

Conversando sobre violência e convivência nas escolas



edições FLACSO Brasil

Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria Executiva do MEC
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
Coordenação Geral de Direitos Humanos
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
Organização dos Estados Ibero-Americanos

ABRAMOVAY, Miriam, Coord.

Conversando sobre violência e convivência nas escolas. / Miriam Abramovay et al. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

83 p.

ISBN: 978-85-60379-09-5

Edição: 1

Ano de edição: 2012

Local de edição: Rio de Janeiro

1 - Sociologia da educação. 2 - Problemas sociais – escolas. 3 - Violência escolar. 4 - Convivência nas escolas. I - ABRAMOVAY, Miriam. II - FLACSO – Brasil. III - OEI. IV - MEC

Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos nesta publicação e pelas opiniões aqui expressas, que não são necessariamente as da FLACSO e não comprometem a Organização. As designações empregadas e a apresentação do material não implicam a expressão de qualquer opinião que seja, por parte da FLACSO, no que diz respeito ao *status legal* de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, ou no que diz respeito à delimitação de suas fronteiras ou de seus limites.

CONVERSANDO SOBRE VIOLENCIA E CONVIVÊNCIA NAS ESCOLAS



Ministério da
Educação



EQUIPE RESPONSÁVEL

COORDENAÇÃO

Miriam Abramovay

AUTORES

Miriam Abramovay

Miguel Farah Neto

Rosa Virgínia Melo

Maria Eugênia Carvalho de la Roca

Claudio Dantas Monteiro

Marisa Feffermann

Luis Fellipe de Carvalho

EQUIPE DE CAMPO

RIO DE JANEIRO

Miriam Abramovay

Maria Eugênia Carvalho de la Roca

BAHIA

Rosa Virgínia Melo

Selma Reis Magalhães

RIO GRANDE DO SUL

Miguel Farah Neto

Ana Paula Rosa dos Santos

ACRE

Miguel Farah Neto

Bruno Emílio Fadel Daschieri

MATO GROSSO

Claudio Dantas Monteiro

Larissa Silva Freire Spinelli

ASSISTENTE DE PESQUISA

Alenicia de França Sousa

ILUSTRADOR

Gustavo Hildebrand

DESENHO GRÁFICO

Marcelo Giardino

Miriam Abramovay [Coordenadora]

Miguel Farah Neto

Rosa Virgínia Melo

Maria Eugênia Carvalho de la Roca

Claudio Dantas Monteiro

Marisa Feffermann

Luis Fellipe de Carvalho

CONVERSANDO SOBRE VIOLENCIA E CONVIVÊNCIA NAS ESCOLAS

[1^a Edição]

Rio de Janeiro

Edição FLACSO [2012]



Ministério da
Educação



ADVERTÊNCIA

Uma das principais preocupações deste trabalho é o uso de linguagem inclusiva de gênero. Porém, com o intuito de preservar a fluidez da leitura e evitar sobrecarga gráfica, optou-se pelo emprego do masculino genérico, quando não especificada a diferenciação de gênero.

Os trechos em itálico reproduzem falas de estudantes, profissionais da educação e Responsáveis, aqui apresentadas conforme a expressão de seus autores no momento das entrevistas.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS		9
APRESENTAÇÃO		11
INTRODUÇÃO		15
CAPÍTULO 1 – RELAÇÕES SOCIAIS E REGRAS NAS ESCOLAS		19
1.1 - As relações sociais na escola		19
1.1.1 - Como são as relações entre estudantes e adultos, segundo os adultos?		20
1.1.2 - Como são as relações entre estudantes e adultos, segundo os estudantes?		25
1.1.3 - Como são as relações entre os estudantes, segundo eles mesmos?		27
1.2 - As relações entre a família e a escola		31
1.2.1 - Como ocorre a interação entre família e escola no cotidiano?		32
1.2.2 - Por que os familiares não frequentam a escola?		34
1.3 - As regras da escola		37
1.3.1 - Quais são as principais regras da escola? Como elas são estabelecidas? O que se pensa delas?		39
1.3.2 - Como os estudantes percebem o exercício da autoridade escolar?		42
1.3.3 - Como é a relação entre a cultura escolar e a cultura de rua?		43

CAPÍTULO 2 - AS VIOLENCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR	45
2.1 - A escola produz e reproduz violências	45
2.2 - O que representam as agressões verbais na escola?	48
2.3 - O que representam as ameaças na escola?	50
2.4 - O que representam as agressões físicas na escola?	52
2.5 - O que representam as armas na escola?	55
2.6 - O que representa a discriminação na escola?	58
2.6.1 - Discriminação de pessoas com deficiências	59
2.6.2 - Discriminação racial	62
2.6.3 - Discriminação por pobreza	67
CAPÍTULO 3 - TRANSFORMANDO NOSSAS ESCOLAS	71
3.1 - Rompendo o ciclo da violência: a educação em Direitos Humanos	72
3.2 - Aproximando os atores sociais: a família, a escola e a comunidade	75

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos diretores, coordenadores, equipes de apoio, aos professores, estudantes e seus familiares, pela disponibilidade e pelos ricos depoimentos oferecidos para este trabalho.

Agradecemos aos: Secretário Estadual de Educação do Acre; Secretário Municipal de Educação de Rio Branco/AC; Secretário Estadual de Educação da Bahia; Secretário Municipal de Educação de Salvador/BA; Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso; Secretário Municipal de Educação de Cuiabá/MT; Secretário Estadual de Educação do Rio de Janeiro; Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ; Secretário Estadual de Educação do Rio Grande do Sul; Secretaria Municipal de Educação de PortoAlegre/RS e às suas equipes, que acolheram a proposta e abriram as portas das escolas pesquisadas.

APRESENTAÇÃO

As violências nas escolas constituem fenômeno preocupante. De um lado, pelas sequelas que infligem aos atores envolvidos – os que praticam, os que sofrem e os que testemunham. De outro, porque contribuem para destituir a escola de sua condição de lugar de socialização, de aquisição de conhecimento, de formação humana. No processo de ensino-aprendizagem, os alicerces principais deveriam ser a ética e a comunicação pelo diálogo, antíteses da violência.

É certo que em todo o mundo ocidental moderno o problema não é recente. Contudo, tornou-se, hoje, uma grave questão social, convertendo-se em importante objeto de estudo e de preocupação por parte da sociedade e dos poderes públicos, de forma a se atender à necessidade de seu enfrentamento. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Justiça - SECADI/MEC e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI, com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - FLACSO, realizaram pesquisa em escolas públicas brasileiras, visando traçar um quadro atual da situação no país, buscando melhor entender suas causas e consequências, tendo por objetivo contribuir para o aprofundamento da discussão sobre o tema.

A FLACSO é um organismo internacional, intergovernamental e autônomo, que tem como princípio fundamental de atuação a defesa da diversidade, concebendo as crianças, os adolescentes e os jovens não somente como sujeitos de direitos, mas igualmente de desejos e potencialidades, atores e atrizes de novos direitos. Desenvolve, entre outras linhas de ação, estudos na área de juventude e políticas públicas. Dentre seus trabalhos no Brasil, tem

dado ênfase à questão das violências nas escolas, por meio de pesquisas e cursos para educadores, estudantes e familiares, abordando a questão e suas possíveis soluções.

A OEI, organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países iberoamericanos, busca contribuir para a melhoria da educação e da cultura. Nesse sentido, vê a educação para a cidadania como um dos eixos principais na preparação dos indivíduos para o exercício responsável da liberdade, da solidariedade e da defesa dos Direitos Humanos, base de uma sociedade mais justa. Tal perspectiva implica o enfrentamento de contextos violentos no âmbito escolar, de forma a favorecer a coesão social, horizonte das necessárias mudanças.

A SECADI, em sua atuação, prioriza a necessidade de se refletir sobre a inclusão educacional, com o objetivo de reverter os graves contrastes sociais presentes na educação, na perspectiva da educação continuada, estabelecendo políticas que permitam a democratização dos sistemas de ensino e de mecanismos que garantam a educação para todos. Assim, os debates sobre educação não podem ser isolados de questões como desenvolvimento social, gênero, identidade e orientação sexual, diversidade étnico-racial, populações indígenas, qualificação para o mundo profissional, democracia e direitos humanos, pessoas com deficiência e educação inclusiva. Criar mecanismos que contribuam para o enfrentamento das violências no ambiente escolar é requisito fundamental para uma sociedade que atue em prol dos Direitos Humanos.

Com a publicação do livro *Conversando sobre Violência e Convivência nas Escolas*, as três instituições buscam contribuir para o debate entre todos os envolvidos nos processos educacionais. A discussão tem, como pano de fundo, um diagnóstico das realidades das escolas, com foco principal nas relações sociais, nas violências e nas possibilidades de refletir sobre a convivência escolar. São os próprios atores da pesquisa os que apresentam caminhos e perspectivas para essa questão.

A análise dos dados permite não apenas traçar um quadro da situação atual do problema, mas, principalmente, reconhecer ferramentas e instrumentos, apresentados didaticamente, para a realização de ações concretas no cotidiano. Trata-se de uma abordagem por meio da qual as violências são percebidas como um fenômeno que se constrói socialmente

e é passível de ser evitado. Para tanto, a ampliação do diálogo representa um dos recursos importantes para gerir as violências cotidianas. É preciso conhecer a realidade para transformá-la. Nesse sentido, a compreensão de que cada ato violento tem suas particularidades viabiliza a promoção de intervenções eficazes.

Renova-se o convite aos atores do universo escolar para a sensibilização e disponibilização ao engajamento na busca de soluções para os problemas detectados. Com a participação de gestores, educadores, familiares e do governo, é possível repensar culturas pedagógicas como foco das políticas públicas e sociais de prevenção à violência, fortalecendo, assim, não apenas a valorização, mas a efetiva concretização das premissas sublinhadas pela defesa dos direitos humanos no Brasil.

Aloisio Mercadante
Ministro de Estado da Educação

Pablo Gentili
Diretor FLACSO – Brasil

Ivana de Siqueira
Diretora Regional da OEI - Brasil

INTRODUÇÃO

Destinado aos educadores, este livro busca contribuir para a compreensão de algumas das dimensões do cotidiano que conformam o clima escolar, tornando-o mais suscetível, ou não, à ocorrência de violências, e visa oferecer subsídios e sugestões para que as escolas invistam na prevenção das violências e na convivência solidária e democrática, pautada no respeito aos direitos humanos.

Certamente, essa é uma preocupação que tem levado estudiosos a se debruçar sobre o tema, à procura de possíveis caminhos. Aqui, considerou-se fundamental trazer a palavra dos muitos atores sociais que constroem o cotidiano escolar – estudantes, familiares, professores, diretores, coordenadores e demais profissionais –, de modo a conhecer suas experiências, opiniões e sugestões, para então, com seu respaldo, apresentar algumas possibilidades de ação.

Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa junto aos atores de escolas públicas das cinco regiões brasileiras, que ofereceram ricos depoimentos sobre muitos aspectos da realidade atual da educação em nosso país, falando de suas dores e delícias, como diria o poeta.

A escola é considerada como instituição privilegiada para a formação de crianças, adolescentes e jovens, segundo uma perspectiva cidadã e democrática, na qual as relações que se estabelecem entre os sujeitos têm papel determinante. Portanto, nessa pesquisa, a análise do fenômeno das violências nas escolas privilegia as relações sociais existentes dentro

e fora do espaço escolar, considerando diferentes fatores – o ambiente físico, as regras de convivência, as especificidades dos distintos atores.

A opção por uma abordagem metodológica de cunho qualitativo mostrou-se como a mais adequada, por permitir uma escuta sensível e abrangente, possibilitando conhecer atividades diárias, motivos, significados, emoções e reações dos sujeitos, dando espaço para seu próprio olhar sobre o mundo e oferecendo, ao pesquisador, pistas acerca dos “Por quê?” e dos “Como?” que envolvem a compreensão dos comportamentos sociais, o que, conforme aponta Kaufmann (1996)¹, propicia uma íntima combinação entre o empírico e o teórico.

O trabalho de campo foi realizado em cinco capitais (Rio Branco, Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Cuiabá), abrangendo quatro escolas –duas estaduais e duas municipais- em cada uma delas. Ao todo, nos 20 estabelecimentos de ensino fundamental e médio, foram ouvidos 631 atores sociais. No processo de escuta, utilizaram-se entrevistas individuais semi-estruturadas com diretores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos, inspetores, porteiros, merendeiras e outros agentes. Em relação aos estudantes, familiares e professores, foram realizados grupos focais. Vale ressaltar que a técnica do “grupo focal” é bastante útil para, de forma ágil, obter-se informações em profundidade sobre atitudes, crenças e valores de um grupo relacionado aos aspectos específicos que se quer estudar.

As entrevistas e os grupos focais foram apoiados por roteiros pautados nos eixos temáticos da pesquisa:

- » Como é essa escola? Quais seus principais problemas? Como são as relações entre seus sujeitos? Como se dá a relação família-escola? O que se faz ou se pode fazer para lidar com essas questões?
- » Como funcionam as regras dessa escola? Qual a opinião dos sujeitos sobre elas?
- » Como se manifesta o fenômeno da violência nessa escola? Quais as experiências vividas pelos sujeitos? O que se faz ou se pode fazer para lidar com ele?
- » Quais são os principais preconceitos presentes nessa escola? Como se manifestam? O que se faz ou se pode fazer para lidar com eles?

1 KAUFMANN, J-C. *L'entretien Compréhensif*. Paris: Nathan Université, 1996.

Os resultados desse estudo são apresentados a seguir, nos três capítulos em que se organiza este livro. O primeiro aborda as relações entre atores sociais do universo escolar e entre escola e família, considerando, nessa análise, as regras estabelecidas. É importante destacar que as interações não são vistas unicamente como conflituosas ou harmoniosas. Ao contrário, elas são plurais e multifacetadas: uma mesma relação pode ter aspectos de conflito e amizade, ser negativa e positiva. Do ponto de vista dos professores, sua interação com os estudantes é atravessada por reconhecimento e estímulo, mas também por muitos conflitos. Para os jovens, os docentes, em geral, são referências de vida e amizade. Entretanto, há reclamações sobre o tratamento por vezes rude e autoritário que lhes é dispensado por alguns professores. No que diz respeito ao relacionamento entre os estudantes, alianças e rivalidades se alternam. Chama ainda a atenção o desencontro da relação família-escola, as duas mais importantes instituições socializadoras dos jovens. Quanto ao regulamento escolar, por não ser pactuado entre todos os integrantes da comunidade, tem suas normas frequentemente rejeitadas pelos estudantes, o que gera problemas e conflitos.

O segundo capítulo trata da pluralidade das violências nas escolas, categorizadas em microviolências, violências simbólicas e violência “dura”. Na ótica de jovens e adultos, as relações são atravessadas por sentimentos contraditórios, que incluem empatia, cumplicidade e admiração, bem como apelidos, competições, ameaças, xingamentos e indiferença. As agressões verbais são as mais corriqueiras. No entanto, agressões físicas são também acionadas para resolver conflitos. Destaca-se, ainda, a presença de armas brancas e de armas de fogo, configurando grave elemento de tensão interna. Vale ressaltar que conflitos originados por preconceitos², perpassam, explícita ou veladamente, todas as categorias sociais. Atitudes discriminatórias criam

2 A relação entre violências nas escolas e temas como gênero, violência de gênero e homofobia são temas fundamentais e podem ser encontrados em outras pesquisa tais como: ABRAMOVAY, M (Coord.). *Cotidiano das escolas: entre Violências*. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005. ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G. *Caleidoscópio de violências nas escolas*. Missão Criança, Brasília, 2006. ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2002. ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. RITLA, Secretaria de Estado de Educação e GDF, Brasília, 2009. FIPE/MEC/INEP Estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, 2009.

problemas de autoestima, podem interferir no aprendizado e, quando não contempladas seriamente, evoluir para eventos violentos.

O último capítulo sugere caminhos de transformação, para que a escola potencialize seu papel educador e socializador, recuperando sua condição de ambiente privilegiado para a construção de relações de conhecimento e amizade. Partindo de propostas e sugestões presentes na literatura, apresentam-se as recomendações produzidas na interlocução com os muitos sujeitos da pesquisa.

Por fim, é nosso desejo que este seja um dos “livros de cabeceira” de professores e gestores da educação brasileira.

CAPÍTULO 1

RELAÇÕES SOCIAIS E REGRAS NAS ESCOLAS

1.1 - As relações sociais na escola

As relações sociais que permeiam as instituições escolares contribuem para medir e qualificar o clima escolar, definido como “a qualidade do meio interno que se vive numa organização” (FONTES, 2003).

Para Carra (2009)³, o clima escolar tem relação com normas, valores e atitudes e constitui um dos principais indicadores do funcionamento da escola. Tem também relação com a compreensão das regras e com a percepção de justiça e proteção existentes - ou não - no espaço escolar. Assim, se constrói na interface da qualidade das relações entre os diversos sujeitos da instituição - estudante, professor, gestor e funcionário de apoio - e as famílias.

Não se pode deixar de considerar o fato de ser a escola um lugar privilegiado de aprendizagem e socialização, que, como afirma Charlot (2002), possibilita a construção de sujeitos na sua singularidade. É também o ambiente escolar fator fundamental para a consolidação da prática e da consciência sobre os direitos humanos, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação e da formação de identidade. Assim, são as interações e os vínculos entre os vários atores que permitem uma aproximação das vivências e dos conflitos que possibilitam, dificultam ou impedem a efetivação das garantias desses direitos.

+
FONTES, C.
Insucesso escolar.
In: <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm>.
Acesso: 30/10/2011.
.....

+
CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.
In: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>.
Acesso: 01/11/2011.
.....

³ CARRA, C. *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

Os depoimentos oferecidos pelos muitos sujeitos presentes neste trabalho permitem a identificação de vários dos elos existentes entre o clima escolar, as regras, o funcionamento das escolas e as violências nelas correntes. A convivência cotidiana obrigatória – marcada por horários, normas, indisposições, situações de bem e mal-estar – caracteriza-se por encontros e desencontros entre todos os sujeitos. As relações sociais mostraram-se conflitivas e repletas de contradições, mas, ao mesmo tempo, ricas em possibilidades de construção de laços de amizade e de novas formas de fratria.

1.1.1 - Como são as relações entre estudantes e adultos, segundo os adultos?

A escola pode ser excludente ou, então, funcionar como um local de pertencimento, contenção, respaldo, proteção e escuta. Segundo uma inspetora, *adolescentes chegam com problema com a família e se abrem com a gente, pedem para conversar, a gente se torna psicóloga, amiga, mãe, inspetora, educadora... De tudo um pouco.* Os jovens, em sua opinião, trazem consigo grande diversidade de características, que pontuam suas atitudes e seus comportamentos: *Tem aluno dedicado, tem aluno carente, tem aluno bom, tem aluno revoltado, tem aquele que chega de mau humor.*

É importante ressaltar que as relações e interações que ocorrem no ambiente escolar não devem ser vistas unicamente como conflituosas ou harmoniosas. Ao contrário, elas são plurais e apresentam muitas facetas: uma mesma relação pode ter aspectos de conflito e amizade, ser negativa e positiva, como afirma um professor: *Ao mesmo tempo em que eles são violentos uns com os outros, eles são muito amorosos com os professores.*

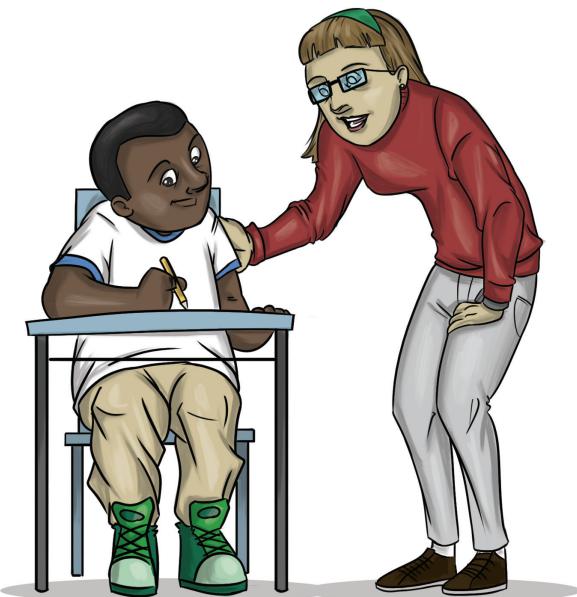
Alguns professores fazem referência a qualidades que desconstroem a visão negativa que, frequentemente, se tem sobre os jovens estudantes e que acaba por imputar-lhes a maior parcela de culpa pelas situações de violência que acontecem nas escolas: *Eles são talentosos, são afetivos, muito prestativos assim, apesar de toda essa indisciplina, às vezes, dessa violência.* Esses professores mantêm relações positivas com os jovens e uma significativa prática de construção de conhecimento, como a relatada a seguir, que destaca uma experiência de leitura em sala de aula, na

qual, a partir da abordagem de contos brasileiros, crianças, adolescentes e jovens produzem o roteiro para a realização de um vídeo:

Eles tinham que fazer um roteiro adaptado e nós filmaríamos. Porque uma coisa chama a atenção: todos eles têm celular, celular com câmera. Eles filmam, ou quem não tivesse empregava para os outros. Eu também me propus a trazer para filmar. Saíram trabalhos lindos, lindíssimos. Tem um *blog* de língua portuguesa, tem na internet, eles estão publicados lá. (Grupo focal, Professores)

Este exemplo demonstra que o docente que tem percepção do potencial da relação pedagógica consegue explorar o interesse, a criatividade e a produção intelectual dos jovens para o conhecimento, como narra a mesma professora, ao reproduzir a fala de um de seus estudantes: '*Professora, eu comecei a ir na biblioteca tirar livro porque a senhora incentivava aqui em sala de aula a gente fazer*'. Essa experiência educacional produz efeito tanto no educador quanto no educando: *É uma gratificação escutar... De repente, são alunos que nunca leram!*

Segundo diversas falas, quando os professores *se importam com os alunos, os respeitam, sabem cobrar*, a relação se torna diferente, como no caso de uma escola que os jovens frequentavam mesmo durante períodos de paralisação: *Eles gostam de estar na escola, eu acho que eles se sentem um tanto quando seguros aqui dentro*. Em outro estabelecimento, determinados temas, como sexualidade e mercado de trabalho, são apontados como geradores de maiores possibilidades de diálogo, levando uma orientadora a afirmar que *os alunos adoram a escola e os professores também*. Um coordenador relata: *Os meninos vêm para pesquisar na internet, tocar na banda, a escola funciona como refúgio e eles respeitam aqui dentro. Mas foi todo um trabalho educacional, mesmo!*



A escola, segundo alguns professores, é um local privilegiado de socialização: *Se colocar aula de domingo a domingo, essa escola está cheia; eles gostam de estar aqui, eu acho que aqui é o lugar onde eles saem de casa.* É um espaço onde os estudantes convivem com seus pares e grupos de referência, construindo identidades e redes sociais, por meio de relações interpessoais que podem vir a estimular a ampliação dos conhecimentos e o enfrentamento das adversidades do cotidiano: *Nessas festas, colocou uma caixinha de som, a escola enche, você não precisa fazer nada mais, não tem uma gincana, não tem nada.*

A valorização dos jovens, da sua capacidade de crescimento pessoal e de transformação do espaço de convivência constitui uma abertura para a discussão dos direitos humanos nas escolas, como mostra a fala de uma coordenadora pedagógica: *Eu vejo eles como pessoas que têm a crescer, que têm tudo para crescer. Se a gente continuar esse trabalho, eu tenho certeza que nós vamos mudar a cara do bairro.*

Vale destacar que a visão positiva dos docentes sobre as possibilidades futuras de seus estudantes constitui fator importante para que os mesmos desenvolvam sentimentos de autoconfiança e determinação: [Meus alunos têm] *uma capacidade imensa de terminar, concluir o ensino médio, poder fazer um vestibular, tentar uma universidade!* Tal constatação chama a atenção por se contrapor à atitude negativa de muitos professores, que vaticinam futuros sombrios para os jovens: [Eles são] *desinteressados; não têm sonhos e nem perspectivas; eles nunca pensam no amanhã.* Como afirma Pais (2008), tal percepção pode resultar na interiorização de sentimentos de inferioridade e desvalorização, que podem levar, por exemplo, ao abandono da escola, como sugere um estudante: *Já peguei minha transferência... Se a professora manda eu calar a boca, se eu não tenho futuro, o que vou ficar fazendo na escola?*

Muitos dos professores mostram dificuldade para lidar com a realidade dos jovens, estranhando o contexto em que vivem, sua linguagem e seu modo de pensar: *Eu vejo aluno falando em cocaína, aluno falando de maconha - 'meu irmão fuma maconha'; ele disse que tomou um porre de cerveja, de cachaça... Tá no 4º ano, tem 8 ou 9 anos.* Ao fazerem observações como essas, também admitem sua dificuldade para dialogar e discutir questões polêmicas da sociedade atual, acreditando que *criticar e conversar não adianta.*

- +
PAIS, J. M.
Máscaras, jovens e
“escolas do diabo”.
In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/02.pdf>. Acesso: 01/11/2011

Reforçando essas visões negativas sobre os estudantes, muitos dos entrevistados ressaltam a falta de interesse e de comprometimento com a escola:

Quadro 1 - Eles querem o ‘aqui e agora’

Grupo focal com Professores e entrevistas com Diretores e Porteiros

A geração de hoje não está muito interessada em estudar. Eles querem o ‘aqui e agora’.

Ele não quer mudar, nem quer estudar, vem para a escola porque não tem o que fazer, porque a mãe obriga, porque recebe bolsa-família.

A maior luta é essa, pra conter eles dentro da escola; o aluno [fica] conversando, ouvindo música, falando sobre a novela, falando sobre *show*, mas a aula, em si, ele não quer nem saber; falta isso: eles terem responsabilidade, compromisso!

O desrespeito dos estudantes pelos professores e pela escola em geral é uma das dimensões mais destacadas das relações que se dão no espaço escolar. Segundo um diretor, *os meninos são estressantes, eles agredem o professor, eles ofendem o professor, eles querem mandar na escola, mandar na sala de aula*. Não são raros os depoimentos em que os docentes afirmam ter perdido o controle da classe, com os estudantes brigando constantemente: *[Sou] invisível, invisível, entendeu? Não existo na sala de aula, porque o que eles têm de dizer, gritar, eles fazem... Gritam, xingam tranquilamente.*

Um professor afirma que a maior dificuldade reside no fato de os estudantes já não terem *sentimento de hierarquia*. Argumenta que *falta concentração, não têm limites e são muitos carentes emocionalmente*. Reitera que os adolescentes têm duas atitudes, uma fora da sala, carinhosa, e outra quando está lecionando: *aí, eu sou xingado, eu ouço palavrão*. Tal quadro pode ser justificado, em parte, pela dificuldade gerada pelo desencontro, cada vez mais presente, entre o que a escola oferece e o que seus estudantes demandam. Os conflitos se tornam progressivamente mais frequentes.

Associada à questão do desrespeito e da quebra das relações de hierarquia, aparece, entre os docentes, de maneira gritante, a queixa pela falta de reconhecimento do papel do professor, que teve que assumir outras



+
Estatuto da Criança e do Adolescente.
In: <http://www.criancanoparlamento.org.br/sites/default/files/eca.pdf>. Acesso: 07/11/2011
.....

tarefas na escola, para além de educar: *Eu me sinto psicóloga, assistente social, delegada, babá e outras e outras funções*. Entretanto, alguns autores, como Ortega (2010), sinalizam o fato de que a atividade educacional, nos dias de hoje, implica que os professores não apenas ensinem, mas eduquem e orientem, em um processo de contínua construção, que integra, também, a participação ativa de estudantes e familiares⁴.

Outra discussão trazida de forma recorrente pelos professores diz respeito ao ECA, que, em sua opinião, é uma lei que favoreceria a impunidade das crianças e dos adolescentes, possibilitando a transgressão de regras e engessando a autoridade da escola: *Os nossos alunos sabem disso, que não vai acontecer nada. Não acontece nada, eles são protegidos. É a lei e eles têm noção disso*. Muitas relacionam o Estatuto a uma visão distorcida dos direitos humanos, reproduzindo o discurso corrente de que “direitos humanos são direitos de bandido”. É importante ressaltar que o ECA discute direitos e deveres e que, ao contrário do discurso da “defesa da impunidade”, prevê punições⁵ e tem, como principal objetivo, a garantia dos direitos constitucionais de cidadania das crianças e dos adolescentes.

Vale lembrar que, para vários docentes, alguns comportamentos e atitudes dos estudantes seriam, em muito, explicados pelas condições objetivas de vida, caracterizadas, frequentemente, por situações de extrema pobreza, como afirma um professor, reproduzindo falas de pais de estudantes e dos próprios: ‘*Olha só, se o meu filho por acaso dormir na sala de aula, a senhora me perdoe, é porque o barraco tremeu à noite inteira e ninguém dormiu*'; ‘*Eu não quero aula, eu vim aqui para comer, eu quero comer e ir embora*’.

4 ORTEGA, R. R. (coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

5 O ECA prevê as seguintes medidas sócioeducativas: (I) advertência; (II) obrigação de reparar o dano; (III) prestação de serviços à comunidade; (IV) liberdade assistida; (V) inserção em regime de semiliberdade; (VI) internação em estabelecimento educacional; (VII) qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

1.1.2 - Como são as relações entre estudantes e adultos, segundo os estudantes?

As percepções que os distintos sujeitos têm sobre as relações nas escolas estão profundamente marcadas pelas representações sobre a própria escola, as quais derivam tanto de situações vividas quanto de expectativas que cada qual tem sobre o outro. O professor, para os jovens, é uma figura especial, tanto por sua competência pedagógica quanto pelas possíveis relações de afeto e identidade. Suas expectativas referem-se, para além dos aspectos profissionais, aos de âmbito relacional. Estar próximo, poder conversar sobre a vida, ter respeito, ser democrático, valorizar os estudantes, entre outros, são os pontos que mais chamam a atenção, tanto nos elogios quanto nas críticas que formulam.

Para alguns, bom professor é aquele que incentiva e estimula; que tem origem social semelhante, levando-os a sentir-se mais próximos e os tomar como exemplos: *Ele diz que veio de onde a gente está, ele veio de uma favela, ele morou na rua, ele não tinha o que comer, mas hoje ele é um professor; [Ele] fica falando um pouco da vida dele e, praticamente, alguns alunos acabam se espelhando.* Os professores que escutam e aconselham são muito queridos: *Minha professora é como se fosse minha segunda mãe, eu conto tudo para ela, a gente tem a maior amizade, ela me dá conselhos, tomei decisões na minha vida que ela me ajudou bastante; Tem muitos professores que são meus melhores amigos, têm o nosso respeito na sala de aula, aluno e professor, mas, fora dela, muitos são meus amigos.*

A interlocução estabelecida em um dos grupos focais realizados bem traduz as expectativas que os jovens trazem para a escola em relação aos docentes:

Quadro 2 – Conversar, ter confiança e respeito

Grupo focal com Estudantes

Entrevistador: O que é que faz ser boa uma relação entre aluno e professor?

Estudante 1: Precisa ter confiança...

Estudante 2: E respeito...

Estudante 3: E o professor ser divertido, não importa, não achar que, só porque eles são professores, eles devem estar mandando no aluno, mas assim, tipo conversar, não só impor.

Entretanto, apesar de a figura do professor constituir uma referência importante, as críticas e os comentários negativos de alguns jovens sobre as formas de tratamento e atitudes no cotidiano são recorrentes: *Aqui na escola, não tem ninguém para conversar e a gente precisa de umas pessoas para estar orientando, escutando o que a gente sente, essas coisas assim... Eu penso assim.*



As agressões verbais são constantes e os estudantes reclamam da falta de respeito, sentindo-se ofendidos. Alguns manifestam o sentimento de que os professores parecem não gostar deles, apresentando comportamentos autoritários, não deixando que falem, que se expressem. O tratamento rude, às vezes por meio de gritos, torna impossível a aprendizagem, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Se ele ficar falando ignorância com a gente, então a gente também vai aprender ignorância na escola

Grupos focais com Estudantes

O professor manda ele calar a boca. Aí, ele virou: “Professor, se o senhor quer respeito, eu também quero”. A reação do professor foi tirar o aluno de sala.

Reclamar, tomar uma atitude, não dá em nada, que nem o caso da professora que deu um tapa no menino da sua sala. Se a gente pegasse e fosse dar uma queixa, não iria dar em nada. Por apenas falar um ai, “Sai da sala!”... Ela fica ameaçando, dizendo que vai levar aluno pra diretoria. Mandam sair da sala sem razão.

Tem um moleque lá que dá dó dele. A professora grita, escutinha ele, dá dó dele. Expulsa ele. Depois, pede desculpa para o menino. Eu não desculpava não!

Eles têm que nos ensinar sem ter ignorância. Se ele ficar falando ignorância com a gente, então a gente também vai aprender ignorância na escola. Não deixa tirar dúvidas, fica impaciente, é estressado!

Na nossa sala, tem professor que já vai entrando brigando, gritando!

Quando as relações se caracterizam pela *falta de respeito*, os jovens se sentem desprestigiados perante seus pares e outros adultos, o que pode distanciá-los, cada vez mais, da escola. Da mesma forma, a visão negativa que muitos docentes manifestam produz sentimentos de humilhação e rejeição: '*Onde vocês moram, vocês tem que estudar, porque aqui, aqui não é lugar, não!... Fala tanta coisa sobre o nosso bairro, nos vê como usuários de droga.*

Os estudantes também reclamam de uma certa indiferença, por parte de alguns professores: '*No final do mês, tem meu dinheiro na minha conta, não estou nem aí...;*' *O menino tava bagunçando lá na sala, ela parou e falou: 'Estou ganhando o meu dinheiro, não sou paga pra ser babá... Então, se você quer ver seu bem, sente e faça a m... do seu dever, se você não quiser, o problema é seu'.*

1.1.3 - Como são as relações entre os estudantes, segundo eles mesmos?

As relações entre os estudantes no universo escolar são complexas e, algumas vezes, mostram aspectos contraditórios. Conforme aponta Ortega (1998), a escola se configura como espaço onde a experiência cotidiana cria, informalmente, o que se denomina “microssistema dos iguais”, no qual se definem regras de comportamento, atitudes e valores que balizam a convivência dos jovens naquele grupo de referência. Dependendo das características que tal microssistema assume, podem, eventualmente, acentuar-se diferenças e conflitos: a fronteira entre companheirismo e animosidade é tênue e a distinção entre amizade e coleguismo é bem marcada.

A percepção de um jovem sobre as atitudes do outro é importante para a compreensão sobre os modos como se constroem as identidades escolares. Quando os estudantes falam de seus colegas, as condutas negativas e positivas se alternam, demonstrando a diversidade dos relacionamentos.

A competição presente nos jogos e nas brincadeiras, não raramente, pode degenerar em briga, como expressa um estudante, ao afirmar que *qualquer joguinho que tiver no ginásio, jogou e o perdedor já vai*

+
ORTEGA, R. R. La convivencia escolar: qué és y cómo abordarla. Andalucía: Concejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 1998. In: <http://www.educa.madrid.org/binary/337/convivencia.pdf>. Acesso: 02/11/2011

+
ORTEGA, R, DEL REY, R. Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência, 2002. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128721por.pdf>. Acesso: 09/12/2011

querendo briga, é muita briga! A situação de companheirismo que caracteriza o esporte converte-se, então, em animosidade. Entretanto, o fato de algumas escolas adotarem a ocupação dos períodos de recreio com atividades esportivas, como estratégia inibidora de brigas, é reconhecido como positivo, conforme contrapõe outro depoimento: *No ano passado, tinha a turma amarela, que ganhou os jogos, e eu não vi briga nenhuma.*

O uso de apelidos é outra prática que pode ter cunho agressivo e estigmatizante, sendo apontada como algo que os desagrada na atitude de alguns colegas: *Eles ficam mexendo com todo mundo, colocando apelido em todas as gurias da sala, e a gente não gosta.* O fato de apelidar pode denotar, tão somente, intimidade e informalidade na relação. Entretanto, são frequentes as referências à sua utilização, cada vez mais corriqueira, como manifestação de violência: *Alguns alunos até passam do ponto, essa questão do bullying. Eles abusam, abusam, falam besteira, às vezes vêm e dão tapinha no pescoço, coisa que muitos daqui não gostam.*

As situações de desrespeito, sobretudo em sala de aula, constituem outro aspecto que desgasta as relações, na medida em que comprometem o trabalho pedagógico. O conjunto de relatos de estudantes de uma escola, a respeito do comportamento de seus colegas, é bastante ilustrativo:

Quadro 4 – Quebram cadeiras, xingam os professores, ficam fazendo guerra de comida

Grupo focal com Estudantes

Quebram cadeiras na sala, quebram as lâmpadas... Na diretoria, todo mundo começa a xingar a diretora... Não respeita nem professores, nem alunos, nem diretores.

Tem alunos que xingam os professores. Os professores ensinam várias coisas, falam coisas que os alunos devem saber, mas também tem alunos que não respeitam nem nada, os professores.

Tem uns que ficam fazendo guerra de comida, fazendo guerra de biscoito.

A agressão ao patrimônio da escola, seja por furto ou por vandalismo, e o consequente desrespeito pelo trabalho coletivo são denunciados como algo negativo nas relações entre os pares:

Fizemos uma tela sobre Cândido Portinari e, na segunda-feira, a professora já pendurou lá no pátio. De tarde, não tinha mais nenhum, tiraram todos. Aí, na terça-feira, a professora disse que já tinham roubado todos, só sobrou dois lá, porque estava no alto. Então, aqui, os alunos não têm respeito pelo colégio, pelo que os outros fazem, eles gostam de destruir. Eles não fazem, mas também não gostam que os outros façam, eles só querem destruir.
(Grupo focal, Estudantes)



Certamente, estudantes que em dado momento se veem incomodados por seus colegas, podem, em outro, estar na situação inversa. Entretanto, alguns se autoimpõem limites à indisciplina, reconhecendo-se como parte do grupo e mostrando cuidado para preservar as relações com colegas e professores: *Mas nós sabemos a hora de parar. Sei a hora de parar. A hora de ficar quieto, né? A gente de sente entre amigos.* A crítica aos que “não sabem a hora de parar” é contundente, nas palavras de outro jovem: *Parece que só vêm pra escola merendar e passar o tempo. Aqui não é um passatempo.*

Como destacam Abramovay & Castro (2003), os jovens, ao manifestarem reprovação e desgosto em relação a seus pares, estabelecem limites entre eles, tornando-se, muitas vezes, mais críticos com seus próprios colegas do que com a escola e reproduzindo, com isso, o discurso da sociedade em geral, baseado em estereótipos sobre as diversas juventudes.

Muitos estudantes sinalizam o fato de que o convívio na escola não produz, necessariamente, relações de amizade: *Amigos eu não tenho, tenho colegas. Eu não tenho amigos aqui no colégio, eu compartilho.* Vale ressaltar a distinção feita entre “amigos” e “colegas”, também presente entre eles: *Amigo que é amigo é difícil achar. Nós temos colegas. Todos querem saber de bagunçar. Amigos, mesmo, são nossos pais e nossas mães.*

.....
+
ABRAMOVAY, M. &
CASTRO, M. G. Ensino
Médio: múltiplas
vozes. In: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=14748. Acesso: 02/11/2011
.....

A desconfiança também caracteriza a convivência na escola, apontando para a fragilidade das relações: *Tem muitos amigos aqui, só que eu também sei que tem amigos que são falsos. Tem mais gente que não gosta de mim, tem que levar tudo na brincadeira e na esportiva.* Entretanto, tal constatação vem acompanhada de reflexão que remete ao fato de as relações estabelecidas no universo escolar não serem diferentes das que se dão na sociedade como um todo:

A escola é um lugar de socialização, é impossível a gente viver numa escola e não ter pessoas que você gosta e pessoas que você não gosta. É sempre assim. A gente tem pessoas que a gente gosta mais, pessoas que a gente não gosta, pessoas que nos odeiam. (Grupo focal, Estudantes)

Esta ideia mostra que uma questão importante, no que tange às relações sociais que se estabelecem na escola, é exatamente a de pensá-las como distintas das que ocorrem fora dela, como se fosse possível “isolar” o espaço escolar do restante da sociedade e nele “produzir” indivíduos diferentes daqueles que vivem do lado de fora. Contudo, os jovens não deixam de identificá-lo como um lugar especial, que, apesar de algumas vezes ser visto como “extensão” do espaço familiar, possibilita avançar na construção de conhecimento e identidade:

É um lugar que passa a ser a extensão da sua casa. E sempre existe, como numa família, briguinhas. A gente acaba sendo amigo. É o lugar que a gente vem para estudar e trocar conhecimento. Além de a gente ganhar conhecimento, a gente passa conhecimento e a gente se torna pessoas melhores. (Grupo focal, Estudantes)

Assim, os sentimentos de amizade produzem satisfação, alimentam a autoestima e ampliam o capital social e o capital cultural, podendo interferir na relação que se constrói com o outro e com a escola. O depoimento do pai de um jovem estudante com deficiência visual mostra que uma perspectiva inclusiva se impõe como paradigma para a criação de respeito, compreensão, solidariedade e amizade na escola:

Quadro 5 - Os professores resolveram vendar a turma inteira

Grupo focal com Familiares

Meu filho *se acha* dentro da escola, em todos os sentidos. Ele grava as aulas, nós passamos para o computador, ele me cobra as coisas que a escola cobra a ele. Ele realmente está muito ligado à escola. [...] Ele veio de uma escola boa, e logo se integrou nessa escola, encontrou amigos, que ajudam, colegas de terceiro e quarto ano já convidaram ele pra dar aula de Braille! Ele gosta desse envolvimento, porque ele se sente prestigiado. [No ensaio da quadrilha, os alunos] dançavam e iam mais rápido. Então, os professores resolveram vendar a turma inteira, e aí eles descobriram que, com a venda ficava muito mais difícil. Então, todos passaram a ter o ritmo do L. Depois, a própria turma decidiu, junto com os professores, que no dia da apresentação eles colocariam também as vendas e todos tirariam as vendas pra, na hora, perceber que só havia um que não via.

Como se observa nas situações aqui abordadas, o tema das relações no cotidiano deve pautar as discussões e decisões sobre políticas públicas voltadas para a vida da escola, que necessitam ser pensadas não apenas diante de situações dramáticas ocorridas pontualmente, como, por exemplo, o massacre de Realengo⁶, mas tendo como foco a escola de todo dia.

1.2 - As relações entre a família e a escola

A qualidade do cotidiano escolar resulta da interação entre os atores desse espaço social e interfere decisivamente nos modos como são geridos os conflitos cotidianos (ABRAMOVAY, 2006). Nos últimos anos, conflitos intersubjetivos que se transformam em violências escolares tornaram-se objeto de constante preocupação de pais, professores, gestores e estudantes.

- +
ABRAMOVAY, M.
Cotidiano das escolas:
entre violências.
In: [http://unesdoc.unesco.org/
images/0014/001452/
145265por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf).
Acesso: 01/11/2011

⁶ Massacre de Realengo é como ficou conhecida a tragédia que chocou a opinião pública no início de 2011, ocorrida no bairro carioca do mesmo nome, quando um jovem armado invadiu a escola onde havia estudado e disparou vários tiros contra alunos de diferentes turmas, suicidando-se logo após. No total, além do assassino, morreram doze jovens, com idades entre 12 e 14 anos.

O sentimento de insegurança atinge a capacidade criativa do sujeito e, portanto, tem impacto no desenvolvimento de suas potencialidades. A escola, ao ser percebida como espaço onde habitam a insegurança e o temor, deixa de constituir um local adequado à aprendizagem e atinge, negativamente, o processo de formação para a cidadania.

- +
CARVALHO, M. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família
In: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>.
Acesso: 01/11/2011
.....

No sentido de aprimorar o ambiente escolar e melhor inseri-lo num campo de valores democráticos, conforme assinalam Assis et al.⁷, o debate que vem sendo construído pela literatura especializada aponta a eleição de políticas que contemplam as interações entre família e comunidade e, mais especificamente, entre família e escola (CARVALHO, 2004). Não obstante descontínuas, são essas as principais instâncias socializadoras na vida de crianças, adolescentes e jovens, particularidade que deve ser compartilhada no estabelecimento de uma responsabilização recíproca em prol da educação.

Do ponto de vista dos direitos e deveres entre Estado e indivíduo, devem ser criadas estratégias que fortaleçam os vínculos de relação entre a família (instituição privada) e a escola (instituição pública).

1.2.1 - Como ocorre a interação entre família e escola no cotidiano?

A relação entre família e escola é, para diversos autores, definida como uma convivência complexa e, por vezes, assimétrica⁸. Salienta-se que a interação entre os atores da escola e os familiares dos estudantes é permeada por conflitos de diferentes ordens, onde há distintos interesses e visões de mundo que, frequentemente, caminham em direções opostas.

Verifica-se, em algumas situações, que não são claros as atribuições e os limites de cada instituição. Para que ambas as agências possam colaborar na superação dessas contradições e de suas consequências na convivência escolar, faz-se necessário investir no diálogo en-

7 ASSIS, S. de, CONSTANTINO, P. & AVANCI, J. Q. (orgs.). *Impactos da Violência na Escola: um diálogo com os professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Ed. Fiocruz, 2010.

8 NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. & ZAGO, N. *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

tre elas, sem superestimar ou minimizar a atuação de cada uma. Tal esforço implica superar o desencontro entre essas instâncias, para o que se faz necessário conhecer a percepção que uma tem da outra e a forma como interagem (SETTON, 2002).

A família, atualmente, é tocada por mudanças dos modelos tradicionais de constituição de seus arranjos domésticos, que passam a incluir outros modelos de família – além da família extensa, a “família recomposta”, como a monoparental, e a composta por pessoas do mesmo sexo, entre outros. As estruturas familiares que fogem ao modelo tradicional são percebidas no ambiente escolar, como salienta uma coordenadora pedagógica: *Muitos [estudantes] não moram com a mãe porque a família aqui não é nuclear, em sua grande maioria.*

É comum observar professores, diretores, coordenadores e os próprios pais afirmarem que os estudantes são potencialmente “violentos” por serem oriundos de uma “família desestruturada”. Aqueles que convivem no meio escolar comumente identificam uma determinada configuração familiar como causadora direta do comportamento de “alunos problemáticos”.

Essa visão de “desestruturação familiar”, que, com frequência, acaba por culpabilizar a família pelas violências que ocorrem no interior das escolas, é composta por dois eixos principais. O primeiro é pautado por atitudes e hábitos considerados negativos para a convivência do estudante, como, por exemplo, o envolvimento com drogas por algum membro da família. Nesse sentido, uma diretora argumenta: *Os principais problemas são meninos que não têm um limite em casa, meninos que têm uma família desestruturada total, meninos que os pais se drogam, meninos filhos de traficantes.* O segundo se refere a uma determinada configuração familiar que priva o jovem das principais referências, como, por exemplo, a falta do pai, figura vista como indispensável no exercício do cuidado e do suporte necessários ao desenvolvimento do indivíduo. Assim, quanto mais distante do modelo convencional, mais “problemática” é a família.

A visão de que as configurações familiares não-convencionais são prejudiciais aos estudantes é reiterada nas palavras de uma diretora: *Muita criança sem pai e, às vezes, mulheres com dois filhos de pais diferentes. A gente também vê muito a figura do padrasto, ele é quem cuida, que está junto. A criança não tem referência de pai, às vezes.* Vale ressaltar, nesta

+

SETTON, M. DA G. J.
Família, escola e mídia:
um campo com novas
configurações
In: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf>.
Acesso: 01/11/2011.

fala, a referência negativa à figura do padrasto, não se reconhecendo nele o papel paterno.

1.2.2 - Por que os familiares não frequentam a escola?

Há consenso, entre os entrevistados, de que a participação dos familiares nos processos educacionais é importante. O lugar dessa participação, contudo, não parece claro. Nota-se que o valor da discussão não está na eleição de um modelo de família, mas sim em sua maior participação na vivência escolar. Conforme o depoimento a seguir, percebe-se que a ausência do modelo tradicional de família não implica inexistência do núcleo familiar, mas a relevância de seu envolvimento na escola.

A gente questiona a participação da família nas escolas, que não tem. A gente tem famílias novas, famílias diferentes, mas, independente de pai e mãe convencional, de ter os dois pais ou as duas mães, é necessário ter alguém por essas crianças. (Grupo focal, Professores).

Um dos mais recorrentes problemas na relação entre família e escola é a ausência dos familiares na educação de seus filhos, faltando-lhes regras e limites:

Na verdade, a escola vira depósito. Você que se vira com eles. E não é bem assim, porque a educação começa lá [na família], e ele complementa aqui, que é um suporte. Mas ele vem de lá com a vida toda desregrada, ele não tem regra em casa, não tem limite, aí, chega aqui, é difícil trabalhar com um aluno desses. (Grupo focal, Professores)

Uma coordenadora pedagógica identifica um perfil específico dos pais que frequentam as reuniões escolares: *Então, aquele aluno que tem um problema sério normalmente a gente não consegue a parceria da família.* Esse discurso, presente de forma generalizada nas escolas, reitera que os familiares que participam das reuniões escolares são aqueles responsáveis por estudantes que não apresentariam problemas graves, no que se refere ao comportamento e ao desempenho escolar.

Muitas vezes, os próprios pais, ao se referirem aos outros responsáveis, afirmam que não há uma participação efetiva dos mesmos nos processos

educacionais dos estudantes: *Tem pais que não procuram saber, que só viram as costas pra filho ou pra filha.*

No entanto, alguns professores argumentam que há uma tendência de os pais se ausentarem do ambiente escolar, aventando razões para isso: *As reuniões são sempre do mesmo jeito. O formato é o mesmo, os pais vêm aqui, fala-se da mesma coisa, um ou outro ainda questiona, mas a questão é que, às vezes, não é levado pra frente, porque o debate não acontece.* De fato, mesmo entre os pais que comparecem com regularidade às reuniões, há aqueles que demonstram certa insatisfação com o tipo e o conteúdo dos encontros promovidos pelas escolas: *Se eu soubesse que era para fazer queixa, eu não tinha vindo, porque eu tenho mais o que fazer em casa.*



Um estudante relatou que *na maioria das vezes os pais falam assim: 'Por que eu vou à reunião, se é sempre a mesma coisa? Eles sempre falam as mesmas coisas. Para que eu vou, eu já sei o que vai ser dito; é isso que eu escuto da minha mãe... Se, por um lado, existe a queixa de que os familiares não participam da vida escolar dos estudantes, por outro, tanto os professores quanto os familiares percebem que a*

forma pela qual as reuniões são conduzidas não é eficaz, afastando as famílias do espaço escolar.

Apesar de a maioria dos familiares não frequentar as reuniões promovidas pelas escolas, espaço legítimo para suas intervenções, queixas e sugestões, vários de seus depoimentos remetem a tensões entre estudantes e professores:

Quadro 6 - Tem aluno que joga apagador no professor

Grupo focais com familiares

Mas também tem professor que xinga aluno aqui.

Isso daí é normal. Professora que falta meter a mão na cara de aluno é o que mais tem.

Tem aluno que joga apagador no professor, tem porque minha neta falou que já viu, e ela não pôde fazer nada.

As desavenças e os desentendimentos no ambiente escolar, agravados pela ausência de espaço adequado para a resolução de conflitos e, até mesmo, pela eventual naturalização dos problemas cotidianos das escolas, podem acarretar situações de extrema violência:

Ele agrediu o outro aluno e pelo fato do outro revidar, o pai veio aqui reclamar porque o outro revidou. O pai veio aqui na escola e disse que ia dar uma arma pra ele, que quando alguém batesse nele, era pra ele atirar, pra ele matar. (Entrevista, Coordenadora pedagógica)

Esse episódio extremo mostra como a lógica da vingança é acionada para lidar, por exemplo, com uma briga entre estudantes, remetendo a valores pertinentes à cultura da violência, como o uso da força associado à masculinidade e às armas.

Tal quadro mostra como é urgente compreender que as relações sociais na comunidade escolar são prioritárias para a viabilização de mudanças na instituição, pautadas nos direitos humanos, onde uma normatividade reguladora e respeitosa deve fomentar valores e instituir ações. Nesse sentido, a natureza e os modos de aplicação das regras de funcionamento da escola podem determinar, ou não, a existência de um clima escolar propício a tais mudanças.

1.3 - As regras da escola

O respeito ao regulamento deriva da confiança a ele atribuída pelos sujeitos, reflexo dos vínculos de solidariedade requeridos ao funcionamento institucional. Devido à qualidade reguladora exercida pelos preceitos normativos sobre as relações sociais, a ruptura da regra é percebida como desestabilizadora e, por isso, atribui-se legitimidade à sanção negativa, a punição.

Na escola, assim como em outras instituições socializadoras, princípios e valores são pautados por regras formais e informais. Tais medidas, para que possam surtir o efeito desejado, devem ser amplamente conhecidas, o que, entretanto, não assegura, por si só, que sejam respeitadas e cumpridas (ABRAMOVAY, CUNHA e CALAF, 2009).

Na contemporaneidade, a construção social da regra na escola tem se tornado arena de debates que focalizam não apenas o conhecimento, mas também o conteúdo e os modos de constituição dos regulamentos. Esses são, por vezes, elaborados e exercidos de modo unilateral e impreciso, o que constitui um obstáculo à sua introjeção (ZANON, s/d).

É certo que houve uma mudança na dinâmica das relações de poder, principalmente nas formas de sua identificação, antes baseada na tradição que sustentava a autoridade pela autoridade. O questionamento desse reconhecimento apresenta-se, muitas vezes, na forma de um problema recorrente no cotidiano escolar, que é a negação da ordem interna por parte dos estudantes, sob forma de incivilidades e comportamentos de rejeição (ABRAMOVAY & RUA, 2004).

Medidas restritivas e punitivas parecem ter perdido sua eficácia, colocando discentes, docentes e gestores em situação de insegurança e impotência face à inoperância dos recursos previstos para a diluição dos comportamentos agressivos na escola. O questionamento da autoridade da coordenação e dos docentes provoca deslocamentos de certezas quanto aos conteúdos normativos e aponta para temas candentes na contemporaneidade, como a crise de autoridade nas instituições (FANFANI, 2000, p. 11).

+

ABRAMOVAY, M.;
CUNHA, A. L. & CALAF,
P. P. Revelando tramas,
descobrindo segredos:
violência e convivência
nas escolas. In: http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf.
Acesso: 02/11/2011

+

ZANON, L. É
expressamente proibido
usar boné na escola.
In: <http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Uso%20bone%20-%20celular%20na%20escola%20-%20Alencar%20Luiz%20Zanon.pdf>. Acesso:
30/10/2011

+

ABRAMOVAY, M. &
RUA, M. D. G. Violências
nas escolas. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>. Acesso:
05/11/2011

+

FANFANI, E. T. Culturas
jovens e cultura escolar.
In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>. Acesso:
30/10/2011.



+

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. In: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso: 02/11/2011

Na atualidade, não apenas a produção social do indivíduo é operada sob dinâmicas fragmentadas (HALL, 1998)⁹. Para Dayrell (2007), na socialização contemporânea, também as instituições são expostas a universos múltiplos e fragmentados. Na visão do autor, isso não significa o declínio das instituições, e sim que se tornaram vias de mudança social.

Dessa forma, a estabilidade dos supostos reguladores depende de um olhar atento e compreensivo dos processos acelerados de transformação das subjetividades e organizações coletivas. As regras escolares aqui analisadas problematizam as relações tecidas entre a instituição escolar e seus atores, identificados como lugares de fala onde não há homogeneidade na formação das perspectivas dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, discursividades múltiplas tornam descontínuas as percepções, no que diz respeito à normatividade.

O clima escolar está ligado à clareza das regras e a um sentimento de justiça social¹⁰. Portanto, refletir acerca da construção e apli-

9 HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

10 DEBARBIEUX, E. *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris, Odile Jacob, 2008.

ção das regras é central para a indicação de caminhos a serem trilhados de modo mais eficaz à garantia do bem-estar e das condições apropriadas ao aprendizado. Nesse sentido, a proposta de trazer os depoimentos dos atores escolares a respeito das regras visa uma análise das maneiras de lidar com o regulamento, das relações sociais e dos modos de constituição do indivíduo que são forjados no estabelecimento dos processos de socialização típicos da instituição escolar.

1.3.1 - Quais são as principais regras da escola? Como elas são estabelecidas? O que se pensa delas?

É relevante à análise do cotidiano escolar o fato de que as categorias de atores sociais apresentem, entre si, posições diversas quanto ao conteúdo, reconhecimento da aplicação e da eficácia de determinadas regras. Os múltiplos entendimentos, no que tange à normatividade, são expressos por meio da validação da mesma, do receio em aplicá-la, do desconhecimento a seu respeito, da demanda por rigidez ou flexibilização, da crítica ao excesso e da assunção de sua ineficácia.

Os questionamentos à normatividade incidem, sobretudo, nos seguintes pontos: (1) da conduta estudantil: uso do uniforme completo, uso do celular e do boné, prática de incivilidades (gritaria, xingamentos), não-permanência em sala de aula, respeito aos horários de entrada e saída da escola, prática de ameaças e brigas, depredação de material; (2) da conduta de gestores e docentes: absenteísmo, propriedade, aplicação e validade das medidas punitivas (advertência, encaminhamento para a coordenação/direção, convocação dos responsáveis e suspensão). De modo menos frequente, a escola recorre à transferência de estudantes, principalmente dos “alunos-problema”.



Quando indagados a respeito da existência de regras na escola, os professores foram unânimes em citar a proibição do uso do celular e de aparelhos de música como aquelas que enfrentam maior resistência pelos jovens.

A positividade da regra na relação social sustenta-se, na opinião de um professor, porque *as regras foram estabelecidas para melhor convivência da gente, gente que eu digo para os dois, funcionários e para os alunos*. De acordo com outro docente, a aplicação da regra, no caso da sanção, pode tornar-se um risco para professores e gestores: *Eu acho assim, que é tão perigoso pro coordenador quanto pro professor. Ambos estão envolvidos na situação, porque eles acham que o professor é o culpado por eles terem ido parar na coordenação!*

As regras, na maioria das vezes, são desconhecidas pelos jovens: *Ninguém sabe todas as regras. Aí, você vai fazer uma coisa, e você acaba se prejudicando, não sabendo que tinha essa regra*. Quando são conhecidas, parecem-lhes *muito soltas, não são fixas*, como afirma um estudante.

Entretanto, há também críticas ao excesso de regras, que podem provocar efeitos contrários aos esperados: (...) *porque tem muitas regras. Aí, a escola é um sistema muito rígido, aí a gente pega e arruma um jeito: 'Vou fazer isso porque eu sei que isso é errado, mais para chamar a atenção, só para quebrar as regras'*. Vale ressaltar que instituições que se pautam pela severidade das punições podem criar formas subterrâneas de agressividade e, portanto, incitar os jovens a testar os limites estabelecidos (ABRAMOVAY, 2006 op.cit.).

O descumprimento de certas normas provoca desestabilização de preceitos básicos às condições de ensino-aprendizagem, como exemplificado por uma professora, sobre a permanência de estudantes em sala de aula: *Você está aqui dando aula, tem um bocado de aluno, alguns alunos, do lado de fora brincando, eles estão na escola, mas não estão em sala de aula*. A dissolução dos lugares de autoridade, enquanto condição de trabalho do professor, é interrogada, uma vez que: *A aula propriamente dita a gente não consegue dar, porque quem está mandando são os alunos, porque a direção não manda, a coordenação não manda, os professores...*

Medidas coercitivas, face ao comportamento indesejado de estudantes, podem também ser despidas de credibilidade, como narrado em um grupo focal entre estudantes: *Ah, eles falam assim: 'Vai pra coordenação,*

já tá expulso! Eu nunca levei suspensão, mas eles falaram que da próxima vez que eu for lá eu já estou expulso. Mas é de mentira.

O desprestígio dos instrumentos reguladores surge como uma queixa por parte daqueles que são, em geral, responsabilizados pelo desrespeito às normas estabelecidas. A medida precípua de *ir para a coordenação* após um ato transgressor é frequentemente percebida como algo que *não dá resultado nenhum, o aluno fica do mesmo jeito*. Nessa crítica discente, vislumbra-se a demanda por um resultado, prejudicado pelo esvaziamento do instrumento normatizador.

Some-se a isso o fato de que, muitas vezes, não se estabelece uma linha de conduta comum entre os atores da escola, o que pode gerar um sentimento de ambiguidade com relação ao seu cumprimento, conforme se percebe na fala de um agente de pátio: *A Direção não quer alunos fora da sala e eu falo 'No pátio quem manda sou eu e na sala o professor,' 'Quem foi o professor que deixou você sair?' e fala 'Sei não,' 'Ah, então tá'*

Incertezas quanto à existência, propriedade e eficácia dos regulamentos, contudo, não diminuem seu valor no espaço escolar, mas indicam obstáculos a serem enfrentados na compreensão de conteúdos e instrumentos da regulação social.

Sabemos como a normatividade torna-se modelo coletivo de conduta, na medida em que é introjetada. Sobre os recursos disponíveis na escola, conducentes à introjeção das medidas reguladoras do comportamento coletivo, é preciso chamar a atenção para o relevo dado pelos estudantes à relação com o professor, sobre quem recaem grandes expectativas. Se, por um lado, os jovens descumprem as regras, por outro, são eles extremamente atentos à coerência dos adultos, no que diz respeito a sua aplicação.

O adolescente vai muito pelo exemplo, acho que vai mais pelo exemplo do que pela regra que está escrita e, aí, o que é que acontece? A gente já ouviu assim: *'O professor não vem para a aula, não chega no horário e quer que a gente chegue no horário'* Aí, no dia em que ele chega no horário e o aluno não chega, ele não deixa o aluno entrar na sala.
(Entrevista, Diretora)

Nesse depoimento, vemos como a valorização da regra, por parte dos estudantes, recusa a unilateralidade de seu cumprimento e requer que

seja seguida por todos, o que torna a responsabilização um atributo da conduta coletiva.

A introjeção implica reconhecimento recíproco na validação das regras sociais. Este reconhecimento demanda uma valoração positiva das ações conduzidas por aqueles que ocupam posições de autoridade, assim como pelos que a ela estão submetidos.

1.3.2 - Como os estudantes percebem o exercício da autoridade escolar?

Hoje, a ideia de autoridade como condição de cumprimento das regras impõe a reflexão acerca do “exemplo” dos adultos, ou seja, da atuação capaz de legitimar ou não aquele que se encontra em posição hierárquica superior. A valorização da autoridade implica reconhecer as atitudes responsivas e respeitosas por parte dos envolvidos.

O processo de ensino-aprendizagem não se reduz ao curricular, mas a práticas capazes de forjar habilidades necessárias à construção da cidadania. No entanto, a representação da juventude como falta e como ameaça à ordem é antiga na história humana (VULBEAU & PAIN, 2003)¹¹. Tal perspectiva retira poderes dessa categoria, inclusive no que diz respeito à elaboração de posturas de responsabilidade.

Prover o estudante de tal postura é essencial à construção e ao exercício das regras de convivência. Para uma diretora, inculcar o senso de responsabilidade entre o corpo discente é viável por meio da parceria *que a gente faz com o aluno, e, no começo do ano letivo, isso é bem bacana*. A responsabilização coletiva dos jovens, mediante um “fazer juntos”, na voz de outra gestora, ganha coloração positiva, uma vez que: *Do momento que tu combinou com eles uma regra, se um colega não cumprir e tu deixar passar, eles vão te cobrar... E a gente, junto, criava aquelas regras. Então, eu podia cobrar, porque eu construí as regras com eles.*

11 VULBEAU, A. & PAIN, J. *L'invention de l'autorité*. Vigneux: Matrice éditions, 2003.

1.3.3 - Como é a relação entre a cultura escolar e a cultura de rua?

É corriqueira na esfera escolar a situação expressa por uma diretora, onde a agressividade imputada ao estudante advém do *vínculo que eles têm no bairro, na rua, [que] faz com que eles ajam dessa forma dentro da própria escola*. Conforme esse ponto de vista, a relação entre escola e rua torna-se perniciosa. Interessante notar como tais posicionamentos apontam o não-reconhecimento do necessário respeito à escola, por parte dos estudantes, devido à manutenção de uma lógica externa e oposta, a da rua. (ABRAMOVAY, s/d) .

Destaque-se o fato de que se reconhece uma contradição entre a cultura escolar e a cultura de rua. As estratégias criadas para evitar o encontro de ambas cria um descompasso entre juventude e escola, dificultando a consolidação do sentimento de pertença dos estudantes ao espaço escolar. Vários estudos mostram a evidência desse descompasso na proibição de um dos signos mais importantes na cultura juvenil, o uso do boné: *O chapéu é um acessório dos meninos, que nem o batom é das meninas. Eles não têm o direito de usar o chapéu*, reconhece um estudante. Conforme expressa um pai, o boné é *uma má influência*, um sinal de desrespeito ao ambiente escolar. Segundo uma diretora, a proibição ao seu uso adviria de determinações da Secretaria de Educação, inclusive por medida de segurança:

Eles podem botar droga escondida no boné, não sei o quê, mas, realmente, até eu não sei... Eu deixaria, mas não deixo porque, se a secretaria manda uma portaria pra escola, a gente tem que saber respeitar, né? As portarias... (Entrevista, Diretora)

É importante ressaltar que não se questiona, aqui, a existência e a quantidade de regras, mas sua propriedade e aplicação. Quando as regras são consensualmente aceitas pelos atores do universo escolar, tornam-se conhecidas por todos, legitimadas e, consequentemente, passam a constituir instrumento potente para se pautar condutas.

+

ABRAMOVAY, M.
Juventude e cultura
escolar. In: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=3.
Acesso: 02/11/2011

CAPÍTULO 2

AS VIOLENCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

2.1 - A escola produz e reproduz violências

A violência não constitui fenômeno novo na sociedade, apresentando-se de forma complexa e multifacetada e tendo origem em causas diversas, de natureza social, histórica e individual. Certamente, no universo escolar, as várias manifestações de violência igualmente se fazem presentes, cada vez de forma mais acentuada.

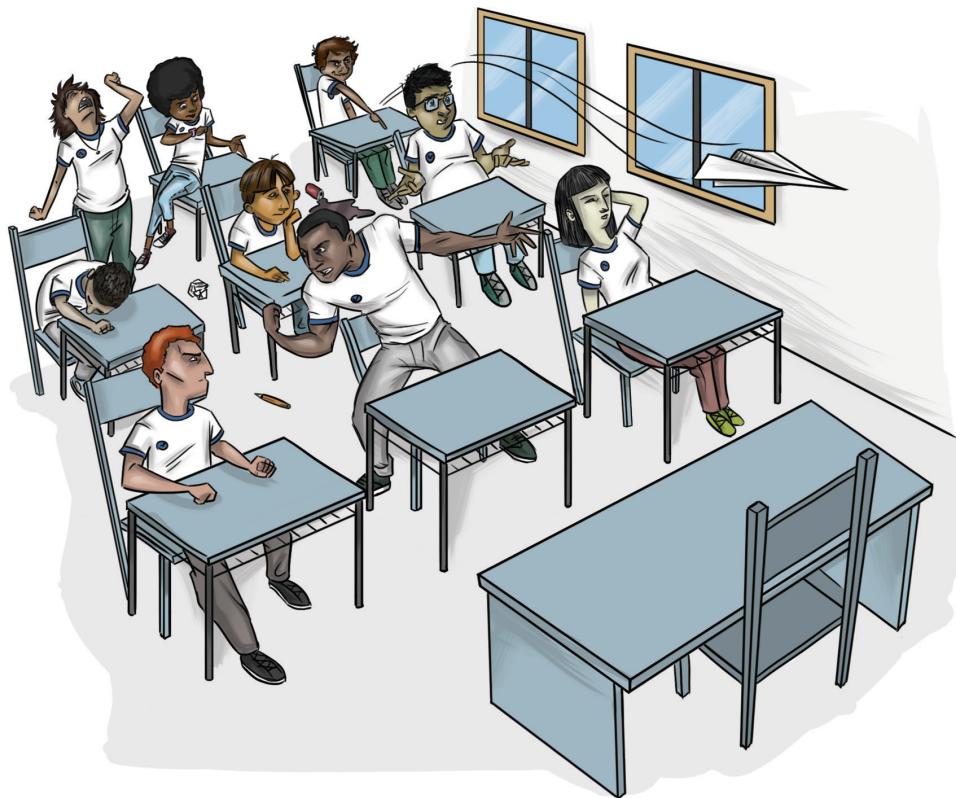
É corrente, entre alguns professores, a percepção de que existem violências na comunidade que “invadem” a vida da escola, como, por exemplo, a rivalidade entre bairros ou grupos. Sua presença no interior da instituição desestabiliza as relações: *Eles trazem um pouco do que acontece no cotidiano nos bairros deles, trazem um pouco dessa rivalidade que existe entre bairros. E, às vezes, eles estão aqui dentro da escola e querem reproduzir isso.*

Essa situação de exposição da escola aos conflitos externos escancara o fato de ela não conseguir responder pela esperada condição de segurança que deveria garantir para seus estudantes, como mostra o depoimento de um docente:

Então, se eles forem da mesma sala, eles vão acabar terminando aqui [na escola] e, aí, o problema que aconteceu lá fora eles trazem para cá e vêm todos: vem a família toda, vêm os vizinhos todos e se torna uma bola de neve. Eles não conseguem parar, sentar, conversar e resolver; eles querem brigar, bater, descontar, matar – ‘Vou fazer igual’. Eles são extremamente violentos. (Grupo focal, Professores)

Entretanto, a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que refletem as especificidades de seu cotidiano. Assim, recusa-se a tese de que a instituição tão somente ecoaria processos gerais, refletindo um estado de violência generalizado que teria origem fora dela.

O entendimento desse processo implica conhecer e analisar o cotidiano e os problemas que nele se manifestam. A falta de segurança, os conflitos entre os diversos sujeitos, as agressões verbais, as discriminações, as ameaças e as agressões físicas, entre outros eventos, deterioraram o clima escolar e, por conseguinte, as relações sociais, impedindo que a escola cumpra sua função.



Diversos autores reconhecem distintas categorias de violências no universo escolar, segundo sua natureza, como mostra o quadro 7. Vale atentar, entretanto, ao fato de que, no dia-a-dia, essas categorias não podem ser analisadas separadamente, pois, na maioria das vezes, aparecem mescladas, uma à outra.

Quadro 7 – Tipos de violências

Microviolências ou incivilidades

São aqueles atos que não contradizem nem a lei, nem os regimentos dos estabelecimentos, mas as regras da boa convivência (ROCHÉ, 2000).

Violências simbólicas

Operam por imposição de símbolos de poder. Nessa relação, os que não têm poder não conseguem se defender das violações (BOURDIEU, 1989).

Violência Dura

São atos enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, estão presentes nos códigos penais (CHESNAIS, 1981).

As microviolências perpassam as relações sociais da escola, por meio de mecanismos, práticas e hábitos que, apesar de romperem com a ordem coletiva e destruírem laços sociais, acabam sendo, muitas vezes, naturalizados. Suas consequências mais frequentes dizem respeito à insegurança e ao medo, podendo fragilizar a instituição. A proliferação e a repetição das microviolências podem provocar, como afirma Debarbieux (2002), um sentimento de abandono do espaço público e de impunidade. É importante ressaltar o fato de que a proliferação de microviolências pode dar lugar à ocorrência de outros tipos de violências., como exemplificado no comportamento dos estudantes entre si, com gritos, safanões e o uso de termos pejorativos; no comportamento dos profissionais da educação, na recusa de atenção às demandas dos estudantes, entre outros.

A violência simbólica, segundo Bourdieu (1989), é aquela que se configura por meio da utilização de símbolos – em particular da linguagem – que seduzem as vítimas, tornando-as cúmplices da violência que sofrem, sem que se deem conta do fato. Para o autor, os “sistemas simbólicos” se estruturam nas relações de poder, sem que, necessariamente, se tenha que empregar a força para conseguir a dominação. Na dinâmica da escola, estabelecem-se relações que produzem a violência simbólica, como forma de dominação. Exemplos disso são facilmente encontrados na dimensão física da escola, com grades nos corredores de acesso às salas de aula, danos à infraestrutura, banheiros sujos, falta de espaços adequados de lazer e interação dos estudantes fora das salas de aula.

A violência “dura” pode ser definida como a intervenção física de um indivíduo contra a integridade de outro e também contra si mesmo,

+
DEBARBIEUX, E.
Violência nas escolas:
dez abordagens
europeias. In: <http://pt.scribd.com/doc/5993174/Violencia-Nas-Escolas-Dez-Abordagens-Europeias>.
Acesso: 08/11/2011.

+
BOURDIEU, P. O
Poder Simbólico.
In: <http://pt.scribd.com/doc/30994178/BOURDIEU-Pierre-O-poder-simbolico>.
Acesso: 09/11/2011.

abarcando, ainda, suicídios, roubos, assaltos, homicídios, violência no trânsito, além das diversas formas de agressão sexual.

A incidência de tais violências no ambiente escolar, identificadas nas falas de todos os atores envolvidos, representa a ruptura do contrato fundamental da sociabilidade contemporânea, ou seja, aquele que atribui à escola a função de proteger e educar.

2.2 - O que representam as agressões verbais na escola?

A expectativa social é de que a escola atue no sentido da promoção e da difusão de condutas pautadas pelo respeito, pelo diálogo, pela valorização da escuta, configurando-se como espaço de interações positivas entre os atores que nela convivem. Entretanto, as agressões verbais são comuns e banalizadas no dia-a-dia, traduzindo-se em desrespeito, ofensas, modos grosseiros de expressão, xingamentos etc.

Xingamentos entre os jovens, como os citados por alguns estudantes – *insuportável; zero monstro; zero assombração; cabelo duro; assombração; mosca-morta; lerda; v...; pobre; puxa-saco* –, são, frequentemente, interpretados como brincadeiras, mas podem ter caráter ofensivo, despertando atitudes reativas, conforme relata uma estudante: *Ficava muito arretada, eu ficava com tanta raiva das meninas que me dava vontade de voar em cima das meninas.*

Se os exemplos acima chamam a atenção, mais impacto ainda causam as referências ao tratamento por vezes dispensado por professores aos estudantes, desqualificando-os:

Quadro 8 - Maloqueiro, Louca, Demônia, Marginal, Vagabundos

Grupos focais com Professores

A professora de português chama a gente de maloqueiro.

Uma vez a professora de português chamou uma guria de uma turma lá de p..., o que é isso?

Uma professora dando um mau exemplo.

Ah! Tem vezes que os professores chamam a gente de louca, demônia...

O que mais ofendeu foi chamar a gente de marginal. Não porque a gente mora em vila, que a gente vai ser marginal. Isso daí foi o que pegou mais pra gente.

Eu não sei se o professor tem preconceito, mas um professor pode, uma coordenadora de turma pode entrar na sala e chamar a maioria dos alunos de vagabundos...

Os estudantes, por sua vez, também tratam com desrespeito muitos dos adultos da escola, como destaca um professor, ao referir-se à agressão que lhe foi feita por um jovem: '*Aí, seu velho bronco, puxa-saco!*' Tal quadro torna tensas as relações e criam uma animosidade crescente entre os atores sociais da escola:

Às vezes, eles se irritam como nós nos irritamos quando somos xingados, às vezes a gente sai do controle. Eu vou ser sincera, eu saio, porque tem dia que eu não aguento tanto xingamento. Aí, a gente recrudesce um pouco, quando vai falar com eles.
(Entrevista, Coordenadora pedagógica)

Entre as violações verbais, é importante discutir o fato de a expressão *bullying* aparecer de forma generalizada nas falas de muitos dos atores do contexto escolar, sobretudo entre os estudantes, como referência a agressões verbais. Uma das possíveis causas da popularização desse termo é o fato de o mesmo ser utilizado de forma corriqueira e indiscriminada pelos meios de comunicação de massa, para designar qualquer tipo de violência que surja dentro ou fora da instituição escolar. Sua banalização tornou-o presente no imaginário da população em geral, quando se refere às várias formas de violência que ocorrem na escola.

O conceito de *bullying* abrange desde apelidos de mau gosto até agressões físicas, designando situações, primordialmente entre jovens, que levam uma pessoa ou um grupo a realizar atos repetidos de violência simbólica, psicológica e/ou física contra um terceiro, para isolá-lo, humilhá-lo e/ou depreciá-lo. (FANTE, 2005¹²; RISTUM, 2008¹³).

Quadro 9 – Brigas, discussões, baixinha, cabelo, sapato furado...

Grupos focais com Estudantes e Familiares e entrevista com Orientadora educacional

As pessoas não têm educação, então acaba fazendo coisas... *Bullying* acontece muito aqui na escola: briga, discussões por besteira, por alimento, por merenda... Esse povo briga. (Estudante)

Temos um aqui que sofre *bullying* na sala, ele não tem coragem de falar, eu acho isso horrível. (Estudante)

O *bullying* é aquela coisa velada que alguém sofre. (Orientadora educacional)

Há também a questão do *bullying*, um aluno que não fala nada, mas, às vezes, não vai com a cara do outro. Aí ficam: 'Vou te pegar!' (Professor)

12 FANTE, C. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

13 RISTUM, M. Bullying no contexto escolar: práticas e significações. In: Conferência Mundial – Violência na Escola e Políticas Públicas, 4, 2008, Lisboa.

Quadro 9 – Brigas, discussões, baixinha, cabelo, sapato furado... (continuação)

Bullying é agressão verbal, quando fica só com uma pessoa, fazendo um monte de brincadeiras com aquela pessoa. Tem muito *bullying*. Ah! Eu já sofri, porque eu sou baixinha. Monte de coisa. (Estudante)

Eu vejo muito o *bullying* entre eles, eu vou falar agora como mãe. A minha filha mesmo sofre, na maioria das vezes, dentro da sala de aula, por causa do cabelo. (Mãe)

É como aquele caso do *bullying*, acontece muito, quando aquele menino está mal vestido, sempre tem aquele abuso, se está com o sapato um pouco furado, acontece isso de eles começarem a fazer hora. (Mãe)

Apesar de tão mencionadas por todos os sujeitos, ainda não se consubstanciam medidas para lidar com as várias manifestações de violências identificadas como *bullying*, como sugere o depoimento de um estudante:

Todo início do ano tem, eles querem enfiar na cabeça da gente que *bullying* é errado, ensinam que a gente tem que denunciar, se tiver um colega sofrendo *bullying* a gente tem que falar. Só que, na hora em que a gente toma uma atitude, eles não tomam atitude nenhuma. Eles não botam pra frente, eles não vão, eles simplesmente deixam para lá. (Grupo focal, Estudante)

Faz-se necessário refletir acerca do alcance analítico desse conceito, que, apesar de sua utilização indiscriminada, não contempla outras formas de violência que aparecem nas escolas, como as violências de estudantes contra professores, de professores contra estudantes, de pais contra professores, diretores e professores, entre outras. Contudo, a incidência de agressões entre pares, a visibilidade midiática do tema e a percepção de sua existência e gravidade, por parte dos profissionais da Educação, não significa um espaço construído de escuta e mediação dos conflitos, o que chama a atenção para a necessidade de melhor agenciamento das denúncias dos estudantes.

2.3 - O que representam as ameaças na escola?

As ameaças, presentes em todas as escolas, mostram-se sob várias formas e intensidades, podendo causar danos físicos e morais para as vítimas. Constituem um indício dos níveis de violência que ocorrem nos estabelecimentos e não podem ser consideradas eventos de menor peso, pois fomentam o poder do agressor e o medo da vítima, como afirma uma diretora: *O pessoal fica*

com medo. Os funcionários, aqui, eles fazem corpo mole, porque eles ficam com medo: 'Ah, a senhora não mora aqui!'.

A ameaça¹⁴ consta no Código Penal Brasileiro, o que a caracteriza como violência “dura”. Pode se configurar como um ato que tem por objetivo intimidar, amedrontar e criar situações de insegurança.

No jogo das relações institucionais, os estudantes utilizam os mecanismos que têm disponíveis, como a ameaça e o medo, como destaca uma vice-diretora: *[Tem] ameaça de aluno pra professor, professor pra aluno, funcionário pra aluno, aluno pra professor, pra funcionário.* As ameaças surgem como forma de “questionar” a autoridade dos adultos da escola, de testá-la, acabando por injetar, no clima escolar, sentimentos de insegurança e de descrença na própria instituição: *Fazem [ameaças] em relação a professor e funcionário. Com o professor é assim, para intimidar o professor mesmo, a autoridade dele em sala...,* afirma uma vice-diretora.



Quando esse clima de insegurança e medo que afeta os professores e demais adultos da escola se torna perceptível aos estudantes, estes passam a apresentar comportamentos ainda mais desafiadores, buscando mais visibilidade:

A professora ficou com medo do menino, que aqui [por] tudo eles têm medo dos alunos. Ele fez uns desenhos assim, feio, aquelas caveiras. (Entrevista, Diretora)

Ele [estudante] deu risada, mas eu sabia que era brincadeira, é pra amedrontar a gente, mas, se você não ligar, eles não fazem nada, não. (Entrevista, Diretora)

Ela falou: ‘Professora, tenha muito cuidado, a senhora é muito legal com a gente’ querendo dizer que não seria comigo, ‘Provavelmente, cairá um tijolo em cima da cabeça de alguém...’ (Grupo focal, Professores)

14 Art. 147 – Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave. Pena – detenção, de 1 (um) a 6 (seis) meses, ou multa.

Na maioria das vezes, as situações corriqueiras, não resolvidas no cotidiano escolar, principalmente na relação com os professores, são provocadoras das ameaças: a atribuição de notas baixas – *A professora foi lá e deu nota baixa a ele, ele ameaçou a professora de bater na professora lá fora;* o impedimento de entrada na sala de aula por atraso – *Não deixei entrar porque já tinha passado o tempo: ‘Cuidado professora, porque, lá na rua, pode acontecer alguma coisa’;* as reprovações – *Uma professora de religião reprovou o menino, ele ameaçou a professora, bater [nela].* Tais ameaças são feitas, também, pelos familiares dos estudantes, como aponta uma vice-diretora: *Eu até já fui ameaçada também, ameaçada por pai, ameaçada por aluno...*

- +
CASTRO, M. G. &
ABRAMOVAY, M.
Relações raciais na
escola: reprodução de
desigualdades em nome
da igualdade.
In: [http://unesdoc.unesco.org/
images/0014/001459/
145993por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf).
Acesso: 06/11/2011
.....

Vale ressaltar que, cada vez mais, o clima de ameaças vem minando o trabalho da escola, incidindo negativamente no aprendizado dos estudantes e no desempenho dos educadores. Como destaca Abramovay (2006, p. 170), *as ameaças têm impactos negativos indiretos sobre o processo de ensino e aprendizagem, comprometendo o desempenho profissional dos professores e a relação dos alunos com a escola.*

2.4 - O que representam as agressões físicas na escola?



A agressão física é a forma de violência de maior visibilidade nas escolas, pela contundência dos atos praticados e por suas consequências, que, frequentemente, se traduzem em danos físicos aos envolvidos. Na maior parte das vezes, ela ocorre como meio de resolução de conflitos de diversas naturezas, desde brigas originadas em brincadeiras inicialmente inofensivas até aquelas geradas pela disputa de relações afetivas, passando pelo exibicionismo característico da juventude, que, em nossa sociedade, pode se expressar pelo uso da força. Nas falas dos sujeitos, diversas situações são mencionadas: *pancadaria; ‘corredor polonês’; murros e enforcamento*, entre outras.

Uma simples brincadeira pode evoluir para algo diferente, transformando-se em agressão, como relata um auxiliar administrativo: *Aí, de repente, é*

numa hora dessas que pega no rosto, pega no braço... Ai, já vira uma briga, mas tudo começa por uma brincadeira, que às vezes pega no lugar errado e acaba virando uma briga de verdade.

É também recorrente a referência à ofensa à mãe, como causa de agressão física entre os jovens: *Eu não gostei que ela xingou a minha mãe, eu sei que eu fui errada de trazer a briga pro colégio, porque mãe só tem uma.* De fato, ofender a figura materna tem um forte significado para estes jovens, justificando qualquer atitude de revanche.

A questão de gênero aparece fortemente nas agressões físicas que se registram entre as jovens, cada vez mais comuns e intensas, como ressaltam os depoimentos de alguns gestores: *As grandes brigas aqui na nossa escola, pelo menos, é de gente bem machucada, é sempre entre meninas; Hoje, as meninas estão dando mais trabalho do que os meninos, e isso está sendo gritante.* Tal constatação vem de encontro ao senso comum, que, habitualmente, associa ao feminino as violências verbais e as disputas por namorados, identificando a violência física como um símbolo de masculinidade.

A disputa por um namorado já não significa, apenas, a tentativa de manutenção de um relacionamento amoroso, mas, também, a demonstração de que não se é uma perdedora. Entretanto, a percepção dos atos violentos realizados por meninas ainda se restringe, na maioria das vezes, à expectativa de que se relacionem, necessariamente, a expressões afetivas, excluindo-se as manifestações de raiva, revolta ou de uso da violência contra os demais, conforme sinaliza Abramovay et al (2010).

Em uma sociedade em que o espetáculo constitui uma das principais formas de o indivíduo se presentificar no mundo, a visibilidade passa a ser objeto de desejo. As brigas e disputas, em determinados grupos de jovens, podem colocá-los em evidência e, por isso, são, cada vez mais, incentivadas pelos outros, como analisa um familiar: *Acho que o pior é quando acontece um incentivo entre eles, para a briga ser maior. Igual a esta semana, ali na porta... As meninas falavam: 'Bate, bate logo!' Eles incentivam.*

A importância de o jovem dominar as situações, marcar sua presença no grupo e ter visibilidade no mundo que o cerca é apontada por uma orientadora educacional: *A questão de se sentir por cima numa situação dá um prazer muito grande. É assim que ele se sente feliz, porque os outros*

+

ABRAMOVAY, M. ET AL. Gangues, gênero e juventude: Donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos.

In: http://arquivos.informe.jor.br/mobilizacaosocial/direitos_humanos/gangues_genreо_e_jeventude.pdf.

Acesso: 05/11/2011.

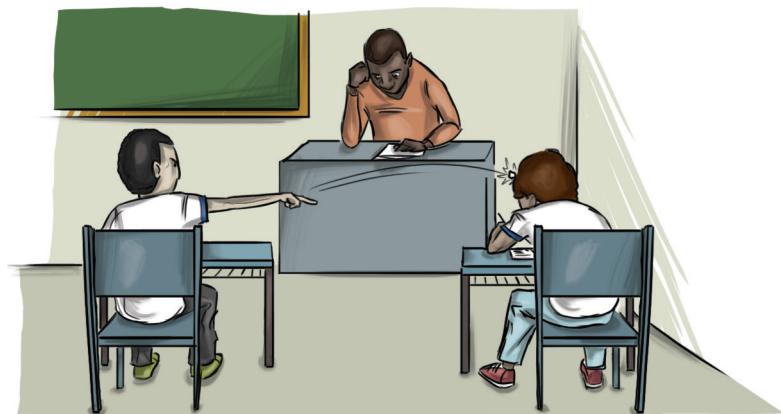
terão medo dele. Eu acho que seria uma situação que marca muito das brigas, a questão do poder.

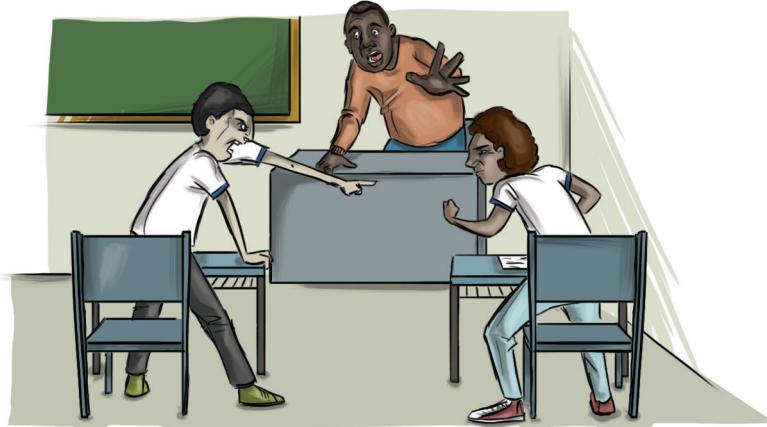
As agressões físicas não se restringem ao interior da escola. Sua dinâmica comporta movimentos de fora para dentro e de dentro para fora, como ressaltam alguns depoimentos: *Às vezes, na escola, eles brigam, aquela coisa de um afrontar o outro, e, lá fora, eles se agredem; Eles arrumam o problema aqui, e para não brigar aqui, para não ir para a secretaria, eles brigam lá fora.*

+
COSTA, J. F. O medo social. In: http://www.freirecosta.sites.uol.com.br/artigos/artigos_html/medo_social.html.
Acesso: 08/11/2011
.....

As agressões físicas colaboram com a reprodução da cultura da violência e da agressividade entre os pares, tendendo a prevalecer sobre o diálogo e outras formas não-violentas de mediação. Costa (1993) aponta o fato de que um dos componentes da cultura da violência é a convicção de que somente a “força bruta” pode resolver conflitos. Assim, o mundo passa a ser dividido entre fracos e fortes. No lugar do agressor, depositam-se o temor e o ódio, enquanto no da vítima, o desprezo e a indiferença do agressor.

Um olhar atento da escola para o cotidiano vivido pelos jovens seria fundamental para captar os indícios de possíveis violências no nascedouro, ou seja, seria necessário que gestores, professores e outros atores levassem em consideração os conflitos e as idiossincrasias do universo juvenil, o que, entretanto, não acontece, na maioria das vezes: *As brigas começam por besteiras*. Certamente, um fato que para um adulto parece “besteira” pode estar carregado de gravidade para os jovens e, até mesmo, ser causa remota de uma agressão física.





2.5 - O que representam as armas na escola?

Armas na escola são sinônimo de extrema insegurança e sua presença surge em muitos depoimentos. Contudo, é importante ressaltar que o fato de estarem disponíveis não significa, obrigatoriamente, que sejam utilizadas. O porte de armas pode significar, tão somente, a intenção do indivíduo de proteger-se.

Não se deve desconsiderar, porém, que sempre existe a possibilidade de se acionar a arma, quando se está de posse dela, principalmente ao se observar, como apontam Astor e Benbenishty (2008) , que, na maioria das vezes, são os estudantes mais vitimizados os que vão armados à escola, seja por medo ou por sentimento de vingança. Em qualquer hipótese, a presença de armas atua sobre o clima escolar, tornando-o tenso e fragilizando a instituição.

- +
ASTOR, R. A.i &
BENBENISHTY, R.
School violence in an
international context.
A call for global
collaboration in research
and prevention. In:
[http://www.ijvs.org/
files/Revue-07/04..-
Benbenishty-Ijvs-7.pdf](http://www.ijvs.org/files/Revue-07/04..-Benbenishty-Ijvs-7.pdf).
Acesso: 03/12/2011
.....

- +
DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. In:
http://www.arq.ufsc.br/esteticadaarquitetura/debord_sociedade_do_espaculo.pdf. Acesso em 06/11/2011.

Muitas vezes, a arma aparece por seu valor simbólico – marca de virilidade e de poder, instrumento de intimidação e de defesa, gerador de medo, que incita o sentimento de vulnerabilidade e impotência diante do outro, ou mesmo diante da realidade. O *ethos* masculino, representado pela arma, ajuda a compreender o seu uso pelos jovens na busca de visibilidade, atendendo ao apelo de uma “sociedade do espetáculo”, como afirma DEBORD (2003), ao lembrar que a fama se torna o valor máximo da vida e que a agressão, nesse contexto, adquire uma dimensão espetacular. A fala de um estudante, sobre o fato de o irmão possuir uma espingarda, dá conta de como aparece, no imaginário social, a questão da masculinidade: *Aí, comprou uma garrucha, é cheia de bala. Na sala de aula, isso é respeitado, naquele meio que ele está, aquele valente...*

- +
CARDIA, N. Exposição à violência: seus efeitos sobre valores e crenças em relação a violência, polícia e direitos humanos. In:
<http://www.lusotopie.sciencespo bordeaux.fr/cardia2003.pdf#search=Lusotopie%20Nancy%20Cardia>. Acesso: 07/11/2011

A presença de armas indica o fato de que a escola deixou de ser um lugar seguro e de proteção, promovendo um sentimento de vulnerabilidade e impotência em relação ao outro, como relata uma mãe, ao descrever a reação da filha e dos colegas ante a presença de uma arma: *A minha filha não sabe distinguir que tipo que é a arma, só sei que todo mundo na sala de aula ficou em pânico.*

Reiterando a importância de se debruçar sobre o tema, Cardia (2003) afirma que um dos fatores associados ao número crescente de casos de violência grave, dentro da escola, é a presença de armas nesse ambiente.



De acordo com os depoimentos, as armas mais comuns nas escolas são as denominadas “armas brancas”, principalmente lâminas metálicas, que podem servir para ameaçar, cortar ou, até mesmo, matar. Essas são de acesso mais fácil, menos caras e, algumas vezes, fazem parte do próprio material escolar, como aponta um professor: *Quando eu desci, já vi aí uma criatura vir aqui na direção armado de estilete, de faca, para pegar o outro aluno.*

Chama a atenção o fato de que vários desses depoimentos remetem ao uso de armas brancas pelas mulheres, o que se contrapõe à ideia de fragilidade e passividade que é creditada ao sexo feminino. As jovens também se valem de símbolos estereotipados do universo masculino,

tais como facas e estiletes, como reiteram as falas de alguns estudantes: *[Ela] pegou uma faca para ameaçar a outra. Já teve briga de faca no refeitório; Ela queria cortar o rosto, uma da outra, com estilete.* No entanto, ainda são correntes formas de agressão tidas como prevalentes no universo feminino, como observa um porteiro: *A menina cria unha, dizendo que é uma arma. A direção pega a tesoura, corta a unha - unha deste tamanho! - e coloca dentro da ocorrência, coladinho ali, e mostra pra mãe que a unha ela estava afiando como uma arma.*

Para além dos estiletes e das facas, são diversos os tipos de armas brancas mencionados pelos entrevistados, como se destaca no quadro a seguir:

Quadro 10 – Faca de madeira, apontador, caneta, cortador de unha, lápis...

Grupos focais com Professores, Familiares. Entrevistas com Inspetor e Coordenador pedagógico

É a própria caneta! A gente tem alguns casos que aluno pega a caneta e, infelizmente, agride o outro, com a própria caneta.

O menino estava furando, furando os meninos com o lápis, era uma confusão!

O outro foi expulso também, com uma faca de madeira.

O que eles fazem com a lâmina do apontador? Eles criam um estilete, eles tiram a lâmina do apontador, aí colocam na caneta Bic, aí esquenta, aí cola, aí ali vira um material cortante, aí esses eles gostam de trazer.

É como se fosse um cortador de unha, que a gente compra da Bolívia, do Paraguai...
É uma arma branca.

Ainda que não sejam as mais frequentemente encontradas nas escolas, são as armas de fogo as que despertam mais temor e causam mais comoção quando aparecem no espaço escolar. Constituem símbolo de intimidação por excelência, como destaca uma diretora: *Eu lembro a arma que era, era uma 22, dentro do banheiro. Ele começou a engatilhar, só que, chegou na hora, ele não teve coragem de atirar no menino, foi só pra mostrar, mesmo.* Até os brinquedos que imitam armas de fogo são utilizados com a intenção de atemorizar, como exemplifica um professor: *Tem até revolver de laser, que eles ficam queimando os outros.*

É importante frisar, como é do conhecimento geral, que, no Brasil, há fácil acesso às armas de fogo, mesmo para os jovens, o que amplia sua utilização de forma banal e inconsequente, como reitera a fala de um estudante: *Pive-te, com a arma pra matar menino, já entrou... Tiroteio aqui de tarde, é assim, é insuportável, esse colégio.*

A dinâmica das relações entre a escola e a comunidade torna permeáveis os seus espaços, o que se explica em situações extremas, como a entrada de armas no estabelecimento, trazidas pelos familiares, para revidar situações vividas pelos estudantes: *Teve uma briga de alunos que envolveu uma mãe, que trouxe até faca pra filha matar a outra.* A observação de uma coordenadora pedagógica reitera essa situação, ao se referir à atitude de um pai: *Ele agrediu o outro aluno e, pelo fato do outro revidar, o pai veio aqui reclamar. O pai veio aqui na escola e disse que ia dar uma arma pra ele, que, quando alguém batesse nele, era pra ele atirar, pra ele matar.*

A legitimação da presença de armas na escola como forma de proteção significa desacreditar na possibilidade de outros meios de resolução dos conflitos, além de abrir espaço para que todos possam agir segundo suas próprias leis, fragilizando o respeito pelo outro e a perspectiva de vida em comunidade.

2.6 - O que representa a discriminação na escola?

A escola constitui um importante espaço de encontro e convivência, onde se interpenetram diferentes valores, crenças e visões de mundo. Assim, o ambiente escolar não apenas constrói novas dinâmicas de interação, mas também reproduz as que permeiam a sociedade, como as diversas formas de discriminação, intimamente associadas à dificuldade de se lidar com aqueles tidos como “diferentes da norma”.

Vale destacar que, na sociedade brasileira, em que pesem nossa origem multiétnica e nossas características socioculturais plurais, vigora, ainda, uma valorização do padrão representado pelo homem branco, de classe média, heterossexual e católico, implicando a existência de comportamentos discriminatórios, baseados em critérios étnicos, de origem social, de gênero e sexualidade, entre outros. Além desses, configuram-se, ainda, a segregação e a exclusão das pessoas com deficiências.

2.6.1 - Discriminação de pessoas com deficiências

Historicamente, as pessoas com deficiências sempre enfrentaram obstáculos à participação nos diferentes espaços sociais, sendo limitadas no exercício de sua liberdade e submetidas à humilhação e à segregação. Entretanto, o entendimento do que é deficiência vem sendo progressivamente modificado ao longo do tempo, sobretudo no campo da educação, no qual se registrou um avanço significativo, a partir da proposta de inclusão social de pessoas com deficiência no processo de escolarização regular.

A escola inclusiva possibilita ultrapassar a visão tradicional, segundo a qual as exclusões a que são submetidas as pessoas com deficiências devam-se exclusivamente às suas próprias limitações físicas ou cognitivas para as atividades cotidianas. A inclusão social de pessoas com deficiência confere maiores recursos de acesso à educação e ao trabalho, o que vem produzindo mudanças importantes na inserção socioeconômica desses indivíduos.

Em outras palavras, a percepção sobre a deficiência se constitui numa construção coletiva entre indivíduos e sociedade que torna mais fácil o entendimento de que a reabilitação e os demais tratamentos médicos não devem prevalecer sobre outras medidas para garantir o pleno exercício de seus direitos humanos e constitucionais, o que significa, em nosso país, acesso a direitos como o da educação e o da participação nos processos decisórios da coletividade. Assim, a inclusão de crianças, adolescentes e jovens com deficiências nas escolas de ensino regular tem sido, principalmente a partir da década de 1990, a proposta norteadora das políticas brasileiras de educação, baseada no princípio de que o convívio pode estimular a aceitação e o respeito às diferenças (BATISTA & EUNUMO, 2004).

A experiência inclusiva tem contribuído para criar relações de solidariedade e companheirismo entre os jovens, como afirmam alguns gestores:

Os alunos com deficiência, por incrível que pareça, os próprios alunos ajudam. Temos uma à tarde, que tem problema de retardamento mental, e a sala não a exclui, a sala todinha ajuda a menina; Na sala de aula, o tratamento é nor-

.....
 BATISTA, M. &
 EUNUMO, S. Inclusão
 escolar e deficiência
 mental: análise
 da interação entre
 companheiros.
 In: [http://www.scielo.br/
 pdf/epsic/v9n1/22386.
 pdf](http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf). Acesso: 06/11/2011



mal, eles ficam lá na sala, todos colaboram, todos ajudam.
(Entrevista, Diretor)

- +
Maciel, M. R. C.
Portadores de
Deficiência: a questão da
inclusão social.
In: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf>.
Acesso: 06/11/2011
.....

Tais depoimentos corroboram a constatação de que a educação inclusiva traz, consigo, como aponta Maciel (2000), uma possibilidade de transformação radical das relações sociais, permitindo que seus sujeitos, com ou sem deficiência, sejam acolhidos em espaços que respeitam as necessidades e diferenças individuais:

Eles se sentem bem, sem nenhum problema. Aquele que estava saindo ali é um deles. Eles sempre têm o cuidado de estar protegendo. Se, porventura, alguém tentar fazer alguma coisa, alguma brincadeira sem graça, eles já chamam: "Ó, alguém está mexendo com fulano!". Eles têm o maior cuidado, até porque eu incentivo, não digo que ele é um especial, que ele é diferente, não: "Ele é igual aos outros, só que nós temos que ter um cuidado a mais com ele." (Entrevista, Coordenadora pedagógica)

O reconhecimento dessas conquistas também está presente nas falas de familiares dos jovens, reforçando sua importância para o estabelecimento de novos parâmetros de convivência: *O meu filho é especial, e eu tenho muito carinho por ele e a escola aceitou ele, estavam aceitando as crianças especiais e elas gostam muito daqui também.* Nesse sentido, o testemunho de um estudante é bastante animador:

Aqui elas me conhecem, aqui eu sou muito querido. Inclusive, dando um exemplo, eu dei uma palestra aqui. Elas puxam você. Faço muitas outras coisas normais, como elas fazem, converso, me relaciono normalmente, como um adulto normal, qualquer um. (Grupo focal, Estudantes)

Entretanto, há depoimentos ainda marcados pela prática anterior à postura inclusiva, que expressam uma compreensão de que o atendimento às pessoas com deficiências deveria se dar em espaços especializados, como pontuam alguns estudantes: *Tem crianças no bairro que têm síndrome de Down, a mãe pensa de botar aqui, mas depois lembra que não tem estrutura pra isso. Tem que ser uma escola especializada pra isso.*

Certamente, a efetiva concretização da inclusão de crianças, jovens e adolescentes com deficiências nas classes regulares de ensino implica a criação de meios e condições adequados, tanto do ponto de vista de

instalações e equipamentos escolares adaptados quanto de recursos humanos especializados. Em algumas escolas, como afirmam alguns gestores, tais condições encontram-se atendidas, mesmo que parcialmente: *Nós temos uma professora de ensino especial, que acompanha esses alunos. Ela dá o reforço e encaminha para o psicólogo caso precise; Ah, aqui nós temos salas especiais, tem síndrome de Down, tem meninos com problemas, deficiência mental, nós temos alunos assim.*

A maior parte dos depoimentos, porém, aponta para uma realidade na qual as escolas se encontram, ainda, pouco preparadas ou mesmo despreparadas para receber pessoas com deficiências e criar condições propícias para a sua convivência no ambiente escolar. A necessidade de formação específica para professores, gestores e funcionários ou de profissionais especializados é um dos aspectos mais citados por gestores e professores: *Tive que dar dois semestres para um aluno surdo. Eu digo: 'Como eu vou fazer, gente? (...) Eu não fui preparada para isso'; Tenho vários alunos com situações bem difíceis, um que tem síndrome de Asperger, três ou quatro bipolares bem sérios. Acho que a secretaria de educação nos deixa bem na mão, precisaria ter outros profissionais; A única capacitação que eu me lembro, no refeitório, tem mais de 5 anos, foi uma reunião, não foi nem uma capacitação, sobre a recepção de alunos com paralisia cerebral.*

Outro ponto abordado de forma recorrente por gestores e professores refere-se à inadequação dos espaços físicos e à falta de equipamentos: *A estrutura da escola não está preparada, nós temos um aluno cadeirante que é extremamente complicado para ele passar, ter acesso às salas; A gente fez um relatório informando que nós só temos dois dicionários em libra, não tenho livro, a gente não tem informação.*

Se, por um lado, a fragilidade da infra-estrutura física e do respaldo profissional especializado constitui obstáculo, por outro ressalta o esforço de professores e outros profissionais, como o ilustrado a seguir, para, mesmo em condições precárias, dar curso a esse irreversível processo de conquista de direitos que é a inclusão escolar:

Nós professores não temos formação para trabalhar e, aí, a gente tem que fazer mesmo um trabalho de parceria, a gente vai buscar, então, a deficiência dele, faz pesquisas, tenta ver como é que a gente pode ajudar, se ele está sendo acompanhado por outra instituição. A gente pede que

a mãe traga um relatório dizendo qual é a deficiência dele, como ele é trabalhado lá, para que a gente também possa fazer aqui. A gente tinha uma aluna com baixa visão, ela era acompanhada... Então, a gente pediu, os técnicos vieram aqui, conversaram com os professores e nós passamos a mudar as atividades dessa aluna. (Entrevista, Vice-diretora)

2.6.2 - Discriminação racial

A questão racial, nas duas últimas décadas - notadamente em relação à população negra - ganhou mais visibilidade e espaço nas políticas públicas brasileiras. Esse é um reflexo da luta da sociedade pela garantia dos direitos humanos para todos os cidadãos, que inclui, entre suas prioridades, o enfrentamento das barreiras que impedem a mobilidade social de pessoas e grupos, devido à discriminação racial. Nesse contexto, os critérios de raça/cor têm sido considerados essenciais para se analisar a população em sua diversidade social, cultural e histórica.

Muitas pesquisas apontam o pertencimento a distintos grupos de cor/raça como alvo de discriminação e fator de desigualdades sociais, referidas à expectativa de vida das pessoas, acesso aos serviços de saúde, à remuneração pelo trabalho, à escolarização, a violência, entre outras (HERINGER, 2002).

No campo da educação, com o objetivo de contribuir para a criação de novas mentalidades na população brasileira, valorizando grupos afetados pela discriminação por raça/cor, sancionou-se, em 2003 – alterando a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96) -, a lei 10.639/03, que estabeleceu a inclusão “no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade do tema ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003). De forma semelhante, a LDB, em suas disposições gerais, já se posicionava em relação aos indígenas, ao definir, dentre seus objetivos, o de “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996).

Contudo, mesmo que se tenha caminhado significativamente no aspecto legal, para reduzir a discriminação por motivo de raça/cor, e que a sociedade se mostre mais atenta à questão, ela ainda se mantém em mui-

- +
HERINGER, R.. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas.
In: <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v18s0/13793.pdf>. Acesso: 07/11/2011

- +
BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
In: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso: 09/11/2011.

- +
BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 09/11/2011.

tos espaços, incluindo-se as escolas, onde pode gerar diversos tipos de violências, desde agressões verbais ou físicas até exclusão das atividades escolares e do convívio social. Além disso, como destacam Castro e Abramovay (2006), a abordagem do problema se dá esporadicamente, em situações de conflito que demandam respostas rápidas ou, ainda, em datas emblemáticas para as organizações negras do país.

O depoimento de uma professora, negra, leva à reflexão sobre tal situação: *Hoje, por conta da lei 10.639, nós trabalhamos mais com essa questão, mas existe uma resistência e uma negação.* Segundo a docente, a resistência aparece até mesmo por parte de seus colegas, que argumentam não haver uma questão racial, mas econômica, ao que ela contrapõe a partir de sua própria vivência de discriminação: *Sou professora, trabalho pra caramba. Aí, eu chego na [loja conhecida], vou comprar e fico lá parada a vida inteira, porque ninguém vem me atender. Se eu entrei, é porque posso pagar, mas por que ninguém atendeu?* Esse tipo de experiência cotidiana de discriminação é também apontado nas falas de dois estudantes:

Quadro 11 - Claro, né? Você é um preto...

Grupo focal com Estudantes

Estudante 1: *Em todo lugar que eu entro, eu sou seguido, não sei por quê. Eu sou seguido. Se eu entro em loja, o segurança me revista.*

Estudante 2: *Claro, né? Você é um preto...*

Ambos os relatos vêm ao encontro do que afirma Guimarães (2004), quando conceitua racismo como o tratamento desigual de pessoas, nas mais variadas situações sociais, baseado na ideia de superioridade racial.

Vale destacar que, aqui, se comprehende “raça” como um signo, utilizado para categorizar pessoas de acordo com a cor de suas peles, fato que caracteriza o contexto brasileiro, no qual a discriminação racial é construída predominantemente dessa forma.

O conflito e a discriminação racial também afetam subjetividades, domesticando vontades, comprometendo autopercepções, fornecendo subsídios para as relações sociais cotidianas nas escolas (CASTRO, M. G. e ABRAMOVAY, 2006 op. cit.), por meio de “brincadeiras”, apelidos e pia-

GUIMARÃES, A. Preconceito e discriminação: queixas e ofensas de tratamento desigual dos negros no Brasil. In: [63](http://books.google.com.br/books?id=HNdBAb2JXfoC&pg=PA20&lpg=P A20&dq=Preconceito+e+discrimina%C3%A7%C3%A3o+queixas+e+ofensas+de+tratamento+desigual+dos+negros+n o+Brasil&source=bl&ots=4Tn MSbbVAN&sig=Wf5Ufylnq PIDxm3dbRKjnh5Tkk&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false. Acesso: 09/11/2011.</p>
</div>
<div data-bbox=)

das e das diferenças de tratamento por parte dos professores em relação aos estudantes negros.

Note-se que, em várias pesquisas sobre crianças e jovens negros na escola, destaca-se o caso das meninas e moças, comumente estigmatizadas por seus traços bissociais, como tipo de cabelo, quadris, boca e nariz, o que afeta a autoestima, o sentimento de pertença e até a aceitação de sua identidade sociocultural racial, como mulher negra: *Professora, por que você não dá ‘guanidina’ [alisante] nesse cabelo? Eu vou te dar de presente.*

Uma professora refere-se ao seu orgulho quanto a suas características raciais e à necessidade de se construir um novo olhar: *Nós trabalhamos com essa questão, trazemos poemas com relação a cabelo, mostrando que diferença não significa inferioridade.* Entretanto, chama a atenção para o fato das dificuldades desse tipo de ação: (...) mas é difícil, se você faz esse trabalho e se outros não fazem, se a televisão não faz, se em casa não se faz também.

A discriminação, por parte dos adultos, ainda que frequentemente não percebida como tal, aparece em algumas escolas, como alerta uma professora, ao descrever a atitude da direção do estabelecimento em relação a uma jovem negra, que se via discriminada pelos colegas: *Qual foi a solução da direção com relação a isso? Olha, minha filha, você precisa tomar banho, vir limpinha, toma aqui uma camisa limpinha, porque você já é neguinha, você tem que andar limpinha’.*

Na situação apresentada aparece, de forma explícita, a associação entre a condição de “limpeza” e a cor da pele. Outro exemplo é citado por uma diretora, que, apesar de chamar a atenção para o fato, minimiza sua importância:

‘Professora, me chamou de preta fedorenta.’ [a professora] é tão negra quanto a outra. Às vezes, você vê manifestações desse gênero, mas eu acho que é mais porque [eles] não têm outra coisa para falar e, aí, falam... Mas não tem [racismo], eu não percebo isso não, se existe, é muito velado entre eles e eu não consigo perceber. (Entrevista, Diretora)

Uma estudante fala da atitude de uma docente, que, segundo ela, afetaria uma colega, e mostra que a turma não aceita tal atitude: *Tem uma professora que é preconceituosa em relação à cor e a gente sai indignados da*

*sala de aula, brigamos com ela, porque toda aula ela é preconceituosa.
Ela fala que não é, só que, aí, ela constrange a nossa colega.*

A cor da pele pode ser um “passaporte” para a aceitação do estudante entre os demais e para a criação de uma espécie de hierarquia de valor entre eles, conforme reflete uma professora, ao considerar que é esse o principal critério de discriminação presente entre os jovens: *Eles vão medindo o outro assim, quem é mais claro, quem tem a pele menos negra. Então, aqui dentro da escola, o que tem a pele mais clara é aquele que sobressai.*

Com relação aos estudantes negros, ressalta-se que há uma nítida associação entre apelidos e a referência à inscrição racial. Ao se remeter à cor da pele através dos apelidos, se destacam marcas raciais, traços de identificação de um determinado grupo racial, mecanismos que vão permitir o enquadramento do sujeito objetificado. Estudantes negros são constantemente reduzidos em sua nominação a características e metáforas que possam circunscrevê-los racialmente.

O uso de apelidos, como forma de menosprezo e discriminação racial – ainda que frequentemente interpretado como “brincadeira” –, é bastante comum, como aponta uma docente: *Eu já percebi o preconceito racial entre os alunos: “Fulano é neguinho, fulano é pretinho, carvãozinho” e não sei o quê. Isso insulta muito e é muito frequente, o preconceito racial.* A professora faz menção a uma situação específica, ocorrida quando trabalhava com sua turma um texto sobre determinado recurso mineral. Ao pedir que os estudantes dissessem o que era carvão mineral, gerou desconforto junto a uma jovem: *Ela começou a chorar e chegou para mim dizendo que eles estavam chamando ela de carvão.* Tal situação é um exemplo do que geralmente ocorre em relação aos negros, identificados, nos apelidos ou nas “brincadeiras”, por suas características raciais.

Nesse contexto, o papel dos educadores é fundamental, no sentido de se provocar uma mudança de visão e de atitude entre os jovens, em particular, e na sociedade, em geral, como mostra uma coordenadora pedagógica:

Algumas vezes, eles colocam apelidos, aí eu vou diretamente ao ponto: ‘Por que você está dizendo que fulano é isso, se você é parecido? Por que você está chamando ele de preto,



se sua cor também é parecida com a dele? Eu também tenho a mistura do negro, todos nós temos, por que você está falando isso, qual o intuito de você chamar a sua colega desse jeito?' (Entrevista, Coordenadora pedagógica)

É importante atentar ao fato de que a discriminação racial, além da violência que, por si só, representa, acaba por deflagrar outras formas de violência no ambiente escolar, tornando-o tenso e pouco agregador, como aponta uma professora, ao remeter a uma estudante que, discriminada por conta da cor de sua pele, *muito escura*, não conseguia assistir a aula

e terminava brigando com um, brigando com outro, porque começava pelos apelidos e terminava na violência física. A mesma professora faz referência a outro jovem, *que eles chamavam de king-kong.* Segundo a entrevistada, o estudante acabava não entrando na sala de aula, por conta do açoitamento a que era submetido: *Quando ele entra, é discriminado, apelidado, aí briga com os outros colegas e fica aquele circo, porque ele é um aluno ruim por indisciplina. A indisciplina dele, muitas vezes, vem por causa da sua cor, então tem isso sim.*

Uma das mais graves consequências da discriminação racial talvez seja o processo de autorrejeição que algumas pessoas passam a viver, que implica tomar como modelo e referência características raciais distintas das suas, como forma de lidar com o problema:

Quadro 12 - Se eu tivesse escolhido como eu ia nascer, eu nunca ia ser assim

Grupos focais com Estudantes e Familiares

Eu já sofri muito preconceito, por as pessoas me chamarem de preta, era tanta coisa que tinha dia que eu chorava, ia para casa. Uma vez quiseram falar do meu cabelo, aí eu só olhei para ele e falei 'Não vou falar nada, porque Deus que me escolheu assim, eu nasci assim porque ele quis. Se eu tivesse escolhido como eu ia nascer, eu nunca ia ser assim, eu ia ser a pessoa mais linda da face da terra.'

Eu ouvi duas alunas conversando: 'Que horrível que eu nasci negra, porque eu preferia ser aleijada do que ser negra,' e a outra dizia assim: 'É, eu também, tu imagina, olha esse meu cabelo!!!'

Entretanto, as conquistas sociais, no que tange à discriminação racial, também já começam a se ampliar nas escolas e, em algumas delas, aparecem na fala dos jovens, que demonstram viver uma nova consciência sobre a diversidade: *O preconceito já era. No geral, a gente já sacou isso há muito tempo. Tem pessoas que não se tocaram nisso e ainda ficam com essa graça: 'Ah, seu negro'; 'Você é gordo' mas isso já era.*

2.6.3 - Discriminação por pobreza

Em meio às desigualdades que ainda caracterizam a sociedade brasileira, o problema da pobreza, que deixa milhões de indivíduos à margem do pleno acesso às condições minimamente necessárias a uma existência digna, tem sido alvo da preocupação dos poderes públicos e tem ocupado lugar de destaque na agenda nacional. Várias medidas vêm sendo colocadas em marcha, no sentido de atacar suas causas e, assim, diminuir seus efeitos, tornando menores os contrastes sociais e suas consequências na vida das pessoas, dentre as quais as violências a que são submetidas no cotidiano, inclusive no universo escolar.

Não são raros os casos de discriminação de jovens estudantes em função, por exemplo, do local de moradia, do modo de vestir ou da ocupação de seus familiares, dentre outros aspectos. Muitas vezes, a consequência desse tipo de discriminação é o comprometimento da experiência escolar dos jovens por ela afetados, que, eventualmente, acabam por abandonar a escola.

A referência ao local de moradia é apontada como indicador da situação econômica e como signo de discriminação: *Eu não moro em vila, mas meus colegas moram. Parece que quando é pobre, não é melhor que os outros, porque [quem] tem mais dinheiro é mais poderoso.* O estudante autor desse comentário afirma, ainda, a respeito do comportamento “oppressor” dos que se veem em melhor situação socioeconômica: *Só porque [alguém] tem menos dinheiro, eles acham que podem pisar na cabeça.*

A discriminação pelo local de moradia ou pelas condições de moradia pode se traduzir, em alguns casos, no uso de apelidos, como aponta uma jovem, ao se referir à maneira como foi tratada por uma colega: *Ela me chamou de peri-*

férica porque eu sou de [bairro pobre], entendeu? Aí, ela é toda metida a riquinha, a mãe dela só anda com ouro na mão, na orelha, em todo canto e ela quer ser a tal. No comentário, é clara a menção ao fato de a colega agressora se valer de uma melhor condição econômica familiar para se impor sobre aqueles que julga em situação menos privilegiada.



A condição de pobreza também submete os jovens à suspeição, levando-os a vivenciar a violência da humilhação: *Se a pessoa te conhece, aí vê que a sua casa é humilde e você aparece com uma coisa nova, tem gente que fala que é roubada*, comenta um estudante. Tal tipo de experiência acaba por fazer gerar, em muitos jovens, um sentimento de vergonha e rejeição pelo lugar de moradia, pelo medo de sofrer alguma forma de exclusão por parte do grupo, como considera uma diretora: *Eles têm vergonha de dizer que moram no [bairro pobre], eles encarnam. Então, dizer que você mora [lá] é um xingamento.*

Mesmo em escolas onde a maior parte dos estudantes vive em bairro pobre, as discriminações estão presentes, quando eles distinguem os que entram ou não na fila da merenda, o que leva alguns a se perguntarem sobre a razão desse comportamento entre iguais:

Na hora da merenda, se vê na fila: ‘Não tem nem comida dentro de casa, tem que comer na escola. Então, tratam ele diferente. Se está na diretoria, está pedindo comida. Se está conversando com o professor, está pedindo ajuda... Poxa, o bairro em que moramos não precisava ter isso, sabe? Ninguém mora na [bairro de classe alta] não, ninguém é dono de uma empresa não, aqui todo mundo é humilde, poxa, não precisava isso [...]’ (Grupo focal, Estudantes)

O apelo do consumo também aparece como elemento diferenciador em relação àqueles que não têm condições de seguir os padrões correntes. São muitas as falas que remetem a essa situação, principalmente no que tange ao modo de vestir. Alguns depoimentos dão exemplos desse tipo de exclusão, como o de um auxiliar administrativo: *Aquele aluno que não pode comprar um tênis da moda, que não tem dinheiro para um lanche e tem que comer a merenda da escola. Tem, com certeza, discriminação, tem.* Os jovens também dão testemunhos: *Quando a menina está molhando o cabelo no bebedouro, é porque não tem creme em casa...; Por exemplo, eu tenho um celular e ele não tem um igual ao meu, o dele não é melhor que o meu e, aí, eu fico tirando isso com a cara dele.*

O outro lado da moeda também aparece, quando existe a percepção de que alguém pode estar tentando se impor por ter uma melhor posição econômica: *Quer tirar onda, quer não sei o quê, quer mostrar que tem, que pode ter o que as outras pessoas não têm...,* comenta um estudante a respeito de determinado colega.

Alguns depoimentos remetem à discriminação pela ocupação dos familiares, como é o caso de um estudante que, por sua avó ser catarora de latas de alumínio para reciclagem, se vê menosprezado na escola: *O meu bullying foi porque a minha avó, que aqui quase todo mundo do bairro sabe, ela cata latinhas... Aí, dizem que tudo o que eu tenho é do lixo.* Sua fala causou consternação por parte de muitos colegas, evidenciando o fato de que vários deles desaprovam atitudes como a relatada. Da mesma forma, a interlocução de outros jovens em um grupo focal aponta para a mesma direção:

Quadro 13 – Chamam ela de catingueira

Grupo focal com Estudantes

Estudante 1 - Tem uma menina aqui no colégio que praticamente não tem condição, a mãe dela vive de porta em porta pedindo alimento pra sustentar, porque o pai dela é doente, a mãe tem problema e os meninos praticamente não têm condição. A menina vem com uma camiseta normal, é asseadinho, mas assim, o modo que ela vive, acaba prejudicando ela aqui no colégio, os meninos começa a chamar ela de pobre, chama ela de catingueira, começa praticamente a esculachar a menina, eu não acho isso certo.

Estudante 2 - Ninguém acha.

Estudante 3 - Eu acho que uma boa parte da comunidade não acha isso certo.

Na discriminação pela pobreza, signos de distinção são acionados para excluir indivíduos ou grupos, criando classificações a partir das quais locais de moradia, ocupação familiar, vestimentas, hábitos e bens de consumo podem ser valorizados ou desvalorizados. As percepções sociais em torno de iniquidades econômicas, por sua vez, podem expressar preconceitos de classe, produzindo estigmatizações, entre outros tipos de violências.

Vale, aqui, destacar a experiência realizada por uma escola, visando a difusão de práticas de diversidade, por meio de uma “feira de culturas”. O projeto envolve todos os atores da escola, inclusive a família e a comunidade, de modo que os estudantes se sintam responsáveis pelo bom andamento das apresentações dos seus trabalhos. A partir dos depoimentos, apreende-se que houve um impacto positivo quanto ao respeito à diversidade e à desconstrução de preconceitos. Ao relatar a convivência que experimentam na escola, inclusive entre os diferentes subgrupos culturais, um estudante argumenta: *A gente aprendeu, em arte, a diversidade cultural. Tem vários grupos de pessoas, tem os roqueiros, tem os que gostam mais de outra música, que se veste diferente...* Investimentos como o aqui exemplificado podem representar estratégia importante para ressignificar valores e potencializar atitudes positivas para uma convivência pautada nos valores de solidariedade e democracia.

CAPÍTULO 3

TRANSFORMANDO NOSSAS ESCOLAS

A merenda devia ser uma boa merenda, porque tem vezes que dá biscoito seco... Mais companheirismo, mais coleguismo, sem preconceito com homossexual ou com lésbica, essas coisas assim, sem excluir as outras pessoas que não têm condições de comprar uma camisa, de comprar um lápis, uma caneta. Devia ter estrutura também para as pessoas deficientes, eu imagino... Eu queria que a minha escola fosse assim! (Grupo Focal, Estudantes)

O desejo de uma escola melhor, manifesto de forma contundente na fala de um estudante, resume as expectativas dos muitos sujeitos ouvidos na pesquisa realizada para a elaboração deste livro, que proporcionou uma visão geral das razões, repercussões e dimensões que envolvem o fenômeno das violências nas escolas, assim como de possíveis soluções. Os achados do trabalho de campo contribuíram para uma melhor compreensão da realidade, no que se refere aos seus aspectos positivos e negativos, sugerindo ações e estratégias de transformação do clima escolar.

É imperativo ter em mente a complexidade e o envolvimento de múltiplos atores na dinâmica social da escola, tendo em vista a importância dessa rede de relações, ao se buscar dirimir as tensões e desconstruir contextos que podem levar a situações de violência.

Deve-se considerar, sempre, que a dinâmica escolar envolve inúmeros atores: direção, professores, estudantes, funcionários, família e sociedade em geral. O reconhecimento da complexidade das relações possibilita mapear os processos sociais e auxilia a entender que as práticas, inclusive a violência, estão presentes entre todos esses atores.

É importante atentar ao fato de que tal dinâmica social, resultante da convivência obrigatória determinada pelo cotidiano, pode e deve ser gerida. Ortega (1998) sustenta que se deve entender o processo das relações escolares em um contexto ecológico/coletivo e não psicológico/individual, para se chegar a uma “Gestão Democrática da Convivência”. A violência pode ser combatida, de modo geral, a partir da capacidade da escola de “incluir, ampliar e universalizar os direitos e a cidadania”, como sinalizam Assis, Constantino & Avanci (2010, p. 60). Assim, o reconhecimento do outro como sujeito pleno de direitos e respeito é imprescindível nesse processo.

Os depoimentos colhidos na pesquisa apontaram as conexões estabelecidas entre o clima escolar e as violências. A convivência escolar demonstrou-se positiva e, ao mesmo tempo, conflitiva e contraditória.

Nas percepções dos adultos sobre as relações entre eles e os estudantes, apreendeu-se que estas nem sempre respeitam a dicotomia harmonia/conflito. Para eles, os jovens podem ser violentos uns com os outros, mas não com os professores, e vice-versa. O que se revelou repetidamente é uma desconexão com a realidade do estudante, quando a escola apresenta dificuldade de interação e, consequentemente, uma visão negativa sobre o jovem. As dificuldades de convivência mais destacadas pelos professores apontam para o desrespeito dos estudantes em diferentes facetas: a quebra da noção de hierarquia, a falta de reconhecimento do papel do professor, entre outras.

Para que exista um pacto de convivência entre todos os sujeitos, é preciso estar atento ao universo juvenil e às suas múltiplas formas de expressão, peculiaridades e singularidades.

3.1 Rompendo o ciclo da violência: a Educação em Direitos Humanos

O processo de transformação do ambiente escolar deve ser orientado na perspectiva da Educação em Direitos Humanos enquanto estratégia que alcança tanto a formação do corpo docente e demais profissionais da escola quanto as práticas pedagógicas no cotidiano da escola.

A finalidade da Educação em Direitos Humanos é a transformação social e se efetiva por meio de processos educativos que levem à construção de

uma cultura de respeito aos direitos humanos e, desse modo, contribuem para o enfrentamento da violência.

Garantir a Educação em Direitos Humanos é assegurar o aprendizado para a convivência baseada em práticas democráticas e em atitudes de respeito aos direitos fundamentais e de não-discriminação.

Nesse sentido, propõe-se o aprimoramento das ações dos professores, recomendando-se:

- » Realizar cursos diversos para aperfeiçoar a formação dos docentes, principalmente aprofundando os temas vinculados à convivência escolar e ao equacionamento dos conflitos surgidos nesse âmbito;
- » Estabelecer mecanismos de maior participação dos docentes na tomada de decisões nas escolas, visando a aprofundar seu sentimento de pertença e valorizar o seu papel profissional;
- » Propiciar relações mais democráticas entre os docentes, a equipe de direção e os estudantes, reforçando os espaços de diálogo e interação coletivos, como fóruns e conselhos de classe, entre outros.

Vale ressaltar que muitos professores demonstraram sensibilidade e reconhecimento dos potenciais de seus estudantes. Foi observada uma iniciativa criativa, quando docentes utilizaram estratégias de ação pedagógica, aproximando-se de códigos juvenis e contribuindo para desconstruir a visão corrente de que são os jovens os maiores responsáveis pela cultura de violência que, por vezes, se instala no ambiente escolar. Muitos professores relataram – e foram corroborados também pelos depoimentos dos estudantes – que a atitude de respeito e atenção às subjetividades dos estudantes torna a relação mais positiva. Outros, nessa perspectiva, demonstraram acreditar que a escola pode, portanto, se tornar um ambiente privilegiado de socialização e de transformação.

Vale destacar que a percepção do professor sobre as perspectivas futuras dos estudantes é de extrema importância, contribuindo positiva ou negativamente para a autoestima e crença dos estudantes em seu próprio futuro.

No que se refere aos depoimentos dos jovens sobre suas relações com os adultos na escola, observou-se que essa percepção é marcada não somente pela visão do professor como profissional, mas também como

ator relacional para os estudantes. Ou seja, os professores que são vistos positivamente são os que conversam sobre a vida, dão conselhos, escutam. São tidos como exemplos e suas atitudes são acompanhadas regularmente pelos jovens.

Em contraponto, outra situação observada foram as constantes agressões verbais e a falta de respeito por parte dos professores, atitudes que levam os jovens a se sentirem desprestigiados em relação aos seus pares e aos adultos, distanciando-se da escola.

As relações entre os estudantes são complexas. Os papéis em geral são bem marcados – como, por exemplo, o de amigo e o de colega – e, no entanto, fluidos. Essa fluidez pode ser desencadeada por “brincadeiras” que viram brigas, apelidos que funcionam como “brincadeira” para os que os proferem, mas que podem estar carregados de preconceito e ser interpretados como ofensas pelos que os recebem.

Alguns estudantes se esforçam por impor limites às brincadeiras e à bagunça, com o intuito de preservar as relações, o que demonstra o fato de muitos deles considerarem a necessidade e a importância de relacionamentos positivos.

Algumas ações podem contribuir para o reconhecimento e a valorização da realidade juvenil e de sua participação e convivência na escola:

- » Estimular situações e espaços de diálogo, para que os jovens expõnham suas ideias e reivindicações sobre o universo escolar, respeitando sua autonomia, sua linguagem e sua maneira de pensar;
- » Traçar estratégias específicas de ação que permitam integrar os discentes considerados “problemáticos”;
- » Sensibilizar os estudantes sobre o fato de as microviolências e a violência simbólica serem um problema tão sério quanto quaisquer outras violências;
- » Investir na criação ou no fortalecimento de grêmios e outras entidades representativas dos estudantes;
- » Estimular a concretização atividades artísticas, como cursos de grafite, restauração e outros, que incentivem o sentimento de pertencimento a suas escolas;

- » Desenvolver programas de mediação escolar, possibilitando que os próprios estudantes analisem os conflitos e proponham soluções para eles.

3.2. Aproximando os atores sociais: a família, a escola e a comunidade

No que se refere à relação entre a escola e as famílias, é importante reafirmar o fato de que ambas são agências socializadoras que se sobrepõem nas funções educativas. A parceria entre elas é fundamental para que sejam superadas as incertezas e inseguranças sobre a identidade institucional e seus papéis. Portanto, escola e família têm que atuar em conjunto, para ressignificar a violência e a convivência. Apesar disso, observa-se um descompasso nas relações entre as duas instituições.

A escola, por um lado, reclama da ausência das famílias nas reuniões e em outras situações em que seria necessária sua participação. Para muitos professores e gestores, essa seria uma das causas do comportamento mais violento de alguns estudantes, reforçando essa hipótese com a tese da “desestruturação familiar”.

Os pais e demais familiares, por outro lado, demonstraram uma visão negativa sobre as relações entre professores e estudantes. Muitos relataram situações de violência dentro de sala de aula, despreparo dos professores para lidar com o fenômeno, agressões verbais e desrespeito em relação aos jovens.

O estreitamento das relações entre família e escola é fundamental para melhorar as relações dentro da escola. As duas instituições devem agir como aliadas nessas ações. Dessa forma, recomenda-se:

- » Estabelecer mecanismos de diálogo mais fluentes entre família e escola, de forma a criar ou fortalecer seus laços, facilitando a compreensão das dificuldades, limites e possibilidades de ação conjunta;
- » Sensibilizar as famílias e as comunidades para a importância de sua colaboração para prevenir as violências;
- » Investir na abertura da escola às mudanças registradas nos modelos de família, nas hierarquias sociais e nas relações de gênero;

- » Estabelecer ou incrementar estratégias diversas de aproximação com as famílias, para além das reuniões escolares convencionais, abrindo outros canais de comunicação para que participem de forma mais efetiva.

Quanto às regras, o discurso dos estudantes mostrou o seu desconhecimento a respeito das razões pelas quais são criadas. Em muitos casos, o estabelecimento de regras tem acontecido de forma unilateral, sem a participação do corpo discente. À medida que não são produzidas e discutidas conjuntamente, perdem o seu significado para eles, que, então, resistem ao regulamento coletivo.

Esse quadro contribui para a criação de um ambiente hostil, razão pela qual algumas medidas devem ser tomadas:

- » Elaborar conjuntamente as regras e normas da escola, de maneira que todos os atores possam discuti-las, através de um amplo diálogo;
- » Deixar claras as regras de disciplina e as expectativas sobre o comportamento e o desempenho dos estudantes, professores e demais funcionários;
- » Estabelecer normas de punição contra microviolências de professores e funcionários contra estudantes e vice-versa.

No que tange às violências do cotidiano, é importante lembrar que não constituem fenômeno de geração espontânea. Além disso, não se resumem a uma forma específica e simplificada, podendo assumir diversas configurações.

Uma questão que se impõe é o fato de as violências do contexto territorial permearem a escola. Constatou-se que as principais formas pelas quais as situações externas adentram o estabelecimento escolar são as vinganças ou os “acertos de contas”, que provocam sensação de insegurança e medo entre estudantes, professores, gestores e demais sujeitos.

As ameaças não devem ser vistas como forma menor de violência, na medida em que podem significar caminhos para as violências “duras”. As brigas, por exemplo, partem, em geral, de ameaças entre os estudantes, fato corriqueiro, mas que não deve ser banalizado. Ameaças de jovens contra professores são usuais, quase sempre relacionadas a questionamentos de autoridade ou expressando descontentamento com sanções.

Muitos fatores revelaram-se como ingredientes importantes para a criação e manutenção de um clima de insegurança. A presença de armas, por exemplo, gera o temor de que confrontos mais sérios possam acontecer. As mais recorrentes são as armas brancas, mas há depoimentos sobre armas de fogo.

O furto – de objetos pessoais, material escolar, aparelhos de telefonia celular – apareceu em várias falas, sendo, por vezes, considerado como algo de menor importância. Tal atitude pode ser motivada pelo desejo de consumo dos jovens. Lembra-se que o furto quebra os pactos de convivência e respeito entre os sujeitos, podendo levar a outros tipos de violência.

Algumas medidas podem contribuir para reverter esse quadro:

- » Realizar um amplo programa de medidas antiviolência, integrando pais, jovens, equipes de direção, docentes e todos os agentes do convívio escolar;
- » Promover o diálogo entre todos os estudantes e todos os adultos das escolas, evitando que se chegue a situações de violência;
- » Propor a total transparência dos casos violência e/ou discriminação nas escolas, rompendo com a conhecida “lei do silêncio”;
- » Incentivar o debate sobre o porte e/ou o uso de armas;
- » Atentar para a questão dos furtos, de forma que não se criem, na escola, sentimentos de abandono e vazio de poder.

Uma faceta importante da violência simbólica é a discriminação, que se manifesta de diferentes maneiras. No que se refere, por exemplo, à homofobia, traduz-se na atribuição de apelidos, xingamentos, maus-tratos e outras agressões ou, ainda, na exclusão do indivíduo de diversas instâncias e oportunidades da vida social. Há expressões explícitas de que a manifestação da homossexualidade deve ser evitada, por meio da mudança de comportamento do estudante. Percebeu-se, também, que a proposta de se tratar o tema como parte integrante do currículo escolar não é bem difundida.

A consciência sobre a questão do racismo tem muita visibilidade. No entanto, isso não o elimina das escolas, visto que aparece nos depoimentos por meio de “brincadeiras, piadas e apelidos”. Provavelmente, por esse motivo, há dificuldade para se tratar do problema.

No que se refere aos estudantes com deficiência, percebeu-se uma grande aceitação por parte de todos os atores para incluí-los, com demonstrações de solidariedade e companheirismo dos colegas, professores e demais agentes da escola. No entanto, destacam dificuldades e falta de preparação técnica das equipes e de condições físicas adequadas para o exercício de práticas inclusivas.

Outra forma de discriminação percebida nos depoimentos se dá em relação aos pobres, aparecendo, por exemplo, em falas referentes ao bairro de moradia, ao não-acesso a bens de consumo valorizados pelos jovens etc.

Assis, Constantino e Avanci (2010) sustentam que se deve empreender uma tentativa de “desnaturalização” dos preconceitos, que, muitas vezes, são considerados “normais” ou “comuns”. Outro entrave ao se trabalhar esse problema é a visão de que a discriminação existe, mas que é sempre praticada “pelo outro”. Assim, no contexto das diversas formas de discriminação, recomenda-se:

- » Incluir, no currículo, desde a educação infantil, o debate sobre os diversos tipos de discriminação, como racismo, homofobia, diferenças religiosas, tipos físicos e psíquicos, pobreza e questões de gênero, trabalhando a diversidade e a alteridade;
- » Propiciar o debate sobre as várias formas de exercer a sexualidade, discutindo também a discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, estimulando a reflexão e a atitude não-discriminatória entre os jovens e os adultos;
- » Questionar modelos tradicionais de masculinidade, associados à agressividade e à violência, evitando, dessa forma, a cristalização desses estereótipos e diminuindo as atitudes violentas;
- » Propiciar mecanismos que acolham as queixas e reclamações dos discentes vítimas de qualquer tipo de discriminação;
- » Estimular o ensino das tradições e culturas africanas e afro-brasileiras, em conformidade com a lei 10.639/03;
- » Estimular a aceitação da alteridade, de forma que os sujeitos compreendam as dificuldades físicas, sensoriais e mentais, facilitando a integração/ socialização dos estudantes com deficiências;
- » Capacitar os profissionais que atuam nas escolas para a educação inclusiva.

Para além das recomendações até aqui apresentadas, que trazem um enfoque mais amplo da questão, tem sido apontada a necessidade de se atuar com um olhar específico para as situações que se dão em nível “micro”, que Ortega (1998) conceitua como “maltrato entre todos os pares”, reforçando a responsabilidade sobre a convivência, compartilhando o papel de cada um no clima escolar, a noção de identidade, a coesão do grupo e a convivência. Portanto, no quadro abaixo, sugerem-se algumas ações que podem auxiliar na prevenção e no gerenciamento desses casos de violência.

Quadro 14 – Vítimas e agressores: Como abordar

Ao estudante em risco ou vítima de violência, deve-se:

Facilitar a comunicação e a socialização do problema ocorrido. Leva o estudante a entender que não deve ocultar o problema e que sua queixa é legítima.

Abordar a questão o mais rápido possível, para tentar evitar a violência e/ou para que não se torne algo mais grave;

Manter uma possível denúncia em sigilo, para não expor os envolvidos;

Estimular os envolvidos a não legitimarem as agressões verbais ou discriminatórias e a não se identificarem com o papel de vítima.

Com relação ao possível agressor, deve-se:

Ter uma atitude firme, porém não ameaçadora;

Fazê-lo entender que a atitude violenta é danosa para a vítima, para ele mesmo e para toda comunidade;

Não ocultar a suspeita ou a informação e ter clareza no diálogo;

Evitar reincidências;

Ajudar no processo de reparação do dano;

Fazê-lo refletir sobre sua responsabilidade de mudar o comportamento e oferecer ajuda para que se efetue essa mudança;

Incentivar e reforçar as novas atitudes.

É no cotidiano que as escolas procuram enfrentar a violência a que estão sujeitas, buscando mudar para melhor. Os caminhos dessa busca são múltiplos e plurais, contendo grande riqueza de potencialidades, mas também muitas limitações. É conhecendo-os e compartilhando-os que se pode, a partir deles, pensar alternativas para amplificar seu esforço, na direção de um projeto de convivência que, efetivamente, provoque transformações.

Nesse sentido, as ações sugeridas e recomendadas se articulam com os objetivos e princípios das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, voltadas para a transformação da escola e das relações interpessoais, lastreadas na afirmação dos direitos fundamentais, nas práticas democráticas e no repúdio aos preconceitos e às discriminações.

