

VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Meire Pereira Checa¹

RESUMO: *Este trabalho aborda a violência escolar e se debruça em explicitar sua complexidade apresentando as diversas tipologias que a compreende. Portanto, o texto discorre sobre perspectivas explicativas da violência: estrutural, econômico, social, cultural, da naturalização da violência, do simbólico e da crise docente. O cabedal exposto permite abarcar a multiplicidade que abrange o conceito de violência escolar. O objetivo é expor uma abordagem teórica e, por vezes, relacionar a depoimentos resultantes de entrevistas da pesquisa na Rede de Escolas do Município de Salvador que não será tratada neste artigo. Os resultados indicam a expressão de diversas violências no âmbito escolar e no seu entorno aponta a necessidade de análise das políticas públicas de contenção da violência.*

Palavras-Chave: Violência escolar; Violência.

INTRODUÇÃO

A violência na escola vem tomando proporções cada vez mais preocupantes, e não é raro assistir a noticiários televisivos que veiculam novos episódios decorridos no ambiente escolar. Os diversos estudos acadêmicos na área contribuem para a compreensão dos elementos envolvidos e para a busca de iniciativas que visem à resolução ou minimização dessas manifestações². Esta seção visa a responder a seguinte questão: *É possível um único conceito de violência que seja explicativo da violência escolar?*

A resposta respalda-se na seguinte hipótese: há uma diversidade de tipologias de violência, todas elas respondem de algum modo à violência escolar. A complexidade da violência, as variações apresentadas e as diferentes relações interpessoais que envolvem a escola podem ser observadas no depoimento da Coordenadoria Regional de Cajazeiras, da Rede de Escolas Municipais de Salvador, que compõe o campo de pesquisa deste trabalho. Quando indagada sobre quais os problemas recorrentes na escola, a Vice-coordenadora (2009) respondeu:

Violência, todas. A familiar, da comunidade, social, todo tipo de violência. Ultimamente do tráfico, que envolveu todas as áreas praticamente, e dificulta o acesso à escola. A violência é externa à escola e como consequência chega até ela. Falta acompanhamento da família. Muitos, por questões sociais, porque têm que sair para trabalhar e não têm como dar assistência às crianças. E a falta de política pública nos bairros para minimizar os problemas existentes, falta de moradia, de emprego, saneamento básico, de alimentação. Isso tudo reflete dentro da escola. Essas são as gritantes e não há como resolver.

¹ Mestre em Políticas Públicas, Especialista em Psicologia da Educação, Graduada em Psicologia e Docente da UNEB. Autor do referido artigo.

² Pesquisas desenvolvidas que favorecem a compreensão dos elementos que permeiam a violência escolar, bem como as iniciativas para a contenção da violência escolar são tratadas extensamente por Sposito e Abramovay.

Nesse depoimento, a percepção de violência não se limita à agressão física, verbal e psicológica entre os atores na escola. A violência exposta pela Vice-coordenadora de Cajazeiras abrange o contexto social que envolve a comunidade, e, conseqüentemente, adentra a escola, o que leva a considerar as condições de vida da população atendida por esta unidade de ensino, os serviços sociais que lhes são indisponíveis ou insuficientes e que interferem na qualidade de vida e nas relações de cunho interpessoal.

Por conseguinte, a violência na escola é uma questão complexa que diz respeito às relações aluno/aluno, comunidade/escola, professor/aluno, aluno/sociedade. Compreende, também, as condições sociais inerentes aos serviços públicos disponíveis à população, evidenciando que a violência não está restrita à escola. A constatação de inúmeras violências tanto veiculadas na mídia quanto relatadas nas entrevistas com os coordenadores regionais da Rede de Escolas do Município de Salvador requer ampla discussão acerca da sua conceituação no âmbito acadêmico.

DESENVOLVIMENTO- Existem inúmeras definições de violência que se distinguem pelos aspectos vinculados a particularidades de âmbito cultural, social e histórico. A violência pode ter uma compreensão distinta de acordo com a representação social de um grupo e estabelecer uma definição única que, necessariamente, não garante uma relação direta com o significado da palavra, como diz Debarbieux e Blaya (2008, p. 2):

[...] há um erro fundamental, idealista e ahistórico, em acreditar que definir a violência, ou qualquer outro vocábulo, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma "idéia" da violência que, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa. "Definir" a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central.

Há violência quando os atores da escola entendem que determinado conjunto de ações e comportamentos sejam vistos como tal, ou seja, existe um compartilhamento coletivo no grupo social de seu significado.

Ribolla e Fiamenghi Jr. (2007, p. 3) esclarecem a compreensão de violência com base nas representações sociais ao dizer que:

[...] está presente nas explicações, decisões, pensamentos, atitudes e comportamento das pessoas no cotidiano. As representações sociais significam as pessoas tornarem familiar aquilo que não o é, para que possam compreender a realidade e ter um sentido de pertencimento ao grupo.

Portanto, o significado de violência não estaria na palavra em si, mas no sentido que lhe é atribuído e compreendido pelo conjunto de pessoas da escola, em específico contexto social e cultural. Dessa maneira, a definição de violência na escola não é uma tarefa simples. Compreende-se sua complexidade, multiplicidade. Em geral, é apresentada como agressão³, indisciplina e incivilidade. Analisando os três últimos termos, eles são percebidos em ordem crescente, de uma avaliação do comportamento individual, do comportamento desviante e do comportamento antissocial. Ampliando-se a definição da violência na escola, sua ocorrência dá-se nos planos psicológico, físico, verbal, cultural e simbólico.

Abramovay e Avancini (2008, p. 9) definem violência como “[...] todo o ato que implica a ruptura de um nexos causal pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade de relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.”

³ Sobre esses conceitos não nos deteremos neste trabalho.

Há teses norteadoras da explicação sobre o fenômeno da violência, de modo geral, mas que se aplica à escola: a primeira apresenta a violência como pertinente à estrutura social; e a segunda indica a violência como consequência do sistema capitalista. A estrutura social é de responsabilidade do Estado, que deve estabelecer estratégias de Políticas Públicas no âmbito social que concretizem serviços básicos na área da educação, saúde, habitação, previdência social e alimentação. Deste modo, abrange um conjunto de intervenções que disponibilize à população acesso satisfatório a esses serviços, a fim de propiciar uma melhoria na qualidade de vida do cidadão. Porém, constata-se que essas estruturas sociais estão precárias no âmbito público, de tal forma que não há oferta de serviços públicos suficiente às demandas da população. Há a alternativa da rede privada, que é uma solução apenas para a classe social com vastos recursos financeiros. A população de classes menos favorecidas, a grande maioria, por não dispor de recursos financeiros para recorrer aos serviços particulares, depende exclusivamente do serviço público.

É justamente na precariedade ou na ausência do atendimento desses serviços básicos à população que Cruz Neto e Moreira (2008) configuram a violência estrutural. Assim, o Estado induz à violência estrutural na medida em que não desenvolve estratégias que se revertam em políticas públicas, através da concretização de projetos e programas que ofereçam ao povo serviços básicos satisfatórios e suficientes. A violência estrutural, vivenciada pela maioria da população, é a exclusão social⁴ e a vulnerabilidade social. Sawaia (2007, p. 23) enfatiza as sucessivas desvinculações que ocorrem na exclusão social ao dizer que:

[...] incluem-se aí outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, ausência de poder. [...] às desigualdades existentes e especialmente à privação de poder de ação e representação e, nesse sentido, exclusão social tem que ser pensada a partir da questão da democracia. [...] a exclusão social, como já temos afirmado, é um fenômeno multidimensional que superpõe uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação.

A violência vai causando exclusões em vários âmbitos de participação na sociedade, inviabilizando uma vida social participativa e digna. A organização da sociedade possibilita sua representatividade em pleitear suas demandas.

O sistema capitalista promove a violência que, por sua vez, repercute na violência estrutural em função de o Estado priorizar políticas públicas no desenvolvimento econômico em detrimento do social, o que agrava ainda mais as discrepâncias e as disparidades sociais do país. Enfatiza-se, dessa forma, o choque de interesses do mercado e da sociedade civil em relação às Políticas Públicas, segundo o ponto de vista de Cruz Neto e Moreira (2008, p. 38):

No capitalismo estas relações são representadas pelo mercado e pela oposição dialética entre capital e trabalho, que tendem a ser reproduzidas no aparelho de Estado, que as reorganiza de acordo com suas prioridades conjunturais e as executa através de suas políticas públicas. Estas, por sua vez, espraiam-se pela sociedade, condicionando a vida dos cidadãos, revigorando e fortalecendo o modo de produção. Através de suas políticas públicas o Estado abre um canal de comunicação, na maioria das vezes unívoco, com a sociedade, demonstrando e praticando sua ideologia, metas e diretrizes, num movimento que interfere e regula o fluxo da vida cotidiana. No desenrolar deste processo, que engloba desde a elaboração até a implementação destas políticas, há um choque entre os interesses que postulam ser contemplados, capitaneado pelo embate entre mercado e sociedade civil.

⁴ Não se discutirá o conceito de exclusão na sua extensão devido à pluralidade de entendimento que tem sobre ele. Que, ao se tratar de exclusão no singular, está se tratando de exclusões seja cultural, religiosa, social etc.

Fica assim exposto o conflito entre a sociedade civil e o mercado, decorrente do capitalismo que repercute nas políticas públicas do Estado. Essas, por sua vez, respondem aos interesses de cunho mais econômico que propriamente social, interferindo no cotidiano das pessoas.

É visível como a dinâmica da sociedade capitalista se reflete no cotidiano dos indivíduos, ao tratar tanto as conquistas quanto os êxitos como questões puramente individuais de sujeitos desamparados socialmente. Desse ponto de vista, os excluídos permanecem nessa condição por falta de esforço pessoal ao invés de serem vítimas e sofrerem violência.

Na escola, o individualismo do desempenho e a competitividade também estão presentes no mérito individual alcançado pelos alunos. Prevalece a hegemonia de uma cultura dominante, de caráter homogeneizador que atende aos interesses do mercado voltado à produtividade. A escola não aceita o saber e o saber-fazer advindo da bagagem dos alunos, e se não tiverem a capacidade de adaptação ao sistema escolar, sofrem a autoexclusão. Bourdieu e Passeron (2008, p. 63-64) enfatiza a questão quando diz que:

[...] a principal força da imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima e do reconhecimento correlativo do arbitrário cultural dos grupos ou classes dos dominados reside na exclusão, que talvez por isso só adquira força simbólica quando toma as aparências da autoexclusão. Tudo se passa como se a duração legítima do TP que é concedido às classes dominadas fosse objetivamente definida como o tempo que é necessário e suficiente para que o fato da exclusão adquira toda sua força simbólica, isto é, para que apareça àqueles que a ele se submetem como a sanção de sua indignidade cultural e para que nenhum seja levado a ignorar a lei da cultura legítima: um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos [...], levando consigo a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam [...], e estabelecendo assim um mercado para as produções materiais e sobretudo simbólicas cujos meios de produção são o quase-monopólio das classes dominantes [...].

Explicita-se a maneira como a escola produz a violência na medida em que impõe a inculcação da cultura legitimada, da classe dominante, e nega, por outro lado, a cultura resultante da vivência da classe popular, descaracterizada de reconhecimento de fonte de poder legítimo de conhecimento na escola. Há uma imposição de um conhecimento homogeneizador que reforça as diferenças sociais e provoca a autoexclusão dos sujeitos que não conseguem se adaptar ao sistema de ensino.

A questão do êxito como esforço individual atende aos interesses do capital e do Estado e se abstém da responsabilidade de proporcionar condições adequadas ao pleno desenvolvimento do sujeito. As condições adversas e as desigualdades são anuladas em favor da reafirmação do empenho individual que ocasiona sucesso. Frigotto (2006, p. 61) coloca que:

[...] no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, então o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. [...] Dentro desta ótica, a sociedade capitalista não está dividida em classes, mas sim em estratos. A estratificação decorre de uma analogia do mecanismo de concorrência perfeita. Os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério de mérito. [...] O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo de poder.

Assim sendo, a ênfase no mérito decorre do esforço pessoal do sujeito em função dos anos investidos em educação. Tal investimento proporciona o capital cultural, que permite maior possibilidade de vender a força de trabalho no mercado e de ocupar posições sociais que resultem em êxito e ascensão social. Desconsideram-se as condições sociais individuais, as desigualdades e as disparidades sociais, superadas pelo esforço individual.

Para Latermam (2000), a violência estaria dentro do contexto de interdependência do indivíduo e da sociedade. Compreender a violência estaria na dinâmica social de influências mútuas do indivíduo na sociedade e da sociedade no indivíduo. A ação social só pode ser percebida na articulação desses fatores e está relacionada ao processo de construção do perfil contemporâneo brasileiro, calcado no neoliberalismo.

É premente destacar um aspecto peculiar sobre a violência estrutural referente à ausência de percepção por parte da população, do contexto dessa violência que a envolve e a atinge diretamente. Decorre daí a naturalização da violência, sobretudo, expressa na aceitabilidade dos fatos cotidianos, vistos como episódios isolados de fatalidades. Não se estabelece relação entre a insuficiência dos serviços públicos e as políticas públicas que atendam às necessidades da população. O governo constroi políticas públicas a partir da demanda advinda da sociedade civil, que pleiteia a resolução mediante um conflito. Na medida em que isto se torna um problema na agenda governamental, os atores políticos debatem a fim de definir as alternativas e um conjunto de ações em projeto ou programa a ser implementado para atender a demanda da sociedade.

A dificuldade em perceber de forma objetiva a violência estrutural é visível em episódios veiculados em noticiários na mídia sobre situações do cotidiano. Enfatiza-se a busca de garantir vaga na escola pública para matricular o(s) filho(s) próximo à residência, principalmente nos grandes centros urbanos, onde grandes filas se formam desde a madrugada, na véspera da matrícula, para se conseguir efetivá-la. Ao serem entrevistados, os cidadãos acusam a administração política de ser incompetente. Sequer é cogitada a questão estrutural. Nesse caso específico, cabe a construção de políticas públicas que venham atender essa demanda social. O empenho das mães, em geral, por vagas para matricular os filhos em determinada escola é evidenciado no depoimento da Coordenadora Regional da Liberdade (2009):

[...] a gente estabeleceu que toda vez que uma mãe solicitasse uma vaga, não era mais requisitando a vaga, era solicitando. Se não tivesse vaga, então, a gente ligava para a regional e procurava saber onde tinha vaga na CRE toda. Oferecia. Se a mãe não quisesse, ela tinha que assinar um termo afirmando que não queria. Eu, de imediato, ligava para o Conselho Tutelar, e sabia com a mãe aqui na minha frente: “olhe, nós estamos oferecendo isso, isso e isso. A escola que ela deseja tem tantos e tantos alunos nessa turma [...]”. Não manda ela para cá. [...] Então, diante disso, o que foi que as escolas fizeram? Elas não se detinham na reunião de pais e mestres, organizavam ciclo de palestras com os pais, chamavam assistente social etc para sair, independente da reunião bimestral com os pais, até mesmo os porteiros estabelecerem uma nova relação. O Conselho Escolar foi fortalecido, o Conselho Tutelar sabia tudo que acontecia. Não digo que é 100%, não. Mas foi dessa forma que aconteceu pra diminuir, amenizar essas questões do cotidiano.

A questão da ausência de vagas nas escolas, de interesse de muitas mães, é vista como um problema do cotidiano pela instituição. A Coordenação Regional desenvolve um trabalho interno com as unidades escolares e articula-se ao Conselho Tutelar para evitar que a mãe recorra e, amparada legalmente, a escola tenha que aceitar a matrícula na unidade sem vaga. A visão dos atores da escola diante da reivindicação da mãe é vista como intolerância. Portanto, não é percebida como violência, o que denota a naturalização da violência na própria Rede de Escola

Pública. Por outro lado, Candau, Nascimento e Lucinda (2001, p. 25) ampliam a compreensão da naturalização da violência que teria, além de um cunho estrutural, um cunho cultural exposto:

A naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massa é, sem dúvida, outro fator que reforça a banalização da violência. Uma cultura do medo, da desconfiança, da competitividade, da representação do outro como inimigo, particularmente se pertence a diferente universo social e cultural, permeia as relações interpessoais e sociais cada vez com maior força, especialmente nas grandes cidades. [...] convém sempre ter presente a articulação entre as dimensões estrutural e cultural da violência.

Diante de diferenças culturais e sociais fica comprometida a relação interpessoal na escola, despertando a desconfiança, o medo, a insegurança. A banalização da violência nesse ambiente agrava ainda mais a situação. O aumento da violência na escola compromete, de certa forma, o processo democrático, uma vez que acaba reforçando iniciativas de segurança representada pela presença de policiais no ambiente escolar. Candau, Nascimento e Lucinda (2001, p. 38) acentuam que:

[...] a sociedade hoje, é marcada por uma anorexia social [...] descompasso no sentimento individual de apatia em relação à vida social [...] que evidencia [...] a falta de parâmetros sobre o que é certo e errado. Em uma sociedade marcada pela exclusão social, aumenta a distância entre as expectativas do indivíduo e a realidade.

Essa ausência de parâmetro em detrimento do individualismo e da exclusão social interfere nas relações interpessoais dentro da escola. Assim, a relação dos alunos estaria estremecida com a figura da autoridade do professor em sala de aula. Na sociedade moderna surge o medo e o imaginário do medo, que é abordado por Teixeira e Porto (1998, p. 47):

[...] o imaginário do medo permite ao Estado medidas cada vez mais autoritárias, leis cada vez mais punitivas, legitimadas por demandas sociais de proteções reais e imaginárias, principalmente de alguns setores da sociedade, em especial, a classe média. Além disso, justifica atitudes como a legalização do porte de armas, a criação de empresas de segurança e o apoio à privatização da polícia. Cria, ainda, uma indústria de segurança – grades, seguros, alarmes – que, na maior parte das vezes, fornece mais proteção simbólica que real. Por fim, legitima discursos oficiais de políticos, da mídia, de chefes religiosos, de “personalidades” diversas, sobre o aumento da violência e da criminalidade como resultado de uma sociedade em decadência moral. Famílias desfeitas, liberação das mulheres, liberdade sexual, crise da ética do trabalho, crise da fé religiosa, crise moral são algumas causas citadas desse aumento.

O medo na sociedade moderna cria uma dinâmica da violência que atinge o cotidiano escolar, gerando a insegurança no âmbito escolar e revela uma discrepância social evidenciando contrastes: de um lado, a pobreza e a miséria; e por outro, o avanço tecnológico e a disponibilidade de espaços de esporte e lazer. A violência crescente até então fora das escolas se encontra hoje em seu espaço interno. Uma sucessão de medidas já foi tomada para evitar que agressores externos entrem na escola. Entretanto, violência de toda ordem se encontra, hoje, dentro da escola. Conforme destaca Sposito (2001, p. 10), a violência na educação formal é percebida nas tensões das relações entre professor e aluno:

A percepção das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores, que passam a se sentir sob ameaça permanente, quer real ou imaginária. O medo do

aluno leva o docente a uma freqüente demanda de segurança, particularmente policial, nas unidades escolares, comprometendo a qualidade da interação educativa.

A violência que compromete a qualidade da interação educativa nos leva a repensar qual é o papel social que cumpre as instituições. A definição do papel da Educação é definida por Carvalho (2008, p. 257):

[...] educação diz respeito a processos dinâmicos que visam à modificação do sujeito ao qual eles se aplicam, sujeito esse que traz em si o germe dessa própria modificação, sob a forma de potencialidades. Vista desse ângulo, a educação pressupõe como objeto e sujeito do processo, o próprio educando, aquele que promove e se beneficia do processo educacional. [...] em primeira instância, não está implicado no conceito, um outro sujeito - o educador - mas sim a pressuposição de um processo íntimo que se desenrola no próprio sujeito: educar-se.

O papel social da escola é garantir sua modificação através do processo pedagógico, ao desenvolver as potencialidades do próprio sujeito. A instituição escolar é composta, também, em sua dinâmica, por um conjunto de formalização de regras, normas e imposições de comportamentos que permeiam o beneficiado do processo educativo, deixando de sobressair o professor e a relação subjetiva estabelecida com o aluno.

A forma através da qual as instituições de ensino cumprem seu papel restringe-se à inculcação da cultura, do conhecimento acumulado na escola. Contudo, o processo educativo deveria proporcionar uma formação crítica e, sobretudo, focalizar uma formação cidadã que permitisse a formação de um sujeito consciente de seus direitos e deveres, com maior participação na sociedade. Bourdieu e Passeron (2008, p. 89) destacam a autoridade imbuída ao professor e seu papel de servir à instituição ao dizer que:

[...] nada é mais adequado para servir à autoridade da instituição e do arbitrário cultural servido à instituição do que a adesão mágica do mestre e do aluno à ilusão de uma autoridade e de uma mensagem sem outro fundamento nem origem que a pessoa de um mestre capaz de transformar seu poder delegado de inculcar o arbitrário cultural nem poder de decretá-lo [...].

Portanto, o trabalho pedagógico do professor reproduz o sistema de ensino, mesmo que ele desconheça a violência simbólica que exerce. Assim, em uma aparente neutralidade, se reproduz o arbitrário cultural.

O sistema de ensino estabelece critérios de condutas, uma rede de normas e regras a serem absorvidas por quem nela se insere. Sendo assim, o ato de educar implica uma relação de autoridade do professor com o aluno. Há um conjunto de normalizações que regem a sua funcionalidade, seja no processo de educação familiar ou na escola. O conjunto de regras na escola implica em adequação por parte do sujeito e, em casos de inadequação, a consequência é a exclusão do sujeito. O sistema se organiza tanto de forma categórica quanto perverso e violento, por conseguinte transparece outra forma de violência, a simbólica. A educação formal se configura em uma relação de autoridade que compõe a ação pedagógica, conforme Bourdieu e Passeron (1992, p. 21) enfatizam:

A Ação Pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um

arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).

O professor serve aos parâmetros da instituição e exerce a violência sobre o aluno. Contudo, essa violência manifesta-se de forma encoberta ou disfarçada em diversos comportamentos em que, revestido de sua autoridade, subjuga o aluno. Abramovay e Avancini (2008, p. 15) esclarecem as

[...] formas de violência simbólica (abuso do poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe, mediante o uso de símbolos de autoridade); verbal; e institucional (marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder).

No exercício de sua função na instituição, o professor exerce a violência simbólica, quando legitima o saber a ser aprendido pelo aluno. Aquino (2008, p. 15) ressalta o emprego da violência na autoridade do professor ao dizer:

[...] não há exercício de autoridade sem o emprego de violência, e, em certa medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade. Portanto e em suma, a violência como vetor constituinte das práticas institucionais teria como um de seus dispositivos nucleares a própria noção de autoridade, outorgada aos agentes pela clientela/público, e avalizada pelos supostos "saberes" daqueles. Por essa razão, reafirmamos a convicção de que há, no contexto escolar, um *quantum* de violência "produtiva" embutido na relação professor-aluno, condição *sine qua non* para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar.

Entretanto, apesar do reconhecimento do produtivo imbuído na relação professor-aluno, a escola vivencia uma contradição entre a frustração do jovem em relação a seu papel e a sua atribuição de ter que incluir os já excluídos socialmente. Aquino (2008, p. 16-17) destaca a importância do papel da escola, a crise da autoridade docente e a crise da tradição entendendo como legado cultural e assinala que:

[...] constitui a única estratégia fecunda dessa crise ético-paradigmática que assola a educação escolar contemporânea: o respeito pelo passado, pela tradição corporificada no legado cultural. Desta feita, escola é, por excelência, lugar do passado, no bom e imprescindível sentido do termo. E deve ser. Mesmo porque não há futuro plausível sem a imersão no traçado histórico dos diferentes campos de conhecimento (leia-se, as ciências, as artes, as humanidades, os esportes). E isso, por mais que alguns se ressemam do termo, é denominado "tradição". E vale frisar: tradição não é sinônimo de anacronismo, assim como autoridade não é sinônimo de despotismo. Muito ao contrário. É aí também que o trabalho escolar revela outro de seus paradoxos de base: é preciso conservar (o patrimônio cultural) para transformar (as novas gerações, os "forasteiros"). Sendo assim, no mesmo golpe recia-se a cultura e inventa-se o sujeito da cultura.

Reafirma-se o papel social da escola no repasse do legado cultural, que é a bagagem de conhecimento acumulado na história. Entendido nesse sentido, o trabalho escolar possibilita o processo de transformação dos sujeitos. Portanto, não se pode conceber a escola de forma anacrônica, negando o seu papel de alavancar a contínua transformação da cultura e do sujeito inserido no contexto.

É fundamental ressaltar, em particular, a insatisfação dos alunos com a ausência de canais de escuta por parte dos docentes, ao longo do trabalho escolar, que permita flexibilizar a

relação professor/aluno e dar margem à construção de projetos pedagógicos que criem o sentimento de pertencimento do jovem com a escola. A inclusão do exercício da cidadania no trabalho escolar é uma alternativa de escuta real do outro, da prática do respeito e uma forma de solução da indisciplina e incivilidade. Garcia (2009, p. 130) diz que [...] “nas escolas, continuaremos a ver e ouvir a mensagem da indisciplina, talvez até compreender melhor seus sentidos, e aprender a reconhecer as necessidades que ela pode estar comunicando.”

É necessário refletir a relação da incivilidade e indisciplina, o padrão de normas educacionais caducas e a necessidade de novos padrões participativos na escola, como o exercício da cidadania, vistos como solução à falta de respeito presente no âmbito escolar e na relação aluno/professor. Garcia (2009, p. 129) coloca que:

Historicamente, as expressões de incivilidade e indisciplina nas escolas têm sido confrontadas com esquemas de controle social que nos fazem refletir se não seriam elas mesmas umas restrições ao próprio exercício de cidadania dos alunos.

O distanciamento da escola nas atividades propostas em face das necessidades dos alunos responde, por sua vez, ao não estabelecimento de uma participação mais compartilhada no espaço escolar.

É possível vislumbrar iniciativas que visem a reformular a relação da escola com a comunidade, surgidas a partir da constatação do aumento da violência na escola. Algumas ações adotadas com o fim de minimizar a violência recaíram no processo inicial de eclosão da violência escolar como a maior segurança e policiamento, no intuito de preservação do patrimônio público. Em particular, a preocupação com o patrimônio é um elemento assinalado nos depoimentos pelas Coordenadorias de Programas e Consultoria do MEC (2009).

Dados estatísticos a gente não tem, mas uma coisa a [...] até já colocou. O número de solicitações para conserto, isso nós verificamos que nas escolas que tem o programa diminui. Ou seja, a comunidade passa a ter aquele sentimento de pertencimento, fortalecido. Aquele equipamento público agora é dela.

É percebida, nas unidades em que funciona o programa de abertura da escola nos fins de semana, a redução de solicitação de reparos por parte da gestora da escola. A presença, cada vez mais constante, de tensões e demonstrações de violência no cotidiano escolar se reflete nas relações entre alunos e professores. Por um lado, os alunos não confiam nos professores, os vêem como repressores e distantes; por outro, os professores se queixam das constantes manifestações de pequenas violências dos alunos.

Há um consenso social sobre o aumento de exigências na ação do professor. Entre elas, surge a capacidade de enfrentar situações conflituosas. É cada vez mais notório que a autoridade da escola ou do professor não consegue mais restaurar a ordem para retomar o trabalho pedagógico. Entretanto, concebe-se a escola com a função de construir novas relações com a comunidade, a fim de refletir e atuar de forma mais efetiva diante dos problemas e não omiti-los ou ignorá-los.

Entende-se a indisciplina que ocorre nas escolas como uma ruptura com um contrato social. A incivilidade, que também é comum no ambiente escolar, engloba comportamentos desafiadores que não rompem com normas, com esquemas pedagógicos, mas desfazem com a noção de boa conduta social. Os professores vêem a incivilidade como uma lacuna no processo educativo dos pais que encaminham os filhos sem limites para a escola.

A escola é vista como articuladora e atuante no combate à prática da violência, ao mesmo tempo em que tem clareza dos limites que lhe compete. Assim, não se espera a resolução

da violência somente por meio de medidas dentro da escola tanto quanto não se compreende a escola como passiva frente à violência que ocorre dentro de seu espaço. Cabe à educação formal compreender e difundir na escola, no processo educativo, a prática da cidadania como um exercício efetivo de luta pelos direitos. Dessa forma, se atingiria o ideal de educação exposto por Garcia (2009, p. 127) ao dizer que:

[...] Pensamos a educação como uma prática social coletivamente construída, que tem por finalidade a formação dos sujeitos em sua totalidade. [...] a educação deve articular não somente conhecimentos, mas também valores, princípios morais, atitudes, hábitos, e outros tantos aspectos necessários à formação humana, que fazem sentido no mundo onde aquela educação está inserida. A educação escolar representa um espaço de vivência de cidadania, e em seu espaço se revelam diversas faces da relação entre educação e cidadania.

Ele leva a Repensar a forma como a educação vem atuando e aponta a necessidade de outras práticas sociais. A reformulação das práticas sociais e a ideia, sobretudo, da educação como prática coletiva, reforça uma ressignificação da escola e uma aproximação entre escola e comunidade, que implica incluir a vivência da cidadania no espaço escolar.

Abramovay (2002, p. 78) destaca que “[...] A escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização, não é mais um espaço resguardado; ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas.” E ressalta, sobretudo, a condição de vulnerabilidade e exclusão social de jovens dos grandes centros do Brasil, apontando a necessidade de políticas públicas.

Castro e Abramovay (2009, p. 5), em pesquisa sobre as vulnerabilidades dos jovens no Brasil, destacam, em particular, a opinião que elas expressam sobre a escola na pesquisa:

[...] comumente nas escolas públicas as proporções de alunos que declaram que a escola ensina, mas é pouco ou que a escola não ensina quase nada ou nada são superiores aos casos encontrados nas escolas privadas. Para mais de 50% dos professores das escolas públicas pesquisados, os alunos têm dificuldade de aprender. Entre as múltiplas vozes registradas [...], a voz institucional da escola ecoa, insiste-se, tanto na demanda dos jovens por serem sujeitos participantes de políticas que lhe dizem respeito, como nas demandas por uma escola de qualidade.

Os dados reforçam a necessidade de revisão do papel da escola e do desempenho de adolescentes e jovens em especial, grupo em que se registra o maior índice de violências. Portanto, é fundamental rever as políticas públicas implantadas nas escolas com o objetivo de contenção à violência para indicar sua abrangência, seus objetivos e seus resultados, possibilitando sinalizar outros indicativos que possam reverter o quadro.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho buscou evidenciar as diversas expressões de violência nas escolas e permite, sobretudo, revelar que não é possível contemplar a violência em um único conceito explicativo. Apontou a manifestação de violências na Rede de Escolas do Município do Salvador reveladas através de entrevistas as Coordenadoras Regionais exposto ao longo do texto. As entrevistas apontam o grave problema da violência nas escolas de âmbito municipal e pode-se analisá-las como decorrentes da exclusão social e escolar, expondo a juventude à vulnerabilidade social.

Outros aspectos abordados que compõem as expressões de violência na escola é visto por meio de pesquisas da UNESCO e de Universidades que ressaltam diversos fatores favoráveis

à prática de violências, em especial, a exclusão social e a vulnerabilidade. As alternativas, tais como a revisão do planejamento pedagógico e a aproximação da escola com a comunidade são de caráter primordial para vencer, em parte, os conflitos relativos à violência interna e externa que afetam a dinâmica escolar e que está expresso também na entrevista com Coordenadores de Programas e a Consultora do MEC. Sobressai que a abordagem teórica revela a necessidade de uma análise dos programas implantados nas escolas com vias à contenção da violência que permitirá revelar desde seus objetivos até o conceito de violência que abarca o processo de implementação e implantação, bem como o impacto que promove sua inserção nas escolas.

Todos esses dados são indicativos de reformulação ou de construção de políticas públicas efetivas na contenção dessas expressões de violências.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G. A violência escolar e a crise de autoridade docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, 1998. Disponível em: <http://www.boletimef.org>. Acesso em: 18 jul. 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria; NASCIMENTO, Maria das Graças; LUCINDA, Maria da Conceição. **Escola e violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 4. ed., n. 1, p. 33-52, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 24 abr. 2008.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://www.naoviolenca.org.br>. Acesso em: 19 dez. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Joe. **Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola**. 2007. Disponível em: <http://www.en.scientificcommons.org/20181153>. Acesso em: 29 jul. 2009.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivilidade na escola**: nem vítimas, nem culpados. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 2000.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.