

A NATUREZA MULTIFACETADA DAS TENSÕES NA ESCOLA

Afonso Galvão

Universidade Católica de Brasília
acetaga@gmail.com

Lynette Shultz

University of Alberta, Canada
lshultz@ualberta.ca

Ranilce Guimarães-Iosif

Universidade Católica de Brasília, Brazil
ranilceguimaraes@yahoo.com.br

Conflitos e tensões são aspectos inerentes à condição humana. Não precisam sequer de um outro externo para que se manifestem. A essência mais profunda das tensões e conflitos envolve justamente aquela que se dá de modo imanente na própria gênese humana, no discurso do outro que se constitui em nós. Então, em termos intrapsíquicos, temos essa pluralidade de eus que se apresentam em diferentes versões, essas vozes múltiplas que nos habitam. Algumas nossas velhas conhecidas. Outras que se manifestam nos nossos sintomas e repetições mais corriqueiras e que, frequentemente, não damos conta de nomear. Como diz a escritora Clarisse Lispector, em 'Perto do Coração Selvagem', 'quando tento dizer o que sinto, eu não só não consigo dizer o que sinto, como o que eu sinto lentamente se transforma no que eu digo', esse dizer se refere ao que conhecemos parcialmente dos eus que habitam a consciência e também ao desconhecido que habita em nós.

A escola, como todo espaço de interações comunitárias, é um lugar de conflitos. As tensões em si não podem ser vistas como patologias sociais, mas como um espaço de desenvolvimento da vida. Há tensões onde há pessoas interagindo. No caso da escola, há um encontro de diferentes atores oriundos de diferentes grupos de pertencimento e que se organizam em novos grupos. Muito da pesquisa social cognitiva sobre formação de grupos e conflitos em diferentes contextos sociais tem se dedicado a estudar sobre como o desenvolvimento de certos padrões de estereótipo são usados para valorizar grupos de pertencimento em detrimento de grupos externos. Oakes, Haslam e Turner (1994) definem estereótipos de um modo atual, como



quadros parciais, enviesados e inadequados que as pessoas formam em sua mente a partir de interações sociais igualmente inadequadas que alteram a percepção da realidade. Algumas pesquisas subsequentes conseguiram estabelecer uma compreensão mais segura disso. O trabalho de Tajfel (1981) mostrou que as pessoas possuem uma tendência de acentuar tanto diferenças entre categorias, como similaridades internas numa mesma categoria. Isto colocaria as pessoas que usam camisa azul, por exemplo, como similares entre si e diferentes das que usam camisas amarelas. A pesquisa de Rosch (1978), por sua vez, mostrou que as pessoas organizam estereótipos em torno de protótipos. Esta perspectiva foi reforçada pelos estudos de Synder e Uranowitz (1978), de acordo com os quais, informações sobre outra pessoa tem mais probabilidade de serem lembradas se vinculadas ao estereótipo que se tem da pessoa. Assim, para alguns, a relação entre os significados contextuais que produzimos são influenciados pela nossa capacidade de organizar, ordenar e simplificar informações.

O modo como a escola lida com conflitos pode servir tanto para atenuar diferenças, enfatizar o respeito às peculiaridades do outro, como para aprofundar preconceitos e atitudes agressivas. A pessoa que frequenta a escola vem de diferentes padrões de parentalidade que desenvolvem diferentes tipos de personalidade. Há desde estudantes criados numa relação autoritária com os pais e que aprendem a se submeter e obedecer à autoridade, até estudantes cujas pais são ausentes e que não possuem nenhuma noção de limites no que concerne a respeito, solidariedade e empatia para com o próximo. As tensões na escola então são conceitualmente elásticas e podem envolver desde divergências de pontos de vista que servem para aprofundar compreensões sobre si e o mundo, até situações de violência desprovidas da humanidade mais básica.

Como argumentam Lopes e Galvão (2004), as tensões e violências podem ser vistas então como polimórficas e incapturáveis (Michaud, 1989), multifacetadas (Chaufí, 1999), polissêmicas, com inúmeras modalidades e níveis (Milani, 2003). Trata-se de um dos conceitos que mais polarizam os antagonismos sociais e políticos, constituindo um dos problemas mais complexos da humanidade, em que cada grupo ou indivíduo apreende e denuncia segundo suas normas próprias (Michaud, 1989). Além da pluralidade que envolve o seu conceito, Arnaud e Damascena (2001) acrescentam que a violência é multicausal, como um mosaico; portanto, para compreendê-la é necessário perceber tanto os fatores estruturais, quanto as complexas mediações culturais e materiais que a sustentam em interações cíclicas. As tensões, em sua



forma extrema, desestruturam 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, 1997, p. 1).

A escola, entre outras possibilidades, pode ser pensada como um entrecruzamento de indivíduos que pertencem a diferentes grupos sociais e que, em si, se estabelecem numa pluralidade de pertencimentos. Então, o aluno talvez se constitua mais em função dos grupos com os quais interage do que no contexto maior da escola, que por sua vez, também é um ambiente, plural dinâmico e multifacetado. Como argumentam Galvão et al. (2010), a identidade da pessoa é constituída a partir de “cidadanias” ou participações sociais em cada círculo. O estudante age tanto em função da escola, como dos seus grupos de pertencimento. Há, assim, a necessidade, por parte do professor de ter acesso a novos recursos vinculados à sua personalidade e carisma, pois que o seu papel e o da instituição, da forma como tradicionalmente definidos, já não são suficientes para dar conta desse estudante. A escola se torna, então, um espaço competitivo-conflitual, onde se confrontam as culturas escolar e adolescentes/juvenis. Os alunos socialmente privilegiados se integram à cultura juvenil com os desafios à escola mantidos dentro de certos limites, ao passo que os alunos das classes populares reagem às experiências de fracasso pela via da afirmação pessoal, que por sua vez, é amparada por uma cultura de violência consolidada no mundo adulto de periferia, grandemente influenciado por relações sociais distorcidas em contextos amplamente desiguais. Assim, estabelecem-se contextos de violências de mão dupla. Abrem-se caminhos para a erupção de violências, tanto da escola como dos próprios alunos. De um lado, a escola pratica a violência simbólica, especialmente contra os alunos socialmente excluídos, com requisitos implícitos a que eles devem atender (Bourdieu & Passeron, 1970), como de outras formas. Pesquisa de Ribeiro (2004) apontou que, na perspectiva dos estudantes a violência escolar ultrapassa em muito a violência simbólica a que se referem Bourdieu e Passeron. O ambiente precário com prédios deteriorados, cadeiras quebradas, banheiros em péssimo estado; professores despreparados, as greves constantes, a falta de motivação dos docentes são formas de violência da instituição escolar contra os estudantes. A isso, somam-se sanções e castigos de variada ordem que objetivam manter os alunos controlados. Os alunos se envolvem no chamado núcleo duro da violência física mais grave, como homicídio (ou tentativa), estupro (ou tentativa), danos físicos graves e roubo ou assalto a mão armada. Praticam também outras violências físicas, como o vandalismo, além de violências simbólicas, como o uso agressivo da linguagem, a



colocação de apelidos, inclusive ligados a estereótipos étnicos e de gênero, o isolamento de certos alunos e grupos, além do assédio moral (Debarbieux & Blaya, 2002).

O conjunto dessas tensões tende a gerar um sentimento de ansiedade nos professores. Há evidência de que lecionar certas disciplinas em ambientes sem equipamentos ou recursos adequados, juntamente com a sobrecarga de trabalho são fatores que contribuem para a ansiedade docente (Borg, 1990; Chaplain, 1995; Greenburg, 1984). Outros fatores causadores da ansiedade, mais relacionados com dificuldades 'internas' da profissão incluem dificuldades em responder a questionamentos de alunos (Bernstein, 1983); relacionamento ruim com colegas e direção (Troman, 2000); e classes lotadas (Trendall, 1989). Tudo isso provavelmente torna-se mais grave quando há um contexto de violência que ameaça o professor tanto moralmente quanto em termos da sua integridade física.

Em suma, como mencionado na chamada para este número da Revista *Interacções*, conflitos escolares são sintomas de tensões profundas que assumem expressões diversas em espaços, locais e realidades diferentes. Seja simbólica, física ou ambas, a violência é geralmente associada com o sistema educacional, com a sociedade e com as estruturas de governança das quais as escolas fazem parte. Os vários atores: professores, alunos, comunidades, governantes e elaboradores de políticas públicas – desenvolvem papéis que em níveis e dimensões variados podem ajudar a aprofundar ou aliviar o problema.

Os artigos publicados nesta edição da Revista *Interacções* refletem a natureza multifacetada das tensões e das violências na escola. Os textos tratam de temas variados que tanto exploram a constituição das violências em suas diferentes dimensões, como fazem propostas efetivas para a sua superação. O bullying, por exemplo, é um dos temas que tem se destacado pelo impacto que produz tanto no estudante que é vítima, no seu sofrimento psíquico, como no que concerne aos danos que causa aos processos de ensino e aprendizagem. O texto de Francisco e Libório reflete sobre as estratégias para se lidar com o problema em contexto brasileiro. O bullying também é explorado no contexto mexicano no artigo de Quezada e Navarro. Oliveira e Seixas apresentam um trabalho sobre a violência escolar que investigou a percepção de *bulling* de professores portugueses que atuam no primeiro ciclo da educação básica. A pesquisa mexicana sobre violências em contexto escolar é tema da resenha de Lira que aborda a pesquisa da área naquele país nos últimos 10 anos.



As tensões vivenciadas por professores novatos são exploradas na pesquisa de Brasil e Galvão. Aqui discute-se a efetiva preparação profissional para o contexto da sala de aula. O texto de Miranda e Brasil, K. também aborda o problema da formação, no entanto, de um modo mais voltado para a problemática da violência sexual infanto-juvenil. Dois textos fazem reflexões mais gerais sobre o tema. O artigo de Legnani e Almeida enfatiza a importância do desenvolvimento de políticas de subjetivação, levando em conta o contexto histórico em que vivemos. Já o trabalho de Gritta promove uma reflexão de base mais humanista sobre a violência e a paz. Os outros textos oferecem estratégias variadas para se lidar com as violências em contexto escolar, de forma variada. Ribeiro e Caliman enfatizam o papel da educação social na reabilitação criminal. Gomes, Vasconcelos e Lima exploram as dinâmicas dos grupos de colegas e suas complexas interações. Sobral enfatiza a importância da mediação de conflitos, enquanto Cervantes e De la Vega observam as interações entre professores e alunos na promoção de ambientes mais saudáveis. Guimarães-Iosif e Shultz exploram a superação das violências no contexto de escolas associadas à UNESCO em Moçambique, no Brasil e no Canadá. Beleza e Carneiro desenvolvem uma proposta de educação para a paz, tendo como recurso a mediação social. Esperamos que a leitura conjunta destes textos sirva para informar e formar um panorama mais sistêmica do problema das violências e tensões da escola contemporânea.

Referências Bibliográficas

- Arnaud, E. & Damascena, A. (2001, abril). Violência no Brasil: representação de um mosaico. *CERIS*, 1(1), 7-33.
- Bernstein, D. (1983, December). Dealing with teaching anxiety: a personal view. *Journal of the National Association of Colleges and Teachers of agriculture*, 4-7.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Borg, M. (1990). Occupational stress in british educational settings: a review. *Educational Psychology*, 10(2), 103-127.
- Charlot, B. & Émin, J. (1997). *Violences à l'école - état des saviors*. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs.
- Chauí, M. (1980). *A não-violência do brasileiro, um mito interessantíssimo*. In *Almanaque 11* (pp. 16-24). São Paulo: Brasiliense.
- Chaplain, R. (1995). Stress and job satisfaction: a study of english primary school



- teachers. *Educational Psychology*, 15(4), 473-490.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- Galvao, A. C. T., Gomes, C. A. C., Capanema, C., Caliman, G., & Câmara, J. S. (2010). Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio* (Fundação Cesgranrio. Impresso), 18, 425-442.
- Greenburg, S. (1984). *Stress and the teaching profession*. Baltimore: Brookes.
- Lopes, R. & Galvao, A. C. T. (2004). Violência nas escolas: um fenômeno multifacetado. In *Anais do 7º Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste*, EPECO (v. 1, pp. 1-15). Goiânia: Editora da UFG.
- Michaud, Y. (1989). *A violência*. São Paulo: Editora Ática.
- Milani, F. M. (2003). Cultura de paz X violências: Papel e desafios da escola. In F. M. Milani, R. C. D. P. JESUS (Orgs.), *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas* (pp. 31-62). Salvador: INPAZ.
- Oakes, P., Haslam, S., & Turner, J. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell.
- Ribeiro, R. M.C. (2004). *Significações da violência escolar na perspectiva dos alunos*. 2004. 135 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil.
- Rosch, E. (1978). Principle of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Synder, M. & Uranowitz, S. (1978). Reconstructing the past: some cognitive consequences of person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 941-50.
- Tajfel, H. (1981). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: a study of teachers across main stream and special education. *Educational Research*, 31(1), 52-58.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-361.