

DIÁLOGO COM DOCENTES ACERCA DA VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

O presente artigo tem como objetivo estabelecer um diálogo com docentes do ensino médio acerca do tema da violência em meio escolar. As questões que o nortearam buscam analisar práticas pedagógicas que vêm sendo adotadas para lidar com esse fenômeno, sobretudo no âmbito de escolas públicas brasileiras, bem como algumas iniciativas públicas com vistas a reduzir o efeito desse fenômeno nos estabelecimentos de ensino.

Esclarece-se que as reflexões que se seguem compõem uma proposta mais ampla da qual fazem parte mais dois pesquisadores: Iza Rodrigues da Luz, que tratou do tema da agressividade no âmbito da Educação Infantil, e Luciano Campos da Silva, que escreveu sobre o tema da indisciplina que afeta as relações intraescolares nos estabelecimentos de ensino fundamental. A idéia de se pensar três temas correlatos (agressividade, indisciplina e violência escolar), mas muito diferentes em conteúdo, significado e tratamento, se justifica pelo fato de que eles, por vezes, são confundidos nos cotidianos escolares.

Não raro, atos que outrora eram classificados de indisciplina passaram a ser julgados como atos de violência. E ainda são freqüentemente descritos por meio de um vocabulário criminal. Nessa condição, docentes sentem-se impotentes para lidar com esses atos. Isso tem produzido formas muito diferenciadas nas reações dos atores escolares diante de fenômenos explícitos de conflitos ou tensões interpessoais. Dentre essas reações, destacam-se o medo, a abstenção e adoecimento dos docentes, a exclusão de alunos, a suspensão de aulas, as grades de ferro encarcerando a escola por toda parte, os muros altos, cercas elétricas, a fixação de câmaras e de aparelhos de detecção de armas (SPOSITO e GONCALVES, 2002). Chega-se até a chamar agentes da segurança pública para interferir no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2008). Essa variabilidade de reações dificulta muito o entendimento para lidar com esses fenômenos no interior das escolas. Na maioria das vezes, professores sentem-se despreparados (ou mesmos impotentes) para interferir nessas situações. Famílias temem que seus filhos sofram algum tipo de violência na escola ou em seu entorno. Muitos alunos buscam a todo custo evitar situações de ameaças, de *bullying* ou coisas parecidas

Dada a complexidade do fenômeno e de suas articulações temáticas, tratar-se-á, neste artigo, exclusivamente do tema da **violência em meio escolar**, lembrando que, embora diferente do da agressividade e do da indisciplina, esses fenômenos não estão totalmente dissociados. É difícil não identificar traços de um dentro do outro. Muitos docentes, certamente, já assistiram em sua sala de aula a um ato de indisciplina de seus alunos (desrespeito a normas) transformar-se em um ato de agressividade e por vezes em violência física. Assim como muitos alunos já viram docentes fazendo uso de uma linguagem verbal agressiva (gritos e insultos), que aos poucos se transformou em atos de humilhação, de discriminação e de exclusão. Para efeito de compreensão do fenômeno usaremos o conceito de “violência em meio escolar” e não o de “violência escolar”, como em geral se fala na mídia e nas conversas diárias. O conceito foi cunhado por Eric Débarbieux (2002) para mostrar que esse fenômeno “decorre da situação de violência social que atinge tanto a vida dos estabelecimentos de ensino, sobretudo públicos, assim como pode

expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico” (GONÇALVES & SPOSITO, 2002, p. 102).

Em termos da produção acadêmica e de algumas políticas educacionais em vigor, pode-se dizer que pesquisas e iniciativas públicas (governamentais ou não) para enfrentar o fenômeno da violência em meio escolar vêm sendo desenvolvidas desde o final do século passado, acompanhadas de amplos debates envolvendo diferentes setores da sociedade e com repercussões midiáticas que acabam produzindo, no nível do imaginário, diversas versões, ou mesmo interpretações sobre o referido tema, por vezes contraditórias, ou até mesmo enganosas (GUIMARÃES, 1985, FUKUI, 1992; SPOSITO e GONÇALVES, 2002; PINO, 2007).

Diante desse cenário, marcado por uma diversidade de representações sobre o tema em apreço, entendeu-se como necessário começar este artigo tentando esclarecer alguns aspectos desse fenômeno, que podem contribuir tanto para compreender dinâmicas escolares nas quais a violência se faz presente, como na seleção de procedimentos que podem auxiliar na reconstrução das relações intraescolares, envolvendo pais, alunos e professores em projetos mais integrados.

O fato de o foco recair no ensino médio obriga-nos a pensar o tema da violência no meio escolar tendo como ponto de referência o contingente jovem que se concentra nesse nível de ensino, entre 15 e 18 anos, embora se saiba que, na realidade brasileira, esse segmento estudantil é bastante diferenciado, podendo, em muitas regiões do país, não coincidir tão rigidamente com o perfil etário supracitado. Mas isso não altera a intenção do presente texto de dialogar com os professores que trabalham junto a esses jovens que, em um mundo em transformações profundas e rápidas, vivenciam formas inusitadas de construção de sua própria subjetividade.

Conceitos e Versões

Antes de falar sobre os enfrentamos relativos à violência em meio escolar, o que nós, docentes, precisamos entender acerca desse fenômeno?

Em primeiro lugar, é preciso admitir que a violência nas escolas não é um fenômeno novo, menos ainda isolado do contexto social. Ao contrário, ele tem relações íntimas com o que acontece fora da escola, ou seja, com fenômenos locais e globais (GONÇALVES & SPOSITO, 2002, p. 102).

Em segundo lugar, como agentes da educação em sala de aula, temos de compreender que o conceito de violência precisa ser bem esclarecido para que se saiba exatamente o que se está dizendo ao usá-lo. Ao estudar práticas de violência em escolas paulistas, a pesquisadora Marília Spósito buscou definir o termo *violência* salientando que ele implica ruptura de um nexos social pelo uso da força. Assim, para essa autora, a violência é um ato que nega a possibilidade de relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. (SPÓSITO, 1998, p. 2-3). O filósofo francês Eric Debarbieux, reunindo um conjunto de trabalhos sobre o assunto, ressalta que existem na França duas correntes que tratam de maneira diferenciada o termo violência (*op.cit*, p. 62). Para uns, o conceito deve ser limitado “ao seu “núcleo bruto”, ou seja, à “violência física mais grave”, em que geralmente os atos praticados estão tipificados no Código Penal, (*op. cit*). Para outros, a definição deveria ser ampla, incluindo as delinquências passíveis de punição, bem como as experiências das vítimas, pois estas possibilitam análises diferenciadas sobre o fenômeno (*idem*).

Nessa linha de argumentação tem-se o trabalho de Angel Pino (2007), filósofo da educação, que vai mais longe nessa definição. Ele distingue a violência da criminalidade. Para nós, docentes, que precisamos aprender a lidar com o tema da violência no âmbito escolar, a distinção proposta por Angel Pino é fundamental. Querem ver?

Pare ele, segundo os princípios éticos que regem as sociedades humanas, o crime “é um conceito de natureza legal que, em si mesmo, significa apenas um ato de transgressão da lei penal, o que assujeita seu autor a penas legais variáveis segundo as sociedades” (PINO, op. cit. p. 767). Estas, por sua vez, estabelecem códigos penais por meio dos quais se busca reconhecer “o princípio da responsabilidade criminal” (PINO, idem). Por meio desse princípio, define-se quem pode ou não ser responsabilizado por suas transgressões. No caso brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em outubro de 1990, estabelece 18 anos como o limite da minoridade penal. Mas isso não significa dizer que esses sujeitos menores de 18 anos não irão sofrer nenhuma sanção ao cometerem atos transgressores da lei. O próprio Estatuto indica as medidas socioeducativas que se aplicam a cada caso.

Com essa distinção entre crime e violência, Pino nos ajuda a refletir sobre o seguinte fato: se todo crime tem uma natureza legal, nem toda violência se constitui em um ato criminoso, mas nem por causa disso, deixa de ser um ato violento.

Isso nos remete a outras variações do fenômeno da violência em meio escolar. Em nossos dias, ao se falar sobre esse tema, há uma forte tendência de vê-lo como algo que parte exclusivamente dos alunos, de seus conflitos com os professores, da agressão física que os envolve, da presença de drogas nas escolas, de armas de fogo, e assim por diante. Mas é preciso deixar bem claro que a história da violência no ambiente escolar é antiga, e o fenômeno, muito mais difundido do que se imagina.

Embrião da violência em meio escolar

No Brasil, por exemplo, há registros de historiadores da educação que mostram a existência de violência em meio escolar na segunda metade do século XIX (DALCIN, 2005). Entre os procedimentos adotados, destacou-se um em que se concedia aos professores o direito de usar práticas de maus-tratos em alunos que não se comportassem segundo o figurino. O procedimento ficou conhecido como método Lancaster, segundo o qual os professores tinham um kit básico com direito a tornozeleiras de madeira (embrião de algemas) para prender os alunos nas pernas das mesas, impedindo-os de se movimentar. E ainda uma coleira de madeira feita para prender os alunos pelo pescoço, atando-os nas carteiras imobilizando-os completamente. Fazia parte desse equipamento torturante um cesto enorme sustentado por cordas, dentro do qual o aluno insolente era posto, amarrado, e mantido suspenso no alto da sala para que fosse visto por todos como um exemplo de mau comportamento (FARIA FILHO, 1999). Acreditava-se que, com isso, aluno nenhum se atreveria a ousar em sala aula com seus mestres.

Muitos leitores deste artigo dirão: “mas isso foi no passado, hoje já não é mais assim”. De fato, os castigos violentos foram ficando mais “suaves”. Os instrumentos supracitados foram substituídos por palmatórias e joelhos no milho, que eram punições ministradas aos alunos, muitas vezes com o consentimento dos pais. Até esses desapareceram de nosso cotidiano. Com o avanço da legislação em favor dos direitos da criança e dos adolescentes (ECA), aumentou-se cada vez mais o controle da violência física

infligida aos alunos no interior das escolas. Mas isso não significa que tenham desaparecido totalmente as formas coercitivas que, impingidas por professores aos alunos, produzem efeitos morais e psicológicos.

Professores (as), autoridade, autonomia e violência

Nos últimos cinco anos, apareceram bons estudos que mostram como esse fenômeno se difundiu (SAMPAIO, 2005; KOHLER, 2003; PERES, 2005). Analisando o *habitus* de professores e professoras em escolas de ensino médio, Marilda da Silva (2005) observa, nas práticas de docentes em sala de aula, um tipo de violência que estes provocam tendo como foco os próprios alunos, tanto faz se são meninos ou meninas. A autora trabalha com o conceito de “violência psicológica” desenvolvido por Sonia Maria Ferreira Kohler (2003). Na sala de aula, essa violência pode ter diferentes manifestações. Ela ocorre, por exemplo, em situações em que o docente se põe a falar aos gritos, o que pode provocar intimidação ou reação do aluno de retribuir no mesmo tom. A violência pode aparecer quando o docente se serve do ato de “humilhar” os alunos fazendo comparações, se servindo de “imagens depreciativas” (KOEHLER, op. cit).

Estudando os efeitos do conceito de masculinidade que perpassa a sociedade brasileira e que afeta principalmente a construção da identidade de jovens entre 15 e 18 anos, Valter Ude Marques analisou o uso de vocabulários depreciativos, sobretudo quando os docentes se dirigem a adolescentes do sexo masculino. Muitas vezes, para corrigi-los de um comportamento não desejável, os docentes os infantilizam na frente de toda sala ou, para fazerem valer uma de suas regras, usam palavras ofensivas em tom de brincadeira, achando que isso os aproxima da turma. (UDE, 2007)

O mais dramático em todas essas possíveis cenas de humilhação é o fato de que nós, professores, podemos praticar atos ofensivos sem termos consciência de que eles são violentos. Kohler frisa esse aspecto em seu estudo. Para ela, na maior parte das situações, os docentes não entendem que suas atitudes podem ter impacto negativo no comportamento dos alunos.

Certa feita, conversando sobre esse tema com professores do ensino médio que lecionam em uma escola pública de um bairro da cidade de Belo Horizonte, ouvimos depoimentos que refletiam sua indignação com a atitude dos adolescentes em sala de aula. Sobre sua própria atitude, disse uma professora de Biologia

Grito mesmo! O que eles tão pensando? Ainda se fossem criancinhas, dava até para deixar passar, mas não são (...) são cavalões e dissimulados. Se eu baixar a voz, aí que eles montam mesmo. Acho que temos que nos impor, sim. Mostrar autoridade. Isso é uma maneira de educar, de colocar limites. Não sei por que o sr. está nos perguntando se isso é violência. Para mim não é, sou enérgica, o que é muito diferente de ser violenta. Na minha aula, eles ficam uma seda...

Veja como é difícil avaliar a atitude que professores podem tomar na sala de aula. Se você, que está lendo este artigo, tivesse de se posicionar quanto à atitude da professora de Biologia que grita com os alunos e não vê isso como uma violência, mas como uma forma de impor limites, de mostrar quem tem autoridade, qual seria sua interpretação desse gesto? É violência como sugerem as pesquisadoras acima citadas? Ou é uma forma de se garantir a autoridade, por meio de uma fala enérgica, como nos quer fazer crer a professora?

Talvez conhecendo outras pesquisas, possamos avaliar um pouco mais essas situações de violência psicológica. Como o nosso objetivo é fornecer elementos para que nós, professores, possamos orientar nossas ações em sala de aula, pareceu-nos importante apresentar algumas evidências que foram detectadas em estudos com alunos do ensino médio para ver que contribuições elas poderiam nos dar para pensar a nossa prática docente.

Para esse fim, escolhemos uma pesquisa com dados que levantam questões acerca de práticas que têm sido adotadas com intuito de reduzir a violência em ambientes escolares. Trata-se de um estudo feito por Luis Sergio Peres (2005) no qual se analisa a percepção de estudantes do ensino fundamental e do médio quanto à prática de professores de Educação Física. Como se sabe, há uma crença de que as práticas esportivas poderiam ser um canalizador das tendências agressivas dos adolescentes, transformando-as em tendências agregadoras. Bastante difundida nos sistemas de ensino, essa idéia vem orientando muitos gestores educacionais em várias partes do país. Poderiam ser mecanismos de sociabilidade, capazes de fazer com que os adolescentes nelas envolvidos aprendam a respeitar regras, a aceitar as diferenças, a atuar em equipe, a entender que adversários não são inimigos, mas coadjuvantes de uma ação comum na qual todos são partícipes com chances iguais. Enfim, acredita-se que essas práticas em si contêm o germe da união. São *por natureza* produtoras de laços sociais.

Entretanto, a pesquisa de Peres vai nos mostrar algo mais complexo. As práticas esportivas, sejam elas escolares ou não, pressupõem relações sociais, logo, por si sós, de forma natural, essas práticas não produzem nenhuma sociabilidade. Quem promove a sociabilização são os atores em relação. É a qualidade dessas relações que produz os desejados laços sociais. Pensando essas práticas na escola a partir das aulas de Educação Física, Peres captou em sua pesquisa uma série de elementos que vão de encontro à crença acima citada. A coleta de dados se deu em três cidades do Oeste do Estado do Paraná. Dela participaram 18 professores(as) de Educação Física e 170 alunos(as) escolhidos aleatoriamente. Foram observados e submetidos a entrevistas e questionários. A análise dos dados aponta para o contrário da crença. As práticas pedagógicas dos(as) docentes estavam, respectivamente, eivadas de abusos de poder, de exclusão constante de alunos(as) desta ou daquela atividade. O que mais marcou o pesquisador em apreço foi a agressividade no tom de voz dos professores(as) ao chamarem a atenção dos alunos(as), com gritos e até com palavrões. Assistiu inclusive a atos que desvalorizavam as capacidades de alguns estudantes.

Por si sós, as práticas esportivas não produzem os laços esperados. Na realidade, elas, como qualquer outra prática pedagógica, dependem da qualidade das relações que se estabelecem entre docentes e estudantes. Estas, sim, podem ser as geradoras de atos de violência ou de laços sociais. O grande problema é que, para que possamos compreender que as relações podem ser as geradoras de tensões ou, ao contrário, de entendimento e negociações, é preciso que nós, docentes, enxerguemos a sala de aula como um local de relações (SAMPAIO, op. cit., p. 13). Será que concebemos a sala de aula dessa forma? Você já pensou nisso quando está na sala com seus alunos?

Veja como é importante pensar a sala de aula como um lócus relacional. Segundo Pedro Vallejo Morales (2000), o modo como se processa nossa relação com os alunos pode incidir positivamente ou não tanto no seu aprendizado quanto na nossa satisfação profissional e pessoal (MORALES, op. cit., p.10). A relação professor-aluno em sala de aula,

como lembra Julio Groppa Aquino (1996, p. 52), é o núcleo central do trabalho pedagógico, porque é com ela e por meio dela que o conhecimento se realiza. Para esse autor, as relações em sala de aula são compreendidas como um ato em conjunto, por isso ele vê as interações que ali ocorrem como momentos de negociação, ou seja, de mediação de conflitos, de possibilidade de fazer frente à violência, enfim como momentos de construção de laços sociais.

Mas não vejamos essas relações de forma ingênua. Entender sua natureza é central ao trabalho pedagógico. Para tanto, agregamos ao presente artigo algumas contribuições dadas ao tema pelo psicólogo Yves de La Taille (2000). No seu entendimento, a relação professor aluno é sempre assimétrica, no sentido em que se concebe que o primeiro (o docente) “saiba de coisas” que o segundo (o discente) ainda não conhece, mas que precisa ou deseja conhecer (LA TAILLE, op. cit, p. 9).

Negar essa assimetria, no dizer desse autor, é reduzir, ou melhor, desconhecer as conquistas da autonomia dos nossos alunos, tão decantada atualmente nos projetos pedagógicos. Foi pelo reconhecimento de que a relação professor-aluno é assimétrica que houve a possibilidade de existirem movimentos pedagógicos de defesa da autonomia dos discentes, destes poderem discordar de algumas regras a que são submetidos, de falarem livremente o que pensam da escola e de seus professores e até mesmo de avaliarem o ensino a que estão submetidos. Por essa via, se reforçam nos projetos políticos pedagógicos os princípios de respeito mútuo, de liberdade e de igualdade. Cada vez mais, nesses projetos, incentivam-se a capacidade de discernimento e a singularidade intelectual dos alunos.

Seguindo um pouco mais as pistas deixadas por La Taille, parece-nos importante reconhecer que essa autonomia dos alunos, tão desejada pelos projetos político-pedagógicos, põe em questão a autoridade dos professores. Há um suposto, tenha-se consciência disso ou não, de que é possível ao aluno recusar algumas ordens ou orientações recebidas de outros.

No atual contexto, essa conquista da autonomia por parte da criança e dos adolescentes se dá em dimensões e proporções muito diferentes. Como ressalta La Taille, quando se é criança, a autonomia é menor ou até mesmo nula. Obedece-se cegamente aos pais. Antes da idade escolar, o repertório das crianças está marcado por uma série de regras a serem obedecidas. Mas, ao entrarem para a escola, a situação fica mais complexa: “há mais regras, controles e a hierarquia” que, em casa, estava fixada nas figuras do pai e da mãe ou dos cuidadores adultos, na escola, torna-se difusa. A novidade, no ambiente escolar, diz La Taille, “não está em obedecer, mas, sim, a quem obedecer” (LA TAILLE, idem, p. 17).

Se a obediência exigida das crianças e dos adolescentes não mais se obtém pela força física, pois, como dito anteriormente, eles estão protegidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, o que os levaria, então, a se submeterem à autoridade do professor?

Para responder a essa pergunta, vamos utilizar a resposta que Yves de La Taille deu para justificar o que faz com que crianças e adolescentes se submetam à autoridade dos pais. De acordo com esse autor, há três fatores que responderiam à questão. Primeiro, porque os consideram pessoas poderosas; segundo, porque os admiram; e terceiro, porque os amam. Saindo dos pais para os(as) professores(as), o único fator que justificaria a submissão das crianças e adolescentes a eles seria o primeiro: pessoas poderosas. Os outros, caso venham a existir, terão de ser longamente trabalhados e dependerão de cada

professor. Não será qualquer professor ou professora que despertará admiração nos alunos, menos ainda amor.

As condições para que isso aconteça, ressalta Ronaldo Maurício Sampaio (2005), depende também da família. Esta é quem “delega” aos professores poderes em nome da educação de seus filhos. Estabelecem-se, assim, “os primeiros pactos culturais”, que vão permitir a “construção da autoridade professoral”. A escola, no dizer do autor, apenas “aprofunda e consolida essas estruturas da herança familiar” (SAMPAIO, 2005, p. 15).

Entretanto, tudo isso tem prazo de validade. À medida que os (as) estudantes vão ampliando suas trajetórias escolares, permanecendo mais tempo nesse contexto educacional, eles acabam absorvendo essa cultura e “a escola passa a ser inútil e a relação com professor provisória” (SAMPAIO, op. cit). Inútil porque se esgota tudo o que se teria para lhe dizer em termos de submissão à ordem. A relação seria provisória porque, aos poucos, os estudantes vão vislumbrando que outro mundo fora da escola se abre com outros interlocutores e que eles precisam rapidamente criar outras redes de relacionamento, das quais os professores não farão mais parte. É nesse processo que se consolida a autonomia do estudante.

Veja o quão é importante distinguir os significados que se pode atribuir ao termo violência quando se leva em conta o tempo dos alunos no sistema escolar. Como ficamos responsáveis para falar do tema com foco no ensino médio, parece-nos que a condição juvenil, ou mais precisamente a do adolescente, precisa ser considerada nas nossas reflexões.

A violência psicológica dos professores em relação aos alunos, sobre a qual nos debruçamos no presente artigo até o momento, ganha novos contornos quando a analisamos tendo como parâmetro o olhar dos adolescentes do ensino médio. O tempo dentro do sistema de ensino, suas preocupações futuras, suas inquietações, suas transformações hormonais, seus aprendizados afetivo-sexuais, a passagem para o mundo adulto, suas esperanças e expectativas, tudo isso pesa na sua avaliação quanto ao papel da escola em suas vidas e em suas trajetórias.

O bom seria que pudéssemos falar dessas avaliações dos adolescentes usando exemplos os mais variados possíveis para mostrar como se constituem essas percepções, segundo os contextos culturais e as condições políticas e históricas que as suscitam. Mas isso extrapolaria muito o espaço desse artigo. Em todo caso, na bibliografia, faremos sugestões de estudos que tratam desses assuntos para quem tiver interesse em aprofundá-los. Na seqüência, para terminar a seção sobre conceitos e versões, examinamos um estudo que foi feito com estudantes de ensino médio de uma escola técnica agrícola, o CEFET de Januária/MG, da qual fizeram parte 176 alunos(as) de todas as séries. Eles foram convidados a falar das suas relações em sala de aula com seus professores. O objetivo do estudo era identificar, nas percepções e avaliações dos alunos, como a autoridade professoral se manifestava na sala de aula e se ela era fonte de discriminação e violência ou se ela era usada como forma de negociação e, conseqüentemente, de fortalecimento de laços sociais

Os resultados do estudo, em linhas gerais, mostram coisas que corroboram algumas idéias que perpassam o nosso imaginário como professores. A maioria dos alunos (79%) afirma que a autoridade dos professores(as) não os “impede de pensar livremente” em sala de aula (SAMPAIO, op. cit., p 27). Embora seja um dado numericamente significativo, não

há como ficar indiferente aos outros 33% que indicaram existir restrições em suas formas de pensar face à autoridade exercida pelo professor.

É igualmente animador verificar que 73% dos estudantes afirmam nunca terem sofrido violência em sala de aula na sua relação com professores. Mesmo assim, é preocupante o fato de 22% deles não poderem dizer o mesmo.

Ainda que não tenha havido unanimidade, tampouco alta concentração de respostas quanto às razões que justificam por que os(as) alunos(as) se submetiam à autoridade do professor, é importante destacar os dois atributos assinalados por 21% dos respondentes: a) o conselho de seus pais e b) o jeito de ser do professor como pessoa.

A considerar a primeira resposta, pode-se dizer que há ainda uma importante parcela da herança familiar que pesa na posição dos adolescentes ao se relacionarem com os professores. Esse dado é relevante diante do atual estado das coisas em que se insiste na idéia de que a família abandonou seu papel na orientação de seus filhos. O estudo de Sampaio mostra que, em vez de continuarmos nos lamentando sobre a ausência dos pais na escola, quem sabe não seria melhor criar estratégias para ampliar essa parcela, contando com o apoio daqueles pais que já formam o bloco dos que aconselham os adolescentes a reconhecer a autoridade do professor.

A segunda resposta, o jeito de ser do professor como pessoa, indicado como um dos fatores que levam os estudantes a se submeterem à autoridade do(a) professor(a), traz um componente importante para o nosso diálogo. O reconhecimento se dá não em função do que ele sabe, do que ele ensina, mas pelo fato de ser ele alguém capaz de estabelecer relações e fortalecer laços com os alunos. Sobre isso, concordamos com Sampaio quando ele sugere, diante dessa situação, que a escola desenvolva estratégias que levem ao aprimoramento do relacionamento professor–aluno na sala de aula. Entendendo que isso depende sobremaneira do “querer” do professor.

O atributo que aparece em segundo lugar, com 18% de adesão dos alunos(as), refere-se à crença de que o professor tem algo para lhe ensinar, para satisfazer sua necessidade de aprender. Dito de outra forma, a vontade de aprender o faz se submeter à autoridade do professor, mas isso depende também da maneira como ele ministra suas aulas.

Finalizando essa parte, vale reproduzir algumas respostas analisadas por Ronaldo Maurício Sampaio, em que os alunos expressam o que acham que é violento na atitude do professor

“ Pra mim, violência na sala de aula é quando o professor faz gracinhas com as respostas dos alunos causando uma imensa regressão de falar, debater e discutir nas suas aulas.” (aluno(a) 15 CEFET-Januária) (SAMPAIO, op. cit., p.51)

“ A falta de educação que alguns professores tratam os alunos em sala de aula. Isso é uma violência à moral e a auto-estima.” (aluno(a) 24 CEFET-Januária) (SAMPAIO, idem)

“Quando o aluno se vê obrigado a se rebaixar, ser submisso ao professor, perdendo o direito de expressar suas idéias quanto ao fato, tudo porque os professores ‘estão sempre certos’. Perdi o direito de corrigir a prova, e fui de certa forma humilhado em frente aos colegas”. (aluno(a) 41 CEFET-Januária) (SAMPAIO ibidem)

Lendo as queixas desses adolescentes, você considera que a atitude de alguns de seus professores pode ser considerada um ato de violência psicológica? Ou a avaliação deles pode ser considerada como ato de autonomia dos adolescentes? Nas falas, eles conseguem expressar, com muita clareza, situações objetivas que os fazem sentir-se humilhados ou afetados em sua auto-estima. Você considera que nossas escolas estão preparadas para interpretar essas queixas como expressão de sujeitos autônomos?

Sobre essa violência que acabamos de discutir, vale destacar o que as pesquisas e as experiências apresentadas podem contribuir para melhorar nossa prática pedagógica. Centremo-nos em um dos temas trabalhados, a saber: o da autoridade do professor. Fica claro que os adolescentes, nos diferentes estudos comentados, reconhecem a sua autoridade. Só que esse reconhecimento é diferenciado segundo o atributo que os levam a se submeter à autoridade professoral. Para uns, o reconhecimento se apóia no jeito de ser dos professores *como pessoa*; para outros, no que eles têm para ensinar ou na forma como conduzem suas aulas. Mas há também aqueles que se submetem por herança familiar. Foi assim que os pais os ensinaram. O foco das queixas está no relacionamento. Como melhorá-lo? Esse talvez seja um dos desafios que nós, que trabalhamos com os adolescentes do ensino médio, temos que enfrentar. Por meio de um investimento orientado nas relações professor–aluno, quem sabe não descobramos, como sugere Sampaio, alternativas pedagógicas de negociação para resolução de conflitos que a violência psicológica provoca?

Falemos um pouco agora desses adolescentes. Quem são eles? Como eles têm sido associados ao tema da violência em meio escolar?

A Violência em Meio Escolar na Perspectiva dos Alunos

Estudiosos da Sociologia da juventude têm dedicado muitas páginas para nos fazer compreender formas de identidades juvenis que vem sendo construídas e têm emergido na cena contemporânea, mas que ainda não podemos entender em profundidade, por falta de instrumentos analíticos — que tipos são esses que estão emergindo? (ESPÍRITO SANTO, 2002).

Traçando um retrato bastante complexo da cultura juvenil na entrada do século XXI, Maria Rita Khel (2004) apresenta um incitante debate sobre o conceito de adolescência que vem sendo construído no presente estágio das sociedades contemporâneas, em que se tem a sensação de que os adolescentes hoje podem fazer tudo o que lhes aprouver. Nada os detém. Há a sensação de que as normas sociais estão suspensas, produzindo uma desregulamentação do social. Para muitos, aí reside a explicação da violência entre os adolescentes, do desrespeito à autoridade seja a dos pais, seja a dos professores. Em inúmeros encontros com professores(as) do ensino fundamental e do médio, ouvimos críticas ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Para um bom número de educadores, o ECA promoveu a impunidade e legalizou a delinqüência juvenil. Protegeu os alunos e criou insegurança para os professores.

Foi nessa linha de raciocínio que se construiu no Brasil uma imagem muito negativa dos adolescentes, imagem essa que foi e continua sendo reforçada maciçamente pela mídia televisa, associando-os ao hiperconsumo, às drogas, às gangues e à violência em meio escolar. Episódios envolvendo conflitos entre os alunos ou entre estes e outros agentes

escolares (docentes e funcionários), assim como tensões entre a escola e seu entorno, passam a ser descritos por meio de uma linguagem estritamente policial.

Mas a construção dessa imagem negativa dos jovens e a tendência a transformar a violência escolar em assunto de polícia não são fenômenos tipicamente brasileiros. Entre o fim dos anos 1980 e o início da década seguinte, a violência escolar passou a ser discutida em fóruns internacionais. Governos da Europa Ocidental, dos Estados Unidos, de países da Americana Latina e de outros continentes, juntamente com os organismos multilaterais, consideraram a violência em meio escolar como um dos problemas mais graves a serem enfrentados pelas atuais sociedades democráticas. A escola apresentava sinais inquietantes de barbárie.

O ponto central dos debates que nos interessa trazer para o presente artigo refere-se a um aspecto que temos investigado nos últimos anos e que nós, professores, precisamos conhecer. A preocupação que tem mobilizado gestores de políticas públicas para fazer frente à violência em meio escolar está assentada no fato de que esta violência tomou novos contornos no mundo contemporâneo (PINO, op. cit.). Não é mais um problema específico das escolas, mas de todo o contexto em que elas estão inseridas. O que é que mudou? O que fez com que a escola passasse a ser o cenário de violência nas páginas policiais?

As respostas a essas questões podem ser buscadas inicialmente em pesquisas que apontam por onde passam as novas formas de violência escolar, no final da década de 1980 e no início dos anos 1990. Nesse período, ela aparecia sob a forma de depredações do prédio e de constantes invasões (GUIMARÃES, 1998 e PINTO, 1992). Já começavam a ser registradas ameaças a alunos e professores (AQUINO, 1996, 1998). Tudo isso passa a se agravar com a intensificação do tráfico e do crime organizado em algumas cidades brasileiras (GUIMARÃES, op. cit.). Há um aumento da criminalidade e da insegurança, sobretudo nos bairros periféricos, afetando a vida das escolas de forma mais nítida (BARRETO, 1992 e GUEDES, 1999). É preciso deixar claro que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em colaboração com o Laboratório de Psicologia do Trabalho da UNB, realizou, em 1997, uma pesquisa com 52 mil professores do sistema público de ensino. O objetivo era estudar as condições de trabalho docente. Introduziram-se questões relativas à violência em meio escolar. Os maiores indicadores de violência envolvendo os alunos apareceram nos níveis de ensino que compreendem as faixas etárias entre 14 e 17 anos (CODO, 1999).

Além das pesquisas, as respostas a essas questões podem ser encontradas também nas iniciativas públicas adotadas no Brasil para reduzir a violência em meio escolar. Vale lembrar que “a iniciativa de induzir políticas de redução da violência escolar não partiu do Ministério da Educação, mas do Ministério da Justiça” (GONÇALVES & SPÓSITO, op. cit, p. 106). Isso talvez tenha acontecido pelo fato de que, naquele momento no Brasil, “houve um aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado e homicídios quer como vítimas, quer como protagonistas” (GONÇALVES & SPÓSITO, op. cit, p. 106). Como o foco eram os jovens, é claro, a escola não poderia ficar de fora. O Ministério da Justiça, por meio de sua Secretaria de Direitos Humanos, desdobrou essas iniciativas em nível estadual e municipal, envolvendo não apenas as instâncias públicas, mas também agregando organizações não governamentais.

O resultado mais evidente desse desdobramento foi o Programa Paz nas Escolas, desenvolvido a partir de 2000 em 14 estados brasileiros. Várias foram os produtos:

capacitação de professores para lidar com o tema da violência em meio escolar, formação de agentes da segurança pública no que concerne aos Direitos Humanos e em especial ao Estatuto da Criança e do Adolescente

Mas o que talvez seja o mais importante nesse nosso diálogo é ressaltar que, nesse período, se fortalece, no Brasil, a idéia de que era preciso construir uma cultura da paz, tendo a escola como um dos instrumentos dessa construção.

Alguns exemplos podem ajudar a compreender por onde pode passar o programa da paz.

Em um colóquio com professores do ensino médio, durante o debate sobre como lidar com o comportamento agressivo dos alunos em sala de aula, uma professora muito jovem nos perguntou o que fazer para conter os alunos, porque ela já não sabia mais como controlá-los. Passou então a contar um episódio vivenciado por ela em uma turma da segunda série da escola técnica, no qual um aluno, de dezesseis anos, discutia com mais dois colegas, e estes, tentando acalmá-lo, disseram-lhe: ***fica quieto que a professora acabou de chegar***. Olhando para a ela, o aluno retrucou: ***essa professora é uma vaca***. Indignada, argumentou: ***puxa vida, César, por que você está me chamando assim? Eu nunca te tratei desse jeito, nunca te desrespeitei, sempre me dirigi com educação***. Segundo ela, o aluno mudou de cor, ficou pálido, baixou a cabeça e assistiu à aula até o final, muito constrangido. Antes de sair, o adolescente lhe pediu desculpas. Ela o desculpou, embora tenha ficado um pouco desconfiada. Terminado o relato, a professora tornou a nos perguntar: Então, o que fazer? O que lhe respondemos: você já fez ao respeitar mais uma vez o aluno; com sua autoridade, você o colocou diante de seu gesto, e ele pôde, autonomamente, reconsiderar sua posição.

Em uma escola privada de ensino médio da área metropolitana de Belo Horizonte, a coordenadora pedagógica se viu às voltas com insultos racistas que, durante o intervalo, apareceram em bilhetes na mesa de um aluno negro, um adolescente de 17 anos, que não se acomodou e decidiu voltar à escola com a mãe para se queixar das ofensas. De posse do material, a coordenadora, aos poucos, foi trabalhando com a turma até descobrir o aluno que havia deixado ao colega negro os bilhetes ofensivos e que acabou confessando e justificando seu ato como sendo uma “brincadeira”. Na reunião do conselho pedagógico, o episódio foi apresentado e analisado. Decidiu-se por uma medida socioeducativa: o aluno responsável pela agressão racista teve de fazer uma pesquisa tratando da questão dos afro-brasileiros, apresentar publicamente e pedir desculpas para ao colega e a seus pais. Parece que o resultado teve impacto nas relações entre os dois estudantes. Passaram a fazer trabalhos escolares juntos.

A violência no entorno escolar é mais difícil de ser tratada pelos agentes escolares. Nos encontros com docentes e gestores, fica claro que é nesse contexto que se sente insegurança e impotência. A aproximação do crime organizado teve impacto, sobretudo em escolas que se encontram em áreas controladas por traficantes. O que fazer? Como se tem lidado com isso?

Existem hoje no Brasil um grande número de projetos envolvendo diferentes atores no trabalho de reduzir a violência em meio escolar. Fica cada vez mais evidente o fato de que a escola sozinha não tem como resolver um problema tão grave como esse. Estudiosos da segurança pública têm mostrado que é preciso ampliar cada vez mais esse conceito, uma vez que ele abarca inúmeras dimensões de que a polícia também sozinha não dá conta (SAPORI, 2006). Por isso, temos compartilhado a idéia de que, para o enfrentamento da

violência em meio escolar, é preciso criar redes sociais — sem elas, corremos sérios riscos de perder a direção de um fenômeno que se torna cada vez mais global e difuso. As redes sociais, como lembram Valter Ude e Luiz Carlos Felizardo Jr, reconhecem a vida como resultante da interação e de vínculos cooperativos e solidários que, mesmo quando há turbulências, conflitos e crises próprias dos sistemas vivos, permitem construir novas sínteses diante das situações inusitadas (UDE & FELIZARDO JR, 2009, p17).

Nos últimos anos, nossa equipe tem trabalhado com escolas em cidades da área metropolitana de Belo Horizonte para entender como participam (se é que participam) das redes sociais no enfrentamento à violência em meio escolar. Na maioria das experiências, as escolas desconhecem a existência dessas redes, quando muito recorrem ao patrulhamento escolar para resolver problemas que muitas vezes exigem um envolvimento muito maior de organizações sociais (públicas ou privadas).

Você tem conhecimento da participação de sua escola em alguma rede social com vistas ao enfrentamento à violência envolvendo adolescentes? Busque saber e, se não houver, incentive seus pares para que isso aconteça. Agentes de saúde, de promoção social, cultural e outros são indispensáveis nessa empreitada. De toda forma, há um registro de projetos sociais que, estruturados dessa forma, estão em funcionamento nas capitais e nas cidades de grande e médio porte brasileiras.

Esse movimento tem evoluído muito desde seus primeiros germes no final do século XX. Pode ainda não ter se instalado adequadamente, mas sua legalização está em curso.

A seguir, traremos algumas informações sobre a tramitação da Lei que propõe mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação para contemplar a construção da cultura da paz nas escolas nas próximas décadas do século XXI.

A superação da violência em meio escolar em tramite no legislativo

Recentemente, o tema da violência em meio escolar teve desdobramentos em termos legislativos, os quais nos parece importante incluir nesse debate. O Senado brasileiro aprovou o projeto de lei de n.178 de 2009 que altera os artigos 3º. e 14º. da lei n. 9304 de 20/12/ 1999 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no sentido de reforçar orientações legais que ajudam a organizar ações ou formulações de políticas públicas para reduzir a violência em meio escolar. A aprovação em caráter terminativo se deu em 12/04/2010.

A mudança processada no artigo 3º. , que define os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado, afetou exclusivamente o inciso IV, que ressalta dois desses princípios, a saber: *respeito à liberdade e apreço à tolerância*. A estes o projeto de lei do Senado acrescenta o seguinte texto: ***a superação de todas as formas de violência, internas e externas à escola, na perspectiva da construção de uma cultura da paz.***

Já no artigo 14º., a mudança foi um pouco mais substantiva. No texto original, estabelece-se que *os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escolas, II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*. Com a mudança, o texto passou a vigorar da seguinte maneira: *os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, garantindo: participação dos profissionais da educação, dos*

estudantes e de seus pais na elaboração e avaliação do projeto pedagógico da escola, bem como participação da escola e de segmentos da comunidade escolar em conselhos escolares ou colegiados deliberativos equivalentes. E ainda, inclui um parágrafo único que estabelece a periodicidade mínima quinzenal para as reuniões dos conselhos escolares, em horários compatíveis para todos, incentivada a presença de representantes da comunidade local, especialmente da área da saúde, segurança, cultura, esporte e ação social.

Esse projeto de lei, já aprovado no Senado, foi enviado à Câmara dos Deputados 15/04/2010. Está em tramitação, mas não conseguimos informações que permitam prever data para sua aprovação, menos ainda para a sua sanção. Muito provavelmente ele será sancionado na próxima gestão presidencial. Mas independentemente de sua concretização, vale analisar os aspectos que foram modificados e seu grau de abrangência para orientar políticas educacionais com vistas à redução da violência em meio escolar.

O primeiro aspecto a ressaltar é o fato de se colocar a superação de todas as formas de violência como um princípio que deve orientar o ensino. Ou seja, esse não é problema exclusivo deste ou daquele docente, mas de todos aqueles a quem se outorga autoridade. Associou-se a superação da violência ao respeito à liberdade, ou seja, ao poder se expressar sem se sentir pressionado, e ao apreço à tolerância, o que significa a possibilidade de incluir a diferença.

A mudança do artigo 3º. inclui também a superação da violência no entorno escolar, ou seja, ponderou-se a possibilidade de existir um papel protagonista da escola no campo da segurança. Uma escola que inclua na sua reflexão maneiras de se estabelecer novos modelos de relacionamento professor–aluno, que possibilitem rearranjos dos laços sociais. Se as iniciativas acima citadas tentam desenvolver uma “cultura da paz”, o projeto de lei em consideração dá a esse movimento legitimidade.

A ampliação da proposta ao artigo 14º. reflete um movimento que vem se constituindo desde a última década do século XX. O modelo de gestão escolar democrática tem sido experimentado em escolas brasileiras de forma diversa e com resultados também diversos. Na realidade, os fatos se antecipam à lei. O projeto de lei n.178 de 2009 reforça o modelo de gestão democrática definido na LDB, mas o amplia de forma significativa. Aumenta o campo de intervenção das decisões colegiadas da elaboração à avaliação do projeto pedagógico. Inclui, nessas decisões, alunos e pais. Incentiva a participação das escolas e de segmentos da comunidade escolar em conselhos escolares (municipais, estaduais e federais) e colegiados deliberativos equivalentes. E por fim, acrescenta um parágrafo para reafirmar que a escola tem de estabelecer a periodicidade quinzenal para as reuniões dos conselhos escolares, propor m horários compatíveis para todos e incluir profissionais de outras áreas que não só os da educação.

Encerramos o nosso diálogo incitando os(as) professores brasileiros a continuarem acompanhando o que vai acontecer com o projeto de Lei: se aprovado e sancionado, será um ponto importante nessa luta incansável para reduzir a violência não só em meio escolar, mas na nossa sociedade como um todo.

Bibliografia

AQUINO, J. G. A Violência Escolar e a Crise da Autoridade Docente, *Caderno CEDES*, Campinas, ano 19, n 47, p.7-19

BARRETO, V. *Educação e violência: reflexões preliminares, violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992

CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999

DALCIN, T. B. *Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857 – 1882)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005

DÉRBABIEUX, E. *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*, Brasília, UNESCO, 2002

ESPÍRITO SANTO, S. R. do. *Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão*, FaE/UFMG, 2002

FARIA FILHO, L. M. (orgs) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999, p. 98-118

FUKUI, L. *Violência e Educação*. SP: Cortez, 1992

GONÇALVES, L.A.O. & SPÓSITO, M. P. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil, *Cadernos de Pesquisa*, S.P, n115, p.10-38

GUEDES, M. G. S. *Violência, escola e diálogo*. Rio de Janeiro, 1999. Dissert. (mestr.) PUC.

GUIMARÃES, A. M. *A Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papyrus, Cedes, São Paulo: Ande, Anped, 1992.

KHEL, M.R. *A Juventude como Sintoma da Cultura*. In: Regina Novaes e Paulo Vannuchi (org.) *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*, SP: Fund. Perseu Abramo, 2004, p.89-114.

KOHELER, S. M. F. *Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno*. 2003. Tese (Doutorado Psicologia do Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

LA TAILLE, Yves. *Interação e silêncio na sala de aula*. 1ª ed. Ijuí: UNIJUI, 2000.

MORALES, P. Vallejo. *A relação Professor Aluno: o que é e como se faz*, São Paulo, Edições Loyola, 1999

OLIVEIRA, W. J. *Policialização da Violência em meio escolar*, BH: Fae/UFMG, 2008

PERES, L. S. *A prática pedagógica do professor de educação física: atitudes de violência no contexto escolar*. 2005. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005

PINO, A. Violência , educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo, *Educação e Sociedade*, Campinas, v 28, p. 763-785, out, 2007

PINTO, T. C. R. *A Questão da depredação escolar: sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus, Cedes; São Paulo: Ande, Anped, 1992

SAPORI, L F. *Política e Segurança Pública e Controle da Criminalidade*, RJ: IUPERJ, 2006

SAMPAIO, R.M *As relações de poder e violência no cotidiano escolar: entre autoridade, autonomia e autoritarismo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008

SILVA, M. da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.29, p.152-163, maio/ago., 2005.

SPÓSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC/Cortez, n.104, 1998

UDE, W. Amizade Bandida: Juventude, Violência e Masculinidade, *Adolescence*, 2007, 25, 3, 671-676

UDE, W e FELIZARDO, L. C. Enfrentamento à Violência, Configurações e Redes Sociais: possibilidades teórico-metodológicas para realização das intervenções. In: Walter Ude, Luiz Carlos Felizardo Júnior, Geovania Lucia dos Santos (org). *Escola, Violência e Redes Sociais*, BH: UFMG, 2009