são marcas registradas de nossos dias (ALONSO, 1999, p.10).

Hoje, com certeza, as respostas não podem ser padronizadas, muito menos fixas, menos ainda iguais às de uma década atrás, pois tudo passa; a obsolescência é planejada; os pontos de referência desaparecem; os fluxos de pessoas, imagens, informações, equipamentos, são intensificados; as metanarrativas entram em declínio e impedem a afirmação de qualquer grande verdade.

A dificuldade que a escola vem encontrando em lidar com essa nova realidade, a falta quase que total de referenciais para entender o que está acontecendo são, como já explicitamos, uma consequência do momento histórico em que vivemos, no qual todos os padrões e modelos que conhecíamos não são mais válidos e para cada situação é necessário construir ou readaptar nossos recursos de enfrentamento. Para cada problema cria-se uma nova resposta - é a era do descartável. O professor entra em confronto, diariamente, com um mundo em transformação, no qual as certezas são poucas, as dúvidas infindáveis e o desafio, e até mesmo a cobrança para a mudança, assustadores.

O professor já não pode mais ser um mero transmissor de conhecimentos, pois essa postura magistrocêntrica não é mais viável. Atualmente, ele divide com muitos outros meios a difusão do saber; o professor perdeu o monopólio do saber que fundamentava sua autoridade e propiciava-lhe um certo carisma. Hoje, ele precisa passar a exercer um novo papel social, justamente porque os tempos são outros, tão avançados que nem conseguimos reter o presente, pois este parece ser sempre futuro.

A respeito das mudanças que vêm ocorrendo, DE LA TAILLE (1996, p. 10) faz a seguinte observação: “Anteontem, o professor falava a alunos dispostos a acatar; ontem, a certos alunos (pré-)dispostos a discordar e propor; hoje, tem auditório de surdos”.

A nova ordem estabelecida exige que professores e alunos desempenhem um novo papel e essa é uma exigência necessária para podermos acompanhar o tempo

presente. Talvez encontre-se aí a grande dificuldade encontrada pelos professores hoje: fazer a síntese entre o velho e o novo, entre esses dois modos de ser, e realizar a junção entre o que há de bom na velha ordem e o que há de melhor na atualidade.

As pessoas envolvidas no cotidiano escolar percebem que algo mudou, que as coisas já não são mais como eram antes. Há uma frase que define muito bem isso, que tem sido constantemente repetida: “No meu tempo era diferente”.

Todas as transformações acontecem em um período de tempo relativamente curto e isso também é percebido, como demonstra uma das entrevistadas:

“O que será que aconteceu de quando éramos adolescentes para agora? Não é um período de tempo muito grande. É um período curto. Não sou tão velha, mas da minha adolescência para hoje, nossa, como é diferente! Não é um período tão grande de anos, mas de entendimento, de mudança, de transformação” (Orientadora da Escola B).

Um dos pais também evidencia, em sua fala, as comentadas transformações:

“No meu tempo, nossa! As coisas eram muito diferentes!” (Pai de aluno da Escola A).

Realmente, os tempos são outros e muita coisa mudou. Um bom exemplo disso é o que ocorreu na própria família, pois se antes a mãe era uma figura presente o dia todo em casa enquanto o pai trabalhava para ser o provedor, hoje a figura dessa mãe já não está mais associada somente ao lar. É muito comum nas famílias atuais o pai e a mãe trabalharem fora para garantir seu sustento. Isso faz com que os pais, de uma maneira geral, sejam menos rígidos com os filhos, uma vez que se sentem culpados por estarem fora de casa o dia todo. Com isso, acabam não colocando limites para as atitudes dos filhos. O ser bonzinho está associado à culpa de estarem ausentes. PUIGGRÓS (1997, P. 37-38) comenta que:

Durante os últimos 15 anos, a brecha entre adultos e jovens aprofundou-se de tal modo que estes aparecem ante o olhar dos mais velhos como um recipiente cujo conteúdo é irreconhecível. ‘Os jovens de hoje têm a mente vazia, não lêem, não se interessam pela cultura nem pela política, não se comportam como cidadãos responsáveis, não há laços entre a linguagem deles e a nossa’, repetem pais e educadores. Os jovens, entretanto, ‘estão em outra’, o que não significa que estejam gerando uma nova cultura organizada. As mudanças culturais não são repentinas, mas sim produto de longos processos de elaboração, de múltiplas rupturas de linguagens e de rituais, de alterações dolorosas nos costumes e valores. Quando ocorre uma mudança qualitativa na cultura, muitas das causas que confluíram, condensaram-se e propiciaram uma ruptura com a situação anterior

tornam-se invisíveis aos nossos olhos. Não há nada mais difícil de perceber que as vinculações entre as expressões culturais de tempos recentes, de gerações contínuas e de grupos sociais distintos.

Apesar de todas essas constatações parece ser difícil aceitar esse novo contexto e, possivelmente em decorrência disso, o saudosismo é constante:

“Antigamente se ganhava pouco, mas se tinha emprego, comia bem, todo mundo era calmo. A gente quando criança brincava com latinha, com terra, fazia casinha de barro. Hoje em dia você tem tudo, tem computador, tem telefone... tudo é moderno. Quanto mais você tem... os pais dão, ganham bem, tudo o que o filho pede os pais estão dando. Então essas crianças que têm tudo estão se tornando revoltadas, agressivas, já fumou maconha, já experimentou tudo na vida, já aprontou, então o que querem? Agora estão matando. Isso tudo gera a violência, o roubo, a agressão, maconha, acho que tudo isso envolve, não tem mais o que fazer. O que comer o que aprontar, já provou de tudo, já ganhou de tudo, tem dinheiro..” (Mãe de aluno da Escola B).

“Não sei se a educação de hoje está mais avacalhada que antigamente, porque antigamente os pais chamavam a atenção dos filhos e muitas vez não precisava nem chamar a atenção, as vezes eles só olhavam e o filho já sabia o que tinha que fazer. Quando tinha uma visita, ficava lá esperando e não vinha interromper, hoje não, está tão diferente. Antes os pais podiam bater nos filhos, o tempo que eu estudei a gente levava reguada na mão, era um meio de comportar. A professora dava um grito dentro da sala de aula e todo mundo ficava quieto. Ela demonstrava respeito porque ela não dava corda, ela segurava. Se precisasse ir atrás da porta de castigo, era posto atrás da porta. Era um meio de educar a criança. Hoje não tem mais” (Pai de aluno da Escola A).

Analisando esses depoimentos, é inevitável perguntar: será que é tão difícil aceitar que tudo mudou? Será que somente os adolescentes estão vivendo exatamente no seu tempo? Como os próprios pais não percebem que eles mesmos mudaram, deixaram de ser severos na educação de seus filhos? Será que quando dizem que hoje utilizam apenas o “diálogo” para educar seus filhos, não percebem que a autoridade que exercem é diferente da de outros tempos e que estão deixando de estabelecer os limites necessários para essa educação?

Na opinião de DE LA TAILLE (1996, p. 22):

A família, antes organizada em função dos adultos, passa a ser organizada em função das crianças. Ontem, sair de casa era ganhar a liberdade, hoje significa perdê-la. Daí a atual queixa de falta de limites nas crianças. Os pais e professores têm medo de impô-los porque significaria impor o registro adulto, no qual não acreditam mais. A criança é adulada porque é criança; sua auto-estima já está dada pela própria idade que tem. A força do estuário dobra-se perante a fragilidade da nascente. E a nascente acaba por não ganhar a força do rio, pela simples razão de que nunca encontra um rio. Os pais engatinham na

frente dos filhos, brincam de negar as diferenças e de ser apenas ‘amigos’ de suas progenituras, escondem seus valores por medo de contaminá-las, aceitam seus desejos por medo de frustrá-las. E o fato acaba por se repetir na escola. Troca-se Machado de Assis por histórias de Walt Disney, a Filosofia pelas discussões das crises existenciais, as ordens pelas negociações, a autoridade pela sedução.

Nas palavras de CAPRA (1998, p. 22), “um sinal impressionante do nosso tempo é o fato de as pessoas que se presumem serem especialistas em vários campos já não estarem capacitadas a lidar com problemas urgentes que surgem em suas respectivas áreas de especialização”.

Todos esses acontecimentos, refletidos principalmente através da tecnologia e da mudança de valores que vem ocorrendo, têm causado um grande impacto na escola – e na sociedade em geral. E, como se sabe, é muito reduzido o percentual de profissionais da educação que buscam um entendimento sobre os desafios que já estão enfrentando com o objetivo de traçarem uma linha de ação condizente com a realidade em que estão inseridos. A maioria prefere continuar arraigada a uma concepção de educação, política, ciência, valores... enfim, a um mundo que não possui mais sustentação. Seus preconceitos em relação ao “diferente” fazem da escola um local onde se limita a imaginação, a sensibilidade, a consciência crítica e, conseqüentemente, a inteligência de seus alunos (ALONSO, 1999).

O que pode tranquilizar a muitos é o fato de que as dúvidas e dificuldades não ocorrem somente com este ou aquele professor, com esta ou aquela escola, com este ou aquele país. É um embate que acontece em nível mundial.

CAPRA (1998, p. 30) explicita esse momento histórico, destacando que “a crise, portanto, não é apenas uma crise de indivíduos, governos ou instituições sociais; é uma transição de dimensões planetárias. Como indivíduos, como sociedade, como civilização e como ecossistema planetário, estamos chegando a um momento decisivo”.

Essa crise, analisada sob um aspecto filosófico, é caracterizada pelos estudiosos como sendo uma ruptura paradigmática, ou melhor explicitando, a passagem do paradigma¹⁶ da modernidade para o da pós-modernidade. SANTOS

¹⁶ KUHN (1997, p. 218) sustenta que a comunidade científica se constitui através da aceitação de teorias que ele chama de paradigmas, que para ele significam “(...) de um lado, toda uma constelação de crença, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denotam um tipo de

(1997, p. 18) ironiza essa passagem, dizendo que a pós-modernidade é um fantasma que passeia por castelos modernos, o que pode dar uma pista de que não há como precisar o fim do moderno e o começo do pós-moderno.

As relações entre modernidade e pós-modernidade são ambíguas. Há mais diferenças que semelhanças, menos prolongamentos que rupturas.

Modernidade: Delineamento do Paradigma

Nos séculos XVI e XVII aconteceram importantes revoluções científicas e esse período da história humana teve profundas repercussões em vários planos. Não foi apenas a imagem do mundo que se transformou. Junto a essa transformação, ocorreu também a mudança das idéias sobre o homem, sobre o trabalho científico e as instituições científicas, sobre as relações entre ciência e fé religiosa.

POURTOIS (1999) destaca duas características que marcaram profundamente o mundo moderno: a racionalização e uma produção extraordinária de saberes. Para o autor, não há modernidade sem racionalização. A modernidade é uma difusão dos produtos e da atividade racional, científica, tecnológica e administrativa. Ela rompe com o finalismo religioso e faz tábula rasa das crenças e das formas de organização que não se assentam em elementos científicos.

Na ciência, a modernidade foi marcada pelo positivismo e seu método experimental, que preconiza que a ciência deve recorrer exclusivamente à observação, à constatação, à experiência. O conhecimento só pode ser produzido através da análise de fatos reais e quem produz esse conhecimento – o observador – deve abstrair-se completamente da sua subjetividade. O investigador deve ser um sujeito neutro, asséptico. O método é colocado como centro da ciência moderna.

elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal”. Portanto, uma crise de paradigmas caracteriza-se como uma mudança conceitual ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. A crise de paradigmas leva geralmente a uma mudança desse paradigma, sendo que as mudanças mais radicais consistem em revoluções científicas.

À outra característica da modernidade, que é a produção de saberes, deve-se a proliferação de grandes teorias, correntes de pensamentos, descobertas científicas e novas técnicas.

Dos vários cientistas que contribuíram para a denominada revolução científica, destacam-se Copérnico, que retirou a terra do centro do universo, e Galileu Galilei (1564-1642), físico, matemático e astrônomo italiano, para quem a ciência é um saber que não está mais a serviço da fé – preconiza a busca da autonomia científica.

A revolução científica teve ainda outros teóricos exponenciais, como Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650). Ambos defendiam a necessidade de ruptura com a filosofia escolástica para possibilitar uma outra construção da ciência, embora suas propostas tenham derivado por caminhos diferentes. Bacon privilegiava, no ato científico, a experiência sobre a razão (empirismo); e Descartes, ao acentuar a questão do método, particularizou a razão sobre a experiência (racionalismo).

Segundo CAPRA (1999, p. 58), o pensamento cartesiano foi complementado por Isaac Newton (1642-1727), que introduz a visão de mundo como máquina perfeita, ao desenvolver uma completa formulação matemática da concepção mecanicista da natureza, realizando assim uma síntese das obras dos filósofos anteriores. A física newtoniana foi considerada o ponto culminante da revolução científica e forneceu uma consistente teoria matemática a respeito do mundo da natureza, que se constituiu no alicerce do pensamento científico até grande parte do século XX.

Em síntese, a modernidade delinea-se no

período de tempo que vai mais ou menos da data de publicação do *Revolutionibus*, de Nicolau Copérnico, isto é, de 1543, à obra de Isaac Newton, *Philosophiae naturalis principia mathematica* que foi publicada pela primeira vez em 1687, hoje é comumente apontado como o período da “revolução científica”. Trata-se de um poderoso movimento de idéias que adquire no século XVII as suas características determinantes na obra de Galileu, que encontra os seus filósofos – em aspectos diferentes – nas idéias de Bacon e Descartes e que depois iria encontrar a sua expressão agora clássica na imagem newtoniana do universo concebido como uma máquina, ou seja, como um relógio (REALE e ANTISERI, 1990, p.185).

Apesar dos expressivos avanços e desenvolvimento que a ciência moderna possibilitou, “certas mudanças são questionáveis na medida em que acarretaram um

pesado ônus à humanidade, no sentido de provocar uma significativa perda para o homem em termos de sensibilidade estética, sentimentos e valores, ao direcionar a atenção e importância para tudo o que possa ser mensurável e quantificável. O mundo foi ficando incolor, sem paladar, cheiro, consciência e espírito” (VITKOWSKI, 1999, p. 29).

As influências desse paradigma incidem fortemente no cotidiano da escola, que continua dissociada do mundo e da vida, privilegiando o ensino e não a aprendizagem. Continua dividindo o conhecimento em diversas especialidades, fragmentando o todo em partes sem conexão, sem preocupação com a interação, a continuidade e a reconstrução do conhecimento.

Por influência dessa visão de mundo, no contexto educacional passa-se a priorizar a aquisição do conteúdo, do conhecimento meramente acumulado e transmitido pelo professor, que monopoliza a relação, a informação e a interpretação dos fatos. O conteúdo e o produto são mais importantes que o processo de construção do conhecimento; as aulas, basicamente expositivas, exigem do aluno - que é visto como uma tábula rasa - a repetição e a cópia. Essa dimensão mentalista impede o aluno de ser um sujeito autônomo, capaz de elaborar e reconstruir o conhecimento.

Portanto, o paradigma da modernidade produziu uma escola morta, dissociada da realidade, do mundo e da vida, e essa educação sem vida gerou seres incompetentes, incapazes de pensar, construir e reconstruir o conhecimento, de se autoconhecerem, como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como autores de sua própria história (MORAES, 1996, p. 58).

Contraopondo-se a essa visão cartesiana, o enfoque pós-moderno vê o educando numa perspectiva holística, ou seja, na sua relação com o todo, operando de forma não determinista. O aluno é participante no processo de criar, planejar, executar e avaliar o conhecimento de forma investigativa. Ele busca a autonomia intelectual e, além de aprender, também ensina; o modo de ensino é dialógico e requer um professor reflexivo¹⁷. O conhecimento é produzido continuamente, por meio de ações reflexivas;

¹⁷ O professor reflexivo é o profissional capaz de construir saberes a partir de sua própria prática pedagógica, (re) construindo permanentemente a sua identidade pessoal. A prática reflexiva conduz a autonomia e é uma prática política.

ênfatiza-se e desenvolve-se o questionamento de um sujeito único e privilegiado da história. Esse homem pós-moderno é resultante das múltiplas culturas.

No novo paradigma, o aluno é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem, cuja importância é retomada ao se reconhecer que o pensamento e o conhecimento, como tudo na natureza, estão em movimento e interconectados. Essa percepção sugere a necessidade de mudar a direção da escola e também a sua missão, sem dicotomizar ensino e aprendizagem; a ênfase deve estar na aprendizagem e não no ensino, na instrução.

O papel do professor não é mais transmitir informações e cobrar do aluno a repetição mecânica, a reprodução dessas informações ou conhecimentos; ao contrário, é favorecer o desenvolvimento de talentos individuais e ajudá-lo no processo de aprender a aprender. Assim, a educação não pode ser domesticadora, bancária, mas deve ampliar os espaços de convivências, experiências e aprendizagens.

A educação não pode ser dualista, ela precisa compreender o aluno como um ser indiviso, que constrói o conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição. O ato de conhecer deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser enfocado como processo.

Em síntese, a educação na perspectiva pós-moderna é “um diálogo aberto do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com os instrumentos oferecidos pela cultura e pelo ambiente” (MORAES, 1996, p. 68).

Pós-modernidade: Viver é Estar de Mudança Para a Próxima Novidade

A pós-modernidade pode ser definida como um conjunto de características que demarcam uma nova “Era Histórica”, o fim da modernidade do mundo contemporâneo e o início de uma nova maneira de ver e se ver no mundo. Não é, como muitos pesquisadores acreditam, somente uma ruptura com o paradigma da modernidade (surgido com a Revolução Francesa), porque uma ruptura paradigmática sempre tem uma origem, uma causa, mediata ou imediata, em fatos que produziram o efeito da mudança.

Ou seja, um paradigma sempre é gerado dentro de outro: a Revolução Francesa, no Absolutismo e no Protestantismo; a Pós-modernidade, dentro da Modernidade; e assim sucessivamente. A mudança de um paradigma para outro se dá através de um processo lento de transformação de valores e costumes. Assim, ao mesmo tempo em que a pós-modernidade representa uma ruptura com a modernidade, ela é também uma simples continuação de um processo de transformação que se iniciou antes mesmo da modernidade.

Na pós-modernidade, não é apenas a imagem do mundo que se transforma. Junto com essa transformação, ocorre também a mudança das idéias sobre o homem, sobre o trabalho científico e as instituições científicas, sobre as relações entre a ciência e a fé religiosa.

Foi Einstein, em 1905, quem fez a primeira grande investida contra o paradigma da ciência moderna, através da teoria da relatividade. Essa teoria faz uma distinção entre a simultaneidade de acontecimentos distantes e, no caso específico, acontecimentos separados por enormes distâncias. Nesse caso, Einstein tentou verificar como o observador estabelece a ordem temporal do acontecimento no espaço. Essa teoria revolucionou as concepções de espaço e de tempo absolutos¹⁸.

Dentre outros renomados cientistas que muito contribuíram para a revolução paradigmática estão Werner Heisenberg (1901-76), físico alemão; Niels Bohr (1885-1962), físico dinamarquês; e Ilya Prigogine, físico-químico nascido em Moscou em 1917, ganhador do prêmio Nobel em 1977, por sua pesquisa sobre os processos biológicos que se organizam a partir do caos e do desequilíbrio.

Um traço distintivo do paradigma pós-moderno é a sua tendência para a comunicabilidade, o diálogo, a interação, a relação, a superação da distinção entre sujeito/objeto, a superação dos dualismos, na medida em que cada ciência é potencialmente reveladora de uma visão de mundo (VITKOWSKI, 1999, p. 43).

Esse novo paradigma descarta a visão moderna de que a ciência produz a única forma de conhecimento válido e verdadeiro e reconhece a existência de muitas formas de conhecimento que foram exorcizadas e expulsas dos domínios científicos no paradigma moderno, como a perspectiva mística e religiosa.

¹⁸ Ver CAPRA, F. "O Ponto de Mutação".

O mundo é concebido como uma totalidade em movimento e, em consequência disso, é necessário também compreender que o pensamento deve ser entendido como uma atividade em processo. Da mesma forma, o conhecimento adquire o caráter de construção; as teorias e descobertas têm um caráter limitado, são aproximadas, uma vez que não há certeza científica absoluta e que estamos sempre gerando novas teorias, mais próximas da realidade.

Para SANTOS (1997, p. 8), o termo “Pós-moderno” começou a ser empregado associado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas a partir de 1950, quando – por convenção – se encerra o modernismo. Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50, toma corpo com a arte Pop nos anos 60, cresce ao entrar pela filosofia e na década de 70 e 80 chega aos jornais e revistas, estendendo-se à moda, ao cinema, à música e ao cotidiano programado pela tecnociências. Também ganha expressividade na arte, pulando da arquitetura para a pintura e a escultura e daí para a literatura.

Assim, o pós-modernismo passa a afetar as ciências, a tecnologia, as artes, o pensamento, o social, o individual, delineando um novo ambiente e condições inéditas para o homem e invadindo o cotidiano (tecnologia eletrônica de massa e individual programam o dia a dia): lidamos mais com signos do que com coisas.

O ambiente pós-moderno significa que entre nós e o mundo estão os meios tecnológicos de comunicação, ou seja, de simulação. Eles nos informam e refazem o mundo à sua maneira. Esse ambiente é povoado pela cibernética, pela robótica, pela biologia molecular, medicina nuclear, tecnologia de alimentos, terapias psicológicas, climatização, técnicas de embelezamento, trânsito computadorizado, videogame, microcomputadores, telefone celular, TV a cabo. A vida cotidiana torna-se um show constante de estímulos desconexos, onde os atores principais são o design, a moda, a publicidade, os meios de comunicação. A economia é evidenciada através da sociedade de consumo - o shopping center é o altar pós-moderno.

Como aspecto negativo, SANTOS (1997) destaca que a pós-modernidade instala, em se tratando de indivíduos, um sentimento de vazio e irrealidade, porque o homem manipula cada vez mais signos em vez de coisas. A vida se fragmenta desordenadamente em imagens, dígitos, signos - tudo leve e sem substância como um

fantasma. Acontece a desreferencialização do real e dessubstancialização (perde a substância interior – falta de identidade, sente-se vazio) do sujeito.

Os jovens encontram-se perdidos, não sabem o que devem fazer e menos ainda como devem fazer. Não conseguem discriminar o certo ou errado, o bom ou mau, o criativo ou destrutivo. Encontram-se perdidos, atrapalhados e não têm a quem recorrer, pois os adultos que estão com eles também sentem-se perdidos e confusos, não servindo mais como figuras de identificação.

Para LEVISKY (1998), atualmente nos defrontamos com uma situação curiosa, na qual o adolescente precisa ter nos adultos figuras com as quais se identifique e, ao mesmo tempo, que o façam perceber-se diferente deles. No entanto, os adultos atuais tendem a viver e a comportar-se também como adolescentes, perdidos numa confusão similar. Se o jovem deve enfrentar os adultos para diferenciar-se deles, nem isso agora lhe é permitido. Dessa forma, o conflito de gerações acaba sendo prejudicado:

“... a conclusão a que a gente chega é de que toda essa agressividade deles é exatamente para tentar sacudir a gente, para que a gente enxergue e tome alguma atitude” (Orientadora Educacional da Escola C).

“A gente vê que o jovem está realmente precisando que enxerguem ele, ele está se sentindo carente, ele faz isso mais para se mostrar, não sei se você percebe isso? Eu tenho a impressão de que ele faz isso para mostrar que ele está vivo, que ele está ali, que ninguém nota ele. Eu acho que ele está se sentindo desvalorizado” (Professora da Escola B).

Os jovens procuram, desesperadamente, referenciais nos quais possam agarrar-se, e quanto mais sólidos eles parecem, mais atenuam seu desespero. Nesse momento, quando não encontram referenciais positivos, está aberto o caminho para o fanatismo, a crença acrítica, os ideais de superioridade, as certezas absolutas e a necessidade de eliminar o diferente, que será o inimigo. Não há necessidade de pensar. Tudo está previsto no grupo, na quadrilha, na turma, na ideologia, religião ou conhecimento (LEVISKY, 1998, p. 17).

Reflexos da Pós-modernidade na Vida Cotidiana

Podemos apontar a desordem reinante como o grande reflexo da pós-modernidade na vida cotidiana, seguido pelo individualismo do sujeito, caracterizado hoje em dia até como um estilo de vida.

O indivíduo pós-moderno evita a militância ferosa e disciplinada. É frio e prefere movimentos com fins práticos, nos quais a participação é flutuante e personalizada. Nada de lutas prolongadas, nem de patrulhamento ideológico.

A tendência é a de descompromisso com as grandes causas e o argumento para essa falta de participação é "eu não tenho nada com isso". Porém, não podemos chamar os indivíduos pós-modernos de alienados, porque eles não querem o poder. (SANTOS, 1997, p.110).

Instaura-se uma espécie de pacifismo consensual. Não há pelo que lutar ou o que defender, já que tudo é relativo – até mesmo o que eu suponho acreditar. A minha verdade é tão verdadeira quanto a do outro, mesmo que antagônica. Ninguém mais luta porque toda ideologia é falsa. Não há porque lutar por coisas incertas, muito menos matar ou morrer por alguma coisa que não vale a pena.

Em consequência disso a sociedade se despolitiza, a participação social passa a orientar-se por pequenos objetivos em nível micro (cotidiano). "Um sujeito pós-moderno pode ser ao mesmo tempo programador, andrógino, zen-budista, vegetariano, integracionista, antinuclearista. São participações brandas, frouxas, sem estilo militante, com metas a curto prazo, e onde há expressão pessoal" (SANTOS, 1997, p. 28).

Antes, lutava-se em bloco por melhores condições de vida e pelo poder político. Agora, a grande massa dedica-se, sem um envolvimento mais profundo, às minorias - culturais, sexuais, culturais -, participa de associações de bairro a movimentos ecológicos. Essa massa, uma vez pulverizada, apresenta interesses diferentes, absorve qualquer costume, qualquer idéia, pois é flexível e variada o suficiente para que em seu interior convivam os comportamentos e as idéias mais diversas.

O que observamos também é o crescimento das pequenas seitas e isso significa o fim das grandes religiões. A procura agora é por credos menos coletivos, mais personalizados. O homem pós-moderno não é religioso, é psicológico. Pensa mais na expansão da mente do que na salvação da alma.

Conseqüentemente, a visão de mundo e o comportamento da nova geração que frequenta os bancos escolares já não são mais os mesmos. Percebemos hoje que o adolescente – nosso aluno – é um sujeito que vive sem projetos, sem ideais, a não ser cultivar sua auto-imagem e buscar a satisfação no imediato. Como afirma Santos (1997, p. 103): "Um sujeito blip – feito com fiapos de informação e vivências – não tem ego estável, nem princípios rígidos. Descontraído, mutante, seu ego flutua conforme os testes das circunstâncias. É um experimentador, um improvisador por excelência, pondo mais ênfase na prática e na sedução que nas idéias". DE LA TAILLE (1996, p. 17-18) delinea o seguinte quadro dessa realidade:

Beleza física, corpos esculpidos em academias, saúde medida em termos de juventude, dinheiro traduzido nas provas concretas de sua posse (carros importados, telefone celular acionado nas ruas e supermercados, grifes, mansões com quartos às dúzias), sucesso profissional, glória na mídia. Escondem-se rugas, barrigas, cabelos brancos. Teme-se no maior grau ser 'otário'. Choram-se os cinco minutos de glória que não vêm o que já foram. Escancaram-se os resultados positivos, ignorando-se os meios. No futebol, fazem-se gols com as mãos, que as platéias aplaudem batendo os pés.

Tal perspectiva de análise é compartilhada por OSÓRIO (1999, p. 531), quando diz que “ protótipo de indivíduo que a sociedade de hoje oferece ao jovem como modelo de identificação é o do caráter frio, racional, egocêntrico, não afetivo, voltado para o culto do transitório ou efêmero e para a busca obsessiva do status material, utilizando-se de fontes de prazer evasivas e alienantes, evitando fragilizar-se em relações afetivas que visem tão somente privilegiar o convívio”.

Após esse delineamento dos paradigmas da modernidade e da pós modernidade, podemos constatar uma questão básica: a maneira de se fazer ciência, de se apreender e compreender o mundo, tem a ver com a forma como o indivíduo ensina e constrói o conhecimento. Enfim, a prática do professor está subsidiada por modelos que se explicam em determinadas teorias do conhecimento (MORAES, 1996, p.58). A educação é influenciada pelo paradigma da ciência.

Hoje, mais do que nos perguntarmos se entramos ou não na pós-modernidade, precisamos reconhecer que o debate trazido por ela requer que olhemos as coisas de uma nova forma. Que olhemos para coisas novas. A questão é entender o pós-modernismo como um componente do estágio atual da história e investigar suas manifestações para as questões culturais, dentre elas, a educação (PEREIRA, 2000, p.2).

Cabe aqui ressaltar que entender e, principalmente, pautar um projeto educacional dentro de um paradigma pós-moderno não é uma tarefa fácil, dada a resistência e o arraigamento do velho modelo de se fazer ciência – positivista – que tem influenciado a educação por mais de 300 anos.

No entanto, não podemos deixar de destacar que já transportamos da ciência para o nosso cotidiano os conceitos de imprevisibilidade, relatividade, complementaridade e o princípio da incerteza. O primordial para os dias atuais é o fato de que aceitar que não existem mais certezas e passar a viver à espera do que pode ou não suceder não representa uma perda, pois as promessas de certeza, pregadas pelo modernismo, eram, desde o início, irrealizáveis. E a desordem, vista por Prigogine, não é o caos, mas parteira de estruturas racionais e práticas – certos insetos constroem belíssimas arquiteturas juntando materiais ao acaso (SANTOS, 1997, p. 85).

Se não existe mais uma única forma de conhecimento válido e muito menos verdades absolutas, o saber produzido pelos professores através da investigação de sua própria prática passa a ganhar status e, conseqüentemente, a ter validade científica como qualquer outra teoria produzida por um especialista da área. Para PEREIRA (2000, p. 5), “o papel positivo do pós-modernismo é o de permitir ao outro uma voz própria, o direito de ser diferente e a não se submeter a uma lógica geral que elimine sua especificidade”.

O professor precisa pesquisar mais sua própria ação para deixar de ser um simples consumidor de teorias produzidas por quem está fora da sala de aula; precisa deixar de ser apenas consumidor de pesquisas feitas por terceiros. Considerando-se que toda construção teórica é sempre provisória e constitui uma aproximação limitada da realidade, sempre estaremos gerando novas teorias, para melhor interpretarmos essa realidade. Pesquisa e ensino são indicotomizáveis.

Investigar a própria prática é pesquisar a ação, e a metodologia da pesquisa-ação ¹⁹ exige que o professor coloque perguntas acerca do que ensina e reveja essas mesmas perguntas até que a pergunta inicial mude ou seja respondida. Assim, construirá suas próprias teorias e conquistará sua autonomia, pois será capaz de gerir as situações de aprendizagem com maior clareza sobre seus objetivos, o que possibilitará consciência em sua tomada de decisões.

Essa nova forma de ser professor implicará um novo modelo de formação, que pressupõe a continuidade e a visão de processo – um “vir a ser”. Vale lembrar que essa formação do professor prático reflexivo somente se consolida na prática, no exercício da profissão, através do movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação – não há nada mais pós-moderno que isso!

RIBAS (2000) diz que nesse movimento dinâmico de ação e reflexão sobre a ação, o professor problematiza a sua prática e vai produzindo um saber docente a partir da sua experiência. Abandonando os modelos, ele encontra um fazer pedagógico diferenciado.

As conseqüências de todas essas mudanças necessariamente vão convergir no currículo, que para MORAES (1996, p. 63) deve ser desenvolvido a partir do reconhecimento do princípio da auto-organização²⁰ e da interação sujeito-objeto. É, por conseguinte, diferente de um currículo planejado sob o enfoque instrucional, que vê o ensino como determinante da aprendizagem e o indivíduo como um espectador passivo sujeito às forças externas.

Convenhamos que aprender a agir e pensar a partir de um novo referencial teórico não é uma tarefa fácil, principalmente se considerarmos as lacunas existentes em nossa formação profissional, que mesmo estando teoricamente fundamentada em uma abordagem mais construtiva, na prática acaba identificando-se mais com uma visão positivista, condizente com o que já estamos acostumados a fazer.

¹⁹ A pesquisa-ação encontra no paradigma da pós-modernidade a possibilidade de construção do conhecimento (PEREIRA, 2000, p. 8).

²⁰ A auto-organização – parte do pressuposto de que a motivação é interna, de que existe um processo de auto-organização individual e coletivo que às vezes se desequilibra, havendo então a necessidade de buscar o reequilíbrio. E, dessa forma, o currículo não pode ser um pacote fechado, mas algo que é construído, que emerge da ação do sujeito em interação com o ambiente (MORAES, 1996, p. 63).

Portanto, inovar pedagogicamente exige, além de boas intenções, uma profunda mudança de mentalidade do professor e também das instituições educativas, principalmente na forma como estão estruturadas e controladas administrativa e burocraticamente. Nesses aspectos, o paradigma da pós-modernidade nos traz importantes contribuições, especialmente quando apresenta a possibilidade de olharmos as coisas de uma nova forma. Esse novo olhar é primordial para nosso momento histórico.

A premência pelo novo é que nos leva a afirmar que a escola está em crise, pois nos últimos tempos ela não vem respondendo às exigências que a sociedade atual está impondo.

Retomando nossa reflexão a respeito da crise do processo civilizatório, cabe aqui salientar que a crise pela qual passa a escola deve-se ao fato desta deixar de funcionar como um micro-Estado, tendo sua estrutura de poder abalada. A escola deixou de ser um espaço definido por fronteiras, no interior do qual um governo central era exercido.

Mudou a escola, mudou o professor. Ou nem tanto? Se antes a escola era vista como um modelo de ascensão social e como fonte de informação, no qual o professor possuía status de mediador dessa ascensão, atualmente ela já não apresenta mais o acesso a uma vida melhor.

Refletindo sobre as mudanças que estão sendo produzidas e que marcarão a entrada do novo século, FLECHA e TORTAJADA (2000) apontam duas mudanças importantes. A primeira delas refere-se às mudanças sócio-econômicas que são produzidas na passagem da sociedade industrial à sociedade da informação, o que nos permite ver quais são as novas necessidades geradas e as competências que serão requeridas.

A sociedade informacional, que teve seu início na década de 70, está propiciando a formação de um quarto setor da economia chamado de setor quaternário, cuja matéria-prima é a informação e o seu processamento é a base do sistema econômico. Com o surgimento desse setor passam a ocorrer mudanças no processo de produção e o surgimento de novas atividades e profissões.

Na era da informação prioriza-se o domínio de certas habilidades. As pessoas que não possuem competências para criar e tratar a informação, ou aqueles conhecimentos que a rede valoriza, ficam excluídas. A educação, ao proporcionar acesso aos meios de informação e de produção, torna-se um elemento chave que dota o indivíduo de oportunidades ou agrava situações de exclusão. Cabe salientar que nem sempre esse acesso à informação acontece de forma democrática, pois o conhecimento é organizado, codificado e transmitido de acordo com os interesses dos grupos privilegiados e, em consequência disso, as pessoas que não dominam as habilidades impostas por tais grupos acabam ficando à margem. Dá-se mais a quem mais tem e os grupos privilegiados tem um acesso maior à informação, com o qual se constituem em grupos conectados à rede.

Na “sociedade do conhecimento”²¹, o conhecimento torna-se a moeda principal e a pessoa instruída é o centro dentro dessa nova ordem da sociedade capitalista, pois é ela quem irá produzir, apreender, transmitir, aplicar e enriquecer o conhecimento. Segundo FRIGOTTO (1995), esse reordenamento está provocando o desaparecimento gradativo do proletariado e fazendo surgir o cognitariado²², o que tem gerado profundas alterações no mundo do trabalho e exigido um novo perfil de trabalhador e um novo padrão de gestão.

A segunda mudança refere-se às transformações constantes que, em nível sociocultural, vivemos em nosso cotidiano e aos desafios que devem ser propostos, para serem enfrentados pela educação, uma vez que passamos de uma sociedade “segura” a uma sociedade plural e reflexiva, ou seja, passamos de um paradigma moderno para um pós-moderno.

Nossa vida diária está cheia de incertezas, que antes eram resolvidas satisfatoriamente pelos diferentes agentes de socialização. Encontramo-nos em uma

²¹ O conceito de sociedade do conhecimento ou sociedade da informação foi formulado em 1962, por Fritz Machlup, que, ao desenvolver estudos sobre a livre concorrência nos Estados Unidos, percebeu a emergência de um novo campo: o da produção do conhecimento. Nesse campo, o saber ocupa o papel central, acompanhado de uma nova classe de trabalhadores, a dos trabalhadores do conhecimento (CARVALHO; KANISKI, 2000, p. 33).

²² Refere-se ao trabalhador instruído; o único bem que o proletariado possuía era sua força de trabalho; esse novo trabalhador domina conhecimentos que têm valor no mercado. A economia baseada em mão de obra barata, numerosa e pouco qualificada está cedendo lugar a uma economia onde somente os mais preparados são aproveitados, sendo que os demais tendem ao desemprego e à marginalidade social (FRIGOTTO, 1995).

sociedade com grande pluralidade de opções no que se refere a formas de vida e que afeta todos os aspectos de nosso cotidiano. Já não existem mais verdades absolutas.

As mudanças socioculturais vão refletir-se principalmente nos valores, que entram em crise, uma vez que a tradição precisa ser revista, pois não existe somente uma forma de pensar e viver, e a sociedade atual deve assumir como sua principal característica o fato de estar sendo constantemente pensada.

A nova sociedade, baseada na informação, requer uma educação que respeite a diversidade cultural e promova a socialização de conhecimentos e valores, e também corrija a desigualdade das situações e das oportunidades.

As mudanças são difíceis de ser aceitas, porquanto ainda não se constituem nos referenciais seguros que esperamos que sejam, o que dentro dessa nova ordem se justifica, pois o tradicionalismo perde força e o que se valorizava ontem, hoje já perdeu o sentido. Tudo muda e, como consequência, nossa maneira de ver o mundo também deve seguir essa tendência. O grande problema é que ainda não aceitamos essa condição e nos apegamos às únicas coisas seguras que temos.

CAPÍTULO III

O COTIDIANO ESCOLAR E A VIOLÊNCIA

As Causas da Violência na Escola e a “Necessidade” de Apontar o Culpado

O que observamos nos relatórios analisados e também no cotidiano das escolas pesquisadas é que os diversos envolvidos com o processo pedagógico olham somente até onde seus olhos alcançam. MARX, citado por NUDLER (1975), chama esse processo de “trabalho alienado”.

No trabalho alienado o trabalhador é despojado do produto de seu trabalho e, ao lhe arrancarem o objeto de sua produção, arrancam-lhe sua vida genérica. A alienação no trabalho se manifesta tanto com respeito ao produto, retirado do trabalhador, como quanto ao processo de produção, porque o homem não exerce nele sua capacidade criadora, não participa, não decide, é manipulado.

Destaca-se como aspecto central no estado de alienação:

A sensação de impotência (não vivida como violência, mas sofrida inconscientemente) que caracteriza o homem dentro desta sua estrutura social. Afirma LUCKÁCS... seu trabalho (o dos trabalhadores) parcialmente mecanizado, objetivação de sua força de trabalho contraposta à totalidade de sua personalidade se transforma em uma realidade cotidiana constante e insuperável até o ponto que, também aqui, a personalidade se converte na espectadora impotente de tudo o que acontece à sua própria existência, partícula isolada e integrada em um sistema estranho [grifos da autora] (NUDLER, 1975, p. 02).

Uma das conseqüências da alienação é que ela gera um sentimento de impotência, uma maneira cristalizada de perceber o mundo e a si mesmo nele. Nas palavras da autora, “a máquina social se apresenta para o indivíduo como algo dado, incontestável, ‘natural’, dentro da qual está engastado como uma peça inerte, que só pode criar e atuar segundo cânones perfeitamente pré-determinados”.

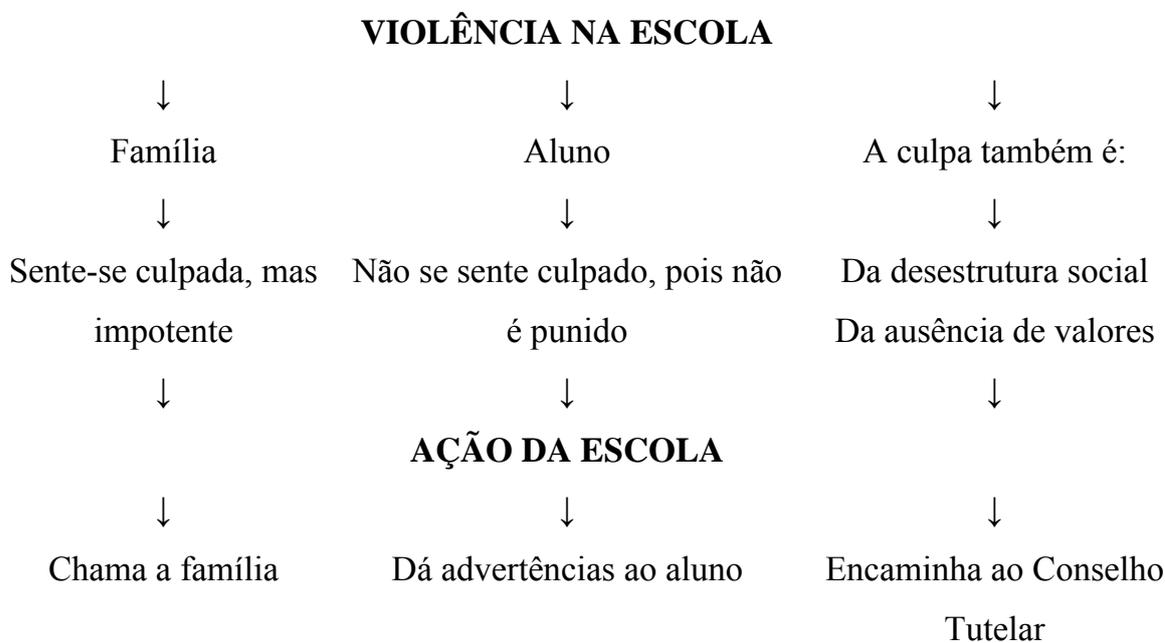
Fica implícito que a alienação causa uma espécie de relação inerte e desumanizada que o indivíduo tem com seus semelhantes, colocando-se como ser impotente, estático dentro da estrutura social, que dirige toda a sua vida sem que ele sinta o desejo, nem consiga vislumbrar a possibilidade de introduzir nela modificações radicais.

Falamos em alienação, porque a escola, teoricamente, deveria se ver como parte do problema em questão, mas as causas mais apontadas como responsáveis pelo aumento da violência escolar são identificadas como sendo externas à escola: a causa está na família, porque a família é desestruturada e não acompanha a vida escolar dos filhos; as dificuldades estão localizadas em um ambiente exterior à escola, principalmente no ambiente familiar e cultural. Os outros fatores apontados como causa foram: a falta de respeito; o desinteresse dos alunos; a ausência ou falta de valores morais, éticos e religiosos, que está no cerne da questão inclusive porque muitos alunos parecem não ter mais Deus no coração²³.

Como podemos observar, uma questão acaba complementando a outra e o problema logo é “resolvido”. Se o mundo lá fora não mudar e principalmente a família, a escola não pode fazer nada.

O mapa da violência foi delineado pelos sujeitos de nossa pesquisa, da seguinte maneira:

Quadro 1 – Mapa delineado pela violência



²³ Também devemos considerar como causas do aumento da violência o desemprego, subemprego, lazer, drogas, tráfico, política social, padrões éticos, auto-estima e o fácil acesso a armas. Além desses fatores, há uma série de outros que contribuem para a maior incidência de violência na sociedade e conseqüentemente, na escola, dentre os quais, ainda podemos destacar: a falta de políticas públicas e inexistência de espaços de lazer, principalmente para o jovens. Falta de lazer também leva à violência.

parecem ser pontos chave para o entendimento da questão. Alguns professores destacam ainda as questões sociais e a falta de perspectiva de futuro da sua clientela.

Os pais aparecem como sendo os principais responsáveis pelo problema e, o que é pior, admitem-se culpados. Todavia, delegam à escola a tarefa de colocar os limites necessários ao bom comportamento do filho, mesmo percebendo que com muitos alunos é bem difícil de lidar:

“A escola deveria ser um pouco mais rígida, deveria ter uma pessoa um pouco mais enérgica na escola, que puxasse que chamasse atenção, que colocasse medo nas crianças. Não medo, mas respeito, regras mais rígidas. Também tem que chamar os pais” (Pai de aluno).

“A escola tem que ser mais rígida com os alunos, nem todos são ruins, mas tem muitos que levam meio na farra as coisas, não levam muito a sério. Eu acho que tinham que ser bem mais sérias as coisas na escola, o controle deles de fumar na escola, as meninas, o comportamento do vestuário das meninas...” (Pai de aluno).

“A escola deve exigir a presença dos pais e quando tem reunião, tem que cobrar. A escola que cobra é a melhor escola que existe. A escola tem que exigir, cobrar, nunca deixar passar a primeira vez... cobrar desde o primeiro dia. A escola leva o nome muito bom quando ela exige e cobra, porque os alunos passam a ser educados. A escola deve cobrar, cobrar muito, cobrar tudo, desde a unha do pé. É complicado mas... a escola podia fazer todo mês uma reunião e chamar os pais e conversar duro, nem que eles saíam falando que a escola é dura, mas se o filho quiser estudar aqui vai ser assim” (Pai de aluno).

Além de ensinar, os pais esperam que a escola eduque seus filhos, forme valores, discipline e coloque limites nos jovens. Esperam, ainda, que ela dê uma boa educação e acompanhe a vida emocional de seus filhos.

O que esses pais exigem é mais cobrança de sua participação e do comportamento do aluno pela escola. Na opinião da responsável pelo Conselho Tutelar, isso se deve ao fato de:

“Os pais têm medo de tomar atitudes em relação aos filhos, de cobrar, de exigir. Até, de repente, de dar umas palmadinhas na bunda para criança poder ir para escola. Tem criança de 7, 8 anos que não quer ir para a escola. Qual é a obrigação do pai? A obrigação da mãe e do pai é levar a criança na escola. Leva. Vai buscar. Cobra dela a tarefa. É isso que a gente sempre tem falado. Os pais são omissos e a escola e o Conselho Tutelar é que têm que tomar determinadas atitudes”.

Na opinião dos Professores:

“A grande maioria desses alunos, se você perceber, são filhos de pais separados. Então, sabe, esse desajuste que eles tem em casa eles levam para a escola, eles estão dizendo: olha, eu estou aqui precisando de atenção, pois as mães trabalham... Tinha alunos ali que quando eu comecei a conversar, eu vi que eles moram sozinhos praticamente, porque a mãe trabalha e estuda. A mãe volta à meia noite e eles já estão na cama. Então você veja bem: sozinho com 11 ou 12 anos, ele levanta, se apronta, toma café, põe a roupa e tudo. Ele não vê a mãe, então você veja essas crianças...” (Professora da Escola B).

“Os pais não determinam qual é o objetivo da família. O pai sai trabalhar, a mãe sai trabalhar. Mas, isso não justifica que o filho não tenha uma educação. Porque há necessidade de que os pais sempre fiquem vigiando os filhos, pois se eles ficarem vigiando, vai ter uma estrutura familiar boa. Eles têm que ter o espaço para o lazer deles, o espaço para o diálogo com os filhos, porque senão, vai tudo para o bebelê. Há necessidade que se tenha a estrutura familiar” (Professora da Escola A).

A culpa mais uma vez é remetida à família, que não dá a educação básica para os filhos, mas em momento algum se questiona o que cabe à escola e o que realmente ela tem feito por essas crianças, já que elas passam boa parte do dia em seu interior.

PERALVA (1997, p. 20) defende que o engajamento na violência é inseparável de um sentimento de medo, ligado à idéia, incansavelmente repetida, de que a violência está em toda parte, e para enfrentá-la, é preciso poder defender-se. Tal engajamento, portanto, não está associado apenas a questões familiares, embora em alguns casos isso venha a acontecer.

Quando o aluno apresenta uma conduta violenta na escola, pressupõe-se que o mesmo estaria, além de sem limites, defendendo-se de alguma coisa e, por isso, sendo agressivo. A necessidade desse aluno ter um comportamento defensivo revela que também na escola não há quem o defenda.

Quando questionados a respeito da responsabilização total que a escola lhes atribui aos problemas de violência que vem enfrentando, os pais confirmam o "mea-culpa", concordando com a posição da escola. Contudo, admitem que as causas da violência encontram-se na família, mas não na sua família. O problema diz respeito “às outras famílias”, como afirmam os pais que se pronunciaram a respeito da questão:

“Eu acho que o que causa a violência e a indisciplina na escola é a falta de união entre pai e mãe; a meu ver deve ter muita violência em casa, muita briga. Aí eles vêm para a escola achando que qualquer coisa que acontece com o colega, ele vai bater. Acho que isso já vem de berço.”

“Essa falta de educação que já vem de casa... eu acho que uma criança que é bem educada dentro de casa, que o pai e a mãe têm uma boa convivência, já não tem isso... para mudar alguma coisa é difícil. Mudar a família é difícil.”

“Se os filhos já não obedecem em casa, vão obedecer na escola?”

Não há como negar que crianças oriundas de famílias nas quais a violência é uma prática constante, sejam influenciadas por esse contexto. Analisando essa questão, CARDIA (1997, p. 41-42) conclui que "nas famílias onde há pouco debate sobre decisões, pouca interação social, poucas atividades compartilhadas, onde a disciplina é errática e, quando ocorre, é dura, ameaçadora, e onde há muita disputa por dinheiro, são famílias nas quais o risco de violência entre os pais e desses contra os filhos é mais provável".

Outro ponto importante que precisamos considerar nesta análise é a grande transformação que ocorreu na organização familiar: a família nuclear²⁴, patriarcal, cujo modo de organizar as relações do casal na sociedade industrial é baseado na divisão sexual do trabalho, em que a mulher é relegada ao âmbito privado, dá lugar a uma grande diversidade de formas familiares.

Essa nova composição familiar evidencia-se na frequência com que os pais entrevistados explicitam sua condição. No universo pesquisado aparecem mães solteiras; filhos que não conhecem o pai; pessoas que, em um segundo casamento, criam os filhos do companheiro; adolescentes grávidas; avós, que criam, os netos; mulheres separadas que criam os filhos sozinhas; e pai viúvo responsável pela educação das crianças. Como observa uma professora:

*"A grande maioria desses alunos, se você perceber, são filhos de pais separados. Então, esse desajuste que eles têm em casa eles levam à escola. Como você falou, eles estão dizendo: **“olha, eu estou aqui precisando de atenção”**, pois as mães trabalham... Tinha alunos ali que, quando eu comecei a conversar e eles a ir lá na minha sala, eu vi que eles moram sozinhos praticamente, porque as mães trabalham e estudam; as mães voltam à meia-noite e eles já estão na cama. As vezes eles passam a semana sem o pai ou a mãe. Então, você veja bem, o menino fica sozinho; com 11 ou 12 anos ele levanta, se apronta, toma café, põe a roupa e tudo. Ele não vê a mãe, então você veja essas crianças..." (Professora da Escola D).*

A nova organização familiar aumenta a culpa dos pais, que dizem que o seu trabalho em turno integral prejudica a educação dos filhos:

“A família não tem mais tempo para os filhos. Acho que eles só pensam em trabalhar e ganhar dinheiro para dar educação para os filhos. Eles falam em dar educação, mas o que eles fazem é trazer dinheiro, comprar o material escolar, colocar num bom colégio... Ai chega a noite e a mãe quer fazer janta, ver televisão, assistir novela e a criança vem conversar e ela diz: “agora eu não tenho tempo...” Acho que nem jantar mais junto eles jantam. Cada um pega o seu prato, e um come agora, eu outro come depois...”

“... eu tenho pouco tempo com os meus filhos, porque eu trabalho à noite. Hoje no caso eu estou sem dormir, cheguei em casa de madrugada... Eu tenho pouco tempo com eles, então para eu vir aqui numa reunião é difícil... . Eu chego de manhã e eles já estão saindo para a escola.”

“Eu acho que a família, hoje em dia, não tem mais tempo de conversar com o seu filho, falar dos valores, religião.”

Os pais, em geral, consideram que os filhos estão sem cobrança familiar, devido ao fato de pai e mãe estarem trabalhando muito e não ficar nenhum dos dois em casa para acompanhar as crianças. Mesmo quando chegam do trabalho, estão cansados e não conseguem dar atenção aos seus filhos.

Essas poderiam ser consideradas as agruras de uma sociedade capitalista, mas se fizermos uma análise mais aprofundada da questão, iremos perceber que na verdade a “desestrutura” da família é representada pela saída da mulher de casa para ingressar no mercado de trabalho, e que essa lacuna não foi preenchida. Na verdade, os questionamentos não devem girar em torno do fato de a família estar desestruturada ou não, mas sim em torno da reestruturação da sociedade e de suas estruturas de poder.

Perdida, a família repassa a sua responsabilidade para a escola, que não se percebe como responsável por mais essa tarefa:

“A família... a gente acredita que a própria família está perdida. Assim, não sabe que direção tomar, porque eles chegam aqui e dizem para a gente: olha eu vim aqui falar com a senhora, eu vim aqui entregar o meu filho para a senhora, porque eu não sei mais o que fazer. E daí eles querem que a gente ponha-o no bolso e leve para a casa” (Orientadora Educacional da Escola C).

Muitas escolas já estão se dando conta de que participação no processo de educação e orientação das crianças e jovens é algo muito importante. Afinal, é na

escola que os alunos passam boa parte do dia. É lá que enfrentam seus primeiros desafios e dificuldades, longe do olhar protetor dos pais. Logo, o educador deve ser alguém preparado para lidar com essas vivências. Deve, também, assessorar os pais na formação da personalidade da criança, estar atento às dificuldades dela e compreender que seu papel vai além do acadêmico.

Vale lembrar que:

a formação da consciência das pessoas – no caso particular, de crianças e adolescentes – não ocorre apenas na família, mas conta com expressivo concurso da escola, da igreja, da mídia, além da influência significativa exercida pelos próprios colegas, seus iguais que, em geral, desconsideram aprioristicamente a experiência dos mais velhos, entre os quais se incluem os pais, modo de pensar típico da sociedade ocidental, da sociedade capitalista, da vida nas cidades (MUNHOZ, 2000, p. 8-9).

Outra causa que é muito apontada, por estar na raiz de grande parte dos conflitos que ocorrem na escola, é a crise de valores – a ausência de valores, a falta de valores morais, culturais, éticos e religiosos, a falta de valores humanos como o respeito e o companheirismo.

São várias colocações que tentam justificar a mesma coisa: a crise de valores. Mas afinal, que valores são esses? Será que os valores existentes na infância e adolescência das pessoas adultas são os mesmos que os seus filhos devem ter?

“O que a gente nota nas escolas de maneira geral é a questão de valores, que está se perdendo muito. A questão da religiosidade, valores familiares. Isso aí é muito uma questão de valores, eles não respeitam, eles não se respeitam. Então quem dirá o outro, o próximo, o professor... eles não se respeitam. Ninguém está respeitando ninguém; então a questão dos valores, de se valorizar e se preservar é esquecida” (Orientadora Educacional da Escola B).

“Mas de que maneira estão sendo formadas essas famílias hoje em dia? Eu posso analisar pela minha família, já que tenho 25 anos de casamento. Mas agora a gente analisando famílias novas que estão se formando agora, que têm filhos com 10 anos que está ingressando na 5ª série... O pai já se separou duas ou três vezes da mãe, a mãe já tem amante. Então a mentalidade dessa geração de agora é totalmente diferente da minha. Eles aceitam numa boa a separação dos pais... então são outros valores...” (Professora da Escola A)

Explicar o problema por uma única dimensão significa cair em um reducionismo que, segundo DE LA TAILLE (1996, p. 10), pode ser um reducionismo psicológico: ao fazer abstração de características sociais, culturais e históricas, reduz o fenômeno estudado ao jogo de mecanismos mentais isolados do contexto em que

estão. Ou então, um reducionalismo sociológico, que consiste em atribuir a causas gerais todo comportamento humano, desprezando variáveis psicológicas.

Concluir que as coisas estão como estão em decorrência da falta de valores de nosso tempo, implica também questionar: falta de quais valores mesmo?

A crise de valores, baseada em um discurso conservador, postula o desaparecimento dos valores e culpa pela situação de determinados coletivos, como por exemplo, os jovens. As causas são individualizadas e sempre se referem a situações anteriores como sendo supostamente melhores, negando-se assim as mudanças futuras.

Se os valores estão em crise, não é porque estejam desaparecendo junto com a tradição, ou porque o sistema esteja se impondo ao indivíduo. A crise dos valores surge pela inexistência de uma única forma de vida e pensamento, porque as tradições têm que se explicar e porque a informação não é um terreno restrito aos especialistas. Essa crise não precisa ser considerada no negativo que geralmente se atribui ao termo, pois viver as crises pode ser um fator de crescimento e não uma tragédia. As crises, assim como o risco e a incerteza - caraterísticos de uma sociedade pós-moderna e reflexiva - já fazem parte de nossas vidas. Uma das principais características da sociedade atual é estar sendo constantemente pensada (FLECHA; TORTAJADA, 2000).

“No meu tempo” e “para toda a vida” não existem mais, nem no trabalho nem no casamento. São expressões que já perderam o sentido, dadas as características da sociedade atual de estar sendo constantemente repensada e da realidade que nos cerca não poder ser dada como certa e absoluta. Constantemente precisamos decidir entre as opções possíveis.

O que fica evidente é que pais e professores querem repetir com seus filhos e alunos o modelo de educação autoritário em que foram criados. Como isso não é mais possível, sentem dificuldades em estabelecer limites e regras a serem cumpridas.

MUNHOZ (1999) observa que:

A superioridade hierárquica dos pais com relação aos filhos e à obediência destes há muito não são mais simplesmente aceitos como algo dado, posto, naturalizado, inquestionável. O reconhecimento da autoridade paterna e materna e o poder dos pais em relação aos filhos precisam ser conquistados pela qualidade das relações que se construa, sendo que no tipo

de relações que se estabelece nas famílias os filhos também decidem e às vezes decidem mais que os pais. Assim, cada família cria como que uma cultura própria, com base em valores combinados.

Citando SARTI, MUNHOZ (1999, p. 10) afirma que, “no processo de contestação do padrão tradicional de autoridade familiar, dos pais sobre os filhos e do homem sobre a mulher, houve uma confusão entre os excessos de autoridade de tipo tradicional e o exercício legítimo e necessário da autoridade na família, levando a uma permissividade que tem prejudicado particularmente as crianças, que ficam sem limites estabelecidos”.

A falta de religiosidade, principalmente entre os pais, foi bastante citada. Isso denota que, para muitos pais, a religião é considerada como possível amenizadora do problema. Entendem eles que as coisas só chegaram a esse ponto porque:

“Há falta de religião, falta de Deus, né?... se tiver religião a coisa diminui (Pai de aluno).

“A religião também é importante e precisa ter dentro de casa. Tem que fazer que eles acreditem em alguma coisa, ela é um bom freio, um bom breque na cabeça de cada um. Mas hoje em dia as crianças não tem muita religião, porque os pais também já não são muito...” (Pai de aluno).

“... está faltando é Deus. As famílias não falam mais de Deus para os filhos. A partir do momento que você não fala mais de Deus para teu filho, só gera violência. Ele é agressivo com você porque você não ensina a ele que além de você existe um superior maior que você” (Pai de aluno).

Uma possível solução para a falta de referenciais religiosos nos alunos, muito apontada nos depoimentos, é a implantação do ensino religioso na escola. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB ressalta a importância desse ensino ao determinar, em seu artigo 33, que: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, ou seja, de doutrinação (SAVIANI, 1999).

Em escola onde não existe a disciplina específica de ensino religioso, pode-se lançar mão dos PCN’s para trabalhar o Ensino Religioso de forma integrada com outras disciplinas, principalmente por meio dos temas transversais.

O importante é aprofundar com as crianças e adolescentes temas que abordem a religiosidade humana, tais como: a busca do transcendente; a resposta às grandes perguntas do ser humano e ao sentido mais profundo da existência e das experiências da vida, que é dada não só pelas religiões, mas também por elas; os valores universais que estão na base da cidadania, como convivência, respeito, tolerância, direitos, pluralidade; a melhoria das relações humanas interpessoais e sociais; os valores humanos e a ética, vivenciados na família, na escola, na sociedade; a procura de caminhos e objetivos adequados para a realização pessoal; o direito a uma vida com dignidade e auto-estima, respeito, participação, cidadania; a construção de uma sociedade justa e fraterna, solidária, tolerante, comprometida, ética e defensora da promoção integral da vida (CASILLAS, 1999).

A mídia também foi apontada como um dos fatores que influencia o aumento da geração da violência. Ouvimos os seguintes relatos:

"Eu acredito que a violência é externa, a televisão, os meios de comunicação, tudo contribui... Não tem outra forma de pontuar a violência na escola que não a decorrente de um contexto da comunicação. Não está sendo olhado por esse ângulo, está se olhando somente o que dá ibope, o que dá audiência, desconsiderando-se a formação. Por mais que tenha uma censura tipo "esse programa não é recomendado" a família está pouco ligando, dá graças a Deus que a televisão fique ligada lá na frente" (Orientadora Educacional da Escola A).

Após as últimas cenas de terrorismo assistidas aos vivo por toda a população do planeta - os ataques aos edifícios do World Trade Center e ao Pentágono - , há indícios de que deve ocorrer uma maior sensibilização em relação à violência vinculada pela mídia e, principalmente, pelos filmes americanos. A população deve ficar mais sensível e menos tolerante a esse tipo de cenas. Isso com certeza irá reverter a situação ou pelo menos provocar um repensar nesse tipo de produções cinematográficas, uma vez que a mídia tem sido acusada de permissiva e apontada, em nossa pesquisa, como uma das incentivadoras ou vinculadoras de cenas violentas em filmes, desenhos, novelas, o que faz com que a violência seja tratada e incorporada pelas crianças como algo natural e cotidiano. É assim que se constrói a representação da violência na criança que será o adulto de amanhã.

“Na época que a gente está agora, está difícil de educar o filho, pela influência da televisão também... no nosso tempo isso não existia. Você cumpria ali o que o pai e a mãe estabeleciam e olhe se saísse dali.” (Pai/Mãe de Aluno)

Hoje se percebe que as propagandas massivas vinculadas pela mídia estão voltadas para o consumismo e têm influenciado os padrões de consumo, principalmente da população mais jovem, que com frequência depara-se com a impossibilidade de satisfazer essas necessidades por meios legais, surgindo como alternativa a revolta e sua manifestação em atos violentos, ou a possibilidade de satisfação através de atividades ilegais. ZALUAR (1990, p. 65) afirma que, nessa perspectiva, “a saída criminosa é a entrada possível para a sociedade de consumo já instalada no país”. A opinião da responsável pelo Conselho Tutelar vem ao encontro do que afirma a autora:

“A mídia que a gente vê ai mostrando novelas, mostrando a violência e isso para o adolescente é deseducativo, porque o adolescente copia, vai fazer aquilo que mostraram para ele, é bonito... se é bom ou não ele ainda não vai discernir.”

Essa opinião que não é compartilhada por um dos alunos entrevistados, que diz:

“A TV não influencia quando a gente tem uma idéia formada do que quer” (Aluno).

Em muitos momentos o discurso dos pais apresenta-se contraditório, mas o que mais nos chamou a atenção foi a afirmação deles de que utilizam o diálogo para educar os filhos:

“Eu acredito que tem que conversar, não aquele negócio de que a mãe fica nervosa com o filho e já agride e bate. Eu acredito que tem que conversar, explicar... a gente tem que conversar bastante. Eu acredito que é conversando mesmo que a gente ... que se educa, né?”

“Na criança não precisa bater é só saber conversar com ela, porque se você bater... se você apanha você quer bater. Essa gente não sabe educar. Essas crianças apanham em casa e saem com aquela vontade de bater em todo mundo.”

“Nunca houve discussão dentro da minha casa, porque eu sempre sento e converso com o meu filho. Frente a frente. Se ele tem vontade de falar alguma coisa para mim, ele fala. Eu sempre digo, eu sou tua mãe, sou tua amiga, sou teu tudo. Pode ser o problema que você esteja enfrentando. Você vai contar para mim. Se você não quer falar comigo, fale com o teu pai. Agora, nunca saia procurar para fora.”

Será que uma criança educada dentro desses padrões viria a apresentar problemas na escola? Na opinião deles, não.

Os pais de hoje estão mais abertos, menos rigorosos e, como já afirmamos, perdidos diante de tantas mudanças. Os jovens, por sua vez, estão sendo mais cobrados e menos disciplinados, o mercado competitivo de trabalho exige que desde cedo eles comecem a se preparar para o mundo de fora da escola.

É comum os pais delegarem à escola a responsabilidade por tudo o que tange à educação, instrução e disciplina de seus filhos. Vêm a escola como único referencial da criança e esquecem a parte que lhes cabe na educação dos filhos.

Atualmente, tanto a educação escolar quanto a familiar estão passando por uma crise de identidade, e pais e professores não estão conseguindo saber quais atitudes tomar para resolver os problemas, desde os mais simples até os mais graves, com os quais se deparam.

É na escola que esses problemas desembocam, embora os pais que entrevistamos afirmem que não tem problemas com seus filhos:

“Com o meu neto eu ainda não tive problema até hoje, ele me obedece, me respeita muito. Quase não sai de casa para andar com esses maloqueiros (Avó de aluno).

“Na minha casa não tem violência” (Pai de aluno).

“Os meus filhos, eu acredito que nunca deram problema nenhum... E as minhas crianças não são crianças violentas, nem indisciplinadas” (Pai de aluno).

“... os meus filhos sempre se comportaram muito bem, nunca tiveram problemas e nunca fui chamada nas escolas” (Pai de aluno).

“Eu não posso me queixar do meu filho, ele só faz bagunça de sala de aula e distração de sala de aula, falta de atenção, faz aviãozinho e joga nos outros, falta de atenção mesmo. Não são coisas graves como a droga” (Pai de aluno).

Na visão de alguns pais, a família não tem problemas com os filhos porque, afinal, participa da sua vida escolar:

“Eu sempre venho nas escolas para as reuniões, apesar de trabalhar” (Pai de aluno).

“Eu sempre venho nas reuniões, sempre que possível, porque eu trabalho, mas quando possível eu estou aqui. Quando eu posso, eu venho conversar com os professores. Eu fico em cima...” (Pai de aluno).

“Eu converso muito com a Orientadora... Eu só não venho às reuniões quando não tenho condições de vir. Se você não participa da vida do seu filho na escola, você não sabe o que acontece com o seu filho, se ele usa drogas, se ele está em más companhias. Daí não adianta você ficar cobrando dos professores” (Pai de aluno).

Entretanto, se a escola vê a culpa na família e a família diz não ter problemas, algo parece estar errado. Para os professores, a responsabilidade pela educação básica das crianças é do pai e da mãe e não da escola. É aquele velho ditado: “Educação vem de casa”. Quem compartilha dessa opinião é a responsável pelo Conselho Tutelar:

“Se a escola assumir, se o Conselho Tutelar assumir, não precisa mais de pai, de mãe.” (Conselho Tutelar).

O Cotidiano das Escolas Estudadas

Nas escolas pesquisadas, observamos o seu cotidiano: como se dava a entrada e a saída dos alunos, por exemplo, e que medidas eram adotadas para esse controle. Procuramos, também, apreender as manifestações de violência que por ventura viessem a ocorrer

As formas de controle da circulação dos alunos apresentam-se de forma muito parecida em todas as escolas: portas e portões fechados e um rigoroso controle da entrada e saída de pessoas.

Para FOUCAULT (1991), o funcionamento do poder disciplinar é garantido através da vigilância permanente e da sanção normalizadora, que excluem o que se afasta do normal, sendo a vigilância permanente um dos principais instrumentos de controle da disciplina.

A vigilância “permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois a princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar.” (FOUCAULT, 1991, p. 158).

Essas considerações apontam para o que enfatizam SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO (In: D’ANTOLA, 1989, p. 33), quando postulam que na escola evidencia-se um

sistema administrativo - burocrático como: o livro de frequência, onde o professor controla o comparecimento dos alunos e é controlado pelo pessoal técnico-administrativo; o sinal de entrada/saída, como os espaços entre uma aula e outra, os portões cerrados, os inspetores com sua visão panóptica do mundo escolar (vigilância contínua, controle rígido dos passos do pessoal escolar); boletins de avaliação individuais, uniformes padronizados, punições, rótulos que estigmatizam o aluno, a retenção, a exclusão, os livros didáticos, as fichas de avaliação.

O controle reforça os princípios da heteronomia²⁵, o que não é o melhor que se poderia esperar do princípio educativo. O clima da escola também é influenciado por esse controle estabelecido, que faz com que cada escola possua uma cultura própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos de seu membros.

Segundo BRUNET (1995, p. 125), “são os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento”.

Para o autor, o clima de uma instituição refere-se a cinco fatores: a personalidade própria de cada estabelecimento; as variáveis físicas e humanas, sujeitas ao comportamento dos membros e às políticas da organização; as percepções do atores; as respostas que os indivíduos dão ao meio escola; e os comportamentos organizacionais, como um campo de força onde ocorrem as atividades.

Devido ao fato de as escolas pesquisadas apresentarem algumas características que lhe são muito familiares, optamos por realizar esta reflexão inicial pautando-nos mais nessas idiossincrasias.

Escola A – uso da psicologia

Na Escola A, a aparência geral é excelente, enquanto estrutura física. A mesma foi pintada recentemente e tudo tem “cara” de novo e limpo. Em relação a isso, assim se expressa a Orientadora Educacional:

“Nós estamos em um processo de arrumação da escola e todo mundo teve que ver que a escola estava feia e agora ela foi remodelada. Está linda! Esta semana abriu uma nova escola”.

²⁵ "Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar sem governo e assim fazemos tudo o que nos der na telha!" (MENIN, 1996, p. 40).

Há diversos latões de lixo novos espalhados pelo pátio. A distribuição dos latões pelo pátio foi resultado de um projeto de educação ambiental.

“... viver ali, se sentir bem, a questão de estar agradável... é uma forma de neutralizar a agressividade. A gente percebe que o nível de stress aqui é grande, que desencadeia na agressividade, para não dizer na violência. A gente diz agressividade, mas é uma violência contra o patrimônio público” (Orientadora Educacional da Escola A).

O controle da entrada e saída dos alunos é feito através de carteirinhas. Ao entrar no estabelecimento, o aluno deixa a carteirinha com uma pessoa que é responsável pela portaria e só a retira no final das aulas, quando o professor que ministra a última aula distribui as carteirinhas aos alunos. Depois do horário o portão permanece fechado e existe um Inspetor de alunos para atender a essa determinação.

O método utilizado pareceu-nos um pouco trabalhoso, uma vez que logo após a entrada dos alunos as carteirinhas precisam ser separadas uma a uma, para posteriormente serem entregues aos professores. No aviso que trata desse procedimento, consta o seguinte:

Senhores Professores: a entrega das carteirinhas no final das aulas é de responsabilidade do (s) professor (s), portanto:

- na hora do recreio, queiram pegar as carteirinhas da sua última aula;
- mesmo quando adiantar a aula é o professor quem dispensa e entrega a carteirinha da última aula;
- na sala de aula, não entregar as carteirinhas para os alunos entregarem, para evitar extravios.” (Aviso que consta no mural dos Professores)

Apesar da medida de controle adotada, os alunos costumam gazear aula, pulando o muro nos fundos da escola. Quando isso acontece, pegam a carteirinha só no dia seguinte.

“O uso das carteirinhas foi uma forma que a gente encontrou para tentar controlar a entrada e a saída dos alunos. Mas tem aqueles que não rasgam nada, tanto faz com carteirinha como sem. Não faz mal, ou melhor, não dá nada, como é a expressão que eles utilizam” (Orientadora Educacional de Escola A).

Em um dos dias em que estávamos na escola, pudemos presenciar o que a orientadora chamou de uma “batida nas carteirinhas”, ou seja, ela decidiu vistoriar as

carteirinhas uma por uma e retirar todas as que estivessem rasgadas e com adesivos, geralmente colados no lugar da foto. As carteirinhas retiradas deveriam ser refeitas e, para isso, os alunos teriam que pagar R\$ 2,50.

Ajudamos a fazer essa seleção e após separadas todas as carteirinhas que apresentavam problemas, a Orientadora separou os casos “mais graves”, aquelas que tinham caricaturas no lugar da foto. Nesse momento, teceu o seguinte comentário:

“Olha, isso também é um tipo de violência”.

Essa afirmativa levou-nos a uma reflexão: a atitude adversa de alguns alunos em relação à carteirinha não seria uma resposta ao controle excessivo?

O trabalho da Orientadora deu-se ao som de uma música alta, vinda de fora, e sua justificativa foi a seguinte:

“É assim mesmo, eles gostam de atrapalhar as aulas”.

Nenhuma atitude foi tomada para coibir tal situação e o mesmo percebemos durante o recreio e em todos os intervalos de aula, nos quais os alunos saem das salas e ficam circulando do lado de fora, falando alto.

Durante os dias em que permanecemos na escola, acompanhamos a orientadora e presenciamos diversas situações de conflito, que eram encaminhadas à sala de orientação.

Um desses casos foi o roubo de um anel. Nesse dia, seis alunas compareceram à orientação e relataram o roubo do anel. Segundo a aluna que foi lesada, ela deu o anel para uma colega guardar em seu estojo durante a aula de educação física e logo depois o anel desapareceu. Cada uma procurava apresentar a sua versão dos fatos e o seu álibi, livremente. Em seu dia a dia escolar, a Orientadora Educacional costuma adotar a seguinte metodologia de trabalho:

“Os alunos vêm aqui expõem seus motivos, suas razões, há uma conversação e a partir daí são ouvidas ambas as partes. A gente procura fazer uma acareação e normalmente vê a origem do problema. No caso, eles querem que esse aluno seja punido, eles querem a suspensão, eles dizem ‘a não vai dar nada’ a Senhora só vai escrever essa advertência” (Orientadora Educacional da Escola A).

Sobre o roubo do anel e na presença das alunas envolvidas, a Orientadora teceu o seguinte comentário:

“Todas aqui são figurinhas conhecidas e se eu colocar todas em um balaio e jogar no rio, eu perco o balaio” (Orientadora Educacional da Escola A).

Como não reagir perante tal agressão?

O comentário da Orientadora também é uma forma de violência, que poderíamos classificar como uma violência mais sutil, moral e desqualificante. É interessante destacar que para a maioria dos professores a violência evidencia-se de forma mais clara, na relação entre os alunos. Estes é que são violentos e, geralmente, os educadores não se percebem promovendo atitudes de violência para com os alunos. É como se professores, equipe técnica-pedagógica, diretores e funcionários fossem isentos de práticas violentas.

Após realizar o comentário analisado acima, a Orientadora pegou a “ficha”²⁶ de cada uma das alunas, a pedido das mesmas, que exigiam que fosse registrada a “ocorrência”. Feito o registro, todos o assinam e saem da sala em seguida.

Logo após, a mãe da aluna que teve o anel roubado chega à escola e é colocada a par da situação, assim se expressando:

“Antigamente a gente batia e resolvia e hoje em dia nem bater mais a gente pode” (referindo-se ao Estatuto do Menor e do Adolescente)

Bater nunca foi a melhor maneira de educar uma criança, porém, não é porque não pode bater que o pai deve tornar-se omissivo. Se os pais têm tanto medo de tomar uma atitude e serem punidos pelo Conselho Tutelar, devem utilizar como parâmetro para sua ação disciplinadora a seguinte interpretação do Estatuto, realizada por ISHIDA (2000, p. 49): “O castigo moderado (...) está inserido no poder de correção do pai e é aceitável como instrumento de educação e de garantia do respeito e

²⁶ A “ficha” é um documento organizado pela escola, o qual fica arquivado após o registro de todas as ocorrências. Esse procedimento é adotado em todas as escolas observadas.

obediência devidos pelo filho. O que não tolera a lei é a falta de moderação, a estupidez, a brutalidade”.

Outro fato que presenciamos foi uma briga que aconteceu entre dois alunos durante a aula de educação física, um dos quais chegou todo ensangüentado à sala da Orientadora. Segundo relato deles, ambos estavam jogando bola quando o que estava ferido chutou o colega, que revidou o chute com um murro na boca do outro.

A Orientadora perguntou ao menino que esmurrara o colega:

“O que você quer que eu dê para você? Quer sair da escola?” (ameaça).

O aluno balança a cabeça que não. Leva uma advertência por escrito e é obrigado a pedir desculpas e apertar a mão do colega. Só que passou, talvez, despercebido à Orientadora o fato de que a briga foi provocada pelo aluno que ficou impune.

O que pudemos constatar é que todos os casos que chegam à sala da Orientação Educacional são levados à exaustão e geralmente “são resolvidos” na hora. Para isso são chamados todos os alunos envolvidos, na tentativa de primeiro entender e depois solucionar o caso.

É dada vez e voz ao aluno para que ele apresente a sua versão dos fatos, como diz a orientadora:

*“Sempre peço para o aluno mais nervoso que sente na cadeira da orientadora” –
Nesse caso, ela se põe na platéia.*

O que se observa é que, na medida do possível, a Orientadora procura ser justa ao tratar dos casos que até ela chegam, usando de muita psicologia, embora, LAJONQUIÈRE (1996) ressalte que a pretensão de alguns educadores, de vir a saber sobre a singularidade subjetiva do agir de um aluno, esteja fadada ao fracasso. Para o autor, essa pretensão contribui para a crescente psicologização excessiva do cotidiano escolar.

O clima na escola realmente é muito tenso. Nos momentos em que acompanhamos o trabalho da Orientadora, pudemos presenciar vários outros casos, tais como: um aluno amassa com um chute o latão de lixo, novo, e leva uma

advertência oral; outro quebra um vidro com um soco, leva uma advertência por escrito e é avisado de que o pai será chamado para pagar o vidro; um menino bate numa menina, leva uma advertência oral e é obrigado a pedir desculpas à colega, apertando-lhe a mão; outro aluno desrespeita o professor, leva uma advertência escrita e ainda sai gritando: “não fico mais nessa sala”.

Diante dessa situação, a entrevistada faz o seguinte comentário:

“... tem dias aqui que a gente acha que não vai acudir tudo...” (Orientadora Educacional da Escola A).

Um dos casos que mais nos chamou a atenção foi o de uma mãe que foi chamada à escola porque o filho estava “aprontando demais”. A entrada e a permanência do aluno na escola estaria condicionadas à presença da mãe.

A Orientadora relata os acontecimentos para a mãe do aluno, de forma direta e até um pouco dura, e a mãe começa a chorar. Fala também que a mãe deveria ter avisado que o filho é bagunceiro para que a escola pudesse ter tomado algumas providências já no começo do ano.

Os professores do aluno também são chamados para contarem como ele vem se comportando e quais os problemas que estão enfrentando com o menino em sala de aula.

A mãe fica visivelmente chateada e assim se expressa, chorando:

“Que vergonha, tenho mais três filhos e eles nunca me incomodaram”.

Essa mãe tenta justificar-se dizendo que em casa não tem problemas com o filho. Afirma que, quando recebe alguma reclamação, conversa com ele. Insiste, porém, em seu ponto de vista: “Mas em casa ele é diferente”. Diz que irá tirar o filho da escola, se ele não se comportar. Comenta que, quando ele ficar maior, talvez aprenda a valorizar os estudos. Também afirma que irá separar os filhos dos colegas que são más companhias.

O fato relatado evidencia, também, que o pai ou a mãe são chamados para vir à escola apenas quando seus filhos apresentam graves problemas disciplinares, o

que contribui para fazer das visitas à escola um programa nada agradável, como constata um aluno em sua fala:

“Nunca chamam os pais para ouvir um elogio, é só para falar das coisas ruins. Tem que ouvir os pais e o alunos. Colocar as pessoas frente a frente. Procurar entender o aluno e ver o lado dos pais. Geralmente a gente só vê um lado, o lado que mais nos convém” (Aluno)

É interessante destacar que a opinião da mãe a quem nos referimos é a mesma de quase todos os pais/mães que entrevistamos. Eles alegam que o filho tem dupla personalidade. Vejamos seus depoimentos:

“Eles têm personalidade dupla. Existem mães que acham que o delas é uma coisa em casa, mas na escola é totalmente diferente”.

“... uma vez eu briguei com a orientadora porque ela falava uma coisa e eu defendia e dizia, não, mas ele não é assim. Hoje estando aqui com ele (trabalha na escola), vendo o que ele faz, eu sei como ele é e como ele não é. Agora tem mãe que acha que porque o filho é de um jeito em casa, ele vai se comportar da mesma maneira na escola. Mas não, eles têm personalidade dupla”.

“O aluno quando é rebelde na escola, ele é um santo em casa, ou não tem problema em casa. Essa minha menina, se olharem para ela é uma santa, mas o que ela me aprontou no final de ano, foi demais... Quando foi a semana passada eu descubro que a menina está grávida. Os pais na maioria das vezes não sabem o que os filhos fazem. A mãe é sempre o a última a saber”.

“... eu vejo pelo meu filho lá em casa. Aqui ele se comporta de uma maneira, por causa da turma dele do colégio, lá na rua ele tem outro grupo, só que o grupo lá da rua são de malandros, então você tem que estar cortando”.

“... Há casos de você chamar o pai aqui e você diz: “Olha, seu filho fez isso, brigou, arreventou isso”. Aí ele diz: “Mas lá em casa ele é tão bonzinho. Parece que você está falando de outra pessoa. Os pais às vezes não acreditam... quase todos os pais que chegam aqui choram, mas como choram. As vezes eu fico pensando, talvez eles não tenham tempo de cuidar do filho e bate o arrependimento também, tenho que trabalhar e não posso cuidar e ainda ele aprontando”.

O que leva os alunos a se comportarem de uma maneira em casa e de outra na escola? Não estaria sendo a escola mais repressora do que a família?

Percebemos que existem, basicamente, três tipos diferentes de pais: o primeiro é o tipo que assume suas responsabilidades e consegue identificar onde estão seus erros e acertos; o segundo não acredita nas reclamações da escola e defende o filho, não quer saber que falem mal do filho dele; e o terceiro é o que, ao saber o que o filho apronta, chora e sente-se humilhado.

Independente do tipo de classificação que damos aos pais, a primeira reação de todos eles é afirmar que o filho sofre a influência das más companhias. As más companhias são apontadas como sendo as responsáveis pelos problemas que o filho apresenta na escola:

“Eu acho que hoje tem muita influência das companhias. Eles procuram a péssimas companhias para ficar. Minha filha adora uma amiga dela que é drogada” (Pai de aluno).

“... eles têm muita influência. A família tem muita influência, mais os amigos influem também, muito e a influência dos amigos é terrível. Conforme a companhia, o lugar...” (Pai de Aluno).

“... às vezes tem filhos que não prestam mesmo, o pai e a mãe fazem de tudo e eles vão para as más companhias(Pai de aluno).

“Às vezes a gente vê que o filho está errado, mas gente que é mãe quer encobrir, não meu filho é o anjo, o amigo é que é o demônio(Pai de aluno).

Os alunos, obviamente, discordam da opinião de seus pais:

“A convivência com alunos que tem problemas influencia, fica tudo mais ao alcance se a pessoa tem tendência para fazer coisa errada ela vai aproveitar a companhia e fazer. Mas depende de cada um, se vai ser influenciado ou não” (Aluno).

“É alguma coisa de errado com a gente, vai da cabeça de cada um” (Aluno).

São múltiplos os fatores que determinam a ocorrência de comportamentos agressivos entre jovens, como são também múltiplas as formas, a incidência, a gravidade e os significados envolvidos em tais comportamentos.

De acordo com MARANHÃO (1995), existem, basicamente, dois tipos de comportamento que explicam ou justificam a questão da violência na adolescência: o comportamento dissocial, no qual os fatores ambientais (familiares, sociais, econômicos) predominam; e o comportamento anti-social, no qual os problemas estão relacionados à estrutura da personalidade.

Nos jovens que apresentam um comportamento dissocial, predomina um histórico de desagregação familiar, faltas e abandono da escola, e fugas freqüentes de casa. Nesse caso, os delitos são praticados e compartilhados em grupos relativamente estáveis, o que indica a presença de um "código de ética" grupal. Por envolver um histórico de dificuldades de inserção na família e a busca de compensação através do

convívio em grupos, não há possibilidade de classificação psicopatológica de tal comportamento e a definição de uma "personalidade dissocial".

Os jovens com comportamento anti-social possuem uma menor capacidade de aprendizado pela experiência, de absorção de regras e valores morais e de controle de impulsos sexuais agressivos. Nesse caso, as manifestações de violência ou delitos têm natureza mais hedonista, "aética" e individualista, mesmo quando ocorrem em grupos. Além disso, os delitos tendem a ter maior gravidade e são executados de forma mais misteriosa ou solitária. As pessoas com esse comportamento não têm necessariamente um histórico de desagregação familiar ou de evasão escolar (neste caso, são mais freqüentes as ocorrências de expulsão da escola). Apesar disso, tendem a depositar a responsabilidade por seus atos a fatores externos.

Iniciativas em prol da prevenção e da recuperação de jovens que apresentam comportamento dissocial têm maiores chances de êxito do que no caso de jovens com o comportamento anti-social, uma vez que a origem de seus comprometimentos tende a ser mais de natureza formativa.

Algumas tragédias que temos presenciado, como o massacre ocorrido na escola Columbine, em Denver, USA, onde jovens atiraram contra seus colegas e professores, matando 13 deles, e a morte do índio Pataxó Gaudino, que foi incendiado por jovens da classe média de Brasília, mostram que os agentes da violência não são apenas garotos de sinaleiros, cheiradores de cola, batedores de carteira, ou mesmo os que foram cooptados pelo crime organizado. Os garotos americanos são filhos de famílias com boa situação financeira e os adolescentes de Brasília também são filhos de famílias bem sucedidas, o que demonstra que ser pobre não pode significar ser marginal ou criminoso²⁷.

A imagem que fica é a da impunidade, particularmente quando o infrator é menor de idade.

Apesar dos inúmeros casos que presenciamos durante nossa permanência na escola A, os professores dizem que fazem o possível para não enviar os alunos que apresentam problemas à sala da Orientação Educacional:

²⁷ Na verdade, a marginalidade na classe alta e na classe baixa é a mesma; o que muda é o tratamento recebido: enquanto a primeira tem advogado, psicólogo, a segunda tem a polícia e os institutos de recuperação.

“Comecei então a usar uma técnica minha e ouvir os alunos, cada um com seus problemas, procurando respeitar, não querendo nivelar. Procuo conversar com o aluno, ver porque ele está tão irrequieto, porque ele está insatisfeito, porque ele não faz os exercícios, as tarefas, porque ele não corresponde como a turma geral corresponde. Se eu não consigo nada com ele entro em contato com os pais; se eu não conseguir nada com os pais, eu passo para a orientadora educacional” (Professora da Escola A).

“Antes de trazer para a orientadora eu procuro usar todos os artifícios que eu posso para evitar de a cada momento eu ficar trazendo o aluno para orientação. Se está certo eu não sei, mas que eu procuro solucionar o problema com o aluno eu procuro” (Professora da Escola A).

É visível o clima de descontentamento dos demais professores da escola, e fica claro que na escola não existe o trabalho em equipe:

“Os meus colegas não gostam muito, porque acham que eu gasto muito tempo e eles perdem o dia mesmo. Naquele dia para esse aluno acabou a aula; além da briga, eles perdem mais umas duas horas conversando comigo. Mas, ai eles saem na paz, dizem: não me olhe mais na cara, mas nós estamos de bem” (Orientadora Educacional da Escola A).

“Infelizmente esse assunto não tem sido objeto de discussão coletiva nas reuniões. Ele apenas é citado, mas não é tirado, ele não é aprofundado, ele é colocado rapidamente e ele é recriado para ser resolvido posteriormente... nós vamos fazer uma sessão coletiva... nós ficamos prometendo uma solução para o problema...” (Orientadora Educacional da Escola A).

As falas acima mostram que na escola o trabalho desenvolvido é muito individualizado e isso provoca um clima desagradável entre os profissionais que nela convivem. Provavelmente, se o corpo técnico-administrativo e os docentes encarassem as situações conflituosas que surgem, discutindo e desenvolvendo um trabalho realmente reflexivo e coletivo, até que encontrassem alternativas para a prevenção dos conflitos e clareassem o caminho a percorrer, a tarefa diária seria mais harmoniosa e menos pesada.

Um aspecto positivo observado é o de que mesmo sem ter clareza disso, a Orientadora exerce o papel de mediadora de conflitos, o que consideramos uma estratégia importante a ser desenvolvida por todos os membros da equipe técnico-pedagógica da escola.

Escola B – violência: responsabilidade de todos

A escola B apresentou-se como uma escola tranqüila, na qual não observamos nenhum fato grave que se relacionasse à violência.

Segundo a Orientadora, o cargo de Inspetor foi extinto e hoje a função é assumida por outros funcionários. O Diretor da escola era militar e a Orientadora é a terceira na história da escola.

O clima de tranqüilidade e silêncio é constante, sendo quebrado apenas quando toca uma sirene, avisando que aula acabou. A escola é bem arborizada e os alunos utilizam esse espaço durante o recreio.

Para entrar na escola também existe controle e são as serventes que atendem os portões, que são três. Por dois portões os alunos entram e, pelo da frente, entram os professores, as visitas, as famílias e os alunos que chegam atrasados. Quem chega atrasado tem que se justificar com a servente, que anota em um livro de controle o motivo do atraso.

Nesse livro fica registrado o nome do aluno, o dia, a série e quantos minutos chegou atrasado. O aluno que chega insistentemente atrasado é chamado à sala da Orientadora, que procura conversar com ele e chamar a família para ver o que está acontecendo.

O controle de entrada dos alunos e também os intervalos entre as aulas foi revisto:

“... do meio do ano em diante, nós adotamos, depois de discutir com todos os professores, não dar tolerância de uma aula para outra. Nós estávamos tendo essa questão de indisciplina do aluno chegar 5, 10 minutos depois e começou a ficar complicado, porque um professor permite e outro não permite chegar atrasado na sala. Então começou com o que permite todo mundo chegar atrasado e com o que não permite, todo mundo ficar para fora da sala... Aqui na nossa escola o professor fica fixo na sala e os alunos é que vão trocando de sala, são salas laboratórios. Os alunos é que mudam de sala” (Orientadora Educacional da Escola B).

Referindo-se aos conflitos com os quais se depara, a Orientadora ponderou uma questão muito importante: não associa o seu papel ao de disciplinadora. Entende que essa não é uma função só sua:

“Este ano a gente teve uns 12 ou 13 casos que foi necessário levar para o Conselho Escolar, porque eu estava percebendo que a coisa estava ficando muito na minha mão. Infelizmente a escola, não só a nossa, vê a orientadora como disciplinadora. Então eu

estava vendo que estavam ficando muitas decisões de questões difíceis só na minha mão. Então que eu fui falando e fui pedindo para que mais gente decidisse alguns casos comigo, porque já tinha passado o caso por mim umas duas ou três vezes. Já reincidiu. Já tinha chamado a família. Não só a questão da indisciplina, mas por desrespeitar o professor, não fazer nenhum compromisso em sala de aula. Então ali misturou a questão da indisciplina, de violência, compromisso não feito, falta injustificada uma ou duas vezes, fazendo prova fora do período” (Orientadora Educacional de Escola B).

Perceber que os problemas de violência que a escola enfrenta não devem ser resolvidos somente pela Orientadora Educacional é um passo importante, mas não observado nas escolas que apresentam problemas mais graves, talvez porque só algumas orientadoras tenham chegado a essa conclusão. Sobre essa percepção, a Orientadora comenta ainda que:

“Se a questão da indisciplina não fosse vista pela escola somente como um problema da orientadora, eu acho que a questão da punição poderia ser minimizada e focalizada de uma maneira diferente. A punição deveria ser um pouco mais rápida, quando necessária, ser igual para todos... nem todos os casos chegam até mim e aquele que não chegou pode achar injusto porque o caso dele nem foi visto. Essa questão de ficar resolvendo conflito individual – uma que eu não acredito – estou vendo que não está dando resultado” (Orientadora Educacional da Escola B).

Com relação ao Conselho Escolar, citado pela entrevistada, fazem parte: um representante dos professores, um representante dos alunos, um pai, um funcionário, a orientadora educacional e uma pessoa da comunidade.

A operacionalização dos Conselhos Escolares é um aspecto legal que deve ser posto em prática. Esses Conselhos devem tornar-se fóruns permanentes de debate para toda a comunidade escolar, nos quais os problemas de violência enfrentados pela escola serão pensados e enfrentados com respostas criativas, adequadas e eficazes.

O Conselho Escolar deve tornar-se o local onde os diretores, os educadores, os pais, os alunos e pessoas da comunidade possam discutir o problema da violência dentro e fora da escola, enfrentando suas origens e não apenas criando mecanismos de defesa paliativos.

A realização de seminários em que sejam tratadas questões básicas sobre direitos e deveres, ética, cidadania, através dos quais os alunos possam ser sensibilizados sobre seus direitos e deveres, também é importante.

A escola não pode assumir a postura de apenas reprimir a violência que acontece dentro de seus muros, mas deve preocupar-se também com o que ocorre no mundo lá fora. Todavia, essa iniciativa não pode permanecer de forma isolada: deve fazer parte de todo um programa de combate à violência que precisa ser desencadeado em nível mais amplo, sendo assumido pelo próprio município.

Uma campanha criativa seria articular com os alunos, seus pais e comunidade em geral, a forma como cada um poderá agir para prevenir e combater a violência, principalmente a que acontece dentro de casa.

Questionada se existe um momento específico para que sejam discutidas as questões relacionadas à violência com os professores, nossa entrevistada comentou as discussões que geralmente acontecem no Conselho de Classe:

“Geralmente a gente conversa sobre essas questões de violência e indisciplina no Conselho de Classe, apesar desse conselho estar mais ligado à questão da aprendizagem e do rendimento. Mas, como a indisciplina interfere na aprendizagem, no rendimento, acabam os professores batendo nessa tecla: porque tal sala é bagunçada, porque no primeiro A o conteúdo está atrasado e quase todos os alunos estão com as notas baixas. E qual o motivo? Indisciplina, folia, brincadeiras, entram quando querem na sala, entram e não tiram o material da mochila. É indisciplina” (Orientadora Educacional da Escola B).

Também foi desenvolvido junto aos professores um trabalho com a psicologia transpessoal. A cada 15 dias, os alunos eram dispensados para que o trabalho fosse desenvolvido com os professores. Eram tratadas questões mais pessoais e também questões sobre ética, individualidade, valores, religiosidade. Na avaliação da Orientadora Educacional da Escola, esse trabalho foi muito positivo e proveitoso, pois contribuiu para os professores refletirem sobre: qual é o papel do professor? Ser professor é importante para mim? Eu gosto do que eu faço? Por quê?

O referido trabalho fez com que o clima em geral e o relacionamento entre os professores melhorasse muito. Por isso, sua continuidade está prevista para o próximo ano, e já está nos planos da Orientadora Educacional desenvolver

“... um plano de ação no sentido... que abranja todas as séries, para trabalhar desde a orientação sexual até a formação profissional. Também vou fazer um trabalho sobre os temas transversais que se você der uma olhada, são todos sobre valores e questões de atitude. Todos eles objetivam a mudança de atitude” (Orientadora Educacional da Escola B).

A escola em questão desenvolve há algum tempo projetos que visam ao combate da violência, dentre os quais se destaca o de prevenção ao uso de drogas. O que observamos é que a maneira como o problema é tratado - com discussões periódicas no Conselho da Escola - e a visão de que esse problema não é somente de responsabilidade da Orientadora Educacional, mas de todos os envolvidos, vem dando resultados positivos.

Escola C - graves problemas

Como já destacamos esta é uma escola de periferia, que também apresenta sérios problemas no que se refere à violência.

Não percebemos nenhuma situação grave nos dias em que permanecemos na escola e, na condição de observadora, sentimos que, no geral, o clima da escola é bom, principalmente entre os professores.

Em relação ao comportamento dos alunos, não presenciamos nenhum fato que chamasse a atenção. Não há gritaria deles e todos entram para o pátio da escola sempre calmamente. O portão permanece fechado e não existe ninguém tomando conta do mesmo, como ocorreu em outras escolas. A escola nem sempre foi assim, segundo nos relatou a Orientadora:

“... de início estava muito aberto, os alunos tinham a liberdade de entrar e sair a hora que queriam... Os alunos estavam meio soltos e quando a gente tentou resgatar esse compromisso com o horário e com a disciplina, daí vieram as represálias: apedrejaram a escola, pedra na escola, pedra no carro, pichações, palavrões que a gente houve – palavrões pesados, bomba dentro da escola” (Orientadora Educacional da Escola C).

Antes de iniciar a aula os alunos permanecem fora da escola, conversando e fumando. Após o horário estabelecido para a entrada, os portões são fechados e a entrada somente é permitida se o aluno tiver uma boa justificativa. Na opinião da Orientadora Educacional, os alunos do segundo grau são os que causam mais problemas.

Durante os dias em que permanecemos na escola, alguns professores e funcionários ficaram curiosos e perguntaram o que estávamos fazendo ali. Quando

falávamos de nossa pesquisa, espontaneamente fizeram algumas colocações, dentre as quais destacamos:

"Olhe lá, tem aluno fumando fora da sala de aula em horário de aula" (Observa um professor indignado).

"Quem deveria atender o portão deve ser um homem, para pôr medo nos alunos. Aqui a gente ouve todo tipo de palavrão" (Cozinheira que fica responsável por atender o portão).

"A indisciplina dos alunos é gerada pela própria escola" (Inspetora de aluno, que fala em um tom baixo para não ser ouvida).

Nos dias de permanência na escola, observamos que o trabalho da orientadora resumiu-se em chamar a atenção de alunos que se encontravam no pátio. O único "atendimento" mais individualizado que presenciamos foi o de um aluno que estava atrapalhando a aula e foi encaminhado pelo professor para falar com a Orientadora, que lhe deu um sermão e o enviou novamente para a sala. Quando a questionamos sobre o tipo de trabalho que desenvolvia, a ela relatou o seguinte:

"A gente tem trabalhado bastante nesse sentido, fazendo palestras com profissionais, policiais, chefe de delegacia. Trouxemos o pessoal do Lions para fazer palestras com eles e a gente mesmo tem feito trabalho em sala de aula, mas está muito difícil. Para o ano que vem a gente está montando vários projetos. Em nosso plano pedagógico priorizaram-se os projetos para atender justamente essa parte".

Ficou bem claro que não existe um clima muito amistoso entre a equipe pedagógica. As divergências ocorrem porque a Diretora não admite que a escola tenha problemas e, se os tem, não quer que os mesmos sejam comentados fora da escola, como revela o depoimento a seguir:

"Eu tive problemas com direção, com vice direção por causa deles, por tentar retomar essa linha de conduta e disciplina". (Em conversa informal, a depoente informou-nos que a Diretora é contra qualquer atitude mais radical em relação aos alunos, como encaminhá-los ao Conselho Tutelar ou chamar a polícia nos casos mais graves, como porte de drogas, por exemplo. A orientação da Direção é para que os problemas não saiam da escola) (Orientadora Educacional da Escola C).

Justificando o motivo pelo qual uma bomba foi jogada durante a sua aula, uma professora assim se posiciona:

“... eu trouxe bastante coisa bem relevante que eles vão usar no terceiro ano, mas é como eu falei para você; por ser assim a quarta ou quinta professora, daí eles não tinham aula porque a professora não vinha. Falaram para mim: “Não vem mesmo”. Então eu acho que isso gerou essa indisciplina deles, essa violência. Até chegaram a jogar uma bomba na sala”.

“... Você veja bem, para mim eles jogaram uma bomba na sala. Eles me adoram, eu brinquei com eles hoje. Eu disse: se vocês me amam tanto assim, então fiquem na minha aula assistindo e quem não gosta sai” (Professora da Escola C).

O mencionado episódio fez com que a professora mudasse seu procedimento em sala de aula. A esse respeito, ela teceu o seguinte comentário:

“... eu não chego a debater com eles, porque senão você desce ao nível deles e eu acho que não é a função da gente. Então você constantemente fica chamando atenção deles. Mas eles são adultos, se você ficar chamando a atenção o tempo inteiro, eles batem boca são mal-educados, então eu não chego a ficar batendo boca. Às vezes até eu deixo passar, para não me estressar” (Professora da Escola C).

Ao ser informado do motivo de nossa presença na escola, um professor afirma, rindo:

“Você realmente encontrou um problema para seu trabalho”.

Apesar dos relatos dos professores, no período em que permanecemos na escola não presenciamos nenhum fato grave. Talvez isso se deva à intervenção que nela houve por parte do Núcleo Regional de Educação, pois a partir dessa interferência a escola passou a estabelecer algumas normas de funcionamento que até então não existiam.

Percebemos que muitos dos problemas observados ou relatados pelos entrevistados ocorrem em função de a escola estar localizada nas imediações de núcleos habitacionais muito populosos, onde o fluxo de pessoas é constante e não existe um trabalho de integração entre escola e comunidade. Provavelmente por não haver essa integração, a comunidade considera a escola como algo que não lhe pertence.

Escola D – trabalho integrado

O que se constata na escola como um todo é um clima de tranquilidade, embora às vezes o barulho pareça um tanto intenso. Percebemos que isso se deve à

estrutura do prédio, que causa muito eco. Não presenciamos situações de correria, gritaria ou empura-empura, pois o espaço da escola é muito amplo, composto por uma extensa área verde, e permite a circulação dos alunos com muita liberdade.

O interessante nessa escola é que a opinião de todos os sujeitos converge para uma única certeza: a escola não enfrenta problemas muito sérios relacionados à violência, como pudemos observar na opinião da Orientadora Educacional:

“Mediante a realidade de outras escolas, eu acho que a gente pode dizer que “não” tem problemas. A gente não tem nada que seja gritante, que seja diferente. Veja, eles são adolescentes, eles estão querendo se expressar, querem brincar. Isso se deve ao fato de ser uma escola pequena, relativamente pequena, isso ajuda bastante. No início em 1.993, quando a escola começou, nós tínhamos uma outra idéia de disciplina”.

No momento em que entrevistamos os pais, percebemos uma certa dificuldade deles em posicionarem-se a respeito do assunto, uma vez que alegavam que o problema da violência e indisciplina não fazia parte da realidade da escola. Colocações que evidenciam isso, como as transcritas a seguir, foram muito freqüentes:

“Eu acho que aqui é muito bom. Eu não posso reclamar de nada” (Pai de aluno).

“Eu nunca tive esse tipo de problema, nem com meus filhos, nem com os filhos dos outros e muito menos aqui na escola. Então eu não tenho muito o que falar” (Pai de aluno).

“Tenho os meus filhos aqui e estou no céu” (Pai de aluno).

“Aqui na Escola as minhas crianças ficam o dia todo, então a educação vem mais da escola. Eu acho que é por isso que quase não tem muito problema aqui, pelas crianças ficarem o dia todo, eu acho que isso ajuda a não ter tanta violência. Eles acompanham a criança desde pequenininha, desde os três anos... então eu acho que aqui não tem esse problema por causa disso, porque aqui a criança é acompanhada o dia todo, vai para casa praticamente só para tomar banho e dormir. Ela não tem tempo de ter uma educação em casa” (Mãe de aluno).

A mãe que deu esse depoimento parece achar natural o fato de o filho ficar o dia todo na escola e ir para casa somente para tomar banho e dormir. Já, a Orientadora apresenta uma posição diferente em relação ao turno de funcionamento da escola, que é integral. Vejamos seu comentário:

“Embora seja uma escola de período integral, tem algumas crianças que não conseguem permanecer na escola todo esse período. Elas precisam de um período na escola, mas precisam também estar em casa, extravasando de alguma forma. E os pais

muitas vezes não aceitam isso, porque os pais querem e precisam que a criança fique em período integral na escola. Então isso dá um choque e sempre vence o pai, porque o pai quer que a criança fique. Isso então acaba gerando um desconforto, por parte do aluno, até na sala de aula mesmo, porque o aluno agride os colegas”.

O que se observa é que a família cada vez mais está abrindo mão da educação de seus filhos e repassando essa responsabilidade para a escola. Essa opinião é compartilhada por professores de outras escolas, como se pode constatar:

“As mães, elas não vêem a questão como a gente vê, elas não têm essa clareza... Mas sabe por quê? Porque eu vejo que cada vez mais a escola está abraçando uma causa e a escola está tomando, digamos assim, a responsabilidade que é da família, da própria família, da sociedade” (Professor da Escola B).

“Você bem um aluno vai para escola; antigamente, se ele ficava doente ligavam para a mãe: “Olha, seu filho está doente, vem buscar”. Ou o levavam para casa. Hoje em dia, se o menino está doente, se você não leva, não acolhe, Deus me livre! Experimente acontecer alguma coisa e você não levar ao médico. É complicado, isso aí é o mínimo e nem teria muitas coisas... Mas é muita responsabilidade, a escola está vendo, está acudindo” (Professor da Escola C).

Quando fala sobre as diferenças existentes entre as Escolas C e D, a professora que trabalha em ambas tece o seguinte comentário:

“Nossa Senhora!!! É o céu e a terra! Lá (na Escola D) é totalmente diferente! Lá quase não se vêem essas questões de violência e indisciplina, é muito raro. Eu falei para a professora: Olhe, a gente acha os alunos indisciplinados... nossa, os professores vêm assim, com o cabelo em pé. Mas não, não é indisciplina. A indisciplina que nós temos lá, digamos assim, o aluno levantou da carteira foi lá e não quer fazer atividade, fechou o caderno, não quer fazer atividade e fica naquilo. É o máximo, não tem a questão de violência nem verbal. É muito difícil, a violência verbal e aqui acontece muito violência verbal eles agredem mesmo você e você não pode descer falar com eles, ficar batendo boca”.

Os professores procuram realizar o trabalho da seguinte maneira:

“... se a gente vê que há um indisciplina, a gente conversa com a mãe, chama a mãe e conversa, a gente tem uma assistente social que também faz um trabalho conjunto, a gente chama e comunica, a gente não deixa passar nada” (Professor da Escola D).

“... tem auto-avaliação do professor da metodologia, do encaminhamento dele e auto avaliação dos alunos em relação a tudo, da escola. Então, nessa avaliação eles podem dizer o que eles gostam, o que eles não gostam, em relação ao professor e das aulas e daí há essa mudança na metodologia do professor, às vezes tem que haver essa mudança. Então eu acho que é isso daí que traz o grande resultado...” (Professor da Escola D).

A escola, como um todo, trabalha a questão da seguinte forma:

“A gente começou a estabelecer limites para eles e isso então foi uma coisa que valeu a pena e a gente conseguiu fazer. Mas mesmo estabelecendo limites, cobrando, quando acontece alguma coisa a gente chama o aluno, chama o pai. A gente está conversando, a gente está em cima, para não deixar as coisas se avolumarem, então isso eu acho que ajuda bastante” (Orientadora Educacional da Escola D).

Segundo a Orientadora, ao iniciar cada ano é feito um trabalho com os professores, até o nível quatro, que corresponde às crianças até a 4 série. Com os professores de 5ª a 8ª isso já não acontece da forma que gostaria – para que ele possa desenvolver um trabalho em sala de aula procurando desenvolver valores nas crianças. O serviço de Orientação Educacional também tem um espaço para realizar esse trabalho em sala de aula, diretamente com o aluno.

“... às vezes a gente faz um trabalho de avaliação com os alunos onde eles colocam a visão deles mesmos, como alunos, dos professores. Colocam tudo com bastante propriedade. É um trabalho bem interessante, então a gente faz um bom levantamento” (Professor da Escola D).

“A gente procura trabalhar bem integrado. Então, quem vai fazer esse trabalho – normalmente vai a direção, vai a orientação ou vai a supervisão; geralmente vão pelo menos duas pessoas, ou a direção e a supervisão, ou a supervisão e a orientação - faz um trabalho super-rico. Eu vejo que se a gente com esse trabalho super-rico consegue, se a gente tivesse mais tempo para estar sentando e refletindo com o professor sobre aquelas colocações que foram feitas, eu acho que seria muito interessante” (Professor da Escola D).

A escola D há muitos anos vem realizando um trabalho com o objetivo de prevenir a indisciplina e o que percebemos é que o mesmo vem dando resultados muito positivos. As ações se dão de maneira integrada, o que denota que a escola possui uma filosofia própria de trabalho.

CAPÍTULO IV

AS MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Constatamos que as ocorrências mais graves de violência no espaço escolar não são tão freqüentes. Os sujeitos de nosso estudo citam as seguintes formas de violência, como sendo mais recorrentes: desrespeito mútuo, ofensas entre os alunos e entre alunos e professores, brincadeiras agressivas e agressões físicas entre os alunos, indisciplina em sala de aula e descaso com a autoridade. Classificação semelhante encontramos em FUKUI (1992), PERALVA (1997) e CANDAU (1999).

As principais formas de violência identificadas pelos sujeitos das escolas pesquisadas, são apontadas a seguir:

Brigas e agressões entre alunos e professores

“Com os professores ocorre muita violência oral, 'destratações', desobediência, desacatos verbais” (Orientadora Educacional da Escola A).

“Dentro da sala, no horário da aula... aquela incidência de jogar chicletes na cabeça do professor, jogar papel, então, você manda para a supervisora ou orientação” (Professor da Escola D).

Quanto à agressão verbal, às vezes o modo como o aluno fala parece agressivo para o adulto, mas entre os próprios alunos é normal. Percebemos que certas falas do aluno que ofendem o professor, muitas vezes não ofendem o colega da mesma faixa etária, por ser o modo como os estudantes estão acostumados a se comunicar. Elas marcam as diferenças culturais entre as duas gerações.

Os professores dizem que, quando ocorrem situações de conflito em suas aulas, procuram adotar o diálogo como instrumento para resolver o problema. Em alguns casos não intervêm, por acharem que são situações próprias dos alunos ou porque não vale a pena mesmo.

Para PERALVA (1997, p. 18), a violência contra o adulto é sempre motivada e pode ser vista como uma forma de protesto: "protesta-se contra o mau exercício, pelo adulto, de sua capacidade de julgar e promover a justiça".

Brigas e agressões entre alunos

Esta forma de manifestação da violência é a que mais ocorre em todas as escolas que serviram de base para o nosso estudo e se fez presente nas falas das equipes técnico-pedagógicas, de professores, pais, alunos:

“Dentro da sala de aula são empurrões e cutucões comedidos, ali as coisas se iniciam, mas não dá o estouro na sala de aula, dá no pátio, dá no intervalo, dá no momento que não tem ninguém para olhar”. (Orientadora Educacional da Escola A).

“... são ameaças, tentativas de intimidar o colega, ameaças de pegar lá fora na rua... A ameaça não se deflagra ao vivo e em cores, ela fica incubada: nós vamos te pegar em tal dia, no final da aula, na saída. Então são ameaças que vêm para a gente resolver... e as vezes eles se pegam mesmo” (Orientadora Educacional da Escola A).

“Nós tivemos espancamento de aluno na saída do colégio” (Orientadora Educacional da Escola C).

"Agressão, já aconteceu a questão de às vezes sumir alguma coisa. Mas isso é esporádico, a gente pode dizer assim que é dentro da normalidade” (Professor da Escola D).

“O que mais acontece aqui é briguinha entre eles. Palavão, como por exemplo xingar a mãe. Daí vão bater porque estão xingando a minha mãe” (Pai de aluno).

“Mau comportamento; dar apelidos para os colegas” (Pai de aluno).

“É por causa do ciúme, da inveja” (Aluno).

Como podemos perceber, tal forma de violência caracteriza-se sobretudo pelos insultos e brigas.

Para OSÓRIO (1999, p. 527), o perfil caracterológico do indivíduo agressivo ou violento é: baixa auto-estima; alta vulnerabilidade à humilhação; freqüentes sentimentos de impotência; inabilidade no autodomínio e deficiente controle de seus impulsos.

Também na história pregressa desses indivíduos encontra-se uma elevada porcentagem de situações de rejeição parental, discórdia conjugal, disciplina punitiva ou excessiva permissividade, ameaças e consumação de agressões físicas, e sujeição a atos de humilhação. Para o autor, o surgimento de uma personalidade agressiva ou violenta não tem como origem a família. Não se pode afirmar que haja um protótipo de família que gere indivíduos violentos. Corroboram com essa assertiva o fato de que em determinadas famílias só um dentre vários filhos venha a desenvolver tendências ao comportamento violento.

Com isso, é possível afirmar que podem ter filhos violentos tanto os pais rígidos e autoritários, quanto os pais abandonadores, rejeitadores e ausentes.

O ato de violência não pode ser dissociado das circunstâncias em que ocorre, pois dependendo da intensidade do estímulo externo poderemos ter a explosão de atos violentos mesmo em indivíduos considerados pacíficos. Um bom exemplo disso são os fenômenos de massa. Também sabemos que há certos indivíduos que se tornam violentos, se submetidos a situações de humilhação ou injustiça.

Embora as drogas não sejam relacionadas diretamente com a violência, a problemática das drogas e do tráfico foi muito citada:

“Uso de drogas” (Pai de aluno).

“A prostituição, o namoro, o cigarro e a bebida” (Aluno).

WASELFISZ (1998) diz que é no mínimo arriscado estabelecer uma relação mecânica de causalidade entre consumo de drogas e violência. O que certamente ocorre é uma relação direta entre violência e comercialização de drogas.

Quando os adolescentes envolvem-se com um grupo que usa drogas, o fazem porque, aparentemente, não precisam dar nada de si, não lhes são feitas exigências.

Os pais têm medo de que os filhos fumem maconha, mas não se incomodam quando eles bebem e o grande problema do álcool, hoje, é a tolerância que a sociedade tem sobre ele. Essa tolerância faz com que a idade do consumidor de álcool caia cada vez mais e o resultado de tal combinação é a associação do uso do álcool aos mais variados riscos de vida, da violência ao sexo inseguro. Geralmente, os adolescentes bebem para ficar “altos” e não pelo prazer da bebida.

O que a escola pode fazer é trabalhar de forma preventiva, valorizando a qualidade de vida com orientação sexual, afetiva e vocacional.

Depredação escolar

FUKUI (1992) destaca que é necessário distinguir a deteriorização de materiais e instalações ligados ao uso diário de equipamentos e edificações pelas pessoas que circulam pela escola, da depredação, que compreende ações como quebra de louças de instalações sanitárias, furto de torneiras, lâmpadas e até mesmo de portas e divisórias.

“... praticamente todas as noites temos pedras em cima do telhado, no pavilhão de baixo e do pátio coberto. Nosso pátio coberto está com cerca de vinte rombos no telhado, devido ao tamanho das pedras que eles jogam, chega a cair no pátio meio tijolo que eles jogam de lá e infelizmente no meio desse pessoal que apedrejam a escola tem alunos nossos” (Orientadora Educacional da Escola C).

“... pedras nos carros dos professores... já houve casos de jogarem pedras no professor que ia indo a pé em embora” (Orientadora Educacional da Escola C).

“Drogas. Já foram pegos muitos alunos na sala de aula com drogas, menino armado, menino que destruiu a caixa de água do banheiro” (Orientadora Educacional da Escola C).

Nesses casos, o que precisa ser difundido é o conceito de "bem público" entre os usuários da escola e, como sugestão, FUKUI (1992) coloca que uma das medidas que poderiam ser tomadas deveria ser a divulgação dos custos e outros

prejuízos causados pelas depredações. Esse seria um meio de informar os usuários, conscientizando-os sobre o quanto custa danificar o patrimônio que deveria ser de seu próprio interesse conservar.

Um forma de enfrentar o vandalismo é abrindo a escola para a comunidade, de forma que as pessoas possam nela inserir-se e dizer: “Essa escola também é minha”. Assim, a mesma estaria representando seu papel de bem público que é.

GUIMARÃES (1996, p. 26) diz existir uma possível relação da depredação escolar como forma de contestação. Citando DA MATTA, a autora destaca que o "quebra-quebra é um grito e tem como objetivo... obter um reconhecimento através deste ato violento, que anuncia a voz daqueles indivíduos destituídos, que as elites consideram de segunda classe".

Em casos de depredação do patrimônio escolar, o aluno deve restituir o dano causado. A esse respeito, consta no ECA o seguinte:

Art. 116. Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou por outra forma, compense o prejuízo da vítima.
Parágrafo único. Havendo manifesta impossibilidade, a medida poderá ser substituída por outra adequada.

Os responsáveis pela restituição do dano causado pelo menor serão os pais ou a pessoa incumbida legalmente da sua vigilância.

Interferência de grupos externos

Os casos de invasão da escola por grupos e pessoas estranhas influenciam e prejudicam a vida escolar, sua organização e sua lógica institucional.

“Pessoas de fora entram na escola para aprontar” (Aluno).

“A noite é mais perigoso por causa dos maloqueiros e a polícia está direto no colégio” (Aluno).

“Aluno que vem embriagado para o colégio, vem drogado e a gente acredita que o objetivo dele seja exatamente esse, passar a droga, passar o álcool para os alunos” (Orientadora Educacional da Escola C).

Outras formas de interferência de grupos externos são apontadas por FUKUI (1992): as invasões por parte de “alunos insistentes”, ou seja, aqueles alunos que,

embora tenham abandonado os estudos, ainda estão matriculados e vão à escola para jogar bola, participar de algumas atividades, namorar, encontrar os amigos. O que eles procuram é desfrutar de um mínimo de convívio social; a invasão pela população do bairro, que segundo a autora, ocorre mais pela facilidade de acesso do que por uma ação agressiva; invasão para ações violentas, como assaltos a mão armada, agressões, ameaças, lesões corporais; e a invasão pela polícia ou representantes de outras instituições.

Em uma das escolas pesquisadas, a entrevistada relatou um dos problemas que vem enfrentando:

“Nós temos às vezes o problema de gangues. A coisa acontece tão rápido, que mal acabou de acontecer um rusga entre eles, já tem a ganguezinha no portão”
(Orientadora Educacional da Escola B).

Parece-nos que participando de uma gangue, indo contra as normas estabelecidas e impondo as suas, o adolescente sente-se mais forte.

Violência familiar

A violência familiar sofrida pelas crianças também mostrou ser uma preocupação para a escola, cuja percepção do fato é a seguinte:

“A criança que espanca, normalmente ela é espancada... Se você for fazer a análise do discurso da criança, vai perceber que ela apanha, que ela se pega em casa com um quadro de agressividade.... Daí acontece uma conduta impulsiva, ela batendo no colega, ela empurrando, jogando o lápis, cutucando, ameaças...” (Orientadora Educacional da Escola A).

Pais que usam o bater como medida pedagógica ou que agredem o filho para impor respeito podem estar gerando uma repetição ampliada desse comportamento nos filhos, embora, como já ressaltamos, isso não seja regra geral. A sensação que a criança tem ao apanhar é a de que usando a força, a agressividade, ou qualquer outra forma de se impor, ela pode conseguir tudo o que quer.

Analisando a questão da família, CARDIA (1997, p. 32) diz que as carências sociais, econômicas e urbanas têm causado um grande impacto sobre as famílias:

Este ambiente não conduz a uma vida familiar prazerosa em que há harmonia, diálogo e compreensão. A casa é uma extensão do stress vivido fora dela. A vida familiar não é inócua para a violência urbana... o que se passa na casa e no bairro ajuda a entender a violência fora da casa. Crianças que testemunham a violência dentro de casa e que são agredidas pelos pais tendem a ser agressivas e a ter comportamentos anti-sociais fora de casa, principalmente na escola.

Para a autora, a violência contra a criança ocorre com maior frequência nas famílias mais estressadas, nas quais as mães são mais jovens, têm menor nível de escolaridade, e em que há um maior número de filhos. O risco aumenta quando a essas características se acrescentam a privação econômica, más condições habitacionais, desemprego, alcoolismo e uso de drogas.

Em casos de maus-tratos contra a criança e adolescente, o fato deve, obrigatoriamente, ser comunicado à autoridade competente. Encontramos no ECA três artigos que elencam as pessoas que têm a obrigação de realizar a referida comunicação de maus-tratos, bem como a penalidade prevista:

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais (ISHIDA, 2000, p. 36).

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (ISHIDA, 2000, p. 39).
No caso de servidor público em serviço, a comunicação é obrigatória.

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança:

Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (ISHIDA, 2000, p. 418).

Medidas de Segurança Adotadas pela Escola

A presença da polícia na escola parece dar uma certa segurança a todos na escola. Observemos os depoimentos que se seguem:

“Nós estamos tendo o acompanhamento da polícia militar que vem todos os dias aqui, fazer o patrulhamento. Então isso tem contribuído para atenuar essas manifestações de violência aqui no ambiente da escola” (Orientadora Educacional da Escola A).

“Os policiais aqui nos dão o maior apoio. Eles vêm, eles correm, mas eles são em número reduzido em relação à marginalidade que está acontecendo por aí. Então quando eu falo no desgoverno e falta de assistência, refiro-me à falta de pessoal para

atuar nessa área, não que os que estejam aí não socorram. Eles nos socorrem, eles vieram fazer palestras na escola, eles são atenciosos, mas ele são em número pequeno, eles não estão vencendo. Então, precisava que saísse concurso público para novos policiais... melhor remuneração para eles, treinamento no sentido de a gente não só ter a polícia repressiva, mas sim aquela que esclarece, que orienta, porque quando cai na polícia já é mais na base de repressão, então tudo isso a gente sabe que concorre para que cada vez mais a violência aumente” (Orientadora Educacional da Escola C).

Quanto à ação da polícia na escola, a Orientadora declarou que a Diretora não gosta que esse procedimento seja adotado, pois os problemas não devem ultrapassar os muros escolares.

A Patrulha Escolar atende 38 escolas estaduais, 27 escolas municipais, 03 escolas particulares e a UEPG. O trabalho é feito por 12 policiais, distribuídos nos 03 turnos. Segundo um dos policiais que realiza o patrulhamento:

“O objetivo básico da Patrulha é fazer a prevenção da violência percorrendo os estabelecimentos de ensino e conversando com diretores, professores e alunos das escolas para repassar orientações e colher informações com o intuito de detectar possíveis problemas; e também para conhecer a realidade de cada instituição e área adjacente, para que se possa orientar, prevenir e combater a criminalidade”.

A polícia deve atuar preventivamente junto às escolas, como mecanismo de defesa contra as agressões externas. Visitando as escolas, os policiais acreditam transmitir uma sensação de segurança, como mostra o depoimento:

“Nosso trabalho é basicamente fazer a prevenção de problemas, dando mais segurança aos professores e alunos da escola quando passamos por ela. Geralmente, quando não passamos em determinada escola o diretor liga para saber o que aconteceu” (Policial).

Um dos Sargentos que entrevistamos ressalta que os casos efetivamente registrados são muito poucos, considerando o número de escolas atendidas:

“Só para você ter um exemplo, no mês de outubro foram feitas 04 apreensões e 02 de armas brancas” (Policial).

Porém, segundo informação do entrevistado, não existe uma estatística mais elaborada disponível, com todos os registros. Geralmente, as infrações que ocorrem são o porte de armas, agressões entre os alunos e pequenos furtos.

Na avaliação dos policiais, o problema mais persistente é o uso de drogas, principalmente o alcoolismo, que parece ser uma grande preocupação dos diretores,

professores e pais. Geralmente o álcool é comprado em estabelecimentos próximos à escola, estabelecimentos esses que também são constantemente visitados.

Na opinião dos policiais, o trabalho deles é muito limitado e muito pouco pode ser feito; em se tratando de alunos, geralmente os casos são encaminhados ao Conselho Tutelar.

Para amenizar os problemas de violência, os Policiais entrevistados acreditam que deve haver um trabalho conjunto, encabeçado pela escola, envolvendo a polícia, a comunidade e o Conselho Tutelar. O problema pode ser tratado, mas essa iniciativa deve partir da escola. Aham que o problema da violência deve ser tratado de forma conjunta por todos os setores envolvidos.

Outro trabalho que a Patrulha Escolar vem desenvolvendo é a realização de palestras nas escolas, tratando de temas diversos, alguns propostos pelos diretores: drogas, criminalidade, direitos e deveres contidos no Estatuto. O objetivo básico dessas palestras é a prevenção: fazer com que os alunos mudem seus comportamento e aprendam a respeitar mais os colegas, os professores, as leis e também a se prevenirem contra a armadilha das drogas. São feitas em média 21 palestras por mês.

Escolas que vivenciam situações de violência muito graves, geralmente têm como primeira reação trazer a polícia para dentro da escola e revistar os alunos, na expectativa de impedir a entrada de armas no recinto escolar, considerando que essa seja a solução adequada. Com frequência, esquece-se até a questão da legalidade de tais abordagens, que são no mínimo questionáveis por provocarem constrangimentos desnecessários aos alunos, os quais, na sua grande maioria, são vítimas da mesma violência que se tenta reprimir. Com certeza não será dessa forma que o problema será solucionado.

Para combater a violência precisamos primeiro encontrar suas raízes que, geralmente, estão além dos limites da escola que deve acima de tudo assumir sua função legal e não tornar-se mais um foco de opressão e desrespeito aos direitos das crianças e adolescentes. Deve, portanto, cumprir o que determina a Constituição:

"Art. 205. A educação, direito e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao **pleno**

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" [grifos nossos] (BRASIL, 1998).

Redação semelhante consta no Estatuto do Menor e do Adolescente, no "Art. 53: "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho..." (ISHIDA, 2000, p.110).

Tanto a LDB quanto o Estatuto do Menor e do Adolescente trazem uma boa fórmula para combater a violência nas escolas: o envolvimento dos alunos, de suas famílias e da comunidade, nas atividades propostas pela escola, visando à integração cada vez maior de todos ao ambiente escolar e a sua participação efetiva no debate acerca dos problemas relacionados à escola, pois a ação coletiva pode tornar viáveis encaminhamentos e soluções.

O que escola precisa, na verdade, é cumprir a lei e abrir suas portas à comunidade, que deve encontrar nela um ambiente saudável, onde se ensina e se pratica a cidadania, que a todos pertence e que por todos precisa ser preservada. O exercício da cidadania precisa ser vivenciado pelo educando e nessa vivência deve estar incluindo o respeito às leis e ao próximo, lição essa que se for bem assimilada, com certeza reduzirá bastante o índice de violência, não somente dentro da escola, mas também fora dela.

O aluno precisa ser visto como uma pessoa em formação e não como um delinqüente. O grande desafio é a mudança de mentalidade tanto da família, quanto da direção da escola e de seu corpo docente, que precisam conscientizar-se de que seu papel na formação dos alunos vai muito além do ensino de conteúdos e deve abranger a formação da pessoa e do cidadão. A esse respeito uma das entrevistadas assim se posiciona:

"... é a distorção daquele conceito de justiça que eles tem. A gente têm que em primeiro lugar infundir na cabeça desses alunos o exercício da cidadania, o que ele pode e o que ele não pode fazer, o que ele tem direito e o que ele não tem, porque o direito dele vai até onde começa o do próximo. Quando chegou ali ele tem que parar que a partir dali ele estaria sendo violento" (Orientadora Educacional da Escola C).

Para a escola, resta apenas uma solução:

Lembrar e fazer lembrar em alto e bom tom, a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania. E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos. Não há democracia se houver completo desprezo pela opinião pública (DE LA TAILLE, 1996, p. 23).

Punição x Sensação de Impunidade e a Interpretação do ECA

Os alunos queixam-se, estranhamente, que não há punição para os seus atos e referem-se à impunidade como sendo um dos aspectos que contribuem para a geração da violência na escola. Eles exigem mais punição e também suspensões, dentro do imediatismo que lhes é característico. Atitudes que a escola nem sempre pode adotar.

A impunidade é percebida como algo grave pelos profissionais que atuam nas escolas, os quais, admitem que os alunos que infringem regras deveriam ser punidos com maior rapidez, mas isso nem sempre acontece, e quando ocorre, nem sempre são utilizados os mesmos critérios para estabelecer a punição, o que é logo percebido pelos alunos. Na opinião dos entrevistados:

“A cultura disciplinar que nosso aluno tem hoje, é a cultura de racha, de dá ou desce, não é de processo... eles são imediatistas. É um imediatismo impulsivo, ali, na hora” (Orientadora Educacional da Escola A).

“O jovem e o adolescente são muito imediatistas, eles só querem saber do hoje” (Orientadora Educacional da Escola B).

“Se a gente for pensar em termos de punição, às vezes a agente até brinca, eles gostam, eles querem é sangue” (Orientadora Educacional da Escola D).

“É aquela questão da impunidade e você sabe que com adolescente tem que ter uma reação imediata porque eles exigem isso de você, não é para daqui 5 dias. Eles não entendem, é tudo imediatismo do adolescente, ou se toma uma atitude agora, ou depois não vai mais resolver, não é mais educativa” (Conselho Tutelar).

Há um consenso de que o melhor para a escola seria a expulsão dos alunos que dão problemas, como se expulsando o "mau elemento", a situação seria resolvida:

"Ai dizem que o aluno não pode ser suspenso... mas na primeira vez ele deveria ser punido com punição máxima, porque ai ele ia pensar duas ou três vezes antes de fazer alguma coisa" (Pai de aluno).

"Os alunos já são reincidentes e a escola aceita o aluno de novo na escola, deixando a Deus dar... os mesmos alunos que estão aprontando esse ano, ano que vem estarão aqui novamente" (Professor).

"Sabe, alguns alunos estão se sentindo prejudicados, porque apronta e não dá em nada isso aí, não suspende..." (Orientadora da Escola C).

Na opinião da Conselheira Tutelar:

"A escola tem que ter as suas normas e cumpri-las, e o aluno tem que saber dessas normas da escola. Não vai deixar um aluno tumultuando a sala inteira prejudicando 20/30 alunos sem tirar ele da sala, sem dar uma punição. Assim ele vai estar servindo de modelo para os outros. A escola pode retirar esse aluno da sala de aula, levá-lo para uma biblioteca, deixar lá, num caso extremo até pode dar uma suspensão, na minha opinião".

Portanto, a "expulsão" pode acontecer sim, mas não da maneira como acontecia antes. A escola sabe disso, porém, acha que é muito complicado agir da forma como propõe a Conselheira. Observemos um dos posicionamentos:

"Já aconteceu em casos de agressão do aluno ficar fora da sala de aula, porque ele não pode ser mais suspenso, ele pode sair da sala mas não do colégio. Foram pouquíssimas as vezes que aconteceu isso. O aluno fica fora da sala de aula desenvolvendo uma outra atividade. Só que a gente percebeu nisso uma atitude não muito prática, porque seria um "castigo" para ele, só que a gente acaba se castigando porque toda hora tem ir lá para ver se ele está desenvolvendo a atividade. Os professores também não gostaram muito dessa medida porque eles tem sempre que estar com uma atividade planejada... ele está lá com a turma dele e tem que mandar exercícios, trabalhos para aquele aluno que está fora da sala. Então não foi uma medida com muitos resultados" (Orientadora Educacional da Escola B).

Posicionando-se a respeito da sensação de impunidade existente na escola, duas Orientadoras entrevistadas concordam que ela existe e posicionam-se da seguinte maneira a respeito do fato:

"O que precisa ser modificado no regulamento é a impunidade. A gente tem que trabalhar bastante em cima desse ponto que não pode ficar como está. O professor tem que ter meios para garantir o seu trabalho em sala de aula, pois o conceito que eles tem de justiça e de liberdade está totalmente distorcido. Eles acham que o aluno pode tudo e o professor não pode nada, eles são bonzinhos, cordatos, compreensivos até o momento que você exige alguma coisa deles. Se você exige o mínimo deles, eles....." (Orientadora Educacional da Escola C).

"Agora, em relação a essa questão da impunidade eu vejo como uma questão um tanto quanto grave. Aqueles que infringem as regras do colégio deveriam ser punidos mais

rápido. O aluno não tem cumprido as regras, não tem respeitado os professores... eu penso que essa punição deveria ser um pouco mais rápida, mas igual para todo mundo. A questão da justiça, eu sinto que nesse sentido a gente está bem falho" (Orientadora Educacional da Escola B).

Cabe salientar aqui que o conceito de punição a que os professores estão se referindo é um velho conceito, segundo o qual a punição era mais pesada, indo desde a palmatória ao ficar de joelhos em cima de grãos de milho em frente do quadro negro, ou então ser expulso da escola logo que cometesse a primeira falta.

Porém, hoje esse tipo de atitude não é mais viável e, em nosso ponto de vista, o que precisa também ser revisto é o conceito de impunidade. Afinal, somente podemos punir se as regras do jogo estiverem explícitas e, na escola, percebemos que nem sempre isso acontece. Antes de tudo é necessário trabalhar melhor a questão com os envolvidos no processo pedagógico, para daí então se falar em punição.

Hoje, se formos aplicar o que os alunos, professores e mesmo os pais, pedem em termos de punição, estaríamos cometendo um crime de tortura, possível da sanção prevista no artigo 233 do ECA: A submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância à tortura²⁸, a pena ao responsável, pode ser de um a cinco anos de reclusão (ISHIDA, 2000, p. 400-4001).

As regras às quais os professores se referem não foram construídas coletivamente e nem tampouco assimiladas pelos alunos. Quando questionamos onde estão registradas as regras e quem as elaborou, a resposta é quase sempre a mesma: as proibições e sanções constam no regimento da escola e quase sempre são elaboradas pela equipe técnica. A única escola que se diferencia nesse sentido é a escola D, onde além das regras constarem no regimento da escola, cada turma costuma elaborar as próprias, registrá-las e deixá-las visíveis, em cartaz exposto na sala de aula.

²⁸

Constitui crime de tortura:

I – constranger alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando-lhe sofrimento físico ou mental:

a) com o fim de obter informação, declaração ou confissão da vítima ou de terceira pessoa;
b) para provocar ação ou omissão de natureza criminosa;
c) em razão de discriminação racial ou religiosa;

II – submeter alguém, sob sua guarda, poder ou autoridade, com emprego de violência ou grave ameaça, a intenso sofrimento físico ou mental, como forma de aplicar castigo pessoal ou medida de caráter preventivo.

Pena – reclusão, de dois a oito anos (ISHIDA, 2000, p. 400-401).

Sobre o estabelecimento de normas ou regras, pensamos que o aluno precisa, primeiramente, compreender o que são, para depois aceitar o que lhe está sendo solicitado. Essas prescrições devem estar ao alcance de seu entendimento e maturidade. Só então poderá ser exigida a sua participação.

Referindo-se às normas estabelecidas e ao regulamento da escola, as entrevistadas tecem os seguintes comentários:

"O regulamento interno da escola prescreve todos os direitos e deveres dos alunos e é dado no início do ano, nós orientadoras fazemos um trabalho de sala em sala explicando-o. O primeiro dia de aula os professores lêem o regulamento e depois a gente trabalha melhor cada item. Eles conhecem o regulamento e quando eles vêm para a advertência é porque eles descumpriram as cláusulas do regulamento, eles até aceitam a advertência, mas só que eles querem a punição mais forte, eles querem que aquele que , aquele que fez, que aconteceu, seja expulso saia. Eles querem cortar o colega da classe, eles não dão aquele tempo para o colega endireitar" (Orientadora Educacional da Escola A).

" Na escola a gente tem o Regimento Escolar, as normas do colégio, que vale para escola como um todo. Ele já está pronto, realmente ele não foi discutido com os alunos, nem com os professores. Ele já está pronto. Não sei quando é que foi feito, mas acredito que desde 94, antes de eu entrar aqui... Precisa ser refeito e acredito que seja no início do próximo ano. Acredito que o Núcleo vai determinar uma redefinição do próprio regimento e das normas" (Orientadora Educacional da Escola B).

"E a escola tem todo um regulamento, que é trabalhado no início do ano. Porque a gente faz no início do ano um momento para estudo das normas da escola, então na primeira semana, nos três primeiros dias os professores trabalham em sala de aula com esse regulamento" (Orientadora Educacional da Escola C).

"... a escola tem um regulamento e normas que são de conhecimento de todos... E além desse regulamento, cada grupo estabelece e cria as suas próprias normas ... no início do ano os grupos elencam as suas normas... que ficam fixadas nas salas... aquelas são as normas dos grupos. Tem um monte de normas, porque aluno quando começa a falar sobre o que não pode fazer... e por mais que as normas se assemelhem entre um grupo e outro, tem umas coisas em um grupo e outras no outros grupos. Mais ou menos elas acabam girando em torno dos mesmos pontos". (Orientadora Educacional da Escola D).

A lógica das "punições" é a mesma em todos os estabelecimentos pesquisados e segue um "escalonamento", dependendo da gravidade do fato. Vejamos as afirmações das Orientadoras Educacionais:

"... normalmente nós procedemos de imediato um registro na folha de conselho disciplinar, onde é registrado exatamente o motivo da ocorrência, o que aconteceu, e a punição, que a gente até não chama de punição, a gente tentou atenuar essa expressão por "medida". Qual a medida que nós tomamos então? A advertência escrita, a

advertência oral, segue-se um trabalho de aconselhamento, de audição do problema e, posteriormente, a gente procura fazer um encaminhamento junto à família, aqueles que têm telefone a gente procura telefonar. É um trabalho minucioso, a gente fica quase uma hora resolvendo um problema... Normalmente a gente busca os pais para que eles assinem a advertência e tomem ciência do porquê que o filho tomou aquela ação indevida" (Orientadora Educacional da Escola A).

"Medidas tomadas... é um escalonamento, tem a advertência oral, a advertência escrita, a suspensão, e agora, para esse ano, a gente pretende partir para encaminhamento daqueles casos mais sérios, para que procurem lá o SEBEEJA, porque eles estão completamente fora de idade, tem aluno aí com 26, 27 anos cursando A 8ª série" (Orientadora Educacional da Escola C).

" ... a gente procura conversar, procura registrar o fato. Antigamente a gente não registrava e percebia que ficava muito solta a questão, muito na conversa. Então a gente conversa com eles, registra, eles se comprometem a, dependendo da situação, se comprometem a mudar ou fazer alguma coisa em relação àquele fato" (Orientadora Educacional da Escola B).

"Essas são as normas do grupo e o aluno está extrapolando essas normas, aí ele tem as normas da escola, que ele tem que seguir e se ele, por um acaso, não segue essas normas, por exemplo: primeiro ele tem uma advertência verbal, depois ele tem uma advertência escrita e a gente manda chamar o pai. Até que ele vai para uma suspensão pedagógica, que ele fica suspenso dentro da escola, ele fica fazendo atividades dentro da escola. Ele sai da sala de aula, mas continua fazendo as atividades, mas ele está suspenso do grupo dele... Isso tudo com registro" (Orientadora Educacional da Escola D).

Analisando os citados regulamentos, no que se refere às sanções prescritas para os alunos, percebemos que não existe uma diferença substancial de um para o outro. Vejamos:

As proibições previstas são²⁹:

Escola A:

- Adentrar ao estabelecimento escolar acompanhado de pessoas estranhas;
- Entrar ou sair da sala durante a aula sem a autorização do professor;
- Ausentar-se do estabelecimento sem a autorização da direção, mediante acompanhamento dos pais ou responsável;
- Permanecer nos corredores, banheiros ou cantina durante o horário de aulas;
- Trazer para a escola qualquer material ou objeto que ponha em risco a sua integridade física e moral, bem com, de seus colegas e professores;
- Trazer e fazer uso de material estranho ao material escolar;

²⁹ Embora em muitos casos os professores se refiram ao que consta no regulamento como sendo as regras da escola, discordamos dessa posição, pois no nosso entendimento o que ali está proposto são leis, entendidas como define AQUINO (1996), como a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa (aquilo que proíbe) e a regra, ao contrário, é o princípio constitutivo de hábitos morais. Portanto, regras são construídas coletiva e democraticamente.

- Portar e fazer uso de corretivo e seus solventes;
- Danificar paredes, carteiras, portas, cortinas, cartazes e quadros de uso comum;
- Promover comemorações de qualquer natureza em sala de aula sem a devida autorização da direção ou do professor;
- Fumar, ingerir bebida alcoólica ou qualquer substância tóxica nas dependências da escola.

Escola B:

- Adentrar ao estabelecimento escolar acompanhado de pessoas estranhas ao corpo discente sem prévia autorização da Direção, exceto aos pais ou responsáveis;
- Trazer para a escola qualquer material ou objeto que ponha em risco a sua integridade física ou moral, bem como, de seus colegas e professores;
- Praticar, durante as aulas, leitura de livros ou revistas estranhas às atividades escolares, sem a devida permissão do professor;
- Ausentar-se do estabelecimento sem prévio conhecimento e autorização da direção;
- Fumar, ingerir bebidas alcoólicas ou quaisquer substâncias tóxicas nas dependências do estabelecimento;
- Promover comemorações de qualquer natureza em sala de aula, sem a devida autorização da direção ou do professor;
- Fazer uso de medicamentos no interior da escola, qualquer que seja sua natureza, sem prévio conhecimento da direção ou do professor e ou desacompanhado de receita ou atestado médico que autorize seu uso.

Escola C:

- Entrar em sala de aula e sair dela sem permissão do professor;
- Ausentar-se do estabelecimento sem autorização da coordenação ou da direção;
- Ocupar-se durante as aulas com qualquer trabalho estranho às mesmas;
- Promover, sem autorização, rifas, coletas dentro ou fora do estabelecimento, usando seu nome;
- Fumar em qualquer das dependências do estabelecimento;
- Usar boné, corretivo líquido ou caneta laser em sala de aula;
- Trazer objetos de valor, pois a direção do colégio não se responsabiliza pela perda do mesmo;
- Não será permitido namoro dentro do colégio, nos seus corredores e nos momentos de entrada e saída de alunos;

Escola D:

- Retirar-se do estabelecimento durante as aulas sem a devida autorização da direção ou seu representante;
- Fumar, ingerir bebidas alcoólicas ou quaisquer substâncias tóxicas nas dependências da escola;
- Comparecer às atividades escolares acompanhadas de pessoas estranhas ao corpo discente sem a prévia autorização da direção;

- Trazer para a escola materiais estranhos ou qualquer objeto que ponha em risco a sua integridade física ou moral, bem como, dos seus colegas e demais integrantes da comunidade escolar;
- Promover nas imediações da escola ou na frente dela atividades que configurem arruaças;
- Divulgar qualquer meio de publicidade assuntos que envolvam direta ou indiretamente o nome da escola, de professores ou funcionários sem a autorização da direção;
- Rasurar fichas de avaliação, testes, provas, comunicados e ou outros documentos escolares;
- Falsificar assinatura de pai, mães ou responsável em documentos ou comunicados;
- Promover jogos, rifas, excursões, listas de pedidos ou campanha de qualquer natureza em nome da escola, sem a prévia autorização da direção;
- Participar de jogos de azar nas dependências da escola;
- Atentar contra os bons costumes através de encontros amorosos, nas dependências da escola;
- Causar danos de qualquer tipo ao patrimônio e ou material escolar.

As medidas pedagógicas ou penalidades são iguais em todas as escolas:

I - Advertência verbal.

II - Advertência escrita com notificação e ciência pelos pais e responsáveis.

III - Encaminhamento à Orientação Educacional.

IV - Suspensão temporária das aulas, devendo o aluno permanecer na escola, realizando atividades dos conteúdos ministrados em sala de aula, garantindo-se ao mesmo o direito de fazer as avaliações e os trabalhos.

V - Transferência para outro estabelecimento de ensino, em caso de absoluta incompatibilidade com o regime disciplinar da escola.

As medidas pedagógicas aplicadas ao aluno, como decorrência do não cumprimento do dever, são registradas em livros ou fichas próprias, com a citação do fato, e o registro é assinado pela pessoa que apresentou a queixa, pelo responsável pelo aluno e pelo diretor da escola. Esgotados os recursos pedagógicos ao alcance da escola, o aluno será encaminhado ao Conselho Tutelar.

O aluno possui instâncias de recurso. Caso sinta-se lesado em seus direitos, poderá recorrer: ao professor; ao orientador educacional; ao diretor; ao Núcleo Regional de Educação e ao Conselho Tutelar.

A partir da terceira advertência o aluno só pode ser matriculado novamente se a mãe comprometer-se em acompanhar os estudos do filho e vir a cada 15 dias à escola.

Mesmo havendo essas punições, as percepções dos alunos é de que nada se faz, ou não dá em nada mesmo. As punições parecem não ter nos alunos o efeito esperado. Sozinhas elas não resolvem as causas e não são percebidas pelos alunos como medidas eficientes.

Investigando essa lógica da "punição", descobrimos que sua base está no ECA³⁰, onde são propostas as medidas sócio-educativas:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I – advertência;

II – obrigação de reparar o dano;

III – prestação de serviços à comunidade;

IV – liberdade assistida;

V – inserção em regime de semiliberdade;

VI – internação em estabelecimento educacional;

VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a IV.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doenças ou deficiências mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições (ISHIDA, 2000, p. 175).

Segundo o autor, “o artigo em tela reproduz as medidas cabíveis que encontram certa semelhança com as aplicadas na esfera penal: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços, liberdade assistida, regime de semiliberdade, internação e ainda medidas de proteção” (ISHIDA, 2000, p. 175).

Para aplicar tais medidas, não devemos esperar necessariamente que o menor tenha cometido um crime, para só então aplicar-lhe a medida socioeducativa. Se assim for, a medida perderá esse caráter de proteção social e educativa, para transmutar-se em verdadeira pena.

³⁰ O Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado há mais de dez anos e é reconhecido como um dos dispositivos legais mais avançados do mundo. Porém, muitas medidas previstas na teoria não são aplicadas na prática e por isso é que ainda hoje provoca controvérsias e discussões. É uma lei avançada, mas que não é cumprida.

O ECA representa uma nova filosofia e um grande avanço em relação ao Código do Menor, por trocar a doutrina da situação irregular pela doutrina da proteção integral. O que significa dizer que a criança e o adolescente passaram a deter uma condição de sujeito de direito em desenvolvimento. Outro princípio estipulado no ECA é a co-responsabilidade entre os órgãos públicos, a sociedade e a família pelo zelo à criança e ao adolescente.

O parágrafo único do art. 114 diz que “a advertência poderá ser aplicada sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria” (ISHIDA, 2000, p. 176). Admite-se a aplicação da advertência desde que haja indícios de autoria - mesmo que sem provas -, ou seja, elementos que façam supor que o adolescente tenha cometido o ato infracional. No caso da advertência, admite-se sua aplicação desde que haja indícios de autoria - mesmo que sem provas -, ou seja, elementos que façam supor que o adolescente tenha cometido o ato infracional.

No Art. 115 consta que "a advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada" (ISHIDA, 2000, p.179). O ECA prevê, pois, uma medida de advertência que consiste em repreensão e leitura do ato cometido e o comprometimento de que a situação não se repetirá. Incluem-se aqui, por exemplo, desde que o adolescente as cometa pela primeira vez, lesões leves em outro ou vias de fato.

Percebemos que tais recomendações têm sido seguidas à risca pelas escolas, e tem-se reduzido a elas. Em nenhum artigo do Estatuto consta que não podem ocorrer outras formas de intervenção, além da advertência.

As medidas socioeducativas, apesar de tão criticadas, são uma conquista presente no Estatuto, pois não têm uma essência punitiva. Contemplam a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e estabelecem meios de garantias diante de uma situação de ameaça.

Quando dizem que não podem mais punir a criança e o adolescente, pais e professores justificam essa posição referindo-se ao ECA:

“Também as crianças estão se prevalescendo por causa do Estatuto, que foi feito para proteger o menor de muitos pais que maltratam os filhos. A lei do menor é um problema muito grande. Então eles batem fazem e acontecem e dizem: “Ah Mas eu sou de menor”. É a falta de punição, porque ele é menor e sabe que se chamar a polícia, a polícia leva lá, faz uma ocorrência e libera” (Pai de aluno).

"O Estatuto é uma muleta, porque eles usam como muleta para o aluno, porque toda vida, qual professor que não respeita o aluno e os direitos deles? Qual o professor que não respeita gente? A gente está formando e respeitando, só que eles, se você encostar a mão no aluno, você bateu no aluno. Então essa interpretação do Estatuto, foi colocada assim de uma maneira tão mal colocada, que agora para mudar eu não sei como reverter a situação" (Orientadora Educacional da Escola A).

"Então veja, por que não tem o Estatuto do professor também? É isso aí, defender o professor. Porque a gente está assim, nós somos jogados em um ninho de cobras e se vire, faça o que você puder fazer, porque tem momentos que você não sabe que atitude tomar. Realmente você se sente acuado, você manda para um lado não adianta, manda para o outro também não adianta, você toma atitudes, não adianta" (Professora da Escola C).

Nenhum dos artigos do Estatuto respalda as afirmações acima. Muito pelo contrário, encontramos no Art. 22 o seguinte: "Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais". NETO, citado por ISHIDA (2000), diz que, ao nos referirmos a maus-tratos, podemos utilizar o seguinte parâmetro: "o castigo moderado (...) está inserido no poder de correção do pai e é aceitável como instrumento de educação e de garantia do respeito e obediência devidos pelo filho. O que não tolera a lei é a falta de moderação, a estupidez, a brutalidade". Portanto, é dever dos pais sim, colocar limites no comportamento dos filhos. Claro que isso não precisa acontecer através da violência física.

O que podemos concluir dessas colocações é que a lei não foi assimilada, principalmente no que tange aos deveres dos pais e professores para com a educação das crianças e adolescentes. E uma lei, quando mal interpretada, pode causar esse tipo de percepção. Mas, por que tanto medo em relação ao que está posto no Estatuto? Já não estaria na hora de se realizarem estudos e discussões a respeito do mesmo, buscando a participação de pais, professores, alunos e demais envolvidos com a escola?

O medo a que nos referimos parece ser injustificado, pois todos os problemas considerados de difícil solução - e outros nem tanto - são encaminhados ao Conselho Tutelar³¹. Portanto, depois de tomar todas as providências pedagógicas cabíveis e esgotados os recursos disponíveis, a escola pode encaminhar o aluno para o Conselho Tutelar. Tal orientação consta no ECA:

³¹ Para dar curso ao processo de descentralização, o ECA previu a criação de dois órgãos, que são o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (em âmbito federal, estadual e municipal) e o Conselho Tutelar (na esfera municipal). O Conselho Tutelar, cujos membros são eleitos pela comunidade, é incumbido de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes. A função dos Conselheiros Tutelares é garantir os direitos, assessorar o poder executivo na proposta orçamentária e fiscalizar entidades de atendimento governamentais e não-governamentais.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimento de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I – maus-tratos³² envolvendo seus alunos;

II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares:

III – elevados níveis de repetência (ISHIDA, 2000, p. 166).

Segundo a interpretação de ISHIDA (2000), a escola deve comunicar obrigatoriamente ao Conselho Tutelar todos os fatos que prejudiquem o bom desenvolvimento da criança e do adolescente em seu processo de ensino: maus tratos operados normalmente pelos genitores, dificuldade na aprendizagem que mormente é originada da necessidade do trabalho precoce do menor. A omissão configura infração administrativa capitulada no art. 245 do ECA.

Cabe ao Conselho Tutelar procurar detectar as causas desses problemas, buscando soluções para saná-las e, ainda, informar os órgãos competentes sobre os problemas detectados.

Porém, o que tem acontecido não é bem o que prevê o Estatuto. Segundo uma Conselheira Tutelar, muito do que chega ao Conselho não diz respeito a ele:

"... o que vem muito para nós não é o problema de violência, é o problema de indisciplina escolar, não respeita professor... Recorrem até em situações que às vezes não é do Conselho Tutelar. Situações de indisciplina... são questões que a escola pode resolver, não tem necessidade de encaminhar para Conselho. Isso até por desconhecimento da própria atribuição da escola ou do Estatuto. Existe aquele medo de tomar uma atitude com relação àquele adolescente, até mesmo de retirá-lo de sala de aula. A gente recebe quase que diariamente a listagem de 50 a 60 alunos, com problemas de indisciplina que seria problema da escola" (Conselheira).

A escola em muitos casos sabe disso, mas usa o encaminhamento ao Conselho Tutelar exatamente por saber do medo que os pais têm das punições que podem ser aplicadas pelo mesmo, ou então, porque parece ser a solução mais fácil para o problema. Observemos as afirmações:

³² ISHIDA (2000, p. 209) entende, aqui, por maus-tratos a “exposição a perigo de vida ou a saúde de pessoa sob a autoridade, guarda ou vigilância de alguém. Para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia de alguém, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina”.

"... há casos que a gente encaminha para o Conselho Tutelar, porque veja, nós temos as normas da escola e a criança passa por todas as normas, tem um momento em que a gente não tem mais o que fazer, você entra em contato com a mãe e a mãe não está nem aí... e o que a gente faz? A gente encaminha para o Conselho" (Orientadora Educacional da Escola D).

"Muitos casos são encaminhados ao Conselho Tutelar e há muitos casos que são encaminhados até direto para o juizado de menores. Direto para Delegacia de Polícia, que foi o caso do menino, menino não, adulto, ele tem 18 anos e alguns meses, que jogou a bomba dentro da sala de aula aleatoriamente. Acendeu a bomba e jogou pela janela, sem se preocupar se ele ia jogar na cabeça, no chão, na carteira, foi assim um sério risco que quem estava dentro da sala correu no momento. Esse aluno foi representado diretamente na Delegacia de Polícia" (Orientadora Educacional da Escola C).

"Infelizmente o Conselho tem muitas reclamações. Às vezes eles ajudam e às vezes eles não têm condições de estar dando retorno. Mas, por exemplo, os pais se preocupam, se você falar assim: bom, então nós vamos encaminhar para o Conselho Tutelar. Não sei se é como uma ameaça... nós estamos informando ao pai... não é uma ameaça, mas ele se sente ameaçado e já ajuda assim... Sabe? Ele se esperta" (Orientadora Educacional da Escola D).

Percebemos que, além da falta de conhecimento e de uma interpretação adequada do Estatuto, falta também compreender qual é o verdadeiro papel do Conselho Tutelar. Nesse sentido, uma solução proposta por uma de nossas entrevistadas foi a seguinte:

"... até um trabalho mais consciente do Conselho Tutelar, ele vendendo o que é Conselho Tutelar para as escolas: olha gente, isso aqui é função de vocês, e até estar citando os exemplos, e isso aqui é a nossa função. Nós queremos ajudar vocês nisso, nisso... que é claro que a partir do momento em que você sabe o que você pode ou não encaminhar para eles, eles teriam um número menor de reclamações e de denúncias e estariam podendo assim fazer um trabalho mais efetivo. Então, eu acho que falta um pouco eles estarem se colocando enquanto Conselho" (Orientadora Educacional da Escola D).

No ECA, Art. 136, constam as atribuições do Conselho Tutelar³³:

³³ Art. 131. O Conselho Tutelar é o órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta lei.

Art. 132. Em cada município haverá, no mínimo, um Conselho Tutelar composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local para mandato de três anos, permitida uma reeleição.

Art. 133. Para a candidatura a membro do Conselho Tutelar, serão exigidos os seguintes requisitos:

I – reconhecida idoneidade moral;

II – idade superior a vinte e um anos;

III – residir no município (ISHIDA, 2000, p. 210).

- I – atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101. I a VII;
- II – atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
- III – promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
 - requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
 - representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações;
- IV – encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;
- V – encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
- VI – providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;
- VII – expedir notificações;
- VIII – requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
- IX – assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- X – representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 200, § 3º, inciso II da Constituição Federal;
- XI – representar ao Ministério Público, para efeito das ações de perda ou suspensão do pátrio poder (ISHIDA, 2000, p. 214).

Outro mito que circula com muita força no meio escolar é o de que o menor faz o que quer porque sabe que para ele não tem punição, não pode ser preso:

"Falam que quem é de menor não vai preso.... Se a pessoa fez não interessa se ela é de menor ou não, ela tem que pagar com o mesmo direito de uma pessoa adulta" (Aluno).

"... existe aquele mito de que o adolescente não pode ser preso, de que ele é impune e isso não é verdadeiro" (Conselho Tutelar).

O Estatuto estabelece que criança é o menor entre 0 e 12 anos e o adolescente, o menor entre 12 e 18 anos e, na interpretação da Conselheira:

"Quando essa criança acima de 12 anos, professores, agride colegas dentro da sala de aula e já tem reincidências de agressividade, ele pode ser encaminhado à Delegacia, pode ser chamada a Polícia ou a própria escola pode fazer uma denúncia formal contra esse adolescente na Delegacia. Abaixo de 12 anos quando ocorrem essas situações, essas agressões contra colegas ou professores, a escola geralmente nos encaminha um relatório, ou a orientadora ou diretora vem até o Conselho e a gente toma a iniciativa de chamar os pais, de fazer uma visita a essa família ou à criança para ver o que está acontecendo, levantar o histórico de vida dessa criança, realizar visita domiciliar, para ver enfim que atitude tomar com essa criança. Se é o encaminhamento psicológico, se é o encaminhamento psiquiátrico... ou se é um problema de aprendizagem, encaminhamento também. Porque às vezes ele já tem problema familiar, já tem dificuldade de aprendizagem, tem uma série de situações

que envolvem a vida dele que ele acaba agredindo, até para poder chamar a atenção. Então, conforme o caso, é feito o encaminhamento pelo Conselho Tutelar. Agora o problema de violência mesmo, a violência física, violência verbal, ameaças, pois tem alunos que ameaçam o professor, quebram tudo dentro da escola, é caso de polícia. Se o aluno tem mais de 12 anos é caso de polícia e a escola tem a autonomia para chamar a polícia e encaminhar para a Delegacia esse adolescente. Quando é menos de 12 anos encaminha para o Conselho Tutelar, acima de 12 anos, com a Polícia” (Conselheira).

Quando os pais são chamados ao Conselho Tutelar, uma das orientações dadas, segundo nos relatou a Conselheira, é no sentido de que assumam as suas responsabilidades. São mostrados alguns meios de como agir com a criança, com o adolescente. "Porque as vezes eles não entendem que é uma fase da adolescência e tem certos problemas que todos têm e não é só o filho deles... que tem que ter algum tato...".

Convém lembrar que a adolescência se faz por meio de conflitos, medos, rebeldias, receios, questionamentos múltiplos e busca da liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproximações Finais e Ações Possíveis

A título de reorganização final das representações sociais referentes à violência na escola que mais se evidenciaram em nosso trabalho, retomamos as mesmas de uma forma mais explícita. Com base em ALEVATO (1999), consideramos que a representação social é que embute o sentido do comportamento, integrando-o numa rede de relações estáveis e eficazes, cuja estabilidade e cuja eficácia se devem às noções, teorias e pistas que as próprias representações fornecem.

Para ARENDT (1978), é essa “produção de sentidos” que vai fazendo com que os próprios fatos pareçam ter menor importância que as representações que a coletividade produz a partir deles.

Quando foram chamados a compreender e explicar a violência na escola, os sujeitos de nossa pesquisa elaboraram as suas “teorias do senso comum”, que MOSCOVICI (1978) chama de representações sociais, as quais iremos agora explicitar.

O que percebemos nos discursos que analisamos é que a violência, na maioria dos casos, é explicada pelo prisma da individualidade, como se a mesma fosse resultado e sua solução dependesse apenas do esforço individual do aluno, opinião essa expressa pela maioria dos sujeitos entrevistados. Percebe-se que o esforço pessoal do aluno é o que faz a diferença, independente do contexto em que ele esteja inserido.

As condutas agressivas dos alunos acabam sendo associadas às condições da vida familiar ou aos próprios alunos, não estando relacionadas, portanto, ao sistema escolar, à má formação dos professores e à falta de recursos humanos, menos ainda à estrutura social, o que pode ser observado nos relatórios das escolas e nas entrevistas em anexo.

Um destaque foi dado ao escalonamento da violência, percebendo-se que ela perpassa pela indisciplina. Pelo fato de, no cotidiano escolar, a palavra violência estar sendo utilizada para representar todos os conflitos existentes, sentimos uma grande dificuldade em separar o conceito de violência do de indisciplina. Isso se deve, especialmente, à reconceitualização por que passou a palavra violência, pois se na década de 90 a depredação escolar, as brigas e agressões entre os alunos e entre os alunos e professores eram considerados como atos de indisciplina, hoje são denominados de violência.

Um cuidado a ser tomado em relação ao conceito de violência é no sentido de não transformá-lo em *slogan*, esvaziado de sentido pela própria saturação a que se expõe. Esse é um fenômeno típico dos tempos pós-modernos, o qual BAUDRILLARD (1992) denomina de “centrifugação dos fatos”, que revela uma certa marcha em direção ao nada, graças a uma apropriação e uma massificação em ondas, num cenário em permanente movimento que subverte as relações de temporalidade e espacialização. É como uma luta sem sabor de vitória ou de derrota, na qual, se tudo é possível, nada faz diferença.

Constatamos que as ocorrências mais graves de violência no espaço escolar não são tão frequentes. Os sujeitos de nosso estudo citam, como formas mais recorrentes da violência, o desrespeito mútuo, ofensas entre os alunos e entre alunos e professores, brincadeiras agressivas e agressões físicas entre os alunos, a indisciplina em sala de aula e o descaso com a autoridade.

Isso nos leva a questionar: se as ocorrências mais graves são esparsas, por que se fala tanto em violência? Isso, talvez, se deva ao fato do termo "violência" ter se tornado um conceito "guarda-chuva", que vem sendo utilizado para referir todos os conflitos existentes no cotidiano escolar, indo desde uma palavra até uma atitude extrema.

Mesmo sem querer, quando se utiliza apenas o termo violência, camuflam-se questões muito sérias das quais a escola perfeitamente poderia dar conta, mas em geral não o faz. Prefere colocar-se no papel de vítima. A impressão que dá é a de que as causas são tão externas quanto as soluções.

Deixa-se, assim, de falar e de refletir sobre algo muito importante e que há muito vem sendo deixado de lado: a construção da disciplina. A consequência disso é o que vemos na escola: os alunos até tentam agir de forma correta, mas não sabem o que é ser disciplinado, muito menos quais são os seus limites. Isso faz com que o problema se agrave, e se hoje chegou ao ponto em que está, com certeza foi devido à negligência com as questões disciplinares, pois aquilo que antes era problema disciplinar, hoje assumiu outras proporções, outras dimensões.

A partir do momento em que não se fala mais em indisciplina, em construção da disciplina na escola e se vê como problemas de violência quaisquer atos ou comportamentos indesejados de alunos, tem-se a impressão de que a escola, deliberadamente ou não, prefere transferir a outros aquilo que é de sua competência: buscar soluções para as situações adversas que nela ocorrem. Afinal, violência não é a escola quem resolve. Violência é um problema externo, é caso de polícia, é caso de encaminhamento ao Conselho Tutelar. Essa é uma questão muito séria e que precisa urgentemente ser repensada.

Outro cuidado a ser tomado é o de não naturalizar a violência, gerando um "não tem jeito mesmo", um "não adianta", que se tornam presentes no contraponto às tentativas de transformação.

Outra representação muito presente, que evidenciamos, é a de que "a culpa" pelos problemas de violência "está nos outros", e na opinião dos pais, principalmente, o problema está nos filhos dos outros. Essa representação tem a ver com o chamado estranhamento. O outro é um estranho. Para a escola, a família e a sociedade são

estranhos. Estranho é o que é diferente. Não se percebe que o outro, apesar de ser diferente fisicamente, socialmente, economicamente, tem características iguais às de qualquer pessoa. Então, não pode ser visto apenas como o estranho, como o que está longe, como o que está fora, o que está do outro lado, está fora do muro da escola. Isso chama-se alteridade.

Evidencia-se o discurso de que, do muro da escola para dentro, vive-se em uma sociedade perfeita; infelizmente vêm os alunos e os pais de alunos para trazer problemas, para atrapalhar tudo, para perturbar a ordem e o funcionamento da escola. Essa é uma relação de estranhamento. O outro é um inimigo, que a gente deve dominar ou com a fala ou com outro mecanismo.

O estranhamento, o ver o outro como diferente, como inimigo, segundo CANDAU (1999), é a marca constitutiva da violência. A tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro, pode ocorrer no plano físico, psicológico ou ético.

Essa forma de interpretar e perceber a violência está ligada ao conceito de alteridade, sobretudo no que se refere à forma como a sociedade convive com a diferença.

Segundo GUARESCHI (1998), a alteridade pressupõe relação - que é uma realidade que, para poder ser, necessita de outra, senão não é - e o reconhecimento do outro. Sempre que se fala de relação, estamos falando de um ser que, como tal, necessita de outro, isto é, que é aberto, incompleto, por se fazer.

Para o autor, à medida que começamos a pensar o ser humano a partir das relações, surge uma nova dimensão na prática: a dimensão da alteridade, na qual nos damos conta de que o outro é alguém essencial em nossa existência, no nosso próprio agir. Ele se torna alguém necessário, alguém imprescindível para a própria compreensão de nós mesmos.

A grande distorção que se vive na atualidade, principalmente quando nos deparamos com a violência e as injustiças sociais, é a de ver o outro como alguém que nada tem a ver conosco, ao invés de concebê-lo como alguém essencial, alguém que ajuda cada um a se constituir e a se definir.

Considerando que o mundo atual é um mundo de violência, desenvolver a aprendizagem do terceiro pilar da educação, proposto por DELORS (1996, p. 97), é um dos maiores desafios da educação hoje. Para desenvolver no aluno a capacidade de *aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros*, a educação, segundo o autor, “deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes”. A descoberta do outro implica levar os alunos a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta, e essa descoberta do outro, necessariamente, passa pela descoberta de si mesmos, pois só assim poderão pôr-se no lugar do outro e compreender suas reações.

É necessário desenvolver no aluno a “capacidade de abertura para a alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI” (DELORS, 1996, p. 98).

Tender para objetivos comuns, significa trabalhar em conjunto com os jovens sobre projetos motivadores e fora do habitual, preparando-os para aprender a gerir conflitos. Para DELORS (1996, P. 99):

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações (...) a prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno.

É importante destacar que essa consideração do outro além de nós, se faz através do desenvolvimento da autonomia do aluno. “Aprender a considerar o outro além de nós depende em muito das relações sociais que vivemos. Relações de coação, com predomínio do respeito unilateral, levam à submissão às regras por conformidade, medo, prudência... Provocam no máximo, adequação social ou raciocínios morais de nível convencional; não constróem a autonomia” (MENIN, 1996, p. 90).

Percebe-se que, nos bastidores da escola, há um jogo de empurra-empurra em que a culpa pelo problema está sempre no outro.

O problema que se manifesta na escola, após percorrer várias instâncias, a ela retorna. O que se espera é que alguém faça alguma coisa, mas como nenhum dos envolvidos sente-se realmente responsável em liderar uma ação, nada acontece.

Nesse caso, "esperar que alguém faça alguma coisa", "que alguém imponha um poder" também é uma representação e isso implica um princípio: no caso da disciplina da pessoa, que é dependente externamente, exige a existência de um poder disciplinador. As pessoas têm a carência de que alguém, de fora, o estabeleça.

Encontramos a explicação para essa representação em Piaget, quando ele fala da questão da autonomia e da heteronomia. Quando o aluno diz que tem que haver punição ou os pais afirmam que a escola não faz nada, essa é uma visão heterônoma. Quando os pais e professores afirmam que “falta religião”, estão deixando claro que a solução do problema depende de uma força de fora, um controle externo. Essa é uma visão de heteronomia, também constatada através da visão de que “tem que ter policiamento dentro da escola, na porta da escola”.

O principal sintoma de uma moral heterônoma é a necessidade de um controle externo. Inclusive, para o aluno é muito mais cômodo que o controle, a cobrança parta de uma autoridade de fora, porque assim ele não precisa incorporar e produzir por ele próprio.

Quando agimos, pensando apenas nas conseqüências externas e imediatas de nossos atos ou, quando seguimos certas regras por simples prudência, interesse, inclinação ou conformidade, estamos sendo heterônomos.

Por pressão de forças externas a nós, decidimos obedecer às regras, o que não significa que isso seja de todo negativo, pois não há mal nenhum em sermos heterônomos em grande parte do tempo de nossa vida social; não há mal nenhum em sermos adequados, socialmente falando. O problema é quando só somos heterônomos (MENIN, 1996, p. 40).

Por outro lado, segundo MENIN (1996), quando decidimos seguir certas regras, normas ou leis por vontade própria, independente das conseqüências externas

imediatas, estaremos sendo autônomos³⁴. Na autonomia, a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância da mesma. Obedecemos porque concordamos que os motivos para a ação poderiam tornar-se “leis universais”: seriam um bem para todos. Isso, por exemplo, já não ocorre na heteronomia, na qual a obediência se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente.

O sujeito autônomo não é necessariamente um ‘vencedor’ no sentido daquele que sai ganhando sempre... Se autonomia significa ser capaz de decidir, obedecer a uma lei por entendê-la necessária para si e para os outros, muitas vezes significa também perder vantagens pessoais, deixar de ‘levar vantagens’, por recusar-se a usar o outro como simples meio para uma finalidade que não lhe diz respeito. Assim, a motivação para tornar-se autônomo ou para propiciar educação a outros nesse sentido não pode estar ligada a nenhuma promessa de êxito individual ou de um grupo restrito (MENIN, 1996, p. 90).

Ficou claro que todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos, mas nem sempre o fazem na direção da autonomia. As regras até podem ser as mesmas, o que muda é obedecê-las ou não. Nenhuma regra é boa em si, se não garantir autonomia para todos.

As escolas pesquisadas possuem suas normas e regras - muitas por sinal -, mas o que se percebe é que elas não foram construídas coletivamente e também não foram assimiladas pelos alunos, que nem sempre conhecem a função das mesmas; aprendem somente que devem obedecer para não serem punidos ou, então, para serem premiados.

Nesse caso as regras são percebidas como sagradas, feitas para serem obedecidas, quando deveriam ser encaradas de forma autônoma, consideradas como produto do e para o grupo.

Quando falamos em regras, não podemos esquecer que a sociedade, hoje, é marcada por um sentimento individual de apatia em relação à vida social, na ausência de utopias, na perda do sentido de viver, na falta de solidariedade, na ausência de parâmetros definidos sobre o que é certo e errado. Certamente, nesse contexto, não constitui tarefa fácil estabelecer limites e/ou construir regras disciplinares (NASCIMENTO, 2000).

Criar regras com as quais crianças e jovens estão se comprometendo é o ponto de partida de um trabalho conjunto. É difícil romper um compromisso que eles

³⁴ Ter autonomia é ter autogoverno.

mesmos assumiram. Para DAVIS, citada por CARVALHO (1997, p. 36), esse é um tipo de atitude que não pode ser imposta pelo Estado ou por mudanças curriculares, mas pela escola, pelo professor, dentro de projetos pedagógicos específicos e voltados para as realidades de seus alunos. Por isso essas normas não podem partir de cima para baixo, pois são os professores e as escolas, junto com os alunos, pais e comunidades, que sabem quais são as suas necessidades. Negociar, buscar normas que contemplem a relação professor-aluno não significa abrir mão da autoridade.

Como se viu no decorrer do trabalho, a lógica das "punições" é a mesma em todos os estabelecimentos. Existe o que as Orientadoras Educacionais chamam de um "escalonamento" da punição, que depende da gravidade do fato, sendo que as medidas pedagógicas ou penalidades vão de uma simples advertência verbal à transferência do aluno para outra escola. Por sinal, essa é outra representação que existe: a de que "expulsando o mau elemento" expulsa-se com ele o problema.

As atitudes tomadas diante de situações conflituosas variam desde conversar com os alunos, encaminhar para serviços especializados, comunicar aos pais, suspender, expulsar, até mesmo chamar a polícia. Quando isso ocorre, a Patrulha Escolar é chamada e esse procedimento parecer dar uma certa segurança a todos na escola.

O jogo de empurra e o fato dos envolvidos não adotarem atitudes mais seguras em relação à violência e à indisciplina faz com que a sensação de impunidade aumente. A grande reivindicação dos alunos é exatamente que haja punição, pois a certeza de que podem fazer o que fizerem e de que não serão punidos gera o descompromisso e a falta de participação, representada pela típica expressão utilizada pelos adolescentes: "não dá nada mesmo!".

A justificativa mais utilizada para explicar a falta de punição é a de que o aluno "não pode ser punido por causa do Estatuto", e é por isso que o menor faz o que quer, porque "sabe que para ele não tem punição", não pode ser preso. Isso denota que o ECA é, ainda, desconhecido da grande maioria.

Quando o aluno pede para ser punido, na verdade o que ele precisa é de referenciais seguros dentro dos quais possa agir. Referenciais esses que muitas vezes

os adultos não podem lhes dar, por considerarem que seus parâmetros de ação já não servem para as gerações mais jovens.

Para ALEVATO (1999), enquanto os mais velhos apegam-se à tradição, através da conhecida expressão “no meu tempo”, como se seu tempo houvesse sido melhor, os mais jovens convivem com a vulnerabilidade de esquemas frágeis, expostos à ambigüidade de um modo de produção em crise.

“No meu tempo era diferente”. Mas afinal, que tempo era esse?

Observamos que a afirmativa "no meu tempo era diferente", traz uma sensação saudosista de que a educação de antigamente era melhor que a atual.

Para PUIGGRÓS (1997, p. 35), quando os mais velhos dizem que os jovens estão em outra, que no seu tempo era diferente “da parte dos adultos essa atitude denuncia uma soberba profunda, que nasce da crença de que a sociedade de sua juventude foi melhor; que sua geração foi mais inteligente, mais capaz e mais audaciosa porque imaginou e tentou concretizar projetos enormes, universais e definitivos”.

A referência à escola do passado é muito utilizada, evidenciando a idéia de que há dez, vinte, trinta anos atrás a escola era de qualidade. O exemplo de "boa escola" está associado ao que ela foi, ou deixou de ser, está associado a um tempo que já passou.

A representação de que "no meu tempo" era melhor, de que “a escola em que estudei era uma escola de qualidade”, de que "os professores que eu tive é que eram bons, exigentes, cobravam a disciplina", está presa à idéia de que alguma coisa se perdeu e que não existe mais. Tal idéia também está associada ao próprio conceito de "escola de qualidade", o qual está ancorado no passado.

Em pesquisa desenvolvida por ALEVATO (1999) sobre a "qualidade da escola", a autora percebeu que as representações a respeito a colocam como algo que existia no passado e se perdeu no presente. É uma representação social que nega o presente, que nega a situação. A qualidade, enquanto representação social, está ancorada no passado, assim como nele estão ancorados a disciplina e os valores. Essa é uma forma de negar o presente, de não aceitar o presente.

Para a autora, não é possível localizar fisicamente a desejada “escola de qualidade”, até porque não faz diferença se ela existiu ou não. As escolas de hoje serão sempre inferiores às “do meu tempo” e distantes da escola imaginada para o futuro, porque a idéia de “escola de qualidade”, tal como é representada no imaginário social hoje, situa-se num plano atemporal. Ou seja, não pertence ao passado, apesar de estar na memória das pessoas; tampouco situa-se no presente, pois o presente é a realidade; guarda relação com o futuro, mas sob a forma de resgate, e não de criação. É memória, mas memória social/institucional.

Na verdade, o que se busca resgatar com essa referência constante ao passado é a escola como “*locus* do saber, um espaço destinado à conservação e à transmissão do conhecimento dos antepassados às gerações mais novas, esse passado dá sentido à palavra escola, associando-a à idéia de “verdadeira escola” (ALEVATO, 1999, p. 96).

Percebemos que, mais do que desenvolver a autonomia do aluno, faz-se necessário desenvolver a autonomia da instituição escola, uma vez que, no que se refere ao problema da violência, as soluções possíveis giram muito em torno da escola se posicionando enquanto tal e articulando estratégias de ações. Por enquanto, a escola está indo a reboque disso tudo, ela não se posicionou como uma organizadora desse processo. A escola, que sempre trabalhou de forma organizada, não está preparada para trabalhar com processos caóticos e o que estamos vivenciando é exatamente isso.

O que concluímos é que a desorganização da sociedade, a falta de clareza, de conceitos, de parâmetros, é uma situação posta no mundo e que não influencia somente a escola. Mas, isso não significa dizer que o mundo não tenha mais uma ordem estabelecida. Tem sim! Tem uma ordem diferente.

Todos os preceitos em que se assenta a civilização, a organização do Estado, parecem estar desmoronando. É isso que leva as pessoas a concluírem que não existem mais valores, que os jovens de hoje não são como os de antigamente, que o professor perdeu sua autoridade.

Esses são sintomas, na verdade, de que alguma coisa não vai bem. Mas, ninguém se pergunta qual deve ser o antídoto da escola frente a isso tudo? Se o processo é caótico, precisamos começar a pensar de onde podem vir as possibilidades.

Não adianta ficar lamentando ou tentando encontrar culpados, o que precisa acontecer é uma parada, para reflexão, visto que estamos em crise. É necessário questionar, refletir principalmente sobre: qual é o papel da escola hoje? O que significa educar e qual a responsabilidade da escola nesse contexto tão caótico e desordenado onde nada se sustenta por muito tempo? Como a escola tem que se posicionar diante disso?

A sociedade passa por uma crise de paradigmas e o primeiro sintoma disso é não saber que rumo tomar. Isso é perceptível em todas as instâncias: pessoal, institucional e social.

Quando falamos que a escola está em crise, na verdade o que queremos expressar é que, nos últimos tempos, a mesma não vem respondendo às exigências que a sociedade atual está impondo. A educação, dentro da atual conjuntura, tem se deparado, constantemente, com necessidades antes desconhecidas. A escola, tal como foi concebida no passado, já não responde às exigências deste momento histórico. A microeletrônica, os processos da informática e das telecomunicações, as grandes redes de comunicação global estão transformando os modos de ser e agir, aprender e ensinar.

Os argumentos que sustentam a crise escolar são os de que a escola não forma para o trabalho; a escola não consegue reverter o fracasso e o abandono escolares; as reformas educativas têm fracassado³⁵.

Para TELLES (1992, P. 55), "a tão falada crise da escola brasileira é sobretudo uma crise de identidade decorrente da indefinição do papel da escola. Fatores políticos, sociais, econômicos e pedagógicos têm contribuído para essa descaracterização".

Segundo RIBAS (2000, p. 27) "há muito, a escola convive com diversas crises: de valores, de ética, de politização, de consciência, de motivação, de conceitos, além das crises cultural, econômica e política que recrudesceram nas últimas décadas".

A crise, necessariamente, não precisa representar algo insuperável. Se considerarmos a definição de crise elaborada por SPOSITO (1996), vamos perceber que a mesma é um ponto decisivo e necessário, é um momento crucial, quando o

³⁵ Para uma maior aprofundamento desses argumentos, ler IMBERNÓN, Francisco. A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato, 2000.

desenvolvimento tem de optar por uma direção, escolher este ou aquele rumo. Assim, tanto para o jovem quanto para a escola, a noção de crise configura antes de tudo um desafio. E é assim que a questão deve ser encarada: como um desafio! Mais que isso, um desafio coletivo!

ARENDT (1988, p. 223) faz um alerta importante, destacando que, "uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão".

Para superarmos a crise da escola, FLECHA e TORTAJADA (2000) sugerem, primeiramente, que devemos deixar de falar do óbvio, justificando assim não fazer opções, ou seja, faz-se necessário passar da cultura da queixa para a cultura da transformação, dando um passo importante em direção a uma cultura educativa que transforme dificuldades em possibilidades; desenvolver o conceito de aprendizagem dialógica, tendo como objetivos principais a igualdade e a solidariedade. Os autores sugerem, também, que as escolas sejam transformadas em comunidades de aprendizagem, o que pressupõe um conceito de educação integrada, participativa e permanente³⁶.

Se é para a escola continuar existindo, enquanto responsável legítima ou legitimada pela sociedade para uma determinada função, precisa, urgentemente, encontrar o ponto nevrálgico disso para pôr uma ordem em termos de formação do sujeito.

Estudando a violência escolar, percebemos que a mesma está diretamente relacionada à crise pela qual passa a escola e evidencia-se na recusa do aluno ao assumir o conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e materialmente na instituição escola, que não mais responde ao seu universo de necessidades.

³⁶ Integrada, porque pressupõe a participação conjunta de todos os componentes da comunidade educativa com a intenção de oferecer respostas às necessidades educativas de todos os alunos. Participativa, porque depende cada vez menos do que ocorre na aula e cada vez mais da correlação entre o que ocorre na aula, em casa e na rua. Permanente, porque na atual sociedade recebemos constantemente informação, cuja seleção e processamento requerem uma formação contínua.

Os alunos estão na escola, mas são pouco receptivos à sua ação e não encontram sentido nos inúmeros conteúdos, atividades, provas, regras disciplinares, desrespeito às diferenças, e diante disso, reagem com condutas violentas.

É insuficiente apontar melhorias para o futuro da escola pública. São necessárias ações no presente e para o presente. Principalmente a criação de um espaço público no interior da mesma, que seja capaz de sinalizar para as crianças e jovens que a escola tem um valor positivo. Um espaço onde predomine o reconhecimento das diferenças, que permita a emergência de conflitos e de práticas de negociação para sua resolução, atenuação das desigualdades e tolerância (SPOSITO, 1996).

Urge acreditar na instituição escolar como espaço produtor de inovação: a valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária (NÓVOA, 1999).

Para DAVIS (apud CARVALHO, 1997, 36), o papel da escola é fazer com que os alunos se apropriem daqueles conteúdos que são tidos como fundamentais para a construção do cidadão, fazendo ao mesmo tempo com que a criança desenvolva o que chamamos de funções psicológicas superiores – todas as funções cognitivas (seriação, classificação, dedução, comparação, observação, análise, síntese). Ela só pode fazer isso com base em um conteúdo. O conteúdo e o pensar não se separam. E a forma de trabalho sobre esse conteúdo está ligada ao tipo de pensamento que o aluno vai desenvolver ao longo da sua vida.

O papel da escola está mais difícil hoje porque vivemos em uma sociedade que caminha acentuadamente para o individualismo, que vive uma profunda crise de valores e a escola não pode se furtar de ensinar convivência, cooperação, solidariedade, generosidade, tolerância, complacência, amizade, respeito mútuo, valorização do outro. E para isso não há didática; o aprendizado se dá na forma como o professor se mostra, na sua postura.

Nesse novo contexto, mister se faz o professor e a escola repensarem o seu papel, pois se as crianças têm acesso às mais variadas formas de conhecimento e

informações através da internet, da parabólica, da tevê, do computador, com certeza não vão se contentar em saber que quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral. Os alunos vão querer saber o que fazer com esse conhecimento, vão questionar os professores. Todavia, segundo DAVIS (apud CARVALHO, 1997, p. 36): "Muitos professores não estão preparados para serem questionados, para debater, buscar novas interpretações. Até porque perderam sua própria identidade como educadores, uma vez que a sociedade não os valoriza".

Na sociedade da informação as pessoas são constantemente soterradas pelas mais diversas informações, novidades e descobertas. Se queremos informação sobre qualquer assunto que desconhecemos, basta digitar a palavra chave em um das centenas de sites de busca que existem na internet e recebemos milhares de indicações de leituras nos mais diferentes idiomas. Com essa avassaladora onda de informações, ficamos a nos questionar: qual é o papel da escola hoje, se anos atrás era ela a mais importante transmissora de conhecimentos? E o que é pior, se fôssemos inconstituintes, decretaríamos sua inutilidade, o seu fim. Ainda, dentro dessa mesma linha de raciocínio, diríamos que a escola perdeu sua função, pois os alunos podem aprender em casa através do computador.

Se optássemos por decretar o fim da escola, analisando a questão por esse prisma, estaríamos cometendo grandes equívocos e os maiores deles seriam: não considerar que o Brasil é um país pobre e somente uma parcela mínima de alunos em idade escolar tem acesso ao computador e à rede mundial de comunicação; e mesmo que o acesso aos computadores fosse possível, a escola jamais poderia deixar de existir, por se constituir em um lugar indispensável e privilegiado para o convívio, socialização e vivências imprescindíveis ao desenvolvimento do educando.

Outra questão a ser observada é a seguinte: a escola dever ser um centro de informações ou um centro de construção do conhecimento?

Nunca se produziu tanta informação por tantos meios e ao mesmo tempo, como agora. Diante dessa constatação, um questionamento se faz imprescindível: será que de fato a informação é igual ao conhecimento?

KURZ (2002) defende que o conceito de informação de modo algum é abarcado por uma compreensão bem elaborada do conhecimento. "O significado de

informação é tomado num sentido muito mais amplo e refere-se também a procedimentos mecânicos. O som de uma buzina, a mensagem automática da próxima estação de metrô, a campainha de um despertador, o panorama do noticiário na TV, o alto-falante do supermercado, as oscilações da Bolsa, a previsão do tempo... tudo isso são informações”.

A sociedade do conhecimento aparece, ao que tudo indica, como sociedade da informação, porque se empenha em reduzir o mundo a um acúmulo de informações e processamentos de dados, e em ampliar de modo permanente os campos de aplicação destes:

Tanto para o comportamento maquinal quanto para o humano, na sociedade do conhecimento a base é dada, portanto, pela informática, que serve para programar seqüências funcionais. Lida-se com processos descritíveis e mecanicamente reexecutáveis, com meios formais, por seqüência de sinais (algoritmos). Isso soa bem para o funcionamento de tubulações hidráulicas, aparelhos de fax e motores de automóveis; e tudo bem que haja especialistas para isso. Porém, quando também o comportamento social e mental de seres humanos é representável, calculável e programável, estamos diante de uma concretização de visões de terror das modernas utopias negativas (KURZ, 2002).

Para o autor, a geração mais jovem da chamada sociedade do conhecimento caracteriza-se pelos “informados”, os quais, desde pequenos não compreendem a palavra crítica e, nessa condição, consideram o conhecimento reflexivo intelectual como infrutífero, como uma espécie de bobagem filosófica da qual não precisam mais.

O papel da escola e sua função social estão sendo abalados devido a essa universalidade do acesso à informação e a autoridade do professor vem sendo corroída lentamente, também, devido a isso. Uma parcela de "culpa", seguramente, se deve à televisão e à internet.

ALEVATO (1999) levanta importantes questionamentos a respeito do papel da escola: numa sociedade que massifica e centrifuga a informação, através da mídia e da internet, como definir conteúdos? Por que aceitar a palavra de um professor sem reagir, se a participação política envolve a criticidade e a autonomia? Como valorizar a memorização, se os computadores exibem uma memória extremamente mais prática e eficiente? Como cobrar dos professores que saibam tudo, se nem tudo a humanidade sabe?

Nas salas de aula percebe-se, quase sempre, que o professor está em desvantagem em relação a seus alunos. Mal remunerado, cumprindo uma carga horária

excessiva, sem tempo para atualizar-se e menos ainda para "navegar" na internet, ele muito pouco atualiza seus conhecimentos na própria área de ensino. O resultado: os alunos, cada vez mais "anteados" na informação, atualizam-se através da TV e da internet e perdem o respeito pelo professor, degenerando a relação professor-aluno. Para ARENDT (1988, p. 231), o professor, freqüentemente, não conhece a

(...) sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz.

É evidente que é muito melhor o excesso de informação do que a falta dela, e o acesso, principalmente para os jovens, é um caminho sem volta. O professor é que terá de mudar. A ele compete achar novamente o seu lugar e retomar a sua autoridade nesse novo contexto, aprendendo a trabalhar com a diversidade e o excesso de informações.

Talvez seja isso que a escola não consegue perceber e nem mesmo se posicionar, pois o seu papel não é correr atrás do nível de informação alucinante do nosso tempo. Ao contrário: o papel da escola não é só passar informação. A escola é a base, é o que estrutura a possibilidade de interpretação dessas informações, e o conhecimento não se pode degradar em informação, senão corremos o risco de aumentar a montanha de dados e diminuir o real conhecimento.

Na verdade o que ocorreu, é que a perda do monopólio do saber e a ampliação do papel do professor não foram devidamente acompanhadas, nem por mudanças ao nível da sua formação profissional, nem por uma adequação e adaptação de recursos e de estruturas da escola.

Tais constatações nos levam a ponderar sobre o discurso existente de que a escola tem que se atualizar, pois entendemos que ela precisa resistir, preservando o que é perene (a ciência, tecnologia, valores, normas e ideologias) na educação, o seu núcleo duro. No que ela deve resistir? No que é constitutivo do seu papel. Que é preservar a criança e inseri-la aos poucos no mundo.

É nesse sentido que "ser escola significa conservar sua funcionalidade originária; manter-se instituição, porém, significa reconstruir cotidianamente seu

sentido para aquela sociedade em que se insere. Há um núcleo duro que precisa se presentificar e atualizar para a instituição existir. É a tensão entre essas esferas que se sintetiza nas representações que cada grupo vive”(ALEVATO, 1999, p. 91).

Ser escola não significa, necessariamente, entrar nessa onda da pós-modernidade pois existe muita mistificação, muita ideologia por traz disso tudo. Ser escola significa olhar o mundo no sentido de entender qual é a nossa função na história no sentido de formação da sociedade.

A centralidade da educação consiste em passar permanentemente o saber historicamente produzido às novas gerações, de forma que a humanidade não tenha que constantemente reinventar a roda; como ela não pode dar conta de todo o saber produzido, deve selecioná-lo priorizando aquilo que é mais relevante para a formação do cidadão. Cabe à escola não apenas fazer seleção, mas também definir o que é mais relevante para as novas gerações. E esse será o eterno dilema da escola: o que ensinar? Como ensinar? Porém, essas dúvidas podem ser consideradas inerentes à profissão do professor e nem por isso significam a sua extinção.

Nas palavras de ARENDT (1988, p. 235), devemos considerar que "a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para mundo"; assim, "a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação"

Na medida em que a criança e mesmo o jovem não têm familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-los aos poucos nele, como ressalta a autora:

"(...) o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secretamente ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação" (ARENDT, 1998, p. 239)

A responsabilidade dos adultos, e aí incluímos os professores enquanto formadores de personalidades, é assumir na educação

(...) a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração" (ARENDDT, 1988, p. 235).

É exatamente aí que a educação ofertada pela escola e pela família está pecando, pois não é difícil constatar que as crianças estão abandonadas à própria sorte.

Na mesma proporção em que deve atualizar-se e adaptar-se ao novo contexto, a escola deve perceber que o conservadorismo, no sentido de conservação, deve fazer parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo: "(...) em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição" (ARENDDT, 1988, p. 243).

Quando destacamos que a formação da criança é uma responsabilidade do adulto, pressupomos que esse, necessariamente, não precisa ser apenas o professor, pois, em se tratando de violência, não adianta tentar delimitar o problema dizendo, aqui é responsabilidade da família, aqui é da escola, aqui é do Conselho Tutelar, porque a educação não deve ser encarada como um problema de um agente apenas. Não há validade em se apontar culpados e também não adianta pensar que a escola hoje possa fazer alguma coisa que valha a pena, sozinha.

No que se refere ao problema da violência e da indisciplina na escola, o que propomos é que já é hora de a escola voltar sua atenção para duas questões imprescindíveis: a construção da disciplina na escola e o resgate da autoridade inerente à função do professor. Faz-se necessário recuperar a autoridade nas relações pedagógicas da escola, não uma autoridade de chefe que se impõe por um recurso de poder, mas uma autoridade de líder que propõe e é aceito.

Para ARENDT (1998, p. 240), "a autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças".

O professor pode fazer uso da sua autoridade para orientar e dar um sentido mais seguro à caminhada e à conquista de seus alunos. pois o educando precisa dessa segurança do educador para construir os seus referenciais: "O filhote estabonado e ansioso quer-se atirar de qualquer jeito do ninho mas a ave-mãe não deixa. A ave sabe que o ninho está em galho mais alto, sabe que as asas do filhote ainda estão fracas, conhece ventos fortes e outros ventos mais apropriados. Pela não - diretividade das aves-mães, não teríamos hoje a maior parte das lindas espécies de pássaros que ainda vivem nas matas" (MORAIS, 1993, p. 25).

A diretividade do professor auxilia o educando a perceber que a vida é diferenciada, que nela existem coisas que podem ser transformadas e outras não, e é somente com esforço e disciplina que se consegue o equilíbrio que possibilita ao ser humano viver nessa realidade fundamental diferenciada e hierarquizada. No entanto, o esforço mais disciplina não precisam compor a fórmula do sofrimento.

Para VASCONCELLOS (1991, p. 33), a autoridade que o professor precisa exercer deve abranger os seguintes domínios:

Intelectual - ser capaz de refletir, não ser dogmático, nem fechado; ser capaz de rever os seus pontos de vista; demonstrar inteligência no trato com a realidade, aprender seu movimento, ir além do senso comum;

Ético - ter princípios, estabelecer parâmetros e ser coerente; revelar senso de justiça; apresentar traços de firmeza de caráter, ter compromisso com o bem comum;

Profissional - ser competente; ter domínio da matéria e da metodologia de trabalho; empregar com segurança os conceitos e técnicas; ser interessado; demonstrar ânimo no que faz; preparar muito bem suas aulas; estar atualizado;

Humano - ser capaz de perceber e respeitar o outro como pessoa.

A autoridade, no sentido proposto, refere-se ao poder ou às habilidades do professor para conquistar a atenção e o interesse dos alunos e, conseqüentemente, a disciplina em sala de aula. As habilidades estão relacionadas basicamente ao respeito e à afetividade com que trata seus alunos, ao não-autoritarismo, dogmatismo e imposição.

Refletindo sobre a autoridade, ARENDT (1988, p. 245) nos diz que "o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição".

Na opinião de D'ANTOLA (1989, p. 53), "a autoridade deve ser usada para dirigir a classe, pois, quanto mais confiança os alunos tiverem no professor, enquanto autoridade que dirige um curso produtivo, que pode manter a disciplina, que tem bom domínio de conhecimento, mais confiança os alunos terão nas intervenções do professor, o qual deve utilizar a autoridade dentro dos limites da democracia" .

A disciplina a ser construída, considerando esses pressupostos, seria uma disciplina transformadora ou uma disciplina como princípio educativo, que tem por objetivo criar condições para que os alunos se apropriem dos conhecimentos; caso contrário, o que ocorre é uma disciplina opressiva ou coercitiva, que através da "violência simbólica"³⁷ leva os alunos à obediência das normas e das regras impostas pela ideologia dominante.

VASCONCELLOS (1991) defende que o que se almeja hoje em termos de disciplina é que a mesma "deixe de ser a expressão das relações sociais alienadas" e tenha como objetivo básico conseguir o autogoverno dos sujeitos participantes do processo educativo e, dessa forma, as necessárias condições para o trabalho coletivo em sala de aula e na escola, onde haja o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade, ou seja, as condições para uma aprendizagem significativa, criativa e duradoura. O que se busca é uma disciplina consciente e ativa, marcada pelo respeito, responsabilidade, participação, situação, construção do conhecimento, formação do caráter e da cidadania.

Dar ou não liberdade à criança? Essa liberdade prejudica ou contribui para sua formação? Tal questionamento nos remete a GUSDORF (apud MORAIS, 1993, p. 26), quando pondera que:

³⁷ A violência simbólica - termo utilizado por BORDIEU - é um processo de imposição através do qual busca-se a manutenção do arbítrio cultural fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade. Para fundamentar esse sistema simbólico é necessário que a sociedade seja capaz de impor a seus membros esse mesmo sistema simbólico, de forma que todos o interiorizem.

Ensina-se hoje que é preciso respeitar a liberdade das crianças sem submetê-las a nenhuma norma repressiva, e que esta liberdade fará maravilhas tão somente pela impulsão natural. Dizem-nos que toda forma de disciplina diminui aquele que a sofre e aquele que a impõe (...) A juventude não tem muito o que aprender, porque tudo o que aprende a deforma, nem ninguém que respeitar, porquanto todos os indivíduos se equívalem e nenhum saberia ultrapassar o outro. Toda autoridade é uma usurpação da parte do superior e humilhação para o inferior. (...) Diante dessa intoxicação psicopedagógica, é preciso ter coragem de afirmar que o caminho da afirmação de si, para um ser humano, não segue o plano inclinado da facilidade; todos quanto adquiriram neste mundo um valor, um grandeza qualquer, pagaram-no com muitos esforços e uma longa paciência” (apud MORAIS, 1993, p. 26).

Um ponto que ficou claro em nosso trabalho é a importância de se estabelecer limites para os alunos. Nesse caso, não podemos subestimar o importante papel que o professor exerce, uma vez que “a disciplina ou a ordem necessária às aprendizagens escolares é função da organização criada pelo professor” (ESTRELA, 1994, p. 81).

Parte dos conflitos existentes entre professor e aluno deve-se ao fato deste dificilmente responder aos códigos verbais e não-verbais expressos pelo professor e não considerar ou não conseguir interpretar as diferentes significações do tom de voz, do olhar, do contato físico e do silêncio do professor em função de diferentes contextos.

Para a autora, as intervenções disciplinares dos professores baseiam-se mais na sua intuição e experiência do que na aplicação sistemática de uma determinada teoria psicológica ou pedagógica, e essas intervenções são relativamente limitadas na sua variedade.

O tipo de reação do professor, geralmente, não tem relação com o tipo de desvio cometido pelo aluno e os efeitos da intervenção também não são constantes.

Segundo ESTRELA (1994), existem comportamentos que caracterizam os professores como bons e maus organizadores do processo pedagógico. Enquanto que os bons organizadores estabelecem bem as regras e expectativas quanto aos comportamentos dos alunos, respondem a estes de forma consistente, intervêm mais prontamente para parar o desvio e utilizam mais freqüentemente as regras em caso de indisciplina, os professores mal organizadores utilizam regras vagas e não reforçáveis, dão diretivas pouco precisas, comunicam ambigüamente as suas expectativas, são

inconsistentes nas suas respostas à maior parte dos comportamentos derivantes dos alunos, ignoram mais vezes esses comportamentos e não evocam as suas conseqüências, reagindo com lentidão. Essa função organizadora, desempenha um efeito preventivo da indisciplina.

A responsabilidade e a liderança do professor são destacadas por FREIRE (1986, 35), quando afirma que: "... o rosto e a fala dos professores podem confirmar a dominação ou refletir possibilidades de realização. Se os estudantes vêem ou ouvem o desprezo, o tédio, a impaciência do professor, aprendem que são pessoas que inspiram desgosto e enfado. Se percebem o entusiasmo do professor quando este lida com seus próprios momentos de vida, podem descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica".

Nesse contexto, diferentes posicionamentos de docentes em sala de aula farão com que os alunos se interessem pelo aprender ou então encontrem maneiras para rejeitá-lo. Por conseguinte, a conscientização da importância de sua presença, didática e social, é necessária para que o professor exerça com segurança, com conhecimento e com ética a sua atividade em sala de aula. Apesar da força dos fatores externos, o controle das relações existentes em sala de aula ainda está nas mãos do professor. Por isso mesmo, a ele cabe incentivar os questionamentos, a argumentação e a exposição de diferentes pontos de vista, e além disso, criar um ambiente no qual o aluno possa discutir as próprias vivências e experiências com o professor.

O que fica claro é a necessidade de se estabelecer na escola normas comuns e construídas coletivamente, diretrizes básicas em relação à organização da escola, às atitudes a serem tomadas diante dos problemas de indisciplina (o que pode e o que não pode) e definir qual é exatamente a função de cada um perante a questão.

Perceber que os problemas de indisciplina e violência que a escola enfrenta não devem ser resolvidos somente pela Orientadora Educacional é um passo importante, mas não observado nas escolas que apresentam problemas mais graves, talvez porque só algumas orientadoras chegam a essa conclusão. Embora haja necessidade de se estabelecer uma linha de ação comum, essa não precisa necessariamente ser uma receita a ser seguida, pois cada indivíduo possui suas

características próprias e tem sua maneira, também própria, de conduzir o processo. Estabelecer normas comuns, e de preferência por escrito, ajuda a objetivar os encaminhamentos do problema.

Acreditamos que esse objetivo só será atingido através de um trabalho em equipe, através de discussões e decisões coletivas, lideradas pelo diretor da escola, que permitam a troca de experiências, uma vez que geralmente os sucessos ou problemas que um professor enfrenta ficam com ele mesmo, não ocorrendo a troca ou soluções em conjunto.

O problema da violência na escola não pode tornar-se um jogo de “empurra-empurra”. Deve estar claro para todos que a resolução desse problema depende da ação dos envolvidos e seu enfrentamento deve ser um “compromisso de cada setor com suas responsabilidades, dentro de sua visão de totalidade, articulado com os demais, cobrando inclusive, que cada parte assuma suas respectivas responsabilidades.” (VASCONCELLOS, 1994, p. 43).

Portanto, a indisciplina e a violência não são problemas que dizem respeito somente à equipe técnica pedagógica da escola, mas também ao diretor, ao professor, ao aluno, aos funcionários, à família e à sociedade. O engajamento da família nesse trabalho é indispensável, pois “não adianta a escola desenvolver todo um trabalho, se não tiver ressonância e continuidade na família (...). A disciplina na escola tem que ser construída por todos os elementos envolvidos, senão não vai dar frutos positivos” (FREIRE, In: D’ANTOLA, 1989,p.9)

Um dos principais responsáveis pela efetivação de qualquer proposta que se queira pôr em prática, com relação à violência e à indisciplina na escola, queiramos ou não, é o professor. Pode-se trabalhar com os pais, com a formação mais geral dos alunos, com a influência da sociedade, etc., mas, se não for considerado o principal foco de ação que é a sala de aula, o exclusivamente pedagógico, todas as tentativas perderão o sentido. Quem nos traz alguns subsídios referentes às implicações desse pressuposto é ESTRELA (1994). Segundo a autora, a formação atual dos professores deve estar mais orientada por princípios de prevenção de conflitos do que por princípios de correção. Essa consideração remete também para a importância da

formação em serviço, o que sugere que as ações necessariamente devem iniciar antes do início do ano letivo.

Nessa perspectiva a formação docente deverá assentar-se, essencialmente, em dois eixos que aglutinam outros: o professor enquanto agente normativo e o professor enquanto organizador da aula.

É muito importante que esse sistema normativo/disciplinar seja explicitado nos primeiros dias de aula, pois são nas primeiras aulas que os alunos irão testar a coerência e a consistência normativa do professor e da escola, formulando as primeiras avaliações de sua autoridade.

A falta de modelos de intervenção disciplinar reforça a necessidade de se incentivar no professor uma atitude de investigação adequada às diversas situações de indisciplina, analisando essas situações e avaliando as conseqüências de sua intervenção.

Esse tipo de análise fornece ao professor instrumentos de pesquisa e de interrogação do real, favorecendo a sua capacidade de diagnóstico e de intervenção fundamentada, contrariando a tendência para a procura de receitas duvidosas, para a atitude acrítica e para a generalização abusiva. FLANDERS sugere o seguinte: “... o objetivo prioritário da formação inicial é ensinar o professor principiante a fazer perguntas refletidas sobre o seu ensino, a elaborar os seus próprios projetos de pesquisa para obter respostas e a conhecer as técnicas necessárias de coleta de dados, de modo que as respostas sejam objetivas e confiáveis (...)” (apud ESTRELA , 1994, p. 101).

Essas considerações, remetem à tendência atual sobre a formação de professores, na qual se valoriza o processo de reflexão sobre a prática. Há um esforço metodológico em fazer com que o sujeito descubra em sua consciência o sentido de seu mundo vivido e pela ação reflexiva reconstrua tais sentidos, transformando seu próprio mundo e, conseqüentemente, abrindo possibilidades para a mudança no seu agir. Isso vem ao encontro dos novos papéis atribuídos ao professor atualmente, entre os quais se encontram o de investigador e inovador.

Para investigar e inovar é indispensável que o professor esteja consciente de que sua tarefa se inicia no trato com a realidade que tem em sala de aula, não adianta

ficar reclamando e procurando encontrar culpados para as dificuldades que enfrenta. Ele tem alunos concretos e é com eles que deverá trabalhar, em uma determinada escola, em um determinado lugar. É a partir dessa realidade que deve iniciar seu trabalho. Não deve ficar sonhando com alunos ideais e diferentes, pois “só se pode transformar a realidade a partir do momento em que se assume a existente”, em que se passa a acreditar que as coisas podem mudar. “O pressuposto fundamental de qualquer trabalho educacional é acreditar na mudança do outro.” (VASCONCELLOS, 1994, p.45).

Em muitos casos falta ao professor uma maior clareza teórica, que lhe permita compreender qual é o seu papel enquanto professor, qual a importância de sua autoridade enquanto elemento estruturante para o comportamento do aluno e o que representa sua postura em relação à disciplina, na interpretação dos alunos.

Esses subsídios nem sempre a formação inicial do professor fornece. Nesse caso, a escola - com a coordenação do Supervisor - pode realizar um trabalho de fundamentação teórica, proporcionada através da formação contínua, visando ao preenchimento dessas lacunas. É preciso levar em consideração que, em sua maioria, esses professores são provenientes de cursos de Licenciatura, nos quais o tempo destinado à formação pedagógica do professor é muito reduzido, fornecendo-lhes apenas rudimentos teóricos no que se refere à prática pedagógica.

Esse alerta é importante porque se costuma cobrar do professor o que ele não recebeu no decorrer de sua formação. Daí a importância de se oportunizar a esse professor a participação em cursos, simpósios, encontros e outros eventos de formação continuada, que lhe proporcionem as orientações de que necessita para uma ação pedagógica eficaz.

Essas orientações instrumentalizarão o professor no sentido de estabelecer um clima de respeito mútuo com o coletivo escolar; propiciar uma maior convicção em relação à importância do trabalho que desenvolve; realizar a autocrítica e rever o que for necessário; proporcionar ao aluno um ensino significativo e participativo vinculado às suas necessidades; deixar de dar nota pelo comportamento do aluno; construir a coletividade na sala de aula, partilhando responsabilidade e elaborando

normas coletivas; criar novos vínculos de relacionamento. Isso tudo através de um comprometer-se constante com o coletivo escolar.

Na opinião de MANSUR (1995, p.45), há que se propor um trabalho na escola calcado em três valores que a vida diária tem mostrado como de extrema necessidade para o desempenho de uma vida individual e social equilibrada: 1º) - limite: ninguém pode, na relação com o outro e consigo mesmo, fazer tudo o que quiser e na hora que quiser, sem perder o seu lugar no seu habitat natural; 2º) - respeitar o adolescente: entre os humanos, o adolescente talvez seja aquele que mais cobra de si o respeito dos outros e o que menos o pratica em relação ao outro. É preciso mostrar-lhe que esse valor deve ter mão dupla; 3º) - responsabilidade: esta é uma das virtudes que preparará nossos alunos para uma vida profissional digna e coerente. No jogo da vida tudo tem um preço.

Nosso objetivo, com as reflexões que realizamos, foi tentar apontar uma visão de conjunto para o problema, considerando que o mesmo não será solucionado por um ou outro agente, mas prescinde de uma reordenação total. Portanto, seria ingenuidade afirmar que apenas as propostas pedagógicas resolveriam o problema da violência na escola, uma vez que a problemática é extremamente complexa e associada a uma multiplicidade de fatores.

Destacamos que, em relação à violência na escola, em muitos casos, devido à banalização do conceito, o problema acaba ganhando proporções de gravidade que nem sempre possui, o que não justifica dizer que a escola tem muito pouco a fazer.

Também constatamos que, teoricamente, não existe uma proposta concreta de intervenção. O que se apontam são possibilidades voltadas para estratégias de ação no sentido de se prevenir a violência, que somente será solucionada se a resposta for global e abarcar todos os envolvidos com o processo educativo.

Deve-se perceber o problema não apenas como consequência de causas externas e voltar-se para as práticas internas que toda escola pode implementar. Para que a prevenção da violência seja mais eficiente, as atitudes devem partir da própria escola enquanto organizadora de todo esse processo.

Para isso, é importante aprender com a experiência e fazer um planejamento considerando que a maioria dessas situações só têm soluções a longo prazo. Nesse

sentido é que destacamos a importância do registro e da adoção de uma postura investigativa, pois percebemos que não basta falar do problema, mas também registrá-lo para que possa ser acompanhado e retomado. Isso possibilita que se conheça a fundo a situação, a fim de que se possa ter subsídios para atuar na sua prevenção, mais que na sua correção. Analisar as informações que vão sendo obtidas no dia a dia da escola permitirá intervir quando os conflitos são só incipientes.

Uma vez que as causas imediatas já foram identificadas e até algumas soluções para as mesmas foram propostas, as escolas deveriam passar para o próximo passo: colocar em prática essas informações, partir para a ação, potencializando as informações e análises que já estão disponíveis. Definir que ações devem ser tomadas e o que é da responsabilidade de cada um, pensando no coletivo e agindo individualmente. Quem deve tomar a iniciativa? Obviamente a iniciativa deve partir da equipe pedagógica da escola, com o inequívoco envolvimento dos professores, alunos, famílias e funcionários.

Outro fator que consideramos fundamental é o diálogo entre os diversos segmentos envolvidos, pois o mesmo proporciona um clima de harmonia entre todos. Espaços de discussão na escola, onde seja possível refletir sobre o problema, devem ser pensados.

Destacamos que, se a escola quiser educar seus alunos em um bom ambiente de trabalho, solidário e positivo, deve centrar seus esforços em conseguir uma melhoria contínua da participação e da comunicação entre todos os membros da comunidade educativa, o que, com certeza, resultará em um bom clima de convivência.

Entre as medidas que podem ser adotadas, consideramos interessantes as apontadas por BRANCALEONI; PINTO (2001): promoção de espaços comunicativos e de negociação como reuniões periódicas, a introdução de figuras mediadoras (grêmios), a promoção da integração entre os alunos, destes com a equipe e desta entre si, a flexibilidade na aplicação das regras de conduta e que estas sejam compatíveis com a realidade da clientela atendida e o estabelecimento de uma boa relação com a comunidade ampliada da escola que, além de pais, inclui associação de bairro e vizinhança.

Não basta coibir o crime. Fortalecer as relações interpessoais e estimular a auto-estima são trabalhos preventivos contra a violência e isso se consegue com atividades de educação, cultura e lazer.

Concluimos que **fazer** é a verdadeira solução para o problema!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. Qualidade: um mito pós-moderno. In: TEVES, Nilda; RANGEL, Mary. **Representação social e educação**: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. Campinas: Papyrus, 1999. p. 79-114.

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, Gracinda (Orient.); ALONSO, Myrtes. **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 9 -18.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo e SADER, Emir. **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **A indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ASSIS, Simone Gonçalves de. **Traçando caminhos numa sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores. Rio de Janeiro/Brasília: FIOCRUZ-CLAVES/UNESCO, 1999.

BASAGLIA, Franco. **A instituição negada**: relato de um hospital psiquiátrico. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAUDRILLARD, Jean. **A ilusão do fim ou a greve dos acontecimentos**. Lisboa: Terramar, 1992.

BÓRON, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRACALEONI, Ana Paulo L.; PINTO, José Marcelino de Rezende. Um olhar sobre diferentes formas de enfrentar a violência escola: uma abordagem etnográfica. Pelotas: **Cadernos de Educação**, n. 16, p. 139-160, jan./jun. 2001.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação e NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**: a Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 1999. 447 p.

CARDIA, Nacy. A violência urbana na escola. IN: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth (Orgs). **Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação**: Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: IEC. Ano II, n. 02, p. 26-69, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada; KANISKI, Ana Lúcia. **A sociedade do conhecimento e o acesso à informação**: para que e para quem? Disponível em: <http://ibict.br/cionline/250300/2930004.pdf> Acesso em: 12 de mar. de 2002.

CARVALHO, Patrícia. A indisciplina nossa de cada dia. **Educação**. São Paulo, v. 23, n. 193, p. 34-42, maio 1997.

CASAMAYOR, Gregório (Coord.). **Cómo dar respuesta a los conflictos**: la disciplina en la enseñanza secundaria. Barcelona: Graó, 1998.

CASSILAS, Valeriano Martin. **Religião deve ser matéria escolar?** Nova Escola. Edição out. 1999. Disponível em: http://www.uol.com.br/novaescola/ed/126_out99/html/comcerteza_ereligioso.htm Acesso em: 23 fev. 2001.

CHAUÍ, Maria Helena. Ensaio – Ética e violência. In: **Teoria e Debate**. Revista Trimestral da Fundação Perseu Abramo. Ano 11, n. 39, out./nov./dez. Rio de Janeiro, 1998, p. 23-40.

D'ANTOLA, Arlete (Org.). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

DE LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **A indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

DE LA TAILLE, Yves. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 6 ed. Brasília: Cortez - MEC: UNESCO, 2001.

DIAS, Ana Rosa Ferreira. **O discurso da violência**: as marcas da oralidade no jornalismo popular. São Paulo: EDUC/Cortez, 1996.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, V. I.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, V. II.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica. Disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: desafios do futuro imediato. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 03 de jul. 2000. Disponível em <<http://www.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0307200001.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e Educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. p. 103-124.

GUARESCHI, Neuza Maria Fátima. A criança e a Representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 212-232.

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 149-161.

GUGLIANO, Alfredo Alejandro; FERREIRA, Márcia Ondina. **Fragmentos da globalização na educação**: uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Vigilância, Punição e depredação escolar**. Campinas: Papyrus, 1985.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: desafios do futuro imediato. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ISHIDA, Válter Kenji. **Estatuto da criança e do adolescente**: doutrina e jurisprudência, 2 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

JOVER, Ana. Indisciplina: como lidar com ela? Revista **Nova Escola**. São Paulo. v. 12, n. 113, p. 34-38, jun. 1998.

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5^a ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

KURZ, Robert. **A ignorância da sociedade do conhecimento**. Caderno Mais! Folha de São Paulo, 13 de janeiro de 2002. Disponível em: <http://elsonrezende.hpg.ig.com.br/socialpol/ignora.htm> Acesso em 12 de mar. de 2002.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **A indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. P. 25-38.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivilidade na escola**: nem vítimas, nem culpados. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LEVISKY, David Léo. **Adolescência pelos caminhos da violência**: a psicanálise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MANSUR, Eli Salim. Sintonia do sim e do não. **Dois Pontos**. São Paulo, p. 44-45, out./nov. 1995.

MARANHÃO, Odon Ramos. **Psicologia do crime**. São Paulo: Malheiros, 1995.

MENIN, Maria Suzana S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MICHAUD, Ives. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 70, p. 56-69, abr./jun. 1996.

MORAIS, Regis (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse. 9 ed. Campinas: Papyrus, 1993.

MUNHOZ, Divanir Eulália Naréssi. **Escola, família e sociedade**. Organizado pela Assistente Social e Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1999. Mimeo.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Violência e Escola: o que pensam os professores. Rio de Janeiro: maio, 2000. 13p. **Anais do X ENDIPE/2000**. 1 CD ROM.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUDLER, T. B. La educación y los mecanismos ocultos de la alienación: Crisis en la didáctica. **Revista de Ciencias de la Educación**. Rosario, 1975, no. 4, 1ª parte, p. 89-109. Tradução de Elsa Gonçalves Avancini.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Agressividade e violência**: o normal e o patológico. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos (Org.). **Violências no tempo da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 522-543.

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, p. 7-25, 1997.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Pesquisa-ação na pós-modernidade: a produção do professor pesquisador. Rio de Janeiro: maio, 2000. 11p. **Anais do X ENDIPE/2000**. 1 CD ROM.

PÉREZ GÓMEZ, A I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. IN: SÁCRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-117

POURTOIS, J. P.; DESMET, H. **Educação pós-moderna**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1999.

PUIGGRÓS, Adriana. **Voltar a educar**: a educação latino-americana no final do século XX. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da Filosofia**. 4^a ed. V. 2. São Paulo: Paulus, 1990.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativa teóricas e práticas. 4 ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

RIBAS, Mariná Holzman. **Contruindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: olho d'água, 2000.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, Catarina. Romper limites: ousadia ou indisciplina? **Amae Educando**. v. 30, n. 270, p. 24-27, set. 1997.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. 111p.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **A violência na escola**: a percepção dos alunos e professores. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educa/rededh/aida2.htm>. Acesso em 09/09/99.

SPOSITO, M. P. A instituição escola e a violência. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. n. 104, jul. 1998.

TELLES, Maria Luiza Silveira. **Educação**: a revolução necessária. Petrópolis: Vozes, 1992.

TIBA, Içami. **Disciplina**: limite na medida certa. 15 ed. São Paulo: Gente, 1996.

TIGRE, Maria das Graças. **Disciplina na escola**: análise e busca de elementos geradores. Ponta Grossa, 1996. 56 p. Monografia (Especialização em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

TOLEDO, José Roberto. Globalização aprofunda o abismo entre ricos e pobres. **Folha de São Paulo**. Caderno Especial. São Paulo, 02/11/1997, p. 12.

TOMAZ, Lea Maria. Os nativos da ilha do mel (PR): uma identidade em questão. **Cadernos de Ciências Sociais**, Curitiba: Ed do IPARDES, vol. 1, n. 2, p. 13-37, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção da disciplina em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1991.

VITKOWSKI, José Rogério. **O paradigma emergente e a integração das novas tecnologias no projeto TV escola**. Ponta Grossa, 1999. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Viva Rio - Campanhas: Basta! Eu quero paz. Disponível em: <<http://www.vivario.org.br/basta/framesup.htm>>. Acesso em: 13 de jul. 2000.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventude, violência e cidadania**: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, v. 9, nº 1, p. 05-41, maio 1997.

ZAGURY, Tania. **Limites sem trauma**: construindo cidadãos. 20 ed. São Paulo: Record, 2001.

ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e Educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

