

ASPECTOS INSTITUCIONAIS E ORGANIZACIONAIS, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Rosilene Beatriz Lopes

Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do DF
rbeatrizopes@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo teve por objetivo analisar práticas do contexto da escola que contribuem para criar desvios, gerar violências e suas consequências na trajetória escolar dos alunos. Para tanto, utilizou-se de pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos para coleta de dados: entrevista de grupo focal e individual, observação e análise documental. Os resultados sugerem que a escola a partir de sua organização pedagógica ajuda a criar o desvio e as formas de controle; os gestores têm dificuldade na mediação dos conflitos; os alunos considerados indisciplinados e/ou violentos ficam enclausurados no ensino fundamental. Eles possuem um perfil comum: são homens, negros, pobres e seus pais possuem baixa escolaridade. Esse grupo é o mais atingido, muitos abandonam a escola. Os que persistem vêm acumulando sucessivas reprovações.

Palavras-chave: Educação; Violências na escola; Conflito; Fracasso escolar; Controle.

Abstract

This article aims to analyze the context of school practices that contribute to create deviations, create violence and its consequences in school history students. For this purpose, we used qualitative research, as instruments for data collection: focus group interview and individual observation and document analysis. The results suggest that the school from its pedagogical organization helps to create the forms of deviance and control, managers have difficulty in mediating conflicts; students considered undisciplined and / or violent are enclosed in elementary school. They have a common profile: they are men,



blacks, poor people and their parents have low education. This group is the most affected: many leave school. Those who persist are accumulating successive failures.

Keywords: Education; Violence at school; Conflict; Academic failure; Control.

Introdução

Este trabalho é parte da tese de doutorado “Rostos da violência: percursos escolares de alunos reincidentes na prática de violência escolar”¹ que aborda as violências nas escolas (Lopes, 2013). Considera-se neste, que além de ser um fenômeno heterogêneo, a violência desestrutura as “... representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio da paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático)” (Charlot & Émin, 1997, p. 1).

Quando se discute violência e escola pode-se classificá-la em: violência contra a escola, na escola e da escola. Quanto à primeira, interessa, sobretudo, a bilionária indústria privada de segurança (Garland, 2008), onde as escolas se tornam muito parecidas às prisões (Foucault, 1998), grades, portões, cadeados, câmeras, ou seja, “todos os mecanismos que, por um lado, demarcam o terreno do privado (cujo acesso é proibido), por outro amainam as angústias com a insegurança existencial” (Garland, 2008, p. 29). Quanto à segunda, nos últimos anos vem ganhando espaço na mídia, com o olhar voltado para as vítimas (Ferrell, 1999; Garland, 2008), os professores – que sofrem agressões físicas por parte dos alunos e os alunos – que sofrem *bullying*. A terceira é por vezes negada por gestores, professores e outros profissionais da escola, se tornando invisível aos olhos da comunidade escolar e da sociedade. As diferentes violências não acontecem de forma isolada, entretanto, cada uma tem sua especificidade.

Assim, se faz necessário dar visibilidade a terceira classificação, por meio do fazer cotidiano da escola, visto que se por um lado a sociedade cria o desvio e as instituições reagem para manejá-los (Becker, 1991), por outro as instituições, neste caso, as escolas, também podem criar seus próprios desvios. Nesse sentido, a escola, a partir de sua

¹ Trabalho integrante do programa de pesquisas da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília.



organização política pedagógica, poderá se transformar numa espécie de laboratório de práticas de violências (Lopes, 2004) ou fábrica de delinquentes (Moignard, 2008), em especial quando agrupam em algumas turmas, usualmente estigmatizadas, os alunos com maiores dificuldades emocionais e intelectuais, que tendem a ser alocadas aos professores menos experientes (Gomes, 2005; Lopes, 2013). Ela é vista como produtora de violência, quando não apenas reproduz a violência advinda do plano macroestrutural, mas também produz sua própria violência e indisciplina (Maffesoli, 1987; Moura, 1988; Guimarães, 1996; Sposito, 1998; Lucinda, Nascimento & Candau, 1999; Leão, 2000; Perrenoud, 2000; Tavares Dos Santos, 2001; Camacho, 2001).

Comungando com os pensamentos dos autores ora citados, este artigo apresenta a violência intramuros. Apesar de existirem aspectos culturais e sociais, neste artigo destacam-se os aspectos institucionais e organizacionais, que moldam os conflitos sociais no ambiente escolar. Diferentes olhares sobre o cotidiano da escola tornaram visíveis algumas práticas pedagógicas subjacentes aos atos de indisciplina e violências.

Material e Métodos

O objetivo geral deste trabalho foi analisar práticas do contexto da escola que contribuem para criar desvios, gerar violências e suas consequências na trajetória escolar dos alunos; e os objetivos específicos: (i) identificar formas de organização pedagógica e administrativa que podem desencadear práticas de violências e (ii) analisar conflitos existentes na escola sob a perspectiva dos alunos e seus desdobramentos.

Para o alcance dos objetivos propostos, optou-se pela metodologia qualitativa, utilizando-se dos seguintes instrumentos de geração de dados: entrevista semiestruturada, entrevista de grupo focal, análise documental e observação direta.

Foram realizados dois grupos focais, o primeiro com seis crianças do 5.º ano do ensino fundamental e o segundo com seis adolescentes do 2.º ano do ensino médio. As entrevistas semiestruturadas contaram com as participações de duas especialistas da educação, uma diretora e dois profissionais auxiliares de serviços da educação básica.

Foram analisados os quadros de horários dos professores, a lista de alunos de cada turma e os livros de ocorrência da escola.



A observação aconteceu em diversos espaços da escola, nos turnos matutino e vespertino, durante todo o período da pesquisa.

A escola pesquisada ficava localizada num bairro da periferia da cidade de Montes Claros – MG. Oferecia do 3.º ano do ensino fundamental à 3.ª série do ensino médio, ensino médio na modalidade EJA e turmas de tempo integral. A escola atendia a 964 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A pesquisa na referida escola iniciou-se em 12 de abril de 2011 até seis de fevereiro de 2012.

Ressalta-se que um dos grandes desafios foi construir a análise do discurso e do conteúdo. Para tanto, buscou-se o debate em torno desta questão a partir dos pensamentos dos seguintes autores, Bakhtin (Maybin, 2001), Wittgenstein e Austin (Potter, 2001).

Resultados e Discussão

Gestão Pedagógica: organizações de tempo e espaço que criam desvios

Por meio da pesquisa de campo, constatou-se que algumas formas de organização pedagógica, sobretudo as direcionadas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, criam um campo fértil para desencadear o conflito intersubjetivo, dando visibilidade ao contexto relacional onde emerge a discórdia (Costa, 2011). Essas organizações trazem à superfície a negligência pedagógica (Lopes, 2013) ao revelar, por exemplo, a omissão e apatia ao não realizar as intervenções necessárias para que ocorra a aprendizagem dos valores, atitudes, comportamentos e conteúdos que a escola precisa e deve ensinar, conduzindo-os ao fracasso escolar. Contraditoriamente, os alunos que mais precisam de assistência são os que menos têm acesso aos considerados “melhores” professores da escola e as melhores instalações físicas, quando na escola existem diferenças no espaço físico das salas de aula. Ressaltam-se algumas organizações que fazem parte do cotidiano da escola:

- (i) *Horários de 50 minutos: espaço e tempo abertos para a indisciplina e violência?*

Por meio de observação constatou-se que a organização dos horários adotada por



algumas escolas, 50 minutos para cada disciplina, contribui para gerar indisciplina e violência a cada troca de professores, trazendo grande prejuízo à aprendizagem. Os alunos perdem mais ou menos 40 minutos do tempo de estudo a cada dia. No mínimo são perdidos 5 minutos com a troca de professores, 10 minutos após o recreio e 15 minutos na entrada do turno, o que equivale a quase um horário a menos na carga horária diária.

Estudos comparativos realizados por meio de pesquisa em 2007 e 2008 e divulgados pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – apresentaram que os professores brasileiros perdem em média 45 minutos a cada dia, tentando organizar a disciplina. Comparando com outros países, os docentes de escolas no Brasil são os que mais perdem tempo para conseguir manter disciplina, gastam em média 18% do tempo. A referida pesquisa abrangeu 23 países, constatando que a Bulgária, Estônia e Hungria, são os que aproveitam melhor o tempo das aulas (Gois, 2009). A pesquisa de campo realizada em escolas de Montes Claros-MG confirma esses dados, porém, muda o foco da indisciplina, retirando-a exclusivamente dos atos praticados pelos alunos para acrescentar as formas de organização pedagógica da escola, dentre elas, a organização do Quadro de Horário Semanal dos professores.

A troca de professores, a cada 50 minutos, proporciona um tempo livre para desencadear indisciplina e violências. Os alunos se levantam, saem da sala, gritam nos corredores, falam palavrões, agredem verbalmente colegas com expressões preconceituosas (*bullying*), namoram, aproveitam para ir a outras alas do prédio, perturbam outras salas e professores, entrando e sentando em salas que não as de origem, se esbarram propositadamente ou não, o que acaba gerando agressões verbais e físicas; e ainda, utilizam desse tempo para ficarem escondidos em espaços pouco visíveis, como os banheiros, “matando aula”. Tudo isso contribui para prorrogar o retorno às suas salas e o início de cada aula.

Na escola “X”, para controle dos alunos é disposto em cada ala um profissional da escola, o ASB – Auxiliar de Serviços de Educação Básica. Ao exercer essa função, constantemente ele entra em conflito com os alunos. Essa organização desencadeia situações de conflito entre alunos e professores, o que compromete as relações interpessoais, haja vista que a cada 50 minutos, os professores ficam à porta das salas chamando os alunos, eles resistem a entrar, e eles se irritam. Isso foi indicado no relato de um aluno encaminhado à equipe pedagógica por desacato à professora. De acordo



com o aluno, a professora o chamou e ele se negou a atender prontamente. Então, a mesma exclamou em voz alta: “Você me respeita que eu não sou sua mãe!” e ele respondeu: “Se você fosse minha mãe, eu respeitava”. Essa situação gerou advertência oral para o aluno e registro no Livro de Ocorrência, mesmo após o mesmo ter argumentado que a escola estava cometendo injustiça. Na análise do livro de ocorrência da escola foi constatado que corredores e espaços fora da sala de aula, ocupavam o segundo lugar, 28% em 2010, elevando-se para 44% em 2011, nos índices relativos aos locais onde ocorriam mais atos de indisciplina e violências registrados.

Esse tipo de organização não é especialmente indicado para os alunos do 6º ano, uma vez que até o 5.º ano eles têm uma professora regente que permanece grande tempo na sala de aula. Essa mudança abrupta, de quantidade do número de professores somada à redução do tempo de aula para 50 minutos, significa proporcionar tempo e espaço para gerar mais indisciplina e violências. Isso, de certa forma, pode caracterizar omissão por parte dos gestores (Mattos, 2005) no sentido de exigirem autonomia dos alunos a partir do 6º ano de escolaridade, mas não organizarem situações que os auxiliem na sua construção gradativa. Segundo Zaluar (2001),

É necessário retomar com urgência o debate sobre a educação moral no seu sentido contemporâneo de autonomia moral, entendida como preparação para o exercício da cidadania nas escolhas éticas feitas e no respeito às demais possíveis na convivência pacífica, isto é, naquelas escolhas que não implicam a destruição ou o silenciamento dos outros. Sobretudo, a autonomia na participação na vida pública em seus diversos canais, como princípio condutor e possivelmente redutor de situações de violência. (p.161)

A equipe pedagógica e administrativa da escola, após ser instigada na entrevista semiestruturada sobre o impacto deste tipo de organização escolar e sua contribuição para desencadear situações de indisciplina e violências entre os alunos (Aquino, 1998b; Leão, 2000), apontou várias dificuldades para organizar os horários geminados. Dentre elas, destacam-se: a resistência por parte de alguns professores, que não querem permanecer dois horários em turmas indisciplinadas, a dificuldade de gestão de sala de aula por parte de outros, ou a falta de professores, o que acarretaria a liberação de algumas turmas antes do término do horário do turno.



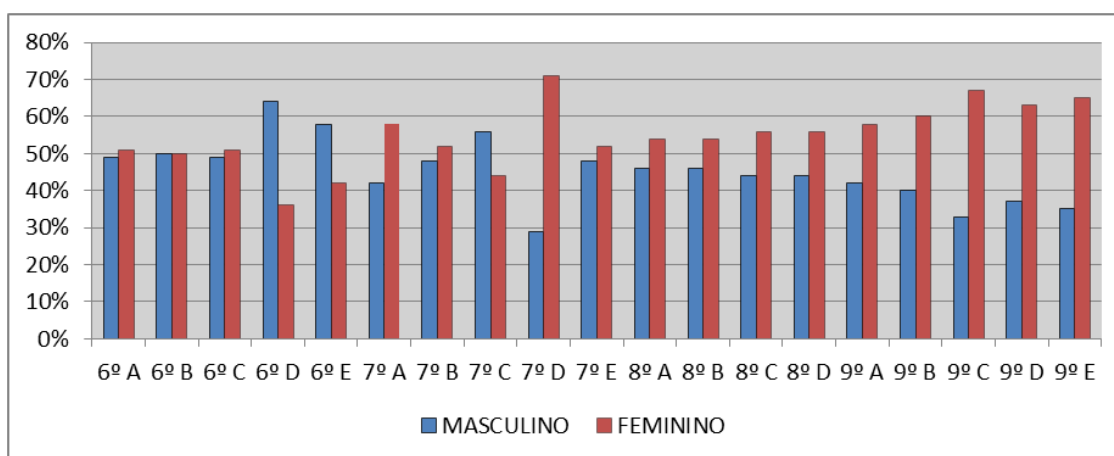
(ii) *Organização de turmas: classificação e segregação?*

Faz parte da cultura escolar a organização das turmas buscando torná-las mais “homogêneas”, ou seja, os alunos são diagnosticados e classificados por critérios de escala de proficiência estabelecidos pela escola, da mais alta até chegar ao nível mais baixo. A utilização da avaliação para esse objetivo é objeto de crítica de vários autores (ex., Luckesi, 1999; Hoffman, 1998; Perrenoud, 1999).

Ao fazer esse tipo de agrupamento as turmas consideradas mais “fracas” se tornam predominantemente masculinas, ou seja, o nível de aprendizagem se apresenta intrinsecamente relacionado com o gênero e o comportamento dos alunos. A diferença em relação a quantidade de alunos do sexo masculino e feminino na Escola “Y” é visível (Gráfico 1). As turmas 6.º “A” e “C” apresentam número superior de alunos do sexo feminino, comparadas às turmas 6.º “C” e “D”, em que predomina o sexo masculino. A mesma organização se repete ao comparar as turmas do 7.º “C” e “D” e o 9.º “C” com as demais turmas do 9.º ano.

Devido à construção cultural de gênero, em que o masculino é associado, sobretudo, à força física, observa-se nessas turmas grande ocorrência de agressões físicas entre os pares e entre alunos e professores (Waiselfisz, 1998).

Gráfico 1 – Distribuição de alunos por turma/Ensino fundamental da Escola “Y”



Fonte: Pesquisa de Campo



(iii) Reprovação e rotulação: quem fracassa na escola?

Segundo autores (ex., Olweus, 1978), a indisciplina/violência cresce a partir do 6.º ano do Ensino fundamental, vindo a decrescer no ensino médio. Estaria relacionada, sobretudo à faixa etária e ano de escolaridade (Estrela, 2002). Esta pesquisa mostrou que esse aumento das violências nos anos finais do ensino fundamental se encontra mais relacionado à cultura da reprovação do que à faixa etária prevista para esse nível de ensino, uma vez que, se fosse considerar a idade dos alunos, muitos estariam no ensino médio ou até mesmo já o teriam concluído. Quanto ao decréscimo no ensino médio, também não se mostrou vinculado somente à faixa etária do aluno e suas características biopsicológicas, mas aos critérios seletivos da escola, sofridos principalmente pelos alunos considerados indisciplinados e/ou violentos. Eles ficam enclausurados em seu percurso escolar nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, a maioria não tem chegado ao ensino médio. Mas, quais são os alunos que ficam enclausurados no ensino fundamental?

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2009) apresentaram que a taxa de escolarização das mulheres era superior à dos homens em todos os grupos de idade definidos, em todas as regiões do Brasil, exceto para os homens da Região Norte, no grupo etário de 15 a 17 anos de idade, apresentando uma taxa 0,3 ponto percentual maior que a das mulheres. Em todos os grupos etários, com exceção do grupo de 60 anos ou mais de idade, a média de anos de estudo das mulheres foi superior à dos homens. Um dos fatores que contribui para a média inferior dos homens é o elevado índice de reprovações nas escolas públicas. Isso pode ser comprovado quando se observa a predominância do público masculino atendido nos projetos de aceleração de aprendizagem (Gráfico 2).

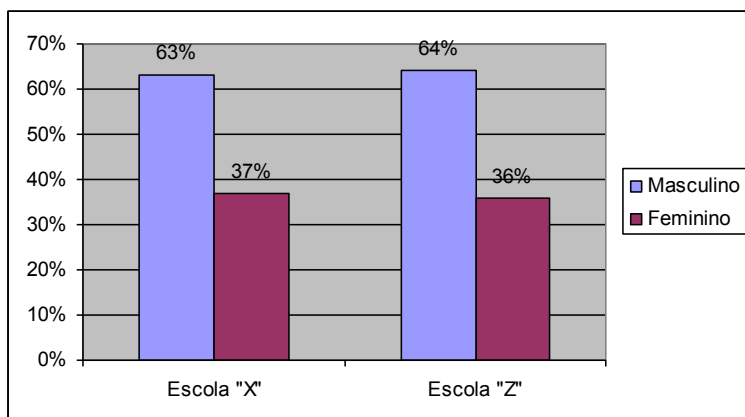
Os dados referentes às turmas do PAV- Projeto Acelerar para Vencer, cujo público alvo se compõe de alunos com distorção de dois ou mais anos em relação a idade/ano de escolaridade, alertam para repensar critérios de aprovação e reprovação. Ficou explícito qual é o perfil da grande maioria dos alunos reprovados na escola pública: sexo masculino (Gráfico 2), cor negra, pais analfabetos ou com poucos anos de escolaridade, egresso de escola da área rural estudando em escola da zona urbana, pobres, ou seja, os excluídos socialmente são também excluídos na escola. Existem escolas em que uma



turma de aceleração compõe-se de 100% de alunos do sexo masculino, raríssimas são as exceções de escolas que tenha um percentual mínimo de mulheres a mais que os homens.

Essas turmas reúnem alunos considerados pela escola “com dificuldades de aprendizagem”; aqueles considerados “inteligentes”, porém com comportamentos contrários às regras da escola, e os que resistem a realizar as atividades para avaliação e ficam sem nota/conceito. Rejeitados pelos professores com mais experiência no magistério, geralmente ficam entregues aos professores novatos na escola ou na profissão. São consideradas as turmas mais indisciplinas e violentas e rotuladas como: “Pavor”, “Pavilhão”, “Pavoroso”. Esses dados confirmam a existência da teoria da rotulagem (Becker, 1991), ou seja, rótulos são carregados ao longo dos anos escolares por muitos alunos e turmas (Gomes et al, 2004).

Gráfico 2 – Alunos do Projeto Acelerar para Vencer, segundo o sexo



Fonte: Pesquisa de Campo

A resposta dos alunos a essa segregação é a reação em massa contra as autoridades da escola. Suas falas carregadas de ironia e agressividade na presença de diferentes profissionais da educação são reforçadas por aplausos dos colegas. Isso demonstra explicitamente o comportamento de enfrentamento às autoridades (Aquino, 1998a; Laterman, 2000; Gomes, 2009).

Esse projeto de aceleração, iniciado em 2008, abriu as portas para o acesso ao



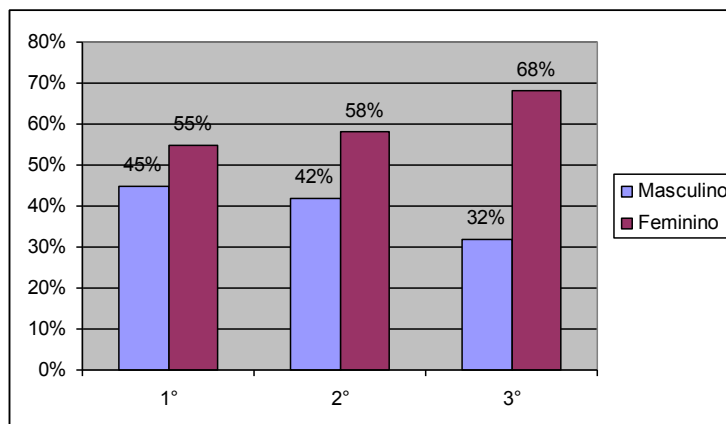
ensino médio, para aqueles alunos enclausurados no ensino fundamental. Nos dois últimos anos, a chegada ao ensino médio dos alunos egressos das turmas do PAV - Projeto de Aceleração da Aprendizagem mudou o famoso funil da educação básica nas escolas de Minas Gerais, antes, havia um número decrescente de alunos à medida que avançavam os anos de escolaridade. A partir de 2010 os excluídos pela reprovação começaram a chegar ao Ensino Médio, nas escolas da rede pública de Minas Gerais.

Novamente, esse público egresso do projeto de aceleração do ensino fundamental vai enfrentar outros obstáculos ao ingressar no ensino médio. Em uma das escolas pesquisadas, e que não difere das outras, eles chegaram sem ter alcançado alguns objetivos considerados básicos no currículo do ensino fundamental, em consequência, o número de aprovações no 1.º ano do ensino médio é baixo. Na escola "X", ao término do ano letivo de 2011, verificou-se que 60,4% dos alunos foram aprovados, 12,6% reprovados e 16,3% evadidos. Os alunos egressos do projeto de aceleração continuaram a ser alvo de rótulos. Isso foi constatado por meio das características atribuídas aos alunos de uma turma do 1.º ano do ensino médio pelos professores, em reuniões de Conselhos de Classe. A maioria dos alunos, 80,7%, foi classificada de forma negativa. Nas fichas eles priorizavam os aspectos negativos, tais como: fraco, sem interesse, falta muito, não quer nada, só quer ficar fora da sala, dentre outros. Os objetivos atitudinais preponderavam para justificar o baixo desempenho. Assim, a culpabilização pelo fracasso escolar por professores e outros funcionários da escola, repercutia no modo como os alunos pobres se viam e seus responsáveis os consideravam (Zaluar, 2001, p.160).

A reprovação, afetando em sua maioria o público do sexo masculino, traz algumas repercussões no ambiente escolar e também na sociedade. O que se verificou nas escolas pesquisadas foi que a maioria dos discentes do sexo feminino fazia o percurso escolar regularmente (Gráfico 3), predominando cada vez mais em número maior que o sexo masculino à medida que as séries da educação básica se avançavam; conseqüentemente, este público concluía o ensino médio dentro do tempo previsto.



Gráfico 3 – Alunos do Ensino Médio da Escola “X” quanto ao sexo



Fonte: Pesquisa de Campo

Esses dados confirmam os debates apresentados por Zaluar (2001), ou seja, os discentes do sexo masculino, além de estarem submetidos às diferenças entre o desempenho da escola privada e a pública, que aumenta a desigualdade na capacidade de competir no mercado de trabalho, enfrentam uma questão de gênero, uma vez que a repetência se encontra desigualmente distribuída em relação ao sexo. Esse percurso escolar quebrado prorroga a conclusão da educação básica e a entrada no mercado de trabalho para os homens, nos empregos que exigem a conclusão do ensino médio. Isso de certa forma causa impacto para a economia do país. Para Zaluar (2001, p. 149), “ao excluir, selecionar e manter por mais alguns anos nos bancos escolares alguns representantes dos estratos dominados, a escola garante a credibilidade da ideologia do mérito e contribui para a reposição dos estratos domesticados dos dominados”.

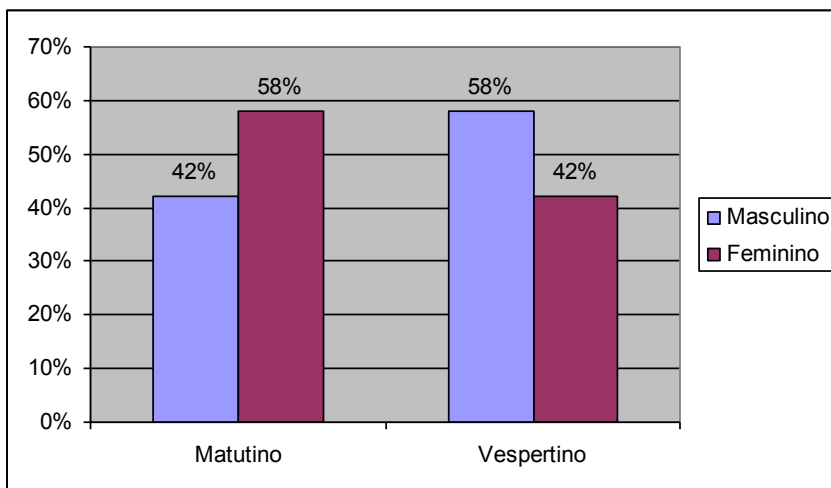
(iv) Organização de turnos: por que o matutino é o melhor?

Numa mesma escola existem diferenças por turno, quanto a maior ou menor incidência de atos de indisciplina e violências. A organização pedagógica da escola quanto à enturmação dos alunos, pautada no critério de homogeneidade, tanto em nível de aprendizagem quanto de comportamento, é decisiva para tornar o clima melhor no matutino. As turmas, sobretudo dos anos finais do ensino fundamental e médio, consideradas “melhores” ocupam as salas do turno matutino, predominando o público

feminino (Gráfico 4). O matutino é o turno preferido pelos professores e especialistas da educação com maior tempo de serviço (Lopes, 2004). Em consequência dessa seleção e exclusão interna, o turno vespertino é rotulado e rejeitado. Em contrapartida, os alunos internalizam o rótulo (Becker, 1991) e provocam mais reações violentas contra a escola, geralmente refletidas em atos de vandalismo contra o patrimônio da escola (Charlot & Émin, 1997; Delors et al., 2001; Dubet, 2006).

Alunos e especialistas da educação da Escola “Y” relataram que quando os discentes têm comportamentos indisciplinados e violentos são remanejados de turno. Observou-se que existe um número maior de remanejamentos para o turno vespertino do que o contrário. Por isso, estudar no turno matutino em algumas escolas pode ser considerado um privilégio. Um aluno relatou que o professor disse a ele: “Você é muito bom, não é aluno deste turno, não.”, referindo-se ao turno vespertino, em que ele estudava.

Gráfico 4 – Distribuição de alunos por turno Escola “X”



Fonte: Pesquisa de Campo

(v) *Recreio: um tempo e espaço onde vale tudo?*

Camacho (2000) descreve o recreio como o período de tensão que desencadeia



indisciplina e violência. Agressões físicas e verbais incentivadas por outros alunos, tumulto, bombas estouradas. Tudo isso foi observado nos turnos matutino e vespertino. Os relatos dos alunos confirmam essas situações:

A maioria começa com os menino xingando os outros.

Acontece... è... depois do recreio ...

Agita...inda mais subino do recreio.. (Grupo Focal - alunos)

Acontece mais no final do recreio, voltando pra sala de aula, porque tá todo mundo agitado.

(Grupo Focal - alunos)

Os alunos do 5.º ano do ensino fundamental mostraram que eles chegavam animados à escola. Entretanto, esse comportamento positivo não é cultivado até o término da aula.

Acontece mais violência e bullying no recreio, na sala e na saída. Na entrada não acontece porque tá meio animado, assim... mais quetin. (Grupo Focal 01)

Ao observar o recreio do turno vespertino verificou que a ocorrência de muitas agressões, parecia indicar que tudo se podia fazer, o recreio se transformava em tempo e campo de combate, um laboratório de violências (Lopes, 2004). Alguns alunos se posicionavam em cantos do pátio, para não serem atingidos. Outros, mesmo machucados, não reclamavam com a equipe pedagógica ou administrativa, pois chutes, murros, empurrões e pontapés eram considerados brincadeiras.

Observou-se a presença de adultos monitorando, posicionados à frente dos portões de grades, que davam acesso à ala administrativa e ao andar superior, cuja função era não deixar os alunos ultrapassarem os limites impostos. Entretanto, esses funcionários pareciam invisíveis aos olhos dos alunos, que continuavam a cometer agressões. A presença de policiais PROERD – Programa de Erradicação às Drogas e Violências na escola e da Patrulha Escolar, não eliminavam as violências durante o recreio. A violência e a desordem pareciam lúdicas, uma explosão contra a regularidade e a ordem formal da sala de aula. A mensagem que parecia perpassar entre os alunos era que, quem não aproveitava as oportunidades de desordem era tolo.

Outra situação observada tanto no turno matutino quanto no vespertino, foi os alunos no pátio portando mochilas e outros materiais escolares. A falta de fechaduras nas



portas das salas de aulas proporcionava livre acesso, não garantindo a segurança.

O espaço e tempo do recreio também eram utilizados para acertos de contas. A classificação do recreio em terceiro lugar no Livro de Ocorrência da Escola, com apenas 7% das ocorrências de fevereiro a dezembro de 2010 e 6% de fevereiro a outubro de 2011, se mostrou incoerente com as observações. Isso sugere que há uma naturalização das violências na hora do recreio. Muitas situações vivenciadas são consideradas como brincadeiras, mesmo sofrendo agressões físicas os alunos não as denunciam. Isso conduz a algumas interrogações: Seria por lealdade grupal? Por medo de represália? Por ser rotulado de fraco se recorrer aos adultos?

Quebrar organizações cristalizadas, excludentes, que ao longo de décadas fizeram parte da cultura da escola se torna necessário, para atender aos paradigmas da inclusão. Inúmeros são os desafios a serem enfrentados pela gestão escolar no sentido de organizar-se pedagógica e administrativamente (Lopes, 2004; Gomes; Lopes, 2011) para melhor administrar os conflitos e tornar o contexto escolar menos propício para o desencadeamento das violências.

Conflitualidade e Violência: a corda arrebenta do lado mais fraco

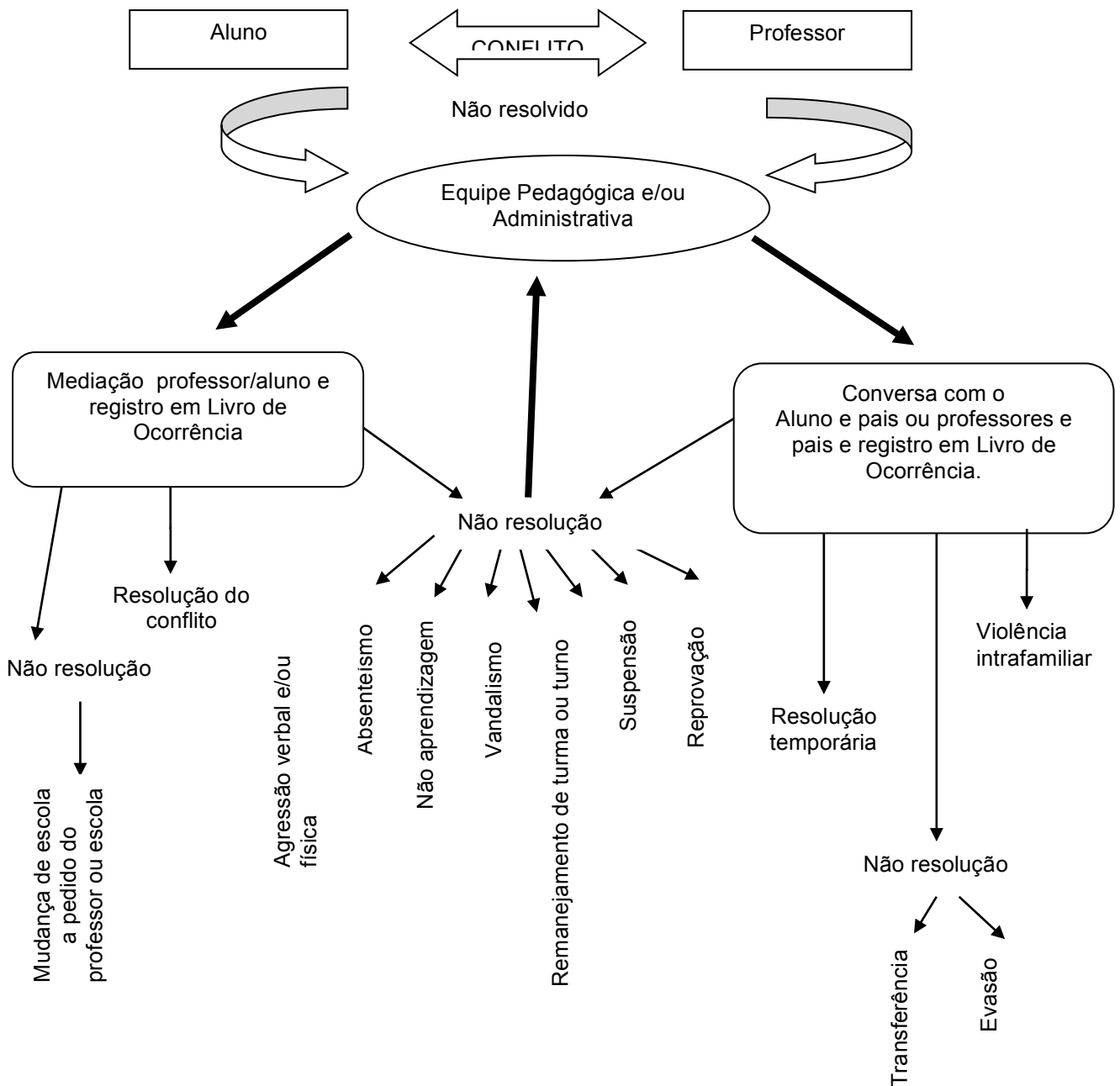
A escola, palco de conflito, que não pode ser negado (Freire, 2000), haja vista que o mesmo “é necessário e inevitável nas sociedades justamente porque o consenso nunca é total, nem fechado, nem muito menos permanente” (Zaluar, 2001, p.149), tem dificuldade para desenvolver a mediação. A Figura 1, construída a partir da observação da atuação da escola, sistematiza o direcionamento da escola diante de um conflito entre alunos e professores e seus prováveis desdobramentos.

O conflito se inicia por questões pedagógicas e/ou dificuldade nas relações interpessoais, tendo como pano de fundo a organização pedagógica/administrativa da escola. Imediatamente o(s) aluno(s) é (são) encaminhado(s) para os especialistas em educação, vice-diretores ou diretor. Quando a mediação é realizada pela equipe com o(s) aluno(s) e professor, a possibilidade de resolução do conflito é maior, entretanto, o que se observou é que isso raramente acontece nas escolas. Quando a mediação é realizada somente entre especialistas da educação, aluno e pais ou com especialistas, pais e professores e o fato é registrado no Livro de Ocorrência, a situação é resolvida



temporariamente, ficando apenas adormecida, a qualquer momento pode vir à tona. Isso acontece porque o diálogo não se estabeleceu entre os principais envolvidos.

Figura 1 – Gestão de conflitos entre aluno e professor





Quando o conflito não é resolvido, o ciclo poderá se reiniciar ou ocorrerem outras situações, tais como: remanejamento do aluno de turma e/ou turno, as agressões se tornarem mais violentas; faltas dos alunos – segundo os mesmos, eles são convidados a irem para casa para “dar um tempo” ou deixam de assistir as aulas do professor porque estão com raiva, “matando aula” na própria escola. Isso conduz a infrequência, perda de conteúdos, exercícios e avaliações e conseqüentemente a não aprendizagem, podendo culminar na reprovação. O vandalismo também poderá acontecer – principalmente ataques aos veículos dos professores. Quanto ao professor, quando a situação se torna grave, envolvendo ameaças a sua integridade física, geralmente ele solicita sua mudança para outra escola. A saída da escola pelo aluno poderá ocorrer por meio da evasão ou da transferência, a pedido dos pais ou por sugestão da escola. Os pais das crianças, autoras reiterados de violências, solicitam transferência de seus filhos para outras escolas, às vezes por sugestão da própria escola. Os alunos adolescentes geralmente desistem de estudar.

Os alunos, por meio de entrevista, relataram várias situações de violência da escola que servem de alerta aos educadores. Para Costa (2011) quanto maior a proximidade maior a intensidade do conflito, “Isso ocorre porque os participantes são obrigados a suprimir os sentimentos de hostilidade. Entretanto, é provável que o acúmulo desses sentimentos intensifique o conflito quando ele eclodir.” (p.359). Em seus discursos, os alunos dão visibilidade às situações desencadeadoras de alguns conflitos no cotidiano da escola e da sala de aula.

(i) *Devoluções de atividades avaliativas*

Um conflito iniciado com um desentendimento entre professora e aluno, devido a não aceitação, por parte do aluno, da nota atribuída ao seu exercício, culminou em Boletim de Ocorrência policial. O uso da violência pelo aluno pode ser explicado como sendo a forma mais recorrente de a figura masculina preservar a sua honra e resguardar a sua reputação, diante de um insulto realizado em público (Costa, 2011).

Foi por causa de um trabalho de escola, que um colega tinha feito e outro colado. Tudo aconteceu porque a professora maltratou ele, dizendo que o trabalho dele tava ruim, a nota ruim, sendo que os trabalhos tavam quase a mesma coisa, por isso que ele revoltou e até



assim, pegou uma cadeira e descontroladamente jogou no chão e agarrou nela, ai deu maior problema, deu até polícia, diretoria, tudo. O pai dele tava trabalhando, teve de sair do serviço, pra vir aqui pra prestar esclarecimento, pagar alguma coisa que ele quebrou, sendo que por coisa besta, que a professora podia ter visto, olhado o trabalho dele e olhado o do outro ou anular os dois, sendo que ele emprestou, mas não deixar só a nota dele ruim, sendo que a nota do outro tava boa, sendo que era a mesma coisa. (Grupo Focal - alunos)

Sobre o perfil da professora envolvida no episódio, os alunos disseram que desde que começou a lecionar para a turma, ela não teve bom relacionamento interpessoal com os alunos.

Ela chegou já tendo problema na sala de aula, pelas nota, porque teve menino que ficou com nota vermelha e tinha gente que nem vinha na escola direito ficou com nota alta, aí tipo assim, só que ela não tinha culpa, porque a outra professora que tinha saído tinha tirado nota ruim com ela também. Os meninos ficaram meio com raiva. Ela já ficou até com mais raiva da nossa sala, porque chamou a supervisora, ela teve que dá prova de novo, só que ela era fechada, assim, não conversava com ninguém, ela 'tirava' ela nunca foi assim de ter muita amizade com a gente assim. (Grupo Focal - alunos)

Ela falava que ela não precisava da gente, que ela já tava formada, que o emprego dela, que todo mês caía na conta dela o dinheiro, e pra nós tanto fazia, né? (Grupo Focal - alunos)

(ii) Avaliação utilizada como meio de punição

Para Zaluar (2001), um tipo de violência, a psicológica, contra crianças e adolescentes pobres se manifesta nos processos de avaliação.

Tem aluno que fica irritado com a nota, que não aceita ter tirado aquela nota, sei lá, ele deve bagunçar demais, o professor dá aquela nota pra ele melhorar no próximo bimestre. (Grupo Focal - alunos)

Tem vez que eles corrige errado e fica por aquilo mesmo, a gente que leva a pior. Tem alguns que corrigem, tem outros que não. Acho que é pura ignorância. A gente fala com eles, eles falam porque você fez de lápis, porque não passou a caneta. (Grupo Focal - alunos)



A avaliação ainda é utilizada por alguns professores de forma autoritária (Luckesi, 1999). Constitui-se como instrumento de punição, o qual ele pode utilizar para manipular a turma ou o aluno, atribuindo ou retirando pontos, de acordo com o comportamento observado.

(iii) Falta de diálogo entre professor e aluno

O diálogo continua sendo o principal instrumento para a resolução dos conflitos. Ao relatar as situações ocorridas, os alunos mostraram como a relação interpessoal fica comprometida quando falha a educação dialógica (Freire, 1987). Vários autores ao definir a violência confirmam a falta de espaço na escola para a argumentação, sobretudo, quando a apresentam sob seus aspectos de anulação do outro, a palavra não ouvida ou o excesso de poder, físico ou arbitrário (ex., Paixão, 1991; Caldeira, 1991; Adorno, 1995; Oliveira, 1995; Tavares Dos Santos *et al.*, 1998; Zaluar, 2001).

Quando os professores explica e o aluno não entendeu e vai perguntar de novo. Em algumas disciplinas, não são todas, o professor não explica novamente, e fala pra gente ficar lendo no quadro, sendo que a gente não entendeu o que está escrito lá, aí fica assim, o professor não explica novamente pro aluno entender e o aluno acaba se irritando. (Grupo Focal - alunos)

Às vezes o professor dá um exercício e tudo, mas não explica, a gente pede pra explicar e já vem com ignorância, ah, porque você não prestou atenção e tudo... (Grupo Focal - alunos)

(iv) Tratamento diferenciado

Para Freire (2000, p. 131), “A paz, porém, não precede a justiça. Por isso, a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça.” Quando os alunos percebem que a justiça não está ocorrendo na escola, ou seja, houve privilégios para alguns alunos, eles reivindicam.

Esses tempos mesmo teve um trabalho, nós fizemos um amigo invisível, só que teve uma colega nosso que chegou no último horário pra o amigo invisível, aí a porteira deixou ele entrar. Uma colega veio entregar um trabalho na escola e não deixou ela entrar, aí eu peguei e falei bem assim: eh, esses dias, vocês deixou uma menina entrar, agora não deixa a colega entrar? Ela falou assim: fui eu que deixei é porque ela já tinha pedido pro outro



funcionário e ele viu ela, aí eu falei assim: pois é, você tinha que ter deixado ela entrar porque direitos são iguais, ela também é aluna e era mais importante porque era trabalho. Eles deixam aluno que nem tá estudando aqui entrar, pra ficar fazendo bagunça, e aluno que falta aula por coisa séria pra entregar alguma coisa, eles não deixa entrar. (Grupo Focal - alunos)

Porque tem alguns que são preferidos, pelos funcionários e pelos professores, tem uns que entram sem uniforme, sem carteirinha e outros não entra, tem mais privilégio. (Grupo Focal - alunos)

Quando verificam que as regras estabelecidas pela escola não são igualmente cobradas e punidas muitos alunos se revoltam. Um exemplo apresentado pelos alunos foi sobre a utilização do celular em sala de aula. Eles disseram que a escola comete injustiça quando permite a utilização pelos professores usarem o aparelho, mas proíbem para os alunos.

Os professores atendem o celular na sala, isso é direto. (Grupo Focal - alunos)

A observação mostrou que, por falta de espaços para reivindicação, os alunos frequentemente se exaltavam e perdiam o controle emocional, quando se encontravam em face de injustiça cometida pela escola. Isso desencadeava outras situações de violência.

(v) Provocações de aluno para com professor

Os alunos mostraram que a sala de aula é um espaço de tensão. Alunos provocavam o professor, principalmente se já existia alguma situação de conflito não resolvida ou mal resolvida entre ambos.

A aluna fica, tipo, querendo briga com a professora. A professora tá explicando a matéria e ela fica cantando, a última aula mesmo tava super agitada, tava com um foninho no ouvido e cantando. Ela e a professora não dá, eles duas não se dão, aí ela fica tipo pirraçando. (Grupo Focal - alunos)

(vi) Agressão verbal por parte do professor

No cotidiano da escola, hoje, os alunos vivenciam “a violência que se exerce



também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (Zaluar, 2001, p. 148). Segundo a autora, essa violência simbólica é operada por aqueles mandatários do Estado, incluindo o professor. “A forma como a escola e, principalmente, o professor tratam o aluno é considerada por alguns estudiosos uma variável que pode desencadear problemas de baixa estima manifestos em atitudes como desinteresse, apatia, ou atitudes agressivas.” (Lataille *et al.*, 1992, p. 46). Isso foi relatado pelos alunos:

Teve uma professora de fora, que ela tava repondo. Ela não dava certo com ninguém lá na sala, ninguém dava certo com ela, ela não tava nem aí. Nós perguntava pra ela as coisa, ela falava pergunta pra diretoria. Teve uma vez que ela passou tanta matéria, mais tanta matéria, chegou no horário da professora de Português, ela falou: gente cês tem que copiar no horário dela, tem que parar pelo menos uns cinco minutos pra não passar pra outra aula. Nós tivemos que ficar metade da aula de Português copiando, que ela passou muito exercício. Aí nós foi falar com ela, ela disse: a supervisora não me falou nada sobre isso, ninguém da secretaria falou nada sobre isso, se vocês quiserem vai lá e perguntam pra eles, eu cumpro ordens deles. Aí ela chamou a turma de idiota, aí eu falei: professora você gostaria que te chamasse de idiota, ela falou: se eu merecer, pode chamar. Aí eu falei assim: se algum dia algum aluno dessa sala chamar a senhora de idiota, não reclame. Aí ela fingiu que nem ouviu. (Grupo Focal - alunos)

A mãe reclamou que o professor está chamando seu filho de “filhote de cruz credo” e a turma de “lixo”. (Registro em Livro de Ocorrência)

O aluno estava falando palavrões na sala de aula. A professora chamou a atenção. Ele disse que ela também falava palavrões. A professora respondeu que o único palavrão que falava era o nome dele. (Registro em Livro de Ocorrência)

Segundo Freire (1996), o professor precisa corporeificar as palavras, ou seja, o falar e o agir precisam caminhar juntos. Infelizmente, no ambiente escolar ainda existem educadores que se desviam do seu importante papel formador.

(vii) Agressão física por parte do professor

As situações de agressão física por parte de professor a alunos, mostraram a dificuldade do mesmo em lidar com situações inesperadas na sala de aula ou mesmo diante da resistência dos alunos em cumprir alguma atividade pedagógica ou seguir as



regras propostas pelo regimento escolar. Os professores também perdem o equilíbrio emocional e cometem atos que não condizem com o seu papel de educador.

Ao tentar recolher o celular que estava sendo usado indevidamente na sala de aula, a aluna não queria entregar a professora puxou com força e rasgou a blusa da aluna do 9.º ano. (Registro em Livro de Ocorrência)

Após ato de indisciplina os alunos disseram que foram agredidos pelo professor, empurrando e dando murro na perna de um aluno e pisando no pé de outro. O professor disse que empurrou a perna do aluno. A família do aluno compareceu e registrou Boletim de Ocorrência policial contra o professor. (Registro em Livro de Ocorrência)

Essas situações vivenciadas pelos alunos comprometem suas trajetórias escolares. Castigos e humilhações abalam a estrutura afetiva das crianças, resultando em timidez, revolta, comprometendo o desenvolvimento do respeito pela autonomia moral do outro, fundamental para desenvolver um *habitus* civilizado e não violento (Zaluar, 2001).

Conclusões

Ao analisar o contexto da escola, a pesquisa mostrou que a mesma também pode ser produtora de violência. Ao organizar-se pedagogicamente, ela ajuda a criar o desvio e depois busca alternativas para controlar os alunos, muitas vezes sem obter sucesso. O fracasso escolar incide sobre os alunos considerados indisciplinados e violentos, eles possuem um perfil comum: são os já excluídos socialmente. Homens, negros e pobres são os mais atingidos em seu percurso escolar, ficam enclausurados no ensino fundamental. Quando eles conseguem chegar ao final da trajetória da educação básica, se encontram com grande defasagem idade/ano de escolaridade, o que vai comprometer sua entrada no mercado de trabalho, naqueles empregos que exigem a conclusão do ensino médio. Quando a gestão de conflitos na escola falha e as violências persistem, os mais atingidos são os alunos: ou são reprovados ou transferidos ou se evadem.

Se por um lado, a escola precisa repensar as violências que são próprias de sua cultura, por outro, ela precisa de parcerias para fortalecer a rede de proteção para as crianças e adolescentes sob sua responsabilidade. Para tanto, as escolas, bem como os outros integrantes do Sistema de garantias de direitos, criados a partir da promulgação do ECA para a promoção, defesa e controle visando a efetivação dos direitos humanos da



criança e do adolescente, precisam se aproximar cada vez mais, numa proposta de trabalho em rede, haja vista que a violência nas escolas não é simplesmente um problema da escola, mas de todos, Estado e Sociedade Civil.

Referências Bibliográficas

- Adorno, S.F. (1995). A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. *Sociedade e Estado*, 10(2), 299-342.
- Arnoud, E. & Damascena, A. (2001). Violência no Brasil: representação de um mosaico. *Caderno CERIS*, 1, 7-33.
- Aquino, J. G. (1998a). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, 19(47), 7-19.
- Aquino, J. G. (1998b). A indisciplina a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 181-204.
- Becker, H. S. (1991). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Caldeira, T. P. (1991). Direitos humanos ou 'privilégios de bandidos'?. *Novos Estudos, Cebrap*, 30, 162-174.
- Camacho, L. M. I. (2000). *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP.
- Camacho, L. M. I. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 23-140.
- Charlot, B. & Émin J. (Coord.). (1997). *Violences à l'école – état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs.
- Chauí, M. (1999). Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 de março, p. 5-3.
- Costa, A. T. M. (2001). Violências e Conflitos intersubjetivos no Brasil Contemporâneo. *Caderno CRH*, 24(62), 353-365.
- Delors, J. et al. (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Dubet, F. (2006). Sobre a violência e os jovens. *Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria*, 9(15), 11-13.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto:



Porto Editora.

- Ferrell, J. (1999). *Cultural Criminology*. In: Annual Review of Sociology, Vol. 25, 395-418.
- Foucault, M. (1998). *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Garland, D. (2001). *The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gois, A. (2009). *País é o que mais desperdiça aula com bronca*. Folha de São Paulo, 17 de junho.
- Gomes, C. A. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU.
- Gomes, C. A., Silva, C. N. N., Tanno, M. Â., & Viana, C. R. V. (2004). A vida social de adolescentes e jovens em Brasília: uma análise a partir da visão dos atores. *Revista Athos & Ethos*, 4(1), 71-84.
- Gomes, C. A. (2009). Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17, 235-261.
- Gomes, C. A., & Lopes, R.B. (2011). Juventude e inclusão social: a educação como base. In Candido Alberto Gomes. (Org.). *Juventudes: possibilidades e limites*. Brasília, UNESCO, UCB, Vol. 1: 17-44.
- Guimarães, Á. M. (1996). *A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade*. Campinas: EAA.
- Hoffman, J. (1998). *Avaliação Mediadora: uma Prática da Construção da Pré-escola à Universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Laterman, I. (2000). *Violência e incivilidade na escola*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Leão, G. M. P. (2000). Violência na escola: um desafio à gestão democrática da educação. *Cadernos do Ceas*, 188, 45-54.
- Lopes, R. B. (2004). *Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas “violentas”*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília.



- Lopes, R. B. (2013). *Rostos da violência: percursos escolares de alunos reincidentes na prática de violência escolar*. Tese Doutorado, Universidade Católica de Brasília.
- Lucinda, M. C., Nascimento, M.G., & Candau, V. M. (1999). *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Maffesoli, M. (1987). *Dinâmica da violência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- Mattos, C. L. G. (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 215-228.
- Michaud, Y. (1989). *A violência*. São Paulo: Editora Ática.
- Milani, F. M. & Jesus, R. C. D. P. (Org.)(2003). *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ.
- Moura, E. R. (1988). *Violência da escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba.
- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue: fabriques de délinquance*. Paris: Press Universitaires de France.
- Oliveira, L. (1995). *Imagens da democracia: os direitos humanos e o pensamento político de esquerda no Brasil*. Recife: Pindorama.
- Olweus, D. (1978). *Conduitas de acoso y amenaza entre escolares: qué sabemos de las amenazas y el acoso entre escolares*. Madrid: Morata.
- Paixão, A.L. (1991). Segurança privada, direitos humanos e democracia. *Novos Estudos Cebrap*, 31, 130-141.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Sposito, M. P. (1998). *A instituição escolar e a violência*. *Cadernos de Pesquisa*, 104, 58-75.
- Tavares dos Santos, J. V. et al. (1998). A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola. In Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (org.), *Violência não está com nada*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação.
- Tavares dos Santos, J. V. et al. (2001). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 105-122.
- Waiselfisz, J. J. (1998). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São



Paulo: Cortez Editora.

Zaluar, A., & Leal, M. C. (2001). Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, XVI(45), 145-164.