



**Série**  
**Mania de Educação**

# **Caleidoscópio das violências nas escolas**

Miriam Abramovay  
Mary Garcia Castro

2006



Título da Obra  
***Caleidoscópio das violências nas escolas***

Autoras  
**Miriam Abramovay**  
**Mary Garcia Castro**

Coordenação Editorial:  
**Carlos Henrique Araújo, Cleônia Elizabeth e Marta Litwinczik Sinoti**

Projeto Gráfico e Edição:  
**Editorial Abaré**

Revisão:  
**Sarah Pontes e Alex Cojorian**

Tiragem:  
**3 mil exemplares**

---

Ficha catalográfica – (Catalogação na fonte)

---

---

Este documento foi produzido com o co-financiamento da União Europeia e da Oxfam. Os conteúdos desta publicação são de responsabilidade, única e exclusiva, da Missão Criança e não podem, sob qualquer circunstância, serem considerados como refletindo a posição da União Europeia e da Oxfam.



SCLN 107 · Bloco C · Sobreloja 101  
CEP: 70743-530 · Brasília-DF  
Telefax: (61) 3273-4620  
**E-mail:** [missao@missaocrianca.org.br](mailto:missao@missaocrianca.org.br)  
**www.missaocrianca.org.br**



Série Mania de Educação

# Caleidoscópio das violências nas escolas

Miriam Abramovay  
Mary Garcia Castro





**Ficha Técnica**

Corpo do texto: *Arial* (10/15)

Corpo do título: *Futura Hv Bt* (24/26)

**Papel**

Pólen 80g/m<sup>2</sup> (miolo)

Cartão Supremo 245g/m<sup>2</sup> (capa)



# Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>9</b>
<b>Violência</b> .....	<b>10</b>
<b>Indagações conceituais</b> .....	<b>12</b>
<b>Entre violências, o lugar da escola</b> .....	<b>19</b>
Violências nas Escolas .....	29
A violência externa .....	32
<b>Uso e porte de armas</b> .....	<b>43</b>
<b>Microviolências – incivildades</b> .....	<b>48</b>
<b>Convivência escolar</b> .....	<b>56</b>
<b>Escola de qualidade</b> .....	<b>57</b>
O pertencimento pessoal e social .....	60
A auto-estima dos atores .....	59
A força ética e profissional dos professores .....	60
Os diretores .....	60
O trabalho em equipe .....	61
Aliança com as famílias .....	61
<b>Mudança das relações entre família e escola</b> .....	<b>61</b>
A família .....	67
A escola .....	68
Mediação .....	69
<b>Algumas considerações finais</b> .....	<b>71</b>
<b>Bibliografia:</b> .....	<b>72</b>





# **Apresentação**

# **A**









# Caleidoscópio das violências nas Escolas

*Miriam Abramovay*  
*Mary Garcia Castro-*

## Introdução

Neste artigo se revisita debate sobre o conceito de violência, discutindo a dialética entre banalização e pânico. A intenção é retomar tal debate tendo como ancoragem temática a escola, defendendo-se a tese de que há que ser mais atento a processos constitutivos da ambiência escolar e aos sentidos da escola para alunos, professores, diretores, pais e outros atores que atuam no espaço escolar.

Detalha-se tipos de violência que chegam à escola, como a que vem do tráfico de drogas, a que chega pelas armas, discutindo-se, também, a violência do cotidiano, que acontece por meio das incivildades, da violência verbal e da violência simbólica.

São analisados, também, alguns fatores que podem melhorar a convivência escolar, contribuindo para que os próprios alunos, por exercício da reflexão crítica de um conhecimento informado, optem por caminhos avessos à violência. Sublinha-se a importância da qualidade do ensino, de mudanças nas relações entre família e escola e o lugar de uma ação direta, focada na prevenção da violência, como os programas de mediação escolar.

## Violência

Poucos temas têm merecido tanta atenção, hoje, como o da violência. Para muitos autores, um dos signos da contemporaneidade é a insegurança, a impotência, o medo de que os mais diversos tipos de violência nos atinjam, quer como membros de uma coletividade, quer no plano da vida privada, desestabilizando individualidades (ver entre outros, BOUDON, 1993 e BOURDIEU, 1997).

A violência se faz presente na maioria das cidades, onde elevados índices de criminalidade são acompanhados de desigualdade social, miséria, falência do poder público, ineficiência das políticas na área de segurança e frustrações geradas pela sociedade de consumo. Contudo, considerando que a violência não se restringe a lugares e grupos na pobreza, também se frisa a associação entre violência e um individualismo narciso que exclui o outro, a solidariedade a ética de convivência e a orientação por projetos político-sociais. É quando se ressalta o desencanto com o coletivo, realização da modernidade tardia e o hiperconsumismo (LIPOVETSKY, 2005).

Nestes tempos, a violência nos parece um fenômeno inédito, recente, mais intenso do que em outras épocas, pois atinge diretamente nossas vidas, o nosso dia-a-dia. Saímos da posição de meros espectadores de violências que costumavam vitimizar o outro, de outra classe, outro gênero, outra raça e que agora nos envolve, forçando-nos a ser atores de um cenário antes tido como distante.

Mas a violência não é um fenômeno novo: ao contrário, ela é um traço de ações e interações que se perfilam em um processo e que são parte de uma história que se realiza por ambíguo percurso. Na verdade, o mundo de hoje é mais e menos violento do que o de ontem. Também é mais fácil e difícil nele viver.

O mundo se apresenta como mais violento porque existe uma sensibilidade em relação a certos atos e atitudes que passaram a ser vistos como violentos e que antes não eram qualificados como tais. É menos violento porque a violência se naturalizou



em comportamentos e práticas sociais não mais percebidas como violentas, ou percebidas sem espanto e sem indignação e, menos ainda, sem reação.

A banalização da violência toma distintas formas: a indiferença pela saturação de informações, notícias; a não consideração de alguns fatos como violentos, por se hierarquizar certas violências, em relação a outras, como menos terríveis; desconsidera-se o que se entende como menos violento e, em seu formato mais crítico, nega-se a produção de violências, ou de sujeitos da violência em relação a si e a outros, porque não se conhece outra forma de ser.

A primeira questão é a banalização da violência. O que a filósofa alemã Hanna Arendt diz é que a violência age de tal forma no ser humano que não deixa registro simbólico, não sustenta a memória. Fica um registro quase sensorial, uma angústia difusa. Algo semelhante ocorre com jovens brasileiros que vivem só violência e barbárie. Viver é não viver, não existir e não pensar. São o que os psicanalistas chamam de novos Hamlets, onde o que existe é a patologia do não ser, não existir como pessoa, como sujeito psíquico sem visibilidade social. Para esses Hamlets a vida vale muito pouco. (OUTEIRAL, 2006: 38).

O paradoxo é que estes são também tempos em que, em outras ambiências, se amplia o conceito de violência, considerando-se como tal várias ações e relações antes naturalizadas, não consideradas como violências, como as cunhadas em discriminações por raça, gênero e opção sexual, bem como as que vão contra o meio ambiente.

De fato, um dos aspectos novos, ou uma nova questão, é precisamente o conceito de violência e o que se considera como tal. Outro fato novo é o que denominamos cultura da violência, que se materializa pelos símbolos mais diversos, conforme a



ambivalência do imaginário social sobre o tema. Tal imaginário tende tanto à banalização, que se traduz muitas vezes em convivência social com violências para o seu possível combate – e.g., a justificativa de extermínios e da violência policial contra possíveis “bandidos”, ou bandidos –, quanto tende ao pânico generalizado, antevendo, traduzindo possibilidades de violências em fatos mais diversos.



Considera-se violência, neste texto, em sentido amplo, sendo mais adequada a referência a culturas de violências nas relações sociais que se dão inclusive nas escolas. Não se pretende retirar a escola do contexto social, considerando-se apenas a escola em si, mas, por outro lado, recusa-se a tese de que esta tão somente reproduz processos gerais, refletindo um estado de violência generalizado que teria origem fora das escolas.

Discute-se que é preciso olhar cenários, situações e processos sociais quando o tema é violência. Ao se priorizar, em relação à violência, a escola como *locus*, parte-se da premissa de que há violências nas escolas e violência das escolas.

## **Indagações conceituais**

Além de estar incorporada ao nosso cotidiano, a violência suscita uma série de indagações e reflexões. Por que existe esta cumplicidade do ser humano com a violência, com a crueldade? Pois, apesar das condenações éticas e morais, o nosso olhar sobre a violência é uma mistura de medo, indignação e, também, indiferença? Ou seja, a violência é vivenciada, ao mesmo tempo, como inaceitável, condenável e, simultaneamente, banal, percebida como inevitável e fatal, o que faz com que a sociedade acomode-se tanto a sentimentos de indignação como à indiferença.

Violências são atos reais, muitas vezes de sangue, de órgãos arrancados, de gritos, de pessoas desfiguradas: é o que dói. Mas nem todas as dores são físicas e, não necessariamente, todos sentem a dor com a mesma intensidade e da mesma



maneira, pois em cada época e em cada sociedade as representações e os sentimentos em relação à violência variam. E o mais complexo, em certos contextos, o que é terrível a um olhar estrangeiro, embasado em princípios de ética universal, não são tidos como violências pelos que dela padecem, pois faltariam parâmetros, condições materiais, conhecimentos possíveis sobre outros horizontes, como a possibilidade de ser sujeito de direitos.

O oposto também traz mais complexidade a um fenômeno que, ao nível do senso comum, parece tão claro: o ajuizamento do que é violência; o que um olhar estrangeiro não concebe como aflição pode ser sentido como tal por quem é alvo de um determinado ato ou prática.

De fato, apesar de a violência chocar, muitas vezes aqueles que a experimentam são cúmplices da sua banalização pelo fato de que, ao sofrerem tanto e tantas vezes várias violências, passam a conviver com o horror sem questionar a trama que as constroem e sem hierarquizar o vivido e o testemunhado.

Essas relativizações são particularmente importantes quando se discute sobre a temática, pois, muitas vezes, esta não surge em nossas vidas como uma agressão real, mas sim como uma espécie de fantasma que nos ameaça todo tempo e em qualquer lugar. Em outras palavras, nem sempre a violência se fundamenta em crimes e delitos, mas ela permeia nosso cotidiano, nossas mentes e almas na forma de um sentimento de insegurança. Ou seja, não necessariamente se fazem necessárias provas, corpos para configurar algo como violência e é neste momento que nos violentamos, alterando gostos, hábitos e prazeres, práticas culturais, nos disciplinando por medos. A violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais.

Outra questão fundamental do estudo da violência é sua abrangência. A violência atinge a todas as classes sociais, gêneros e gerações. Perpassa diferenças geográficas, étnicas, políticas, e instala-se em todas as localidades e situações violentas, são

experimentada de modo muito diferente pelas pessoas. Mas pode também ter contornos e singularidades, não somente porque alguns tipos de violências são mais recorrentes a indivíduos de determinada inscrição identitária, mas porque vêm de relações que se constroem socialmente pelo seu exercício, sendo resultado de processos sociais de classe, gênero, geração e raça, por exemplo. Assim, a exploração e o desemprego são construídos de classe, que vitimizam alguns; assim, a violência doméstica, não por acaso, dá-se contra mulheres e crianças; e as discriminações raciais, contra negros e indígenas, e a homofobia contra os homossexuais.

Paralelamente a esta percepção de que a violência está difusa em nosso cotidiano, mas não sendo necessariamente caótica, democrática e sem leis, existe uma multiplicidade de olhares sobre o tema. E o fato de existir uma pluralidade de abordagens colabora para que não haja consenso nem sequer sobre o que se define como violência. Da violência física à intenção de desrespeitar as pessoas, atos os mais discrepantes podem ser concebidos como violentos. As concepções acerca do que é violência variam de acordo com os grupos sociais que as constroem, as circunstâncias nas quais são acionadas e a que situações se referem e, repete-se, trazem em si um elemento histórico contraditório – maior o avanço civilizatório, mais ampliado o conceito de violência, incluindo mal-estares diversos e o que se entende por direitos humanos. Quanto mais aumentam as desigualdades, frustrações quanto a expectativas não realizadas e exclusões do direito do outro, maior a probabilidade de haver livre curso para uma cultura de violência.

Nas ciências sociais, ênfases muito diferenciadas são dadas a este ou àquele aspecto da violência e debates variados são estabelecidos em torno da questão, como, por exemplo, o lugar do Estado e do poder<sup>1</sup>.

---

1. Hannah Arendt, em 1973, debate com formulações de Max Weber (1964), afirmando que a violência não é inerente ao Estado.

Hannah Arendt frisa a distinção conceitual entre o poder e violência. Para a ensaísta, é importante se a intenção é “deduzir ações para contê-la [a violência], amenizá-la ou eliminá-la”:

O poder, mesmo que possa ser eventualmente questionado em seu sentido ou ação, é amparado, em maior ou menor grau, por algum nível de consenso grupal. Na violência, ao contrário, estamos submersos no campo da arbitrariedade, onde o direito e a lei, baluartes da civilização, estão banidos. Ou, em outras palavras, a forma extrema de poder é todos contra um, a forma extrema de violência é de um contra todos. (ARENDR, 1994: 35).

Chesnais (1981) alerta para o fato de que existem várias concepções de violência, as quais, dentro de sua aceção, devem ser hierarquizadas. Para o autor, o único referente empírico do conceito é a violência física. Estão excluídas do conceito, portanto, a violência moral ou violência simbólica e a violência econômica (atentados à propriedade, ou que derivam em privações de ordem econômica). Assim, falar em violência dentro do escopo de análise de Chesnais (idem) implica referir-se exclusivamente à chamada “violência dura”.

Note-se que um novo e promissor caminho para o debate sobre a complexidade do tema violência é precisamente mais refletir sobre cultura de violências, processos que sustentam a construção de violências e o porquê da não reação à violência. Aí o conceito de violência simbólica traz possibilidades compreensivas sobre tal complexidade e variação temática, em particular quando se sai da sua compreensão de senso comum, ou seja, de se achar que violência simbólica seja apenas a de caráter moral ou a que se sustenta por símbolos.

Para o debate sobre violência e escola, e o lugar desta na reprodução de violência, há que se sair de uma concepção manifesta de violência, a violência dura, para também discutir violência simbólica.

Por exemplo, Pierre Bourdieu utiliza o conceito de violência simbólica, para enfatizar a recorrência a símbolos, em particular à linguagem, que seduzem, que fazem dos vitimizados cúmplices da violência que sofrem discutindo a escola como sítio de reprodução de violências.

Para Bourdieu (1989) os “sistemas simbólicos” se estruturam por relações de poder. Portanto, as violências simbólicas operam por símbolos de poder legitimados, que dão força sem que necessariamente se tenha que empregar a força para conseguir a dominação – no caso da escola, o poder da autoridade, do conhecimento – e fazem parte de um projeto de classe:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação de dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que fundamentam, e contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados. (BOURDIEU:11).

Mas seria propriamente na escola que a probabilidade de crítica, de desmascaramento da violência simbólica mais se poderia realizar, já que a violência simbólica se sustenta na sedução pela ignorância dos sentidos, dos significados reais de uma relação.

A destruição deste poder de imposição simbólico radicado no desconhecimento supõe a tomada de consciência do arbitrário, quer dizer, a revelação da verdade objetiva e o aniquilamento da crença: é na medida em que o discurso heterodoxo destrói as falsas evidências da ortodoxia, restauração fictícia *da doxa*, e lhe neutraliza o poder de desmobilização, que ele encerra um poder simbólico de mobilização e de subversão, poder de tornar atual o poder potencial das classes dominadas. (idem:15)



Roché (1994), aponta que violências delimitadas pelo Código Penal consistem apenas em um dos níveis da violência – o mais elevado, sem dúvida; mas elas não são as mais comuns, nem as mais freqüentes e não são necessariamente as que causam angústia e perturbam os sujeitos no seu dia-a-dia. Desse modo, a categorização proposta pelo Código Penal (crimes e delitos contra a pessoa, a propriedade e a Nação, o Estado e a vida pública) é útil, mas não dá conta da extensão do fenômeno. Roché (idem) considera limitada a abordagem que restringe o conceito de violência à violência física, na medida que tal definição não leva em conta que pode existir um componente forte de subjetividade no entendimento que um indivíduo tem do fenômeno. E, mais do que isso, tal leitura desconsidera que a percepção do que é ou não violência nem sempre se sustenta em fatos concretos, e sim em sensações e em “rumores” que circulam no social – um exemplo é o que se conhece como sentimento de insegurança, que leva as pessoas a se recolherem em si mesmas e nos espaços privados, às vezes simplesmente porque têm medo do risco de serem vítimas de violência.

Tal como a violência, a insegurança é construída em práticas cotidianas. Existem atos que podem passar despercebidos, mas que interferem direta ou indiretamente na vida dos indivíduos – tais como diferentes formas de incivildades.

O grande perigo, quando se fala sobre o tema, é, por um lado, cair em uma visão catastrófica, dramatizadora do problema, que “patologiza” o fenômeno, criando uma profunda fascinação sobre o mesmo, e, por outro, banalizando-o por considerar que a violência é somente um problema social e político, que não pode ser resolvido, da qual, por conseqüência, o cidadão comum nada poderá fazer para combatê-la.

Para estudar a violência é preciso qualificar o que é importante para a vítima, mas também conhecer o como e o porquê dos agressores, o que foi sentido e em que momento aconteceu. Levar em conta a palavra da vítima é fundamental e, portanto, se necessita também uma análise mais subjetiva sobre o fenômeno.

Apesar das dificuldades para definir violência, existe uma tendência na literatura de conceituar a violência de forma mais abrangente ao invés de relacioná-la apenas com os atos que causam danos físicos a indivíduos ou grupos e também contra si mesmo. Esta definição abrange suicídios, espancamentos, roubos, assaltos, homicídios e diversas formas de agressão sexual. Chauí (1999: 3-5), por exemplo, define violência como:

- 1) Tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de alguém (é desnaturar).;
- 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como direito. Conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror (...).

Retomando a tese da violência como a negação da dignidade humana apresentada na perspectiva de alguns teóricos contemporâneos (BRANT, 1989; CALDEIRA, 1991), torna-se praticamente impossível dissociar violências, vulnerabilidades e exclusão social, uma vez que, não raro, situações de violência estão intimamente relacionadas às desigualdades.

Em contrapartida, Michaud (1989) considera que existe violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores, direta ou indiretamente, causam prejuízos a um ou a vários indivíduos em graus variáveis. Ou seja, significa a incursão em uma atitude que pode ferir não apenas a integridade física, mas também a moral, o patrimônio, assim como as representações simbólicas.

A escola, para além das funções tradicionalmente consideradas inerentes à instituição escolar, deveria ser, *a priori*,

o lugar privilegiado para o desenvolvimento do princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.<sup>2</sup> Deveria ser lugar de interações verbais reais, onde há diálogo com a vida: articulação “escola – meio social – cultura – vida”. Educar no século XXI não pode continuar a ter o significado reducionista de preparar os jovens para uma tarefa determinada e restrita. Significa também a manutenção do caráter formativo, visando a ampliação do processo de aprendizagem contínuo e evolutivo, garantindo os preceitos da construção da cidadania.

## **Entre violências, o lugar da escola**



Todos sabem que a escola é um campo vasto e diversificado, marcado por uma série de dificuldades ancoradas nas precárias condições educacionais e que os jovens são apenas atores a mais nesse complexo sistema. Para Snyders (2001), a escola preenche basicamente duas funções, quais sejam, preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele. Faz-se necessário assumir a escola com olhar avesso aos estereótipos, trabalhando para a superação das dificuldades, em que as contradições inerentes convivam de forma tolerante e incentivem o processo criativo.

Na nossa sociedade, a escola é um local de aprendizagem e de socialização. São projetos, como nos explicita Morin (1966), necessários para a vida. Funciona também como um “passaporte de entrada” e de integração na sociedade, bem como pode chegar a criar condições que possibilitem às pessoas uma vida melhor.

O acesso à educação significa, segundo Delors (2001), a possibilidade de um desenvolvimento humano mais harmonioso, de fazer recuar determinados níveis de pobreza, de combater cer-

---

2. LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, art. 3º, inciso I.





tas exclusões, de entender os processos e mecanismos de incompreensão, racismo, homofobia e opressão. Além disso, a escola é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca da emancipação, bem como na formação da identidade.

Charlot (1997) ressalta que a escola possui um papel central no processo de aprendizagem. Ele lembra que, idealmente, a escola é encarada pelos pais e estudantes como um espaço de aquisição do saber. No caso específico das crianças e dos jovens brasileiros de baixa renda, a escola é vista ainda como o único canal de mobilidade social e uma via para se conseguir melhores oportunidades de trabalho (ABRAMOVAY e RUA, 2002: 201).

De acordo com Delors (2001), o papel fundamental da escola seria o de propiciar o desenvolvimento de habilidades essenciais para a convivência em sociedade e para a formação de um cidadão crítico. A educação transmitida pela escola é percebida também como um meio de inclusão e de mobilidade social. O desafio da educação é auxiliar o indivíduo no processo de:

- aprender a conhecer – através de uma cultura geral ampla e da possibilidade de aprofundar determinados temas;
- aprender a fazer – de acordo com as transformações de nossa sociedade, preparar os jovens em competências técnicas e profissionais, para saber trabalhar em equipe, desenvolvendo a capacidade de aprender;
- aprender a viver juntos – o saber conviver é um desafio a todos os membros da comunidade escolar, aprendendo a evitar conflitos, a reconhecer o outro, sua cultura e a diversidade;
- aprender a ser – com autonomia intelectual e uma visão crítica da vida.

Vários autores ressaltam também a importância da escola em tempos de violência, para se contrapor a uma “cultura da maldade e por uma vida mais saudável” (OUTEIRAL, 2006) não



somente por lidar com conhecimentos, ensinar a pensar e ser crítico, fazer escolhas, mas por ser o espaço potencial de vínculos, de encontros entre pares e com adultos, lugar da brincadeira, e também porque, face as mudanças e os problemas que enfrenta a família, teria mais condições de proporcionar uma rede de segurança social-afetiva para crianças e jovens:

Eu acho que crianças e os adolescentes têm um espaço privilegiado na vida escolar. A família passa por uma mudança radical, tão veloz que sente uma perplexidade. A escola torna-se então o espaço para a prevenção de doenças e promoção de saúde.

A necessidade de identificação na adolescência é feita além do grupo familiar e a escola oferece novos modelos. A escola pode sustentar o desejo, o sonho e a utopia. Não só de mães e dos adolescentes, mas também dos professores. Deve ser um lugar que ensine a pensar, e estou sugerindo com isso que hoje as crianças chegam às escolas e não pensam. Pensar surpreende o pensador. Pensar é transgredir. Pensar é fundamental. A escola pode ensinar também a brincar. A palavra “brincar” vem da palavra latina “*vinculo*”, e o delinqüente é aquele que perdeu a capacidade de criar vínculos. A escola pode ser um lugar de crianças e de espontaneidade, que caracteriza o brincar: onde se brinca, a violência e a droga têm dificuldades de se instalar. (OUTEIRAL, 2006: 38)

No entanto, a escola não é, em muitos casos, um espaço democrático e igualitário, tal como concebido pela nossa sociedade. Embora se espere que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando para fora outros. Estes outros, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à apren-

dizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar.

Nesta época de globalização das relações econômicas, sociais e culturais, em que a escola possui um papel essencial na formação dos indivíduos na sociedade, o que prevalece é uma escola de classes, desigual quanto ao que ensina, no que diz respeito às relações sociais que nela se dão e às diferenças socioeconômicas e culturais entre as áreas onde se encontram. As escolas também diferem quanto à infra-estrutura, organização e gestão, oferecendo condições desiguais àqueles que a frequentam e que nela depositam a expectativa de um futuro melhor.

Nos últimos anos, tanto no cenário internacional como no nacional houve o incremento do acesso à educação. No Brasil, destaca-se o aumento do número de matrículas, principalmente nos níveis de ensino que compõem a Educação Básica. O poder público tem, cada vez mais, realizado ações no sentido de garantir o direito de crianças, adolescentes e jovens frequentarem uma escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE) tem entre as suas prioridades e objetivos:

garantir o ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de sete a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; e ampliar o atendimento aos demais níveis de ensino (PNE, 2002: 16 e 17).

Alguns dos resultados do PNE podem ser ilustrados com números do último censo escolar.

Segundo dados do Censo Escolar de 2004, cerca de 56,2 milhões de alunos estão matriculados na educação básica. No Ensino Fundamental, são cerca de 34 milhões de matrículas e no Ensino Médio, cerca de 9,2 milhões. Em relação aos dados do

---

3. De acordo com o Censo Escolar de 2003, cerca de 57 milhões de alunos estavam matriculados em algum nível de ensino da Educação Básica.

Censo de 2003, percebe-se um decréscimo no número de matrículas no Ensino Fundamental, e em contrapartida um pequeno aumento no número de alunos matriculados no Ensino Médio<sup>3</sup>.

O processo de democratização da educação consiste na abertura da escola para uma população que, até então, não usufruía do direito básico à educação, seja por motivos como o trabalho infantil, a pobreza absoluta, a falta de transporte, a falta de um estabelecimento de ensino próximo de casa ou a falta de interesse pela escola. Empreendeu-se uma investida no sentido de popularizar a escola, fundamentada na necessidade de incluir setores da sociedade tradicionalmente alijados dos benefícios da educação.

Assim, fala-se na democratização da escola, na abertura dos seus portões para a multiplicidade de identidades culturais que compõem a sociedade brasileira. A entrada, na escola, de crianças e jovens provenientes dos vários segmentos sociais engendra a discussão sobre a qualidade da escola, a sua capacidade inclusiva e o seu papel histórico de homogeneizar conhecimentos e sentimentos (DUBET, 2003).

O contexto de relações sociais ampliadas, assim como a estrutura socioeconômica, tem um lugar significativo nos tipos de relações que são desenvolvidas nas escolas. As desigualdades sociais, econômicas e culturais têm reflexos no universo escolar. E observa-se que a escola não só as reflete, mas também as reproduz. A massificação do acesso à educação está vinculada à idéia de exclusão escolar, que afirma uma igualdade de acesso e uma desigualdade de desempenhos. Na atualidade, a escola integra mais, porém exclui também numa proporção maior. (DUBET e MARTUCELLI, 1998)

Ainda segundo os autores acima citados, quando o assunto é educação e juventude, muitas são as carências consideráveis que ainda se registram em termos de equidade e qualidade, ou seja, é essa combinação explosiva que por um lado permite aos jovens tomar consciência das oportunidades e possibilidades existentes na sociedade, mas, que por outro, muitas vezes não

se lhes dá condições para aproveitá-las. O resultado passa a ser uma grande frustração, que desanima os jovens e os empurra ao abandono e à deserção escolar, especialmente aqueles provenientes dos estratos mais pobres e excluídos. Estabelece-se uma espécie de defasagem entre educação e expectativas de realização, também relacionadas à inserção no mercado de trabalho, já que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos jovens é a falta de capacitação apropriada às demandas do mercado de trabalho e de experiência em relação aos adultos. A elevada seletividade do mercado, o que por sua vez se acentua em período de reestruturação da economia, dá mais oportunidade àqueles que dispõem de altos níveis educacionais.

Na escola, a exclusão se dá principalmente através do desempenho escolar, da repetência, do abandono e da evasão. Existe uma lógica perversa em que os alunos com maiores dificuldades, ao invés de serem vistos nas suas singularidades, são conduzidos a trajetórias escolares que tendem ao fracasso escolar, o qual se concretiza através do retraimento do aluno, do abandono, da evasão e da própria violência contra o sistema escolar. A experiência com o fracasso escolar mina a auto-estima e pode trazer significativas conseqüências para a convivência escolar.

Segundo Charlot (1997), estar matriculado em uma escola não implica obrigatoriamente em uma relação positiva com o conhecimento, pois a relação com saber é uma relação de sentido. Trata-se de procurar o que faz sentido para os indivíduos, ou seja, a relação do aluno com sua escola, com aquilo que se aprende e que varia de acordo com fatores como seus interesses, projetos de futuro, sua condição econômica ou mesmo seu capital social e cultural.

A escola não é um lugar socialmente neutro (BOURDIEU e PASSERON, 1982). Em razão disso os jovens se encontram a uma certa distância em relação à chamada cultura escolar e, portanto, têm desempenho diferenciado nos estudos. Assim, quando na pesquisa *Ensino Médio: Múltiplas Vozes* (ABRAMOVAY e CASTRO,



2003 ),<sup>4</sup> se perguntou sobre o *quanto à escola ensina*, 53,2% dos alunos responderam “pouco”, isto é, em números absolutos representa que de 1.651.966 alunos entrevistados; 45% (743.385) dos alunos pesquisados já reprovaram alguma vez em suas vidas e desse subtotal, 65% (483.200) desses alunos estão concentrados no noturno. Quanto à repetência, 39% (644.267) dos alunos dizem ter repetido de ano alguma vez em suas vidas. Sobre o abandono, 20% (330.393) dos alunos declararam ter abandonado a escola, ou seja, 1/5 dos estudantes pesquisados já havia abandonado os estudos.

Sem dúvidas, a democratização da educação trouxe novas perspectivas para os milhares de jovens e crianças que eram privados de usufruir desse direito básico. Entretanto, há que se contrapor a inclusão, proporcionada pela expansão do raio de ação alcançado pela escola, à exclusão escolar propagada por um sistema que, ainda, apresenta dificuldades para trabalhar e compreender a diversidade do seu público.

Carrano (2000) discute os pontos de tensão existentes entre o mundo escolar e o mundo juvenil, enfatizando o papel do professor no processo de integração desses dois mundos. O autor reforça que o educador precisa tentar compreender as subjetividades, os sentimentos e as potencialidades dos alunos, que, antes de serem alunos, são jovens que têm gostos e desejos que não devem ser reprimidos pela escola.

---

4. O livro traz uma radiografia detalhada da atual situação do ensino médio no País. Mais do que isso: esmiúça desigualdades sociais várias entre tipos de escolas, como por exemplo entre escolas públicas e privadas e entre cursos diurnos e noturnos. Menciona também a heterogeneidade das situações entre as capitais brasileiras. A análise permite destacar um quadro amplo de desigualdades sociais entre escolas que a própria escola reproduz. Além disso, toca aspectos pouco explorados como, entre outros, a situação da infra-estrutura, os diferentes espaços físicos, como banheiros, pátios, salas, laboratórios, bibliotecas e quadras de esportes. São mencionadas situações dos recursos humanos e pedagógicos, indicadores do chamado fracasso escolar - como a reprovação e a repetência -; a extensão da exclusão digital, como professores e alunos refletem sobre a reforma do ensino médio em seu dia a dia e como se dão as relações sociais entre alunos e professores. A pesquisa foi realizada em 13 capitais brasileiras: Rio Branco, Macapá, Belém, Teresina, Maceió, Salvador, Cuiabá, Goiânia, Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Todas essas capitais são concentrações urbanas onde se localiza a grande parte da matrícula no ensino médio.

O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com os sentidos de práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem não seria um deslocamento de sentido para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? A evasão escolar não seria precedida de uma silenciosa evasão subjetiva de presença na instituição? (CARRANO, 2000: 7).

Além das culturas juvenis, a escola tem que conviver com uma série de diferenças marcadas pela etnia, pelo sexo, por necessidades especiais, além de outras diversidades que se mostram e querem ser ouvidas e percebidas no seu interior. A apatia, o desinteresse, o não cumprimento das regras, a revolta contra os professores e contra a escola podem ser manifestações de que alguma coisa está errada, não necessariamente com o aluno, mas sim com a escola. A violência é outra forma de responder, de reagir às tensões e injustiças provocadas pelo sistema escolar.

Podemos concluir que existe uma evidente tensão entre a lógica dos professores, a escola, e a lógica dos jovens que buscam no sistema escolar o “ser jovem”. É necessário considerar os estudantes de maneira que possam consolidar sua identidade pessoal, por meio de uma imagem positiva de si mesmo, de independência, levando em conta os seus interesses, possibilidades e aptidões. É impossível hoje separar a vida dentro e fora da escola, na medida em que os jovens trazem para seu cotidiano escolar sua maneira de ser, sua linguagem e cultura de uma forma aberta, flexível, natural e instável, causando conflitos entre a cultura juvenil e a cultura escolar. Essa tensão entre a lógica dos professores/escola e a lógica dos alunos, reside em que os primeiros buscam no jovem o bom estu-

dante, enquanto os alunos procuram não se restringir ao papel de estudantes que lhes foi atribuído pelo sistema educacional.

A visão negativa sobre as juventudes, citada anteriormente, é encontrada também na escola. No estudo *Ensino Médio: Múltiplas Vozes* (ABRAMOVAY e CASTRO, op. cit.), 77% dos professores afirmam que o principal problema da escola são os *alunos desinteressados* e 33% dos mesmos, *alunos indisciplinados*. Os professores além de responsabilizarem os alunos, referem-se também às suas famílias. Sem criticar, ou sequer associar a problemática da escola a uma questão institucional e estrutural, reduz-se toda a complexidade de uma análise que poderia estar orientada ao sistema escolar, a uma dinâmica individualizada que termina por simplesmente culpabilizar os alunos.

Os alunos também reproduzem os mesmos tipos de respostas, em que colocam em si mesmos a culpa pelos problemas vivenciados na escola. Assim 66% dos alunos afirmam que seu *desinteresse* é a principal causa dos problemas que acontecem na escola, ou seja, 6 em cada 10 estudantes se culpabilizam. A escola conseguiu convencê-los de que de fato são eles, os alunos, seu principal problema! Esta percepção negativa dos alunos sobre si mesmos e seus colegas relaciona-se à construção de uma imagem negativa sobre as juventudes, reproduzindo assim um imaginário social baseado em estereótipos sobre gerações, com a singularidade de uma cumplicidade dos próprios jovens na construção dessa auto-representação.

O resultado pode ser um sentimento de impotência, baixa auto-estima, indisciplina, em que, à medida que este aluno não pode mudar a escola, ocorre resistência por meio do desinteresse e da violência. A perspectiva da individualização da culpa pode culminar em que o aluno se sinta como um não-sujeito.

Existe no Brasil, uma cultura dominante de autoritarismo (ADORNO, 1993). Este é consequência de relações sociais rígidas e hierarquizadas, cujo modelo foi levado para todas as instituições, inclusive à escola. Justamente onde os mecanismos institucionais

deveriam funcionar, é aí que se encontram incivildades, inabilidade e impossibilidade de colocar-se no lugar do outro. Por isso a análise de cada instituição é importante, pois a escola de qualidade não pode ser acometida por problemas como a falta de segurança, o medo, o terror, a eclosão de graves conflitos, e às incivildades de várias ordens, deteriorando o clima, as relações sociais, e impedindo que a escola cumpra a sua função.

Há entre alunos e professores um sentimento de insegurança e abandono do espaço social e muitas vezes a escola se torna omissa e pouco presente. A escola tem que estar preparada para assumir as respectivas condições em que vivem seus alunos, criando estratégias de acesso, pertencimento, permanência e qualidade, pautadas no respeito ao outro e na inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem.

É nesse ambiente que o fenômeno das violências tem que ser analisado, por meio da compreensão do cotidiano escolar, seus problemas e suas questões. Nesse contexto, o sistema educacional passa a ser acometido por problemas como a falta de segurança, a indisciplina, os conflitos e a eclosão de diversas modalidades de violência, deteriorando o clima, as relações sociais, impedindo que a escola cumpra sua função. Isto significa dizer que a violência escolar, além de estar relacionada à violência urbana, traz na sua lógica de funcionamento contradições e conflitos que eclodem em situações de violência.

As violências no espaço escolar têm um grande potencial de desorganizar a escola e o processo de ensino-aprendizagem, e de desestabilizar as relações entre os atores que nela convivem, inviabilizando o cumprimento de seu papel social: formar – no sentido amplo do termo – crianças, adolescentes e jovens. A escola também pode apresentar restrições e obstáculos para um aprendizado satisfatório, tais como um ambiente hostil que, em certos casos, dificulta o estabelecimento de uma relação harmônica entre professores e alunos e, conseqüentemente, atrapalha a aprendizagem.

Na pesquisa *Violências nas Escolas* (ABRAMOVAY e RUA, 2002), alunos dizem que não conseguem se concentrar nos

estudos, e apontam como causa a violência.. Muitos afirmam ficar nervosos, revoltados com as situações que enfrentam. A terceira consequência da violência mais citada pelos alunos é a perda da vontade de ir à escola. Os alunos são os que mais deixam de ir à escola por temer agressões, roubos e humilhações e admitem que esse problema afeta muito a qualidade de seu estudo.

No que se refere aos membros do corpo técnico-pedagógico, a primeira consequência é a perda de estímulo para o trabalho. Em segundo lugar vem o sentimento de revolta e, em terceiro, a dificuldade de concentração nas aulas. Os professores preferem transferir-se para ambientes escolares mais seguros, ocasionando, portanto, uma defasagem de professores em escolas nas quais ocorrem mais violências.

## **Violências nas Escolas**

A violência não apresenta distância nas diferentes práticas e nas esferas da vida social, atingindo também a escola e criando uma inquietação crescente que permeia todos os espaços. Nesse sentido o documento analisará a violência a nível macro, dentro de um contexto de violência juvenil e também a nível micro, que se dá no cotidiano do que acontece nas escolas.

Chamam a atenção algumas análises sobre o fenômeno da violência escolar, que mostram existência de preconceitos e estereótipos sobre os alunos: (García Gómez, apud BARDISA e VIEDMA, 2006: 43).

1) atribuir patologias de origem psicológica, social ou biológica aos estudantes considerados violentos, que que permite que sejam qualificados negativamente, eludindo as responsabilidades da escola e dos professores.

2) aceitar a violência como inerente ao ser humano e, portanto, como inevitável. Nega-se com esta visão a responsabilidade de mudança e não se explica as razões de sua aparição nem a sua proliferação em determinados contextos.

Essas concepções não levam a uma análise objetiva e subjetiva das violências, antes colaboram para uma visão não transformadora da escola. Levando em conta as ressalvas acima, considera-se que a instituição escolar vem enfrentando o incremento progressivo de dificuldades relacionadas a problemas internos, de gestão, e também de fatores externos, como o desemprego, a pobreza, a exclusão social e o tráfico de drogas, entre outros, em seu cotidiano.

As relações entre escola e violência vêm mudando, pois, no momento em que o Estado falha na oferta e garantia dos direitos, um caráter de sobrevivência, seja qual for, se estrutura à margem dessa sociedade, com códigos e valores distintos, que muitas vezes ameaça o direito à vida.

Segundo Abramovay e Rua (2002), a escola está se transformando em um *locus* privilegiado para a reprodução massiva da violência estrutural e seus diversos níveis: institucional, simbólica e física. A escola vive hoje uma situação de vulnerabilidade às violências várias, aumentando assim sua perda de legitimidade como lugar de transmissão de saberes. Porém, é necessário ponderar que as relações entre escola e violência não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de “fora para dentro”, pois a violência que permeia o âmbito escolar, afetando-o, é também resultante de um processo gerado no próprio interior da dinâmica escolar.

Para Guimarães, o caráter difuso e mutável da violência, aliado às intensas transformações da vida contemporânea e seus desdobramentos, tais como o aumento da criminalidade, sobretudo nas grandes metrópoles brasileiras, vem gerando novas formas de organização da vida cotidiana, envolvendo e determinando alterações significativas na dinâmica social e institucional – no último caso, a escola, como equipamento social que envolve quase a totalidade da população infanto-juvenil, é atingida de forma particular.

As questões relativas à violência escolar não podem ser tratadas de modo isolado, mas sim em íntima articulação com a dinâmica educativa da escola como um todo, “dentro e fora” dela, especialmente porque os jovens trazem para seu cotidiano escolar, de uma forma aberta, sua maneira de ser, sua linguagem e sua cultura. (ABRAMOVAY e RUA, 2002:78).

A violência na escola não é um fenômeno recente e se transformou em foco de atenção de pesquisadores e especialistas do mundo inteiro, seja pelas mudanças enfrentadas pela instituição escolar, seja pelos novos significados assumidos pela violência no mundo contemporâneo.

Na verdade se pode afirmar que a escola deixou de ser um espaço protegido e tornou-se um local que reproduz as violências que acontecem na nossa sociedade, em nível macro e ao mesmo tempo, devido as suas especificidades como instituição, fomenta e constrói múltiplos e variados tipos de violências. A escola pode ser vítima, mas também autora de processos violentos. Como vítima, pode-se considerar que a violência existe na sociedade, independente da escola.

Considera-se que existem diferentes modalidades de violências das e nas escola, que devem levar em conta a violência urbana, mas devem dirigir o seu olhar à lógica de funcionamento da instituição.. É importante adotar tal perspectiva, já que, de um lado, uma abordagem exacerbada do fenômeno corre o risco de criminalizar comportamentos comuns e, de outro, uma abordagem restrita pode desconsiderar as vítimas e a microviolência dentro da dinâmica dessa questão. Aceita-se, portanto, uma visão extensa da violência escolar que incorpora:

1) A violência física, ou violência dura (CHESNAIS, idem): é a intervenção física de um indivíduo contra a integridade de outro, e assim também contra si mesmo, abraçando suicídios, furtos, assaltos, homicídios, ferimentos, golpes,

roubos, crimes, vandalismo, droga, tráfico, violência sexual. Ela se encontra no código penal.

2) A violência simbólica ou institucional: mostra-se nas relações de poder, na violência entre professores e alunos, por exemplo. Segundo Bourdieu (2001), a violência simbólica se tece através de um poder que não se nomeia, que dissimula as relações de força e se assume como conivente e autoritário.

3. As microviolências: caracterizam-se por atos de incivilidade, humilhações, falta de respeito. Não são comportamentos ilegais no sentido jurídico, mas sim pequenos delitos que rompem regras – formalmente estabelecidas ou não –, quebrando o pacto social de relações humanas e normas de convivência, prejudicando o clima escolar.

Este conjunto de fenômenos acima descritos combina-se e reforça-se mutuamente. Muitas vezes esses fenômenos até se confundem, como as humilhações, as ameaças, as grosseiras e a violência simbólica. Mas o que é importante é que prejudicam o funcionamento da escola, quebrando os pactos de convivência, dando lugar a uma “pseudo-ordem desorganizada” e a uma perda de confiança de alunos e adultos na instituição. Para a escola, a violência não é vivida, muitas vezes, como um ato de agressividade, e sim como o modo habitual e cotidiano de ser tratado e de tratar o outro. O fenômeno passa a ser institucionalizado, comum, banalizado, assim como a violência que entra no nosso cotidiano.

Assim, quando se fala de violências nas escolas deve-se levar em conta não somente os delitos passíveis de enquadramento no Código Penal, mas também outros tipos de violências, muitas vezes invisíveis aos olhos dos atores que convivem na escola.



## A violência externa

Os estudos sobre violência escolar buscam explicações tanto fora quanto dentro da escola. Entendemos por violência externa a que invade a escola, os diversos tipos de exclusões sociais, a redução dos espaços de sociabilidade e o aumento da violência juvenil.

O bairro, a rua onde a escola se localiza e a infra-estrutura existente no seu entorno (lojas, bares, a existência de policiamento e equipamentos de segurança de trânsito etc) podem facilitar ou dificultar o acesso à escola, melhorar ou piorar suas condições de segurança. Alteram, portanto, sua rotina, suas relações internas, bem como as interações entre os membros da comunidade escolar com o ambiente social externo.

Entre todas as formas de violência que podem ocorrer no entorno das escolas, o tráfico de drogas representa uma grande preocupação, pois a ação desses grupos de tráfico pode torná-las inseguras, violentas. Em algumas áreas mais críticas, os traficantes impõem suas regras de circulação e de conduta – sem falar no risco de tiroteios nas redondezas das escolas em decorrência de disputas entre grupos ou de embates com a polícia.

Durante o trabalho de campo para a avaliação de *Escolas de Paz* (ABRAMOVAY *et al*, 2001), observou-se “algumas jovens negras e mestiças exibem tatuagens com as iniciais dos traficantes nos braços e nas mãos”. No entanto, viu-se duas jovens brancas, também envolvidas com o tráfico, mas que moravam no “asfalto” [fora da favela], que não estavam tatuadas. Segundo o coordenador da escola, as garotas brancas “servem de passaporte para os traficantes saírem do local”.

Onde existem pontos de tráfico, são comuns as brigas entre traficantes, algumas até com tiroteios, expondo os membros da escola a um quadro de extrema violência, conforme se percebe nos depoimentos a seguir:

Dentro da escola não temos confrontos entre grupos, mas ao redor de vez em quando tem tiroteio... Aqui tem muito ponto de tráfico. (Entrevista com agente de segurança, escola pública, Vitória)

Já houve morte de traficante matando aluno aqui dentro, aqui na porta do colégio. Isso aconteceu no ano passado. (Grupo focal com professores, escola pública, Vitória)

Há, ainda, os próprios alunos que participam de redes de tráfico, tornando a escola mais exposta à violência das disputas entre grupos rivais ou internas ao próprio grupo dominante, devido à desobediência às ordens dos chefes do tráfico:

Numa rua onde passa gente de tudo quanto é tipo pra um lado e pro outro, nós ficamos muito expostos. Aqui você vê que se houver algum problema de algum aluno nosso envolvido com tráfico, que porventura faça alguma coisa que desagrade lá o grupo de traficante, lá de fora da rua, ele vê o aluno aqui dentro com a maior facilidade sem problema nenhum. (Entrevista com inspetor, escola pública, Rio de Janeiro)

A existência de tráfico de drogas nas cercanias das escolas preocupa os alunos. Pelo menos 25% dos estudantes entrevistados, na pesquisa sobre *Violências nas Escolas*, afirmam que as gangues e o tráfico são os maiores problemas da escola. Os alunos mencionam, em suas declarações, que a presença de traficantes nos arredores das escolas – e, às vezes, até dentro do colégio – facilita e amplia o acesso dos jovens às drogas e, por conseguinte, aumentam a probabilidade do seu consumo.

Diretores e professores relatam, em suas entrevistas, que os chefes das gangues oferecem drogas gratuitamente, aliciam belas garotas para vender entorpecentes ilícitos na porta das escolas e alguns mais ousados se matriculam como alunos regulares.

(...) essa escola ela é muito famosa também por causa disso, tinha um rapaz aqui, nessa escola, há muito tempo atrás, que ficou cinco anos estudando, todo ano sempre ele reprovava, só teve dois anos que ele passou, ele passou do primeiro para o segundo, reprovou, aí depois ele passou para o segundo, depois passou para o terceiro, porque estava ficando muito na pinta, esse rapaz vendia droga aqui dentro da escola, até que descobriram. (Grupo focal com alunos, escola pública, Vitória)

Praticamente oitenta e cinco por cento da escola, das escolas, né, tem o tráfico de drogas (...) é muito difícil você vê porque geralmente, geralmente um traficante ele passa (...) na entrada por exemplo, não diretamente na porta da escola, mas [se há] algum aluno [com quem] ele tem caso de escola [este] aluno prefere reprovar, pra continuar o tráfico naquela escola do que (...) passar (...) [porque] é usado pelo traficante pra fazer aquele (...) tráfico dentro da escola. (Entrevista com segurança, escola pública, Distrito Federal)

Castro e Abramovay (2002),<sup>5</sup> em *Drogas nas Escolas* indicam, por análises que combinam percepções com registro de ocorrências, que há comércio e consumo de drogas nos arredores dos colégios. A pesquisa registra que 33,5% dos alunos entrevistados afirmaram que existe consumo de drogas perto do ambiente escolar, conforme mostra a Tabela a seguir:

---

5. Estudo sobre a diversidade de discursos sobre drogas, ou seja, vozes e visões de mundo de alunos, de membros de corpo técnico pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio do país sobre o consumo e o tráfico de drogas em 14 capitais brasileiras.

**Tabela 1: Proporção de alunos dos ensinos Fundamental (5ª a 8ª) e Médio que presenciaram o uso de drogas "perto" da escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2001.**

Capitais das UF	Alunos que presenciaram o uso de drogas perto das escolas (%)
Manaus	25,7
Belém	18,6
Fortaleza	28,3
Recife	28,4
Maceió	31,8
Salvador	29,7
Vitória	30,6
Rio de Janeiro	25,8
São Paulo	41,1
Florianópolis	42,2
Porto Alegre	45,6
Cuiabá	32,8
Goiânia	31,4
Brasília	39,1
<b>Média</b>	<b>33,5</b>
<b>Nº absoluto</b>	<b>1.551.609</b>

Fonte: Pesquisa Nacional *Violência, Aids e Drogas nas Escolas*, Unesco, 2001  
 Perguntou-se ao informante: "Você já viu alguém usando drogas perto da escola?"

A gravidade da situação decorre do fato de a presença dos traficantes ser disfarçada – já que os traficantes ou os “aviões” (jovens e crianças que atuam como intermediários entre o traficante e o consumidor final de drogas) se passam, muitas vezes, por alunos, dificultando, assim, a sua identificação.

Eles, eles, já o traficante manda os aviões pra porta das escolas, já pra passar pra eles. Alguns casos sim, muitos casos sim, e o próprio consumidor começa a consumir, de repente não tem mais condições de comprar,

passa a traficar, a sair de avião de transporte, a sobrá alguma coisa pra ele. (Entrevista, escola pública, policial civil, Amazonas)

As drogas não estão apenas nas redondezas das escolas, mas também dentro delas. Chama a atenção o fato de que a proporção de alunos que afirmam ter presenciado o uso de drogas dentro da escola não é muito menor do que indicaram os que já presenciaram o uso fora dela: em média 23%, conforme aponta a tabela seguinte:

**Tabela 2: Proporção de alunos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e Médio que presenciaram o uso de drogas "dentro" da escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2001.**

Capitais das UF	Alunos que presenciaram o uso de drogas dentro das escolas (%)
Manaus	18,6
Belém	15,7
Fortaleza	21,0
Recife	22,1
Maceió	22,8
Salvador	25,5
Vitória	22,7
Rio de Janeiro	18,6
São Paulo	24,7
Florianópolis	35,1
Porto Alegre	29,1
Cuiabá	27,0
Goiânia	21,7
Brasília	27,3
Média	23,1
Nºs absolutos	1.070.393

Fonte: Pesquisa Nacional *Violência, Aids e Drogas nas Escolas*, Unesco, 2001.  
Perguntou-se ao informante: "Você já viu alguém usando drogas dentro da escola?"

Os depoimentos de alunos confirmam as estatísticas. Alguns deles foram enfáticos ao afirmar ter visto outros colegas fazendo uso de drogas dentro da escola:

*Eu sei. Eu já vi os alunos aqui deste colégio usando. Aqui dentro da escola.* (Grupo focal com alunos, escola pública, São Paulo)

Da mesma forma, professores e diretores já testemunharam o consumo de drogas nas escolas onde trabalham:

*Eu já presenciei dentro da escola. Bem escondido, mas eu já presenciei.* (Grupo focal com professores, escola pública, Vitória)

A circulação de drogas nas escolas, em muitos casos, se dá por meio dos próprios estudantes, que passam “uns para os outros. Houve a informação de que eles estavam passando outros tipos de drogas para os colegas”. (Grupo focal com professores, escola pública, Maceió)

Nesse contexto, os diretores das escolas possuem duas estratégias: a primeira, de negociação, em que eles convivem e negociam com o mundo do crime: “O Chefão daqui não permite que o colégio seja invadido. Tem nego de binóculo olhando o que a gente faz.” Há, no entanto, outros diretores que vêem sua autoridade colocada em xeque e se sentem intimidados em tomar atitudes para combater a presença de traficantes no ambiente escolar, a fim de não sofrer danos:

Bem ao redor da escola não tem traficantes, mas o bairro todinho tem pontos. São quatro gangues organizadíssimas. Normalmente, é uma gangue por bairro, aqui nós temos quatro. Essas quatro têm seus pontos, com a arma, com droga. A escola é impotente para resolver esse problema. (Entrevista com diretor, escola pública, Distrito Federal)

As ameaças que sofrem os diretores inibem a investida contra os traficantes. As ameaças são muitas vezes de morte, contra as famílias, contra o patrimônio da escola – o que se define como um obstáculo à denúncia de ocorrência de tráfico nas escolas, onde todos adotam a postura de: *não vi e não quis perceber quem recebeu*.

Para a juventude, a escola deveria ser um local de sociabilidade, com espaço para encontros e segurança garantida. Quando a escola não oferece espaços seguros, regras claras e limites definidos, os alunos experimentam uma sensação de não-pertencimento. Nesse clima, os alunos são levados a viver concretamente a “lei do silêncio” imposta pelos chefes do tráfico de drogas e perdem a confiança nos adultos e na própria escola.

Uma recente pesquisa, *Cotidiano das escolas entre violências* (ABRAMOVAY *et al*, 2006), realizada em escolas de 5 capitais brasileiras, traz uma radiografia detalhada da situação em que as escolas se encontram.<sup>6</sup>

Na pesquisa, citada, a presença de gangues, o tráfico de drogas, não permanecem somente em volta das escolas, entram nos estabelecimentos escolares, com algumas ações com objetivos imediatos como uma vingança ou “acerto de contas”. Em geral essas ações se dão no portão e na saída das escolas, mas podem acontecer dentro dos estabelecimentos, o que tem como resultado uma certa insegurança e medo por parte dos alunos, já que a escola pode se tornar um campo de batalha que não tem

---

6. A pesquisa tem como ponto de partida um inventário detalhado de violências que ocorrem no cotidiano da escola, enfatizando como este fenômeno se dá nas interações sociais, nos estabelecimentos de ensino. Dá-se ênfase a um enfoque vivencial e simbólico, que por sua vez abarca tanto experiências dos atores como vítimas, agentes e testemunhas, como o imaginário sobre as várias violências vividas e praticadas. Na pesquisa faz-se o registro de atos e situações que envolvem violências, infrações/delitos em escolas públicas de cinco capitais brasileiras e no Distrito Federal e a análise das percepções desses sujeitos em relação à violência, ao clima escolar, às relações sociais, ao sistema de punição das escolas, às medidas para enfrentar as violências, bem como sugestões sobre como se antecipar e lidar com o fenômeno.

relação direta com o que acontece na escola, mas passa a ser o reflexo de conflitos.

A pesquisa aponta que o tráfico de drogas também faz parte do cotidiano. De acordo com os dados, cerca de 9% dos alunos (147.467) afirmam que existe tráfico em suas escolas. Os jovens relatam que no entorno das escolas há venda e consumo de drogas: “a gente vê menino novo fumando, têm muitos.” Chama a atenção que maior parte dos alunos, 58%, declarem que não sabem se existe tráfico de drogas na escola, o que pode sugerir a influência da “lei do silêncio” e do medo.

Assim, o tráfico também se faz presente no cotidiano quando há disputas pelo controle dos locais ou quando uma determinada facção invade a escola em busca de inimigos. Em certas áreas, o controle exercido por esses grupos é tão grande que a escola é forçada a se adaptar a fim de proteger os alunos com estratégias que evitem identificá-los:

Na oitava série, sempre tem uma camisa diferente, que escreve nomes. Até a diretoria proibiu de escreverem nomes, porque eles estavam ligando para cá e ameaçando as pessoas que estavam com nomes escritos na camisa. A diretora agora não deixa, só pode desenho. Eles entram só para brigar, implicar. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Há também, em alguns casos, uma interferência direta de traficantes nas atividades de determinados estabelecimentos de ensino, como é o caso da “escola que recebe ordem do tráfico para fechar”.

O tráfico surge para os jovens como alternativa à pobreza e à falta de possibilidades de desfrutar de bens de consumo. Além disso, em um contexto de crise de representatividade e de legitimidade das estruturas políticas e sociais, os modelos de gratificação imediata, como o tráfico, são atrativos aos jovens (CASTRO e



ABRAMOVAY, 2002). Fica o sentimento de impotência e a certeza que, muitas vezes, nada pode ser feito, como mostra o relato de um professor que conta que um de seus alunos fazendo uma redação o chamou e disse: “Estou caprichando nessa redação, é a última que eu faço. Estou marcado para morrer.” Uma semana depois foi assassinado.

No entanto, se esta questão for discutida por professores, adultos da escola, pais e alunos, pode-se pensar em novas estratégias que não estejam subordinadas à vontade do tráfico e dos traficantes, ou seja, podem abrir-se espaço para que o problema apareça e não seja negado.

O tráfico de drogas altera a rotina das escolas situadas em sua órbita de influência, seja porque os traficantes paralisam as aulas e as atividades do colégio quando é conveniente, seja por causa do comércio de drogas. A presença constante de traficantes nos arredores e dentro da escola facilita e amplia o acesso dos jovens às drogas. Além disso, por vezes é difícil descobrir que existe comércio de drogas na medida que há alunos disfarçados de traficantes (ou traficantes disfarçados de alunos) atuando nos estabelecimentos escolares.

**Tabela 3: Proporção e número de alunos do Ensino Fundamental e Médio, segundo a existência de tráfico de drogas na escola – 2003/2004.\***

Existe tráfico de drogas na escola	%	N
Sim	8,9	147.467
Não	33,1	552.012
Não sei	58,0	966.185
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>1.665.663</b>

Fonte: Pesquisa *Cotidiano das Escolas: entre violências*, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Há tráfico de drogas na sua escola?”

\* Dados expandidos

De acordo com a Tabela 4, a seguir, 14% dos adultos que responderam ao questionário identificam a existência de tráfico na

escola, enquanto a maioria (64%) declara que não sabe, chegando a 22% os que dizem que não há tráfico de drogas na escola.

**Tabela 4: Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do Ensino Fundamental e Médio, segundo a existência de tráfico de drogas na escola – 2003/2004**

Existe tráfico de drogas na escola	%	N
Sim	14,0	239
Não	22,1	376
Não sei	63,9	1.090
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>1.705</b>

Fonte: Pesquisa *Cotidiano das Escolas: entre violências, 2003/2004*.

Notas: Foi perguntado aos alunos: "Há tráfico de drogas na sua escola?"

\* Dados expandidos

No entanto, encarar a violência somente como um fenômeno exterior à escola faz com que se tenha uma sensação de imobilidade. Mais grave ainda são os argumentos que privilegiam uma abordagem policial para resolver os problemas da escola. Muros altos para defender-se, polícia dentro das escolas, polícia capacitando os jovens sobre drogas e outros temas, levam os alunos a experimentar uma sensação de abandono, em que tarefas pedagógicas e de segurança são transferidas para pessoas exteriores ao espaço escolar, criando uma percepção de que os adultos da escola não podem e não sabem resolver os problemas e que não sabem dialogar.

Observa-se que o resultado da presença da polícia na escola pode gerar ambigüidade em relação a quem tem o poder e o controle, criando uma confusão sobre quem é quem na hierarquia da escola, desqualificando a autoridade de professores, diretores, vigias e demais funcionários. A administração escolar se torna mais complexa, uma vez que não fica evidente quem detém o controle sobre a escola, e esse vácuo de poder pode criar a impressão de que os alunos, aparentemente, assumiram esse controle (DEVINE, 2002):

Nas escolas em que todas as funções disciplinares foram entregues à polícia e aos seguranças, a distância emocional entre o professor e os alunos se vê ampliada. Quando os professores se furtam ao contato íntimo com a cultura da juventude, eles deixam de estar em condições de ouvir os alunos, quando esses expressam seus problemas e medos pessoais, ou, então, traçam as fronteiras comportamentais que não devem ser ultrapassadas pelos alunos. Os professores passam a estar "por fora" em relação à cultura dos jovens. E os educadores, mesmo com o aumento da presença das forças policiais nas escolas, têm cada vez mais dificuldade de impor a lei e os regulamentos. (Body-Gendrot, *apud* DEVINE, 2002: 220-221)

A violência que vem de fora para dentro da escola é a mais óbvia, a que mais aparece e poderíamos chamar de violência nas escolas, no entanto temos que também pensar nas violências das escolas, já que esta se encontra articulada com uma determinada ordem escolar, com questões e problemas que ela mesma tece. Em outras palavras a escola é um território de produção de violências de diversas ordens, tipos e escalas.

## Uso e porte de armas

Os dados da pesquisa *Violências nas Escolas* (ABRAMOVAY e RUA, 2002) permitem constatar o porte de armas de fogo ou brancas por parte dos membros da comunidade escolar nas capitais pesquisadas. Segundo descrições dos alunos, as armas são usadas tanto para intimidação física quanto para "defesa". Em média, 13% dos estudantes dizem ter testemunhado porte de armas de fogo ou de outras armas por alunos, professores ou pais dentro do ambiente da escola.

Para os professores, a proporção de respostas positivas varia de 2% a 8% quando questionados sobre a presença de

armas de fogo e entre 8% e 19%, quando mencionam a presença de armas brancas na escola.

As armas, mesmo quando não acionadas, impõem respeito entre os jovens e simbolizam poder, status e masculinidade. A presença de qualquer tipo de armamento na escola aponta a banalização do uso de armas e a possibilidade de episódios de violência efetiva. Em muitos locais do Brasil não é exigida autorização para a compra da arma, caracterizando a inexistência de controle desse tipo de comércio.

A literatura nacional e internacional sobre violência nas escolas frisa que a disponibilidade de uma arma aumenta as possibilidades de confrontos e de que a as pessoas envolvidas numa alteração percam o controle e passem à violência extrema, o homicídio. O fato de armas – de fogo ou não – estarem generalizadamente associadas às ocorrências violentas na escola contribui para disseminar o sentimento de insegurança e para naturalizar o seu porte assim como para justificar sua adoção como um instrumento de segurança.

Na pesquisa, anteriormente citada, *Cotidiano das escolas: entre violências* (ABRAMOVAY *et al*, 2006), destaca-se que cerca de 35% dos alunos, o equivalente a 585 mil estudantes viram algum tipo de arma na escola (Tabela 5). De fato, há uma cultura de violência nas escolas que reconhece as armas como um mecanismo de afirmação de poder, de imposição do medo e símbolo da autoproteção em detrimento de outros instrumentos legítimos de resolução de conflitos.

A proporção de alunos que admite ter entrado com armas na escola é menor do que as de estudantes que declaram terem visto. Do total de estudantes, 3% já entraram com canivete e aproximadamente 1% indicam que já entraram com revólver na escola. Essa proporção ganha uma dimensão alarmante quando se traduz em números absolutos: são 19.686 alunos, crianças e jovens, armados – com revólver – nas escolas.

**Tabela 5: Proporção e número de alunos do Ensino Fundamental e Médio, segundo indicação de que já viram algum tipo de arma na escola – 2003/2004\***

Já viu algum tipo de arma na escola	%	N
Sim	34,8	585.860
Não	65,2	1.099.551
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>1.685.411</b>

Fonte: Unesco, Pesquisa *Cotidiano das Escolas: entre violências, 2003/2004*.

Notas: Foi perguntado aos alunos: "Você já viu armas na sua escola?"

\* Dados expandidos

Embora as armas brancas sejam as mais encontradas na escola, há que se destacar a presença de armas de fogo no espaço escolar, onde 12% dos alunos, cerca de 204.696 estudantes já viram um revólver. A existência de armas na escola parece estar ligada à familiaridade com as armas no ambiente doméstico; entre um terço e um quinto dos estudantes têm contato com armas de fogo nas suas casas, refletindo a socialização delas no ambiente doméstico:

**Tabela 6: Proporção e número de alunos do Ensino Fundamental e Médio segundo tipos de armas que já viram e com as quais já entraram na escola – 2003/2004\***

Tipos de armas**	Viu armas		Entrou com armas	
	%	N	%	N
Canivete	21,7	366.255	2,5	41.771
Faca	13,0	219.138	1,2	20.059
Revólver	12,1	204.696	1,2	19.686
Punhal	4,1	68.906	0,6	9.330
Outros	5,5	92.587	1,0	16.209
Nenhum	61,6	1.038.119	89,7	1.512.088

Fonte: Unesco, Pesquisa *Cotidiano das Escolas: entre violências, 2003/2004*.

Notas: Foi perguntado aos alunos: "Você já viu armas na sua escola?" e "Você já entrou na escola com alguma arma?"

\* Dados expandidos

\*\* O somatório das categorias não totaliza 100% em função da possibilidade do aluno indicar mais de uma alternativa para esta questão.

Eu sempre brincava de briguinha com um moleque aqui no colégio. Aí teve um dia que eu brinquei com ele e bati forte mesmo. Aí ele chegou e disse: “eu vou trazer o meu tio pra te pegar”. No dia seguinte (...) “aí moleque, tu bateu no meu sobrinho, agora tu vai sofrer as consequências”. Aí foi assim e puxou a arma. Aí eu falei: “eu sempre brinco com o seu sobrinho, agora eu dei um mais forte nele, mas quando ele dá forte em mim eu aceito. Não foi porque eu dei forte agora que ele vai aceitar. Aí aconteceu isso.” Aí chamou o sobrinho dele e perguntou, “foi isso mesmo?”. “Foi”. “Agora, tu passa, a próxima vez não passa mais”. (Grupo focal com alunos, escola pública, Rio de Janeiro)

Outro fator que facilita o ingresso de armas na escola é o fato de que elas podem ser facilmente adquiridas, principalmente por meio de amigos ou conhecidos. Em diversas capitais, estudantes de escolas públicas e particulares demonstram familiaridade com os mecanismos de compra: “(...) depois você paga ela. Você vai pagando pouco a pouco, com todas as facilidades de pagamento”.

O aparecimento de armas no ambiente escolar demonstra a permeabilidade desse espaço e reforça a percepção de que a escola deixou, há muito, de ser um lugar protegido. Além disso, há que se questionar sobre a facilidade com que os jovens adquirem especialmente armas de fogo, que muitas vezes são utilizadas para defesa, mas também como um símbolo de masculinidade, usado de forma exibicionista diante dos colegas (Breines *et al*, 2000, apud ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Verifica-se que as armas são símbolos de poder e geradoras de medo, porque incitam o sentimento de vulnerabilidade e impotência do outro. Ainda que sejam de brinquedo, as armas têm o objetivo de intimidar, e alimentam no indivíduo o desejo de aquisição por uma verdadeira: “Você sabe de um aluno que trouxe

alguma coisa. Um canivete, alguma coisa. Mas revólver mesmo, não me lembro assim de ter visto revólver. Já vi um de brinquedo pra intimidar. Aquele perfeitozinho, mas não era arma”.

Embora as armas sejam instrumentos, muitas vezes, usados para demonstrar virilidade e força, evidenciando caracteres associados à masculinidade, elas também são utilizadas pelas meninas, quebrando assim as clivagens de gênero quanto à violência: “eu vejo sempre meninos e meninas entrando com faca, estilete essas coisas aqui no colégio”.

Eu soube do tiro que teve aqui há alguns anos atrás. Eu não estudava aqui. Foi uma menina que ia matar a outra com ciúme do namorado e acabou que o revólver disparou sozinho e pegou de raspão em um menino.  
(Entrevista com aluno, Belém)

Como visto, é bastante significativo o percentual de alunos que declaram ter visto e levado armas de fogo para a escola, daí a necessidade de se discutir a facilidade de acesso às armas e bem como as deficiências da escola em evitar a entrada desses instrumentos no espaço escolar. Abramovay e Rua (2002) constatam que, entre os jovens, as armas são adquiridas principalmente através de amigos e outros conhecidos, mas podem ser compradas em estabelecimentos comerciais sem que seja exigido qualquer tipo de autorização.

Ainda que se ressalte que o porte de arma não necessariamente significa uso, sendo muitas vezes um instrumento de ostentação de poder, há registros na literatura que alertam para a potencialidade de se usar uma arma quando se tem uma a mão (BENBENISHTY e ASTOR, 2005).

A associação entre armas e violência pode alimentar o sentimento de insegurança existente na comunidade escolar. A escola passa a ser vista como um lugar desprotegido, dentro do qual se está vulnerável a episódios violentos, especialmente se nela não se pode contar com mecanismos de proteção

## Microviolências – incivilidades

Embora a mídia veicule, constantemente, notícias sobre homicídios ocorridos dentro ou nas imediações das escolas, é importante enfatizar que as formas de violências físicas não são as mais freqüentes na comunidade escolar. Há que se observar com cautela e preocupação as incivilidades que passam despercebidas por estarem tão enraizadas na dinâmica do cotidiano escolar.

O sentimento de insegurança na comunidade escolar também é influenciado pela ocorrência de violências que nem sequer são notadas e passam a fazer parte do cotidiano escolar. Assim, a repetição da violência e a sua impunidade aprofundam a sensação de abandono do espaço público, resultando em prejuízos, muitas vezes irreparáveis, à comunidade escolar.

Considerando o exposto, adotamos um amplo conceito de violência, sendo aquela que fere o corpo, mas também a subjetividade e a identidade dos indivíduos.

As incivilidades consistem em infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder etc. – que têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro. Nesse sentido, o individualismo impera, num processo de privatização das relações sociais em uma sociedade que, segundo Michaud (2002, p. 83), fecha os indivíduos em si mesmos, isolando-os como vítimas em potencial – em resposta, eles se isolam ainda mais da sociedade (procurando circular por *shopping-centers*, condomínios etc.).

O grande perigo nesse movimento é a “atomização” do elo social pelo medo, pelo terror, criando um ambiente em que as soluções e medidas propostas para reduzir a violência e a insegurança são, muitas vezes, de caráter punitivo. Esse processo também dá



margem para que os indivíduos comecem a fazer referências não-concretas a problemas da sociedade, os quais têm nome e sobrenome: a exclusão social, a pobreza, o tráfico, a venda de armas, as inadequadas estruturas de prevenção para jovens em situação de risco e o sistema carcerário, entre outros, esperando-se por soluções.

Assim, quando se fala de violências *nas* e *das* escolas deve-se levar em conta não somente os delitos passíveis de enquadramento no Código Penal, mas também as incivilidades, muitas vezes invisíveis aos olhos dos atores que convivem na escola, e o clima escolar. As incivilidades não se pautam pelo uso da força física, mas podem ferir profundamente, minando a autoestima das vítimas e fomentando um sentimento de insegurança.

A percepção de insegurança que percorre nossas sociedades não resulta somente de situações passíveis de serem solucionadas por meio da força. Ela remete à qualidade das relações interpessoais, aos elos sociais estabelecidos, bem como à insegurança vivida e sentida – ou seja, às relações entre civilidade e segurança. Dizem respeito, portanto, às manifestações de violência que tomam a forma de incivilidades.

A questão da valorização, do reconhecimento e da visibilidade são temas recorrentes quando se reflete sobre escola, alunos, professores e sobre como se dão essas relações sociais. Na pesquisa *Escolas Inovadoras: Experiências Bem-Sucedidas em Escolas Públicas*<sup>7</sup> (2003), para analisar as escolas que recorriam a mecanismos de valorização, consideraram-se também processos de desvalorização que acontecem no cotidiano das escolas.

---

7. Pesquisa realizada em 14 capitais brasileiras sobre variedade de experiências que visam a construção de uma escola pública de qualidade. Estas experiências não se processam a partir de um único elemento de inovação, mas de um conjunto de práticas que vão se integrando ao cotidiano escolar como as escolas que realizam ações pontuais; as escolas que ainda não integraram suas estratégias, as escolas que têm estratégias integradas.

Valorização, reconhecimento e visibilidade são temas cada vez mais presentes nos debates sobre juventude, quando se trata, principalmente, da realidade vivida pelos alunos e alunas jovens que usufruem das escolas públicas das grandes cidades brasileiras, vítimas primeiras dos efeitos perversos da desigualdade social e econômica do nosso país. Tais debates indicam a necessidade de serem produzidas práticas sociais capazes de propiciar a esses jovens condições adequadas para que não precisem buscar recursos autodestrutivos para existir socialmente.

Nessa perspectiva, encontramos na pesquisa em curso uma recorrência no que se refere à constatação de que existe um processo de valorização nas escolas consideradas bem-sucedidas, muitas vezes não direcionado, o que aqui chamaremos de *mecanismos de valorização*, pois funcionam como verdadeiros geradores de mudanças de idéias, comportamentos e atitudes.

Para entender tal processo, é importante refletir sobre a desvalorização desse jovem socialmente construída, que se manifesta por meio da discriminação, do preconceito, do estigma etc. Quando olhamos para alguém discriminado socialmente, encobrimos a individualidade ou os traços que singularizam ou que diferenciam essa pessoa como ser humano social. Tal atitude pode construir um processo de “anulação social” da pessoa, que a atinge em sua própria identidade. Seriam marcas que pouco possibilitam transparecer as potencialidades do sujeito. Por exemplo: ao olharmos para um jovem pobre e negro, morador de uma grande cidade brasileira, o fazemos a partir do estigma e da discriminação, não considerando que, por trás desse jovem, existem histórias marcadas, muitas vezes, por graves problemas sociais. Tirei os autores.

Como podemos observar nos depoimentos dos jovens entrevistados, os processos de desvalorização acontecem no cotidiano da escola:

Na 2ª série, (...) eu fui humilhado na frente de todo mundo porque eu não sabia tabuada. Nossa, indiretamente, várias

vezes. Peguei uma professora que ela não dava atenção pra mim, me humilhou na frente de todo mundo... mandava eu... ela fez um cone, com a orelha de burro.

São vários xingamentos, formas agressivas de tratamento: “*que me chamaram de mentirosa, na frente de um professor, nem me conhecia Foi uma funcionária ainda daqui*”. Há depoimentos de alunos sobre professores que perdem o controle emocional na sala de aula e xingam alunos:

Gosto dos professores, só tem uma que assim, quando fica nervosa, vira um negócio, fica parecendo um bicho. Começa a xingar todo mundo. Mas é só às vezes, quando ela fica com raiva. Aí, ela pede desculpas. Ela xinga de arrombada, retardada, filha da mãe. Mas ela já pediu desculpas para mim porque, um dia, só porque eu emprestei o caderno para a minha colega, ela me chamou de retardada e arrombada. Eu fui conversar com ela e ela me pediu desculpas (Entrevista com aluna, São Paulo).

As reclamações dos alunos em relação à agressão verbal por parte dos professores são recorrentes, em razão do alto grau de ofensa dos xingamentos que proferem, tais como se ilustra no Quadro 1:

O quadro anterior mostra um padrão de socialização/sociabilidade que se realiza por meio de incivildades, grosserias, preconceitos sociorraciais e desestímulos à aprendizagem. Ou seja, diz respeito a escolas nas quais há desprezo e intolerância e que, por isso, são locais de “antieducação” e de difícil acesso à aprendizagem, na medida em que não se estabelece um campo produtivo de diálogo entre os que deveriam ensinar e os que estão na escola para socializar-se e aprender.

Os adultos das escolas identificam, em seus relatos, variados e diferentes tipos de qualificação das agressões verbais que

sofrem, como se demonstra no quadro seguinte, notando-se que, além dos alunos, também os pais aparecem como agressores:

**Quadro 1: Referências à agressão verbal de professores e diretores contra alunos, segundo estes – 2003/2004\***

Referências:
arrombada
retardada
filha da mãe
burra
marginais
mediócras
imprestáveis
drogados
raça podre
ovelhas negras
vagabundos
pobres
maconheiros
maloqueiros que moram na favela
burros
diabo
demônio
negros descarados
mau elemento
mongolóides
troço esquisito
cambada de animal
vadios
bobo
"Essa sala parece uma m. - quanto mais mexe, mais fede".

Fonte: Unesco, Pesquisa *Cotidiano das Escolas: entre violências, 2003/2004*.

\* Obs.: Os termos presentes neste quadro foram retirados das questões abertas dos questionários e dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com os alunos.

As incivildades consistem em atos e comportamentos considerados sem gravidade e que têm caráter essencialmente público – são, portanto, relativos às relações entre o espaço público e os indivíduos (ROCHÉ, 2002). O conceito exclui tudo que tem relação com o privado, assim como os afrontamentos violentos – mesmo aqueles com graves conseqüências para a vida social. No ambiente escolar, as incivildades muitas vezes ganham o

contorno de comportamentos desafiantes por parte de alunos que procuram a visibilidade, provocando as autoridades – o que é constatado no dia-a-dia das escolas.

**Quadro 2: Referências à agressão verbal de alunos contra adultos, segundo depoimento dos adultos – 2003/2004\***

Referências:
Palavras agressivas
Violência verbal de baixo calão
Resposta de alunos com nomes feios
Agressão aos ouvidos com palavrões
Berros
Insultos
Injúrias
Acusação difamatória
Acusações indevidas
Violência verbal por nota
Ridicularização
Ironias
Palavras desrespeitosas: “Cuspiram em mim palavras ofensivas”
Violência verbal por parte dos pais: “Os pais de alunos vêm a escola para conversar sobre alguma dificuldade do filho e reagem de forma agressiva ao falar; insulto por parte dos pais”
Xingamentos: “Alunos agressivos, insultando-me na sala de aula, usando termo de ousadia sexual, até querendo me agredir fisicamente”; “Um aluno me agrediu verbalmente e tentou me bater”.
Agressões morais: “Agressões morais e verbais, além de quase ser agredida fisicamente”.

\* Fonte: Unesco, Pesquisa *Cotidiano das Escolas: entre violências*, 2003/2004.

\* Obs.: Os termos presentes neste quadro foram retirados das questões abertas dos questionários e dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com membros do corpo técnico-pedagógico das escolas pesquisadas..

As incivildades são, em suma, atos que rompem as regras elementares da vida social, o que inclui as pequenas delinqüências, a agressividade, a insensibilidade em relação aos direitos do outro, fatos que, apesar de se darem no nível micro da vida em sociedade, quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência. Vale ressaltar que, na escola, tais atitudes raramente são penalizadas, sendo tratadas como delitos secundários ou comportamentos naturais, típicos de determinadas fases ou idade

Um dos efeitos da proliferação e da repetição dos atos de incivildades é a instauração de um sentimento de abandono do espaço público e de impunidade (DEBARBIEUX, 2002). Ao mesmo tempo, as vítimas de incivildades sentem-se desprotegidas, o que acentua a falta de confiança nas instituições e a ausência do sentimento de cidadania, podendo levá-las a deserdar de espaços coletivos (como a escola). A proliferação de incivildades também pode ser a porta de entrada para violências mais fortes.

Assim, impera a lei do silêncio, a qual consiste em fingir que nada acontece, que não vemos nem sabemos de nada e, por isso, continuamos com um sentimento de medo e insegurança guardados para nós. Temos a sensação de que estamos sozinhos, que sempre precisamos aprender a nos defender. Câmeras, alarmes, carros blindados são exemplos claros da “privatização da proteção”, a qual pode ter como consequência o abandono da exigência de uma proteção pública.

Nesse ambiente em que a lei do mais forte é reconhecida, as testemunhas e vítimas não comentam o visto, o sabido, por temor da represália ou de serem estigmatizadas, o que fortalece a cultura do medo. Revela-se, ainda, a vulnerabilidade dos mais fracos, decorrente da intimidação física e verbal, banalizando a violência e fazendo que os diferentes atores se sintam desprotegidos. Isso implica, por sua vez, a sensação de falta de segurança, desordem e de impunidade, o que gera a desorganização do espaço público.

No caso específico da escola, é necessário tomar cuidados especiais para que as relações sejam menos hostis, pois num ambiente em que prevalece a incivildade, alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar podem estabelecer uma relação de distanciamento com a escola, um sentimento de falta de pertencimento, levando ao desaparecimento das relações de amizade e solidariedade.

Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que o clima escolar também influencia aquilo que os professores ensinam e o que os



alunos aprendem, podendo ou não criar sistemas de cooperação, situações de identidade ou de desencanto com as escolas.

Exemplificando os efeitos das violências e incivildades, a pesquisa *Violências nas Escolas* (ABRAMOVAY e RUA, 2002:157 e 166) mostra que 33% dos alunos, quando questionados sobre o que não gostam da escola, respondem “da maioria dos alunos”. Os professores, por sua vez, dizem não gostar “da maioria dos alunos” (41%). Esses dados revelam uma degradação das relações interpessoais, com graves conseqüências para a convivência no cotidiano escolar, uma vez que o desrespeito e o descaso em relação ao outro podem tomar o lugar da solidariedade e do companheirismo.

Apesar dos problemas apontados, não se apregoa aqui uma visão apocalíptica nem determinista da escola, pois o clima de incivildade e de abandono pode ser mudado: assim como as incivildades são construídas na dinâmica das relações sociais, elas podem – e devem – ser “desconstruídas”, o que é possível por meio de ações de proteção que transformem as “escolas de risco” em “escolas protetoras”.

É fundamental atentar para o fato de que as medidas de força não resolvem o problema da violência e das incivildades, pois não atingem o cerne da questão: a qualidade das relações interpessoais na escola. O mesmo pode ser dito sobre as soluções tecnológico-repressivas – detectores de metal, circuito interno de TV, câmeras e grades –, pois nem mesmo a presença de polícia em revistas-surpresa pode melhorar o clima das escolas.

Afinal, uma política repressiva nunca substituirá políticas sociais e programas que transformem a escola em um espaço de segurança, de prazer e, por que não, de alegria. Tal transformação só será possível se tais programas e políticas levarem em conta alunos, professores, diretores e demais membros da equipe técnica da escola, visando à superação das situações de violência nas escolas. A fim de amenizar essas situações no espaço escolar e promover o aumento da auto-estima dos jovens,



dos professores e da escola, em geral, alguns pontos poderiam ser destacados:

A escola deve ser um local de proteção e protegido, lidando com os temas de violência, quebrando a lei do silêncio, estimulando que adolescentes e jovens se mobilizem, buscando alternativas no campo do conhecimento, das relações sociais e das práticas. A escola deve transmitir segurança e os professores têm que contribuir para o desenvolvimento da auto-estima dos alunos.

Por um lado, deve existir diálogo entre professores e alunos, bem como entre pares, permitindo que esses atores sintam-se mais participantes da dinâmica escolar. Por outro, é necessária a prática, por parte da direção da escola, de uma dinâmica mais democrática, consultando professores, alunos e pais e criando possibilidades de diálogo.

## **Convivência escolar**

O tema é complexo e diverso, tanto professores como alunos e pais demonstram, certa perplexidade. É notório que a escola não vem desempenhando o papel de socialização e de ensino-aprendizagem como poderia ou deveria, para fazer frente à complexidade das relações sociais vividas dentro e fora de seu espaço. A comunidade escolar como um todo sente-se desamparada e despreparada para lidar com toda a problemática das violências e os atores envolvidos se ausentam freqüentemente da escola, não contando com a sua proteção.

É importante que exista interação entre, alunos, professores, gestores, pais e comunidade, e que estes estejam atentos e vigilantes, pois a qualidade das relações sociais na escola interfere no clima escolar, tornando a convivência entre os diversos atores mais amistosa, ou suscetível à ocorrência de conflitos, que acontecem no cotidiano.

Os projetos de convivência escolar têm como objetivo mudar o clima da escola ou, segundo Ortega (1998), desenvolver



uma intervenção global na escola. Para iniciar um processo de convivência escolar segundo Bardisa e Viedma (2006:18) é preciso:

- 1) contar com um diagnóstico do estado em que se encontram as escolas e o sistema educativo;
- 2) identificar aspectos que devem ser modificados, com um debate interno em que participem todos os agentes sociais da escola, para que se defina, mediante acordos mínimos (curriculares e organizativos) projetos conjuntos de mudança, de capacitação, análises que (tenham relação com os problemas encontrados.

É preciso chegar a um acordo sobre a importância de construir projetos de convivência nas escolas, rejeitando as práticas de intimidação e de rechaço ao “outro”, e considerar como um valor o pluralismo democrático, abandonando a visão por meio de estereótipos e as posições hegemônicas (BARDISA e VIEDMA, 2006:17).

Para se pensar em um projeto de convivência é necessária a reflexão sobre algumas recomendações e medidas, para que se possa transformar cotidianos de risco em cotidianos protetores, com escolas que apresentem uma melhor qualidade, que estejam abertas à comunidade (e principalmente aos pais) e que estabeleçam mecanismos de mediação escolar.

## **Escola de qualidade**

Uma escola de qualidade não pode ser acometida por problemas como a falta de segurança, o medo, o terror, a eclosão de graves conflitos e as incivildades de várias ordens, os quais deterioram o clima e as relações sociais, impedindo que a escola cumpra a sua função.

Segundo Abramovay (2006:23) existe uma relação direta entre violência e baixo rendimento escolar. Scheerens e Bosker, (1997) concluem que as escolas que produzem piores resultados são aquelas em que professores e demais adultos da escolas fazem uso da violência simbólica e física contra alunos, gerando um círculo vicioso e uma cultura de fracasso e de abandono. As diversas violências (utiliza-se o termo no plural para denotar as distintas tipologias do fenômeno) afetam a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas de todos os que freqüentam a escola, e têm efeitos relacionados com o fracasso de seus objetivos e propósitos mais amplos da educação, do ensino e da aprendizagem.

Para Braslavsky (2002), a escola deveria ser um lugar onde todos aprendessem em estado de felicidade, pois os jovens merecem uma escola de qualidade, na qual se sintam bem e possam descobrir o conhecimento e a solidariedade junto a uma educação eficaz e eficiente. Um lugar em que possam aprender o que necessitam em momento oportuno e em uma situação de felicidade.

É esta a educação que queremos: uma escola com sentido profundo de bem-estar em que o prazer e a felicidade constituam, em si mesmos, uma experiência educativa de qualidade.

Como então podemos falar de educação de qualidade, no meio de tantas contradições e conflitos? Partimos do princípio de que uma educação de qualidade deveria fazer parte do que Braslavsky (*op .cit.*), chama de um direito humano inalienável, a que todos deveriam ter acesso. Assim, se por um lado democratizar a escola nos obriga a repensar a instituição, por outro, uma maior inclusão traz também maior demanda por uma educação de qualidade. A autora ainda apresenta dez fatores para uma educação de qualidade, no entanto no trabalho vamos enumerar somente alguns deles:

- **O pertencimento pessoal e social**

Segundo Braslavsky (*op. cit.*) uma educação de qualidade é aquela em que todos aprendem o que necessitam aprender no

momento oportuno de suas vidas e em uma situação de felicidade e de bem-estar. Isto é, além de a educação dever ser pertinente, eficaz e eficiente, essa trilogia deve ser vinculada à subjetividade dos que aprendem, deve saber se o que se aprende também é pertinente, tanto do ponto de vista objetivo como subjetivo, ou seja, se permite construir um sentido profundo e valioso de bem-estar.

Freire (*apud* Snyders, 1993), afirma que a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Para o autor, se o tempo da escola tem se configurado como um tempo de enfado (em que educadores e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de horas à espera de que a monotonia termine, a fim de que partam risonhos para a vida lá fora), a tristeza da escola termina por deteriorar a *alegria de viver*. Assim, alegria na escola é necessária ainda porque vivê-la plenamente significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Ademais, lutar pela alegria na escola é uma maneira de lutar pela mudança no mundo.

#### • A auto-estima dos atores

O PISA<sup>8</sup> faz alusão aos países que são “os campeões” da qualidade (finlandeses, canadenses, japoneses, coreanos etc.). Todos eles valorizam a educação e estimam os seus professores. Além disso, os professores também se valorizam e não se culpabilizam pelos erros que a escola comete, ao contrário, tiram proveito da situação, corrigindo-os. Os professores também não culpam os alunos dos erros cometidos e dos fracassos, o que gera um clima de confiança, felicidade e bem-estar, bem diferente do que já foi descrito sobre as escolas brasileiras. Acreditar na educação tem dado aos professores a possibilidade e a energia para valorizar os alunos, independentemente de sua origem social e de sua diversidade.

---

8. O PISA -Programa Internacional de Avaliação de Alunos realizado pela OECD- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

### • **A força ética e profissional dos professores**

A formação dos professores continua sendo organizada em função da transmissão de conteúdos, que, por sua vez, tornam-se desatualizados de forma cada vez mais rápida. Assim, as chaves para o trabalho do professor deveriam ser seu profissionalismo e sua força ética, de forma que, além de serem valorizados e de se valorizarem a si mesmos, o professores passariam a ter os valores de paz e justiça incorporados. Dessa maneira seria desenvolvida a capacidade de relacionar-se com os seus alunos como pessoas, agregando ao desejo o saber gerar experiências produtivas, criativas e agradáveis, conectando-se e conhecendo seus alunos.

### • **Os diretores**



Das características dos diretores que têm conseguido um bom nível de gestão citaremos três: *i)* uma de ordem subjetiva, pois se trata do valor que se dá à função formativa das escolas; *ii)* um relativa à capacidade que a direção tem de construir um sentido para a escola e para os grupos e pessoas que a integram; e *iii)* *por fim, relativamente* à possibilidade de se promover um trabalho em equipe e de um sistema de alianças com a comunidade, família, empresas e meios de comunicação, aquilo que segundo Frigotto (2000:11) pressupõe como articulação com a sociedade, bairro, comunidade, local e vínculos com as esferas estadual, municipal e global.

### • **O trabalho em equipe**

Braslavsky (op.cit) destaca que para uma educação de qualidade é indispensável que o trabalho seja realizado de maneira conjunta dentro e fora da escola. Discussões sobre o currículo, reuniões periódicas com os diretores, diálogo com os professores, são fatores que se traduzem em um elemento-chave para se trabalhar em equipe em seus diversos níveis.

### • **Aliança com as famílias**

O aprender com o outro é uma obrigação da escola, pois nesse processo muitos são os desencontros, os diferentes códigos.



É preciso reconhecer que trabalhando com os atores de dentro da escola torna-se mais fácil trabalhar com os outros agentes que se encontram fora do sistema escolar. Isso se torna possível através da construção de novas alianças e da aproximação com as famílias, ao invés de não aceitar a sua proximidade.

## **Mudança das relações entre família e escola**

Segundo Aguado (2006), para prevenir a violência na escolas é preciso também adaptar os dois principais agentes educativos – escola e família – às mudanças sociais. Existe um consenso geral sobre a importância do papel de cooperação entre as duas instituições. Contudo, como se dá esta articulação entre essas duas instâncias socializadoras e interdependentes? Em primeiro lugar, não é difícil constatar que é o diálogo é complicado e não raras vezes sem retorno.

Os projetos familiares e os projetos pedagógicos das escolas, embora em princípio sejam construídos tendo como referência o mesmo sujeito/objeto (a criança, o adolescente ou o jovem) não guardam necessariamente coerência, não qualificam aquele sujeito/objeto pelos mesmos parâmetros e intenções, o que provoca contradições, pois cada instituição constrói a noção de criança, adolescente e jovem de forma particular, sem muitas vezes ouvi-los ou vê-los. Escola e família concorrem em termos de autoridade e busca de centralidade quanto a atenções. Além de subliminarmente competirem, transferem responsabilidades em particular quando o moto da referência é educar para ser e para conviver, ou seja, quando se amplia o conceito de educação para além da transferência de informações, habilidades formais e método de pensar ou uso da razão, e se pretende que educação forme para cidadania, para a convivência, para valores e princípios da ética.

É comum o alerta de que hoje são tempos em que os adultos abdicam das responsabilidades de exercício da autori-

dade em relação aos mais jovens, ou porque não compreendem as transformações da juventude e se vêm acuados, sem chão para o exercício de autoridade, ou porque interpretam relações simétricas e democráticas com falta de limites. No entanto, no caso das relações escola e família, a tendência é o discurso por transferência de responsabilidades, ou expectativas de que tal fato aconteça. Os adultos, quer sejam do âmbito da família, quer da escola, estão inseguros em relação àquela criança e jovem que difere de si, do seu tempo (Gropa Aquino, *in* SAYÃO e GROPPAAQUINO: 2006). As crianças e os jovens por sua vez jogam com os desencontros entre essas instituições, recorrendo a cada uma delas e as jogando para confrontos, quando lhes convém. De fato, são vários os fatores que embasam tensões entre as duas instituições.

A família é o primeiro local de socialização das crianças, onde se constrói a referência psicológica, afetiva, material e social. Porém, a família é uma das instituições mais afetadas pelo ritmo da modernidade, pelas transformações do mundo do trabalho, da cultura, das relações sociais e de afirmação de identidade/individuação, bem como pelas mazelas da economia política neoliberal – em particular no caso das classes média e populares – o que afeta os processos de parentalidade, já elevados por ambigüidades nas definições de papéis: ser adulto, ter autoridade, ser pai, ser mãe. É recorrente em tais situações delegar à escola a função de formação de adultos, uma vez que os parâmetros e as possibilidades materiais para tanto estão vulnerabilizados para a família.

É a escola e não a família que forma adultos no momento atual, em que as famílias terceirizam para a escola os cuidados parentais. Mais que isso, a escola pode preservar o mundo adulto. Na cultura contemporânea, o mundo adulto vai cedendo para os *kid adults*, adultos que abdicam da sua posição de adultos e não são modelos satisfatórios para as crianças. É interessante observar que é na década de 1970 do século passado que os jovens começaram a chamar os adultos, em geral, e

os professores, em particular, de “tios”. Este foi o período em que as cidades começaram a crescer, na verdade sem um verdadeiro desenvolvimento e sim, como “tumores”. Os serviços de educação e saúde, por exemplo, não acompanharam esse crescimento. O tecido familiar se modificou neste período e se tornou roto e esgarçado. Chamar os adultos de “tios” é a nostalgia e a esperança de crianças e adolescentes pela família “perdida”. Os professores devem “escutar” e dar um novo “olhar” para as crianças e os adolescentes: ajudá-las a construir a auto-estima para que não precisem ser construídas falsamente pela droga e pela violência. É preciso também incluir os pais nas escolas. E isto deve começar no berçário, que não é lugar só de crianças e de suas mães e de seus pais. A escola deve preservar “o mundo adulto”, espécie em extinção na sociedade contemporânea (OUTEIRAL, 2006:39)

No entanto, a escola tem dificuldade em compreender os problemas porque passa a família e tende a uma postura condenatória, partindo de um parâmetro idealizado do que seria a família. De fato, a partir de diversas pesquisas sobre percepções dos professores, tem-se que, em geral, a escola desconfia da família, tendo como ponto de partida que esta não educa bem os seus filhos e não sabe fazê-lo.

As funções educativas dessas duas instituições algumas vezes se confundem, e outras, se sobrepõem. Segundo Sayão e Aquino (2006), são instituições vizinhas, mas uma pertencente ao âmbito público e a outra ao privado. A grande contradição se dá pelo fato de que no imaginário escolar as expectativas em relação à educação não são cumpridas pelas famílias.

Na medida em que a família é o “local” onde os filhos iniciam a sua socialização, ela aparece também como a principal causa dos problemas que os professores enfrentam nas escolas, dos comportamentos negativos dos alunos e, principalmente, da

indisciplina, convencendo os pais de que em muitos casos os filhos não conseguem aprender.

A relação entre alunos e professores é, muitas vezes, dificultada pelas faltas dos alunos, sendo que tal comportamento embasa o estereótipo de que estes são "problemáticos". Note-se, no depoimento seguinte, a reprodução da culpabilização da família por tal situação e o silêncio em relação ao lugar da escola, no absentismo dos alunos:



Tem uma turma que tu não consegues criar um vínculo, porque se tu pegares um caderno de chamada, tem alunos que, assim, vêm uma semana e faltam três. Então, tu não consegues estabelecer uma regra. Alunos que têm uma família desestruturada ou alguma coisa assim. São mais problemáticos. Então, tu tens que bater um pouco de frente. Mas, mesmo assim, não é nada insuportável de mandar para aquele lugar ou coisa mais exaltada. Mas é levável, assim, tu consegues avançar de alguma forma, fazer eles tentarem aprender, se interessar e frequentar a escola de alguma forma (Grupo focal com professores, Porto Alegre).

Tem o caso de alguns alunos que são alunos repetentes, com problemas familiares, que deveriam ter acompanhamento psicológico e não têm. Então, nesses alunos você encontra, geralmente, uma resistência maior ao professor. E, às vezes, até uma ameaça. Mas fica só na ameaça. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro).

Porém, como é possível que as famílias sejam as culpadas pelo fracasso escolar? São elas que estão dentro de uma sala de aula? Elas tiveram acesso à educação básica? A resposta é não. E, então, por que existe uma concepção tão negativa das famílias?

Não podemos esquecer que os pais têm muito claro que uma boa escolarização é a única forma de seus filhos terem





acesso a algum tipo de mobilidade social. Por um lado, as famílias acreditam na escola, investem fortemente como local de promoção social, creditando à escola um espaço de conhecimento e saber. Por outro, a escola deseja e exige que os pais assimilem os conhecimentos ensinados e correspondam ao modelo de família ideal que a escola trabalha. Nesse jogo de culpas e responsabilidades, as famílias pedem que a escola se faça cargo da educação e a escola devolve às famílias o processo de educar.

Os grandes conflitos se dão em termos da falta de diálogo, expectativas distintas e desqualificação das famílias, ao mesmo tempo em que os pais aceitam e acreditam no discurso da escola, considerando que seus filhos não têm êxito e apresentam dificuldades porque não têm capacidade de aprender, não são inteligentes; aquele que fracassa leva a culpa pelo próprio fracasso.

Escola e família são as principais agências socializadoras de crianças e jovens, são instâncias que deveriam dar aos jovens parâmetros, formação e iniciação ao processo longo e contínuo de aprendizagem que vai durar muitos anos. Por que o diálogo entre essas duas instituições é tão difícil?

Por seu turno, a escola culpabiliza a família pelo fracasso de seus filhos, considerando-a como desestruturada e ameaçante. De sua parte, os professores queixam-se das famílias e dos alunos em situações limites, em que são xingados e desrespeitados tanto por alunos como por pais.

Constatamos que existe por parte da escola uma grande dificuldade para aceitar as crianças de classes populares e a cultura juvenil no seu ambiente. Seus empecilhos se inserem na possibilidade de abrir espaços de diálogo e na ocorrência de acusação e mal-estar para com as famílias.

As famílias também têm bloqueios: não se aproximam da escola, ficando distante, não acompanhando o que acontece no cotidiano de seus filhos, não facilitando o diálogo e a aproxima-

ção, muitas vezes não por falta de interesse mas sim por não saber como se aproximar, não conhecer os mecanismos. Um exemplo desses impedimentos é que, até hoje, não conseguem exigir da escola uma educação de qualidade, como se esses dois mundos fossem sem comunicação.

O que deve fazer a escola e o que deve fazer a família? Como juntar pessoas que deveriam ter os mesmos interesses, ou seja, garantir o bem-estar de crianças e jovens no espaço escolar? O diálogo pode funcionar como uma palavra mágica. Escutar as queixas das famílias e da escola pode dar início a um processo de discussão sobre ambas, seus deveres e obrigações.

O que pede a escola é que a família preste mais atenção a suas crianças e jovens e tente resolver problemas para os quais a escola se sente impotente e limitada.

Pergunta-se: como se sente a família? São todos os pais que têm disponibilidade de acompanhar os filhos nos estudos? São todos os pais que sabem como fazê-lo? A resposta é não. No entanto, poderíamos pensar em alguns pontos em que os pais devem participar, no cotidiano da escola, a fim de melhorar o clima de tensão existente entre escola e pais.

## **A família**

- É preciso que os pais considerem a escola como próxima a eles e que possam chegar ao espaço escolar não somente para reuniões, mas também para discutir o que acontece na escola, qual a qualidade de ensino, quais as regras existentes e, finalmente, o que eles pensam sobre a escola. É preciso que conheçam e tenham possibilidade de conversar com diretores e professores.
- Mesmo que os pais não possam trabalhar com seus filhos diretamente, é importante que se interessem pelo que estão fazendo, quais as matérias de que gostam, quais as de que não gostam e por que; quem são os seus ami-



gos, com quem conversam; que fazem nos intervalos etc. Isso vai dar aos pais a abertura para um diálogo que muitas vezes não existe.

- É importante que os pais compareçam às reuniões da escola, para discutir sobre os filhos, sobre o funcionamento da escola, sobre a qualidade do ensino e da educação.
- Também é fundamental ajudar as crianças e jovens a estruturar o seu tempo em casa, conhecer as suas principais dificuldades e devolvê-las para a escola.
- Deve-se experimentar ler, ter alguns livros em casa, mostrar que a leitura é fundamental. Mesmo que a família nunca o tenha feito pode-se começar por um ou dois livros (pesquisas nacionais e internacionais mostram que quanto mais a família tem livros em casa e lêe, maior a probabilidade de que a criança e o jovem melhorem o seu rendimento na escola).

## **A escola**

A instituição escolar deve possibilitar o diálogo constante entre todos os atores sociais da escola para que se sintam participantes da dinâmica escolar. Eis algumas ações:

- Criar práticas guiadas por concepções educativas e não repressivas e trabalho pedagógico que busque a co-participação de todos os membros da escola.
- Abrir o diálogo com os pais, discutindo as suas idéias e recomendações.
- Abrir as escolas para que se relacionem de forma criativa com a comunidade local, superando o isolamento físico.
- Receber os pais e fazer da escola um espaço aberto de diálogo e convivência.
- Fazer que as reuniões não sejam de queixa, e sim de conteúdo, de alternativas, incentivando a maior participação



de pais e responsáveis nas atividades da escola, bem como o acompanhamento mais rigoroso da progressão educacional dos alunos.

- Utilizar princípios de convivência, de aceitação, de diversidade.
- Estimular a participação de alunos, professores e pais em debates, definição e divulgação das normas de funcionamento da escola, bem como dos mecanismos de sanção e punição.
- Apoiar iniciativas de gestão democrática e participativa da escola que contemplem os interesses de todos os integrantes da comunidade escolar.
- Despertar em alunos, professores e diretores e pais o sentimento de pertencimento à escola e à comunidade do local onde está situada a escola.
- Criar um serviço nas secretarias de educação e nos jornais locais para ouvir e acompanhar as principais denúncias e queixas de estudantes, professores e pais, tanto as de cunho pedagógico quanto as relacionadas às questões de convivência escolar.
- Por fim e principalmente, deixar de ver a família de forma preconceituosa, tais como considerar alguns tipos de família desestruturados e desinteressados, sem analisar e ponderar sobre condicionantes sociais aos problemas por que passam as famílias.

Finalmente afirmamos que a escola pode ensinar democracia em um contexto democrático, e o trabalho com os pais é essencial neste sentido. Somente prestando contas de suas atividades e mudando as relações com as famílias é que a escola pode estar mais integrada nas comunidades locais, aceitando sua formas de ser e sua diversidade. É essa a escola do século XXI, na qual se ensina com qualidade, se colabora, se ajuda na socialização de suas crianças e jovens e que se estabelece como um espaço central da afirmação da cidadania.

Nesse cenário já descrito de violências nas escolas, a comunidade escolar apresenta dificuldades para administrar as diferentes situações de conflito que enfrenta diariamente. Diante da perplexidade e da multiplicidade de violências – físicas, incivildades, simbólicas e institucionais – presentes no ambiente escolar, propõe-se a implementação do Programa de “Mediação”, cuja proposta é gerar e implementar atividades, em conjunto com os atores das comunidades escolares, que visam melhorar a convivência na escola, a partir do incentivo às práticas não-violentas de resolução dos conflitos.



### **Mediação**

Atualmente, a escola tem-se utilizado somente de três mecanismos para enfrentar as situações de natureza conflituosa, quais sejam: a ocorrência policial/Justiça; o serviço de saúde mental; e a transferência de escola – que são posturas essencialmente punitivas.

Nessa perspectiva de prevenção da violência e promoção de um clima escolar não hostil, segundo diversos autores (ORTEGA, 2000; SCHMITT-BONAFFÉ, 2000; ORTEGA. e REY, 2002) surge a mediação como uma metodologia pedagógica de resolução de conflitos.

A escola, por excelência, é um lugar de expressão da diversidade – filosófica, religiosa, étnica etc. – bem como um dos locais onde se reproduzem a crise econômica e as manifestações das dificuldades decorrentes da pobreza – o que faz que não esteja imune aos altos índices de violência.

A manifestação das diferenças pode gerar diferentes níveis de conflitos, quais sejam: a falta de respeito, o racismo, o deboche, os apelidos, os roubos, as chantagens, os golpes, a violência sexual, entre outros. Os conflitos ocorrem quando: as relações se deterioram, a comunicação se interrompe, os sentimentos estão corroídos e os relacionamentos desgastados.



Os conflitos na escola não são acidentais e sim sistêmicos, repetitivos. São gerados e agravados cotidianamente, mas, se receberem um tratamento especial, podem ser revertidos em convivência harmônica das diferenças. Ou seja, o conflito, quando bem administrado, pode produzir resultados valiosos e não somente destrutivos, superando a conotação negativa e o direito de manifestação da diversidade.

A escola pode ser um dos espaços de resolução dos conflitos e de prevenção da violência. Em outras palavras, a implantação de um Programa de Mediação na escola propicia a prática do diálogo, diminui o sentimento de insegurança, interfere nos níveis de violência e pode promover uma atmosfera pacífica, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

No espaço escolar a mediação é uma ferramenta nova, emergente, baseada nos conhecimentos tratados pela sociologia, direito, psicologia, teoria dos sistemas e administração (técnicas de negociação).

A mediação permite que: as partes decidam a forma da negociação; os sentimentos possam ser expressados e respeitados; o enfoque se centre na ação futura mais do que na passada; haja imparcialidade; a comunicação e a colaboração sejam facilitadas; a reconciliação e a responsabilidade sejam estimuladas; cada um dos participantes possa entender o processo de resolução; e não haja vencedor nem perdedor.

A mediação começa quando as partes transferem a responsabilidade de resolver a disputa para um mediador e termina quando o mediador devolve o problema re-significando-o, a fim de que cada parte encontre a solução mais adequada.

Em outras palavras, a dinâmica da mediação na escola propicia a prática do diálogo, diminui o sentimento de insegurança, interfere nos níveis de violência e pode promover uma atmosfera pacífica, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

São várias as medidas que, adotadas no âmbito escolar, podem favorecer a criação de um ambiente protetor, como por exemplo:

- sensibilizar as famílias e a comunidade em relação ao problema da violência e à necessidade e à possibilidade de sua redução;
- garantir a participação de todos os agentes sociais nas escolas;
- desenvolver o sentido de pertencimento à escola; e
- buscar valorizar os jovens, respeitando sua autonomia, discutindo casos de conflitos e violência diretamente com os envolvidos.

A principal idéia é transformar a escola para que seja capaz de lidar com os conflitos e as violências, deixando de culpabilizar pais (ou responsáveis), alunos, professores, funcionários e diretores pelos conflitos existentes. Trata-se de criar as bases de uma escola que tenha consciência da violência como fenômeno que se constrói socialmente e que, portanto, é passível de ser evitado. Uma escola, por fim, que tenha no diálogo o recurso primordial dos conflitos que ela deve gerir. Necessita-se, como afirma García Gómez (*idem*: 103) de medidas que implicam o planejamento e desenvolvimento do currículo, repensando a organização das relações de poder que conformam a realidade social das escolas, suas crenças e suas políticas.

A educação tem que estar aberta para as mudanças sociais, com o apoio da sociedade e com a anuência de diretores e professores, os quais têm de estar dispostos a um pacto sobre a escola e a violência. É na discussão do que acontece no cotidiano escolar, na participação dos diferentes atores no processo pedagógico, nos destinos da escola, que se torna viável a criação de novos mecanismos democráticos de diálogo e de aceitação para mudanças.

Também para que exista um pacto entre todos os atores sociais é preciso que se crie sintonia com o universo juvenil e suas múltiplas formas de expressão; é imprescindível estar atento

e aberto ao contexto que esse jovem manifesta continuamente, que o sonho com uma educação que lhes propicie participação cidadã e uma escola que respeite sua diversidade.

## **Bibliografia**

ABRAMOVAY, M. *et al.* *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas periferias de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, UNESCO, 1999.

ABRAMOVAY, M. *et al.* *Escolas de Paz*. UNESCO, Brasília, 2001.

ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M. e CASTRO, M. M. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ABRAMOVAY, M. *et al.* *Cotidiano das Escolas: entre violências*. Brasília. UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, MEC, Brasília, 2006.

ABRAMOVAY, M. *Violencias em las Escuelas: un gran desafío*. In: *Revista Iberoamericana de Educación, Violencia en la escuela II*, n. 38, Madri, mayo-agosto 2006.

ADORNO, S. F. (1993), *A criminalidade urbana violenta no Brasil: um recorte temático*. BIB, Rio de Janeiro, 35, 1. sem.

AGUADO, M. J. *Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla*. In: *Revista Iberoamericana de Educación, Violencia en la escuela I*, n. 37, Madrid, enero-abril 2005.

ARENDT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará, 1994.

BAERDISA, T. e VIEDMA, A. (coords) *Convivencia Escolar*. Madrid. UNED. 2006.

BENBENISHTY, R e ASTOR, R. *School violence in context: culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press, 2005.



BOUDON, R.; BARRICAUD, F. *Violência*. In: BOUDON, R. e BARRICAUD, F. Dicionário crítico de sociologia. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa, Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. (coord). *A miséria do mundo*. Editora Vozes: Petrópolis, 1997.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris:Minuit, 1964.

\_\_\_\_\_. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed., Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

BRANT, V. C. *São Paulo: trabalhar e viver*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

BRASLAVSKY, C. *Diez Factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. Documento Básico*, Fundación Santillana, Madrid, 2004.

CALDEIRA, T. P. *Direitos Humanos ou Privilégios de bandidos?* Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, 1991.

CARRANO, P. C. R. *Identidades Juvenis e Escola. Jovens, Escola e Cultura: Revista de Educação de Jovens e Adultos da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil*, n. 10, nov./2000.

CASTRO, M. *et al. Cultivando Vida, Desarmando Violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellog, BID, 2001.*

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. e SILVA, L. *Juventudes e Sexualidade*, UNESCO, Brasília, 2004.

CASTRO, M. G. e ABRAMOVAY, M. *Drogas nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

CHARLOT, B. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

CHAUÍ, M. "Um ideologia perversa: Explicações para a violência

impedem que a violência real se torne compreensível". In: *Folha de S. Paulo*, 14 de março de 1999 (Caderno Mais!, p. 5-3), 1999.

CHESSAIS, J-C. *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.

DELORS, J. *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 2001.

DEBARBIEUX, É. *L'oppression quotidienne*. Recherches sur une délinquance des mineurs. Bordeaux : Laboratoire de Recherches Sociales en Éducation et Formation – Observatoire Européen de la Violence Scolaire. Université Victor Segalen – Bordeaux 2, 2002 (mimeo).

DEVINE, J. A Mercantilização da violência escolar. In: BLAYA, C. DEBARBIEUX, E. org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, UNESCO, 2002.

DUBET, F; MARTUCELLI, D. *En la Escuela: Sociología de la Experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DELORS, J. *Educação. Um Tesouro a Descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

FREIRE, P. In: SNYDERS, G. *Alunos Felizes, reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. Autonomia da escola: princípios e propostas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (orgs). *Guia escola cidadã*. V.1. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GUIMARÃES, E. *Escola, galeras e narcotráfico: novos padrões de relacionamento entre a escola pública de 1º grau e o meio urbano na cidade do Rio de Janeiro*. disponível em [http://www.educacaoonline.pro.br/escola\\_galeras.asp.01/06/2005](http://www.educacaoonline.pro.br/escola_galeras.asp.01/06/2005).

- HALL, S.; JEFFERSON, T. *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post- War Britain*. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies – University of Birmingham, 1975.
- KI- ZERBO, J. *Éduquer ou périr*. Paris: Editions UNESCO, UNICEF, 1990.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazio. Sobre o individualismo contemporâneo. O moderno e o pós moderno*. Ed Manole. Barueri, São Paulo, 2005.
- MICHAUD, Y. *La Violence*. Que sais- je, Paris, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. Censo Escolar. MEC/INEP 2003.
- MORIN, E. *Os sete sabres necessários à educação do futuro*. São Paulo: UNESCO, Cortez, 2001.
- ORTEGA, R. *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. A. Machado libros. Madrid. 2000.
- ORTEGA R. *et al. Laconvivencia escolar: que es y como abordarla*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R. e REY, R. *Estrategias Educativas para a prevenção da violência*. UNESCO Brasília. 2002.
- OUTEIRAL, J. Entrevista a Márcia Cezimba sobre livro “Ensaio sobre a Maldade”. In: *O Globo- Revista*. 18 de junho de 2006: 38-39.
- ROCHÉ, S. *Tolérance Zero ? Incivilités et insecurités*. Paris: Éditions Odile Jacob. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Insecurité et Liberte* . Editions du Seuil. Paris. 1994.
- SAYÃO, R. e AQUINO, J.P. *Família: Modos de usar*. Papirus Editora. São Paulo, Campinas, 2006.
- SCHMITT- BONEFFÉ, J.P. *La Médiation Scolaire par les élèves*. ESF éditeur. Issy-les Molineaux: 2000.
- SNYDERS, G. *Alunos Felizes, reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo: Paz e Terra. 2001.

