



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho
Brasil

Gomes de Almeida, Júlio

VIOÊNCIA: VIZINHA OU HABITANTE DO MESMO ESPAÇO?

EccoS Revista Científica, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 487-508

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

VIOLÊNCIA: VIZINHA OU HABITANTE DO MESMO ESPAÇO?

Júlio Gomes de Almeida

Doutor em educação – USP;
Docente do Programa de
Mestrado – Unicid;
Supervisor da Secretaria de
Educação – PMSP
São Paulo – SP [Brasil]
gomes_almeida@uol.com.br

Neste artigo discutem-se aspectos do tema “violência escolar” debatidos nos encontros do Núcleo de Pesquisa e Estudo sobre Formação em Ambientes Organizacionais, ligado à linha de pesquisa Sujeito, Formação e Aprendizagem, do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Cidade de São Paulo. A discussão sobre esse tema emergiu nos encontros do núcleo por se tratar de uma questão presente no cotidiano das escolas e pela necessidade dos educadores participantes do núcleo compreendê-lo. Assim, algumas discussões são retomadas e é questionada a linha de raciocínio que apregoa que a violência está fora e entra na escola em momentos de descuido e, enfatiza o entendimento de que a violência se produz e reproduz também nas trocas que se realizam no cotidiano escolar. Por meio da apresentação de situações cotidianas procura mostrar que algumas práticas da escola precisam ser repensadas.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Indisciplina. Práticas institucionais. Violência escolar.

1 Introdução

Este artigo é resultado das discussões que vêm sendo realizadas no Núcleo de Pesquisa e Estudo sobre Formação em Ambientes Organizacionais, ligado à linha de Pesquisa Sujeitos, Formação e Aprendizagens, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, cujo objetivo principal é estudar a formação de educadores, situando-a no ambiente físico, institucional e cultural de cada sistema de ensino, considerando cada unidade como uma organização autônoma, cuja atuação se dá em rede. O núcleo conta com a participação de educadores das redes públicas de ensino e é aberto aos estudantes da graduação e às pessoas interessadas nos temas relacionados ao cotidiano da escola.

As reflexões aqui apresentadas são resultado das discussões de um grupo de educadores que há algum tempo vem se reunindo no Núcleo de Pesquisa. Nesses encontros, vários temas foram discutidos e alguns deles resultaram em livros, artigos, projetos de pesquisa e trabalhos acadêmicos apresentados em eventos educacionais. Além disso, esses encontros têm sido úteis para a formação das pessoas que deles participam, pois se constituem em espaço de convivência produtiva e de autoformação, por propiciar a reflexão sobre a própria prática. Esta experiência evidencia a escola como espaço formativo onde cada um pode avaliar sua atuação, estabelecendo vínculo dinâmico entre atuação profissional, formação continuada e produção de conhecimento.

Neste percurso formativo, diversos temas emergiram e tornaram-se objeto de reflexão e busca de compreensão por parte dos educadores, na situação concreta em que cada um atua. Essas reflexões possibilitaram aos participantes do núcleo que olhassem para a realidade de uma maneira diferente e encontrassem nas dificuldades cotidianas uma significação positiva para o seu trabalho.

Essa vivência do trabalho possibilita, de forma significativa, a transformação da prática em experiência, na medida em que o significado atribuído às

coisas e às pessoas com as quais interage pode enriquecer a percepção de cada um sobre a realidade, construindo, desta forma, um significado para a própria ação. Silva (2002), ao discutir isso, assim se manifesta:

A importância do significado para a ação humana não tem sido bem percebida por grande parte dos dirigentes, que julgam a realidade ‘suficiente objetiva’ para que todos a vejam da mesma maneira. Todavia, os seres humanos, como cada vez mais esclarecem a psicologia e a antropologia, são seres inteligentes, o que quer dizer seres que orientam suas ações por um objetivo que deriva da forma como lêem a realidade. A ótica assumida pelo ‘leitor’ dependerá de sua história de vida, de sua capacidade de perceber os fatores em jogo, e tem como elemento básico organizador o seu interesse vital; em outras palavras, o sujeito empenhar-se-á em concretizar as ações que lhe pareçam contribuir para que tenha sua vida preservada e continuada (SILVA, 2002, p. 40).

Neste sentido, o Núcleo vem pesquisando diversos temas que emergem nos contextos organizacionais onde atuam as pessoas que dele participam com o fito de compreendê-los e tornar as reflexões sobre cada um deles ocasião de crescimento pessoal e de fortalecimento das relações interpessoais. Assim, é fundamental considerar a perspectiva apresentada por Silva (2002), segundo a qual é necessário para o dirigente que deseja implementar qualquer ação “[...] inteirar-se, da melhor maneira possível, sobre o que tal ação significa para os envolvidos, pois os sujeitos dessa ação atuarão conforme uma lógica que procura relacionar o significado e ação pessoal concreta.” (ibid, p. 40).

Entre os diversos temas que vêm sendo pesquisados pelo grupo, destaca-se a questão da violência escolar que, neste artigo, procura-se sistematizar as reflexões realizadas. A escolha deste tema é decorrente da intensidade com que ele tem se feito presente na mídia, nos diversos eventos educacionais e a

importância efetiva que vem assumindo no cotidiano da escola, tornando-se motivo de aflição para educadores, educandos e seus familiares, impondo-se como assunto recorrente em diversos momentos de discussão no núcleo e em outros espaços onde se discutem questões relacionadas à educação.

2 A questão da violência e sua presença no cotidiano escolar

A discussão sobre a violência e o contexto em que ela se manifesta é fundamental para se pensar uma maneira de intervir na escola, na perspectiva de sua constituição em um ambiente no qual seja priorizada a construção de vínculos construtivos e de corresponsabilidade e que possibilite a ampliação dos tempos e espaços criativos dos educandos e dos educadores. Trata-se de fator de suma importância no processo de humanização da organização escolar. A construção desses vínculos vem aparecendo nas discussões do núcleo como uma maneira de quebrar a hegemonia da tendência dominante na escola, que preconiza o sucesso como resultado do esforço individual apenas e que incentiva a visão egocêntrica do cada um por si. Essa tendência privilegia a lógica da sobrevivência em detrimento da convivência. Neste sentido, é muito importante perceber a relação que existe entre as formas de exclusão e as diferentes formas de violência que se manifestam no cotidiano escolar.

A violência passou a fazer parte de nosso cotidiano, atingindo, hoje, todas as camadas sociais. É o que atesta o grande espaço ocupado na mídia impressa, falada ou televisada por esse tema. Embora haja diferentes formas de violência, a mais destacada pela mídia é aquela que atinge a integridade física das pessoas ou a propriedade, ficando de lado as não explícitas. Dessa maneira, a questão da violência vem sendo reduzida a suas formas mais simples. Esse tratamento simplificado de uma questão tão complexa vem se tornando uma fonte geradora de mais violência, pois

procura resolver o problema sem considerar o seu caráter histórico e social. O destaque que esse assunto tem recebido e a forma como vem sendo tratado pelos meios de comunicação acaba por estabelecer um clima de medo e insegurança que mobiliza as pessoas no sentido de procurarem se defender de uma iminente ação violenta.

Esse clima de medo e insegurança presente na sociedade atinge também a escola e tem se tornado fator dominante na organização de seus tempos e espaços, passando a integrar o seu currículo. Tal situação pode ser observada pela quantidade de grades existentes nas escolas, cujos espaços são cada vez mais fechados, mostrando a preocupação com eventuais invasores. Esse modo de conceber a violência promove o fechamento da escola para o diferente e contribui para o estabelecimento do preconceito como principal critério de avaliação sobre quem deve ser recebido na escola e qual o comportamento adequado para ali permanecer. Essa situação tem potencializado as dificuldades para inclusão dos adolescentes que apresentam problema de conduta, como é o caso daqueles que se encontram em liberdade assistida. Em muitos casos, esses jovens são considerados a fonte de todos os problemas da escola. Para discutir essa questão, o grupo retomou pesquisa realizada por Almeida (2003), que na elaboração da sua tese de doutoramento apresenta uma situação que evidencia a forma preconceituosa com a qual a escola trata os alunos nesta condição.

Segundo esse autor, no momento mais crítico vivido pela escola todos diziam que o problema eram os alunos em liberdade assistida. Na busca de encontrar uma saída, a escola realizou algumas parcerias, uma delas com o governo local. Como resultado dessa parceria foi solicitada uma relação dos alunos que a escola ajuda. Essa relação foi feita e, para surpresa de todos, entre os escolhidos apenas um encontrava-se nessa condição, como evidencia a fala seguinte:

Quando houve um levantamento sobre essa polêmica da inclusão dos alunos, quando foi feito o levantamento dos alunos maus da

escola, qual foi a descoberta de todo mundo? Que entre esses que foram encaminhados apenas um estava em liberdade assistida. Esta descoberta deixou todo mundo abismado (Sebastião, pai de aluno, apud ALMEIDA, 2003, p. 108).

Há nesta fala um aspecto bastante intrigante: como o pai ficou sabendo que entre os alunos encaminhados havia um que estava em liberdade assistida se a orientação oficial era da não identificação dos adolescentes nessa condição? A situação parece indicar que em uma escola há outras maneiras de se fazer circular as informações, além das formas oficiais. Nesse caso particular, a informação extraoficial, buscada para alimentar o preconceito contra esses adolescentes acabou tendo efeito contrário como mostra o “deixou todo mundo abismado” da fala citada e também a fala seguinte de uma mãe que também acompanhava o caso.

E o interessante é que esse aluno, o único da listagem, o problema dele não era por indisciplina e sim por falta, ele não vinha e não vem na escola, então significa que a inclusão (do adolescente em liberdade assistida) não é um bicho de sete cabeças (Deise, mãe de aluno, apud ALMEIDA, 2003, p. 108).

Essa situação revela que a culpabilização dos adolescentes em liberdade assistida pelos atos negativos ocorridos na escola era resultado do preconceito que não afetava apenas os alunos na condição citada. No mesmo trabalho, após descrever as comunidades atendidas pela escola, o autor apresenta uma situação que mostra como se davam as relações que se estabeleciam no cotidiano da escola, com crianças e adolescentes que moravam na favela vizinha.

As crianças destas duas comunidades se encontram na escola, se desentendem, brigam. Se um aluno do *Rafael* apanha, imediata-

mente desce a família para cobrar uma atitude do Diretor da escola. Para estas famílias, a segurança é o mais importante. Se um aluno do *Vera* apanha, na saída há uma legião à espera do agressor. Para estes, o sentido de solidariedade é o mais importante; defender o outro é defender a própria sobrevivência. O conflito existente entre estes dois grupos se explicita nos mais diversos espaços da escola, sendo um dos principais deles a sala de aula. Uma das questões recorrentes no cotidiano é a agressividade dos alunos. Coincidentemente, os alunos apontados como mais agressivos são aqueles vindos do Vera Cruz (ALMEIDA, 2003, p. 108).

Após descrever a maneira como a escola se relacionava com esses alunos, Almeida (2003) mostra as situações de preconceito e discriminação relacionados a certos tipos de alunos por estarem cumprindo alguma medida socioeducativa, no caso, a liberdade assistida.

Neste contexto, a agressividade parece ser um sinal de que o tratamento dispensado a estas crianças e adolescentes, quer pela escola quer pelos colegas da parte mais nobre do bairro, não é bom, sendo este conflito um sinal de como se dá o relacionamento na escola. As crianças são bem tratadas, respeitadas, integradas ou estigmatizadas, rejeitadas, discriminadas. As conversas com crianças e adolescentes têm revelado que a agressividade aparente esconde um complexo de inferioridade crônico, sendo o enfrentamento uma atitude de autodefesa. (ALMEIDA, 2003, p. 108).

Pela situação apresentada acima, é possível concluir que o adolescente “violento” não se encontra necessariamente cumprindo medida socioeducativa na escola, pode ser aquele que vai assumir essa condição nos próximos dias, caso a escola não lide com ele de maneira adequada.

Experiências apresentadas nos encontros do núcleo destacam o acolhimento e o envolvimento com ações nas quais os adolescentes sejam protagonistas, como um possível caminho para a construção de uma relação de solidariedade. Essas ações valorizam a pessoa e incentivam o surgimento de respostas positivas.

Ao comentar a importância das ações voltadas para o protagonismo, desenvolvidas na escola onde realizou sua pesquisa, Almeida (2005) apresenta o caso de um grupo de adolescentes, bastante estigmatizado, ao qual foi atribuída a responsabilidade de conduzir a rádio da escola:

Como não havia critério institucionalizado para escolha dos alunos, indicamos para a formação aqueles alunos que eram reiteradamente indicados como “alunos-problema”. Tal indicação gerou muita polêmica na escola: “*então os bons alunos têm que virar marginais para ter oportunidade?*”, “*vão destruir tudo em uma semana*”, “*só nesta escola que os maus elementos são premiados*”. Eram meninos e meninas constantemente encaminhados para a sala do diretor e com os quais eu conversava muito. Eram adolescentes que, embora não estivessem envolvidos com o crime, tinham muita informação sobre o que acontecia na sociedade paralela. O envolvimento daqueles jovens com outro universo apresentava-se como uma possibilidade de construir outra perspectiva de vida. O rádio parecia um instrumento adequado para este fim. (ALMEIDA, 2005, p. 72).

É possível perceber que não foi fácil manter aqueles adolescentes à frente do projeto, não em razão de problemas apresentados por eles, mas pelo fato da escola não acreditar que eles fossem capazes. No entanto, os jovens deram um exemplo de responsabilidade criativa que, aos poucos foi vencendo “as reclamações e profecias” daqueles que queriam vê-los pelas costas, como evidencia o trecho seguinte:

Assim que os equipamentos chegaram, entregamos a eles e as reclamações e profecias continuaram: “entram na escola quando querem”, “o som atrapalha quem quer estudar”, “vão destruir tudo”, “os bons alunos vão seguir os maus exemplos”. As reclamações não foram ouvidas e as profecias não se realizaram: os alunos assumiram a rádio com responsabilidade. Os professores começaram a utilizar a rádio na sala de aula: cada dia dois professores com seus alunos preparavam um programa que era transmitido para todas as salas. (ALMEIDA, 2005, p. 72).

Desta experiência vale destacar algumas situações que, se não puseram fim às reclamações e profecias relacionadas à “entrega do rádio para os maus exemplos”, pelo menos, criaram na escola um clima que não permitia que o projeto fosse questionado. O seguinte trecho mostra algumas dessas situações:

A escola recebeu a visita de uma missão de Angola para ver o trabalho, os alunos foram com um professor representar a escola em Brasília e foram convidados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenaria para realizar oficinas em outras escolas (outubro e novembro de 2002). As escolas municipais, por meio de uma parceria do NAE (Núcleo de Ação Educativa) com uma rádio comunitária da região realizaram a cobertura da eleição, quando foi revelado o talento e criatividade dos alunos, enfim, uma série de atividades realizadas pela rádio construíram uma visão positiva sobre o Projeto Escola Aberta. (ALMEIDA, 2005, p. 72).

O caso deste grupo de alunos mostra a possibilidade de intervenção construtiva nos casos de indisciplina e de violência na escola, apelando para o protagonismo dos alunos. Contudo, evidencia também que as dificuldades

são gigantescas porque, muitas vezes, as atitudes de alguns educadores, com o fito de viabilizar a inclusão do aluno, batem de frente com a cultura da exclusão dominante em algumas organizações educativas. Há, nos trabalhos citados, vários exemplos desse tipo, mas nesse momento procuraremos reproduzir o relato ouvido de uma diretora que nos parece boa ilustração dessa situação.

A diretora relatou, em uma das reuniões do núcleo, que na escola que ela dirige havia um aluno que vinha sendo apontado como causador de muitos problemas. Era posto para fora da sala de aula todos os dias, mais de uma vez. Foi encaminhado para a sua sala tantas vezes que ela passou a conhecê-lo um pouco mais. Depois de muitas promessas não cumpridas ele resolveu se comportar. Cada dia que ficava sem vir a sua sala para ela era motivo de satisfação, foi uma semana ou pouco mais, encontrando-o no pátio ou nos corredores, nos horários de intervalo ou de troca de aula, e torcia para que desse certo, se perguntava: será que a escola encontrou a maneira de lidar com ele?

Aquela rotina foi quebrada com uma descida dele à sua sala. Veio reclamar dos colegas que, além de terem batido nele, ainda ameaçavam pegá-lo na saída. Em razão disso, foi até a direção da escola pedir que fossem tomadas providências. Das vezes que se envolveu em brigas, a escola chamou a sua mãe. A diretora considerou justa a reivindicação e convocou as mães dos envolvidos. Ao recebê-las, da fala de uma delas, veio a grande surpresa: “[...] não compreendo os procedimentos desta escola, diretora, os meninos disseram que muitos funcionários elogiaram eles porque fizeram o que todos na escola queriam fazer.”

Essa situação reitera aquilo que é possível verificar no caso do grupo de adolescentes que assumiram o rádio na situação mencionada anteriormente, ou seja, o adolescente marcado pela escola, para se livrar do estigma, mesmo fazendo um grande esforço pessoal, precisa de muito apoio e, ainda assim, não há certeza de vir a ser acolhido pelo ambiente.

Os atos de violência praticados pela escola, ou por ela incentivados, geralmente não estão presentes nas discussões que ali se realizam sobre esse

tema. A violência discutida é apenas aquela que está fora de seus muros que, às vezes, a invade por meio de alguns alunos. As reflexões do núcleo indicam que é esta violência considerada e, dela a escola busca se proteger. Os meios de proteção mais utilizados, segundo levantamento entre os participantes do núcleo, são o controle do acesso, no momento da matrícula, de crianças ou adolescentes que se apresentem como potenciais condutores dessa violência, vigilância aos comportamentos cotidianos para identificar na escola crianças e adolescentes que possam ter furado as barreiras postas na fronteira de entrada. Nesse caso, precisam ser retirados imediatamente antes que sua presença “contamine” a maioria que vai à escola para aprender.

Essa preocupação da instituição, para evitar a entrada da brutalidade, pode ser vista na maneira como seus tempos e espaços estão organizados, o que revela o medo que ela tem de ser molestada pela violência externa, no caso, da solicitação da presença policial e de instalações de grades e cadeados nos portões e portas. A ameaça exterior é trazida para dentro da escola pela própria maneira como organiza seus tempos e espaços, o que faz com que se torne um elemento que contribui para a identidade dos alunos e professores.

A escola, nas discussões sobre a violência, geralmente se preocupa com esses atos externos ou com suas manifestações internas, sobretudo por meio das atitudes dos alunos. Raramente os atos de violência praticados por educadores são motivo de discussão nos espaços coletivos. As situações que chegam ao conhecimento geralmente motivam apurações realizadas por membros da própria corporação e, apenas em casos muito raros, chegam à instância cujo grau de autonomia é relativamente maior.

Embora a violência explícita seja a mais discutida, na escola, existem outras formas, nem sempre explícitas, que causam grandes danos ao processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, para a formação identitária das crianças. Neste sentido, foi destacada a possibilidade dessa violência ser construída também pelos valores que têm norteado as práticas sociais e educacionais desenvolvidas na escola por meio de algumas das instituições que organizam o

trabalho que ali se realiza. Referindo-se a essas instituições, Almeida (2005) manifesta:

Uma das constatações que fiz assim que cheguei foi que a escola se organizava sem considerar o aluno. Então coloquei a situação em discussão, sobretudo chamando a atenção para alguns aspectos humanos, legais, éticos e pedagógicos que vinham sendo contrariados por atitudes da escola. Exemplos disso eram as festas do sorvete nas quais se formavam duas filas: uma dos que iam comprar e outras dos que ficavam *espiando* para ver se alguma alma caridosa lhes pagava o sorvete; outros, eram os passeios para lugares como o *Playcenter* para onde ia uma minoria e a maioria ficava em casa por não ter condições. Muitos professores reclamavam que práticas como estas prejudicavam o trabalho que eles desenvolviam em sala de aula. (ALMEIDA, 2003, p. 108.

Para Almeida (ALMEIDA, 2008), discutir essas práticas é fundamental, pois tal discussão pode evidenciar o currículo a elas subjacentes e indicar sua contribuição no processo de formação da identidade das crianças. É importante perguntar se as práticas desenvolvidas pela escola se articulam para formar identidades sujeitas ou sujeitadas. Há uma idéia, segundo a qual a formação decorre exclusivamente da assimilação de conteúdos, assim bastariam professores com as competências técnicas para transmiti-los. Essa perspectiva deixa à margem o significado das experiências possibilitadas pela escola no processo de formação identitária. Vários autores, Josso (2004), Tardif (2002), Furlanetto (2003) têm mostrado a importância das experiências de vida no processo de formação. Embora os trabalhos desses pesquisadores estejam voltados para a formação de adultos, evidenciam a importância dos encontros, sobretudo na infância, como momentos marcantes nesse processo.

Por isso, ao discutir violência na escola é preciso problematizar os tipos de encontros proporcionados pelo estabelecimento às crianças que a ela chegam para serem educadas. Não se pode deixar de identificar que lugar cada uma sente-se ocupando no espaço escolar e, para isso, é preciso ouvi-las. A partir da identificação da situação individual é possível descobrir o significado pessoal que cada um atribui aos encontros promovidos na escola e pela escola.

Neste sentido é possível observar que algumas instituições põem parte dos alunos em posição inferior no núcleo escolar. Assim, não se pode deixar de lado a discussão sobre o que significa permanecer em um espaço em que tudo a sua volta diz que, naquele lugar você é menos que os outros. Há na escola muitas situações em que a diferença é destacada, não a que pode conviver fraternalmente, mas a que destaca a condição de malnascido, de malcriado, de indivíduo em um lugar que não é o seu. Por isso é necessário refletir não apenas sobre a situação em que cada um chega à escola, mas também sobre o caminho percorrido no processo de escolarização e como é percorrido, o que significa para cada um aquilo que vai encontrando à margem do caminho.

A justificativa de uma jovem que estudava no turno da manhã em uma universidade de classe média e que mudou para o noturno por não suportar conviver com as colegas de sala, evidencia sofrimento em razão do preconceito relacionado à sua origem social

Elas não discriminam a minha pessoa individualmente, discriminam aquilo que eu sou. Já não conseguia conviver com pessoas que ficavam o tempo contando piada sobre negros, pobres, nordestinos [...]

Quando situações como essa ocorrem com uma pessoa que possui um grau de autonomia mais significativo, ela pode encontrar saídas, como no caso desta jovem que decidiu mudar de turno e passar a conviver em um

tempo/espaço frequentado por pessoas mais próximas. No entanto, quando situações deste tipo envolvem uma criança, cujo grau de autonomia é relativamente menor, é bem diferente, ou seja, ela se vê obrigada a suportar o sofrimento de conviver com situações que impõem a realidade concreta de que ocupa um lugar inferior também no espaço da escola. Ao referir-se a pesquisas que vem desenvolvendo sobre o sofrimento daqueles que vêm sendo incluídos pela exclusão, Sawaia (2001) assim se manifesta:

Pesquisas que vimos realizando com esse objetivo apresentam resultados que motivaram a denominação deste sofrimento de ético político. Elas revelam que o sofrimento gerado pela situação social de ser tratado como inferior, sem valor, apêndice inútil da sociedade e pelo impedimento de desenvolver, mesmo que uma pequena parte, o seu potencial humano (por causa da pobreza ou em virtude da natureza restritiva das circunstâncias em que vive), é um dos sofrimentos mais verbalizados. E o que é mais importante, na gênese desse sofrimento está a consciência do sentimento de desvalor, da deslegitimidade social e do desejo de 'ser gente', conforme expressão dos próprios entrevistados [...] ? (SAWAIA, 2001, p. 109).

Não é raro ouvir-se educadores justificando esse sofrimento com uma argumentação, segundo a qual, situações desse tipo preparam para a vida na sociedade real. Nessa perspectiva, ter consciência sobre o valor atribuído pela sociedade às pessoas de determinados grupos sociais é motivação para que as crianças originárias desses grupos se empenhem mais na escola, pois ela é o único meio de ascensão social possível. Nesse sentido, as situações que evidenciam a condição de subalternidade configuram-se como uma experiência necessária. Afinal essas são oportunidades para a pessoa aprender a viver, conformada com a própria realidade de não poder ter as coisas ou a lutar para conseguir na vida um lugar melhor. Dessa maneira as crianças são formadas

para aceitar as situações injustas ou incentivadas a encontrar, individualmente, uma alternativa para sua situação.

Pautado por esse modo de ver a realidade, mantém-se na escola algumas instituições que tradicionalmente organizam o seu cotidiano, como passeios e festas para quem pode pagar, enfim, promoção de ocasiões para a efetivação desses encontros calcados na lógica perversa que impõe sofrimento por meio de rituais de humilhação. Esses rituais são estendidos aos pais quando são chamados à escola para ouvir falar mal de seus filhos. Dificilmente os pais vão à escola ouvir os professores falarem do próprio trabalho, para participar das decisões importantes. Ilustra essa situação o caso de uma mãe, relatado no núcleo por um diretor. Segundo ele, no dia da reunião dos pais, essa mãe o procurou para manifestar seu descontentamento com a maneira como acabava de ser tratada na escola:

Desculpe minha revolta, diretor, mas o senhor não imagina quanto sofri esta semana por causa desta reunião. Eu não tinha dúvidas de que iam falar mal do Danilo, aliás, faz tempo que não venho aqui para outra coisa. Tive que ouvir todos os professores falarem do que ele não faz. Fizeram comigo aquilo que Danilo sempre diz que fazem com ele e eu não acredito. Para completar diretor fui falar com a professora da sala onde estuda minha filha, a Aline, achei que pelo menos sobre ela ia ouvir coisas boas. Mas ao me anunciar como a mãe de Aline, a professora apressada falou: “Aline não dá problema, mãe, a senhora nem precisava ter vindo”. O senhor me desculpe, mas acho que a mãe não deve vir na escola só quando os filhos dão problema. Não é a primeira vez que acho que o Danilo tem razão quando diz que tudo na escola diz que aqui não é o lugar dele.

Essa situação fez surgir uma dúvida que está sempre presente nas discussões do Núcleo: a escola não seria também responsável pela ausência da comunidade de que ela tanto reclama?

As crianças chegam à escola iguais em direitos e com idades próximas, mas muito diferentes em aspectos culturais e sociais porque vêm de experiências familiares e origens sociais muito diversas. A diversidade inicial é geralmente ignorada na escola que, tratando todos da mesma maneira, reforça o processo de diferenciação. Esse processo continua se desenvolvendo no decorrer do processo educativo. Assim, surgem inicialmente problemas de aprendizagem, depois disciplinares: falta de atenção, de limite e, por fim, a violência. A diferença neste caso já está consolidada e a lógica da sobrevivência ganha dimensão institucional no espaço onde prevalecem os discursos da convivência e das oportunidades.

Assim, a violência escolar é um fenômeno complexo e para ser compreendida faz-se necessário considerar alguns aspectos hoje presentes no cotidiano escolar. Entre eles destaca-se a diversidade cultural. A maneira de lidar com a diversidade pode ser um fator gerador de violência ou de criação de vínculos construtivos e coresponsáveis, conforme se expressa Silva (2003, p. 62):

A diversidade cultural existente entre os alunos e entre estes e os educadores, longe de ser aproveitada como maior riqueza, torna-se ocasião de choque cultural e de gerações, produzindo dificuldades de comunicação e impossibilitando a criação de vínculos construtivos e co-responsáveis.

Temos aí uma das dificuldades de um modelo de escola construído para lidar com iguais e que vem tendo dificuldade para livrar-se deste paradigma. Embora o contexto social e econômico venha exigindo, cada vez mais fortemente, vê-se que em muitas situações a escola continua insensível e teima em agarrar-se a velhos esquemas. Trata-se de um modelo no qual o trabalho escolar está ancorado em uma visão instrumental da educação. Neste sentido, a escola prepara para as necessidades do mercado, da sociedade. Estrutura-se dando maior atenção aos fatores externos e deixando em plano inferior a

preocupação com a formação de pessoas mais humanas. Nessa perspectiva, a escola passa a ser um lugar de alienação e não de pertencimento.

A escola, ao receber seus alunos, trata-os de forma homogênea, sem dar atenção às diferenças: culturais, geográficas, étnicas, gêneros, sociais, religiosos, econômicos. A escola normalmente já tem um padrão ideal de aluno: assíduo, pontual, não questionador, que reproduz ordens. No entanto será que uma criança com esse perfil cultural, será um dia o “cidadão crítico, comprometido com o exercício da cidadania” que aparece nos discursos pedagógicos de grande parte de nossas escolas? Ou espera-se do aluno a conversão a esse modelo, sendo perfil desejado de aluno aquele que se molda ao padrão estabelecido?

As reflexões desenvolvidas no núcleo vêm indicando que a escola considera a criança que reproduz como “o bom aluno” e a divergente como aquela que se opõe aos interesses da escola e da sociedade e daqueles que querem estudar. Nesse sentido é comum ouvir-se que “[...] garantir o direito de todos na escola é privar do direito à educação àqueles que realmente desejam e merecem uma oportunidade” (SILVA, 2003, 63). Pensamento como esse sustenta a tendência aristocrática ainda presente na escola e, frequentemente, é utilizado para excluir crianças e adolescentes com as quais ela não tem competência para lidar.

Silva (2003), ao discutir a cultura dominante de nossa sociedade, mostra a tendência de primeiro discriminar, encontrando as diferenças para, em seguida, eliminar o diferente e não as diferenças, como vemos no trecho seguinte:

Na cultura dominante em nossos dias, como já dito, o critério para tomada de decisões parece ser o de, primeiro, discriminar, encontrando as diferenças, para, em seguida, buscar a eliminação do diferente e não das diferenças. A afirmação do direito à existência

de uns é feita contra o direito à existência de outros e não como forma de coexistência respeitosa (SILVA, 2003, p. 64).

Uma das situações que parece constituir-se em exemplo do que apresenta esta fala é aquela em que se atribui tudo de ruim que ocorre na sala a uma minoria desinteressada. Tal pensamento exemplifica uma maneira de conceber a sociedade semelhante aquela mencionada por Silva (2003), no qual o direito à existência de uns é afirmado negando o de outros. Trata-se de uma maneira de ver a realidade fundada na lógica da exclusão.

Neste sentido, vale destacar que a discussão sobre a violência na escola precisa tratar sobre o tipo de sociedade que se pretende construir. Assim, é fundamental questionar o modelo naturalista de ver a realidade que considera normal a organização da sociedade tal como está posta. Uma escola que se pretenda um espaço humano, que busca melhorar a qualidade de vida humana coletiva, precisa se perguntar constantemente sobre o lugar do aluno no espaço escolar. Aprendendo a construir um lugar melhor para si e para seus companheiros em sua sala de aula, a criança pode se tornar um cidadão empenhado na construção de um lugar melhor na sua casa, no seu bairro, na sua cidade, não para si isoladamente, mas para si em comunhão.

Em muitas situações os discursos da escola proclamam uma coisa e os rituais cotidianos materializam situações muito diferentes e, por isso, é comum os discursos que prometem a ascensão serem negados pelas vivências que legitimam as coisas como estão. A experiência tem mostrado que as maneiras de reagir às situações não são iguais, mas algumas situações provocam um maior número de reações idênticas. As ações justas têm se apresentado como mais capazes de promover o encontro entre as pessoas e de despertarem sentimento de solidariedade. De modo contrário, as ações injustas acabam sempre se constituindo em fonte de violência.

Tomar decisões é uma das tarefas mais difíceis para os educadores porque as relações estabelecidas no cotidiano da escola são marcadas por cons-

tantes trocas simbólicas em que representações de pessoas ou grupos são tomadas como uma realidade comum a todos. Por isso as decisões da escola merecem ser vistas com cuidado especial, sobretudo, aquelas relacionadas aos desentendimentos entre os alunos e entre eles e seus educadores.

Em uma das discussões sobre o desrespeito dos alunos para com os professores um diretor, lembrou que os episódios em que se desentendeu com alunos estavam relacionados à sua intervenção em situações assumindo como seu o discurso de professor ou de funcionário, sobretudo em situações em que eles estavam sem razão. Essa é uma situação comum nas escolas porque quando um professor ou funcionário encaminha um aluno para a direção conta com uma medida tomada com base na sua versão dos fatos, sem considerar a versão do aluno. Se, em situações deste tipo, querer ouvir o aluno já é considerado um descaso, imagine reconhecer nele alguma razão.

Outra situação interessante e que parece ajudar nesta reflexão foi trazida por uma aluna do curso de pedagogia para discussão em sala: um aluno quebrou o nariz de um colega com um soco. Os pais da vítima foram à escola pedir providências, a direção chamou os pais do agressor que tiveram por horas e horas lição sobre como educar seu filho para não agredir os colegas. Segundo a aluna, os pais até se prontificaram a tirar o menino da escola, mas a direção da instituição de ensino resolveu dar apenas uma suspensão de uma semana para ele pensar no que fez e iria lhe dar mais uma oportunidade, considerando a compreensão dos pais. Quando indagada sobre a razão do soco, a aluna não soube informar. Surgiu então a proposta dela investigar com os alunos no dia seguinte qual foi o motivo do soco.

Em conversa com as crianças na escola, a aluna descobriu que o garoto era recém-chegado da Bahia, tinha problema de fala e, como seus dentes eram montados, os colegas lhe puseram o apelido de trinta dentes. Desde os primeiros dias na escola os colegas o insultavam com este e com outros apelidos relacionados a aspectos de sua aparência física e da sua origem. Os professores nada faziam, alguns deles até riam da situação.

As informações trazidas por ela promoveram uma mudança radical nas opiniões da sala sobre o fato que deixou de ser uma agressão para ser considerada uma reação legítima diante do infortúnio provocado pelos colegas e sustentado pela omissão dos professores e funcionários da escola. Criou-se na sala uma nova unanimidade: a direção da escola agiu de forma incorreta quando não procurou identificar os motivos da agressão.

A partir de situações como essas e outras apresentadas nos encontros do núcleo foi possível refletir sobre os encaminhamentos relacionados a situações de violência. Um aspecto que mereceu destaque diz respeito a uma prática que apareceu como frequente nas escolas: os encaminhamentos dados às situações consideram os atos isoladamente, sem dar a devida atenção ao seu contexto. Neste sentido vem sendo apontada a necessidade consideração dos contextos nos quais os atos são praticados para evitar injustiças e também como metodologia importante na formação das crianças para vida em sociedades complexas. O levantamento da multiplicidade de causas e das diversas alternativas de solução dos conflitos pode contribuir para que as crianças aprendam a buscar alternativas em situações desafiadoras na escola e na vida.

Outro aspecto que mereceu destaque nas reflexões do Núcleo foi a necessidade da escola ampliar o seu entendimento sobre a noção de violência. Emergiu como uma necessidade incluir outras modalidades, além da violência física ou contra o patrimônio. A simbólica, muitas vezes perceptível apenas por quem a sofre, pode provocar danos irreparáveis à constituição da identidade das crianças e adolescentes em formação.

Considerar a violência em suas diversas formas de manifestação pode ser uma maneira de percebê-la não apenas como uma vizinha inconveniente que, em momentos de descuido, entra em nossa casa, mas como uma habitante do mesmo espaço e que, às vezes, veste uma fantasia e participa tranquilamente da festa.

VIOLENCE: A NEIGHBOR OR AN INHABITANT IN THE SAME SPACE?

This article presents aspects of the topic “school violence” based on discussions made about it in meetings which happened in the Research and Study about Formation in Organizational Environment Center connected with the research approach: Subject, Formation and Learning from the Master Program in Education from the São Paulo University. The discussion about this topic arose in the meetings in the Center. Therefore, it revisits some discussions and presents new questions to the view in which the violence is outside and enters in the school at certain careless moments, and emphasizes the understanding in which the violence is also produced and reproduced in the relationships that happen in the school routine. Through the presentation of every day situations, it tries to show that some school practices must be rethought.

Key words: Indiscipline. Institutional practice. School. School violence

Referências

ALMEIDA, J. G. *A intervenção (im)possível no cotidiano de uma escola*: relato do trajeto de um diretor de escola na rede municipal de ensino. São Paulo. 259p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. *Como se faz escola aberta?* São Paulo: Paulus, 2005.

_____. Práticas Institucionais e formação de educadores: o universo da escola como ambiente de formação: Notandum 17 jul-dez 2008/ESDC/CEMOOC-Feusp/IJI-Universidade do Porto

BENZATTI, A. L. F.; NHOQUE, J. R.; ALMEIDA, J. G. et al. (Org.). *Histórias de vida: quando falam os professores*. São Paulo: Scortecci, 2008.

EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 11, n. 2, p. 487-508, jul./dez. 2009.

DOWBOR, L. *Educação e desenvolvimento local*. www.dowbor.org.br, Acesso em 2006.
(esta referência não aparece no artigo, favor verificar)

FURLANETTO, E. C. *Como nasce um professor*. São Paulo: Paulus, 2003.

JOSSO, M. C. *Experiência de vida em formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

SAWAIA, B. *As artimanhas de exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, J. M. Políticas públicas em educação e formação docente: o problema da (in) disciplina examinado sob a ótica de um “currículo formativo”. In: MENESES, J. G. C.; BATISTA, S. H. S. F. et al. (Org.). *Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação*. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2003.

_____. Políticas públicas e cotidiano escolar: mudanças que acontecem e perduram. In: SILVA, J. M. ET al. (Org.). *Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas: Papirus, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em 15 dez. 2008 / aprovado em 13 abr. 2009.

Para referenciar este texto

ALMEIDA, J. G. Violência: vizinha ou habitante do mesmo espaço? EccoS, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 487-508, jul./dez. 2009.