

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

SIMONE RODRIGUES RUDUIT

VIOLÊNCIA INTERPESSOAL DISCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR:
estudo de caso em Alvorada/RS

Porto Alegre
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

SIMONE RODRIGUES RUDUIT

VIOLÊNCIA INTERPESSOAL DISCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR:
estudo de caso em Alvorada/RS

Dissertação de Mestrado em Sociologia, para
obtenção do título de Mestre em Sociologia pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Azevedo

Porto Alegre
2005

Dedicatória

À memória de meu pai por ter sido o primeiro a me apresentar as ciências sociais e a minha mãe por me ensinar a importância do estudo em um mundo tão desigual.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao colega amigo e marido, Ruduit, pelas sugestões e questionamentos sempre pertinentes e bem vindos, também agradeço o tempo a mim dispensado sempre que solicitado e, sobretudo pelo amor e compreensão nos momentos fáceis, mas principalmente nos difíceis.

A realização do presente trabalho foi possível, entre outras contribuições, pela aceitação da escola investigada e pela confiança a mim dispensada. Agradeço a disponibilidade dos professores entrevistados e observados, à compreensão e disponibilidade da direção da escola, em especial a vice-diretora que sempre me recebeu de braços portas e coração abertos. Agradeço a permissão da direção em dispor seus documentos para minha análise. Também agradeço aos alunos que aceitaram ser entrevistados e falarem de questões pessoais muitas vezes difíceis para eles, mesmo sem me conhecerem. E por fim, mas não menos importante, agradeço à Secretaria de Educação do Município de Alvorada, representada à época, pelo secretário Alexandre Virgílio.

No âmbito da Universidade agradeço primeiramente ao meu orientador Professor Rodrigo Azevedo pela aposta e confiança em meu trabalho, bem como aos professores do Programa de Pós-Graduação com os quais tive o privilégio de ter compartilhado saberes, especialmente à Professora Anita Brumer pela excelente colaboração feita na disciplina de Metodologia e na argüição do projeto, ao Professor José Vicente Tavares dos Santos com quem pouco pude conviver mas muito aprendi sobre o tema da violência na escola, à Professora Sônia Larangeira pelo exemplo do rigor científico aprendido ainda na graduação e ao Professor Enno Dagoberto Liedke Filho pela contribuição da Sociologia Clássica que me foi de grande valia na construção de meu referencial teórico (na utilização de alguns aspectos da teoria de Émile Durkheim).

Por fim agradeço à Universidade, ainda pública, gratuita e de excelente qualidade que disponibiliza aos estudantes professores e saberes fundamentais para a formação de profissionais qualificados em um país de escassos graduados, mestres e doutores.

Pensei que houvesse um muro entre o lado claro e o lado escuro, pensei que houvesse diferença entre gritos e sussurros, mas foi engano foi tudo em vão já não há mais diferença entre a raiva e a razão.

(Humberto Gessinger)

RESUMO

A violência no espaço escolar é, na atualidade, um fenômeno social que atinge escala mundial. Embora o tema não seja inédito, vem assumindo novas formas e maior intensidade não apenas no Brasil, mas também em países como França, Portugal, Alemanha, Japão, entre outros. Estudos recentes revelam a complexidade do tema que não deve ser tratado como fruto de apenas uma variável, mas deve ser compreendido dentro de um contexto social - envolvendo fatores endógenos e exógenos à escola – que favorece práticas de violência. O presente estudo propõe-se a compreender a violência interpessoal no espaço escolar, relacionando-a com políticas pedagógicas da escola (fator endógeno à escola), com valores familiares (fator exógeno à escola) e com grupos de referência (fator transversal à escola). Paralelamente ao balanço de bibliografia especializada sobre experiências internacionais e do Brasil, realizou-se estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de Alvorada/RS. A análise dos dados evidencia que quanto menos ações preventivas na escola, quanto mais violenta a criação dos filhos e quanto mais práticas violentas de sociabilidades entre amigos, tanto maiores as chances dos alunos desenvolverem práticas de violência interpessoal no espaço escolar. Portanto, a apreciação do fenômeno em questão requer a consideração de diferentes espaços sociais formadores de valores nos alunos, especialmente a escola, a família e os grupos de referência, revelando-se a complexidade do tema na sociedade atual.

ABSTRACT

Violence in the school setting is, nowadays, a social phenomenon that reaches world scale. Although this theme is not unprecedented, it has been assuming new forms and higher intensity not only in Brazil, but also in countries like France, Portugal, Germany, and Japan, among others. Recent studies reveal the complexity of the theme which shouldn't be treated as the product of only one variable, but should be understood within the social context – encompassing endogenous and exogenous factors to the school – which fosters violence practices at school. The present study proposes understanding interpersonal violence in the school setting relating it to the school pedagogical policies (endogenous factor to the school), to family values (exogenous factors to the school) and to reference groups (transversal factors to the school). Parallel to the balance of specialized bibliography about international and Brazilian experiences, a case study at a public school of Alvorada, RS was done. The data analysis shows that the less intervention at school, the more violent child raising is, and the more violent are interpersonal practices of sociability among friends, the higher the chances of students developing interpersonal violence in the school setting. Therefore, the appreciation of the phenomenon in question requires the consideration of different social environments responsible for the formation of values of students, specially the school, the family, and reference groups, revealing the complexity of the theme in the present society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 CONCEITOS UTILIZADOS E AS EXPERIÊNCIAS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA NO EXTERIOR E BRASIL	15
1.1 CONCEITOS UTILIZADOS.....	15
1.2 A EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL COM A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	22
1.2.1 O Caso da França.....	22
1.2.2 O Caso da Inglaterra.....	26
1.2.3 O Caso da Alemanha.....	30
1.2.4 O Caso da Suíça.....	35
1.2.5 O Caso de Portugal.....	37
1.2.6 O Caso do Japão.....	43
1.2.7 O Caso da Argentina.....	54
1.2.8 O Caso do Uruguai.....	62
1.3 A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA COM A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	65
2 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	76
2.1 ABORDAGEM ESSENCIALISTA.....	76
2.2 ABORDAGEM ECONOMICISTA.....	81
2.3 ABORDAGEM SISTÊMICA.....	85
2.4 ABORDAGEM DAS CONFLITUALIDADES.....	88
3 O MUNICÍPIO INVESTIGADO E A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS, DA POLÍTICA PEDAGÓGICA, DAS FAMÍLIAS E DO GRUPO DEREFERÊNCIA DOS ALUNOS.....	94

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO, DAS ESCOLAS E DA POLÍTICA PEDAGÓGICA.....	94
3.1.1 O Município de Alvorada.....	94
3.1.2 Escolas da Rede Municipal de Alvorada e a Escola Investigada.....	99
3.1.3 Políticas Pedagógicas da Rede Municipal.....	100
3.1.4 A Política Pedagógica da Escola Investigada	108
3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS.....	118
3.2.1 Caracterização das Famílias.....	118
3.2.1.1 Famílias que estabelecem uma relação intra-familiar pautada mais no diálogo e na mútua cooperação e menos em práticas autoritárias.....	119
3.2.1.2 Famílias que possuem a violência como um recurso de relacionamento.....	125
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE REFERÊNCIA.....	132
3.3.1 Caracterização dos Grupos de Referência.....	133
3.3.1.1 Caracterização dos Grupos de Referência sem práticas de violência.....	133
3.3.1.2 Caracterização dos Grupos de Referência (que não utilizam práticas de violência).....	134
4 A RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA INVESTIGADA, AS FAMÍLIAS E OS GRUPOS DE REFERÊNCIA DOS ALUNOS E AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA INTERPESSOAL DISCENTE NO ESPAÇO	136
4.1 A ESCOLA INVESTIGADA E AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA INTERPESSOAL NO ESPAÇO ESCOLAR.....	137
4.2 AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS E AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA INTERPESSOAL DISCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	145
4.3 OS GRUPOS DE REFERÊNCIA DOS ALUNOS E AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA INTERPESSOAL DISCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	149
CONCLUSÕES.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160

INTRODUÇÃO

A Violência de modo geral é um fenômeno crescente na atual sociedade. A mídia tem divulgado o crescimento, em todo planeta, de grupos de terroristas, grupos neonazistas, delitos (assassinatos, seqüestros,...), ações contra minorias étnicas (assassinatos entre outras ações), ações de guerra que utilizam a humilhação dos inimigos como tática (militares americanos na ocupação do Iraque). Entre estas ações observam-se outras como o crescimento de uma cultura violenta presente em programas de televisão¹ e rádio² (filmes, novelas e comerciais).

É neste contexto social permeado por práticas – algumas vezes banalizadas – de violência que encontra-se a atual sociedade. Os jovens, professores e funcionários das escolas – expostos a tais circunstâncias - estariam experimentando a vivência em um espaço escolar cada vez mais permeado de ações violentas.

Alguns destes professores dirão que não percebem a existência de violência no espaço escolar, outros dirão que o fenômeno seria facilmente resolvido com o aumento tanto do rigor das regras como das punições escolares.

¹ Pode-se citar o programa “Linha Direta”, que vai ao ar semanalmente pela Rede Globo, e tem como mote a captura de foragidos do Sistema Judiciário. Outro exemplo é o programa e “Brasil Urgente” que vai ao ar diariamente mostrando acidentes, buscas de criminosos, entre outras.

² Alguns programas, como da rádio Jovem Pan, colocam ouvintes no ar para conversar com os apresentadores, as poucas palavras emitidas pelos ouvintes são transformadas em deboches que oscilam entre preconceitos sexuais (dirigidos a homossexuais) de gênero entre outros.

Na medida em que a mídia, cada vez mais, traz exemplos de ações violentas ocorridas nas escolas, e os estudos sobre o tema proliferam por vários países, conforme será abordado neste estudo, temos a idéia da dimensão de uma questão que não pode estar de fora dos planejamentos pedagógicos nem tampouco das políticas governamentais.

Como é possível compreender as razões para brincadeiras que tratam (na visão de professores e alunos) a violência no espaço escolar como algo comum e divertido? Para esta análise é preciso ir além dos aspectos econômicos que muitas vezes permeiam as explicações. Pois não se pode buscar explicações apenas por meio da relação direta entre carência de recursos financeiros e práticas de violência, uma vez que alunos de escolas particulares cometem também ações violentas, ou ainda, nem todos os moradores de bairros e cidades periféricos cometem tais ações.

Também não se pode reduzir o fenômeno à simples falta de rigidez no trato da questão, pois países que investiram maciçamente no controle físico e penal da violência na escola não só não resolveram a questão, como aumentaram os índices de uma prática de conseqüências sérias, as intimidações ou *bullying*.

A concepção de atribuir as práticas de violência na escola a uma fase psicocognitiva na qual os adolescentes cometeriam ações violentas por não compreenderem o significado do que é lei, apresenta-se frágil, pois os estudos sobre o tema e o presente trabalho demonstram haver certo regramento nas ações violentas. Um destes regramentos reside no fato de que são mais comuns atos violentos entre meninos ou entre meninas e não entre sexos opostos.

Algumas abordagens teóricas apresentam-se apoiadas na idéia de entender as ações violentas pela falta de civilidade dos alunos. Esta explicação não pode ser compreendida fora da idéia de que há um padrão do que é civilizado. Porém também não é possível esquecer que o conceito de civilidade é socialmente construído, colocando o que é civilizado e o que não é a partir de um ponto de vista ou de uma socialização específica.

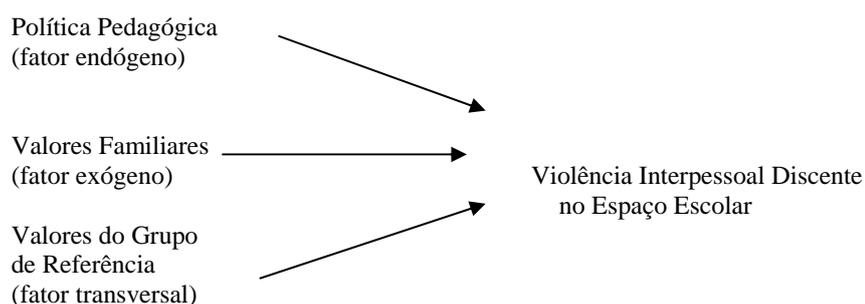
Em meio a este diálogo que visa explicar a violência no espaço escolar, cabe então entender quais fatores podem condicionar o aparecimento do fenômeno: Se a atual sociedade está permeada por várias práticas violentas, como pode a escola dirimir tal questão? Como uma família pode evitar ou induzir seus filhos às ações violentas na escola? E sobre o grupo de amizades dos jovens, qual relação com práticas violentas na escola? Ou ainda, será possível entender a violência (na escola ou em outros espaços sociais) como fruto de uma essência natural presente em todo ser humano?

A Violência no Espaço Escolar parece ser construída a partir de um conjunto de fatores que deve ser examinado, quais sejam: as políticas pedagógicas, os valores familiares e os valores dos grupos de referência dos alunos. Assim o presente trabalho buscou compreender o fenômeno da Violência no Espaço Escolar a partir de tais variáveis.

Os estudos sobre a violência no espaço escolar vêm crescendo, sobretudo a partir da década de 1990. Em função dos estudos serem ainda recentes não há, até o momento, um mapeamento teórico que organize as explicações. É por esta razão que buscou-se, em primeiro lugar, organizar as teorias disponíveis, para em seguida dialogar com estes

quadros explicativos. As correntes podem assim ser dispostas: Economicista (explica o fenômeno por questões predominantemente econômicas); Sistêmica (compreende o fenômeno como fruto de uma incivilidade); Essencialista (na qual a violência é vista como parte da natureza humana); e por fim, a das Conflitualidades (que trabalha no sentido de expor duas civilidades que entrariam em choque no espaço escolar).

O objetivo deste trabalho é compreender quais fatores favorecem a prática de violência interpessoal discente (entre alunos) no espaço escolar. Assim, parte-se da hipótese que a violência no espaço escolar pode ser compreendida com base no seguinte modelo explicativo:



A Família cujos valores incluam as práticas de violência na forma de se relacionar poderia ensinar seus filhos a utilizarem tal recurso nos seus relacionamentos na escola.

Os grupos de amizades (ou grupos de referência) que utilizassem práticas de violência como parte de sua sociabilidade estariam também construindo no jovem a idéia ou o valor moral da utilização da violência como meio legítimo de relacionar-se.

Se a escola não possuísse uma política pedagógica que impedisse a entrada de ações violentas ou não conseguisse demonstrar que é possível uma forma alternativa às ações violentas de relacionamento, poderia ser permeável a práticas de violência construídas fora da Instituição, quer seja na família quer seja nos grupos de referência.

É neste contexto que se perguntam – senso comum e meio acadêmico – quais razões levariam jovens estudantes a agredirem-se mutuamente, seja para resolver conflitos, seja para brincar e matar o tempo? Ou ainda, por que alunos portam armas dentro da escola? Como as escolas lidam ou “deveriam lidar” com tais situações? Se o excesso de punição não resolve, como eliminar práticas de violência nas escolas? Como pode a escola reverter comportamentos violentos sem conseguir contar efetivamente com a participação e engajamento dos pais dos alunos?

Estas são questões que permeiam os pensamentos de todos aqueles que tem suas vidas atravessadas pela escola (seja para os pais, seja para os professores, para os secretários de educação, entre tantos outros atores envolvidos temporária ou permanentemente).

Por essa razão se faz tão necessária a discussão do tema por um olhar científico, que busque sair dos senso comum para lançar idéias sobre um tema tão complexo e pungente.

A análise foi feita a partir de um estudo de caso no Município de Alvorada, Região Metropolitana de Porto Alegre / RS. A escolha do município se deu em razão da realização de um estudo exploratório feito na localidade. Vale citar também que Alvorada é

constantemente citada pela mídia como um pólo de violência na Região Metropolitana, construindo um estigma que afeta diretamente a auto-estima dos seus residentes.

Para tanto o foco esteve voltado para uma escola da rede municipal daquele município, na qual foram aplicados 77 questionários com 35 questões cada, sendo 32 questões fechadas e 3 abertas. Os questionários foram aplicados em uma turma de cada série dos últimos quatro anos do ensino fundamental. Também foram feitas quatorze entrevistas semi-estruturadas (com alunos, direção, professores, bibliotecárias da escola e o Secretário de Educação do município à época). Além de entrevistas no estilo focalizada (GIL, 1987) sem gravação³. As observações *in loco* foram realizadas durante a coleta de dados, no segundo semestre de 2004, centrando-se nos intervalos entre as aulas (recreio), na entrada e saída das aulas, nas salas de aula em horário de aula, nos corredores durante as aulas, nas salas dos professores nos intervalos e horários de aula e nas reuniões quinzenais da equipe docente. A análise dos documentos foi feita a partir dos livros-ata e dos livros de ocorrência da escola, do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico da Escola, bem como da Constituinte Escolar (que é um documento de todas as escolas da rede municipal de Alvorada).

³ As gravações de áudio nem sempre podiam ser feitas, pois os professores dispunham de poucos minutos entre uma aula e outra, assim a proposta de gravar muitas vezes afugentava os docentes, preferindo-se apenas a “conversa” sem gravação.

CAPITULO I:

1 CONCEITOS UTILIZADOS E AS EXPERIÊNCIAS DA VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR NO EXTERIOR E NO BRASIL

1.1 DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Esta seção abre o trabalho com a intenção de expor a definição dos conceitos que serão trabalhados ao longo desta dissertação. A construção de tais definições permite, desde já, a filiação a determinados campos teóricos, que serão melhor desenvolvidas nas próximas páginas.

a) O conceito de Violência e Violência no Espaço Escolar:

Em um primeiro momento é necessário definir o termo violência, que para Michaud (1989) ocorre quando num relacionamento uma das partes sofre um dano físico, moral ou em suas propriedades. Bobbio define assim:

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 seja voluntária [...] a intervenção física, na qual a Violência consiste, tem por finalidade destruir, ofender e coagir (BOBBIO, 1995, p. 1291).

A violência expressa-se, no espaço escolar, entre outras formas por meio de ações de depredação de prédios escolares; pelos roubos de equipamentos escolares, de pertences de alunos; em agressões físicas e também pelo *bullying*. Pode, assim, ser dividida em:

- 1) A violência interpessoal atingi a pessoa no seu aspecto físico ou mental, tais como as danificações e ou roubos de materiais escolares; agressões físicas ou verbais

(insultos racismos, preconceitos de gênero ou econômicos); ameaças de espalhar boatos (de agressões ou de deboches); exclusão de um grupo de amizades⁴.

2) Violência contra o patrimônio – roubos à escolas (televisões, equipamentos eletro eletrônico, estoques de comida); roubos a alunos e professores dentro ou fora da escola.

É muito importante ressaltar que as definições acima formuladas apresentam uma tênue linha que separa a violência interpessoal e a violência contra o patrimônio. Por exemplo, a intenção de um aluno que rouba ou danifica o material do seu colega pode encobrir a intenção maior que é de atingi-lo psicologicamente por meio de uma agressão física – neste caso o roubo. Diferente também é a intenção do indivíduo que, em um bairro pobre, prefere assaltar a escola (com seus materiais de valor) ao assaltar uma residência (que talvez possua materiais de menor valor).

Cabe esclarecer que o foco deste trabalho está nas práticas de violência interpessoal discente (entre alunos), abordando as ações que visam a atingir pessoalmente outro indivíduo.

⁴ A Violência interpessoal pode também compreender a agressão contra o professor. Tal ação dirigida contra os educadores pode estar na forma de ameaças efetivas ou veladas, danos em seus carros, e roubos. No entanto, não é foco deste trabalho abordar a violência contra professores/ contra direção da escola e contra funcionários.

b) O Conceito de “Bullying”:

Como o presente estudo tem seu foco voltado para as práticas de violência entre os alunos, é preciso considerar que o *bullying*, para Debarbieux (2003), compreende aquelas intimidações exercidas de forma cotidiana entre os alunos.

Essas ações são, em geral, comuns em escolas francesas, inglesas, suíças, alemãs, uruguaias, japonesas e brasileiras (TAVARES DOS SANTOS, 1999a, 2001; VISCARDI, 2003).

De acordo com Hayden e Blaya (2002), o conceito *bullying* foi cunhado na Inglaterra e diz respeito à vontade consciente de maltratar alguém, colocando-a sob tensão. É também uma intimidação que faz uso contínuo de um abuso de poder agressivo e sistemático. Suas manifestações efetivas são feitas por meio de ameaças de espalhar boatos, da exclusão de um grupo de amigos e por ameaça de agressões físicas. Estudos realizados na Escandinávia demonstraram que tal ação desencadeou um alto nível de tensão que conduziram alguns alunos ao suicídio.

A gravidade desta ação está na sua continuidade e na sua invisibilidade, pois diferentemente de uma agressão física que deixa marcas visíveis, as marcas deixadas pelo *bullying* são vistas apenas pelo perpetrador e pela vítima. Esta invisibilidade fica aprisionada nas “cifras ocultas” que, conforme Debarbieux (2002) e Montoya (2002),

podem ser apreendidas por meio da pesquisa de vitimização.⁵ O Japão também dispensa uma preocupação com relação ao fenômeno do *bullying* – cuja denominação é “ijime”.

c) O Conceito de Família / “Valores Familiares”:

Parte-se da compreensão de que a família, a escola e os amigos são importantes no papel socializador por serem formadores do *habitus*. Conforme Bourdieu (2001), o *habitus* é que orienta as nossas ações, por meio de um *modus operandi*.

O *habitus* para Bourdieu (2003) não passa por um cálculo racional de como se deve ser, como devemos nos comportar, mas pode-se denominá-lo como o “funcionamento sistemático do corpo socializado” (p.62). Assim, o *habitus* é um conjunto de ações próprias para um determinado campo específico, cada campo tem seu *modos operandi* que orienta as ações desejadas – *habitus* – para aquele espaço social, seja a família, a escola o grupo de amigos, ou outro.

O conceito de *habitus* é importante neste trabalho pelo seu papel de formação de valores. O adolescente estará se socializando a partir de um ou de alguns *habitus* construído em diferentes espaços sociais que formarão seu conjunto de valores morais e que o orientarão.

Dessa forma, um grupo de importância socializadora é a família, que para Giddens (1994, p. 109) “[...] sigue siendo normalmente la principal agencia de socialización desde la

⁵ Para mais informações sobre as pesquisas de vitimização, dados e levantamentos já realizados nas escolas francesas, ver Montoya (2002, p. 107).

infancia a la adolescencia, e incluso después – en una secuencia de desarrollo que conecta a las generaciones”. A forma como a família se relaciona será ensinada para a criança e assim, essa forma será transportada pela criança para a escola e para outros espaços sociais.

Para Tavares dos Santos (2001), a lógica de um padrão de relacionamento violento - presente na maneira como se relacionam os integrantes de uma mesma família - é trazida pelos alunos para dentro da escola. É inegável assim, o papel socializador da instituição família.

Durkheim defende que a educação é uma ação contínua sendo feita de modo consciente e inconsciente através de exemplos, de palavras e pelos atos praticados. “Para que haja educação, têm que estar em presença de uma geração de adultos e uma geração de jovens, bem como uma acção exercida pelos primeiros sobre os segundos” (DURKHEIM, 2001, p. 10).

Portanto, a família é um espaço social fundamental no qual interagem diferentes gerações, promovendo a socialização e a constituição de parte dos valores das novas gerações. Inegável papel possui a família até mesmo quando pais ou responsáveis passam pouco tempo com suas crianças / jovens.

d) O Conceito de Escola e de Políticas Pedagógicas:

Para dimensionar o papel socializador da escola, convém resgatar a definição de Bourdieu (2001):

É paradoxal o fato de que o autor das *Formas primitivas de classificação* e das *Formas elementares da vida religiosa* [Durkheim] não se tenha dado conta, em seus escritos dedicados à educação, de que, do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação (BOURDIEU, 2001a, p. 205).

O diálogo que Bourdieu propõe com Durkheim é no sentido de esclarecer o quão integradora (moralmente) é a escola:

Na verdade, os indivíduos “programados”, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino. Os homens formados em uma dada disciplina ou em uma determinada escola, partilham de um certo “espírito”, literário ou científico; modelado pela escola Normal Superior ou aquele moldado pela Escola Politécnica. [...] O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns (BOURDIEU, 2001a, p. 207).

Na mesma obra, Bourdieu (2001a), chama a atenção para o papel da escola que tem a função de...

[...] transmitir consciente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*, ou seja, em suma, de transformar a herança coletiva em inconsciente individual e comum (BOURDIEU, 2001a, p. 346).

Bourdieu (2001a) vê na escola uma força formadora de *habitus* que propicia aos que estão em contato direto ou indireto “uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de “*habitus cultivado*””(p. 211).

Dessa forma pode-se pensar, se a socialização presente na escola não oferece alternativas aos valores permeados de práticas violentas trazidos pelos alunos, eles permanecerão com esses mesmos valores. A escola validará as práticas violentas na medida em que não constrói outros valores.⁶

e) O Conceito de Grupos De Referência e Seus Valores:

Para Giddens (1994) o grupo de referência exerce influência no processo socializador dos jovens. Assim “los grupos informales de gente de edades aproximadas en el trabajo y en otros contextos tienen normalmente una notable importancia en la formación de las actitudes y el comportamiento de los individuos” (p. 111).

Então, se um grupo de referência possui em seu código de conduta o aceite às práticas de violência, é bastante provável que seus integrantes, quando estiverem na escola, façam uso desse código de conduta. Mais ainda se a escola não consegue coibir pacificamente tais ações ou fazer com que seus alunos compreendam que naquele espaço já existe um outro código de conduta que não compreende práticas violentas.

Os conceitos aqui apresentados foram apoiados em estudos sobre a violência no espaço escolar, com aporte teórico, sobretudo da área da sociologia. A idéia é de esclarecer, conforme colocado no início, sobre qual(is) matriz(es) teóricas está pautado o estudo.

⁶ Novos valores podem ser construídos no âmbito da escola mediante ações contínuas que ofereçam alternativas de sociabilidade, sem incluir práticas violentas.

1.2 A EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL COM A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

O presente capítulo tem por objetivo apresentar elementos teóricos que fundamentam a discussão sobre a violência no espaço escolar. Os dados a serem aqui expostos demonstram os vários tipos de violência e os vários fatores que interferem neste fenômeno social.

A presente dissertação tem como foco a violência interpessoal discente, porém, faz-se necessário compreender a complexidade e multidimensionalidade do fenômeno em questão. Desta forma, compreende-se que um estudo sobre a violência no espaço escolar tem de ser recortado sob vários aspectos / ângulos para ser melhor examinado e analisado.

Cabe também salientar que os diferentes estudos apresentados neste capítulo possuem aspectos em comum que permitem criar paralelos na análise, sem obscurecer as especificidades de cada região / país estudado que interferem nas práticas sociais, bem como no fenômeno em estudo.

1.2.1 A Experiência da França

De acordo com o levantamento realizado pelos estudos franceses a violência no espaço escolar é presente na realidade francesa desde a década de 1970. No entanto, os primeiros estudos só foram realizados na década posterior. Em 1994, relata Montoya

(2002), realizou-se um estudo empírico inédito sobre a violência escolar, a partir do qual o Estado interessar-se-ia em assumir o compromisso de resolver o problema. A questão passaria a ser considerada como de segurança pública. Esta motivação em tratar do tema teria como um dos impulsionadores a mídia francesa. Como primeiro ensinamento, Montoya (2002) alerta para o risco das pesquisas tornarem-se objetivistas, esquecendo-se das subjetividades dos atores envolvidos, ou então cair num “absoluto relativismo subjetivo” que abdica da conceituação teórica, transformando o fenômeno em estudo daquilo que as representações dos atores acreditam que seja. O adequado seria a combinação de ambas abordagens.

Em um estudo comparativo de grande escala, a equipe de pesquisa de Eric Debarbieux (Pesquisador do Observatório Europeu da Violência Escolar – UNESCO) demonstrou a relação entre violência e condições sócio-demográficas da população escolar, assim “[...] quanto mais carente for a população da escola, mais degradada será a atmosfera e mais profundo o sentimento de insegurança” (MONTROYA, 2003, p.110). Também foi demonstrada uma forte ligação entre violência e “exclusão interna”.⁷

Outra explicação tecida por Montoya (2002) é a de que a violência escolar expressa uma reação aos “[...] aspectos não-igualitários do mercado escolar” (p.111). Nessa perspectiva, as escolas francesas guardam em si duas contradições:

[...] uma contradição social entre as funções de educação de massa e as funções de criação de uma elite, e uma contradição técnica entre a necessidade

⁷ Tal exclusão se refere “[...] às práticas freqüentemente disfarçadas das turmas menos adiantadas das escolas secundárias” (MONTROYA, 2002. p. 111). Nesse sentido os alunos excluiriam os colegas de seus grupos de amizade.

de misturar os alunos em nome da paz social e o interesse de separá-los em grupos uniformes, segundo linhas culturais – ou étnicas –, de modo a facilitar a prática pedagógica, do ponto de vista dos professores (MONTROYA, 2002, p. 112).

Assim, as escolas inseridas neste contexto são incapazes de criar regras que valham para todos os grupos ali presentes. A padronização pela qual passou a instituição, nos últimos 25 anos, conforme relata Montoya (2002), esmoreceu o significado da escola e extinguiu o “consenso quanto ao significado do que é *lei*”.⁸

Prost (apud Montoya, 2002) demonstra que um sistema não igualitário (com escolas primárias para trabalhadores e secundária para seus herdeiros) cedeu lugar a uma escola estratificada socialmente, porém as mudanças pelas quais passaram a escola consolidaram e legitimaram a estratificação que tem como base critérios tidos como acadêmicos e não sociais.

Desse modo, na modificação da composição social dos alunos, pode-se ver a origem da desregulamentação, como Testenièrre já havia analisado em 1967. [...] As tensões e as contradições entre função de treinamento e a função seletiva e produtora de qualificação de uma escola constituem a base do fenômeno da violência (MONTROYA, 2002, p. 112).

Montoya (2002) traz à tona outros estudos que questionam o papel da orientação e das turmas organizadas conforme o nível de aproveitamento. Assim, para Montoya (2002), as violências podem ser compreendidas como uma forma dos alunos, por meio da raiva,

⁸ É interessante notar que nos bairros pobres franceses naqueles de maioria muçulmana as crianças acusam seus colegas de “Judeu sujo” entre outras formas de agressão. O Estado tomou para si a responsabilidade de lutar contra o preconceito contra judeus. Tal aprendizado anti-semita acontece, segundo os professores, nos bairros dos alunos agressores (Jornal Zero-Hora 23/01/2005, p.26).

resistirem “[...] à imagem negativa que a escola pode exibir [...]” (p. 112) em seu papel excludente.

A escola passa por uma série de dificuldades, entre elas, estão; a) o desnível de aprendizagem do aluno, b) a falta de motivação e c) “o descontentamento dos jovens”. Portanto não é possível compreender este fenômeno sob apenas um determinante explicativo, para isso a sociologia contribui enormemente:

Eles [os sociólogos] colocaram em questão o próprio significado da escola, em sua dimensão socializadora e, por fim, deram ênfase às novas dimensões da seleção social que vêm ocorrendo nas escolas, que incluem tendências “étnicas” ou até mesmo raciais, e que estão em processo de se tornar objeto de estudo de novas pesquisas, em razão da sua importância para a escola (MONTROYA, 2002, p. 122).

Para Tavares dos Santos (2002) a sensação de insegurança no ambiente escolar está ligada à mudança, no âmbito mundial, na relação entre os jovens (crianças e adolescentes) e à uma fratura no significado do “ofício de educador”. Continuando o argumento, o mesmo autor ainda salientou que estão na base destes conflitos questões como o prolongamento da adolescência, o medo do desemprego e as novas constituições familiares, que acabam por gerar uma crise de identidade entre professores e alunos.

Tavares dos Santos (2001), explicando a violência nas escolas, remete à explicação construída pelo francês Colombier (1989) de que a escola emparedaria o gesto e a palavra motivando essa violência. Este emparedamento corresponde à não valorização, por parte das escolas, das expressões /opiniões / juízos dos seus alunos.

Os casos de violência no espaço escolar francês demonstram a complexidade do fenômeno. Assim, existem várias facetas da questão a serem consideradas, como as transformações estruturais pelas quais a escola francesa vem passando, o sentimento de injustiça dos alunos em relação aos adultos presentes na instituição, o descontentamento dos jovens, a pedagogia seletiva no interior das escolas, e, por fim, a preocupação em formar uma parceria escola-família-comunidade. Os estudos franceses indicam que um espaço importante, tanto quanto a família e a própria escola, seriam os grupos de amigos que tem um papel que deve ser dimensionado ao buscar-se a compreensão de atos violentos na escola.

1.2.2 Experiência da Inglaterra

Hayden e Blaya (2002) argumentam que a violência no trabalho, na Inglaterra, é tema de pesquisa de certos grupos profissionais, como assistentes sociais, enfermeiros, policiais e outros. Os professores (representados por seus sindicatos) demonstrariam uma postura dicotômica, uma vez que pedem mais segurança nas escolas, mas também buscam minimizar os argumentos que afirmam que a indisciplina e a violência estariam aumentando.

Os estudos trazidos por Hayden e Blaya (2002) identificam que haveria poucas análises que enfocam as crianças vitimizadoras (causadoras de ações violentas que geram vítimas). Os estudos teriam como tema a violência da qual a criança é vítima. Uma das explicações da violência - expressa em relatório de 1995, elaborado pela Comissão Nacional sobre Crianças e Violência - é a de que esse fenômeno seria um “problema

masculino”, fundado no enaltecimento de atitudes machistas. Nesse documento as conclusões informam que é comum a prática (por parte dos pais contra seus filhos) de humilhações e castigos físicos. Ainda que os castigos físicos tenham sido abolidos das escolas públicas inglesas em 1986⁹, dois terços dos pais investigados apostam nesta prática como solucionadora de “comportamentos insubordinados.”¹⁰

Em 1989, realizou-se um levantamento nas escolas da Inglaterra que teria demonstrado, entre outras coisas, que a preocupação dos professores estava mais centrada nos problemas corriqueiros de mau comportamento dos alunos, do que nas agressões sofridas pelo corpo docente - ainda que um por cento destes já tivesse sido vítima de tais ações. De acordo com os relatos de professores, grande parte da violência dirigida a eles e aos funcionários da escola seria perpetrada mais por alunos e menos por pais ou “intrusos” (HAYDEN e BLAYA, 2002).

Uma característica significativa encontrada nas escolas, pelo levantamento supracitado é o *bullying*¹¹. Este compreende as intimidações na maioria das vezes por meio de xingamentos, mas também foram observadas agressões físicas que utilizavam gestos ofensivos e ainda as extorsões, a exclusão de um grupo de amigos e, por fim, a disseminação de boatos.

⁹ Nas escolas privadas da Inglaterra os castigos só foram abolidos em 1999, conforme Hayden e Blaya (2002).

¹⁰ Comportamento insubordinado é definido pelas autoras Hayden e Blaya (2002, p. 64), como ações que causem interrupções nas aulas e no aprendizado.

¹¹ Essa expressão de origem inglesa é também utilizada em outros países com adaptações de traduções. Para Tattum e Herbert 1993; Smith e Sharp 1994; Olweus 1993 (*apud* HAYDEN E BLAYA 2002) o *bullying* é definido como uma vontade consciente de maltratar alguém, conforme já definido na primeira parte deste capítulo do presente capítulo.

Os primeiros estudos sobre o *bullying* na Inglaterra foram realizados já no início da década de 1980, demonstrando que tal ação não era, e, em alguns casos, ainda não seria, considerada significativamente pelo corpo docente das escolas investigadas, ou seja, os professores não tomavam conhecimento de ações perpetradas. Somente em 1998 a “Lei de Padrões e Estruturas Escolar” obrigou diretores de escola a tomar medidas contra o *bullying* (entre os alunos). Isto porque essa ação afeta não só o indivíduo que é vítima, mas todo o ambiente da escola (HAYDEN e BLAYA, 2002).

O *bullying* ocorre, em geral, mais entre os meninos do que entre as meninas, na maioria das vezes, entre os indivíduos do mesmo sexo. Entre as alunas a intimidação seria a maior queixa seguida pela exclusão do grupo de amizades, para os meninos o *bullying* e as agressões físicas seriam as mais recorrentes. O que caracterizaria essa ação intimidatória seriam as ofensas racistas voltadas às crianças pertencentes a minorias étnicas e também os deboches contra colegas eleitos como diferentes. Outro dado elucidado por Hayden e Blaya (2002) é sobre a origem familiar das crianças que praticam o *bullying*, elas provêm em geral de ambientes difíceis e perturbados, sendo vítimas de violência doméstica.

Os alvos do *bullying* seriam crianças com dificuldade de integração com os colegas que as rejeitaram. Alguns indivíduos com aparência física diferente (frágeis ou deficientes) seriam atacadas por zombarias. Porém aqueles jovens que apresentassem dificuldades de aprendizagem tenderiam a tornarem-se vítimas e reverteriam-se algumas vezes em intimidadores. Os locais em que se dão tais intimidações são o pátio escolar (durante o recreio), o refeitório, os corredores e a sala de aula (quando da escola secundária). A

intimidação pode causar, nas vítimas, um desinteresse pela escola e um desempenho medíocre (HAYDEN e BLAYA, 2002).

Hayden e Blaya (2002) apontam outro dado importante para compreender as escolas inglesas: a agressão física que na maioria dos casos é acompanhada da expulsão do agressor (que é um aluno), só ocorre após longo período de relações difíceis entre esse aluno e a escola. As agressões tomam a forma de brigas e poucas seriam às vezes em que se utilizam armas, sendo geralmente voltadas contra outras crianças e raramente contra professores. Também seriam recorrentes, em muitos casos, as intimidações, o uso de drogas e o roubo. Deve-se acrescentar a essa compreensão das escolas inglesas que, em mais da metade delas, a equipe escolar sofreu ofensas verbais, e em um quarto dos estabelecimentos essa equipe sofreu agressões físicas, sendo que em um por cento do total de escolas as agressões foram perpetradas pelos pais, acompanhadas do uso de armas ou outro objeto¹². Geralmente, quando os alunos são vítimas de agressões sofridas por estranhos, identificou-se esse “estranho” como ex-alunos ou alunos de outras escolas. Por fim, em cerca da metade das escolas ocorrem danos contra o seu patrimônio, incluindo também incêndios criminosos.

Conforme Hayden e Blaya (2002), a explicação para a violência que ocorre na escola não está apenas do lado de fora dela, pois isso lhe eximiria de quaisquer responsabilidades. Por outro lado, explicar este problema por aspectos exclusivamente internos pode estigmatizar professores, por não considerar o contexto social no qual a escola está envolvida. Os comportamentos agressivos e o *bullying* podem ser evitados e

mesmo eliminados se, na escola, houver respeito entre os adultos e destes para com os jovens, deixando abertos canais de comunicação. Dessa forma o ambiente social pode ter menos influência do que o ambiente escolar.

Hayden e Blaya (2002) informam que, embora sejam fragmentados os estudos, é possível demonstrar dados, ainda que de um estudo exploratório, que identifica o quanto é comum a intimidação entre alunos nas escolas da Inglaterra. Conforme os levantamentos relatados por Hayden e Blaya (2002), a sensação de ser vítima é maior do que a sua presença de fato, isso pode ocorrer devido a pouca importância e a falta de soluções dispensadas pelos professores aos insultos verbais e ao *bullying*.

Portanto, o caso inglês demonstra um importante aspecto da violência no espaço escolar: o *bullying*. Outro dado de extrema relevância para a compreensão do fenômeno é a cultura da violência entranhada na relação entre pais e filhos acrescido do fato de que as crianças eram submetidas a castigos físicos na escola até bem pouco tempo na Inglaterra.

1.2.3 Experiência da Alemanha

Na Alemanha, a mídia viria dando ênfase, recentemente, à violência e à “brutalidade” entre os alunos, focando, porém, apenas os casos excepcionais. Por essa razão novos estudos foram realizados para compreender a real dimensão do fenômeno.

¹² Essas ações agressivas ocorrem num momento em que as escolas oferecem seus espaços para atividades recreativas da comunidade, porém cabe alertar que nem sempre quem comete tais atos são pessoas completamente estranhas àquela escola, conforme Hayden e Blaya apud Debarbieux, 1999.

Estudos feitos em outra década, desenvolvidos ainda na segunda metade da década de 1980, por Bach, Klockhaus, Habermann-Morbey e Holtappels não permitiram concluir se houve ou não aumento da violência nas escolas. Porém, no início da década seguinte, em um relatório apresentado por Felts e Hurrelmann à Comissão Governamental Independente de Prevenção e Controle da Violência está a constatação de que não teria havido aumento contínuo de comportamentos agressivos entre os alunos das escolas alemãs. Ainda assim o tema motivou inúmeros projetos de pesquisa que iniciaram a partir de então. Como não foi feito, até o momento da publicação dos estudos de Funk, nenhum estudo quantitativo sobre todas as escolas alemãs, o que se formou foi uma “grande colcha de retalhos” de conclusões apenas pontuais sobre alguns casos (FUNK, 2002).

Funk (2002) relata que, enquanto a bibliografia especializada possui conceitos como *bullying* e comportamento anti-social entre crianças e adolescentes, na Alemanha discute-se sobre o conceito de violência¹³. Há uma gama de definições do conceito de violência e agressão, no entanto os estudos atuais trabalham com a definição de Hurrelmann de que a violência nas escolas são todas as ações que geram sofrimento físico ou mental às pessoas que estão naquele ambiente, ou ainda ações que tenham por objetivo estragar as dependências físicas da escola. Vale ressaltar que os estudos não contemplam atos agressivos cometidos por professores contra alunos nem tampouco a “violência estrutural da escola”.

Em 1994 Funk realizou uma pesquisa entre os alunos, sobre atos violentos praticados por eles, demonstrando que o xingamento ou ofensas verbais dirigidas a colegas

aparece mais freqüentemente (82% para os meninos e 74% para as meninas), seguido por mentira e xingamentos dirigidos a colegas, brigas e por fim atos de vandalismo. Tais dados, obtidos em Nüremberg, também apareceram sem muita modificação em outros estudos realizados por Schubarth em 1997, Fuchs em 1996, Holtappels e Schubarth em 1996, entre tantos outros. Em estudo desenvolvido sobre a Bavária (em 1995) o maior índice de violência assumida pelos alunos eram respectivamente agressões verbais, seguidos de violência física e por último o vandalismo que foi o menos citado em relação aos outros dois atos. Ainda que não haja consenso entre os estudiosos, a violência voltada contra a pessoa e o vandalismo se mantêm nos mesmos níveis, no período de 1994 até 1999. Nas investigações feitas em Nüremberg e na Bavária foi possível constatar que os alunos que se diziam vítimas seriam também os que afirmavam ter cometido violência com freqüência.

Em Nüremberg, os meninos, mais freqüentemente que as meninas, admitiram ter mentido, xingado pessoas, se envolvido em brigas, cometido atos de vandalismo, ameaçado com armas ou assediado sexualmente outras pessoas. Estas constatações feitas por Funk (em 1996) foram também confirmadas em outros estudos realizados por Greszik et al em 1995, por Hotapple e Schubarth em 1996, por Schwind et al em 1999, por Von Spaun em 1996 e por Méier et al em 1995. Sobre a idade dos alunos, (FUNCH apud FUNK, 2002), percebe-se que quanto mais velhos os alunos menos cometem violências verbais e passam a tratá-la como um problema passageiro. Com relação às outras formas de violência não haveria diferença significativa com relação à idade. Os maiores níveis de violência,

¹³ Na Alemanha “*bullying*” é traduzido como “*mobben*”, que significa vitimizar. (FUNK, 2002, p.133).

conforme Holtappels e Shubarth em 1996, estariam na faixa dos 12 a 13 anos, em Hesse e na Saxônia.

Funk (2002) relata que os alunos que carregam “objetos defensivos” praticavam atos como caluniar, xingar, e bater nos colegas, porém além de perpetradores também eram vítimas de violências verbais e não verbais.

Fuchs (apud FUNK, 2002) constatou que havia mais vandalismo, mais violência física e mental entre alunos das minorias étnicas, porém no caso da violência verbal não foi percebida distinção de nacionalidade. O autor aponta para a idéia de que tais ações pudessem ser uma forma de defesa ou reação a outras ações agressivas, ou seja, os alunos de minorias étnicas estariam defendendo-se de agressões sofridas por esta razão apareceriam envolvidos em tais circunstâncias.

Entre as causas apontadas para tais práticas de violência no espaço escolar, Funk (2002) relata que estão: a baixa auto-estima dos alunos, a falta de oportunidades profissionais futura, fatores individuais da personalidade, ambiente familiar, grupo de pares, a própria escola e a mídia. Os estudos que centram a explicação de atos violentos na família demonstram que quanto mais agressiva for a maneira dos pais criarem seus filhos, maiores as chances desses jovens fazerem uso da mentira, do xingamento, das brigas do vandalismo e do assédio sexual. Os alunos que percebem seus grupos de pares violentos cometerão atos violentos na escola (FUNK, 2002).

Funk (2002) afirma que um ambiente escolar que predispõe à violência é composto: pela pouca qualidade na relação professores e alunos e entre os docentes; por professores desmotivados e pela pouca influência percebida pelos alunos na construção de normas e valores dentro e na escola.

De uma maneira geral, é possível afirmar que uma causa social atribuída à violência é a importância que o jovem atribui ao seu grupo de par e à mídia, em detrimento das relações sociais tradicionais (como a família, vizinhos, clubes, igreja), que o torna individualista, despossuído de valores e de significados homogêneos. Quando iniciado esse processo de desintegração, o jovem pode sentir-se excluído dos espaços de “participação consensual” e buscar manifestar-se por ações violentas. A escola deve assumir um papel no desenvolvimento da criança, que de certa maneira substitui a influência (naquele contexto) insignificante da casa e da família desses jovens (FUNK, 2002).

Os estudos aqui apresentados, sobre a Alemanha, demonstram vários espaços de socialização e suas respectivas influências nas práticas de violência na escola. A grande contribuição é demonstrar que quanto mais permeados de violência os espaços socializadores tanto mais violentos serão os jovens escolares. Ainda que a violência física (agressões físicas) seja menos frequente que os xingamentos, agressões verbais e ou mentiras entre os alunos, esse último conjunto de ações contribui enormemente para o agravamento da tensão no ambiente escolar, dessa forma o papel da escola está em xeque e merece mais estudos.

1.2.4 A Experiência da Suíça

Os fenômenos da violência escolar e da delinquência juvenil viriam aumentando, na Suíça, porém não haveria estudo de âmbito nacional que apreenda o significado real e a evolução do fenômeno nas escolas (CLÉMENCE, 2002).

Na Suíça francófona (de língua francesa) Clémence (2002) realizou um estudo sobre o ambiente escolar, parte de um programa nacional de pesquisas sobre a violência cotidiana de iniciativa do Fundo Nacional Suíço de Pesquisas Científicas. O tema foi abordado a partir das representações de professores, alunos e pais de 12 escolas diferentes entre si. Também foi considerada a representação das forças policiais, de órgãos judiciais de varas de infância e juventude, entre outras instituições escolares e extracurriculares. Essas instituições foram convidadas a enviar dados estatísticos e relatórios sobre o fenômeno estudado. Esse estudo demonstrou os problemas que afetam as escolas, configurados assim: mais presentemente o roubo, seguido de danos à propriedade e por fim ataques físicos. Somado a essa última violência e com a mesma intensidade, estão as extorsões perante ameaças com a intenção de extorquir dinheiro. A pesquisa também elucidou que, quanto maior a escola, mais graves são os casos supracitados.

Nos grandes centros urbanos, foi possível identificar por pesquisa, por meio da mesma pesquisa relatada por Clémence (2002), que os pais apóiam as ações de seus filhos no confronto contra a equipe docente.

A violência física cometida contra professores seria rara e menos freqüente ainda contra os profissionais do sexo masculino, mais comum seriam os xingamentos, utilizados também pelos docentes. Em escolas de áreas urbanas nas quais a maioria dos docentes são mulheres, os xingamentos seriam as práticas mais freqüentes, porém nas zonas semi-rurais os professores do sexo masculino estão em maior número e é nestas áreas que há uma maior incidência de agressões dos docentes contra os alunos. Assim, 22% dos alunos afirmaram ser vítimas de xingamentos, enquanto 14% dos professores disseram ser vítima desta ação (CLÉMENCE, 2002). Nesta análise transparece que a relação entre docentes e discentes é marcada pela violência, cabe pensar então, qual o padrão de relacionamento que está sendo ensinado / construído no educando.

Quando foi pedido aos diretores de escolas que falassem sobre a violência na instituição, verificou-se que, em relação aos professores, os primeiros presenciaram uma maior variedade de ações violentas. Conforme os diretores, as agressões físicas e verbais entre alunos seriam a maioria dos problemas, seguidos de danos causados pelos alunos aos pertences pessoais dos colegas e em menor grau ataques verbais¹⁴ e físicos cometidas pelos alunos contra os adultos da escola. Os professores relatam que...

Briga entre alunos, diversas formas de indisciplina (comportamentos pouco acadêmicos, evasão de autoridade e indisciplina em sala de aula) e vandalismo foram os problemas mais freqüentemente enfrentados por eles na escola (CLÉMENCE, 2002, p.234).

Na percepção dos alunos os atos graves de violência não são comuns, são casos isolados cometidos tanto por alunos como por professores. O maior número de incivildades

¹⁴ Denominado como indisciplina.

foi observado na Suíça francófona e menor na de língua alemã, tal diferença pode ser em função do grau de urbanização e da crise econômica pela qual passa a Suíça francófona.¹⁵

O estudo aqui apresentado por Clémence (2002) demonstrou que os alunos desejam se expressar e também desejam ser ouvidos, seja por meio de jornais da escola ou mesmo em reuniões de avaliação das turmas. Porém, os alunos que defendem o direito de expressão são os que se sentem mais seguros; já os alunos que se sentem inseguros são os que preferem atos de rebeldia, como fumar no pátio ou recusar-se a fazer educação física.

Um dado de extrema relevância no estudo suíço é a demonstração, através dos dados, de que as famílias suíças educam seus filhos por meio de práticas de violências e também abonam quando esses jovens cometem atos violentos contra professores. Outro dado enriquecedor é a contextualização sócio-econômica feita, estabelecendo que, quanto maior o grau de urbanização e maior a crise econômica, tanto maior será o número de incivildades (conceito utilizado pelo pesquisador do referido estudo).

1.2.5 Experiência de Portugal

Costa (2002) pesquisou a violência na escola – e também entre os jovens excluídos de tal instituição - a partir de pesquisa feita numa vila de pescadores situada a margem do Rio Tejo área metropolitana de Lisboa. A população residente nesta região, na maioria não-jovens, possui uma baixa situação econômica. Quanto à instrução metade da população

¹⁵ Os dados referem-se a pesquisas realizadas pelo Terceiro Estudo Internacional sobre o Estudo de Matemática e Ciência

possui o ensino primário ou nenhuma instrução. Outro dado importante diz respeito ao fato de que 44% da população está desempregada e dos que estão empregados apenas um quarto trabalha na região. No bairro onde a maioria das crianças investigadas reside as condições são bastante precárias, as casa não possuem eletricidade água e esgoto, há também um pinhal que oferece muita insegurança freqüentado por toxicodependentes e prostitutas. Também não há espaços ou opções de lazer para os jovens, por esta razão explica Costa (2002) ao saírem da escola tais adolescentes limitam-se a: ficar “vagueando pelas ruas”, ir uns as casa dos outros, ir à praia ou ainda cometem atos delinqüentes.

A pesquisa realizada por Costa (2002) revelou que a agressividade não é um problema meramente urbano, rural ou regional. A agressividade é um comportamento de aprendizagem que se incorpora através de testemunhos ou de experiência da violência em casa, e ou a partir de meios de comunicação como a televisão.

Assim, as práticas violentas na escola devem ser observadas e deve-se buscar a intervenção “[...] por que os antecedentes de violência em idade precoce constituem o melhor indicador de um futuro comportamento violento” (COSTA, 2002, p. 72).

O aumento dos comportamentos desviantes deve-se aos tradicionais agentes de socialização (família, escola, mundo do trabalho, também é preciso acrescentar que “[...] a formação de bandos¹⁶ de jovens, as características de certas discotecas, a hostilidade que

¹⁶ Conforme Costa (2002) “bando” significa um conjunto hierárquicos de 2 - 3 até 30 elementos. Estando dispostos e conscientes a estarem juntos.

transpira das grandes cidades, em suma, a sociedade de consumo capitalista” (COSTA, 2002, p. 58).

Para Costa (2002) a questão da delinquência juvenil está ligada a problemas de personalidade, de carências afetivas, educativas e relacionadas com aspectos sociais e econômicos. As atitudes agressivas vêm daquelas famílias que revelam dificuldades econômicas e deficiências sociais.

Conforme Costa (2002) há um aspecto da personalidade dos jovens violentos que deve ser considerado que são os “[...] defeitos de acabamento do ‘eu’ ” (p.84) tais como dificuldades em se impor, e a satisfação das pulsões desconsiderando as condições externas.

Com relação aos aspectos econômicos e sociais, Costa (2002) defende que, a pobreza e a situação de violência estão mais relacionadas com a marginalidade e a delinquência embora não se possa estabelecer uma relação linear.

Família, sobretudo os pais, em situação de desemprego ou de emprego precário habitam em residências com poucas condições de higiene e saúde em casas “abertas” ou contíguas as outras onde “[...]reina, de modo geral, a promiscuidade e a falta de privacidade, condições estas que influenciam o desenvolvimento equilibrado dos jovens (COSTA, 2002).

Costa (2002) contrapõe o argumento acima afirmando que a delinquência juvenil não pode ser explicada unicamente pela falta de oportunidades ou pelo excesso de dinheiro

aferido pelas famílias. Pois existem os jovens que mesmo em contextos de escassos recursos e oportunidades não se tornam delinquentes, agressivos ou consumidores de drogas.

Também não basta sustentar que a diferença existe na força de vontade de cada um. O que acontece é que na maioria das vezes, a estrutura social restringe e impede o acesso dos jovens com dificuldades económicas e familiares a essas metas (COSTA, 2002, p.91).

Costa (2002) recupera os argumento de Merton (apud Costa, 2002) que diz que todos os homens são livres e toda ordem social é limitativa, e de Cohen (apud Costa, 2002) no qual diz que os valores as práticas e os conteúdos educativos (nas escola) tem responsabilidade na formação dos comportamentos desviantes. Assim a escola é um local de uma nova “aculturação” que obriga os jovens a uma desculturação familiar, produzindo-lhes um sentimento de humilhação e angústia. É por esta razão que Cohen (apud Costa, 2002) afirma que os comportamentos tidos como delinquentes “[...] uso de linguagem obscena, falta de respeito deliberado com símbolos sagrados do mundo” (COSTA, 2002, p.91) são uma forma de afirmação de uma personalidade pela linguagem e pelas ações. Os jovens pertencentes a classes sociais desfavorecidas economicamente, devido à falta de oportunidades competem entre si por meio das condutas desviantes.

Os jovens da atualidade, para Costa (2002), se afirmam negativamente assumindo comportamentos que desviam do normal “[...] porventura em consequência de pressões psicológicas muito fortes – pulsões instintivas, inatas a cada pessoa, para utilizar uma linguagem freudiana” (COSTA, 2002, p. 92). O que em geral determina as dificuldades dos

adolescentes é o processo de socialização pelo qual os jovens passam na adolescência. Tal processo deveria levar em conta que cada cultura estabelece o que é normal, sendo que diferentes sociedades têm diferentes definições sobre o que é normal e anormal. O papel da socialização (na infância e adolescência) é tornar os impulsos instintivos em comportamentos aceitos pela sociedade.

Costa (2002) busca a compreensão da agressividade no ambiente escolar a partir do contexto familiar do aluno. Se este contexto for permeado por casas em condições precárias, com pais alcoólatras ou toxicômanos maior será a chance dos alunos concentrarem toda sua raiva e frustração na escola. Assim, é na escola, contra professores e colegas, que se praticam ações violentas.

Conforme Costa (2002) de acordo com estudo realizado pelo Conselho Europeu há relação entre delinqüência juvenil e mau funcionamento da escola. Os delinqüentes faltam mais à escola, tem maus resultados e tem aversão à instituição. Conforme o Conselho há três correntes para explicar a delinqüência juvenil:

- 1) Disfunção da escola como sinal de dissociabilidade global. A dissociabilidade ocorre por funções hereditárias e sociais, com origem na má escolaridade e na delinqüência.
- 2) Considera a má escolaridade e a delinqüência como normal nas posições de classes sociais inferiores.
- 3) A má escolaridade está numa cadeia marginalizante de significados e interações.

Neste mesmo quadrante Costa (2002) traz como ponto de partida a idéia de que o absentéismo seria quase um gerador dos problemas de violência na escola.¹⁷

Especificamente sobre a relação escola – violência Costa (2002) defende que além da família, a instituição escolar também é responsável pela socialização, assim também espera a sociedade. A escola também pode ser vista como um agente de controle social, já que quanto melhor o desempenho da criança menor a chance dela cometer delitos. Assim, a escola assume postura dicotômica, por um lado previne práticas de delitos, por outro, instiga os jovens com pior desempenho a praticá-los. A autora defende que o desempenho escolar não é determinante da delinquência, existe um conjunto de fatores que contribuem nesta questão.

No caso dos grupos minoritários referenciados [...] como acontece na Escola da Trafraria, a situação aparenta ser mais complicada, pois quando contactam com o mundo exterior, mais concretamente com o mundo escolar, os jovens descobrem a real situação de inferioridade em que se posicionam devido às suas origens. E estas origens não devem ser entendidas de uma forma genérica, isto é, levando em consideração a situação enquanto filhos de imigrantes ou a sua proveniência minoritária, mas atendendo aos contextos ecológicos, social e económico em que se enquadram (COSTA, 2002, p. 78)

A escola para Costa (2002) desempenha papel em duas direções, de respeitar ou de destruir o outro. O respeito deve ser ensinado, pois não é algo evidente e deve ser feito de forma dialogada.

¹⁷ Porém convém questionar se o excesso de faltas à escola não seria um sintoma, talvez de uma socialização que não valoriza a escola, talvez de sucessivas agressões físicas e ou psicológicas (*bullying*), que assim conduziriam os jovens a preferirem outros espaços que não o escolar.

Costa (2002) mostra em seus resultados que 65% dos alunos investigados admitem participar de ações violentas ou agressivas. Quando questionados quais razões levam a ações agressivas, 52% assinalou “revolta”.

Entre as suas conclusões Costa (2002) enfatiza que um jovem que durante a infância viveu na rua com um grupo, vai ser substancialmente diferente daquele que esteve sempre ligado à família.¹⁸

1.2.6 A Experiência do Japão

O Japão vem se mostrando um país com baixo índice de criminalidade entre os adultos, porém é alto entre os jovens bem como nas escolas. A população japonesa vem assistindo perplexa a uma série de incidentes nunca registrados anteriormente. Ainda que se comparado com países como (Estado Unidos, Inglaterra, Alemanha, França, Coréia) o Japão possui menor índice de criminalidade (MORITA, 2002).

No Japão quanto maior for a idade do indivíduo menores os índices de criminalidade se comparado a outros países. Estudos criminológicos realizados no ocidente mostram a relação entre desenvolvimento econômico e aumento da criminalidade. Porém isso não ocorre no Japão, apesar do seu desenvolvimento econômico e da sua democracia o índice de criminalidade no Japão entre adultos vem declinando. As explicações para esse

¹⁸ É importante considerar que a socialização não é feita somente por coisas boas ou ruins, ambos aspectos - na família e entre os amigos – são apreendidos pelo jovem em processo de socialização.

declínio centram-se no forte controle social (vínculos familiares, e fortes laços sociais).¹⁹ Assim quando um membro da família comete um crime, os familiares serão apontados como culpados e as perspectivas de matrimônio naquela família serão negativamente afetados (MORITA, 2002).

Para Morita (2002) outros grupos (como escola e trabalho) também exercem o mesmo efeito nos indivíduos, que controlam seus impulsos para que não cometam crimes a fim de não prejudicar tais comunidades.

Morita (2002) esclarece que há homogeneidade nas práticas culturais japonesas (língua, costumes,...) sendo o Japão também um país com um número reduzido de imigrantes. As religiões em geral aceitam a existência de outras. Os problemas cotidianos são resolvidos pela comunicação (diálogo, conversação) sem que se recorra à violência.

Uma informação interessante trazida por Morita (2002) é de que desde o século XVI os cidadãos japoneses não costumam ter porte de armas, atualmente existe um controle rígido sobre o porte de qualquer tipo de arma. Por esta razão ações criminosas envolvendo armas são em número reduzido naquele país.

Grande parte da população, para Morita (2002), se percebe como pertencente a classe social média. A disparidade econômica entre a população é pequena. No país é baixa a taxa de desemprego e existem os empregos vitalícios garantindo renda estável. Neste

¹⁹ Mais informações ler Morita (2002, p. 97).

contexto há um menor potencial de descontentamento, que em outros países refletem-se em comportamento anti-sociais ou criminalidade.²⁰

Conforme Morita (2002) o Japão possui a taxa de alfabetização mais alta do mundo. Sem recursos naturais o desenvolvimento econômico depende dos recursos humanos, por esta razão há grande investimento em políticas educacionais. A educação também é, para a população, uma forma de ascensão social. A expectativa gerada pela educação exerce um efeito positivo sobre a moralidade e a ética dos japoneses, que buscam a resolução de conflitos interpessoais por meios lícitos.

A ordem pública é mantida por meio de postos policiais (denominados “koban”) distribuídos nas áreas urbanas, existem também os “chuzaischo” que são delegacias de polícia. Os dois tipos de policiamento trabalham em estreita colaboração com as comunidades usando a prevenção da criminalidade. No combate às reincidências dos crimes existe o programa “Hogoshi” no qual uma pessoa voluntária acompanha e orienta para a reintegração na sociedade os criminosos (MORITA, 2002).

Morita (2002) relata que historicamente existe no Japão três grandes ondas de delinquência juvenil: em 1991, 1964 e 1983. Atualmente já se soma uma quarta onda em ascensão.

²⁰ De acordo com estudos de Portugal (ver COSTA, 2002) e França (ver MONTROYA, 2002) entre outros, um contexto de falta de emprego para os pais e futuramente para os alunos pode ser um gerador de práticas de violência.

1951 – Contexto de quebra da ordem social, de subida da inflação, desemprego e dificuldades econômicas, ocorrido no período pós-guerra.

1964 – Período de rápidas transformações sociais propiciadas pela industrialização e pela urbanização resultante ao desenvolvimento econômico. Os roubos aconteciam por busca de prazer e de dinheiro para se divertir.

1983 – Em meados da década de 1970 começou a crescer a violência bem como a violência na escola que se tornava questão social importante.²¹

Nos anos 1970 grande parte das crianças estava na escola e a educação secundária tornou-se obrigatória. A escolarização era vista como um meio de ascender socialmente em uma economia de alto crescimento. Inicia-se neste período uma competição para ingressar nas melhores universidades e escolas secundárias. O estresse e a frustração causam o comportamento violento nas escolas. Ainda na década de 1970 a família enfraqueceu na sua função socializadora paralelamente aumentaram os roubos (MORITA, 2002).

Morita (2002) também salienta que na década de 1970 a família enfraquece na sua função socializadora paralelamente aumentam os roubos de mercadorias fora do espaço escolar, diminui o poder socializador das comunidades enquanto controladoras dos indivíduos. Nesse contexto a escola recebe toda a carga de expectativas com relação à socialização e educação das crianças.

Da década de 1970 até a de 1980, afirma Morita (2002), as escolas possuíam um alto número de comportamentos delinqüentes e eram acusadas de não cumprir seu papel

²¹ Morita, 2002.

educador. Em resposta a tais críticas as instituições escolares reprimiam cada vez mais os atos violentos que seguiam aumentando ainda mais.

Quando liberada, essa fervilhante energia negativa, dirigida contra as escolas em oposição as suas políticas de confinar os alunos, tomava a forma de violência contra os símbolos da escola, os professores. O círculo vicioso ocorrido durante esse período consiste num exemplo real de um tipo de dilema punitivo, onde as sanções que têm como objetivo controlar um problema transformam-se em fonte deste mesmo problema (TOKUOKA apud MORITA, 2002, p. 102).

Na segunda metade dos anos setenta os incidentes nas escolas²² atingiam seu ápice, fazendo com que fosse criadas quatro medidas, quais sejam:

- 1) Publicação do Ministério da Educação de orientação para as escolas e professores quanto as abordagens e medidas preventivas.
- 2) Recrutamento de professores dotados de força física para aplicar castigos corporais. Em 1975 quando a violência na escola era ainda crescente, foram contratados professores com capacidade atlética para controlar a violência com o uso da força. A Suprema Corte no Japão considerou os castigos corporais como crime violento. Em 1981 a violência na escola se intensificou e a Corte Superior de Tóquio decretou a liberação dos castigos físicos dentro de certos limites.
- 3) Houve a adoção de normas rígidas e detalhadas que eram controladas rigorosamente, inclusive sobre o comportamento do aluno fora da escola com o conhecimento dos pais.²³

²² Morita (2002) esclarece que a violência na escola diz respeito a atos praticados contra professores, entre os alunos e vandalismo contra o patrimônio escolar, acontecendo quase todos na mesma proporção.

²³ Conforme Morita (2002).

As normas variavam de escola para escola na maioria delas (públicas ou privadas) exigia-se uso de uniformes. Os meninos deveriam ter o cabelo curto. Meninas não podiam usar “permanente” nos cabelos e a franja não poderia alcançar a sobrancelha, as saias deveriam ter quatro centímetros abaixo do joelho e as professoras carregavam uma régua para medir as saias ou os cabelos das alunas. Quando o tamanho dos cabelos das estudantes excedia o estipulado, eram cortados ali mesmo (MORITA, 2002).

Na recepção aos alunos, professores conferiam vestuário, pastas, material para as aulas com a intenção de verificar se havia desvio da norma, já que até a quantidade de lápis e canetas eram estipulados pela escola. As lixeiras nas escolas também eram inspecionadas, caso houvesse um papel de bala todos eram conduzidos ao pátio para uma repreensão geral. Porém, o rigor das regras não impedia os comportamentos transgressores (MORITA, 2002).

O quarto item de medidas tomadas foi a intervenção policial, que acontecia quando se esperava “manifestações de violência” em formaturas ou outras ocasiões. Nestes casos a polícia montava guarda dentro da escola ou patrulhava seus arredores, mas somente a pedido da escola. Em períodos de altos índices de violência dentro das escolas os policiais instalavam-se em seus interiores. As escolas eram vistas, e ainda hoje são, como locais protegidos que sempre que possível recuperam alunos problemáticos (MORITA, 2002).

Morita (2002) esclarece que foi após 1983 que a violência escolar começa a diminuir e passa a ser substituída pelo *bullying*.²⁴

A partir de 1988 os incidentes escolares começaram a aumentar gradativamente. Grande parte destes incidentes eram de “pequena monta”, porém existiam alguns casos de ataques violentos de grupos delinquentes, que aumentavam os casos de comportamento inesperado – denominado pelos estudos japoneses de “ikinari gata” - (MORITA, 2002).²⁵

O aumento da violência na escola demonstra que os mecanismos de segurança do passado já não tinham mais eficácia. Somente a medida de número 1 é atualmente aplicada. O número de professores teve ligeiro aumento, porém ainda é insuficiente para tratar minuciosamente a violência escolar. Uma missão de especialistas fez um estudo que permitiu ao Ministério da Educação distribuir um relatório intitulado: “Passando do confinar dentro das escolas à cooperação aberta: uma nova maneira de abordar os problemas de comportamento”.

Esse documento restabelece a possibilidade de educar as crianças em casa e na comunidade, abandonando o conceito da escola como ambiente protegido e utilizando os recursos existentes dentro da comunidade local, que poderiam ser de eficácia no combate aos problemas de comportamento (MORITA, 2002, p. 111).

A contratação de professores com bom preparo físico, a aceitação de castigos corporais e o controle e supervisão por meio de regulamentos rígidos foram revistos e

²⁴ Para os estudos japoneses a intimidação ou “*bullying*” são tratados distintamente da violência na escola, considerando ambas como questões sociais separadas.

²⁵ Poder-se-ia pensar que a violência antes declarada passou a ser substituída pelo *bullying*, que em geral causa reações de tipo inesperada.

reduzidos nas escolas. As escolas progressivamente deram-se conta dos efeitos indesejáveis do controle rígido sobre os alunos. Um fator que fez diminuir tal controle foi uma maior consciência, em vários setores da sociedade, quanto aos direitos humanos na década de 1980. Associe-se a isso o crescente número de ações impetradas na justiça (em função dos castigos físicos praticados nas escolas) e o declínio da violência escolar a partir de 1983.

Os atendimentos feitos pela polícia aos estudantes diminuiu independentemente da oscilação da violência no espaço escolar (vide tabela):

Tabela 1.1 – Alunos Atendidos pela Polícia

Ano	Alunos atendidos pela polícia (mil)
1980	10
1985	06
1990	02
1995	(menos de) 02

Fonte: Morita, 2002.

O enfraquecimento da eficácia de tais medidas se dá em razão de alguns fatores como a mudança na criação dos filhos, nas atitudes dos adultos com relação à socialização das crianças acompanhadas pelos altos índices de crescimento econômico (MORITA, 2002).

Soma-se a isso o enfraquecimento do controle social informal e a decrescente identificação com grupos e organizações.²⁶

Morita (2002) salienta que o Japão vêm desfazendo o mito da segurança, é crescente o número de incidentes brutais. Tais incidentes apontam não só para a brutalidade e seu aumento quantitativo, mas sinalizam para a ocorrência de crimes do tipo inesperado – “ikinari gata” – além da delinqüência juvenil de tipo escalada – denominada “hiko-escalate gata”.

Um estudo realizado pela Agência Nacional de Polícia selecionou e estudou 22 incidentes brutais, envolvendo menores de 25 anos. Destes 22 crimes, 16 foram cometidos de forma inesperada – ikirani-gata – por alunos sem precedentes criminais. De 13 casos de intimidação em apenas 4 foram tomadas providências (MORITA, 2002).

Esses dados demonstram, conforma Morita (2002) que a experiência de ter sido vítima de intimidação e o desajuste são fatores determinantes, que não devem ser ignorados, quando se trata de compreender as causas de crimes brutais cometidos por menores.

Alguns problemas de comportamento tendem a estar relacionados com problemas psicológicos “acumulados distorcidos ou reprimidos”. Metade dos jovens japoneses presos por crimes brutais não possuía antecedentes de delinqüência. Porém apresentavam

²⁶ Visto que esta é uma sociedade em que as relações sociais na família e na comunidade serviram para controle da criminalidade. (mais informações ver MORITA, 2002, p. 97).

problemas de comportamento como: beber, fumar e ficar na rua até tarde da noite poderiam esses ser sinais de prenúncio de delinquência²⁷ (MORITA, 2002).

O Ministério da Educação analisou dados sobre delinquência, mostrando o aumento no número de delinquentes juvenis com as seguintes características:

- 1) Características psicológicas: baixa auto-estima, complexo de inferioridade; baixo sentimento de culpa e pouca consciência a respeito das normas; tendência à impulsividade e não compreensão do sofrimento alheio.
- 2) Características das relações humanas: baixa capacidade de comunicação e expressão; desconhecimento do histórico dos co-agressores; aumento do número de casos no qual a vítima não tem relação com o agressor.
- 3) Características de suas relações grupais: grupos com fraco controle interno ocorrendo muitas vezes súbita inversão de papéis entre vítima-perpetrador; os grupos são formados no início do ciclo secundário e estende-se até o final do mesmo ciclo.²⁸

Nos anos de 1960 e 1970 os delitos juvenis mudaram-se da comunidade (fora do espaço escolar) para o território escolar (no interior da instituição). Foi na década de 1980 que a violência na escola e a delinquência juvenil entraram em declínio em função do enrijecimento das medidas de controle da comunidade e da escola. Porém, surge uma série de novos problemas tais como a intimidação entre alunos, o não comparecimento à escola e

²⁷ Convém salientar que estudos de Portugal (Costa, 2002), da Alemanha (2002) e diversos estudos do Brasil chamam a atenção para a existência de uma variável importante a ser considerada que é o grupo de amigos a qual o jovem pertence. Tal fator será abordado no capítulo IV deste trabalho.

²⁸ Morita, 2002.

a indisciplina em sala de aula, acontecendo inclusive nas primeiras séries do ensino primário (MORITA, 2002).

Já ao final da década de 1980, esclarece Morita (2002), os índices de violência escolar e da criminalidade juvenil voltam a aumentar, associados ao “hiro escalate gata” (violência de tipo escalonada) e o aumento do “ikinari gata” (incidente de tipo inesperado).

Tais situações são provocadas por indivíduos com problemas psicológicos.²⁹ Mesmo se há a adoção de intervenções dirigidas contra os sintomas do problema, é preciso conhecer e lidar com os problemas psicológico dos indivíduos também. Tal idéia defendida por Morita (2002) pode ser associada a outras abordagens que estão melhor apresentadas no capítulo dois desta dissertação.

O caso japonês sobre a violência no espaço escolar incita o seguinte questionamento: podem as ações violentas ser combatidas com medidas severas de controle de comportamento seguidos de punição e ou castigos físicos? Uma vez que no Japão as ações punitivas acabaram por desencadear outras ações violentas como os incidentes inesperados e o *bullying*.

O estudo também é rico por que chama a atenção para a importância da função socializadora que a família exerce sobre o jovem, e que, a partir da década de 1970 vem enfraquecendo nesta função naquele país.

Outro dado a ser somada a compreensão deste tema social é a falta de tratamento dispensado aos casos de bullying que acabam por gerar reações que são percebidas como as chamadas de tipo “inesperado”.

Assim a complexidade da violência no espaço escolar está longe de ter uma única causa e por esta razão uma única solução, como feito no caso japonês com a adoção de medidas severas de controle.

1.2.7 A Experiência da Argentina

Na última década na Argentina a violência na escola deixou de ser tratada a partir de uma perspectiva individual e familiar para ser tratada com um enfoque sócio-cultural. Isso dá um outro rumo a forma como se atua sobre o problema.

A violência na escola não é uma questão de “alunos problema” mas uma questão de processos sociais que atravessam a escola. Por esta razão não se deve isolar os indivíduos que cometem atos violentos, deve-se sim, revisar os meios de interação social nos quais os comportamentos são tidos como violentos (FILMUS, 2003).

Há um grande número de pesquisa no país, porém os estudos são díspares e heterogêneos sem referirem-se uns aos outros (FILMUS, 2003). O problema da falta de

²⁹ Mais informações ler Morita, 2002, p. 118.

sistematização das informações trazidas por pesquisas abrangentes enfrentado também por países como a Alemanha e Suíça.

Para Filmus (2003) há uma perspectiva sociológica que concebe a violência como relação de poder e outra que analisa o contexto e ou o seu impacto na construção das subjetividades. Em ambas abordagens a violência significa uso da força para “doblegar”, impor / submeter o outro contra a sua vontade chegando a atingir a vítima na sua autonomia. Não necessariamente tem manifestação física.³⁰

A violência está presente da história na constituição do Estado-Nação Argentino, nos processos de socialização, nas relações mãe-filho. Porém o preocupante é quando a violência chega a patamares capazes de anular o outro (a vítima) enquanto sujeito autônomo ou o exclui dos laços sociais, liquidando a possibilidade de voz da vítima impedindo-a de lidar com essa violência (FILMUS, 2003).

A peculiaridade desta violência, para Filmus (2003), está situada fora da linguagem, diferenciando-se de atos de transgressão em relação ao que foi ou está instituído, no qual a pretensão é disputar idéias e imaginários.

O que caracteriza a violência na escola é a ausência de novos modos de pensar e agir frente ao fenômeno, de acordo com um discurso “higiênico psico-pedagógico” que

³⁰ Neste caso poderia-se atribuir a tal definição o conceito já remetido de “bullying”, pois tais ações não necessariamente tem manifestações físicas.

busca a ordem escolar. O que se reclama neste contexto é escutar não só o outro (conforme as perspectivas de resolução de conflitos), mas ouvir outra coisa (FILMUS, 2003).

Segundo Filmus (2003) a preocupação é a violência que a escola gera, por meio institucional, pelo modo de resolução dos conflitos, pela configuração da ordem institucional e seus mecanismos de convivências.

Algumas pesquisas para Filmus (2003), associam a violência ao modo estabelecido para a resolução dos conflitos.³¹ Os conflitos só são negativos se resolvidos violentamente pelo exercício arbitrário da autoridade. Se ao contrário estabelece-se (como resolução de conflito) o diálogo a negociação respeitando a vontade do outro pode tornar-se um potencial de relações. Não se pode negar o conflito, pois isto só faria potencializá-lo.

Muitos trabalhos não definem explicitamente a violência, denominam-na como omissão. Isto ocorre pela dificuldade da escola em criar um clima ou sistema de convivência pacífico dentro da relação democrática de poder. Outras investigações propõem diferenciar indisciplina de violência. A indisciplina se refere às situações conflitivas (no enfrentamento da norma) e de questionamento frente a norma que não necessariamente conotam à fatos violentos. A violência define-se quando tal enfrentamento normativo atinge as pessoas (FILMUS, 2003).

³¹ A definição de conflitos aqui referida diz respeito as situações nas quais os fatores de interesse se opõem ou competem entre si. (FILMUS, 2003)

Para Filmus (2003) o foco deste tema está nas relações interpessoais, compreendendo quem agride e quem é agredido, como são os sujeitos e quais as situações mais frequentes.

Alguns estudos supõem que a violência implica, na intenção de maltratar o outro. Outros trabalhos compreendem como as ações ou omissões, de forma não acidental, que põem em perigo a saúde física e mental do outro (FILMUS, 2003).

Filmus (2003) alerta que a discussão é ainda insipiente. Em outros países está mais consolidado o que é violência, suas tipificações, graus e níveis. Por isso no Brasil fala-se em “violências”.

As condições que potencializam a violência sobre os outros são: a crescente exclusão social, a perda da segurança e quebra das normas de convivência (impunidade). Tais condições potencializam a violência sobre os outros e sobre o seu próprio corpo gerando um processo denominado por alguns estudiosos como “descivilización”.³² Sobre tal processo convém ler

La represión da las agresividades espontáneas como parte del proceso civilizatorio de las sociedades modernas estuvo ligada a la creciente estabilidad de los órganos centrales como aparatos de acondicionamiento social reguladores de los individuos para su autocontrol. Pero en contextos de agudización de la exclusión social, donde mercado e empleo pierden su fuerza integradora y las instituciones del Estado Benefactor entran en crisis, los individuos quedan librados a su suerte (FILMUS, 2003, p. 29)

³² Para Filmus (2003) tal conceito pode ser definido como: heterocoação, baixo controle das emoções, agressão e instabilidade emocional.

Tal trecho remete a idéia, já apresentada por Montoya (2002) e outros, de que existiria uma dicotomia entre civilidade e incivilidade, na qual as práticas de violência estariam sempre ligadas ao último conceito. Essa postura não considera que exista um conjunto de regras que permeiem as práticas de violência.³³

Filmus (2003) acrescenta que a repressão das agressividades espontâneas, parte do processo civilizador das sociedades modernas, esteve ligada a estabilidade dos aparatos de condicionamento social regulador. Porém em um contexto de exclusão social (no qual o mercado de emprego perde sua força integradora e as instituições do Estado Benfeitor entram em crise) os indivíduos ficam livres a sua sorte. No plano internacional o conceito de incivilidade é utilizado como sinônimo de violência, quer seja como violências anti-sociais e anti-escola.

Para os docentes a pobreza é o principal fator que explica a violência. No entanto o conhecimento acumulado demonstra que a pobreza não atua isoladamente. Além da pobreza outros fatores estão associados ao fenômeno como: a ausência do Estado; a ruptura dos laços de filiação social; a falta de uma imagem de futuro (falta de perspectivas e a presente desigualdade) (FILMUS, 2003).³⁴

Nas sociedades modernas o Estado deveria dar legitimidade às Instituições, expõe Filmus (2003), pois são encarregadas do ordenamento social, porém quando fracassam no

³³ Essa discussão será melhor desenvolvida no capítulo II “ Abordagens Teóricas” presente nesta Dissertação.

seu papel de coerção das maiorias sociais, a violência passa a ocupar estes espaços. Não se pode esquecer que a repressão pode em muitos casos fomentar ainda mais a violência seja afetando o clima (no caso escolar) ou legitimando ações agressivas.

Em seu estudo Filmus (2003) traz dados de uma pesquisa realizada na Argentina que informa que 20% dos jovens escolares investigados consideram-se temerosos frente a polícia. Mais de um quarto dos questionados pensam que a delegacia é local onde menos se respeitam os direitos humanos. Associe-se a isto o fato de que quase metade dos abusos das autoridades (policiais), - são eles de negligência e de tortura policial - se registram contra jovens menores de vinte anos.

Filmus (2003) afirma que a Argentina é um dos países da América Latina com maior número de mortes violentas. Para Bonaldi (apud FILMUS, 2003) o respeito à própria vida ou a vida dos outros depende da coesão social do grupo.

Filmus (2003) indica que os docentes argentinos, igualmente como os alemães, também associam a violência na escola com a crise de valores sociais, crise da autoridade familiar e dos próprios mestres, aumento do consumo de drogas e fomento a partir da violência disseminada nos meios de comunicação.³⁵

³⁴ O contexto apresentado aqui não se distancia do que demonstrou os estudos da Alemanha (quebra dos laços coma família), França (falta de perspectivas entre outros fatores).

³⁵ Embora os professores argentinos tenham tal representação sobre a televisão convém salientar que, conforme Barata (2000) não existem estudos que possam comprovar a relação direta entre violência interpessoal e programas assistidos na televisão.

Conforme Filmus (2003), o consumo de drogas e a agressão física revelam como os conflitos são dirimidos no corpo (próprio ou do outro) e não pela palavra. A escola não está imune a esta violência que se intensifica e ocupa outros cenários. Porém a escola (pública) não é qualquer cenário, é uma marca do Estado, um símbolo do público, espaço do qual a maioria dos setores foi expulsa.

A ação estatal é questionada pelos que estão na escola: 69% dos docentes entrevistados afirmam que a mudança³⁶ de estrutura do sistema educativo feito pelo Estado constitui uma fonte de conflito institucional, ficando tal sistema desintegrado, desarticulado e pioraram as relações interpessoais na escola (FILMUS, 2003).

Filmus (2003) acredita que a violência na escola surge a partir da transformação da função social da escola que constitui na promessa (que a escola não pode mais cumprir) de inclusão em um contexto de exclusão. Com o tecido social deteriorado os jovens apresentam dificuldade de sentirem-se parte de um coletivo que os abrigue e proteja. Fato esse semelhante à situação dos jovens alemães, que cada vez mais abandonam as relações tradicionais como a família para envolverem-se em relacionamento com seus amigos o que os tornam individualistas e sem valores homogêneos.

Por conta disto surge uma “paixão neo-tribal” se a sociedade é anômica os jovens necessitam criar normas endógenas que valham para seu próprio grupo (FILMUS, 2003). Por isso a análise da violência na escola não pode deixar de contemplar esta dimensão da

³⁶ Para mais informações quanto à mudança ocorrida ver Filmus (2003).

realidade na qual os jovens estão inseridos, dimensão esta que vai além da escola e da família e passa pelos amigos.

Uma proporção significativa de jovens e adolescentes (entre 18 e 21 anos), sente-se excluído dos espaços sociais convencionais devido ao pouco respeito que a sociedade teria para com eles (FILMUS, 2003).

Alguns trabalhos analisam a violência na escola em um contexto de exclusão no qual não há mais no imaginário dos indivíduos a possibilidade de ascensão social, que historicamente foi função da escola (FILMUS, 2003).

Filmus (2003) relata que em meados da década de 1990, estudos demonstraram que a escola média havia passado por um processo de desvalorização. A percepção desta situação gerou nos alunos frustração, abandono e aparecimento de condutas violentas entre os que haviam abandonado a escola. Os que nela permaneceram também não estavam satisfeitos, pois não eram respeitados, em função de não serem ouvidos.

Filmus (2003) também relata que na comparação entre meninos e meninas, elas faltam mais as aulas e são mais respeitadas nas relações pessoais, eles são acusados de desrespeitarem mais os professores.

Ao falar sobre as normas nas escolas Filmus (2003) diz que instituições ao atenderem setores marginais acabam por reforçar esta marginalidade (exclusão). A instituição caracterizaria os problemas de conduta como problemas de “anomia

institucional” (quais sejam: tolerância, permissividade e impunidade) dissociando dos indivíduos e das instituições aumentando as sanções, diminuindo a capacidade reguladora da norma.

1.2.8 A Experiência do Uruguai

A progressiva democratização do ensino no Uruguai teve início nas décadas de cinquenta e sessenta, porém o efetivo acesso à escola pela população carente aconteceu somente a partir da segunda metade dos anos oitenta (VISCARDI, 2003).

Para Viscardi (2003) embora em meio a problemáticas que afetam a realidade uruguaia, pode-se afirmar que até a metade dos anos setenta o sistema educativo foi um dos sistemas de integração social mais eficiente daquela sociedade. O final dos anos sessenta foi marcado por crises de tal sistema integrador e democrático, o denominado período de deterioração da educação no período autoritário.

A escola uruguaia que havia alcançado grandes êxitos havia se transformado em escola de pobres, tanto docentes como discentes. As famílias de classe média alta enviavam seus filhos para as escolas privadas (VISCARDI, 2003).

É neste sentido, segundo Viscardi (2003) que se observa o processo de reprodução das desigualdades expressada na consolidação de trajetórias educativas (escola público ou privadas) e na desistência de continuar estudando em função das repetências (acometendo mais os filhos das camadas populares).

Para conhecer o regulamento geral sobre as condutas nas escolas, analisaram-se os cadernos de conduta. Nesses cadernos é anotado o comportamento dos alunos estabelecendo-se também as sanções, classificadas como:

- a) faltas leves: trato desrespeitoso com funcionários das escolas e colegas.
- b) faltas graves: inclui a reincidência da primeira implicando alteração no funcionamento administrativo da escola, pequenas depredações, faltas não justificadas, promoção de distúrbio em aula e agressão contra colegas.
- c) faltas muito graves: Reincidência aos pontos anteriores, agressão as autoridades, atos de violência física, porte de armas ou atos de destruição significativa do local, realização de atos políticos ou religiosos, introdução de drogas, álcool ou materiais pornográficos e por fim, atentados contra símbolos nacionais³⁷.

As anotações encontradas nos cadernos são: brigas em sala de aula, porte armas; professores que deixam a classe pelo fato dos alunos não responderem /reagirem a nada; desordem insultos e brigas; alunos cantando em sala de aula; saídas da sala cantando ou murmurando, uso de bombas de mau cheiro na classe; alunos que quando pedido que se retirem o fazem pela janela quebrada e; suspensão de alunos que agrediram professores na rua atirando objetos.

³⁷ Viscardi, 2003.

Os fatos apresentados pelos cadernos de conduta demonstrados pela noção de gravidade remetem a um conceito que a literatura especializada denominou como “incivilidade”.

Existem dois tipos de violência: o primeiro tipo que afeta a opinião pública são as mortes, os golpes, o vandalismo, violação e agressões sexuais; o segundo tipo são as agressões cotidianas que são os desrespeito as pessoas (aluno e professores) por meio de palavras e humilhações.

Tais definições permitem que seja possível sair da idéia de violência apenas como crimes e delitos acrescentando as pequenas violências cotidianas que tem o poder de contaminar / apodrecer o ambiente escolar.³⁸

As “incivilidades” trazidas por Viscardi (2003) permitem especificar e ampliar o fenômeno da violência na escola. Além de tais violências existem outras denominadas de simbólica.

[...] también incluye todo un conjunto de fenómenos que ni siempre son pensados como tal por aquellos que los sufren, pero que pueden reagruparse bajo el nombre de “violencia simbólica”; término popularizado por los trabajos de Bourdieu, o “violencia institucional”. Esta es la violencia que se ejerce sobre una sociedad que ya no sabe acoger a sus jóvenes en el mercado de empleo, la violencia que producen una serie de cursos que no tienen sentido a los ojos de los alumnos, la de los profesores que niegan a volver a explicar, que abandonan a su suerte a los más demorados o los desvalorizan. Es también la violencia que sufren los profesionales que se ven negados en sus funciones y sus identidades por un ausentismo creciente y indiferencia más o menos ostentosa por parte de los alumnos (VISCARDI, 2003, p. 163).

³⁸ A idéia de contaminar o ambiente diz respeito a proliferação de um sentimento generalizado de insegurança no espaço escolar. Essa contaminação pode dar-se por ações sistemáticas de violência verbal, física ou ameaças, ou ainda por ambiente externo à escola violento..

Os argumentos aqui expostos visam demonstrar que as ações de violência nem sempre são tão explícitas, embora sua repercussão seja claramente sentida por quem é vítima.

Porém, nas escolas a maioria dos atos catalogados referem-se a ruptura de normas escolares e de convivência. Neste sentido a violência no espaço escolar se mostra como uma crise da eficácia socializadora da escola, que se traduz na dificuldade da organização em transmitir norma e valores.

Tais considerações alertam para o fato de que o fenômeno em questão pode não vir somente de fora da escola – considerando o aumento da violência na sociedade da qual os jovens são vítimas - como também ser construído no interior escolar. Assim é convém pensar na construção de um clima escolar que possibilite a tarefa pedagógica a partir do diálogo, gerando normas de convivência estabelecidas e reconhecidas por todos os integrantes da escola, para então transformar os conflitos em espaços que fomentem o crescimento pessoal e coletivo.

1.3 A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA COM A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Para Sposito (2001), no caso brasileiro a violência na escola, de um modo geral, acompanhou o processo de democratização no Brasil. Foi quando o fenômeno da violência disseminou-se nos grandes centros urbanos que o tema tornou-se relevante nos debates

públicos, ainda no início da década de 1980. Nesse mesmo período, o fenômeno, que atingiu também as periferias das cidades brasileiras, teve a escola como mais um dos espaços de manifestação. As denúncias mais comuns àquela época sobre o tema violência no espaço escolar eram basicamente agressões contra o patrimônio, tais como depredações dos edifícios e as invasões ocorridas em períodos sem aula.³⁹ Como solução ao problema, seja ele no espaço escolar ou não, houve uma demanda maior por um aparato de segurança.⁴⁰ Assim, os primeiros governos eleitos naquela década tomaram algumas medidas como policiamento fora da escola, iluminação dentro e fora da escola, serviços de zeladoria, construção de muros, gradeamento das janelas, portões altos, entre outras medidas. No decorrer dessa mesma década, o crime organizado e o tráfico de drogas avançam, além da violência contra o patrimônio somam-se as agressões voltadas contra a pessoa (aparecem os casos de intimidação – *bullying* - contra alunos e algumas ameaças contra professores). Neste contexto, a sensação de insegurança aumenta no ambiente escolar e fora dele.

A busca por uma escola mais democrática que incorporasse a participação de pais de alunos foi uma das ações tomadas para combater a violência. O poder público utilizaria dois recursos: o primeiro foi aumentar a segurança com apoio policial e, o segundo, foi investir em iniciativas de cunho educativo. Estas últimas tentavam uma adequação da escola à cultura local na qual ela estivesse inserida. (Sposito, 2001).

³⁹ Estudos diagnosticaram o fenômeno em Salvador e São Paulo, entre outras.(Sposito, 2001).

⁴⁰ Nos primeiros estudos sobre o tema, feitos naquele momento, surgem as primeiras críticas às práticas internas à escola, que promoveriam a violência, conforme Sposito, 2001.

Fukui (1994), ao estudar três escolas da Grande São Paulo,⁴¹ identificou a superlotação destas, somada a uma grande evasão dos alunos, que não deixavam de frequentar os espaços escolares. Em 1984 a carteirinha escolar e o avental foram abolidos da escola pública, o que facilitou a entrada de não alunos. Os policiais, em função do processo de pauperização pela qual atravessam os alunos, passam a tratá-los como “bandidos”, por não conseguir distinguir quem é quem. A falta de recursos humanos (funcionários e professores) obriga a escola a restringir-se apenas às atividades ligadas ao ensino. Para garantir essa, que acaba sendo a única atividade, as instituições recorrem a noções de disciplina. Os espaços, como quadras mal iluminadas e mal conservadas, bem como os espaços ociosos acabam sendo ocupados de forma caótica. Os professores em sua maioria acabam tendo uma elevada taxa de rotatividade⁴², o que faz com que estes não tomem conhecimento daquela escola em que estão trabalhando, nem tampouco vivenciem a história da instituição e possam nela influir. O mesmo não acontece aos funcionários, que permanecem por um tempo mais longo trabalhando nas escolas. Eles conhecem a cultura da escola, embora tenham que desempenhar funções administrativas. Os professores desempenham somente a função de transmitir informações aos alunos. Eles estão, em geral, mal informados e mal preparados para o exercício das suas funções, mas necessitam e demonstram preocupação em se atualizar.

Sposito (2001) discorre que, na década de 1980, para o poder público compreender a dimensão do fenômeno da violência, recorreu-se ao registro dos atos violentos. Porém tal

⁴¹ O estudo foi desenvolvido em escolas em Diadema, com 2300 alunos, em Campo Lindo, com 1180 alunos, e em Osasco, com 1150 alunos. Outro dado associado a essa pesquisa é de que a Pesquisa Nacional por Domicílio feita no final da década de oitenta apontou a escola como o segundo lugar de agressão, sendo apenas superado pela rua.

medida ocorreu de forma esparsa devido principalmente à descontinuidade dos registros e do monitoramento do fenômeno. Assim, dependendo da gestão e do clima presente na rede pública, as ocorrências eram ou não registradas de forma sistemática.⁴³

Examinando-se a realidade do município de Campinas, Guimarães (1984) demonstrou o contrário do que sugeriam as hipóteses dominantes à época. A violência não ocorria em função da vigilância sobre os alunos, já que o fenômeno estava presente em escolas rígidas e também nas permissivas e desorganizadas. Porém outro estudo de Guimarães (1990), realizado no final dos anos 1980 revelava mudanças, já que na presença do policiamento diminuía as depredações, mas ao mesmo tempo ocorria um aumento das agressões físicas entre os alunos.

No início da década de 1990 havia poucos estudos desenvolvidos tendo como foco principal a violência na escola. Os estudos eram focados na relação entre violência e jovens, onde a escola é uma das variáveis em questão. Instituições não governamentais, como a UNESCO em parceria com outras instituições, buscam decifrar certas condutas violentas de jovens também de classe média (Sposito, 2001).

Sposito (2001) demonstra, na pesquisa realizada pela UNESCO em Brasília durante os anos 1990, que os meninos envolviam-se mais que as meninas em agressões físicas, discussões, ameaças e intimidações (*bullying*). As discussões eram as ações mais

⁴² Em uma das escolas estudadas por Fukui (1994) 98% dos professores e em outra 47% deles eram contratados temporariamente.

⁴³ A autora informa que em alguns casos as notificações registradas poderiam redundar em ganhos materiais e humanos para a escola e ou salariais para professores que trabalhassem em área de risco (Sposito, 2001, p. 92).

freqüentes, seguidas de ameaças e de intimidações, e por último, as agressões físicas, que foram as menos recorrentes na capital estudada.

Um levantamento nas cidades periféricas demonstrou que 37,3% dos jovens consideram a escola como um local de não violência. Há os que a consideram como local de média (quase 50%) e de muita (16%) violência. Já o ambiente familiar - para 75% deles - é um local de não-violência. (ABRAMOVAY *et al*, 1999)

Em pesquisa de âmbito nacional, realizada por Codo (1999), foram identificadas as seguintes situações mais freqüentes: a) depredações, furtos e roubos, b) agressões físicas entre alunos e contra professores.⁴⁴ A pesquisa permitiu afirmar que os níveis de depredações não estão relacionados com os índices de desenvolvimento socioeconômico dos estados, mas sim com um número elevado (mais de 2200) de alunos nos estabelecimentos, principalmente quando estes estão localizados nas capitais. Outro dado revelado diz respeito ao fato de que os problemas de vandalismo coincidem com uma ostensiva presença de segurança.⁴⁵

Sposito (2001) chama a atenção para as mudanças ocorridas durante a década de 1990 no interior da escola, que estavam presentes em cidades de grande e médio porte, sem serem evitadas por medidas internas ou externas de segurança:

⁴⁴ Conforme Codo (1999), a referida pesquisa foi feita apenas com os professores.

[...] é possível considerar que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observadas nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças [*bullying*] são as mais freqüentes. (SPOSITO, 2001, p.94).

No final da década de 1990, as práticas de violência entre os alunos passam a se disseminar e algumas pesquisas incidem sobre esse fenômeno, como a desenvolvida pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD). Na cidade de São Paulo, este Instituto promoveu uma pesquisa nas escolas públicas que revela que as formas de vitimizações mais freqüentes entre os alunos são o furto de objetos pessoais de pequeno valor, e as ameaças de agressão, seguidas pela destruição de pertences e por fim pela agressão física praticada por colegas. Um dado de extrema relevância é o fato apontado por esta mesma pesquisa de que as armas de fogo levadas por alunos paulistanos ao ambiente escolar são bastante raras. A pesquisa conclui que não há uma violência generalizada nas escolas daquela cidade. (Sposito, 2001).

O final da década de 1990 foi frutífero em termos de pesquisas sobre o tema, demandas ou não pelo poder público. As pesquisas acadêmicas da época buscam entender a relação entre bairros periféricos e favelas de centros urbanos sob o domínio do tráfico de drogas com a vida escolar ali instalada. Sposito (2001) relata que a cidade do Rio de Janeiro foi objeto de estudo de pesquisadores como Costa (1993); Rodrigues (1994),

⁴⁵ Em consonância com tal estudo está o caso japonês que revelou que o excessivo controle sobre o

Guimarães (1995); Paim (1997) e Cardia (1997).⁴⁶ Dados extraídos dessas pesquisas informam que os aumentos da criminalidade e da sensação de insegurança contribuem para uma piora ou mesmo “deterioração do clima da escola”.

O trabalho de Guimarães (1995) demonstrou, ao estudar as escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, que esta é refém do crime organizado e também local de disputa de grupos de jovens, as denominadas “galeras”. Autores como Costa (1993) e Rodrigues (1994), entre outros, também consideram o tráfico de drogas e a disputa por territórios como causadores da onda de violência ocorrida nas escolas cariocas. Tais autores alertam para o fato de que a banalização da violência nas formas de sociabilidade juvenil, associada ao clima tenso presente entre adultos e alunos e entre os últimos, também afeta as práticas de violência presentes nas escolas.

Cardia (1997) diagnosticou que as escolas inseridas em bairros marcados por homicídios tendem a ter o ambiente escolar entranhado pelo medo. Outro fator externo à escola que contribui para a banalização da violência é um ambiente familiar que inclui práticas violentas. Tal estigma (a banalização) invade o espaço escolar que incorpora práticas violentas entre os alunos, como brigas, agressões físicas e verbais. Metade dos alunos investigados pela autora percebia um aumento da violência, porém o espaço escolar foi por eles considerado como menos violento em comparação com o bairro.

comportamento dos alunos não é uma medida eficaz na resolução do fenômeno em estudo.

⁴⁶ Mais informações ver Sposito, 2001, p. 95.

Candau (1999), em pesquisa com os professores cariocas da rede pública, apontou um aumento da violência escolar entre alunos, que incluía agressões físicas e verbais, havendo a mesma prática entre os adultos da escola. Também foram relatados por professores, ainda que em menor grau, as depredações das escolas, o roubo e intimidações que partiam de chefes locais do crime.

Sposito (2001) analisa as pesquisas feitas no Rio de Janeiro e atenta para o fato de que “A escola retraduz parte do ambiente externo em que as unidades escolares operam, particularmente em localidades dominadas pelo crime organizado” (Sposito, 2001, p. 96). Porém, Sposito alerta que há uma falta de um programa de pesquisas conjuntas que possam comparar realidades sociais distintas.

Em Porto Alegre, desenvolveu-se um estudo que investigou as diferentes percepções dos alunos de escolas públicas e privadas sobre a violência no respectivo espaço escolar. Na mesma cidade foi feito um segundo estudo em escolas localizadas em bairros com alto grau de violência, detectando-se que as escolas daqueles locais possuíam políticas pedagógicas que buscavam garantir a educação enquanto direito. Em ambos estudos foram observados a presença de práticas violentas, como as agressões verbais, ainda que pais e alunos definam violência como coação física. Dessa forma as escolas buscam uma aproximação maior dos pais em relação ao ambiente escolar. A dificuldade das escolas em apresentar soluções para este problema trava nas brigas entre grupos de jovens de segmentos territoriais diferentes (Sposito, 2001).

Em Porto Alegre, a Universidade Federal, em parceria com a Prefeitura Municipal, pesquisou escolas da rede pública municipal para entender a violência naquelas escolas. Uma das primeiras informações levantada pela referida pesquisa aponta para o fato de que não havia uma identificação precisa de atos violentos no espaço escolar. A violência contra o patrimônio (a mais comum na escola) compreendia, por ordem de aparecimento, atos de depredação de muros janelas, paredes e de salas de aula e de destruição de equipamentos, tais como livros, equipamentos audiovisuais, ou de bens pessoais, em particular os automóveis dos professores; em segundo lugar estão os furtos de aparelhos de televisão e vídeo, de rádio-cassete, vidros, telhas, alimentos, vales-transporte, entre outros. As análises feitas permitem ler tais ações de depredação como os meios pelos quais alunos excluídos voltam a se sentir incluídos numa escola que outrora os expulsou (Tavares dos Santos, 2002). Também é importante contextualizar que o sentimento de desesperança em relação ao futuro é associado ao fato da escola não poder mais cumprir a promessa de garantia de trabalho, sem desconsiderar a carência econômica e cultural vivenciada por esses adolescentes.

Reencontramos a escola como ponto de explosão da crise econômica, social, política e cultural, e como lugar de expressão do ressentimento social. Entretanto, a violência é um discurso de recusa, ela nasce da palavra e dos gestos emparedados, razão pela qual é necessário tentar entender as mensagens escondidas nos atos de violência contra o patrimônio das escolas.(TAVARES DOS SANTOS, 2002, p.21).

Outra forma de violência abordada nessa pesquisa são as ações violentas contra a pessoa, como os casos de lesão corporal, roubo, furto e tráfico de drogas, foram relatados

alguns casos de crianças vítimas de violência doméstica. Comum é o uso da violência como forma de obter ganho simbólico ou material, ou ainda como um meio de resolver conflitos e disputas no espaço escolar. Tais ações identificadas, para Tavares dos Santos (2002), são a demonstração de formas de sociabilidade forjadas, de um lado por um suposto autoritarismo pedagógico, de outro lado por uma norma social proveniente das relações interpessoais nas relações entre os pares e na família.

Estamos, em grande medida, frente a um conflito de civilidades, como tem sido apontado nos estudos sobre o tema na França e, mais recentemente, em criterioso estudo de caso realizado em liceus de Montevidéu, Uruguai. (TAVARES DOS SANTOS, 2002, p. 21).

Tavares dos Santos (2002) acentua a quebra das instituições socializadoras, como a família e a escola, somada ao estímulo às condutas desviantes ou ao trabalho na criminalidade. Tais acontecimentos se dão pela forma sistematicamente violenta de ganhar a vida e pela forma de viver em sociedade daquelas camadas mais pobres, na qual a escola não atende as suas demandas diferenciadas.

Dessa forma, se a escola está sendo atravessada por uma crise no relacionamento escola (instituição) / aluno (comunidade) as investigações que compreendem a dimensão da violência são fundamentais para desvelar esse fenômeno e talvez apontar caminhos de solução.

A experiência brasileira com a violência na escola demonstra que desde a década de 1980 o fenômeno vem agravando-se e transfigurando-se. Passou-se dos casos de

deprecação para as agressões físicas e verbais e o *bullying* que tem efeitos maléficos no clima escolar.⁴⁷

Fatores como: pouco recurso financeiro e humano das escolas, tráfico de drogas e invasão de suas regras na escola, transmissão pela família de que contemplem ou a aceitação das práticas de violência nas suas formas de se relacionar, amigos de estudantes que constroem relações que estão permeadas de agressões físicas e verbais, entre tantos outros, acaba por impedir a escola de criar uma socialização que valorize a palavra no lugar da agressão e cria no jovem uma nova sociabilidade permeada de práticas violentas que encontram eco na atual sociedade consumista individualista e sem perspectivas profissionais.

Esses estudos trazem, pois, dados importantes sobre a realidade brasileira no que diz respeito a violência no espaço escolar, pela sua riqueza de dados é possível observar com clareza a complexidade do tema também expressa em outras realidade mundiais.

⁴⁷ As manifestações da violência na escola compreendem também a violência de alunos contra professores e vice versa.

CAPÍTULO II

2 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

A compreensão da violência no espaço escolar está em construção e muitas são as abordagens. Porém, não é intenção deste capítulo recortá-la por um viés disciplinar. O que propõe esta reflexão é bem mais um mapeamento dos estudos elaborados até o presente momento, do que o encerramento de tais teorias. Sendo assim será possível, por exemplo, encontrar certos elos de intersecção entre a abordagem sistêmica e a das conflitualidades.

Assim o objetivo é organizar as teorias disponíveis e situar a presente dissertação em uma das abordagens aqui dispostas.

2.1 ABORDAGEM ESSENCIALISTA

A violência no espaço escolar assume variadas formas prestando-se a diversas análises. A apresentação da corrente teórica aqui denominada de “essencialista” tende a compreender o tema sob uma ótica individualista / biológica, da essência do ser humano.

Algumas abordagens enfatizam como maior causa das práticas de violência as chamadas características de personalidade. As ações denominadas “anormais ou patológicas” denotam uma falha no desenvolvimento psíquico do indivíduo. O ser humano teria em si uma capacidade inata de reagir de forma violenta dependendo do estímulo que receba:

Assim, o ser humano é potencialmente violento, embora, como ocorre com os não-epiléticos, sua violência latente possa nunca se manifestar se não houver estímulos externos suficientes para desencadeá-la. Para exemplificar, um indivíduo dócil e pacífico pode cometer um homicídio (ato de violência) para defender sua própria vida, sua prole ou seu país (OSÓRIO, 2000, p. 17).

No decorrer de seu trabalho Osório (2000) afirma que a violência não é inata, mas a capacidade de reagir de forma agressiva sim. Remetendo a Freud o mesmo autor afirma que os seres humanos possuem instintos, na mesma quantidade, agressivos e amorosos. E assim um ou outro instinto vai se desenvolver mais que o outro dependendo do seu estímulo externo. Estas “pulsões agressivas” estariam a serviço da sobrevivência do indivíduo.

Dentro desta perspectiva uma questão fica em aberto para reflexão: como explicar “brincadeiras” em espaços escolares que tem como saldo vítimas hospitalizadas e inconscientes? E ainda, como considerar o fato de que tais ações para ambos os lados (perpetradores e vítimas) não passam de diversão?

Dentro de tal perspectiva que compreende a violência no espaço escolar de forma individual, Silva (2004) reconstrói as fases cognitivas propostas por Piaget. Assim, a primeira fase (anomalia) vai do nascimento aos 5 anos, nesta etapa o indivíduo não submete seu comportamento às regras, mas sim à satisfação “motora e simbólica”. A segunda fase seria da heteronomia, vai dos 6 até os 9 anos, há um interesse pela participação em atividades coletivas permeadas por regras, é uma relação egocêntrica que ocorre mais ao lado das outras do que com as outras crianças. A terceira fase (autonomia) se dá a partir dos 9 ou 10 anos em diante, nesta o indivíduo compreende e respeita as regras, passa a

perceber, diferentemente da fase anterior, que estas podem ser modificadas. Tais etapas também puderam ser observadas por Piaget no desenvolvimento moral da criança, que passaria pelas três etapas descritas acima. Sobre a teoria piagetiana Silva completa:

Tendo-a como parâmetro, poder-se-ia deduzir que tais condutas de indisciplina e de violência nas escolas podem decorrer do fato de os alunos terem lógica de funcionamento moral própria da anomia. Assim, o sujeito indisciplinado e violento poderá estar agindo dessa forma movido pelo fato de não ter construído e reconstruído a moral. Ele não teria consciência acerca dos limites colocados pela sociedade, por esta razão tenderia a transgredi-los. Porém, tal ação seria feita involuntariamente. Poder-se-ia explicar com essa condição de anomia, além do funcionamento moral dos bebês e de crianças na tenra idade, de muitos meninos e meninas de rua (SILVA, 2004, p. 129).

Como seria possível, dentro desta abordagem, encontrar alunos adolescentes que praticam atos violentos em graus distintos de acordo com o gênero (sexo) dos colegas?⁴⁸ Se não há reconhecimento das regras por parte destes jovens como é possível notar certa regularidade ou respeito a certas normas implícitas?⁴⁹ As pesquisas nas escolas inglesas demonstram que o *bullying* é mais comum entre meninos do que entre meninas e bem mais raro ainda entre os sexos (DEBARBIEUX, 2002; HAYDEN E BLAYA, 2002). Se a ausência de compreensão das regras se verificasse os atos ou ações ocorreriam indiscriminadamente.

Outra idéia interessante seria pensar por que alunos de minorias étnicas, na Alemanha, praticam mais vandalismos do que os de outras etnias (FUNK, 2002). Como

⁴⁸ Os estudos analisados demonstram que em geral as agressões físicas são cometidas mais entre os meninos ou entre as meninas, dificilmente ocorrem casos de agressão entre os sexos.

⁴⁹ Cabe sublinhar que o diálogo realizado nesta sessão é feito com Silva (2004) que interpreta Piaget.

aceitar que tais jovens, que são discriminados por seus colegas de escola, coincidentemente são os que não compreendem cognitivamente as regras. Os estudos apontam para o fato de que as ações violentas cometidas por tais minorias são na verdade, uma forma de reagir em um contexto em que são elas são as vítimas de racismos e xenofobias.

A compreensão do fenômeno deve estar atenta a realidade, para não se centrar numa concepção de um indivíduo isolado em sua psiquê cognitiva, pois desde que nasce até morrer (ainda que solitário) o ser humano está imerso em um contexto que o afeta inevitavelmente.

Dentro desta abordagem essencialista, Silva (2004) toma o posicionamento de que a agressividade é algo inato ao indivíduo que pode canalizá-la para ações socialmente aceitas como trabalho, esporte, estudos, entre outras. Porém, quando o direcionamento da agressividade não é canalizado assim, ela pode ser voltada para ações violentas.

Para Silva (2004) o jovem com tempo ocioso estaria mais propenso a canalizar suas ações para atos violentos.

O sujeito com a cabeça vazia poderá também tornar-se presa fácil de ações contrárias à civilização. Assim, sei que cabeça vazia pode levar-nos ao nada ou a atos de vandalismo. Afinal, o homem civilizado só o é se for preñado de idéias, projetos, sonhos...Assim, por mais que se corra perigo quando se tem “cabeças vazias”, algo é certo: esta condição é imprescindível para a produção do novo (SILVA, 2004,p. 138).

Após extensa pesquisa sobre violência no espaço escolar no Brasil, Abramovay e Rua (2003) em capítulo de sugestões para combater o fenômeno sugerem como um dos caminhos, desenvolver cursos de grafite para que os jovens sintam-se pertencentes à escola, o que combateria o vandalismo e a pichação nas escolas. A necessidade de pertencer a escola ou aquele meio social não tem relação com o ócio, portanto não pode ser supervalorizado como causador de ações depredadoras, há mais fatores / sentimentos envolvidos nesta questão, relatam as referidas autoras.

Seria também importante aqui compreender de que tipo de civilização Silva está falando. Alguns europeus destruíram civilizações indígenas (Astecas, Incas,...) quando iniciaram seu processo de colonização das Américas. Não há qualquer registro de que tais populações (portuguesas, espanholas e outras) não fossem “preche de idéias e projetos” o que não as impediu de dizimarem seres humanos e escravizá-los, sem serem considerados civilizados.

Quando um jovem tem como objetivo entrar para o tráfico de drogas para adquirir seus objetos de consumo expostos pela mídia não pode se dizer que ele não possui projetos e sonhos.⁵⁰ Pode-se questionar os aspectos negativos do tráfico de drogas, mas não a existência de sonhos por parte dos jovens envolvidos na traficação.

Um estudo nas escolas alemãs (FUNK 2002) demonstrou que o jovem quanto mais excluídos dos espaços de participação consensual mais ele buscará manifestar-se por ações violentas. Isso nos leva a pensar que atos agressivos, que pode ser uma reação a este tipo de

exclusão, não poderiam ser fruto do ócio ou de uma “cabeça vazia”. Nesta medida a ciência não pode trabalhar sobre explicações valorativas sob pena de afastar-se em demasia da realidade investigada.

Outro estudo nas escolas suíças (CLÉMENCE 2002) apontou que quanto mais inseguros sentem-se os alunos, mais propensos são a atos de rebeldia. Sendo assim, a insegurança sentida pelos jovens nada tem a ver com o ócio, mas sim com a forma como percebem ou sentem a sua escola ou os relacionamentos presentes ali.

A abordagem essencialista tem muito a contribuir na medida em que considera características biopsíquicas e não associa à uma idéia determinista o que poderia ser perigoso cientificamente. Mais contribuições trará se aliada a outros aspectos da realidade que serão apresentados nas abordagens seguintes.

2.2 ABORDAGEM ECONOMICISTA

A abordagem economicista, assim como as demais, não nega outros fatores além do econômico, mas valoriza-o em detrimento de outros.

Para Fukui (1994) a escola possui uma carência de recursos humanos, possui quadras de esporte danificadas, e também está inserida em um contexto de pauperização dos professores (e alunos). Para a autora os professores estão preocupados unicamente com as atividades de ensino, tomam assim todas as medidas disciplinares possíveis para

⁵⁰ Para maiores informações sobre a organização do tráfico de drogas ler Zaluar (1999).

exercerem sua função: ensinar. A pesquisa de Fukui (1994) demonstrou que os professores estão, em geral, mal preparados e mal informados para sua tarefa, carecendo de cursos de qualificação.

Mesmo neste cenário, e que não deve estar distante da realidade de muitas escolas públicas, não é possível desconsiderar que mesmo “transmitindo” apenas os conteúdos, mesmo sem qualificação necessária, os professores não estejam socializando. Ou seja, o fato de estar necessitando de mais e melhores (mais qualificados) professores a escola não se exime de seu papel socializador de construção de valores (novos) ou reforço de valores antigos (no sentido de serem trazidos para dentro da escola). Uma valorização do corpo docente por meio de salários e de qualificação sem dúvida é de extrema importância e deveria estar na agenda dos governos. O que se deve ter cuidado é com o argumento de desresponsabilização da escola em função das suas carências (reais) financeiras ou de recursos humanos.

Professores como todos os profissionais tem direito à remuneração que faça jus à sua formação, as escolas (ou os alunos) tem direito a prédios em condições de uso, mas tais problemas não estão impedindo que a escola socialize seus alunos, resta saber qual socialização está sendo construída ou ratificada.

Quando na década de 1980 a violência no espaço escolar no Brasil resumia-se a depredação de seus prédios houve uma demanda por maior policiamento nas áreas externas e pátios escolares, colocação de grades em janelas, portões altos. Havia consenso de que as

escolas precisavam ser protegidas de pessoas estranhas e de moradores de bairros periféricos vistos como marginais ou delinqüentes (SPOSITO, 2001).

Porém as experiências de maior vigilância não resolveram o problema da violência, Guimarães (1990) demonstrou em sua pesquisa nas escolas públicas que os índices de depredações diminuíram, mas aumentaram paralelamente a violência física entre os alunos.⁵¹

Buscando a compreensão a partir dos dados apresentados acima remetemo-nos a idéia de que há mais fatores envolvidos neste fenômeno que a vigilância sobre os tidos como “marginais”. Pensar no problema como fruto unicamente da falta de recursos econômicos é deixar de lado uma série de outros fatores como: 1) o grupo de amigos (FUNK, 2002); 2) famílias que educam com práticas violentas (CLÉMENCE, 2002; HAYDEN E BLAYA, 2002); 3) a pouca qualidade na relação professor aluno e vice versa (FUNK, 2002); 4) a banalização da violência (CARDIA, 1997); e por fim 5) o tráfico de drogas dentro e fora da escola (RODRIGUES, 1994).

Conforme os autores acima citados (entre outros citados ao longo desta dissertação) a compreensão do problema da violência no espaço escolar deve estar atenta a todas as relações sociais que ali estão envolvidas (quais sejam amigos, familiares dos alunos, professor e aluno, comunidade e professor). Também deve dispensar atenção aos valores que permeiam tais relações sem desconsiderar a precariedade do meio social no qual a

⁵¹ A autora também trouxe o dado de que o fenômeno da violência estava presente em escolas de disciplina rígida e de maior permissividade. (GUIMARÃES, 1990).

escola está inserida. Um contexto degradado pode influenciar negativamente os indivíduos, conforme relatou Montoya:

[...] a violência é altamente dependente das condições sociodemográficas da população escolar: quanto mais socialmente carente for a população da escola, mais degradada será a atmosfera e mais profundo o sentimento de insegurança (MONTROYA, 2002, p.110).

Sposito (2001) atenta para o fato de a escola pública na atualidade receber um maior número de estudantes pobres que recebera outrora, para a falta de investimentos maciços na formação de docentes e por fim à crise econômica e as transformações no mundo do trabalho. Tais condições impossibilitariam a escola de exercer seu papel socializador, e em certa medida reforçariam as desigualdades sociais presentes na atual sociedade.

Porém, a perspectiva que busca compreender o fenômeno enfatizando a carência econômica não pode esquecer que práticas de violência (interpessoal entre os alunos) estão presentes também em escolas particulares destinadas às elites econômicas como é o caso da pesquisa realizada em Vitória;

[..] os alunos da escola de elite optam por práticas de agressão, sobretudo verbais, na sala de aula, de maneira dissimulada aos olhos dos professores que, de modo geral, conduzem a aula sem grandes problemas com a disciplina. Os adolescentes de escola pública, que vivem um clima de indisciplina na sala de aula, encontram no recreio e nas demais horas ociosas os momentos de expressão das práticas de agressão não só verbais como físicas (SPOSITO, 2001, p. 98).

A partir deste estudo trazido por Sposito como ficar apenas com uma visão economicista para a compreender a violência se as práticas agressivas estão presentes tanto entre alunos carentes como entre alunos de elevado poder aquisitivo?

Além de salientar o contexto social, econômico e familiar que condicionam as práticas de violência é também necessário especificar quais são as práticas de violência que se está buscando compreender. Agressões interpessoais podem ter razões distintas das agressões ao patrimônio.⁵²

Os questionamentos propostos aqui nesta reflexão têm a intenção de enriquecer o debate sobre o fenômeno que ocupa cada vez mais espaços na mídia, na agenda de alguns governos, nas discussões acadêmicas e que sem dúvida afeta alunos professores e os familiares dos alunos.

2.3 ABORDAGEM SISTÊMICA

A corrente aqui denominada sistêmica compreende as práticas de violência no espaço escolar como condutas desviantes, por ter uma matriz comportamental na qual determinadas ações seriam tomadas como incivilizadas. Para Debarbieux (2002), o conceito de incivilidade passou a ser utilizado nas pesquisas francesas posteriormente às pesquisas americanas.

As pesquisas francesas sobre violência na escola vêm, há anos, se utilizando do conceito de incivilidade, que pode ser visto como correspondente sociológico de intimidação [...] A incivilidade é antes de mais nada, resultante de pequenas delinquências: passível de punição e qualificação (DEBARBIEUX, 2002, p. 27).

Para o pesquisador europeu Clémence (2002) a incivilidade pode ser definida a partir de atos como: insultar, surrar, ser insultado e ser surrado.

Outras pesquisadoras a trabalhar com o conceito é Abramovay e Rua (2003) que constroem a definição de incivilidade incluindo, entre outras características o “[...] descuido com o asseio das áreas coletivas” (p.23). Esta definição coloca como civilizada uma postura que valoriza a “asseio”, porém, convém questionar qual o nível de asseio que se está falando, ou ainda, por que valorizar o asseio é ser civilizado. Se expusermos um contexto de escassa ou até de falta de infra-estrutura (asfalto, água, esgoto, luz,...) como será possível afirmar que pessoas que caminham em ruas enlameadas para chegar até a escola são incivilizadas por não terem asseio adequado? Ao assumir tal posicionamento teórico é impossível desconsiderar uma dicotomia entre civilizados e incivilizados, como expõe Debarbieux:

A incivilidade que ocorre nas escolas não deve ser pensada em termos de uma confrontação entre o “bárbaro” e o “civilizado”: a incivilidade não é falta de civilização, e tampouco, “falta de educação”. A incivilidade é interativa e pode acontecer tanto da parte de adultos como de crianças. Em suma, esse conceito deve ser tratado com cuidado, principalmente por ter conotações altamente negativas junto ao público, podendo servir para estigmatizar populações inteiras (DEBARBIEUX, 2002, p. 28).

⁵² É importante estar atento ao fato de que determinada agressão ao patrimônio, como roubo (entre alunos) de uma caneta ou blusão por exemplo, pode ter mais a intenção de agredir pessoalmente este jovem do que de adquirir o bem furtado.

A noção de incivilidade aqui exposta e tomada como conceito utilizado em pesquisas nas escolas europeias e americanas expõe o outro lado da questão: o que é civilidade? Para tanto vale recordar:

O conceito de civilização refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes. [...] Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma “civilizada” ou “incivilizada”. [...] Mas se examinarmos o que realmente constitui a função geral do conceito de civilidades humanas a serem descritas como civilizadas, partimos de uma descoberta muito simples: este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou sociedades contemporâneas “mais primitivas” (ELIAS, 1994, p.23).

Dessa maneira, ao trabalharmos com o conceito de incivilidade não estaríamos tomando por incivilizado aquilo que não está de acordo com “nossa” cultura de pesquisador e ou professor, naturalizando e desconsiderando a possibilidade de uma outra cultura ou outra civilidade que se diferencia da “nossa”(do pesquisador e ou do professor)?

A pesquisadora Viscardi (2003) ao utilizar o conceito de incivilidade o denomina entre outros fatores, como “[...] infracción de normas escolares” (2003, p. 174). Nessa ótica seria importante questionar quem elaborou as normas sociais ou com qual matriz de civilidade foram elaboradas as normas sociais e escolares para se ter a certeza de infração e não de choque de civilidades.

O presente trabalho aqui apresentado busca um diálogo conceitual teórico e em nenhuma medida busca desvalorizar o imprescindível estudo feito pelos autores citados nas

três abordagens (essencialista, economicista e sistêmica). Afinal, é função da ciência sempre avançar e aproximar-se o mais possível da realidade para compreendê-la e posteriormente intervir nesta situação que no mínimo incomoda os atores envolvidos.

2.4 ABORDAGEM DAS CONFLITUALIDADES

A compreensão da violência no espaço escolar, nesta abordagem, busca compreender o fenômeno a partir de um conflito entre o código de conduta da escola (representado pelo professor) e o do aluno. Nessa visão há o reconhecimento de que ambos possuem civilidades e ou códigos de conduta que se chocam pelo convívio obrigatório no espaço escolar.

Talvez fosse mais apropriado denominarmos tais incivilidades como um conflito de civilidades, pois entre professores e alunos há portadores de diferentes normas de conduta, o que se manifesta por formas menores, moleculares e cotidianas de violência no espaço escolar, indicando a difícil questão da convivência entre grupos sociais que utilizam diversos códigos de conduta nas relações de sociabilidade (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 109).

Pode-se pensar que a idéia de perceber a forma de se relacionar por meio de práticas de violência (como *bullying* e agressões físicas) como uma civilidade não é com a intenção de compreendê-la para respeitá-la sem intervir. O que a escola e seus profissionais poderiam fazer é perceber que existem formas de relacionamento que não incluem práticas violentas e outras formas que incluem tais práticas, para aí então, elaborar uma terceira civilidade (em conjunto com profissionais da educação, alunos e familiares). Esta “terceira civilidade”⁵³ deveria ser orientada por um código de conduta que valorizasse as ações não

⁵³ Poderia ser fruto de uma ação mediadora fruto de um multiculturalismo e não uma ação de imposição dos valores como tem sido a escola até o momento.

violentas como a mediação de conflito, diálogo e a criação de espaços para alunos professores e familiares se manifestarem.

Abandonar o conceito de incivilidade, e suas implicações, permite o reconhecimento da capacidade do aluno em viver de acordo com um código de conduta. Assim sendo, se o aluno puder construir e reconhecer simultaneamente outra forma de se relacionar poderá ter uma outra alternativa no seu padrão de sociabilidade.

Para Tavares do Santos (1999) a escola deve assumir o conflito existente para, a partir dele, construir em conjunto com os alunos e comunidades (quer sejam familiares de alunos ou vizinhos das proximidades da escola) a mediação pelos pares dentro de um ambiente solidário, humanista e cooperativo.

Tal proposta poderia ser fruto desta terceira civilidade que a escola construiria com os atores que tem suas vidas atravessadas por esta instituição.

As mobilizações contra a violência nas escolas de Porto Alegre e região metropolitana [...] expressam uma ação coletiva contra a violência, realizando uma pedagogia capaz de pensar a escola como espaços de construção de uma cidadania que contemple o multiculturalismo, aspirações e necessidades das camadas sociais de jovens e adolescentes, bem como das coletividades envolvidas na instituição escolar (TAVARES DOS SANTOS, 1999, p.39).

Compreender que os alunos possuem um código de civilidade e não estão soltos sem qualquer cultura e ou lógica é o que propõe um estudo na região da Trafaria em Lisboa. Para Costa (2002) o objetivo da escola deve ser não apenas transformar a criança

naquilo que a família ou a comunidade esperam, mas sim, torná-la capaz de crescer com menor número de limitações possíveis valorizando sua autonomia e sua felicidade.

Nesta perspectiva, de reconhecimento dos conflitos existentes na escola, é possível oferecer à estes jovens (e extensivamente as suas famílias) uma forma alternativa de se relacionar sem a utilização do *bullying* ou outras violências. A escola não precisa ser um local de imposição de um padrão de relacionamento. Práticas autoritárias geram uma reação de insatisfação e daí desencadeia-se uma série de reações conforme se observa em pesquisas brasileiras (GUIMARÃES, 1984,1994; WHITAKER, 1994; CODO, 1999).

Em pesquisa realizada na região da Trafaria⁵⁴ em Lisboa demonstrou-se que os jovens propensos à atitudes agressivas estão em um contexto de: problemas ao nível da personalidade, carências afetiva e educativa, aspectos sociais e econômicos (pobreza), entre outras questões mais específicas daquela realidade⁵⁵.

Especificamente sobre os aspectos sociais econômicos Costa (2002) chama a atenção para o fato de que é preciso sair das perspectivas dicotômicas e lineares que associam pobreza e violência. Considerando assim,

[...] a inadaptação ao meio social proveniente de bairros degradados, falta de condições económicas, racismo e xenofobia, vazio existencial e incapacidade de respostas aos mecanismos normalizadores da sociedade (escola) (COSTA, 2002, p. 85).

⁵⁴ Antiga vila de pescadores situada a margem sul do Rio Tejo, área metropolitana de Lisboa, incorpora áreas industriais e comerciais, possuindo 2314 habitantes. (COSTA, 2002).

⁵⁵ Somado a estes fatores citados estão: a corrida aos centros urbanos em busca de melhores condições de vida; o processo de urbanização associado ao processo de transmissão de valores ocorrido em função da saída

Os adolescentes estudados por Costa (2002) são, em geral, vítimas (e também suas mães) de agressões provocadas por pais alcoólatras. Dessa forma estes jovens sairiam de casa em busca de atenção demonstrando sua revolta por meio de atos não legais. Por esta razão é que buscariam organizarem-se em grupos de amigos⁵⁶. Colocando assim, ênfase em mais um espaço de socialização dos jovens que não pode ser excluído da análise.

A partir desta análise percebe-se que a realidade na região da Trafaria é de extrema complexidade embora possua algumas peculiaridades próprias⁵⁷. O mais importante, porém, é reconhecer que o contexto no qual estão inseridas as escolas portuguesas que possuem práticas de violência não são tão distintos locais / países. O contexto de pobreza no caso brasileiro e português também é presente no caso Suíço, famílias que utilizam práticas de violência na criação dos filhos existem na Alemanha, Inglaterra entre outros. Diógenes (1998)⁵⁸ no Brasil e Funk (2002) na Alemanha atentaram para a importância do grupo de amigos em seu papel socializador. E assim, o conhecimento de várias experiências chama a atenção para a complexidade do fenômeno que não pode ser explicado por um único viés.

das ex-colônias africanas; e a febre da tecnologia, na qual o poder aquisitivo dos pais dos jovens não acompanhou os preços das mercadorias desejadas pelos filhos. (COSTA, 2002).

⁵⁶ O grupo de amigos ao qual a autora se refere pode ser o *bando* (sem uma organização esporádica, com número limitado tendo seus atos de conduta orientados de dentro para fora) ou pode ser o *gang* (organização hierárquica durável, a unidade e solidariedade dos membros são feitos por meio de proteção a forças antagônicas embora o espírito não seja de equipe visto que é pautada em sanções internas). (COSTA, 2002).

⁵⁷ Os alunos daquela região frequentam pouco às aulas e passam grande parte do tempo fora de casa (COSTA, 2002). Tal realidade revela certa diferença, por exemplo, com o caso brasileiro atual (gaúcho mais especificamente), no qual são raros os casos de crianças que não frequentem a escola com regularidade.

⁵⁸ O estudo desenvolvido por esta autora revelou que as gangues e galeras são espaços de socialização juvenil.

O que se propõe nesta abordagem denominada “das conflitualidades” é, em suma, reconhecer que o aluno possui uma civilidade e um código de conduta para que escola possa construir nele e com ele uma outra civilidade, pois se acredita que o aluno é incivilizado desconhece-se que ele já possua um código.

Pensar em ações efetivas para a prevenção da violência no espaço escolar requer, necessária e obrigatoriamente, o conhecimento aprofundado da realidade na qual se deseja intervir para tomar ciência de quais fatores estão presentes naquele contexto. É também necessário conhecer as teorias que buscam explicar o fenômeno compreendendo-as como fruto de pesquisas empíricas.

A violência presente nas escolas não possui uma única causa (quais sejam: baixo desenvolvimento cognitivo, pobreza, ...), portanto não pode ser banida com uma única solução. É preciso compreender e abarcar os atores sociais envolvidos nesta violência presente na escola, conforme sugeriu o estudo realizado em Lisboa.

Dessa forma é necessário e urgente apostar na prevenção destas situações (ações violentas de jovens). A conscientização das famílias para estes problemas, a preparação pedagógica dos professores e o desenvolvimento de ações estruturadas e desenvolvidas pelas autarquias locais são essenciais para o bom desenvolvimento e para a reinserção destes jovens (COSTA, 2002, p. 90).

Em verdade o fenômeno é bem mais complexo do que talvez tenha sido, por exemplo, nos anos 1980 no Brasil, quando os maiores problemas de violência na escola

giravam em torno das depredações dos prédios escolares. Dessa forma uma simples postura rígida de professores e direção não resolvem definitivamente o problema, nem tampouco é possível compreender que a violência praticada entre os jovens seja simplesmente natural da essência humana.

A sociedade vem passando por profundas transformações que a afetam e ainda irão afetá-la. Há um padrão de agressividade e violência que permeia a juventude. Não é possível, portanto, isolar os adolescentes que estão na escola deste universo social agressivo. Porém, é neste mesmo contexto que a escola e outros espaços de socialização podem oferecer uma forma alternativa de relacionamento que não incluam ações violentas.

Então o que busca demonstrar tal reflexão é que não são apenas os indivíduos patológicos ou normais que praticam ações violentas na escola. Nem tampouco o mundo é um caos apocalíptico impeditivo de qualquer análise. Ao contrário de ambas perspectivas (normal e patológica) deve-se compreender a violência no espaço escolar como sendo praticada por todos (normais ou não) e deve-se buscar as regularidades contextualizadas das realidades a serem investigadas.

Conforme salientaram Debarbieux e Blaya (2002) se a violência no espaço escolar é construída (socialmente) pode assim, ser desconstruída.

CAP III

3 O MUNICÍPIO INVESTIGADO E A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS, DAS POLÍTICAS PEDAGÓGICAS, DAS FAMÍLIAS E DOS GRUPOS DE REFERÊNCIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO, DAS ESCOLAS INVESTIGADAS E DAS POLÍTICAS PEDAGÓGICAS

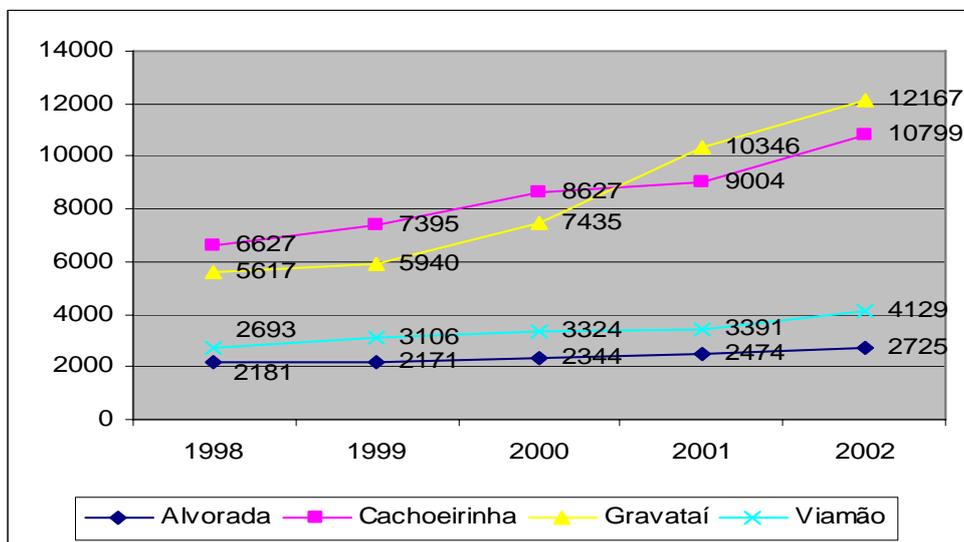
3.1.1 O Município de Alvorada/RS

Os dados aqui expostos buscam contextualizar o município no qual foi realizado o estudo. A pesquisa busca compreender a situação das escolas (número de matrículas) do município (Produto Interno Bruto) para que se compreenda em que situação encontram-se os atores envolvidos no fenômeno em questão e quais as suas perspectivas profissionais e econômicas.

Alvorada é município da região metropolitana de Porto Alegre capital do estado do Rio Grande do Sul. Possui uma população de 210 mil habitantes distribuídos em 71 quilômetros quadrados, com densidade de 2,9 habitantes por quilometro quadrado.⁵⁹

⁵⁹ IBGE, 2005.

Gráfico 1: Produto Interno Bruto Região Metropolitana de Porto Alegre



Fonte: FEE/RS (www.fee.rs.gov.br).

A tabela acima demonstra que, entre os municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre selecionados, Alvorada possui o PIB mais baixo e foi o que menos cresceu.

O índice apresentado acima pode dar um panorama da situação em que se encontra a população alvoradense. Em uma economia que cresce pouco, comparado a outros municípios vizinhos, como poderá um jovens projetar seu futuro profissional na economia local? Se não o faz poderá pensar em trabalhar na capital ou outra localidade, porém como ficará sua auto-estima sendo proveniente de uma cidade que não possui condições de incorporá-lo na economia? Associe-se a este o fato (corrente entre a população de

Alvorada) de que os moradores encontram dificuldade em empregar-se em outros municípios quando declarar-se moradores de Alvorada.

A falta de perspectivas de colocação no mercado local não afeta apenas os jovens como também aos adultos. Porém cabe salientar que tal situação não é um determinante para as práticas violentas aqui examinadas, a função da exposição de tais dados é demonstrar que essa população encontra-se em um município relativamente pobre e é neste contexto que as escolas tem que trabalhar sem a promessa de que a escolarização garantirá uma colocação segura no mercado formal como outrora pode oferecer.

Tabela 3.1: Posição de Alvorada entre municípios do Rio Grande do Sul, segundo IDESE*(2002)

	Índice	Ordem
IDESE	0,707	177
Educação	0,819	377
Renda	0,541	447
Saneamento	0,656	19
Saúde	0,812	476

Fonte: FEE/ RS (www.fee.rs.gov.br).

* Índice de Desenvolvimento Sócio-econômico.

O Índice de Desenvolvimento Humano é outro dado que permite compreender e mapear a situação de Alvorada comparativamente a todos os outros municípios do Rio Grande do Sul. Do total de 496 municípios do estado pode-se verificar que em termos de renda educação e saúde Alvorada ocupa uma das últimas posições indicando que sua situação não é favorável.

É dentro deste quadro que as políticas públicas (não só educacionais) devem estar pautadas. Oferecer condições sociais apropriadas é papel do Estado e pode ser um dos caminhos para amenizar as desigualdades, de modo ainda mais utópico poder-se-ia criar uma sociedade realmente justa e voltada para todos os seus cidadãos, sobretudo os jovens. As violências têm como principal alvo os jovens até 25 anos, nada seria mais coerente que as políticas públicas voltassem-se para essa parcela da população.

Tabela 3.2: Matrículas Iniciais no Ensino Básico em Alvorada (2004)

	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Regular)				Ensino Médio (Regular)	Educação Especial		Educação de Jovens e Adultos (Supletivo presencial)	
		Educação Especial (Incluídos)	Total	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais		Total	Fundamental	Total	Fundamental
Estadual	442	5	20.142	8.671	11.471	7.560	16	0	2.143	1.876
Municipal	511	29	13.651	9.771	3.880	0	0	0	2.009	2.009
Privada	1.173	0	1.147	673	474	111	163	95	850	201
Total	2.126	34	34.940	19.115	15.825	7.671	179	95	5.002	4.086

Fonte: INEP/MEC, 2005.

Os dados acima demonstram que a escola é um espaço que merece atenção em função da população ali presente, predominantemente jovens. São as instituições de ensino públicas que abarcam a maior parte das matrículas, também por esta razão a escola escolhida pertence a rede pública municipal.

Tabela 3.3: Evolução das matrículas iniciais no ensino básico da rede pública*

	1998	2004	variação
RS	1603671	2294776	43%
Alvorada	31809	46558	46%
Cachoeirinha	18688	27995	50%
Gravataí	36952	50915	38%
Viamão	36095	54133	50%

Fonte: INEP/ MEC, 2005 (www.inep.gov.br).

* Exclusive creches.

Pela tabela acima pode-se notar que o fenômeno de crescimento de matrículas, já apontado pela literatura, também apresenta-se em Alvorada. Ainda que não tenha sido o maior crescimento da Região Metropolitana observa-se que as escolas estariam recebendo um número maior de alunos. E assim, se a escola cada vez mais acolhe um número crescente de alunos deveria estar preparada para tanto. Porém, as escolas vêm passando por um processo de pauperização, conforme relatou Sposito (2001). Os salários dos professores caminham para uma defasagem que obriga estes profissionais a buscar aumentar os rendimentos aumentando os turnos de trabalho. Se um professor na década de 1980 mantinha um padrão de vida com um turno de trabalho, hoje em dia precisa trabalhar mais que isto pra manter o mesmo padrão.

O aumento do número de alunos gera um maior desgaste das estruturas físicas das escolas. As relações estabelecidas entre adultos e jovens nas instituições também são afetadas, pois é mais difícil estabelecer proximidade entre um grupo pequeno do que entre um grande grupo, conforme apontou a literatura e o estudo em questão.

3.1.2 Escolas da Rede Municipal de Alvorada - E a Escola Investigada

O município de Alvorada possui 26 escolas da rede municipal que atendem ao ensino fundamental e um Centro Profissionalizante. Atende a uma população de quinze mil trezentos e vinte e quatro alunos, envolvendo um total de setecentos e vinte e oito professores⁶⁰.

A escola estudada possui em torno de mil estudantes e aproximadamente 50 profissionais entre professores funcionários. Está localizada em uma região central, próxima a prefeitura municipal.⁶¹ A escola atende a formação do Ensino Fundamental – 1ª a 8ª. No turno da manhã a escola atende as primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª série) incluindo turmas de pré-escola. No turno da tarde as turmas são de 5ª a 8ª série, incluindo uma turma de 1ª série. No turno da noite a escola oferece um supletivo do ensino fundamental denominado Serviço de Ensino para Jovens e Adultos (SEJA). O SEJA oferece em um formato de ciclos, uma formação diferente da que é oferecida nos outros turnos. A idéia é que tal “serviço” ofereça uma oportunidade de estudo para aqueles adultos que não tiveram a oportunidade de estudar em idade regular, porém acaba sendo procurado mais por ex-alunos dos turnos da manhã a noite.⁶²

Quanto à estrutura física, a escola investigada, possui três prédios térreos. Dois deles formam um “L”, na frente de um deles está outro prédio que abriga em torno de 5

⁶⁰ Dado obtido junto a Secretaria Municipal de Educação referente ao ano de 2003.

⁶¹ Simbolicamente a população de Alvorada considera a região central (próxima à Prefeitura) com maior status que as outras regiões.

⁶² Os dados aqui expostos quanto ao público da escola provem, sobretudo, da pesquisa empírica realizada na escola investigada no presente estudo e também de observação em duas escolas e a partir do relato de professores sobre várias escolas.

salas de aula. Ao longo dos prédios existe um corredor coberto que interliga dois dos três prédios. No centro de tais construções, em uma metade do pátio, existe uma quadra de esportes não coberta e cercada por telas de aproximadamente 6 metros de altura. Na outra metade do pátio há um espaço com piso e algumas árvores. Há ainda uma parte do pátio atrás da quadra (menor que o espaço destinado à quadra de esportes) que está em desnível com o restante do terreno e possui trechos com grama e trechos de chão batido.

A Direção da escola foi escolhida há cerca de dois anos pelos pais de alunos, alunos e funcionários da escola⁶³. Há uma diretora para todos os turnos e uma vice-diretora para cada turno. A cada quinze dias ocorriam as reuniões pedagógicas quase sempre com a presença de um representante da Secretaria Municipal da Educação (SMED). A presença deste representante modifica a pauta das reuniões, pois assuntos de foro íntimo da escola (como negociação de folgas, horários reduzidos de aula, entre outros temas) são adiados para serem negociados e discutidos quando estão apenas os professores da instituição.

3.1.3 Políticas Pedagógicas da Rede Municipal

Para compreender a Política Pedagógica que havia sido elaborada a partir do primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura de Alvorada faz-se necessário remontar-se a períodos anteriores. A partir das narrativas (em entrevistas e em conversas informais) de professores e direção da escola, a experiência estudada aqui inovou pela sua forma contínua (em todas as escolas da rede municipal) em que foi implementada. Todos as

⁶³ A escolha da direção da escola feita no formato descrito, com participação dos atores envolvidos na escola, é parte da proposta que provem da SMED.

escolas do município haviam participado da construção das diretrizes daquela política pedagógica, embora possa se questionar se a sua construção tenha sido realmente democrática, ainda assim todos os professores da rede municipal tinham conhecimento da proposta. Também se pode questionar, até que ponto era realmente uma opção das escolas seguir ou não a proposta da Secretaria de Educação, já que as escolas (representada pela sua respectiva equipe diretiva) que assumia integralmente as propostas da Secretaria gozavam de maior prestígio que outras Instituições. Prestígio transcrito na forma de divulgação de ações pedagógicas de algumas escolas e ou professores. Esta espécie de disputa entre divulgações de resultados (positivos) dos programas criava um tipo de sectarização entre direções das escolas denominadas como “deles”. A primeira seção refere-se às escolas que aplicavam integralmente a política pedagógica da Secretaria e a segunda não aplicavam na íntegra.

Para compreender as Políticas Pedagógicas anteriores é importante revisar algumas falas de professores que vivenciaram o antes e o depois da política aplicada pelo Partido dos Trabalhadores, em estudo.

Há 12 anos [em 1992] que eu trabalho nesta escola. E assim se tu conhece o que era antes. As escolas não tinham proposta pedagógica nenhuma. Isso aqui era ... a estrutura física pra começar era um caos. Isso aqui era um barro vermelho [a escola]. Tinha um pavilhão de madeira que foi construído em 1962. Essa aqui é a escola mais antiga do município essa foi a 1ª escola do município de Alvorada. Antes de Alvorada ser emancipada. 62 é a data de fundação desta escola.

E era um prédio de madeira, que eu lembro que no ano que eu entrei o diretor quebrou a perna por que cedeu e foi com tudo no chão. E eu lembro que aqui no nosso em torno, a comunidade era tão difícil, que para nós sairmos, que dava muito tumulto muita briga de gangue, para a gente conseguir sair às 5 e 10 [17h10min] a gente tinha que sair com um pau na mão para conseguir passar. Só para tu teres uma noção do que era essa realidade. Era muito difícil aqui (ENTREVISTA VICE-DIRETORA).

Outra professora da escola, aqui chamada de Ariane, afirmou que a cerca de 10 anos (em torno do ano de 1993) existiam ações violentas graves como brigas entre alunos e não-alunos no final das aulas. Sendo possível, segundo Ariane, “perceber no ar” que havia brigas marcadas, em função da inquietação dos alunos.

A Secretaria Municipal de Educação possui uma política pedagógica que parte de uma idéia matriz de participação nos planejamentos pedagógicos de todos os integrantes da sociedade que trabalham estudam ou tem seus filhos nas escolas.⁶⁴

No ano de 1997 teve início o Planejamento Participativo que se configurou através da discussão de objetivos a serem alcançadas pelas instituições contando com a participação de professores e funcionários dessas. Posteriormente em um segundo momento foi criada a Constituinte Escolar com idéias que orientariam as escolas.

A primeira medida dentro desta proposta da Secretaria Municipal de Educação foi a discussão de temas como: gestão democrática, princípios de convivência, avaliação, e organização dos currículo das disciplinas. A discussão foi feita entre os professores durante um ano letivo. Para as discussões a SMED fornecia livros e textos pedagógicos. Todos os materiais trazidos para as discussões provinham da Secretaria, bem como a condução das discussões eram sempre orientadas por profissionais escolhidos pela própria Secretaria (representantes da SMED). Assim, ao final daquele ano cada escola criou um texto que foi

⁶⁴ As idéias aqui apresentadas foram iniciadas a partir da primeira gestão do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura do município em estudo.

compartilhado entre todas as escolas. De todos os textos foi então construída a Constituinte Escolar que propunha entre outras coisas eventos tais como desfile das escolas na avenida principal, na data de comemoração da cidade de Alvorada (em seu aniversário); festival de arte e educação, mostra de ciências reunindo trabalhos de alunos selecionados em todas as escolas e expostos na praça central da cidade uma vez por ano; a abertura das escolas aos finais de semanas com caráter facultativo; a caracterização dos seguintes temas: gestão democrática, princípios de convivência, avaliação, e organização dos currículo das disciplinas. Os temas citados foram geradores, no âmbito de cada escola, dos projetos políticos pedagógicos e dos regimentos escolares. Todo o processo, desde as primeiras discussões até a etapa final com a elaboração em cada escola dos projetos e do regimento eram feitos sob a coordenação de representantes da SMED.

A coordenação de todas as etapas permitiu a efetivação do projeto criado pela Secretaria, porém gerou certo desconforto em alguns professores

A Secretaria de Educação não sabe o que é dar aula, [...] Então as coisas maiores não deveriam ser feitas por lá, e sim, iniciada dentro da escola e serem mandadas pra lá. (ENTREVISTA PROFESSORA ANELIZE).

O descontentamento dos professores em relação às políticas pedagógicas não é uma peculiaridade desta realidade investigada, pois as mudanças de governo vão sempre gerar mudanças que atingirão em menor ou maior grau o cotidiano dos professores.

Eu tenho bastante, na família, pessoal ligado à educação, eu tenho desde secretário de educação já tive na família, primas e coisas assim. Então a gente conversa, o assunto é educação, é criança [...] Mas a gente vê que é exatamente isso que eu tô te falando, com palavras diferentes melhoradas, mas que a função é uma só: vim pra dar minha aula, vou dar minha aula. Por que quem deveria saber o que acontece manda pra nós já o remédio, não vem aqui colher a planta. Se não tiver cura a gente troca o medicamento. Sabe? E educação não é isso (ENTREVISTA PROFESSORA ANELISE).

Nós começamos com a pesquisa que foi orientada por eles, pela Secretaria de Educação. Até por que a gente tá sempre se adaptando, nós professores nos adaptamos a tudo. Ao partido tal, a proposta do partido tal. Então o nosso jogo é fazer o melhor que a gente pode para beneficiar o aluno e não à Secretaria. Claro que às vezes nesse entrave tu não fecha com alguém, dá um bate boca sim, e às vezes a gente tem que engolir e passar [pela análise da Secretaria] o que a gente quer que passe. Mas normalmente assim no relacionamento dos alunos eu acho que a escola tem bastante autonomia. Eu vejo a escola com bastante autonomia. E às vezes até pedindo socorro porque não sabem mais como agir. Tem casos assim mais sérios, que a gente até pede uma orientação, mas dizer assim que veio pronto, isso aí vem de todas. Todas as escolas públicas municipais vêm conforme a política. Então o partido tal tem a sua maneira de olhar e aí outro partido tal tem outra maneira que não é igual aquela que tava. Quem está sempre se adaptando somos nós, nos adaptando. E aí o remédio vem pronto (ENTREVISTA PROFESSORA VALÉRIA).

Gonçalves e Sposito (2002) ao analisar as políticas públicas na área da educação no Brasil constataram a descontinuidade dos programas em função das mudanças de gestões partidárias que fragilizavam as ações que tinham como intuítos principais democratizar os espaços escolares e diminuir as práticas de violência em seu interior. As mudanças de governo e conseqüentes mudanças no processo pedagógico (em seus programas e ações) parecem ser um problema inerente a saudável alternância no poder que é fundamental para uma sociedade democrática. É neste contexto que a escola deve pensar suas políticas pedagógicas, que é tarefa importante, porém difícil, que talvez necessita de mais tempo para aprender a lidar com tal situação.

A realidade das escolas em Alvorada tem que contemplar além dos problemas cotidianos, as negociações constantes com a Secretaria. Algumas vezes, as escolas procuram resolver problemas de ordem interna à escola em dias de reunião em que não estão presentes representantes da Secretaria.⁶⁵

No ano de 1998 formou-se o Projeto Constituinte Escolar em que se buscou discutir a partir de quatro eixos temáticos: gestão democrática, avaliação, organização curricular e princípios de convivência. Tais eixos temáticos foram debatidos com alguns textos de teoria pedagógica fornecidos pela Secretaria de Educação. Após essa etapa realizaram-se Encontros Regionais no qual foi possível às diversas escolas compartilharem as discussões feitas. As idéias em comum provenientes de tais encontros resultaram em um conjunto de textos. Os mesmos textos, produzidos com a coordenação da Secretaria de Educação, retornaram à escola para serem debatidos e posteriormente – no final do mesmo ano – serem aprovados no Congresso da Constituinte Escolar. Pela proposta da Secretaria o objetivo maior de todo o debate descrito acima era criar espaços para a participação da comunidade no espaço escolar.⁶⁶

Embora houvesse a possibilidade de cada escola criar seu projeto e seu regimento eles não se diferenciam muito. As expressões eram muito semelhantes bem como as próprias idéias expostas em tais documentos não variavam muito de escola para escola.

⁶⁵ Uma das ações propostas pela Secretaria às escolas eram as reuniões quinzenais, na qual era possível trocar experiências entre professores organizar eventos que incluíam toda a escola entre outros temas. Tais reuniões quase sempre tinham a participação de representantes da Secretaria que chegam muitas vezes sem marcar previamente, como uma “visita surpresa”.

⁶⁶ Comunidade diz respeito aos alunos, aos familiares e responsáveis dos alunos e eventualmente vizinhos da escola.

A política pedagógica criada pela SMED era sugerida sistematicamente para as escolas que poderiam adotá-la na íntegra ou em alguns aspectos. A escola em estudo a adotou completamente embora nem todos os professores a tenham aceito

Eu vejo assim, eu tive fora dois anos 1997 e 1998 me afastei da escola. E quando eu voltei peguei muita coisa andando, que até agora eu tô meio driblando, não consegui me adaptar. Vamos botar dez anos, não sei, a escola tinha muito respeito / respaldo. Se a diretora dizia que todos tinham que fazer uma meditação ou rezar, todos faziam. Agora não, eu entro dentro da minha sala, eu sou dono da minha sala e não tenho nada que ver com a sala do lado da minha, entendeu? Eu pra mim isto é um ponto negativo. A Secretaria de Educação não sabe o que é dar aula, eles não sabem o que é no dia de chuva teu aluno chegar com chinelinha havaiana sem a metade do calcanhar, eles não sabem o que é uma criança com sarna ou com frieira de caroço nos dedinhos que não podem nem pegar num lápis. O professor sabe! Então as coisas maiores não deveriam ser feitas por lá, e sim, iniciada dentro da escola e serem mandadas pra lá. Até então vamos ver o que é coerente, mas não assim o remédio é feito lá e nós aqui abrimos a boca pra tomar (ENTREVISTA PROFESSORA ANELIZE).

Característica também presente, entre os professores da rede municipal, é a cobrança que recebem as escolas da comunidade e também da Secretaria

Eu dou aula há 19 anos. Quando eu fiz o magistério e quando alguém faz magistério deve se perguntar bastante e ter a certeza de que os problemas são esses e as soluções são essas, é uma busca a cada ano na mesma tecla. É cansativo? É, mas a cada ano tu tem que fazer brilhar, tu tem que inovar, tem que dizer não esse vai ser melhor, o mesmo problema não resolvido a dez anos atrás (ENTREVISTA PROFESSORA ANELISE).

Até por que não é só pra família que a escola tem que prestar conta, para as Secretarias de Educação a escola tem que dar conta disto, se o aluno não se adequou, o problema é da professora, o problema não é só daquele aluno que tem “n” problemas por trás disto, e o que a escola tá fazendo para acabar com o problema. A gente sabe que é problema de relacionamento na família, eles vem pra escola empurrado e aqui também tem problema só que a gente tenta resolver (ENTREVISTA PROFESSORA VALÉRIA).

As escolas recebem uma carga de cobrança pesada no sentido de construir o conhecimento no educando além de incumbências para torná-lo um ser social, ou seja,

passível de viver em nossa sociedade. Os pais nem sempre podem ser parceiros das escolas na construção deste ser social, mas mesmo assim a escola produz frutos positivos.

É claro que tem as exceções das crianças mal educadas, e aí já vem uma questão de educação e é difícil, mas mesmo assim a gente transforma. Eu já vi muitos alunos entrarem aí no primeiro ano do ensino médio. Tu tinha que ver. Era uma revolta, isso no ensino médio, saiam no terceiro ano amigos de todo mundo, se davam com todo mundo, mudavam o penteado, o cabelo cortadinho, já trabalhando, interessado. Há uma mudança. A escola muda a criança. Se a criança quiser a gente muda ela. Mas tem que haver participação dele também. Interesse. E aí está a família. Tem que incentivar: “- Porque estudar é bom, estudar vai te trazer um futuro melhor”. (ENTREVISTA PROFESSOR CARLOS).

De uma maneira geral, a contribuição trazida pela política pedagógica em estudo buscava conduzir as ações pedagógicas de toda a escola a um objetivo em comum. Além de uma padronização estética física nas escolas⁶⁷, observava-se⁶⁸ uma unificação das expressões utilizada pelos docentes e direções das escolas. Outro aspecto relevante foi a construção de uma visão bem difundida de que o aluno deveria ser avaliado em todas as suas potencialidades e não mais a partir de uma única avaliação e ou único momento. Havia clara preocupação com discussões teóricas a partir de palestra realizadas por estudiosos sobre a educação⁶⁹. Embora estivesse presente um viés ideológico claro -como em qualquer ação social - na escolhas dos temas abordados e dos conferencistas e palestrantes os debates

⁶⁷ O que em certa medida reforça a idéia de igualdade, um dos princípios orientadores das Políticas Pedagógicas da SMED.

⁶⁸ A padronização da fala aqui referida diz respeito a expressões usadas por assessores da Secretaria de Educação Municipal, pelo secretário e por fim por alguns professores da rede municipal engajados na filosofia da SMED. Tal padronização assumida pelo corpo docente de modo consciente ou inconsciente poderia estar refletindo algo mais do que repetição de expressões, mas talvez uma certa concordância ideológica de professores com a política pedagógica criada pela Secretaria?

⁶⁹ Estudiosos como Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Emir Sader, Jussara Hoffmann, entre outros, proferiram palestras e conferências. No início da implantação das discussões sobre a Constituinte Escolar liam-se textos de Paulo Freire, entre outros.

se davam sobre temas estudados cientificamente. Isso tinha um peso maior se se pensar na pouca oportunidade de tempos e recursos financeiros que dispunham os professores da rede para atualizarem-se.

A violência no espaço escolar necessita de uma discussão profunda, que busque compreender as razões para tais ações. Nesse sentido uma discussão deste porte é impensada em um espaço autoritário e sem disposição para o diálogo.

Os espaços de discussões criados pela Secretaria como as reuniões pedagógicas quinzenais, as reuniões com a comunidade foram conquistas importantes para a educação ser repensada e planejada em conjunto e não individualmente ou a partir de uma área do conhecimento específica, como fora anteriormente à política pedagógica em questão.

Pensar na educação como uma real preocupação do Estado e não como uma política partidária talvez seja um começo para tratar com seriedade os cidadãos presentes na escola. Assim, é preciso levar adiante os aspectos positivos das políticas partidárias que estiveram no poder, levar para além dos governos. Talvez seja uma das alternativas para pensar em propostas pedagógicas amplas.

3.1.4 Políticas Pedagógicas da Escola Investigada

Após a formulação da Constituinte Escolar, cada escola criou seu Projeto Político Pedagógico e seu Regimento Escolar, ambos documentos deveriam contemplar os quatro eixos temáticos: gestão democrática, avaliação, organização curricular e princípios de convivência. Para tanto vale ler um trecho do Regimento Escolar da escola investigada:

Os princípios de convivência dentro da escola são o fio condutor do bom relacionamento e necessitam da construção coletiva das regras [...] Esses princípios se caracterizam pela dinamicidade e mutabilidade, sendo avaliados permanentemente, refletindo a realidade da escola (REGIMENTO ESCOLA INVESTIGADA).

O Regimento Escolar foi um documento elaborado pela Escola. No entanto, nas entrevistas realizadas, nas conversas informais com alunos e professores, na análise dos livros-ata da escola e nas observações, pouca referência se fez ao Regimento, revelando certa distância entre as normas expostas no referido documento e o cotidiano escolar. Outra idéia que reforça tal constatação é a não avaliação permanente das normas propostas no próprio regimento, seja com a intenção de alterar ou ratificar as idéias propostas.

Nos livros-ata são registradas ações como: brigas físicas e verbais entre alunos; agressões fora da escola a partir de desavença que teria começado dentro da escola no recreio; alunos (meninos e meninas) ameaçando outros para extorquir dinheiro ou outros bens; agressão física e verbal contra aluna da escola feitas por um não-aluno⁷⁰; aluno com problemas psicológicos que tem reações agressivas e é encaminhado para Posto de Saúde Mental; professor (denominado no livro-ata como sendo substituto) em sala de aula que denominou os alunos de “burros” ordenando outros estudantes da mesma turma a “calarem

⁷⁰ Nos livros-ata foi possível constatar o caso de uma aluna da escola que foi agredida no interior do estabelecimento por um namorado.

boca”; agressões verbais entre professores com utilização de palavras de pouco decoro (com a transcrição literal das expressões / palavras utilizados); entre outros.

Os casos listados acima representariam a maioria dos casos registrados no livro-ata da escola. São muitos os eventos registrados, porém a grande maioria dos incidentes, ali descritos, dizem respeito as agressões verbais e físicas entre alunos, e estes, na sua maioria, são relatados com a descrição de um processo de mediação (feita por professores, orientadora e direção da escola). Os casos de agressões verbais entre professores, embora apareçam em menor grau que entre alunos, merecem atenção pois as relações entre professores compõem e orientam o clima escolar⁷¹.

Sobre os casos analisados nos documentos não observou-se referência direta (por meio da utilização de expressões presentes no regimento escolar) ou indireta (idéias que remetessem aos princípios de convivência construídos no regimento) dos termos utilizados com o Regimento Escolar. Ficando assim uma espécie de vácuo entre o que era proposto no Regimento escolar e as práticas encontradas naquela escola. Para compreender as razões que conduziram a esta dissonância, talvez fosse importante questionar como foram construídos os princípios de convivência, até que ponto a liberdade de construção de tais valores foi proporcionada pela SMED, uma vez que tal Secretaria que acompanhou a elaboração da Constituinte escolar (num plano mais geral) e o regimento em cada escola. Outro questionamento que se faz: até que ponto o Regimento representa essa comunidade (familiares de alunos, professores e alunos)? A direção da escola parece ter mais familiaridade com o referido documento e até reconhecendo a necessidade de mudanças.

Algumas idéias do Regimento Escolar podem ser compreendidas a partir da entrevista com a direção da escola:

[...] se um aluno quebrou uma determinada cadeira por vandalismo seja por que foi ele é responsável por aquilo ele vai ter que consertar [...] Nossa intenção é de que o aluno consiga perceber que ele é responsável pelo ambiente onde ele está, que a escola não é minha [do aluno], não é da Prefeitura, não é nossa [dos professores] a escola é nossa ela faz parte da comunidade (ENTREVISTA COM VICE-DIRETORA).

Um aspecto relevante e presente no regimento é o da revisão das regras ali estabelecidas que, em realidade, não é feita, conforme afirma a direção da escola:

Essa [a revisão] é uma das coisas que a gente precisa avançar. Ele [o regimento] foi feito e foi ficando. Esse ano muito se falou entre professores que o ano que vem nós vamos ter que rever, decidir o que vai ter que alterar. Já tem uns 6 anos, o regimento - tem que olhar a data - e o projeto também (entrevista com vice-diretora).

Sobre o Projeto Político Pedagógico da escola em estudo, pode-se dizer que a flexibilidade e o ajuste dele está no fato de que, anualmente, são feitas entrevistas com alguns moradores no bairro, dessas entrevistas são extraídas algumas falas que se tornarão os temas a serem trabalhados ao longo do ano.

É assim a gente organiza um questionamento um questionário e com perguntas assim bem ... bem gerais. Sobre a saúde, sobre a

⁷¹ Mais informações teóricas sobre clima escolar ler Montoya (2002) e Viscardi (2003).

segurança, sobre a educação, sobre várias coisas que envolvem a nossa comunidade. E então em um determinado momento a gente faz um mapeamento aqui com nossos alunos a onde eles moram e divide em pequenos grupos, duplas ou trios, normalmente trios e a gente visita essas casas. Com esse questionamento na mão, que a gente já conhece, nós somos professores dos filhos (dos entrevistados) e dizemos: “nós viemos aqui pra ter uma conversa para fazer o planejamento para o ano que vem”. E vai perguntado o que ele acha da saúde, da educação, da religião. Nesse questionário sempre vão 3 por que é assim, um pergunta, o outro anota tudo exatamente a fala como ele falou com os erros de português e a outra pessoa observa o entorno, o ambiente. Não com o intuito de ir lá pra futricar. Só pra te citares um exemplo, que aconteceu comigo quando eu fui lá pra pesquisar, a gente perguntar qual sua religião, e a pessoa dizer eu sou católica. Mas aí tu vê que tem um São Jorge lá umas espadas aquelas com coisa de arruda, quer dizer, as pessoas às vezes elas dizem uma coisa porque elas têm vergonha de assumir o outro lado. Então a gente faz, anota essas falas isso num momento. Depois em outro momento a gente faz só com os professores, a chamada filtragem das falas quando selecionamos as falas que são significativas. Aquela com as quais a gente pode fazer um contraponto. Por exemplo, deixa ver a fala que agente está trabalhando esse trimestre, a fala é assim: “a gente tem que se comunicar se não eles botam os cachorros”. É em relação aos médicos ao posto de saúde. O que se queria dizer [com a fala] agente tem que chegar lá e falar. Chegar lá e não ficar quieto senão eles botam os cachorros na gente e não atendem. A gente pega assim falas que são significativas pra que agente possa fazer um contraponto. E esse contraponto seria: bom se eles não repitam você como cidadão, o que você tem que fazer para se fazer ouvir, se o posto de saúde não lhe atende bem. Então dentro dessas falas a gente faz essa filtragem com os professores e aí gente seleciona umas 15 falas que são significativas dessas 15 falas fazemos um momento com a comunidade, colocamos em papel pardo faz uma dinâmica e vamos lendo as falas e deixa eles falarem, o que eles acham se eles concordam se eles discordam. E nisso, enquanto um vai conduzindo os professores estão sentados e vão anotando novas falas. A posição que a comunidade tem em relação essas [as falas] que estão ali. Tanto aquilo que fala alto como aquilo que estão cochichando. Um com outro: “ah eu não concordo com isso...” Sabe aquela coisa? E daí se faz uma nova filtragem e daí sai uma fala foco. Essa fala foco é a fala principal que vai nortear as novas falas. Por semestre a gente trabalho duas falas. Uma que trabalhamos trimestre passado foi essa do lixão, o nosso arroio que ele chama de lixão que é o Arroio Feijó. A fala eu não lembro exatamente como era, mas era assim que o povo era muito relaxado com o valão, até cachorro morto eles colocavam ali dentro. Então nós trabalhamos, essa era uma das falas. (ENTREVISTA DIREÇÃO DA ESCOLA)

Uma técnica utilizada para conhecer a realidade dos alunos é a denominada “pesquisa participante”⁷², na qual os professores visitam algumas casas de alunos realizando algumas entrevistas. Em cada residência vão, em geral, dois professores, um faz os questionamentos e outro observa a dinâmica das respostas e as possíveis contradições existentes nas ações e na própria casa dos entrevistados.

A escola investigada busca uma maior aproximação com sua comunidade por meio de ações que permitam oferecer o espaço escolar aos moradores (alunos ou não-alunos). Dentre estas ações pode-se citar as atividades ocorridas aos sábados, denominadas como “atividades de formação”, atendendo a exigência da Secretaria a escola oferece palestras sobre temas variados (por exemplo sobre doenças sexualmente transmissíveis, meio-ambiente, drogas, adolescência,...), discute formas de avaliação, debate os temas que serão trabalhados nos trimestres, incluindo apresentações de alunos em dias comemorativos (dia das mães, dos pais, das crianças, dos professores, entre outras comemorações).

A Secretaria trabalha com uma perspectiva de atribuir autonomia às escolas, para isso as eleições para diretor de escola são feitas com a participação da comunidade (pais de alunos, alunos, professores e funcionários das escolas).

Existem ações de aproximação comunidade-escola, como a abertura da escola aos finais de semana. Houve um período em que um guarda da escola se dispunha a organizar os times que iriam jogar naquele fim de semana e compunha um campeonato para quem

⁷² A denominação desta pesquisa é feita pela Secretaria de Educação e pelo corpo docente da rede municipal.

quisesse participar. A idéia era oferecer uma opção de lazer em um município com poucas ofertas de praças, parques e áreas abertas para atividades esportivas e recreativas. Além de aproximar a escola da comunidade, a abertura da escola também visa a desenvolver no frequentador daquele espaço o respeito pela sua estrutura física evitando danos ao seu patrimônio. Portanto, o aluno e o não-aluno buscariam preservar a escola. Os resultados demonstram que o objetivo foi alcançado em parte, embora tenham diminuído as depredações, a escola foi alvo de um assalto em um sábado a noite durante o período da referida pesquisa.

Uma coisa que teve grande responsabilidade pela melhoria dessa questão de pixação e tudo mais é que nossa escola é uma escola aberta aos finais-de-semana. É uma escola aberta depois do horário de aula tanto que se tu chegares aqui a partir das cinco e dez tem uma gurizada que joga bulita sempre aqui. O Seu Lauro, que é nosso guarda, teve seus méritos nisso ele se dispôs a fazer isso. Ele organiza os times. Tu podes chegar aqui no final de semana tem sempre gente utilizando a quadra. A escola, tirando o assalto que teve esse ano, que eu acredito que foi gente de fora [de outro bairro ou região], a escola nunca mais tinha sido assaltada. E ela era assaltada constantemente. O que aconteceu foi que mudaram as relações, no sentido de que eles vêem a escola como um espaço de lazer e eles sabem que se não souberem aproveitar esse espaço eles novamente não vão ter (ENTREVISTA VICE-DIRETORA ESCOLA).

Outra situação presente que acompanha as ações descritas acima é a descontinuidade dos programas. Por exemplo, houve um período em que a escola oferecia a sala de vídeo para a comunidade assistir filmes que eles próprios locavam, porém teve que ser suspensa pois as pessoas se estendiam além do horário permitido.

Até a sala de vídeo nós abríamos, só que daí começou a dar problemas, por que tínhamos uma TV vinte nove polegadas. E começou a dar problemas o

guarda meio que liberou demais e quando viu era uma da manhã e o pessoal queria ficar assistindo filme. E aí também escola aberta não é escola escancarada! (ENTREVISTA VICE-DIRETORA)

No horário das aulas eram oferecidas monitoras no recreio. Alunos de oitavas séries da escola monitoravam os recreios, ofereciam atividades recreativas para colegas de séries inferiores e de turnos inversos às suas aulas. Quem estudava pela manhã ia à tarde na escola oferecer aulas de flauta, jogos, entre outras. Os alunos escolhidos para serem monitores, em alguns casos, eram alunos que possuíam problemas de relacionamento.

[Sobre os recreios] Já foi pior. As quintas e sextas [séries] hoje até que a gente consegue dominar um pouco mais, porque antes eles corriam se soqueavam. Um batia no outro. Tinha o “D”, que coitadinho, que pulava e corria por tudo subia em cima do telhado, batia nos outros subia no mastro da bandeira. Acho que esse ano início fim do ano passado até que as oitavas... [...] Agora eles mais conversam do que correm, mas sempre tem alguns que... [...] Mas ainda tem alguns que “brincam” [brigam] que a recém chegaram da quadra [de esportes / da aula de educação física] (ENTREVISTA ALUNOS 8ª SÉRIE).

Conforme a direção da escola, fosse possível observar mudanças positivas nos alunos envolvidos como monitores e monitorandos.

Temos o monitoramento no recreio que são os alunos de 7ª e 8ª série que fazem o monitoramento. Então a sala de vídeo abrimos, tem jogos de damas de xadrez pessoal com corda, tem um outro pessoal com bolita. Eles fazem esse monitoramento. E à tarde eu tenho o pessoal de 6ª e 7ª série da tarde que inclusive vem para fazer esse monitoramento de manhã. De manhã são os de 1ª a 4ª série e uma turma do pré. Mas eu acho que isso também foi um grande avanço, por que eles eram alunos com problemas na questão disciplinar no momento que eles se sentem importantes e eles têm esse outro lado: “bom eu sou o monitor agora eu tô no comando. Um aluno que eu posso citar o “R”, um aluno que foi muito problema, por ser assim um dos únicos monitores que não faltava um dia e esse ano quando fizemos o passeio para o Riacho Doce [Parque Aquático] ele foi junto como merecimento. Ele melhorou muito a postura a responsabilidade. Então eu acho que tem muito o que fazer, por que dentro disso tem um grupo que começa e desanima mas eu acho que tudo isso foi avanço [...] E os nossos recreios eram uma correria e a cada meia volta um ia

para o hospital um ia quebrado, e esse ano nós não tivemos nenhum acidente grave na escola. Nenhum! Uma pedrada assim sabe? Nenhum, nada. Então isso mostra que pelos índices de ter que correr poucas vezes para o hospital, acho que esse ano não fomos nenhuma vez, então mostra que pelo menos a tarde acalmou [...]Essa coisa do monitoramento no recreio se tentou há uns anos atrás e não funcionou. Virou vandalismo, um caos. Aí esse ano a Marília [Orientadora Educacional da escola] falou, vamos tentar de novo. E nós fizemos o trabalho com o líder e vice-líder da turma e eu acho que isso é legal (ENTREVISTA VICE-DIRETORA).

Porém tal ação também foi marcada pela descontinuidade. Dado importante para a análise é o de que a intenção dos alunos-monitores muitas vezes perdem-se na falta de orientação contínua da escola e no próprio despreparo destes:

Só que no meu caso, como eu não tinha muita experiência não conseguia dominar muito, eu peguei os da terceira série e da quarta [série]. Só que daí os da quarta não lembro o problema que houve, a professora não deixou eles participarem e aí eu peguei uma turma da terceira [...]Tinham uns que eram terríveis, não respeitavam, eu tentava mas não conseguia. Eu fazia o que eu conseguia, tentei até excluir um pouco os que eu vi que não queriam e deixei só os que queriam, mas também não consegui passar o que eu queria por causa disso um atrapalhava o outro. E depois começaram as provas do final do ano eu tive que largar [...]Agora a gente já não tem mais. No início do ano a gente teve e depois quando deu uma acalmada acho que as pessoas acabaram desistindo (ENTREVISTA ALUNOS EX-MONITORES).

Na narrativa dos entrevistados e na observação na escola, constatou-se que os problemas são resolvidos à medida que aparecem. Não há um projeto preventivo para ações conflitivas e agressivas. Quando as brincadeiras mais agressivas no recreio começaram a se destacar, os projetos de monitoria apareceram e desapareceram quando o problema amenizou.

Eu penso que nós temos todos os caminhos para combater esse tipo de relacionamento. Nós trabalhamos aqui na escola com a pesquisa participante, a gente já vai lá no bairro saber que tipo de violência que pode chegar aqui. Tu

fazes uma pesquisa participante e depois tu levas para o teu planeamento então nós temos todos os caminhos para fazer com que isso dê certo.[...] A gente já começou então de repente é por aí o caminho. Mesmo a gente trabalhando assim se vê muita agressividade por mais que tu converses, a comunidade quase não participa da educação dos filhos, a maioria trabalha não tem tempo. (ENTREVISTA PROFESSORA VALÉRIA)

No tocante a outras ações pedagógicas o mérito deve ser dado pelo alcance dos objetivos.

Uma das coisas que eu acho que é um avanço que nós montamos esse ano é que eu fiquei feliz a gente montou um laboratório de línguas. Eu tinha 2 professores de inglês que tinham carga horária sobrando e fizemos assim ... eles tem inglês da 4ª série em diante então a gente fez um laboratório para os alunos de 3ª série em diante organizados a cada 2 meses era um grupo de 10 alunos, então eles vinham, os alunos do turno da manhã que nunca viram inglês que são os alunos de 3ª, vinham uma vez por semana dava uma hora mais ou menos e eles tinham laboratório e ano que vem quando eles estiverem na 4ª, eles não vão chegar totalmente crus. Conseguimos fazer com que todos passassem pelo laboratório. E olha uma escola pública de Alvorada de periferia eles poderem ter um laboratório de língua acho que foi bem bacana. Eu fiquei bem feliz da gente poder concretizar isso esse ano (ENTREVISTA VICE-DIRETORA).

A escola busca lidar com a violência presente, porém o esforço acaba muitas vezes se dissipando por não haver uma política maior de transformação de valores. Talvez a escola careça não só de propostas pedagógicas mais amplas, mas também esteja sob os efeitos dos baixos salários dos docentes e da pouca qualificação dos mesmos após os cursos de graduação, talvez falte também mais espaços de discussões sobre o tema. O mais dilacerador são as mudanças de governo que, em geral, destroem uma política e recomeçam uma nova, perdendo-se as ricas experiências destes profissionais da educação que estão constantemente buscando exercer seu papel socializador, que caminha por erros, mas sem dúvida também por acertos.

A relação de proximidade entre os alunos e a direção / professores e da escola é percebida pela forma como acontecem algumas conversas, nas quais certos alunos são chamados pelos nomes e se percebe que alguns desses alunos têm suas vidas cotidianas conhecidas pelos professores, quer seja para chamarem a atenção de tais educandos, quer seja para elogiá-los, ou simplesmente dialogar. Esta relação de proximidade acontece mesmo sendo a escola de porte grande com mais de mil alunos, o que, em geral, como demonstra a literatura, é difícil.

De acordo com Viscardi (2003) e Fukui (1994) o tamanho da escola poderá intervir na qualidade da relação estabelecida entre escola (direção, professores e funcionários) e alunos. Quanto maior a escola menos o corpo docente e direção da escola conhecem os alunos e mais distantes tornam-se as relações.

Dessa forma, os dados mostram que a escola investigada consegue ultrapassar algumas dificuldades, construindo caminhos positivos no tocante a questão da violência interpessoal.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS

3.2.1 Caracterização das Famílias

A organização das famílias em dois grupos tem o efeito de melhor organizar os dados coletados, não se ignora a existência de outras famílias, com outras características

distintas das aqui expostas. Então de modo geral os dois tipos de famílias encontradas estão abaixo relatadas.

Os alunos da escola estudada pertencem a famílias que, grosso modo, podem ser classificadas em dois grupos: a) as que estabelecem uma relação intra-familiar pautada mais no diálogo e na mútua cooperação e menos em práticas autoritárias e violentas buscando assim, responsabilizar-se pelos filhos sem fazer uso de prática de violência (seja por meio de agressões físicas, verbais ou ameaças); b) as outras que possuem a violência como um recurso de relacionamento (seja na criação dos filhos ou na forma de relacionamento entre irmãos ou com outras pessoas das suas relações).

3.2.1.1 Famílias que estabelecem uma relação intra-familiar pautada mais no diálogo e na mútua cooperação e menos em práticas autoritárias e violentas

Pelo relato de professores, pelas análises nos livros-ata, pelas entrevistas com alunos e ainda remetendo ao estudo exploratório feito em outra escola, pode-se perceber que aqueles alunos que não (ou pouco) envolvem-se em ações violentas na escola têm uma presença mais constante dos adultos. Ou seja, são jovens que em casa não ficam sozinhos, dividindo o espaço doméstico em geral com adultos.

Tal constatação não quer estabelecer uma relação linear entre presença de adultos em casa na companhia dos jovens e comportamento não-violenta na escola, mas propõe-se compor uma descrição de um contexto de mais proximidade entre adultos e adolescentes. Outrossim, caberia o seguinte questionamento: será que quanto mais tempo estiverem

juntos (pais e filhos ou jovens e seus responsáveis) tanto maior será a chance destes adultos ensinarem valores aos seus adolescentes?

Na composição deste quadro contextual outro dado merece ser apresentado, o de que tais famílias abrem espaço para a divergência, para a combinação de algumas coisas cotidianas ou não nas suas vidas, o que é importante para o exercício da tolerância. Como as divergências e mesmo as diferenças estão em todos os espaços sociais, reconhecê-la na família é um importante ensinamento de como lidar com a diversidade fora de casa seja na escola, seja em outros locais.

Eu sou testemunha de Jeová e a minha mãe também. As minhas irmãs são espíritas e meu pai é católico. São três religiões. Minhas irmãs até já foram testemunhas de Jeová só que daí elas quiseram sair. Às vezes elas fazem alguma coisa que a minha mãe não gosta, por causa disso [religião], mas daí elas conversam e entram num acordo. Mas o relacionamento é bom (ENTREVISTA ALUNA 8ª SÉRIE).

Moro com meus pais, que são separados mas que moram na mesma casa e meus dois irmãos, o mais velho que tem 25 anos e do meio que tem 19 anos [...] Agora o clima é tranqüilo. Antes quando eles [os pais] estavam dormindo na mesma cama dava mais briga. Agora não. Depois, agora como tão um em cada canto não. Pra jantar às vezes senta todo mundo na mesa, às vezes um senta na sala outro na mesa [...]Acho que a gente nem tanto se entende, a gente mais se aceita. Por que se a gente for querer entender o outro a gente vai tá sempre discutindo, então aí que a gente achou um meio de cada um fazer o que quer e seguir o que quer sem brigar. Acho que a gente achou um meio melhor que é isso aí. Acho que assim tá bom (ENTREVISTA ALUNO 8ª SÉRIE).

Nestes casos, sobretudo no último relato, convém destacar que a fala do depoente mostra um certo acomodamento ou assentamento das questões familiares, o que nos leva a pensar que de alguma forma esses jovens demonstram que seus valores morais estão formulados a partir de diálogo, da cooperação e da aceitação - talvez - pacífica. Esta

condição moral poderia estar relacionada com o comportamento não violento destes alunos no espaço escolar, já que pelo relato dos jovens, os conflitos existentes nestas famílias tendem a ser tratados a partir do diálogo, sejam eles entre os pais ou entre pais e filhos.

Além da aceitação ou do exercício de tolerância os conflitos quando surgem são dirimidos por meio do diálogo.

Eu moro com meus pais e com as minhas duas irmãs mais velhas que eu. O relacionamento é bom as vezes é que a gente discute assim né por causa de uma roupa. Mas é bom. Cada um tem sua religião, mas o relacionamento é bom. Com meu pai é difícil. Por causa que meu pai é muito emburrado, ele é muito chato vamos dizer assim! (risos) Então ele sempre briga. Meu pai tem o gênio muito forte e às vezes é difícil, então daí a gente tem que conversar. Então às vezes eles ficam horas conversando, aí depois tem que esperar esfriar a cabeça e daí eles entram num acordo. Por exemplo, nós [testemunhas de Jeová] não nos envolvemos em política, e meu pai é apaixonado por política, então ele até queria botar uma placa de política lá em casa e daí a minha mãe não quis. Aí eles começaram a brigar a brigar a brigar. E a minha irmã chegou ele conversaram os três, e o pai não botou placa nenhuma lá. [risos] (ENTREVISTA ALUNA 8ª SÉRIE).

E até teve um conflito lá em casa porque eles [irmão mais velho e cunhada] queriam fazer a casa deles lá em cima e o atelier da minha mãe é no andar de cima que é térreo, lugar que é parecido com a rua, porque nossa casa é praticamente no subsolo. E minha mãe não queria deixar o atelier por causa das clientes, ela não queria que elas [clientes] passassem por dentro de casa. Aí meu pai acabou fazendo o atelier dela na sala, e a nossa sala ela botou na sala de jantar, mas no fim resolveram tudo [Teu pai que teve que negociar?] É ele chegou e tava minha mãe e meu irmão brigando, o mais velho, e ele chegou levantou a bandeirinha branca e mostrou o mapa do que ele tinha pensado e deu tudo certo. Quando dá uma briga grande assim, que não se entendem é minha mãe e meu pai. É porque minha mãe é do meu lado e do lado do meu irmão [do meio] e o meu pai é do lado do meu irmão mais velho. Não existe assim nada declarado, mas a gente entende assim. Porque o que eu gosto o que o meu irmão gosta é o que a minha gosta. E o que o meu irmão mais velho gosta é o que o meu pai gosta. E aí acaba sempre surgindo essa divisão. O meu pai é a favor do meu irmão ir morar lá em cima, minha mãe já não é tanto. Mas eles sempre acabam decidindo (ENTREVISTA JAIR ALUNO 8ª SÉRIE).

Sobre este grupo de alunos estudados pode-se dizer que eles não participam de ações violentas contra seus colegas ou mesmo contra o patrimônio escolar. Estão presentes na escola desde a 1ª série do ensino fundamental permitindo aos seus professores conhecê-los e descrevê-los com certa segurança. Assim o aluno, aqui denominado de Jair, possui conforme seus professores, características como calma, tranquilidade, certa autonomia e iniciativa na tomada de decisões, participando como líder de sua turma e como representante no Conselho Escolar⁷³. Importante contextualizar a família da qual provém Jair, que construiu uma convivência entre seus familiares pautada na mediação dos conflitos e na negociação de interesses, sem recorrer a práticas de violências físicas ou verbais. A família que cria valores em seus filhos pautados em práticas não violentas não necessariamente precisa ter a estrutura convencional de pai e mãe casados morando na mesma casa. O caso de Jair mostra-se rico neste sentido, pois este jovem possui pais que se consideram mutuamente separados, porém optaram por viver na mesma residência. Dessa forma, resolvem conflitos e convivem de maneira a construir nos filhos um clima de tranquilidade, que os jovens poderão levar para outros espaços sociais.

Outro aluno, aqui denominado de Lucas, possuía ainda outra estrutura familiar, residia com sua avó materna e um tio materno. Os pais são separados e cada um mora em uma casa diferente. Lucas não tem no seu histórico envolvimento com práticas de violência na escola, ao contrário, foi ativo participante das monitorias da sua escola.

⁷³ Conselho Escolar é uma organização formada por funcionários, professores, alunos e familiares de alunos, tem o papel de decidir alguns projetos pedagógicos, mudanças ou destinação de recursos financeiros para a escola no tocante a sua estrutura física, entre outros assuntos.

Outro dado relevante para compreender este tipo de família é a forma como os seus integrantes se divertem, sempre em conjunto. Os irmãos mais velhos muitas vezes levam os mais novos em seus passeios.

Minha irmã me leva no cinema a outra me leva pra sair pra fazer compras ir no shopping. A gente sai juntos [mãe, pai e irmãs] vai lá pra casa dos meus tios que eles moram em São Gerônimo [...] Eu vou pra casa da minha vó que é só atravessar a rua ali (ENTREVISTA ALUNA 7ª SÉRIE)

Ao trabalhar com o conceito de valores familiares ao invés de estrutura familiar atribui-se importância àquilo que a família considera ser relevante e não a sua estrutura (pais casados ou separados mãe em um segundo casamento, jovens que moram com os avós, entre outras formas). Conforme se pode verificar com Jair e Lucas a forma da família pouca importância. O essencial para esta análise é buscar conhecer os valores que são ensinados às crianças. São estes valores que conduzirão às práticas sociais destes jovens no espaço escolar, que é o foco do presente estudo.

Na observação feita na escola e nas falas dos professores é possível perceber a escola como um lugar prazeroso no qual é possível estabelecer relações de amizade, local onde se pode aprender e preparar-se para um futuro profissional. Também a relação entre discentes e docentes é narrada por ambos com ênfase na afetividade, importante sentimento constituidor de laços sociais fortes. Os jovens relatam as suas participações voluntárias nas monitorias de recreios como algo importante para o comportamento dos colegas de séries inferiores, mas também a partir de uma ótica lúdica, fato que dificilmente se daria se não houvesse uma relação afetiva entre professores e alunos.

E aqui [na escola] a gente nota que eles se sentam bem , tanto que as vezes chega a ser cômico, a aula termina mais cedo e eu tenho que estar arrebanhando eles: “gente vamos pra casa”. Eles querem ficar aqui dentro. Só que claro tem esse lado do estresse que estar sempre arrebanhando eles, mas tem o lado que mostra o quanto eles gostam da escola o quanto eles querem ficar aqui. Que é o social deles, eles que são tão carentes querem ficar aqui (ENTREVISTA VICE-DIRETORA).

Eu trabalhei como voluntário dando aula de música, eu toco flauta [...]No horário inverso, as terças-feira eles soltam mais cedo, e aí eu dava aula das dez ao meio dia. Minha aula era de tarde e de manhã, tinha cadeiras na sala de vídeo, corda pra pular. Eram mais brincadeiras para eles não começarem a correr e se machucar [Sobre a mudança no comportamento dos monitorados?] Acho que um acaba influenciando o outro. Aos poucos eles vão amadurecendo. Por que é normal a gente não ia reduzir a zero o índice de crianças que se machucam, é normal até da idade. (ENTREVISTA ALUNOS OITAVA SÉRIE)

A escola para tais alunos torna-se um lugar que em certa medida dá continuidade a suas casas e ou em muitos casos acaba por oferecer o que a família não pode dar em termos de estrutura física e espaços e opções de lazer.

A escola é a mãe, é a madrinha, a escola é o médico, a escola é a psicóloga, eu vejo a escola como o todo a escola é o mundo. A família diz assim! Então é cobrado aquele caderno que eu [responsáveis] não pude comprar, aquele carinho que eu não pude dar (ENTREVISTA PROFESSORA ANELIZE).

Os alunos citados neste recorte (que são os que não ou menos envolvem-se em práticas de violência) possuem planos para o futuro pensando em profissões que requerem formação superior. O contrário acontece com o outro grupo de aluno como veremos a diante, que não possuem muitas perspectivas e se questionados sobre o futuro profissional falam sobre profissões como vendedores ou outras que não exigem necessariamente curso superior.

Para compreender o contexto que forjam tais perspectivas convém ler os trechos abaixo:

[As irmãs] Estudam. Uma tá fazendo pré-vestibular pra entrar na UFRGS, vai fazer pra biologia. E a outra tá trabalhando só ela quer fazer pra UNISINOS de nutricionista.[...] Eu quero fazer pra arquitetura. (ENTREVISTA ALUNA 8ª SÉRIE)

A minha irmã parou [de estudar] mas agora ela vai começar de novo.; Ela fez dois anos de Pedagogia, mas parou para fazer Direito por que ela é secretária de uma advogada. Agora ela vai continuar com a Pedagogia e trabalhar como secretária.(ENTREVISTA ALUNO 8ª SÉRIE)⁷⁴

A família novamente assume importância na construção do indivíduo para que este possa planejar ou até sonhar. Não necessariamente estes jovens seguirão exatamente o que planejam, mas o fato de possuir perspectivas futuras conecta o indivíduo a um mundo que representa ter continuidade.

3.2.1.2 Famílias que possuem a violência como um recurso de relacionamento (seja na criação dos filhos ou na forma de relacionamento entre irmãos ou com outras pessoas das suas relações)

O outro grupo familiar estabelece uma relação em que é recorrente o uso de violência intra-familiar (dos pais contra os filhos ou entre os irmãos), há também a desresponsabilização dos pais velhos em relação aos mais jovens, sejam eles pais ou irmãos.

Conforme foi exposto na outra tipificação das famílias, tal recorte não busca negar que existam famílias com características mistas (da primeira e segunda tipificação). A idéia é entender como os valores familiares interferem no modo como relacionam-se os jovens. As características descritas a seguir pertencem a famílias de jovens que mais se envolvem em práticas de violência no espaço escolar, seja em brincadeiras ou em agressões verbais ou físicas.

Os jovens pertencentes a este tipo de família, em geral, não tem um adulto ou uma pessoa responsável por ele quando os pais ou tutores não estão em casa. Agrega-se ainda o fato de que estes jovens possuem liberdade para ficar na rua o tempo que lhes convier.

[Quem fica em casa quando a mãe e o pai estão trabalhando?]
Ninguém. [Na tua casa quem ajuda?]É só a minha irmã mais velha. Nós não fizemô nada só ficamô na rua.[A que hora a mãe chega?] Ela não tem hora pra chegar (ENTREVISTA ALUNO 5ª SÉRIE, 15 ANOS).

Minha mãe deixava eu ficar até certa hora na rua, meia noite uma hora [...]. Ás vezes eu entrava já era onze horas, onze e meia [23 horas] e ia dormir(ENTREVISTA ALUNO 5ª SÉRIE, 14 ANOS).

Conforme visto nos trechos acima e nas observações feitas *in loco*, verifica-se que a “rua” acaba apresentando-se para o jovem como um espaço de que ele pode dispor. Essa sociabilidade feita na “rua” possui, em geral, regras distintas das que são ensinadas em casa, por isso é importante entender o que os adolescentes fazem quando estão na rua durante todo esse tempo e com quem estão.

⁷⁴ Os alunos também manifestaram interesse na continuidade dos estudos para além da escola básica (ensino fundamental e médio), quando solicitaram indicação de como conseguir materiais sobre vestibulares.

Quando estão sem os responsáveis em casa convém analisar quais compromissos a criança tem em casa para entender seu comportamento na escola, que pode não ser de agressividade, mas de desinteresse.

Nós tivemos uma aluna na quarta série, quando eu estava com uma quarta, que ela não vinha a aula e nós descobrimos que a mãe tinha ganhado mais um nenê e saía a noite pra festa. Aí queria dormir até o meio-dia, a menina não precisava ir a aula por que ela tomava conta do irmão [...] Ela tá fazendo a parte que era da mãe dela [...] A menina não vinha e nós fomos atrás. Nós conseguimos resgatar a menina. E aí ela falou e nós chamamos a mãe. A mãe com toda cara de sono veio e nós dissemos: se tu continuar a fazer isso nós vamos chamar o conselho tutelar (ENTREVISTA PROFESSORA VALÉRIA)

A família tem importante papel na formação do indivíduo, mesmo quando este jovem permanece mais tempo na companhia de outro grupo social (como os amigos) ou mesmo sozinho em casa e às vezes até assumindo responsabilidades demais para sua idade, ainda assim, a família permanece formando o indivíduo. A formação da família está em andamento quando permite que seus filhos aprendam regras de sociabilidade com grupos de jovens. Ou seja, quando a família não ensina diretamente que é possível usar a violência para relacionar-se, o faz permitindo que seus filhos aprendam tal regra de convivência, com amigos por exemplo. Então esta regra poderá se usada na família ou na escola se tais instituições não estiverem atentas para prevenir a entrada deste tipo de comportamento.

Todos os grupos sociais envolvem conflitos no seu cotidiano, com a família não é diferente. O que interessa nesta análise é compreender como as famílias lidam com seus conflitos internos. As resoluções feitas por meio de mediações dialogadas ou por meio do uso de violência (humilhações, xingamentos, ameaças ou mesmo agressão física) irão conduzir irremediavelmente a caminhos distintos, ou à formas de relacionar-se distintas. Ensinar a um filho que a ameaça é regra válida permite ao jovem estabelecer os mesmos padrões nos seus relacionamentos.

Tem uns que são de briga[...] E só vem pra brigar. [Brigam] porque tão a fim, tão a fim de arrumar alguma briga. [E vocês já brigaram?] Já [E como foi?] Normal.(risos)[Normal?Alguém mexeu e vocês tiveram que revidar?] É ele mexeu e eu mexi né.[Brigaram entre vocês dois?] É. Um fala de lá o outro já se mete, por isso que dá a briga. [...] Porque tem os guri que gostam de brigar eles vão lá e: “Que que é? Tá me tirando que que é...Não tô te tirando...” E é assim, é por isso que eles brigam. [...] Tem vezes que é dentro da escola tem vezes que é fora da escola.Marcam dizendo assim: “Ah vou te pegar lá na rua tu vai vê’.[Então quando dizem vou te pegar lá na rua, quer dizer que vai ter mesmo?] É vai te, só se o guri fugi (ENTREVISTA COM ALUNOS 5ª SÉRIE).

Dentro de casa no convívio familiar dos jovens citados acima as relações são pautadas pela violência com a convivência ou o descaso da família.

Briguei com meu irmão por causa dele [colega que está ao lado, o qual havia também agredido fisicamente semana anterior à entrevista]. Eu dei nele [colega ao lado], aí meu irmão veio e me “boxiou”, mas eu não aceitei pra ele. Aí no outro dia eu peguei um pedaço de pau e grudei nele [no irmão] eu falei para ele mas ele não levou fé [...] A minha mãe não ficou nem sabendo (ENTREVISTA ALUNOS 5ª SÉRIE).

Neste grupo de família quando o conflito aparece não é mediado pelo diálogo, o que novamente reforça a idéia de que a violência pode ser um recurso de relacionamento.

[Quando a mãe pega o boletim e as notas não são boas?] Ela pega o boletim e aí em casa ela fica trovando no meu ouvido, mas não fica trovando muito por que eu saio e deixô ela falando sozinha. (ENTREVISTA ALUNO 5ª SÉRIE)

Se a gente tá em casa olhando um canal a minha mãe chega ela pega e muda o canal ela é a dona da casa. Se a gente não deixa ela olhar ela começa a viajar a falar que vai mandá nós embora e aí nós saímo e vamo prá rua (idem).

Teve um caso de uma mãe que disse pro filho: “se me chamarem lá por causa de comportamento vou te matar a pau”. Mas não é isso a escola tem que chamar e a mãe e a família tem que apoiar. Tem uns alunos que não conseguem se relacionar nem com a família, mas a escola tem que dar conta disso, por enquanto a gente tem que fazer isso dar conta (ENTREVISTA PROFESSORA VALÉRIA).

A orientadora pedagógica da escola estudada afirma que os alunos que praticam atos violentos provém de famílias nas quais a agressão faz parte do cotidiano. Deve-se agregar as práticas de violência ao fato de que muitos pais não comparecem ao colégio para conversar sobre as condutas de seus filhos na escola. Colocando professores em uma situação difícil, pois ficam na obrigação de resolver as situações de violência sem poder contar com a participação das famílias.

O problema é quando o aluno tem problemas graves de relacionamento e tu não encontra a família. Não encontra porque a família não pode, aí eles se escondem e não vem. Tem casos aí que tu tens que acionar o Conselho Tutelar (ENTREVISTA PROFESSORA VALÉRIA).

Pelo que se vê, como a colega falou, são famílias que estão bem distantes. Sabem que o filho existe quando é pra vim buscar o “bolsa escola”, o cartãozinho ou uma ajuda, uma doação que escola vai dar e, quando chega lá [em casa] eu te mato, é assim (ENTREVISTA PROFESSORA ANELIZE).

A relação dos jovens com seus pais devem ser compreendidas como uma das importantes formas de sociabilizar um indivíduo, dependendo do tipo de relação intra familiar o jovem vai ter um comportamento distinto dos que possuem uma relação pautada na igualdade.

Não adiante quem é ruim, é ruim sempre não importa o que leia, tanto é que se isso não existisse tu não ia achar um num cativo o coitadinho amarrado. Quem é ruim é ruim sempre. O negócio tá muito solto, e cada caso é um caso. Cada caso é um caso. O pai que é carinhoso não é por que ele bateu naquele dia que ele não é carinhoso. Aqui na nossa frente ele é todo queridinho chega em casa ele ó [bate] não dá comida nega as coisas pros filhos, pra mim é maldade. A fúria da criança as vezes que ele quer largar no coleguinha ou no professor tá dentro dele não tem marca na pele, mas se tu começar a puixar a fazer trabalhinho, sabe? A escola tem falar dialogar. Os pais eram mais reponsáveis.(ENTREVISTA PROFESSORA ANELIZE)

[no relacionamento entre as crianças] Eu percebo uma agressividade muito grande é assim ó : o toma lá dá cá. Cuspiu em mim agora eu vou te matar, torceu meu braço agora na hora da saída eu vou te pegar. Não tem assim: “bah cara foi sem querer tu me desculpa”, não tem diálogo, não tem conversa. Tem é resolver e resolver é na base da agressão. Não importa a idade da criança.(ENTREVISTA PROFESSORA VALÉRIA)

Para compreender as práticas de violência na escola não é possível excluir a análise das famílias dos alunos, pois é naquele espaço social que se aprende padrões de comportamento que conduzirão as relações dos jovens.

Além das práticas de violência ocorridas no interior das famílias deve-se analisar o desinteresse dos pais que também é uma forma de ensinar padrões de comportamento / de sociabilidades para seus filhos. O desinteresse referido se expressa por meio do não comparecimento à escola e também pela falta de mediação dos conflitos entre os irmãos conforme exposto anteriormente.

Conforme a vice-diretora da escola e a orientadora pedagógica existem casos em que os pais são chamados a escola, mas não comparecem a menos que seja condicionada a entrada e permanência dos filhos na escola ao comparecimento dos responsáveis.

Acredito que sessenta setenta por cento dos[pais] que participam, são os que não tem problemas. Os que têm problemas não participam e ficam até com vergonha de vir a escola. Eles são convocados a vir, senão, não vêm. Todos os que tem problemas , se não for convocado, proibir a criança de entrar em aula, os pais não vêm (ENTREVISTA PROFESSOR CARLOS).

Os alunos que envolviam-se em práticas de violência afirmaram que houve um período, segundo eles, que não vinham a escola e quando vinham era “só para bagunçar”. Embora os mesmos informem que essa foi uma fase que já terminou – embora cursassem a 5ª série – cabe avaliar o papel que a Instituição tinha em suas vidas como um local sem significado podendo ali não estarem presentes.

Alguns pais, em Conselho de Classe, chegaram a afirmar que os professores estavam autorizados a bater em seus filhos caso fosse preciso. Tal situação permite compreender o tipo de criação que dirigem a este jovens. Também foi possível relacionar que são estes filhos que cometem ações de violência interpessoal contra seus colegas. O que reforçaria a idéia de Funk (2002) que mostrou que na Alemanha que os adolescentes (criados com ações violentas) são os mesmos que agredem seus colegas. Também pode-se

remeter ao estudo inglês (HAYDEN e BLAYA, 2002) no qual os pais acreditam nos castigos físicos como recurso para manter a disciplina na escola.

Os jovens que pertencem a este tipo de família não possuem muitas perspectivas seu futuro parece algo incerto, seus planos algumas vezes estão na ilegalidade como o tráfico de drogas.

O cara é cheio da grana daí. A maioria [os de gangue] desses são nequinhos que ... que ... que roubam. Os playboy são mais uns branquinho, que tem um cabelo grande. [...] Que nem o cara aqui embaixo que é traficante. O “Luis” tem várias roupas de marca, tênis de marca. [...] eu penso até um dia ser que nem ele. [Para poder se vestir assim?] Claro! (ENTREVISTA ALUNOS 5ª SÉRIE)

A idéia de cogitar o trabalho no tráfico tem dois aspectos importantes: 1º) o fato de o tráfico de drogas estar próximo a estes jovens e conseqüentemente o universo ilegal da venda de drogas e suas regras próprias; e 2º) a falta de outras opções de ganho de remuneração que possam lhes conferir um meio de adquirir bens materiais.

Os bens materiais são expostos pela mídia e conforme Zaluar (1999) o apelo para o consumo é forte e atinge jovens de todas as classes sociais. Assim, como poderão os jovens das camadas populares lidar com a imposição midiática do consumo associada à falta de dinheiro e de perspectivas profissionais que lhes permitam consumir?

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE REFERÊNCIA

3.3.1 Caracterização dos Grupos de Referência

Os grupos de referência podem também ser classificados em dois agrupamentos. Como a organização das famílias está disposta em duas categorias os grupos de referência dos jovens da escola investigada também estão distribuídos da mesma forma. A idéia de tal classificação dual não é encerrar a realidade em categorias estanques e imutáveis, mas é de dispor os dados de forma organizada a partir da frequência de participação dos jovens em tais grupos. Assim existem dois grupos, a) existe um grupo de amigos que se reúnem nas suas casas, estabelecendo uma relação de parceria e dificilmente permitem a entrada de alguém diferente, a amizade pode começar na escola e se estender por outros espaços; b) o segundo grupo estabelece uma relação de competitividade clara, para entrar no grupo é preciso mais que conhecer seus integrantes, em alguns casos é necessário roubar ou portar arma, as drogas (venda ou consumo) são parte do cotidiano.

3.3.1.1 Caracterização dos Grupos de Referência Sem Práticas de Violência

O grupo de alunos a ser agora analisado são os que pouco – ou não – se envolvem em práticas de violência interpessoal no espaço escolar. Estes jovens possuem amizades constituídas por vizinhos ou participantes das mesmas Congregações Religiosas.

[Teus amigos são mais da escola?] São. Mas tem de outras cidades também que eu vou de vez em quando. Tenho parentes em Charqueadas eu vou lá e tenho outros amigos também. Lá na minha mãe. Na praia. Mas a maioria aqui na cidade são da escola (ALUNO 8ª SÉRIE).

A gente faz isso em casa, a gente tem um estudo pessoal aí a gente faz isso em casa lê a bíblia e na própria religião tem bastante jovens também. Também tem grupos de jovens que a gente conversa faz reuniões e aos

domingos a gente joga vôlei, que tem na praça na 50 [parada]. É todo grupo da nossa congregação. [...] [E os teus amigos são da escola ou da congregação?] São da escola e da congregação tem bastante. De Porto Alegre, de Viamão, Canoas. Por que a gente tem Congresso e faz bastante amizades. [Os Congressos acontecem em várias cidades?] É em Sapucaia daí vão lá várias cidades Viamão, Porto Alegre, Cachoeirinha. Daí a gente faz os contatos. (ENTREVISTA ALUNA 8ª SÉRIE).

[Como são as tuas amizades?] As minhas amizades são mais no colégio, em casa eu acho que eu tenho amigos mesmo uma ou duas. Uma amiga e um amigo que são os mais chegados. Essa minha amiga mora na frente de casa e o outro mora na esquina. [Vocês costumam sair?] Não eu nunca saio. Sou mais de ficar em casa. [Tu vai mais na casa deles ou eles na tua?] Eles tão sempre lá em casa. (ENTREVISTA ALUNO 8ª SÉRIE).

Estes adolescentes relataram em entrevistas terem observado que alguns colegas preferem aproveitar o intervalo entre as aulas para fazer uso de “brincadeiras” como o corredor polônês, enquanto eles próprios prefeririam sentar-se e conversar em um local específico do pátio escolar. Afirmaram também que a brincadeira supra citada era de preferência daqueles colegas denominado por eles de imaturos.

A análise feita por eles demonstra que as práticas de violência, ainda que protegidas pelo nome de “brincadeira” não estão no seu leque de predileção. É neste sentido que deve-se pensar na relação entre alunos que pouco ou não praticam atos de violência interpessoal na escola e formas de convivência social. São estes jovens que dentro ou fora da escola não possuem nas suas regras de sociabilidade práticas de violência.

3.3.1.2 Caracterização dos Grupos de Referência Com Práticas de Violência

No estudo realizado encontrou-se relação entre os grupos de amigos e as formas de relacionamento entre colegas na escola. Ou ainda os valores divididos pelos jovens entre os amigos fora da escola passam a conduzir as ações destes jovens dentro da escola.

Os dados demonstram certa relação entre as práticas de violência na escola e envolvimento com grupos que praticam ações violentas. Assim pode-se pensar que os valores aprendidos nos grupos de referência são transportadas para a escola, ainda que tal instituição possua regras e preocupação com ações violentas e ilegais.

Os alunos que praticam atos violentos como: brigas agressões físicas e verbais estando envolvidos em alguns casos de extorsões cometidas contra os seus colegas.

Esses dias lá, nós tínhamos a entrada do café, a hora do lanche separada a 7ª série e a 8ª série. Esses dias as duas fizeram juntas, subiram as escadarias juntas. Foi tapa pontapé. Tanta gente se envolveu que não deu nem para saber quem estava fazendo. Então tive que passar de sala em sala de aula perguntar se alguém estava machucado, se alguém queria fazer alguma queixa e ninguém fez queixa.[...] Não chegaram a se machucar, uns hematomas acredito que sim, mas ninguém fez queixa. (ENTREVISTA PROFESSOR CARLOS)

A forma como os jovens se relacionam pode ter início na família ou no grupo de amigos, porém é muito difícil a escola construir isoladamente, outros valores nestes jovens. Os jovens em função da sua etapa psíquica⁷⁵ e social necessitam estar na companhia de outros jovens. O importante é quebrar este ciclo de homogeneidade de valores, que pode começar pela escola, conforme observa-se no caso em estudo.

⁷⁵ Mais informações ver Giongo, 2004.

CAPÍTULO IV

4 A RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA INVESTIGADA, AS FAMÍLIAS E OS GRUPOS DE REFERÊNCIA DOS ALUNOS E AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA INTERPESSOAL DISCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Este capítulo busca apreender a relação entre as práticas de violência interpessoal entre os alunos e as variáveis endógena à escola (Políticas Pedagógicas da Escola), exógena à escola (famílias dos alunos) e transversal à escola (grupo de referência dos alunos).

As práticas de violências de um modo geral são compreendidas a partir de um complexo de fatores, da mesma forma o fenômeno aqui estudado. A violência na escola não pode ser explicada a partir de um único fator. O senso comum, corrente muitas vezes na mídia, busca cessar o problema com um maior policiamento e rigidez de regras no interior das escolas, porém a realidade dos fatos demonstra haver outros fatores envolvidos na questão. Conforme relataram Montoya (2002) e Funk (2002), embora difundidas algumas idéias de maior repressão e policiamento para resolução da questão, a mídia também acaba por chamar atenção para o tema invocando, em alguns países como França e Alemanha, a preocupação dos governos.

O presente estudo visa à compreensão do fenômeno, a partir de diferentes espaços de sociabilidade nos quais o jovem está envolvido. Entende-se que o indivíduo é um ser social que aprende regras de convivência em múltiplos espaços de sociabilidade, na família, em grupos de amigos. Nestas circunstâncias, esses espaços não podem ser compreendidos isoladamente. Assim, quando um jovem utiliza recursos de violência nas suas relações (na

escola ou em outro local) há uma grande chance de que ele esteja usando regras disponíveis em casa, por exemplo.

O total de estudantes e outras pessoas mortas a tiros na escola secundária da reserva indígena de Red Lake [EUA] se elevou ontem a dez, incluindo o agressor, Jeffe Weise, 17 anos. [...] O agente do FBI Michael Pabman afirmou que Weise matou seu avô e a companheira deste com uma arma calibre 22. “Logo em seguida, ele vestiu o colete à prova de balas, o cinturão e o coldre do avô e se dirigiu com o carro da polícia até a porta do colégio”.(JORNAL ZERO HORA, 23 MAR. 2005)

A Escola Municipal Nossa Senhora da Medianeira [...] em Eldorado do Sul, foi surpreendida ontem pela violência. Às 10 horas, no intervalo do recreio e dentro de uma sala de aula, um jovem de 15 anos acertou uma menina de 10 anos. [...] O acusado que fugiu após o crime, era colega da vítima, na 3ª série do ensino fundamental. O revólver sem registro pertencia ao irmão do rapaz (JORNAL CORREIO DO POVO, 1º out. 2003)

As armas guardadas em casa, e em certa medida, disponíveis em casa podem ser a forma mais evidente dos valores que permeiam as famílias. Sabendo que valores morais não são construídos apenas de maneira retórica, os exemplos forjam valores que são transpostos para vários espaços sociais como a escola a rua e outros.

Os argumentos seguintes buscarão apresentar a realidade investigada compondo um quadro que permita a compreensão do fenômeno dentro do seu contexto, ou seja, compreender-se-á a violência interpessoal discente no espaço escolar a partir das questões endógenas, exógenas e transversais à escola.

4.1 A ESCOLA INVESTIGADA E AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA INTERPESSOAL NO ESPAÇO ESCOLAR

A escola investigada possui em seu Projeto Político Pedagógico (no documento escrito) que faz referência aos “Princípios de Convivência”, entre outros aspectos. Esse

documento foi construído acerca de seis anos atrás e não mais passou por reformulação conforme relatou a vice-diretora da escola. Ainda assim não é possível afirmar que tais princípios não existam, o que se pode argumentar, é que uma postura pedagógica não se faz apenas com documentos escritos. Todas as ações dentro da escola, cometidas pelos adultos ou aceita por estes, compõem a postura pedagógica no sentido de ensinar. Conforme escreveu Durkheim (2001) a educação é uma ação contínua e permanente sendo feita por vezes de modo consciente, mas também de modo inconsciente através de exemplos, de palavras e pelos atos praticados.

Dessa forma as ações que permeiam as escolas compõem a matriz de valores dos indivíduos ali presentes – quer sejam professores/funcionários ou alunos. A realidade investigada na percepção dos alunos apresenta-se da seguinte forma:

Tabela 4.1: Agressões entre alunos percebidas pelos mesmos

	Testemunhou Colegas se xingando	Testemunhou Ameaça entre colegas	Testemunhou agressões físicas	Testemunhou brincadeiras entre colegas que tenham causado dano físico
Sempre / algumas vezes	73	68	66	72
Nunca / NR	04	09	11	05
Total	77	77	77	77

Fonte: Pesquisa empírica Alvorada 2004.

A realidade apresentada na Tabela 4.1 aponta para o fato de que talvez os alunos estejam percebendo ou apreendendo as práticas de violência como algo recorrente na escola. Isso não induz todos os presentes a cometerem atos violentos, mas expõe um contexto que torna natural estas ações pela sua frequência. Este pode ser um fator que

comprometa o clima escolar. Para Debarbieux (2002) e Sposito (2001) quando o clima escolar gera uma sensação de insegurança pode afetar negativamente as relações ali presentes e por fim comprometer o papel pedagógico da escola.

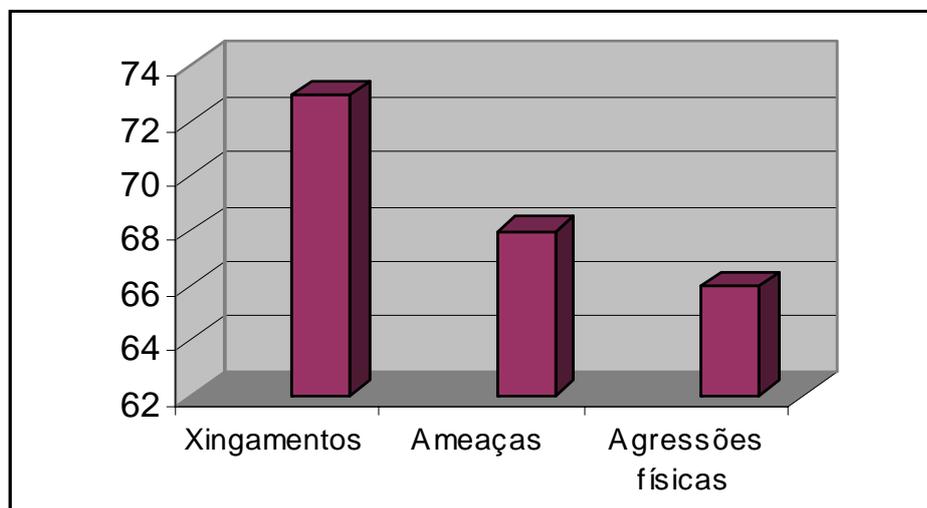
As ameaças presentes na escola podem se instalar como uma prática freqüente se não forem combatidas por meio de uma política pedagógica que previnam tais ações. As políticas mencionadas aqui referem-se não só ao que consta nos documentos escolares mas inclui também as ações cotidianas. Conforme propõe Debarbieux e Blaya (2002) a desconstrução da violência deve ser feita nas ações cotidianas e não só nas grandes campanhas de conscientização.

As ações da escola em estudo (tais como trabalhos de monitoria, entre outros), ainda que não tenham extinguido as práticas de violência talvez as tenham amenizado.

Tem agressões mais sérias e na semana passada nós tivemos dois alunos que brigaram de soco dentro da sala de aula e nós chamamos a família e eles pediram desculpas. Só pra não dizer que existem só casos negativos. E a gente fica muito feliz e acompanha o relacionamento deles. Até hoje eu tô vendo que eles estão muito bem relacionados. Claro não são amigos, mas tão se relacionando porque estão na mesma sala. Às vezes quando vem a família aí é tudo tranqüilo, agora quando não vem, aí vai rolando (ENTREVISTA PROFESSORA VALÉRIA).

As práticas de violência visíveis são facilmente percebidas inclusive pelas suas marcas. Ainda assim convém propor um questionamento quanto às práticas de *bullying*: estariam elas assumindo o lugar das agressões físicas ou somando-se a ela?

Gráfico 4.1: Tipos de agressões percebidas pelos discentes



Fonte: Pesquisa Empírica Alvorada, 2004.

Os dados acima expostos são provenientes de questionários aplicados na escola em estudo. O contexto atual das agressões interpessoais demonstra que os xingamentos e as agressões físicas são em maior número que as ameaças. O *bullying* pode ser caracterizado como sendo tais ameaças assim estaria em número menor que os outros tipos de violência interpessoal. Tal constatação não dispensa a necessidade de uma avaliação mais aprofundada para compreender especificamente o *bullying* uma vez que esta ação necessita de uma captação própria dos dados – por meio de uma pesquisa de vitimização – conforme Debarbieux (2002), ainda mais complexa do que foi realizado nesta presente pesquisa.

Assim a escola ao não prevenir e não construir formas alternativas (a violência) de relacionamento acaba por ser terreno fértil para o desenvolvimento de um padrão de relacionamento que inclui práticas de violência.

O padrão de relacionamento referido acima pode estar presente não somente nas agressões físicas e nas ameaças, mas pode apresentar-se sob a forma de brincadeiras que deixam seqüelas físicas nas crianças.⁷⁶ As brincadeiras são apreendidas pelos alunos como algo comum, independente das conseqüências que possam deixar.⁷⁷ Para uma melhor compreensão da percepção dos alunos sobre as brincadeiras violentas vale ler:

Esse corredor polonês ele funciona assim, os alunos da Sexta [série] , não da sétima, eles se juntam com os da oitava [série] que são mais crianças eles se juntam com os da sétima ficam um pouquinho dum lado um pouco do outro e quem passa eles gritam berram xingam... Chutam.

[Quem tá ali no meio é sempre alguém de uma série menor ou de uma idade menor, ou depende da série e da idade?]

Tem uns alunos da oitava [série] da Sexta que se metem no meio.

[E quem vai pro meio é pq quer?]

É porque tá passando no corredor, ele ficam quietos [risos], daí quando alguém passa eles escolhem o alvo e...

[E alguém já se machucou nesse corredor?]

Acho que não... Já. O “J” já se machucou e “F” já se machucou. É porque é soco em qualquer lugar de qualquer jeito. [risos]

[Como foi esse machucado?]

Não foi nada externo assim...

[E quem tá ali no meio não tem como sair, como se defender ou leva na brincadeira?]

Tem uns que dão soco também. Outros levam na brincadeira, mas tem uma hora que tem que ficar quieto porque é a maioria né?! Tem uma hora que chega a um limite e aí tem um limite que eles não toleram aí chama a diretora ou eles mesmo resolvem

[Quem chama é que tá no meio ou...]

Não quem tá passando.

(ENTREVISTA ALUNOS 7ª SÉRIE)

⁷⁶ As brincadeiras como corredor da morte ou corredor polonês foram trabalhadas nesta dissertação no capítulo III. Não foi intenção desta pesquisa apreender seqüelas psicológicas de tais eventos, pois não é a natureza deste estudo.

⁷⁷ Professores relataram e a investigação exploratória identificou casos de jovens que participaram voluntariamente ou involuntariamente pelo “corredor da morte” e caíram desmaiados, alguns recuperando a consciência minutos de pois outros sendo hospitalizados inconscientes. Nestes casos relatados e em outros sem conseqüências mais sérias os alunos e grande parte do corpo de professores compreendiam tais ações como comuns e naturais às idades das crianças.

A brincadeira referida mostra que nelas são dirigidos socos à um indivíduo que está ausente de condições de defesa. Tal descrição transcorre de maneira a transparecer certa naturalidade, percebida pelos risos que acompanham as falas. Esta possível naturalização da brincadeira e a ocorrência de conseqüências mais sérias – relatadas nos parágrafo anteriores deste mesmo estudo - compõem um contexto em que a violência apresenta-se no espaço escolar.

Nestes casos, embora a escola intervenha é preciso mais, é preciso que previna, que ofereça outras formas de brincar para não construir nos alunos a idéia de que na escola é possível este tipo de brincadeira, que por si só não interfere diretamente nas condutas violentas na escola, mas pode ser um caminho para sedimentar valores que incluam violência. É neste sentido que a escola deve adiantar-se criando espaços lúdicos, mas evitando-se a violência exacerbada.

Outro fator relevante a ser analisado na escola é o fato de que, dos 77 questionários respondido pelos alunos, 67 deles pensam ser fácil ou muito fácil a entrada de drogas na escola. De acordo com Sposito (2001) se a droga estiver entrando, na escola deve-se levar em conta que ela não entra sozinha, junto podem entrar com mais facilidade as regras do tráfico de drogas, que são distintas daquelas construídas no espaço escolar. Voltando a realidade empírica em questão, a escola necessita mais do que estar atenta é preciso adiantar-se, porém seriam necessárias outras forças para-estatais para dissipar o tráfico de drogas e ou construir um caminho de convivência com essa situação. A Instituição deveria criar uma barreira de proteção, que não deve ser unicamente física. Alguns alunos ali presentes podem ser mais facilmente atraídos por este ganho financeiro (da venda de

drogas) conforme relato de um estudante da escola investigada que afirmou pensar em ser traficante para poder vestir-se de acordo com a sua representação do que é moda.

Sobre as drogas a direção da escola reconhece que existe a venda e consumo fora e às vezes dentro da escola.

[Sobre os alunos que envolvem-se em violência interpessoal na escola] Acabam saindo daqui da escola, porque na 8ª série termina, com os mesmos problemas. Mas eles não vão até o final, raramente [terminam], vão ali até 5ª e 6ª no máximo 7ª. Daí eles vem pro SEJA. Os próprios pais empurram pro SEJA. Eles pensam que no SEJA é tudo “oba-oba”, mas não é. Aí as coisas pioram pra eles porque aqui na frente da escola tem gangues, tem droga às vezes dentro da escola às vezes nos arredores da escola. Às vezes nós professores queremos sair de dentro da escola de noite e temos que chamar a polícia para poder sair. Por isso se os pais dizem que vão tirar do dia e passar pra noite é pior (ENTREVISTA DIREÇÃO ESCOLA).

Sobre a realidade descrita acima vale questionar se o clima descrito estende-se aos outros horários de aula. A fala transcrita diz respeito as aulas noturnas na escola em questão. Seriam os turnos matutino e vespertino imunes a tais ações? Tal questionamento, pelos dados levantados, deve ser respondido com parcimônia, pois há existência de ações violentas entre alunos, porém os turnos diurnos parecem trabalhar com índices menores.

A escola em questão possui alguns problemas no tocante à violência em seu espaço, porém é inegável que tal Instituição já tenha avanços positivos se comparado com décadas anteriores em que professore relatam já ter sido piores a relação com a comunidade no entorno da escola. Entre os professores entrevistados na escola, os mais antigos, presente

no município há mais de uma década afirmaram que houve um tempo em que era preciso munir-se de paus para poder sair da escola.⁷⁸

Hoje a escola possui uma integração maior com a comunidade e os casos de brigas ocorridas no interior da escola acontecem em menor grau que em outras décadas. Após a implementação de medidas democratizantes (como maior participação da comunidade nas questões escolares entre outras ações já trabalhadas no capítulo III) as mudanças supracitadas no interior e exterior da escola foram observadas. Como qualquer mudança cultural – como apresenta ser esse o caso – leva muito mais tempo do que um ou dois anos letivos, para que se percebam os primeiros reflexos.

Portanto, a partir da análise da realidade pode-se afirmar que a política pedagógica elaborada pela Secretaria de Educação do município e absorvida pela escola em questão tem seus aspectos positivos no tocante à democratização dos espaços e apresenta alguns reflexos

E aqui a gente nota que eles se sentam bem, tanto que às vezes chega a ser cômico, a aula termina mais cedo eu tenho que estar arrebanhando eles: “gente vamos pra casa”. Eles querem ficar aqui dentro. Só que claro tem esse lado do estresse que estar sempre arrebanhando eles, mas tem o lado que mostra o quanto eles gostam da escola o quanto eles querem ficar aqui (ENTREVISTA VICE DIRETORA).

⁷⁸ Outro caso relatado por uma professora ocorrido em outra escola, mas que talvez elucide a situação em que estava o município há décadas atrás, em que ao final do turno vespertino das aulas o corpo docente teve de ser escoltado por alguns soldados da Brigada Militar, pois ao longo daquele dia a direção da escola havia expulsado um indivíduo que entrara na escola sem ser aluno e sem autorização, assim, em função de tal expulsão ele prometeu vingar-se e retornou minuto depois com outros indivíduos – também muito jovens – com armas na cintura e colocaram-se parados no portão da escola.

O clima escolar é composto pela segurança interna e externa à escola, pela qualidade das relações entre professores, entre alunos e entre professores e alunos. Se 68 alunos (dos 77 que responderam ao questionário) consideram a região da escola insegura e ou violenta, é de suma importância que haja a valorização da relação entre professores e alunos para que se construa um clima escolar positivo, ou seja, cooperativo e humanizado.

Todavia a realidade do município parece ainda em conformação, talvez seja preciso mais tempo para que todos os atores envolvidos (Secretaria de Educação, professores, funcionários de escola, alunos, pais / responsáveis de alunos e outros) possam adequar-se ao processo de democratização ali iniciados. Aproveitando-se da experiência adquirida até o momento sem dispensar os conhecimentos obtidos.

4.2 AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS E AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA INTERPESSOAL DISCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Conforme caracterizado no capítulo anterior (de número três) existem dois grupos de famílias no estudo. Há um tipo de família que relaciona-se sem recorrer a práticas de violência, utilizando-se de diálogos e negociando as diversidades internas à este grupo. Existe um outro tipo em que o relacionamento interpessoal passa pela utilização de práticas de violência (entre irmãos e ou entre pais e filhos ou entre os pais). As características, ou os tipos de famílias, já sistematizadas, não estão ligadas a forma - a composição - do grupo familiar. O importante são os valores construídos em seu interior, e não se são jovens filhos de pais separados, que moram ou não com os pais, ou só com um dos pais.

De acordo com o que foi evidenciado no capítulo anterior, aquelas famílias em que os responsáveis não fazem a mediação dos conflitos – mais precisamente conflitos físicos - entre os irmãos, por exemplo, terão seus filhos mais envolvidos em atos violentos na escola.

As crianças são mais soltas. Realmente houve um relaxamento muito grande na educação das crianças. Os pais não estão conversando mais com as crianças. Acho que o pessoal perde muito tempo com televisão. Ninguém senta mais à mesa e conversa. E um pouco de religião. Ninguém mais liga para isso. Não vemos mais as crianças falarem em religião, como se Deus não existisse. [...]totalmente diferenciada. Não se fala em religião, não se fala em mais nada. Os pais são soltos. Parece que os pais querem se livrar das crianças e mandam para a escola. Especialmente com a nossa pública. Porque a maioria dos convênios são com a pública. (ENREVISTA PROFESSOR CARLOS)

A opinião do professor acima em certa medida concorda com os estudos teóricos no sentido de que as famílias, ou pelo menos em parte delas, há ruptura em sua função socializadora.

Desse modo, temos que entender a violência como relação de sociabilidade presente na escola [...] as quais se manifestam como normalidade no cotidiano dos alunos e de suas famílias e, por este entendimento, esta violência doméstica se transfere para o espaço escolar (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 115).

A família apresenta-se assim, como um fator de relevância, por ser um espaço no qual as ações violentas podem ser naturalizadas ou não. O padrão de valores construído no indivíduo será então transportado para a escola ou outros locais.

Um aluno pertencente a 1ª série da escola estudada possuía um comportamento agressivo para com seus colegas. Conforme relatou a Orientadora Educacional, em determinada ocasião havia um aluno que diariamente agredia fisicamente os colegas. A escola chamou a mãe para entender a situação. A mãe deste aluno relatou que o pai da criança a agredia sistematicamente e em algumas vezes agredia também o filho. O que foi explicado pela coordenadora é de que a criança somente repetia o que assistia em casa. O julgamento daquela profissional não está longe do que indicou a pesquisa feita por Hayden e Blaya (2002). Estas autoras demonstraram que os alunos que cometem violência interpessoal na escola são em geral, vítimas de violência doméstica.

O tempo que a família passa com seus jovens deve também ser considerado. Dos 77 questionário 59 responderam que o responsável trabalha o dia inteiro (44 horas/semanais) e meio turno (15 horas/semanais). Dessa forma como a necessidade de trabalhar é uma realidade convém analisar a qualidade das relações entre responsáveis e tutelados (ou entre pais e filhos). Nas entrevistas realizadas alguns jovens (que se envolvem em ações violentas na escola) afirmaram poder sair em qualquer horário e não ter hora para voltar para casa em função da mãe trabalhar e ou pai não interferir nesta questão. Estes mesmos jovens afirmaram que o tempo em que os pais estão em casa não necessariamente é exigida a presença dos filhos. Em um caso estudado o conflito gerado entre mãe e filho levou-a a

ameaçar de mandar o filho embora⁷⁹. Esta atitude demonstra que a relação entre pais e filhos pode ser conflitiva e permissiva no sentido dos pais não assumirem seu papel de zelar por estes jovens. Acentuando novamente a idéia de que a simples presença física dos pais em casa não qualifica a relação com seus filhos. É preciso mais do que estar em casa para influenciar os filhos a estabelecerem padrões de relacionamento que não incluam atos violentos.

Em Portugal - região de pescadores denominada Trafaria – Costa (2002) afirmou a partir do seu estudo que as famílias daquela região são compostas por pais, em alguns casos, que estabeleciam uma relação tão conflitiva com os filhos, que estes preferiam estar na rua do que em casa. Esta realidade demonstra que mesmo quando os pais não estão presentes muitas horas por dia na vida dos filhos estes serão influenciados pela sua presença que pode estar na forma de ausência.

Retornando a realidade investigada observou-se que os alunos que – pouco – ou não se envolvem em ações violentas na escola são aqueles jovens que tem uma relação de proximidade e de diálogo com os pais, independente do tempo em que estes estão trabalhando ou em casa. Nas representações destes jovens os pais são referidos como alguém presente positivamente, como sendo alguém com quem se pode contar conversar planejar o futuro - dialogar – concordando ou discordando, diferentemente de como se apresentam os pais dos jovens citados no parágrafo anterior. Nas famílias dos jovens entrevistados (que não se envolvem em ações violentas na escola) nem sempre há a

⁷⁹ O aluno entrevistado mencionou que em momentos de desacordo – pela opção de canal da televisão por exemplo - a mãe recorria a tal recurso como forma de resolução.

presença física dos pais em casa durante o dia. No entanto, a qualidade da relação quando estes tutores estão em casa tende a ser positivamente determinante na formação de valores dos jovens em questão.

As relações aqui estabelecidas visam a demonstrar que não há um padrão de família (pais casados, mãe e ou pai em casa o dia todo) que conduza irremediavelmente os alunos a cometerem ou não atos violentos. Os valores construídos é que poderão influenciar o comportamento dos jovens estudantes.

4.3 OS GRUPOS DE REFERÊNCIA DOS ALUNOS E AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA INTERPESSOAL DISCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Os jovens que se envolvem em práticas de violência interpessoal afirmaram que 1) quando não estão em casa, estão na rua com os amigos, e 2) alguns destes amigos sempre convidam para atividades ilícitas. Associado à esse contexto são os mesmos jovens que recebem menos cobrança por parte dos pais em relação ao desempenho escolar.

Os alunos que participam dos grupos de referência denominados por eles de “ganguê” são aqueles alunos que constantemente estão envolvidos em agressões físicas contra colegas.

Eu tenho um tio meu que mora lá em Taquara que é de gangue.(ENTREVISTA ALUNO 5ª SÉRIE)

[Tens amigos que são de gangue? Como eles são?]Tenho. Eles andam com arma pra cima e pra baixo.[E os outros respeitam?] Claro, tem que respeitar, se não ...[Então andar com eles vale a pena?] Claro! [...] [Qual a

diferença entre o que é de gangue e o que não é?] Ah os que não são [de gangue], são uns caretão são playboy. [E o que é ser playboy?] Andar com de marca ...Tudo com uns paninho da hora. [...] Um playboy anda todo esquisito, um de gangue anda assim gingando. [Os playboys e os de gangue não se dão?] Não. [Por que?] Por que eles [de gangue] roubam eles [os playboys]. [A diferença entre os de gangue e os playboy é que o de gangue se adiantam como tu disseste. Dá pra dizer que os de gangue são mais espertos?] É dá. [E playboy tu conheces algum?] Não conheço nenhum. (ENTREVISTA ALUNO 5ª SÉRIE)

O entrevistado acima referido - não foi flagrado com arma na escola. Contudo, naquele ano já havia se envolvido em várias brigas no interior da Instituição. O relato deste jovem sobre o uso de arma mostra que há certa banalização da violência, na medida em que ele a trata com naturalidade, sem ater-se aos aspectos negativos do porte de arma.

Tem brigas de pedra, de arma de esperar no portão. É gente grande. Se é que se pode usar esta palavra, são dois marginais soltos ali, com 40 anos cada um, não se vê como uma criança de 9 ou 12 ou 13 (ENTREVISTA PROFESSORA).

No relato da professora transparece a crueza dos fatos com os quais a escola tem que lidar. As brigas entre alunos no interior da escola ou “fora” (no portão da instituição) não pode ser associada ao fato de que a escola favorece tal ação, mas deve ser relacionada com um contexto que admite o uso da violência. Assim a violência interpessoal discente presente na escola pode não começar ali, podendo ter início entre os amigos e atravessando os muros escolares e penetrando, como uma regra de comportamento, na Instituição.

Mas o relacionamento é bom tanto entre os meninos como entre as meninas. [As gurias quando brigam chega a ter agressão física?] Mais é agressão física. Agora faz uns 3 ou 4 meses que não acontece. Quando acontece é entre as gurias. Esse ano acho que nem teve ... Teve com a “C”. Antes era os guris. Agora é mais as gurias. Nos anos de 5ª e 6ª e até a 7ª eram mais os guris, depois de um tempo pra cá é que mudou é mais as gurias. Começa com

discussão, normalmente é por causa de guri...Ah o meu namorado ficou com a minha amiga... E daí quando a escola fica sabendo que vai ter briga oficialmente no final da aula todo mundo fica esperando na frente. Aí começa discutir a bater puxar cabelo. [É dentro ou fora da escola?] É fora . Todo mundo espera quando é oficial (ENTREVISTA ALUNOS 8ª SÉRIE).

A idéia de assistir uma briga como uma diversão pode não levar alunos não violentos a tornarem-se assim, mas pode fortalecer naqueles que agredem a idéia de que machucar fisicamente outro indivíduo pode ser um ato comum banal.

[E por que brigam?] Ah porque eles mexem. Tem uns que mexe. [Vocês acham que esse tipo de briga acontece mais entre os guris ou entre as gurias?] Entre as gurias também. Brigaram esses tempos atrás lá duas gurias. Esses dias atrás também brigaram. Elas puxam cabelo dão tapa. Eu conheço uma guria que dá de soco. Que briga que nem guri. [Por que elas brigam?] Não sei. Por que elas mexe, eu acho. [Mexem umas com as outras?] – É. [Aqui dentro da escola tem gurias que brigam ou não?] Tem (ENTREVISTA ALUNOS 5ª SÉRIE).

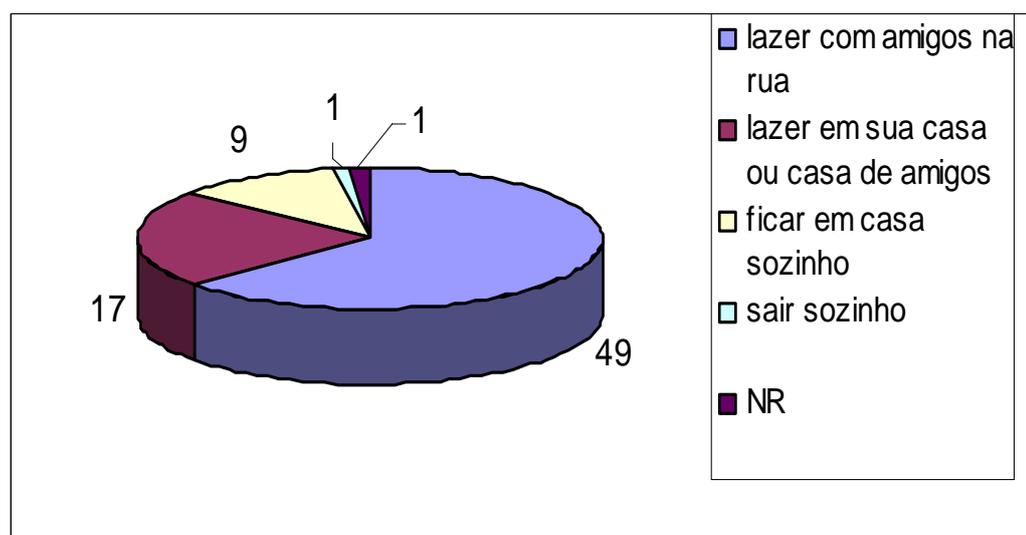
Na escola investigada foi possível constatar pela leitura dos livros-ata, pelas entrevistas com professores e alunos que as brigas entre meninas não são incomuns. Segundo os professores com mais tempo de magistério - uma ou duas décadas atrás – não seria possível ver uma briga entre meninas, porém hoje tal prática já está bem difundida.

A compreensão para tais práticas de violência entre alunos não deve pautar-se na idéia de igualdade entre os sexos, como pensa o senso comum. A realidade vem se mostrando mais dramática do que isso, ou seja, a violência por diversos caminhos e recursos vem intensificando-se e banalizando-se, conforme já declarou Wacquant (2001). Dessa forma, não decorre de uma vitória feminina o fato dos adolescentes, hoje,

agredirem-se mutuamente, mas deve-se à vitória de uma “ética” na qual a sociedade permite que ações violentas possam estar presentes nas relações sociais. Exige-se da Sociologia a discussão das repercussões sociais de tal “ética” ou de tal “habitus”. Vale também indagar que conseqüências sociais produzem os valores morais que se pautam pela violência seja ela física, simbólica ou psicológica.

O tempo do dia em que os alunos questionados passam na rua deve ser analisado com atenção.

Gráfico 4.2: Tipos de lazer dos discentes



Fonte: Pesquisa empírica Alvorada 2004.

A realidade apresentada no Gráfico 4.2 chama a atenção para o fato de que há a indicação de um grande número de alunos que constroem sua sociabilidade seu lazer na

rua. Por esta razão é tão importante estudar quem são esses amigos com os quais os alunos estão “dividindo” a rua.

Há grande diferença entre estar na rua, por exemplo, jogando vôlei com amigos da escola ou da mesma Congregação religiosa ou estar na rua com amigos que portam armas e roubam. A realidade investigada mostrou que há repercussões distintas nestes dois tipos de jovens. O primeiro tipo citado preferiria como lazer na escola ou fora dela na rua ou em casa atividades lúdicas (sem a prática de violências) o segundo tipo descrito preferiria na escola “brincar” de corredor polonês ou estará mais envolvido – que o primeiro – em práticas de violências interpessoal.

O Gráfico 4.2 demonstra que, entre os 77 alunos que responderam ao questionário, 49 deles declararam praticar atividades de lazer na rua com amigos.

Eu e meu irmão geralmente no fim de semana a gente passa o dia inteiro na internet, ou ouvindo música. Vai os amigos dele lá pra casa junto com os meus amigos e daí a gente faz uma bagunça. Às vezes a gente compra pizza, sexta feira. A gente faz pastel alguma coisa assim. Mas mais em casa, a gente não é muito de sair. E a minha mãe sai com as amigas dela (ENTREVISTA ALUNO 8ª SÉRIE).

Há alunos que participam de grupo de amizades que prezam atividades lúdicas como jogar bola, jogar bolita, futebol, vôlei, assistir filmes em suas casas ou nas de amigos. São estes alunos que na escola preferirão conversar e não brincar de corredor polonês.

As amizades não devem ser encaradas como condicionantes diretas das práticas de violência interpessoal na escola. Mas elas devem ser analisadas no sentido de compreender os valores ali permeados se coincidem ou não com os valores das famílias. Não coincidindo deve se analisar quanto tempo o aluno fica na rua e quanto tempo fica com seus pais.

O jovem entrevistado não havia participado de práticas de violência em oito anos como aluno da escola investigada. Situação diversa era a de outro aluno que podia ficar na rua o tempo que quisesse, este também afirmou que os amigos possuíam armas e praticavam roubos – denominado por ele de “meter uma parada” – esse mesmo jovem em um ano letivo presente na escola já havia se envolvido em violência interpessoal.

Ás vezes eles [colegas] brigam. Esses tempos teve briga quebraram o dente de um guri ali. Daí Seu Lauro chamou a polícia.[Quem?] O Seu Lauro o outro guardinha. Mas daí o guri falou que não precisava. Daí deu aquele rolo porque o outro guri grande toco pedra num guri pequeno e daí deu todo esse bolo, ele chamou os amigo dele e deu briga.[O que perdeu o dente foi esse que bateu 1º?]Não foi o amigo dele. [Porque aconteceu a briga? Tu sabe?] Por causa que um guri toco pedra num guri pequeno né. E aí ele foi no portão chamou os amigos dele pra briga e eu acho que foi isso.[Por causa de uma pedrada. Isso acontece sempre?]Não esse ano foi a 1ª vez. Mas antes teve coisas pequenas assim briga assim ...[Briga de dar soco ou só de se xingar?]De dar soco.[risos] Brigar de se xingar e de dar soco tudo junto (ENTREVISTA ALUNOS 5ª SÉRIE).

Portanto a idéia de chamar os amigos como um recurso de defesa, conforme citado acima, reforça a idéia de que se deve ter atenção para com as práticas construídas no interior dos grupos de referência.

CONCLUSÃO

O tema investigado vem ocupando cada vez mais os noticiários da imprensa, revelando que algo está a acontecer nas instituições escolares. As escolas outrora consagradas como ilhas de paz e segurança, vivem hoje amedrontadas pela violência das ruas, que insiste em penetrar os seus pavilhões mal acabados ou mesmo semi-destruídos. Tal invasão vem causando um sentimento de medo entre os atores presentes e assim deteriorando o ambiente escolar.

O interior das escolas vem se apresentando como um lugar no qual as relações interpessoais são marcadas por práticas de violência. As ações agressivas estão presentes não somente como último recurso em uma desavença, mas aparecem no cotidiano escolar quer seja para pedir um material emprestado, quer seja por um esbarrão, ou até mesmo em uma brincadeira que pode ter seqüelas físicas. Sem falar em um problema sério que as escolas vem enfrentando que é a prática do *bullying*. Esta ação intimidatória é séria tanto pela sua invisibilidade como pelas conseqüências geradas. A invisibilidade está no fato do *bullying* acontecer discretamente sem que seja percebido, a não ser pela vítima e perpetrador. Já suas conseqüências – presentes nas vítimas - podem ser visíveis apenas por um olhar atento através do desinteresse pela escola, pela queda no rendimento escolar, pela

introspecção repentina, e ou pelas reações inesperadas como explosões de agressividade sem motivo aparente e até pelo porte de arma na escola como mecanismo de defesa.

Afastadas as explicações simplistas de falta de rigidez, problemas cognitivos, carências financeiras ou situações de incivilidade, cabe retomar a hipótese inicial condutora do estudo. Tal idéia é fruto de estudos feitos em alguns países como França, Alemanha, Argentina, Brasil e outros que expuseram a importância e a complexidade do fenômeno.

A partir da hipótese formulada o estudo demonstrou que : a) quanto mais violenta for a criação dos filhos pelas suas famílias maiores as chances destes jovens envolverem-se em práticas de violência na escola; b) se o adolescente participar de grupos de referência que utilizam práticas de violência poderá transportar tais valores para dentro da escola, utilizando brincadeiras agressivas, agredindo ou ameaçando seus colegas; e por fim c) se a escola não possuir uma política pedagógica que impeça a entrada destas práticas poderá estar criando um clima favorável para a utilização e desenvolvimento dos valores citados.

O estudo também apontou para a complexidade do fenômeno em questão. A solução de tal problema não reside na rigidez da aplicação de normas, nem na abolição destas, pois um ambiente no qual as regras não sejam conhecidas, construídas e modificadas quando necessário, pode acabar sendo um espaço aberto para a entrada de outras regras. Uma escola que quer lidar com a violência em seu interior deve estar voltada também para suas ações cotidianas.

Sobre as famílias destaca-se seu importante papel na formação de valores dos jovens. E os ensinamentos, conforme a literatura e os estudos de caso aqui apresentados, não são feitos apenas pela retórica dos responsáveis, mas também pelas práticas cotidianas. O tempo passado com os filhos pode não ser o mesmo que os jovens passam com seus amigos e na escola, se não em quantidade, mas em qualidade.

As amizades na adolescência são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade. Nestes grupos serão também construídos valores morais que se perpetuam ou não (dependendo da oportunidade que tiverem para o seu desenvolvimento) em outros espaços sociais.

Todos estes fatores citados acima e trabalhados ao longo da dissertação estão sobre a matriz de uma sociedade que possui uma sociabilidade violenta, que exclui indivíduos de processos sociais e econômicos, e a partir dessa constatação é se deve pensar caminhos para mudar as situações de violência interpessoal que se apresentam cada vez mais fortemente nas escolas.

Pensar na violência como fruto de uma sociabilidade específica permite concluir que talvez haja caminhos de desconstrução das práticas violentas. Assim, se os jovens sociabilizam-se em espaços sociais que utilizam a violência como recurso legítimo de relacionamento, há maior probabilidade de que eles utilizem a violência como uma forma legítima de relacionamento. Ao passo que, se este adolescente conviver em espaços que utilizem a cooperação o mútuo respeito como mecanismo de relacionamento, poderão

incorporar tais valores em sua identidade. O que se pode pensar a partir do estudo é que os jovens, por estarem ainda numa etapa de formação de valores morais, talvez possam aprender que existem formas de relacionamento que não utilizam a violência como recurso legítimo, se isso ainda não o foi ensinado.

Parece enganoso o recurso de colocar sobre as escolas (professores, funcionários e secretarias de educação) a responsabilidade total de tratar e resolver tais questões sozinhas. Se os jovens utilizam ações violentas, deve haver uma participação de todos os atores envolvidos: escola, família e outros.

Há algumas décadas a escola brasileira vem recebendo um número crescente de matrículas, somado a isto está a decrescente qualificação e remuneração dos professores, o que poderia interferir no papel de seu ofício de educador, conforme afirmou Tavares do Santos (2001) e Spósito (2001). O professor brasileiro, sobretudo das escolas públicas de ensino básico, tem de conciliar baixa remuneração e excesso de trabalho com sua função principal de ensinar conteúdos, e ainda conviver com a cobrança de ensinar aos jovens alunos regras de comportamento, noções de normas de trânsito, prevenção às drogas entre tantos outros temas que são lançados às escolas. Por estas razões não se pode esperar que a escola seja a solucionadora de todos os problemas sociais. É preciso associar à escola as famílias, as políticas públicas.

De maneira mais propositiva poder-se-ia pensar que para lidar com tal fenômeno seria preciso, primeiro, pensar em ações preventivas e, segundo, estar ciente de que uma mudança desta ordem não é feita em apenas um mandato, seja de Governo ou da Direção

da escola. Tampouco seria possível construir esta nova sociabilidade com a ação isolada da escola, sem que haja envolvimento da família e da comunidade.

E assim uma política pública preocupada com a violência no espaço escolar deve em primeiro lugar estar voltada para a valorização de um dos principais agentes, que é o professor. Em um segundo momento, convém pensar em mecanismos que desenvolvam nos pais um sentimento de responsabilidade por seus filhos, no sentido de transformar as ações violentas em formas mais adequadas de sociabilidade e resolução de conflitos.

Ademais, convém salientar que o fenômeno em discussão não é uma exceção de um ou outro país, posto que provavelmente esteja relacionado com a atual sociedade que constrói relações pautadas em recursos violentos de relacionamento tidos como legítimos. A violência está presente em vários espaços sociais como a família, o estádio de futebol, o trabalho, entre outros. Portanto, seria necessário apreender a complexidade do fenômeno, sem deixar de pensar em mecanismos de lidar com ele, seja em que espaço social for, procurando evitar as visões fatalistas presentes em parte da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Gangues, galeras, chegados e rappers**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOWAY, Miriam Enfrentando a Violência nas escolas: um informe do Brasil. In: FILMUS, Daniel, ABRAMOWAY, Miriam, VISCARDI, Nilia. et. Al. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília:UNESCO, 2003.

ABRAMOWAY, Miriam; RUA, Maria da Graça. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAIDS, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. IN: **Sociologias**, Porto Alegre, ano4, n. 8, jul/dez 2002, p.84-135.

ADORNO, Sérgio. Violência um retrato em branco e preto. IN: ALVES, Maria Leila (org.). **Violência, um retrato em branco e preto**. São Paulo: FDE, 1994,17-26.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Técnicas de investigación social**. Buenos Aires: Lumen, 1995.

ARRIETA, Gricelda Azevedo. GROLLI, Dorilda; POLENZ Tâmara (orgs.). **A violência na escola: a violência na contemporaneidade e seus reflexos na escola**. Canoas/RS: Editora ULBRA, 2000.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARATA, Francisc. Los mass media y el pensamiento criminologico. In: BERGALI, Roberto. **Sistema Penal y Problemas Sociales**. Valencia:Tiorant lo Blanch, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Golabalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BLAYA, Catherine; HAYDEN, Carol. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. IN: DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: UNB, 1995.

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001a.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos dois**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CANDAU, Vera. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- CARDIA, Nanci. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro: IEC, anoII,n. 2, 1997.
- CLÉMENCE, Alain. Violência e incivilidade na escola: a situação na Suíça. IN: DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano4, n. 8, jul/dez 2002, p.432-443.
- CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIAULT, Marguerite. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.
- COSTA, Ana. Et al. **Adolescência e experiência de borda**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.
- COSTA, Márcia Regina. **Os carecas do subúrbio: caminhos de um nomadismo moderno**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- COSTA, Joana; SOARES, Sérgio de Araújo. **O gang e a escola: Agressão e contra agressão nas margens de Lisboa**. Lisboa/Portugal: Colibri, 2002.
- COWIE, Helen; SMITH, Peter. Violência nas escolas: uma perspectiva no Reino Unido. IN: DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002.
- DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência**. São Paulo: Annablume, 1998.
- DURKHEIM, Émile. **Sociologia, Educação e Moral**. Porto/Portugal: Rés editora, 2001.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2v.

FILMUS, Daniel. Enfrentando la violencia en las escuelas: um informe de Argentina In: _____. et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 15-79.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. **Sintoma social dominante e moralização infantil**. São Paulo: EDUSP, 1994.

FOX, Robin. **Parentesco e casamento: uma perspectiva antropológica**. Lisboa: Coleção Voga Universidade, 1996.

FUKUI, Lia. Estudos de caso de segurança nas escolas públicas do estado de São Paulo. IN: ALVES, Maria Leila (org.). **Violência, um retrato em branco e preto**. São Paulo: FDE, p. 37-53, 1994.

FUNK, Walter. A violência nas escolas alemãs – situação atual. IN: DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo:UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Sociología**. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1994.

GIONGO, Ana Laura. Diga-me com quem andas ...In: COSTA, Ana. Et al. **Adolescência e experiência de borda**. Porto Alegre: Editora UFGRS, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SPOSITO, Marília. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. IN: **Cadernos de Pesquisa São Paulo**, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

GUIMARÃES, Áurea. **Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas.

GUIMARÃES, Áurea. **A depredação escolar e a dinâmica da violência**. Campinas: 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp.

GUIMARÃES, Áurea. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. IN: DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002.

Jornal **Correio do Povo**. Porto Alegre, 07 out.. 2003, p. 07.

MESQUITA NETO, Paulo de. Crime, violência e incertezas políticas no Brasil. IN: **A violência do cotidiano**. Cadernos Adenauer. São Paulo: Fundação Kinrad Adenauer, 2001, p. 42-73.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MONTOYA, Yves. Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. IN: DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002.

ODÁLIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

OLIVEN, Ruben George. **Violência e cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

OSÓRIO, Luis Carlos. Violência na contemporaneidade: uma abordagem bio-psico-social. In: ARRIETA, Gricelda Azevedo. GROLLI, Dorilda; POLENZ Tâmara (orgs.). **A violência na escola: a violência na contemporaneidade e seus reflexos na escola**. Canoas/RS: Editora ULBRA, 2000.

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: **Revista Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, IEC, anoII, n.2, 1997. p. 7-25.

RODRIGUES, Anita Schumann. **Aqui não há violência**: a escola silenciada (um estudo etnográfico). Rio de Janeiro: 1994. Dissertação(mestrado) – PUC do Rio de Janeiro.

SAPORI, Luis Flávio; WANDERLEY, Cláudio Burian. A relação entre desemprego e violência na sociedade brasileira: entre o mito e a realidade. IN: **A violência do cotidiano**. Cadernos Adenauer. São Paulo: Fundação Kinrad Adenauer, 2001, p. 09-41.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina e violências nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SPOSITO, Marília. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação**. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 96-104.

SPOSITO, Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. IN: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS; José Vicente (org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999a.

TAVARES DOS SANTOS; José Vicente. A violência na escola, uma questão social global. IN: BRICEÑO-LEÓN, Roberto. **Violência, sociedad y justicia**. Buenos Aires: Clacso, 2002, p.117-133.

TAVARES DOS SANTOS; José Vicente. NERY, Beatriz Didonet; SIMON, Cátia Castilho. **A palavra e o gesto emparedados**: a violência na escola. Porto Alegre: PMPA – SMED, 1999b.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola; conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan/jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS; José Vicente. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p.16-32.

VIRGINIO, Alexandre Silva. **A escola pública como espaço de construção da cidadania seus limites e possibilidades em Alvorada/RS**. Porto Alegre: 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH da UFRGS.

VISCARDI, Nilia. Enfrentando la violencia em las escuelas: um informe de Uruguay. In: FILMUS, Daniel.et.al **Violência na escola**: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003.

WACQUANT, Löic. **As prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WHITAKER, Dulce. Violência na escola. IN: ALVES, Maria Leila (org.). **Violência, um retrato em branco e preto**. São Paulo: FDE, 1994,27-36.

ZALUAR, Alba (org.). **Violência e educação**.São Paulo: Cortez, 1992.

ZALUAR, Alba. A globalização do crime e os limites da explicação local. IN: TAVARES DOS SANTOS; José Vicente (org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 91-100.

ZALUAR, Alba. **Exclusão social e violência**.São Paulo: Cortez, 1992.