

Narrativas da violência no meio escolar: limites e fronteiras, agressão e incivilidade

*Luiz Alberto Oliveira Gonçalves**

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa sobre a violência no meio escolar, realizada junto a professores das escolas de ensino fundamental. O estudo focaliza a interpretação dos professores sobre a escola em que atuam e sobre seus alunos, dando-se ênfase no quanto o contexto de violência escolar interfere em sua auto-estima, e na visão sobre a escola.

Palavras-chave: Violência escolar, política pública, prática docente, ambiente escolar.

Abstract: This article results of research about violence in the school environment done together with the elementary and middle school teacher. The study focuses the staff interpretations about the school in which they teach and their students, given emphasis on how much the school violence context interferes on their self-esteem and their point of view about the school.

Key-words: Violence in school, public policy, teaching practices, school environment.

Introdução

No presente artigo, pretendemos apresentar uma parte dos resultados de um estudo que tem como objeto a produção e a reprodução da violência na sociedade contemporânea.

O foco desta apresentação recai sobre aquilo que, nos últimos dez anos, convencionou-se chamar de violência no meio escolar. (DEBARBIEUX, 1990).

O tema da violência tem sido, por nós, estudado em um contexto muito particular, no qual as relações que o caracterizam são afetadas por hierarquias que definem o lugar do poder e o das posições sociais. Por causa disso, seria praticamente impossível refletir sobre como a violência se produz e reproduz em meio escolar, sem considerar suas imbricações com as questões de autoridade, exclusão e democratização dos sistemas de ensino.

Voltaremos a essas questões mais adiante, mas, por ora, é preciso esclarecer que optamos pela realização de um trabalho de investigação na escola por motivação mais reflexiva do que prática, intervencionista.

Nosso interesse pelo tema da violência nasce de uma preocupação mais antiga, mais enigmática e mais difícil de ser formulada como um problema de pesqui-

* Prof. do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação –UFMG; Doutor em Sociologia (EHESS); Membro do Observatório Europeu da Violência Escolar, Bordeaux, França. <http://www.ufmg.br>

sa. Queríamos saber se, através de estudos sobre a violência praticada no cotidiano, poderíamos chegar, de fato, a conhecer os limites da fronteira entre o humano e o não humano.

Entre os acontecimentos e as pesquisas que tentam dar conta dos mesmos, há uma constante tensão. Hoje estamos cada vez mais expostos a eventos marcados por extrema violência, em função do poder da mídia. A cada exposição dessa natureza descobrimos que estamos longe de um conhecimento mais profundo daquilo que julgamos um “ser humano”. As pesquisas sobre esse fenômeno crescem a cada dia. Temos acumulado, nos últimos anos, conhecimentos em relação à violência e seus desdobramentos no cotidiano. Entretanto, esse acúmulo nos revela o quanto ainda temos de caminhar para conhecer um fenômeno tão complexo e obscuro como a violência.

Nossas incertezas em relação ao tema em apreço se redobram, quando nos deparamos com atos de violência que, como nos diz Veena Das, nos obrigam a nos interrogar se quem os praticou foi uma máquina ou um homem, foi um animal ou um ser humano (DAS, 1999, p. 33).

Há práticas de violência nas quais os limites se confundem na fronteira. Por isto, se quisermos conhecer os ditos limites teremos provavelmente de aprender como traçar a fronteira entre o humano e o não humano.

Tem sido com esse tipo de orientação que temos empreendido estudos da violência em meio escolar. Temos nos colocado como objetivo conhecer as fronteiras dentro das quais a violência pode ou não ser conhecida¹.

A escola passa, assim, a ser um local privilegiado para essa forma de investigação, porque, nela, se reatualiza incessantemente um dos mais antigos conflitos que tensionam, há séculos, o pensamento ocidental, a saber: natureza e cultura.

Como um dos santuários de modernidade, a escola tem sido usada para executar a difícil e dolorosa passagem, das crianças e dos adolescentes, do mundo da natureza para o mundo de cultura.

Tal passagem não só implicou concepções relativas à infância e adolescência, como também levou a se conceber práticas pedagógicas que realizassem com “sucesso”, a entrada dos aprendizes no universo da cultura.

Em seu estudo sobre a violência no meio escolar, Debarbieux apresenta um breve capítulo no qual revela “fragmentos da história da violência escolar”. Nesses fragmentos, pode-se encontrar, com clareza, como a escola, nas sociedades ocidentais, teve um papel crucial no desejo dos homens para controlar o que de natureza existia no humano (DEBARBIEUX, 1997).

Ao penetrar na história da brutalidade praticada pelos mestres contra os próprios alunos, Debarbieux (1997, p. 16) desvela aquilo que ele mesmo chama de “uma das estruturas fundamentais do pensamento ocidental”. Trata-se da certeza de que a infância era a idade da selvageria, da “desrazão”, e do “pecado”. Em

1. Em pesquisa recente, Shirley do Espírito Santo problematiza o próprio conceito de violência em seu uso corrente na escola. Em seu estudo de caso, ela seleciona alguns eventos que provocaram medo e apreensão na escola e examina qual o significado que diferentes sujeitos (alunos, professores, funcionários) atribuem ao mesmo. A autora encontra uma multiplicidade de significados, ou seja de formas de conhecê-los, muitos desconcertantes. Eventos que tinham suscitado indignação de professores e de uma parte do alunado eram considerados pelos protagonistas como uma brincadeira, uma diversão (ESPIRITO SANTO, 2002).

função destas imagens, a educação era chamada para reorientar o “pequeno selvagem”, para reduzir ao máximo seu estado natural e introduzi-lo, de uma vez por todas, no mundo da cultura.

Engana-se quem crê que esse era um ideal exclusivo da modernidade. Debarbieux, comentando uma série de textos e documentos pertencentes à antiguidade grega, romana e egípcia, mostra o quão antigo é esse desejo de controlar a natureza humana. Nestes documentos já se encontra, bem esboçado, um conjunto de idéias sobre a infância, descrevendo-a como algo torpe e difícil de manejar (DEBARBIEUX, 1997, p. 16-18).

Tal imagem se difunde por toda história cultural do ocidente, englobando a era cristã, a da Baixa e Alta Idade Média, adentrando a modernidade, chegando a época bem recente (DEBARBIEUX, 1997, p. 18-33).

No texto, Debarbieux descreve, também, as formas que eram empregadas para reorientar a natureza infantil em direção à cultura. Castigos físicos, chicotadas e suplícios, tudo isto foi utilizado para se atingir o objetivo primeiro da educação: socializar o infante. Só na segunda metade do século XX, eliminaram-se totalmente essas práticas. Segundo o nosso autor, as escolas dos anos de 1960, na França, conheciam, apesar das proibições legais, uma certa violência do adulto em relação às crianças e aos adolescentes (DEBARBIEUX, 1990, p. 20).

O que nos parece importante ressaltar é o fato de que as práticas de violência contra os alunos mudam à medida que mudam também as representações de infância e da adolescência.

É claro, não estamos falando de mudanças ocasionais, mas daquelas que interferem, de forma decisiva, na dinâmica social, produzindo, inclusive, uma legislação adequada que protege as crianças e os adolescentes de maus-tratos, e passa a concebê-los como cidadãos com direitos assegurados em constituição.

Essas mudanças, entretanto, não resolveram o conflito entre cultura e natureza. Ao contrário, na forma como são propostas, acabam priorizando ou um lado ou outro.

Alguns centram-se na idéia de natureza. Esta é descrita como algo a ser dominado, por ser bestial e perverso ou, então, como algo a ser preservado, (o bom selvagem) dos malefícios da sociedade. A idéia rousseauiana de que o que corrompe a natureza humana é a sociedade, foi, como muitos sabem, bastante importante para a educação.

No que concerne à cultura, as opiniões são também divergentes. Ou é descrita como o princípio e o fim de tudo que fazemos e pensamos, ou, então, vêem-se nela riscos claros de violência eminente, ou, ainda, identificam-se, na cultura, as razões de nossas neuroses, de nossas patologias pessoais e coletivas.

Quando examinamos, de perto, como se produz e reproduz a violência em meio escolar, não tem como não nos depararmos com o velho conflito entre cultura e natureza.

As narrativas dos professores sobre a violência na escola estão profundamente marcadas por essa tensão. Será, portanto, em torno desta que apresentaremos os resultados de nossos estudos.

Sujeito e sistema: como entender a violência na escola

Antes, porém, discorreremos sobre alguns procedimentos que têm sido por nós adotados, para entender os limites da fronteira entre humano e não humano, em nossos estudos sobre a violência em meio escolar.

Reexaminando a história da modernidade, Alain Touraine a descreve como resultado da tensão entre o sujeito e o sistema. Crítica grande parte das interpretações feitas acerca do mundo moderno, porque, segundo ele, a maioria dos intérpretes da modernidade a identificaram como um dos pólos da tensão que a constitui, a racionalidade, mais especificamente, a racionalidade instrumental. (TOURAINÉ, 1999).

A tese central desse autor é que o mundo fica cada vez mais moderno, à medida que o sujeito, um dos pólos de tensão, se mobiliza, aumenta sua capacidade de intervenção na sociedade e, por conseqüência, amplia sua capacidade de resistir à dominação do sistema. O sujeito é assim, na teoria de Touraine: resistência e liberdade (TOURAINÉ, 1999).

Em outros termos, o sujeito, na concepção desse autor, é um sujeito dividido que se contrai na luta contra formas de dominação.

Será, portanto, nessa perspectiva que pensaremos a tensão entre cultura e natureza. Não é possível compreender um dos pólos sem compreender a tensão que os mantém vivos. Fazer apologia da cultura é tão arriscado quanto fazer apologia da natureza. Tanto num pólo quanto no outro podem-se encontrar as motivações para atos de violência. Assim, pode-se dizer que o sujeito define-se, também, como resultado da tensão entre cultura e natureza.

Castigava-se a natureza infantil para que ela se moldasse nas normas culturais. Ou seja, o fim é o cumprimento das metas da cultura em detrimento da natureza.

Mas não foi sempre assim. Debarbieux identifica resistências contra os princípios pedagógicos adotados. Tais resistências vinham tanto da parte de filósofos quanto de pedagogos. Já no século XIV, propõem-se escolas laicas baseadas no princípio da não-violência, na confiança e no afeto (DEBARBIEUX, 1997, p.30). Contra a escola da culpabilidade, aparece, por exemplo, o “evangelho de Pestalozzi” para o qual “o homem é bom” (DEBARBIEUX, 1997, p.30). A reconciliação do homem com a natureza da qual faz parte se incorpora nos princípios pedagógicos fundados na não-violência.

Talvez o desafio que se coloca, no atual momento, é produzir uma proposta pedagógica que se alimente de tensão entre cultura e natureza, e não da eliminação de um de seus pólos, para tentar, a partir dela, encontrar formas de reduzir a violência no meio escolar.

Mas isso é assunto para um outro artigo, pois, no nosso entender, as formas de intervenção precisam ser avaliadas, em novas bases². Como a violência no meio escolar é assunto grave e urgente, não tem como caminhar no sentido de conhecer os limites da fronteira entre o humano e o não humano para intervir depois, mas fazer da intervenção um momento privilegiado de produção de conhecimento.

2. As formas de intervenção para reduzir a violência escolar foram tratadas, por mim e Marília Spósito, examinando três experiências de ações públicas. SPÓSITO e GONÇALVES, 2001.

Narrativas da violência escolar: a visão dos professores

Os dados que examinaremos a seguir são, um pouco, o resultado de debates e intervenções, promovidos por nós, com a participação de 160 docentes do ensino fundamental da rede pública municipal de Contagem, Estado de Minas Gerais.

O trabalho tinha como objetivo discutir com os docentes as estratégias que estes vinham adotando, em suas escolas, junto com seus alunos e com a comunidade dos pais, para reduzir os altos índices de violência registrados em alguns estabelecimentos de ensino daquele município.

O grupo era heterogêneo. Reuníamos-nos com equipes de até 20 professores cada uma, em dias diferentes. A vantagem era que, na organização das equipes, tomava-se o cuidado de agrupar professores que atuavam na mesma escola. Nesse sentido, a discussão girava em torno do projeto coletivo de cada escola e não da proposta pessoal deste ou daquele docente.

Foram realizados com cada grupo doze encontros com aproximadamente quatro horas cada um. Foram todos gravados e transcritos. Em geral, a investigação era conduzida por nós, com o monitoramento de uma ex-orientanda de mestrado e um bolsista da pós-graduação.

A pesquisa foi, assim, realizada, levando-se em conta, exclusivamente, a narrativa dos professores, ou seja, a forma como eles acabam dando inteligibilidade a atos por eles considerados violentos na escola.

Ao iniciarmos a seqüência de encontros, tínhamos como ponto de partida inferências feitas em outros estudos nos quais pudemos registrar um fato bastante interessante: há atos violentos no meio escolar que não são relatados. Há lembranças, registros dos mesmos na memória, mas nada existe por escrito. Em suma, nem todos os atos considerados como violentos na escola são relatados ou mesmo registrados pelos atores escolares. Justifica-se tal omissão apelando-se para a proteção física e psicológica da criança ou do adolescente vítima de um ato desta natureza. Dar publicidade a tais atos pode ser muito mais prejudicial do que reparador, para as vítimas.

Investigando em detalhes que atos seriam omitidos pela escola, deparamo-nos com a violência sexual, seja em relação às meninas ou aos meninos, seja em relação às crianças ou aos adolescentes, tenha sido ela praticada na escola ou na família.

... eu percebia na carinha dele que alguma coisa tinha acontecido na casa dele, sabe? Um dia, eu vi que ele chegou com um vermelhão horroroso na perninha; perguntei pra ele, que é isso? Ele começou a chorar e disse que tinha caído da bicicleta (...) toda semana era assim (...) uma criança retraída, não conversava com ninguém (...) depois de muito tempo o conselho tutelar teve que pedir providências pro promotor da infância e da juventude (...) o coitadinho sofria abuso dos irmãos mais velhos.

Diante de relato como esse, os professores se pronunciavam. Havia um consenso do quão difícil era interferir em situações como essas. Muitos observavam marcas de violência física em seus alunos, mas não sabiam como agir. Às vezes, tinham até a confirmação de que, de fato alguns alunos estavam

sofrendo algum tipo de abuso ou mesmo agressão física sem conotação sexual no ambiente familiar. Mas ficavam paralisados, sem saber como interferir em situações dessa natureza.

De certa forma, o silêncio dos docentes em relação a atos dessa natureza revela uma recusa de representar tais violações. Veena Das identifica tal recusa como algo que repousa em uma “profunda energia moral” (DAS, 1999, p. 39). Os atos que são silenciados rompem com o sistema simbólico (CALDEIRA, 2000, p. 72) e nos colocam no limite de nossa capacidade de representá-lo, quando nos deparamos com ele.

Mas há vários atos, tidos como violentos, que são representados no meio escolar e que fazem parte, hoje, dos problemas graves a serem resolvidos no interior dos sistemas de ensino. Mas que atos são esses?

Retornando à reflexão de alguns autores sobre o assunto, há quem defenda a idéia de que, nas escolas, não existem comportamentos que possam ser considerados como tipicamente violentos. Um dos propulsores dessas idéias é Debarbieux. Examinando escolas francesas e selecionando uma amostra significativa de alunos e professores, este autor chega à conclusão de que o aumento da violência no meio escolar era muito mais a explosão de algo que ele denomina de incivilidade, do que um comportamento criminoso.

Pesquisadores franceses emprestam o termo incivilidade de criminólogos estadunidenses. Estes usam o referido termo para designar “pequenos delitos” que não se encontram no código penal: pular a catraca do metrô, intimidar pessoas, criar situações de constrangimento com algum grau de brutalidade e assim por diante.

Sem qualquer preocupação de categorizar os atos de seus alunos como violento ou não, os professores identificam os “delitos” praticados nas escolas como um desrespeito à autoridade do professor.

- Os pais não têm o mínimo controle em casa, mandam os filhos pra escola, e esperam que a gente dê conta daquilo que seria obrigação deles. Como não têm limites, eles não respeitam a gente. (professora do ensino fundamental, 5ª a 8ª séries).

Vejamos como este relato ordena os fatos dentro da escola. Como se trata de um depoimento que busca explicar, a partir do ponto de vista dos professores, a violência e o comportamento agressivo dentro da escola, chama-nos a atenção o fato de que, nele, encontramos vários elementos: julgamento do docente em relação às famílias e justificativa para falta de controle, dentro da escola, do comportamento de seus alunos.

O comportamento violento tem origem não na escola, mas dentro de casa. Quem perdeu o controle foi a família e não a escola. Ou seja, a escola aparece, nesta narrativa, como um espaço seguro dotado de regras bem definidas. Foram os pais que abdicaram de suas obrigações. Jogam o peso de educar para escola exclusivamente. O desrespeito dos alunos em relação aos professores está na falta de limite e não na crise de autoridade que afeta a profissão docente.

Outra professora completa o quadro acima, incluindo novos elementos...

- ... chegam na escola e já vão se impondo, só ocê vendo. Outro dia na sala do lado, eu ouvi, da minha sala, um aluno mandando um outro aluno tomá naquele lugar (...) e o professor tava na sala de aula (...) mas ocê sabe, eles não respeitam a gente. Não adianta, se (a gente) manda eles saírem da sala; eles já vão logo falando que a gente não pode fazer isto (...) hoje as próprias normas da escola tem nos enfraquecido (...) e professor não tem mais autoridade (professora de história, do ensino fundamental, 5ª a 8ª séries).

O relato reconstrói o desrespeito em relação à autoridade docente, salientando a inversão de papéis: os alunos se impõem, subtende-se que “os professores se submetem”. A agressão aparece num pequeno delito, ou seja, num ato de incivilidade. O aluno agride verbalmente um colega na frente do professor e este nada pode fazer. Só que aqui há um outro complicador. As normas da escola foram afrouxadas, dão razão ao aluno, desautorizam ainda mais a ação docente. Há, da parte da docente, um certo sentimento de abandono, ninguém a apóia, nem os pais, nem a escola.

Em outra narrativa, o comportamento agressivo do aluno é explicado não só como algo que nasce no lar e em ambiente marcados pela violência. Reconhece-se que as crianças podem ser vítimas de maus tratos, estando às vezes expostas a situação de risco. Mas há uma certa importância da escola em relação a esses fatos. Justifica-se o comportamento agressivo dos alunos e silencia-se quanto à situação familiar dos mesmos.

- ... os alunos não respeitam mais o professor, por que não tem limite em casa. Os pais não têm mais pulso. Isso quando na própria casa a falta de respeito não impera (...) A mãe de um aluno veio no mês passado na escola toda machucada. O marido bebe muito (...) quebra tudo em casa, bate nela e nas crianças (...) por isso, a gente nem fala que os meninos bagunçaram na escola (...) pra aparecer com a cara quebrada depois e a gente ficar com sentimento de culpa (supervisora pedagógica, de uma das escolas de periferia).

Os depoimentos trazem uma série de marcadores importantes. Poderíamos reproduzir muitos outros relatos que vão mais ou menos na mesma direção; portanto, vejamos o que se estrutura em cada texto.

A questão da autoridade do professor é, talvez, um dos aspectos mais cruciais, quando se estuda a violência no meio escolar. Não reconhecer a autoridade dos adultos, em um contexto no qual indivíduos de diferentes gerações se relacionam, é o mesmo que ter de conviver com uma espécie de vazio moral, ou seja, com uma total falta de referência.

Poucos estudos focalizaram os fatores que têm contribuído para o declínio dessa autoridade. Mas, apesar disto, a “perda de domínio” dos professores em relação ao comportamento e atitude de seus alunos é um fato recorrente na maioria dos estabelecimentos de ensino.

Se buscarmos apoio na informação histórica, podemos inferir que parte da autoridade professoral esteve assentada na imagem do mestre que pune e corrige. O saber e o conhecimento também foram requisitos para reforçar essa autoridade.

Entretanto, como vimos acima, os relatos mostram que, no entender dos docentes, os pais acreditam que a escola pode restituir algum nível de autoridade que já não mais se consegue manter em casa.

Já os professores acusam pais e normas escolares, e mais adiante vão apontar o Estatuto da Criança e do Adolescente, como os responsáveis pelo declínio da autoridade professoral.

Talvez valesse a pena refletir um pouco sobre a “falta de limites” da criança resultante de uma postura laxista da família.

De onde vem este relaxamento familiar?

Não nos ocorre, no momento, outra explicação a não ser aquela já formulada por Christopher Lash, em seu célebre “Refúgio em mundo sem coração” (LASH, 1993). Segundo esse autor, as mudanças do capitalismo na segunda metade do século XIX tiveram impactos diretos na estrutura da família nuclear. O deslocamento das mulheres do lar para o mundo do trabalho cria um hiato na relação pais e filhos, com uma conseqüente desclassificação da família como agência formadora e de educação.

Não há dúvida de que a visão de LASH sobre o esvaziamento das funções paternas e maternas está profundamente marcada por sua formação. Historiador – preocupado com a história de família, e Psicanalista – preocupado com a emergência e sobrevivência da vida psíquica dos indivíduos no mundo contemporâneo, Lash descreve, de forma instigante, o quanto o conflito pais e filhos, crianças e adultos, é fundamental para a saúde da vida psíquica. Em outros termos, evitar esse conflito significa, na maioria dos casos, impedir que as crianças desenvolvam um sentido de autoridade (LASH, 1993, p. 48).

Segundo esse autor, a família nuclear vem sendo privada deste conflito. As teorias modernas, tanto da pedagogia, quanto da psicologia, desautorizam a educação familiar. Ao criticarem o modelo patriarcal, apontaram as falhas nos processos educacionais. Criou-se, lá no século XIX, o juizado da infância e da adolescência, que passa a ditar as normas de como os pais devem controlar seus filhos. Instituem-se os serviços sociais profissionais que se especializam em como educar as crianças em certas circunstâncias.

A pedagogia e a psicologia se associam para criticar toda e qualquer forma de educação que não estivesse baseada no método científico, no conhecimento especializado da criança e do adolescente, enfim, ambas constroem a imagem de pais incompetentes (LASH, 1993, p. 48).

O resultado desse longo processo de desclassificação dos papéis paterno e materno se reflete na insegurança que as famílias têm, hoje, para educar seus filhos. Não raro pais recorrem a especialistas para saberem se estão agindo bem ou não em relação à educação de seus filhos, para se aconselharem sobre como reagir a tal ou tal atitude dos mesmos.

Muitos pais, com pavor de estarem errando, evitam viver o conflito de gerações, tão necessário para aquecer a vida psíquica das crianças e dos adolescentes. Deixam para os especialistas. No lugar de enfrentarem o conflito em casa, eles esperam que a escola os substitua neste particular.

Daí a observação recorrente feita pelos docentes: “esses meninos não têm limites em casa”, “os pais perderam completamente o controle”.

Na maioria dos casos, faz sentido o que os docentes falam acerca da falta de controle. Mas a esta visão seria preciso acrescentar: os pais não conseguem impor limites porque nós, através de nosso saber especializado, desqualificamos sua capacidade de educar, de transmitir valores, de ajudar sua prole a construir um senso moral.

Se aceitamos essa visão tão desconcertante de Lash, somos obrigados a aceitar, também, a idéia de que a desqualificação da família acentuou a crise de outras instituições que não conseguiram substituir suas funções.

A noção de autoridade, segundo ele, nasce do conflito entre as crianças e aqueles que exercem, para elas, a função paterna; logo, é desta figura que eles necessitam para estimular a vida psíquica, e não de professores (LASH, 1993, p. 48).

Dito de outra forma, na perspectiva desse autor, a noção de autoridade e o respeito à autoridade não surge da relação professor e aluno, mas de uma relação mais primária. Para que os alunos respeitem a autoridade dos professores é preciso que eles reconheçam neles alguma autoridade. Só que esta noção já deve existir quando os alunos chegam à escola. Caso contrário, a tendência será a de horizontalizar as relações e só reconhecer a autoridade naqueles que dispuserem alguma forma de coerção física. Como os professores não podem mais se servir dos castigos corporais, por força da lei, das convenções e dos princípios da pedagogia moderna, os estudantes correm o risco de se submeterem à "autoridade" de indivíduos, dentro ou fora da escola, vinculados a organizações criminosas e/ou praticantes de atos delinquentes.

Esse fato não pode passar despercebido, uma vez que, como nos diz Michel Wieviorka, a violência hoje tem de ser pensada a partir de novos paradigmas. Dentre estes, o autor destaca a realidade do crime organizado internacionalmente, em geral ligado ao tráfico de drogas, que tem envolvido um grande número de crianças, adolescentes e jovens, em todo mundo (WIEVIORKA, 1998).

Quando ouvimos os relatos dos professores, há uma vinculação direta entre o aumento da violência no meio escolar e a exposição dos alunos ao crime organizado. Uma parte dessa visão é alimentada pela mídia, impressa e televisiva, mas a outra parte tem apoio nas evidências empíricas: alunos ou alguns de seus parentes são assassinados em função de suas vinculações com gangues.

...nós discutimos com os alunos os problemas da sociedade. A violência é uma questão de pobreza, de desemprego (...) o modelo econômico tem levado as pessoas ao desespero (...) não tem emprego, aí, o cara tem de comer, cuidar da casa e da família, aí entra pra vida das drogas (...) vacila e morre. (professor de história de ensino fundamental, de 5ª a 8ª série).

...no início do mês, um dos nossos alunos apareceu morto; dois quarteirões da escola (...). O corpo tava lá estendido, não sei desde quando; mas às seis horas quando saímos da escola, tinha um tanto de gente olhando. Tava cheio de alunos novos.... (professora de uma das escolas da periferia, 5ª a 8ª série).

Esse fato abalou a escola toda. Os alunos não param de comentar (...) Disseram que um outro aluno, da 8ª série, desapareceu. Tá fugindo. Parece que ele também faz parte do esquema das gangues (diretora da escola supracitada).

Os relatos organizam uma série de eventos. De certa forma, podemos perceber, por meio deles, que se busca explicar a violência que envolve diretamente os alunos, como algo que resulta de um sistema econômico excludente, que lança os indivíduos à criminalidade.

A temática da exclusão, ou, para usar um conceito mais consistente, inclusão desigual, foi debatido em todas as reuniões com os 160 professores envolvidos no projeto em questão.

Vale ressaltar que esse tema não entrou como pano de fundo, mas sim, como um eixo em torno do qual os docentes, alguns de forma mais intensa do que outros, buscavam explicar o aumento da violência na sociedade e os riscos desta violência para a escola.

Mas esta relação entre o aumento do crime organizado e os possíveis impactos deste na dinâmica escolar aparece como expressão do medo e da insegurança dos docentes em relação aos desafios que o momento lhes impõe. Como assegurar um clima de respeito mútuo na escola, quando a autoridade docente está enfraquecida?

Ainda na narrativa dos professores, a escola aparece como um território separado do território de violência, fora da escola. A dialética dentro e fora estrutura os discursos. Há uma separação nítida entre o que ocorre nos arredores (crime, acerto de contas, tráfico de drogas) e o que acontece no interior da escola (falta de respeito, ameaças, enfrentamento da autoridade).

Quando contrastados dessa forma os cenários, percebe-se que o julgamento feito pelos docentes em relação às atitudes agressivas dos alunos desautoriza qualquer interpretação que vê o ambiente escolar como um espaço propício a atos criminosos. Para os docentes, os alunos cometeriam aquilo que se convencionou chamar de atos de incivilidade³.

A violência, entendida como atentado à integridade física das pessoas, existe fora da escola, no seu entorno. A partir daí, configuram-se imagens acerca do bairro, da localização da escola. O tema da segregação passa a definir tanto a identidade dos profissionais de escola, quanto sua auto-estima.

As narrativas dos professores fornecem uma série de indicadores que mostram como eles interpretam o fato de as escolas em que atuam terem de recorrer aos agentes da segurança pública, uma vez que os eventos ultrapassam a capacidade de ação dos professores.

... um dia desses lá na escola os alunos chegaram armados. O disciplinário foi informado que alunos da 7ª série estavam se exibindo com uma pistola. Foi um corre-corre. A supervisora foi informada. Deu o maior tumulto (...) de repente chegou uma viatura, os policiais tomaram as armas e os alunos foram levados (...) Fiquei sabendo que os pais foram chamados na escola (professor de história de ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries).

Completando o relato, diz uma outra professora que leciona na mesma escola:

... o que foi chocante, foi a polícia revistando a mochila dos alunos. Na minha frente, jogou tudo no chão (...) eu falei pra diretora que eu não gostei nem um pouco da atitude (...) os alunos foram humilhados (professora de matemática de ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries).

3. Outros estudos têm enfatizado esses aspectos. Cf LATERMAN, 2000.

Imediatamente, outra professora, também da mesma escola retrucou:

... Você não gostou, não sei por que. O que é que você queria que a gente fizesse? Que fosse lá tirar o revólver do aluno? É bruta homem. Eu não vou enfrentar, de jeito algum, aluno armado. Era só o que nos faltava. Professor tem que ser tudo dentro da escola: pai, mãe, conselheiro, psicólogo. Tudo. (professor de história de ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries).

Os relatos nos dão, sob medida, o nível de tensão, no interior da escola. A avaliação dos docentes de quando a polícia deve ser chamada está vinculada ao mesmo tipo de percepção, a saber: quando se está diante de algo que ameaça a integridade física. A presença da arma em si cria pânico e tumulto. Desorienta o corpo docente e a direção. Requer-se a presença da polícia. Quem tomou a decisão, ficou-se sabendo depois, foi um dos disciplinários. Mas houve um consentimento dos outros agentes escolares. Afinal de contas, ninguém sabia o que fazer.

Não houve, entretanto, consenso quanto à atitude dos policiais na escola. A forma truculenta como agiram com os alunos incomodou alguns docentes, mas, para outros, foi a medida certa. Entre os professores que participaram do presente estudo, há um certo consenso de que os cursos de formação não os prepararam para lidar com a diversidade, com os conflitos, muito menos com a violência ou situações similares.

Justifica-se a presença da polícia na escola, apelando-se para as características dos bairros e, como conseqüência, características de clientela. O argumento, em geral, é construído em consonância com imagens amplamente difundidas pela mídia, nas quais a violência urbana é definida em termos socioeconômicos e étnicos. Pobres e negros são, segundo as narrativas da violência no meio escolar, os agentes dessa violência.

Essas imagens aparecem em três estudos de caso realizados em escolas do município de Belo Horizonte. Maria Carla Ávila de Araújo mostra como estereótipos e preconceitos em relação ao local de moradia dos alunos eram produzidos e reproduzidos nas narrativas escolares. Chega-se ao ponto de estabelecer um marco histórico bem definido para se compreender a evolução da violência dentro da escola, a saber: antes e depois que alunos de alguns bairros passaram a freqüentar o estabelecimento de ensino que estava sendo estudado (ARAÚJO, 2000).

Já Ruth Ribeiro estuda uma escola que está cravada dentro de uma antiga favela de Belo Horizonte. Durante 40 anos, a referida escola foi considerada modelo. Ali se formaram professoras, pois tinha um curso de magistério disputadíssimo pelas famílias de elite da cidade. Só entrava nesta escola por concurso. Desnecessário dizer que os alunos da favela eram sumariamente excluídos. A hegemonia só foi quebrada com a democratização do sistema de ensino, que acabou gerando uma nova concepção de cadastro escolar, no final dos anos 80, o que fez com que crianças e adolescentes da favela passassem a freqüentar a dita escola. A partir daí, dá-se início ao inferno astral dos professores. São frontalmente contra a abertura da escola e, conseqüentemente, elevam o nível de tensão interna a patamares assustadores (RIBEIRO, 2001).

No estudo de Shirlei Espírito Santo a reação dos professores em relação ao alunado é muito semelhante ao exemplo acima. Entretanto, seu estudo recai em uma escola na área central de Belo Horizonte. A mudança de clientela se deu, também maciçamente, com a democratização do ensino, possibilitando ao alunado pobre ascender a escolas de grande prestígio. A chegada desses alunos abre uma fenda enorme em uma das instituições mais tradicionais de Belo Horizonte. Ali os conflitos se expressam, também, em termos raciais. Na narrativa de professores e dos próprios alunos, negros e favelados são sinônimos, e estes são acusados de terem trazido inquietação e perturbação para o interior da escola (ESPÍRITO SANTO, 2001).

Não fizemos ainda nenhum estudo que articulasse em profundidade as narrativas dos docentes, nas três pesquisas. Entretanto, não dá para negar a aproximação de argumentos. Os professores que interrogamos também descrevem, em seus relatos, aquilo que entendem por “declínio dos valores escolares”, associando-o à chegada de alunos pobres e dos favelados que são e, por isso, vítimas de estigma e de segregação.

Isso nos remete a uma fecunda hipótese elaborada por Jean Paul Payet, na qual se identifica a segregação, objetiva e subjetiva, como um dos fatores de desenvolvimento da incivildade e violência na escola (PAYET, 1998, p. 21).

Segundo esse autor, se quisermos usar a categoria segregação para compreender o crescimento de atos de violência nas escolas é preciso levar em conta dois mecanismos segregadores: o “mercado escolar” (PAYET, 1998, p.23) e o “mercado de trabalho escolar” (p.24).

O mercado escolar combina a evolução da diferenciação do espaço urbano e a diferenciação social do espaço escolar, no sentido de alterar as formas de recrutamento de alunos⁴.

Já o mercado de trabalho escolar afeta a admissão dos docentes. Vejamos como essa questão aparece na narrativa dos professores:

...às vezes tenho vontade de nem ir trabalhar. A gente fica pra baixo mesmo. Parece que tudo que eu aprendi na faculdade não serve pra nada. Os alunos não tem interesse, a gente tem de fazer um esforço danado para dar aula (...) eu não escolhi dar aula nessa escola, minha opção era outra escola, mais calma. Mas o número de pontos que eu tive na seleção não permitiu que eu escolhesse a escola antes (...) Sobrou essa aqui. (professor de matemática, do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries).

... escola boa mesmo foi a que dei aula em 98. Tive que me afastar por motivo pessoal. Quando voltei, já tinha gente no meu lugar e eu não tinha muita escolha. A escola que atualmente trabalho é longe de onde eu moro.. A comunidade é muito carente. É uma tristeza. (professor de geografia, do ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries).

De forma geral, todas as vezes em que há mudanças radicais no que concerne à clientela escolar, produzindo diferenciações sociais, sejam elas devidas à localização espacial da escola, à heterogeneidade do público-alvo ou aos efeitos dessas diferenciações sobre múltiplas dimensões da ação da escola, somos levados a refletir sobre aquilo que Payet chamou de ponto nodal do processo para o qual a análise deve se orientar, a saber: professores/as, suas relações com o próprio ofício e suas práticas profissionais (PAYET, 1998, p. 24).

4. Sobre a forma de recrutamento cf. GONÇALVES; ESPÍRITO SANTO (2000, p. 469-489).

Ainda que as escolhas (se é que houve) dos/as professores/as em relação à escola em que pretendem lecionar não tenham sido objeto do presente estudo, as falas de vários/as docentes mostram o quanto este aspecto (a escolha) é fundamental para definir suas competências profissionais, sua experiência subjetiva (sua auto-estima) e sua imagem sobre seu próprio *métier* (sua carreira).

Em seu célebre estudo sobre a carreira docente nos Estados Unidos, em especial na cidade de Chicago, H. Becker examinou como a escolha de professores/as, em relação à escola onde pretendem lecionar, dependia das características dos públicos atendidos nas escolas (BECKER, 1952) e como, dessa escolha, dependia a qualidade da educação oferecida nos estabelecimentos de ensino.

Como nos lembra Payet, no contexto estadunidense, há muito tempo a carreira docente, em relação ao espaço social onde se lecionava, já era formulada “em um contexto cultural marcado pela pluralidade em um sistema escolar fortemente descentralizado (PAYET, 1998).

Pode-se dizer que, nas escolas brasileiras, já há muito, a carreira docente tem, ela também, se definido em um contexto marcadamente pluricultural, cujas dificuldades acabam tendo respostas diferenciadas. Algumas vezes, estas se traduzem em comportamentos recorrentes de “fuga do trabalho”, como intermináveis licenças médicas ou faltas constantes, privando os estudantes das aulas.

Juntando esses dois tipos de segregação, chegamos a um dos pontos que nos parece ser o mais crítico, quando analisamos as narrativas dos docentes. Nestas, aparece com frequência um pesado julgamento que penaliza e condena as conquistas democráticas.

Como vimos anteriormente, a expansão de vagas e a mudança da lógica de recrutamento de alunos acabou produzindo uma imagem muito negativa da escola. A entrada de alunos dos setores sociais desfavorecidos e de grupos étnicos estigmatizados foi vista como uma experiência negativa.

Uma outra crítica às conquistas democráticas refere-se aos ataques constantes ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

... Eu acabo de receber um aluno com antecedente criminal. O conselho tutelar não quer saber. Diz que nós somos obrigadas a aceitar o aluno (...) Eu não me nego a receber, a escola não pode se negar (...) Já se falou sobre isso muito na reunião na Secretaria de Educação (...) Mas é preciso colaboração. A escola não tem condições de receber aluno com desvio de conduta se não houver acompanhamento psicológico (...) Este Estatuto só vem atrapalhar o funcionamento da escola (diretora de uma das escolas de ensino fundamental, 5ª a 8ª séries).

... o Estatuto só fala em direitos (...) os alunos sabem disso (...) Como que um pai pode educar hoje uma criança, se ele não pode castigar quando for necessário? (professora de história de ensino fundamental, 5ª a 8ª séries).

... o Estatuto estimula a impunidade. Hoje o adolescente sabe que ele pode fazer e acontecer que nada vai lhe ocorrer (professor de geografia do ensino fundamental, 5ª a 8ª séries).

As falas ordenam a relação crime e castigo. Não é à toa que o tema da impunidade aparece, neste contexto. À primeira vista, parece-nos que os docentes se opõem frontalmente ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Mas, ao submeter-se este tema à discussão dos diferentes grupos de professores, pode-se deduzir que não concordam e, por isso, se opõem, com o que há de impunidade. O delito pode ser cometido com a proteção da lei.

Considerações Finais

A fronteira que os docentes estabelecem entre o que pode ser dito sobre a violência no meio escolar e o que não pode ser dito atravessa territórios bastante definidos.

Violento é o que está fora da escola: nos bairros e às vezes até nas casas dos alunos.

Mas a violência, nas narrativas, é também associada a grupos étnicos e a classes sociais. A antiga tensão entre cultura e natureza reaparece sob nova roupagem.

Terminamos o presente artigo, chamando a atenção para um dado que nos parece fundamental. No conjunto, se examinarmos as narrativas apresentadas ao longo deste texto, iremos perceber que a escola permanece, ainda, no imaginário dos nossos docentes como um espaço civilizador. Toda tentativa de se reduzir a violência na escola acaba reacendendo o velho ideal de vê-la moldando a natureza humana.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Maria Carla Ávila. A violência na escola e sua relação com a construção da identidade dos jovens. 2000. Dissertação (Mestrado) UFMG, Belo Horizonte.
- BECKER, Haword. The career of the Chicago public school teacher. *American Journal of Sociology*. v. 57, 1952.
- CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. *Cidade dos muros – crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2000.
- DAS, Veena. *Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos*, RBC, v. 14, n. 40, jun. 1999, p. 31-40.
- DEBARBIEUX, Eric. *La violence dans la classe*. Paris: ESF, 1990.
- DEBARBIEUX, Eric. *La violence en milieux scolaire. État des lieux*. Paris: ESF, 1997.
- ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do (2001). *O processo de construção da violência nas relações juvenis na escola noturna*. 2001. Dissertação (Mestrado) UFMG, Belo Horizonte.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do. Segregação e violência em uma escola brasileira. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIV, n. 1, 2, 3. 2000.
- LATERMAN, Ilana. *Violência e Incivilidade na escola – nem vítimas, nem culpados*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.
- LASH, Christopher. *Refúgio em um mundo sem coração*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- PAYET, Jean-P. La ségrégation scolaire: une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, n. 123, abr-maio-jun. 1998, p. 21-31.
- RIBEIRO, Ruth. *Droga, juventude e desvio. Os significados atribuídos ao consumo de drogas ilícitas por jovens, alunos de escola pública*. 2001. Dissertação (Mestrado) UFMG, Belo Horizonte.
- SPÓSITO, Marília; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O. Pour réduire la violence en milieux scolaire. *Conférence Internationale sur la Violence Milieux Scolaire*. Paris, mar. 2001 (mimeo).
- WIEVIORKA, Michel. O Novo Paradigma da Violência. *Tempo Social. Rev. Sociol – USP*. São Paulo, 9(1) 5-41, maio 1998.