

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS **Decifrai-me ou vos devoro**

Cândido Alberto Gomes

Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil

Adriana Lira

Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil

Delcimara Batista Caldas

Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil

Diogo Acioli Lima

Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil

Rosilene Beatriz Lopes

Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil

Esta aproximação de uma das esfinges mais desafiadoras dos nossos tempos se faz a partir de pesquisas brasileiras, efetuadas ao longo de mais de uma década por dois projetos em cooperação com a UNESCO, a Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade e o Observatório de Violências nas Escolas / Brasil, ambos da Universidade Católica de Brasília. Nesse sentido, o primeiro desafio da esfinge é reconhecer a pluralidade do substantivo violência, ou seja, o tripé da violência da escola, na escola e contra a escola (cf. Correia e Matos, 2003). Cabe ainda esclarecer que este tripé não é novo, embora possa ter ganhado novas manifestações, selecionadas e veiculadas pela mídia. A história da educação está embebida de violências físicas e simbólicas da escola e de rebeliões de alunos (p. ex.: Metz, 1979; Thiercé, 2001). A literatura com frequência retrata a escola como instituição opressiva, onde alunos oprimidos podem tornar-se opressores dos seus colegas. Foi assim que Pompeia (2012 [1888]), em obra autobiográfica, situou uma escola de elite, em suas múltiplas dimensões de hipocrisia, como microcosmo da sociedade imperial brasileira. Na hierarquia social construída pelos alunos, colegas mais velhos apossavam os mais novos para trocar “proteção” por favores sexuais, denúncia extraordinária para o cinismo da época.

O Brasil, país também com face de esfinge, no último censo contou mais de 190 milhões de habitantes, dos quais 91,2% residentes em áreas urbanas (IBGE, 2011). Apesar de contar com o sétimo PIB do mundo, o coeficiente de Gini (quanto mais próximo de 1 maior a concentração de renda) baixou apenas de 0,636 em 1989 para não mais que 0,543 em 2009. Como reflexo, os múltiplos Brasis, recortados por disparidades setoriais, regionais e sociais entrecruzadas, têm um dos sistemas educacionais mais violentos do mundo, considerando a alta incidência de fracasso escolar, excludente dos “deserdados” (Bourdieu e Passeron, 1964). Embora tenham se reduzido expressivamente nos últimos tempos, à custa, inclusive, de medidas simplesmente cartoriais, as taxas de reprovação e abandono do ensino fundamental (6-14 anos, quando ajustados anos e idade) chegavam em 2010 a 13,4% e, na educação média (15-17 anos), a 22,8% (ME/Inep, 2011). Em outros termos, a violência institucional se reduziu, mas parece não ser tocada em suas raízes.

Responsabilidade e “performatividade”

Lyotard (2000), entre outros autores, analisou os caminhos que levam às universidades “performativas” na pós-modernidade. Entretanto, as torrentes não se abatem com poder absoluto. A possibilidade de agarrar-se às margens do rio constitui uma probabilidade de divergência. Sem ingenuidade, sabemos das íntimas relações desta “performatividade” com as avaliações externas e internas, que, na busca de suposta objetividade (positivista?), cria escalas numéricas. Assim, por exemplo, pesquisas sem financiamento externo podem “valer” zero; com financiamento público 1; com financiamento privado 2; com financiamento internacional 3, e assim por diante. A isso se aplica a curva normal para incensar as deusas da competitividade e da produtividade, ambas filhas das leis do mercado, que hoje tomaram o cume do monte Olimpo, aliás, por ironia, em particular nos tempos atuais, localizado na Grécia. Também temos amplo conhecimento das contradições entre valores proclamados e vividos por acadêmicos-avaliadores. Na possível caminhada para uma era “pós-política”, estabelece-se o reino das nuances, onde as unanimidades brotam por geração espontânea. Assim, esquerda e direita se notam mais como tons cinzentos, não raro invertidos, do que posições políticas diversas ou opostas.

Antes de retornarmos à esfinge, sentimo-nos no dever de explicar ao leitor, numa sorte de prestação pública de contas, como nos desafiamos e nos respondemos no caminho da pesquisa e da extensão, entendidas como serviços à sociedade, isto é, para servir e não para sermos servidos. A UNESCO já manifestara suas preocupações com as contradições entre valores proclamados e vividos e patrocinara um estudo sobre a aplicação dos seus princípios aos projetos escolares e às políticas educacionais (Gomes, 2001a; 2001b). Em parte como consequência, a UNESCO estabeleceu com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, em 2002, um programa de pesquisas sobre o pináculo de um *iceberg*, as violências nas escolas. Em 2007, seguindo recomendação da própria UNESCO, abriu-se o leque temático, por meio da Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade. Sem qualquer ufanismo, cumpre-nos esclarecer que esta década e pouco de pesquisa e extensão explorou as próprias contradições da realidade, coerentemente com a luz da dialética, para ajuntar o nosso quinhão tanto à academia quanto, até certo ponto, à ágora. Aplicando radicalmente (na raiz) os princípios da UNESCO e de uma universidade católica tomamos algumas decisões arriscadas: (1) dispensamos o financiamento externo das pesquisas; (2) elaboramos pesquisas antigamente chamadas de *pencil & paper*, hoje de microcomputadores, com programas de acesso aberto, privilegiando antes de tudo a massa cinzenta cerebral da equipe; (3) buscamos catalisar o idealismo e o exercício da cidadania de estudantes e professores, que têm oferecido o seu tempo e esforço em troca da aprendizagem e da elaboração orientada de trabalhos de conclusão de cursos (licenciaturas, mestrados e doutoramentos); (4) valemo-nos da categoria legal de voluntário para associar pessoas de fora da universidade, numa modesta “escola de pesquisa” (parte considerável delas, algum tempo depois, ingressa em algum programa da instituição); (5) seguimos o compromisso de disseminar os resultados das pesquisas junto ao público “ortodoxo”, isto é, a academia, mas também aos “heterodoxos”, fazendo esforço,

nem sempre bem-sucedido, de traduzir o “academês” para outras linguagens. Claro, sem vocação para o suicídio, ficamos de olho nos critérios internos e externos de avaliação e fazemos relatórios povoados de números e referências. Eles até podem impressionar, mas o essencial escorre por entre os dedos da avaliação clássica. Como a avaliação envolve permanente tensão entre as máscaras e a face, ou entre *persona* e *animus*, cava-se um espaço de liberdade cada vez menor entre elas, que procuramos aproveitar enquanto podemos.

Em princípio, obtivemos alguns benefícios: (1) em vez de apenas denunciar, fazemos; (2) não nos ocupamos com longas horas de procedimentos burocráticos para pleitear e prestar contas periódicas de recursos, considerando que é preciso apresentar vários projetos para talvez obter a aprovação de um, ainda assim com frequência abaixo do solicitado; (3) licenciandos, mestrandos e doutorandos não invocam diferenças de status (diante dos horrores da realidade escolar, a melhor alternativa tende a ser o apoio recíproco); (4) abrigamos posições teóricas e metodológicas diferentes, respeitada a coerência em cada projeto de pesquisa, pois este é um princípio óbvio, mas difícil, da democracia; (5) à medida que disseminamos (não só publicamos) os nossos trabalhos, brotam e se cultivam convites, apoios e adesões de quem compartilha ao menos parte dos valores com que nos comprometemos. Este equilíbrio instável nos permite concluir o mais importante: apesar das inúmeras pedras dos caminhos, em que temos tropeçado, caído e levantado, ainda pode existir vida fora da universidade “performática”. É o caso também de outros grupos, pois não somos andorinhas solitárias sem fazer verão. Claro que nenhuma dessas andorinhas é profeta em sua terra, mas já devíamos saber disso há pelo menos dois milênios. Até podemos nos parecer com D. Quixote e Sancho Pança (para completar, dois espanhóis!), mas nosso alvo não se constitui de moinhos de vento.

Perseverando nesse guião, com base em escuta contínua, espraíamos nossas pesquisas por diversos temas da cátedra, inclusive o trabalho juvenil e o ensino médio, buscando conjugar duas perspectivas complementares: a do pesquisador gaivota e a do pesquisador arqueólogo. Todavia, no que concerne às violências nas escolas discernimos quatro áreas de pesquisa, desenvolvidas integralmente: (1) as normas sociais; (2) a gestão escolar; (3) as relações sociais entre alunos; (4) os professores e futuros professores. Valemo-nos principalmente de estudos de caso, inclusive múltiplos, considerando que esta é uma alternativa propícia à iniciação de pesquisadores. Na impossibilidade de esgotar resultados e implicações (Gomes e outros, 2009; Galvão e outros, 2010), apresentamos abaixo constatações selecionadas.

Normas e anomia

O conhecimento não científico de educadores e estudantes levantou-nos uma “lebre”: em um período de pós-modernidade ou de modernidade líquida, de limites difusos e de busca de conceituação da liberdade, as normas seriam nítidas e relativamente consensuais? Ou, nos termos de Durkheim (1926), estabelecem-se situações anômicas? A pesquisa mostrou, primeiro, que as violências tendem a ser “democráticas”, isto é,

ocorrentes, ainda que com diferenças, em escolas públicas e particulares, independente do nível socioeconômico dos alunos (Gomes e outros, 2006). Todavia, as manifestações e o tratamento dispensados pelas particulares era preventivo e cuidadoso, tendo em vista, inclusive, preservar a sua reputação e minimizar eventuais perdas financeiras. Selecionando três escolas consideradas bem-sucedidas, uma pública, uma particular leiga e outra confessional, aprofundamos a questão das normas junto tanto a professores quanto alunos (Oliveira e Gomes, 2004; Fernandes, 2006). Reiterando o caráter “democrático” das violências, foi constatada a falta de consenso sobre a definição e a gravidade da violência em cada um dos grupos e também entre eles. Educadores e estudantes buscaram subestimar ou negar o caráter violento das suas próprias condutas. Portanto, o que muitos desconsideravam violência ofenderia número ponderável de docentes e discentes, enquanto as sanções correspondentes seriam consideradas injustas pelos agressores. As violências simbólicas, inclusive manifestações de preconceitos, foram mais difíceis de ser percebidas. Em face da sua menor tangibilidade, a admissão delas é mais facilmente negociável entre docentes e discentes, o que abre caminho para se trivializarem. Nesses desvios, medra o silêncio das vítimas, obedecendo à lei dos mais fortes (Bosacki, 2005). Nessas escolas, havia praxes de conduta, mas não códigos claros, muito menos fixados com a participação dos alunos. Por sua vez, outras pesquisas, sobre estabelecimentos considerados bem-sucedidos, destacam que a fixação de normas claras e consistentes e a certeza de sanção caso elas sejam violadas constituem garantia de um clima de trabalho e paz necessário para alcançar altos resultados na avaliação externa (Marques, 2012; Machado, s.d.). Deve ficar claro que as normas não são uma panaceia e a questão não se reduz à sua existência e nitidez ou não. Elas resultam de uma cultura escolar que envolve uma dinâmica de valores, atitudes, comportamentos e conhecimentos que emergem da interação social e conduzem ao afloramento das normas como resultado, passando a contribuir com as correspondentes sanções, em mão dupla, sanções sobre essa mesma cultura escolar.

Burocracia e carisma na gestão

As investigações realizadas confirmam o caráter estratégico dos gestores, como líderes, para superar a violência e promover o êxito escolar. Carreira (2005) analisou a relação entre a gestão e a violência, concluindo que as ações para lidar com este fenômeno não são estanques e centralizadas na figura do gestor, já que elas devem perpassar o perfil da gestão democrática e dialogada em todos os níveis. Este e outros trabalhos reiteram o valor de uma atmosfera de encorajamento, altas exigências e tratamento pessoal, em que educadores e educandos se sintam pessoas, em vez de números na multidão (Gomes, 2005). Por isso mesmo, os gestores não podem ser ingênuos, nem abrir mão da sua autoridade, no sentido weberiano do termo (Weber, 1999; 2004). Ao contrário, a autoridade precisa ser cuidadosamente construída e confirmada a cada momento, sem confundir-se com o poder arbitrário. Ademais, a autoridade não pode ser estritamente burocrática, mas, fundamentando a sua legitimidade nos critérios e normas racionais-legais, precisa de profundas dimensões

carismáticas (Dubet, 2003). Com estas condições, gestores e docentes tecem um clima escolar envolvente, capaz de superar violências e promover o aproveitamento discente.

Este e outros aspectos foram analisados por uma pesquisa avaliativa, quanti-qualitativa, de cinco escolas públicas, situadas em diferentes etapas de um projeto de segurança escolar, todas localizadas em áreas de baixo índice de desenvolvimento humano e de elevada criminalidade. Integrando análise documental, observação, entrevistas semiestruturadas, questionários e grupos focais, o trabalho envolveu ao todo 871 alunos do quinto ao oitavo ano de escolaridade, 111 professores, 15 gestores e conselheiros escolares e oito policiais.

Gomes e Lira (2010) focalizaram o clima escolar, verificando que quatro estabelecimentos, onde as violências eram frequentes e graves, apresentavam uma hierarquia piramidal, com clara distinção de papéis, particularmente entre o gestor e a sua equipe, isto é, entre aqueles que “pensavam” (chefes) e os “demais”, a saber, aqueles que executavam (subordinados). Na tentativa de estabelecer ordem, os diretores, em especial, se atribuíam a função de aplicar sanções a alunos expulsos de sala de aula, nos termos regimentais, frequentemente com o envio de comunicações escritas aos responsáveis. Os registros escritos tinham escassa utilidade, ao passo que os impactos das reiteradas punições se desgastavam como sabonetes. Em princípio — e só em princípio — eles se apegavam ao Regimento Unificado da rede pública para organizar o funcionamento das escolas, apego que custava caro à coletividade, já que, quanto mais buscava a legitimidade burocrática, mais a prática se desviava do tipo ideal. Muitas decisões eram tomadas de modo improvisado, casuístico e reativo, no fogo da sucessão de problemas críticos e repetitivos, em face da fragilidade dessas organizações e da vulnerabilidade de seu contexto, cujos problemas sociais contribuíam para aumentar a confusão e a ambiguidade organizacional. Estas condutas dos gestores influenciavam negativamente as percepções dos demais membros (subordinados). Na prática, apresentavam objetivos pouco consistentes e mal definidos, efetuavam procedimentos improvisados e, diante dos enganos acumulados, os desconsideravam e procuravam ocultá-los da comunidade escolar. Já que não se escondem grandes dinossauros, numerosos desvios das normas alteravam informalmente a organização e o funcionamento dos estabelecimentos, configurando-se a anarquia organizada ou sistema caótico, com participação fluida dos atores. Assim, a imagem organizacional dessas unidades (Costa, 1996) se enquadrava mais na dimensão burocrática, embora muitas características as identificassem como “anarquias organizadas”, recorrendo à “hipocrisia organizacional” para tentar legitimar-se (Brunsson, 2007).

Em contraste, uma das escolas atingira tal nível de violência que, um ano antes da coleta de dados, assumira nova diretora. Esta, ainda que não tivesse superado parte dos problemas, organizara uma gestão participativa, em que os poderes eram compartilhados, de modo a responsabilizar os diversos atores, enquanto os processos decisórios tornaram-se relativamente transparentes. Em vez de ancorar-se no “gabinete”, símbolo da burocracia oficial, circulava pela escola e conversava com alunos, docentes e funcionários. A liderança carismática da gestora buscava envolver a todos, causando reações positivas dentro e fora do estabelecimento. Ao fazer

uso da sua autonomia, motivou e responsabilizou os participantes da escola, as famílias e a comunidade no cumprimento de suas atribuições. Perseverante nos seus objetivos, aos poucos superava grande parte das resistências, até porque obtinha resultados tangíveis, contrastantes com a situação anterior. Aos poucos, o clima escolar se modificou, desestimulando violências. Desta forma, este estabelecimento se aproximava mais da imagem da escola democrática (Costa, 1996).

Conquanto o gestor não seja o “salvador da pátria”, ficou claro que pode interferir no clima do estabelecimento, contribuindo para superar as violências, por meio de um trabalho conjunto. Concluímos que gerir uma escola exige um conjunto de características pessoais para alcançar resultados satisfatórios. No entanto, verificamos que atualmente os gestores na maioria das vezes assumem grandes responsabilidades sem ter qualidades básicas e, mesmo, consciência da complexidade da organização escolar e das suas funções, administrando-a com improvisações que conduzem a mais violências nas escolas.

Opressor vs oprimido, oprimido-opressor

“Dizei-me com quem andas e eu te direi quem és.” Nos dias de hoje, este dito popular se encaixa como uma luva na percepção do comportamento de grande parte dos jovens. Com as relações sociais tomando características líquidas ou etéreas, criar vínculos sólidos se torna grande desafio. Neste cenário, as escolas precisariam cultivar a autonomia para construir relações sociais pacíficas. Entretanto, a mesma pesquisa acima retratou a prática da pedagogia do opressor, pela qual prevaleciam o monólogo dos educadores, os currículos conteudistas, a avaliação reprodutiva e, reinando sobre tudo isso, a falta de significado para a vida (Freire, 1992).

Focalizando as escolas acima, mais pormenorizadamente as relações discentes, Lima e Gomes (2012) constataram que os quatro estabelecimentos cuja administração mais se aproximava da burocracia revelaram a prática da educação bancária, em situação de precariedade: de um lado do abismo que os separava, os educadores estavam acuados, enquanto, do outro lado, alinhavam-se educandos em busca da sobrevivência. Sob permanente risco de fracasso, estes conjugavam o currículo escolar com o currículo da rua, o último amplamente praticado nos pátios, corredores, banheiros e salas de aula, bem como nos arredores da escola.

O currículo da rua incluía a aprendizagem da violência e das estratégias de defesa e ataque, uma vez que, a capacidade de defesa em parte era avaliada pelo poder de efetuar ataques. Significativo e imperioso para a sobrevivência, a aprendizagem deste currículo não admitia falhas, ao contrário do currículo escolar; assim, este último se tornava acessório e o primeiro primordial. Como espelhos mais ou menos elaborados das hierarquias dentro e fora da escola, conforme Freire (1992) esclarece, alguns alunos oprimidos emergiam como opressores dos seus próprios colegas e podiam tornar-se mais cruéis que os dominadores. Neste contexto, comportamentos agressivos ganhavam contornos que variavam da moralidade à glorificação, transformando os pátios escolares em campos de batalhas. Não parecendo haver saída

fora da opressão, a violência dentro e fora da escola abria caminho para alguns se erigirem como “senhores” em relação aos seus colegas.

Como a violência preocupava toda a comunidade e ninguém estava livre de vivenciá-la, formar grupos constituía imperativo categórico, na medida em que a sua função era proteger e, ao mesmo tempo, praticar violências. Ficar fora era tornar-se ainda mais vulnerável, eis porque o pertencimento social era não só um desejo, mas um imperativo de sobrevivência. Assim, a construção dos grupos de adolescentes na maioria das vezes começava fora da escola, desencadeada pelo medo e falta de segurança no trajeto para o estabelecimento. Esta organização grupal se mantinha no interior da escola, trazendo do exterior não apenas a composição, mas conceitos morais, violências e outros aprendizados a serem compartilhados, ressignificados e exportados para a sociedade sob novas formas.

Bombardeados pela mídia e pelas cenas do seu próprio bairro, a violência se tornava fio condutor das relações sociais entre os alunos, deixando embaçada a compreensão ética e dificultando a diferenciação tanto do bem e do mal quanto do bom e do mau clima escolar. Com a naturalização crescente da violência, atos recreativos se confundiam com agressões, tornando o comportamento violento ato moralmente positivo na visão de muitos alunos. Neste labirinto relacional, os grupos de colegas disputavam constantemente a imposição de seus signos e poderes no ambiente escolar. Estas disputas tendiam a preservar os líderes de cada grupo, pois, como notou Hegel (2003), o processo de dominação se mostrava como via de mão dupla: o “escravo” dependia das ordens do “senhor” e o “senhor” dependia do “escravo”. Nas relações fenomenológicas estas ligações também se mostravam vinculadas: os opressores não se envolviam diretamente nos problemas, enviando um oprimido para “resolvê-los”. O “escravo”, a serviço do “senhor”, não se mostrava consciente deste ato de subordinação. Este foi um dos pontos de convergência das entrevistas (individuais e grupais), em que os alunos afirmaram que os líderes das gangues quase nunca estavam pessoalmente presentes nos conflitos, mandando colegas no seu lugar. Sob estes aspectos, as relações de poder criavam hierarquias sociais informais dentro e fora das escolas. As violências ganhavam contornos de dominação e glorificação, transformando os mais agressivos e os praticantes de roubos e furtos em exemplos de liderança. Nestas escolas, particularmente numa, em situação de maior vulnerabilidade, os opressores não impunham apenas comportamentos violentos aos oprimidos: a linguagem, as roupas, os rótulos e até as amizades eram selecionadas pelos “senhores” dos grupos. Pertencer tinha um custo. Qualquer semelhança com as escolas de gueto dos Estados Unidos (Levy, 1970) ou com a organização de *maras* e *pandillas* na América Central (p. ex., Rocha e Rodgers, 2008) não é mera coincidência.

Com as violências se alastrando pelos pátios escolares, nem professores, nem diretores conseguiam escapar da coerção imposta pelos grupos discentes. Vitimados ou sob ameaça, muitos buscavam soluções de “compromisso”, traduzidas em omissões no processo educativo. Jovens alunos aproveitavam as ausências para disputar violentamente o controle dos pátios escolares, corredores, banheiros e outras dependências. Assim, o espaço da escola era fragmentado por centros de poder, enquanto o sentido de pertencimento aos grupos levava a palma sobre o de pertencimento à escola.

A luta pela dominação aparecia em diversas instâncias: na perspectiva de Hegel (2003), no campo das consciências, pela luta da perspectiva dominante; para Nietzsche (2006), a questão do poder por meio do discurso, enquanto, para Weber (2004), a “vantagem do pequeno número” nas disputas engendrava reduzido número de responsáveis por elaborar regras e decidir como seriam aplicadas e mantidas. Assim, as ações de massa e rebeldia em princípio poderiam ser facilmente tanto concretizadas quanto reprimidas, pois, com menos pessoas para tomar decisões, as ações podiam ser mais rápidas.

Nas discussões sobre os resultados, levantou-se que um fator a colaborar com o tónus da violência escolar pode ser o aumento da socialização horizontal, indicado por Castells (2008) como o crescimento do convívio intergeracional. Este fenómeno estimula a vivência entre os grupos de jovens, que passam a elaborar e a impor suas próprias regras de convívio e pertencimento, travando intermináveis disputas pela aquisição de poder, conforme já sugeria a pesquisa clássica de Coleman (1963). Como resultado, estaria a escola transformando-se em um laboratório de violências? O aumento da socialização entre os jovens e da sua violência estaria relacionado com o afastamento familiar e docente?

Por outro lado, a sociedade hoje tende a abandonar as estruturas piramidais, com hierarquia crescente de autoridade, para manifestar-se horizontalmente e em rede (Castells, 2008). Nas escolas, a omissão de diretores e professores perante os fenómenos de violência pode desestruturar a cadeia hierárquica da organização burocrática, fazendo com que os grupos de estudantes passem a disputar entre eles o poder sobre o território, como ocorre com as gangues fora da escola. Com isso, a violência tem livre acesso, como uma espécie de fatalidade social e moral, infundindo medo aos que tentam não se envolver.

Rostos da violência

Conquanto os rostos dos chefes nem sempre sejam facilmente reconhecíveis pela escola, alguns alunos, mais extrovertidos e menos poderosos, são detectados como autores reincidentes de infrações à disciplina. Com frequência, eles apresentam condutas violentas, acumulam punições e são transferidos de uma escola para a outra. Uma pesquisa naturalística em conclusão, em escolas públicas de uma cidade de tamanho médio de Minas Gerais, analisa este doloroso processo, por meio de observação, análise documental e entrevistas com os alunos, seus colegas, pais e educadores, visando a traçar histórias de vida. Deve-se frisar que esta pesquisa em particular não versa sobre a organização do poder entre os estudantes. Então, como se delineiam os rostos desses alunos destacados como causadores de “problemas”?

Dentre os resultados salientaram-se três histórias de vida, com diferentes trajetórias escolares destes alunos: uma menina, com dez anos de idade, estudante do quinto ano de escolaridade, e dois rapazes, com 14 e 18 anos de idade, plurirrepetentes, o primeiro matriculado num programa de aceleração da aprendizagem, e o segundo no 11.º ano de escolaridade. Apesar do baixo nível de renda das suas

famílias, todos tiveram acesso à escola pública desde a educação infantil e moravam com os pais.

O primeiro rosto comum que se distingue a partir dos rostos individuais é o do rótulo (Becker, 1991) que, uma vez colado no aluno, pode gerar profecias autor-realizadoras (Rist, 2007). Em apenas cinco anos de escolaridade, esta menina teve o seu percurso escolar fragmentado e comprometido. Múltiplas transferências, três escolas em cinco anos, construíram seu rótulo negativo, tornando cada vez mais difícil a sua adaptação. Considerada aluna inteligente e criativa, desde o segundo ano de escolaridade foi estigmatizada como criança “sem limites”, porque não seguia as normas escolares. Em sala de aula apresentava argumentos racionais que levavam os professores a se sentirem provocados, não se submetia ao seu mando e tinha dificuldade de se relacionar com colegas, praticando *bullying*.

As situações registradas de maior gravidade em que se envolveu foram: agressão física a uma professora e um ato de vandalismo. A primeira ocorreu após uma situação de conflito não resolvida pelo diálogo. A aluna, então com nove anos de idade, agrediu e foi agredida fisicamente pela professora em sala de aula. Esta afirmou ter agido apenas em sua própria defesa. A segunda aconteceu numa festa, cerca de um ano depois. A professora, talvez na contracorrente do estigma, revelou certa ingenuidade: ausentou-se da sala de aula por alguns minutos, quando a estudante incentivou a turma a jogar refrigerante uns nos outros. Ao lançar o jorro de uma garrafa para cima, atingiu uma lâmpada e quebrou-a, espalhando os cacos pela dependência, com risco para todos.

O segundo rosto é o da negligência pedagógica. Um jovem, após oito anos na mesma escola, arrastava consigo o conceito de “aluno-problema”. Nos anos iniciais ele fora considerado excelente aluno, com “boa” conduta. Entretanto, ao ingressar no sexto ano de escolaridade, mudou o seu comportamento. Foi reprovado, embora considerado pelos professores aluno inteligente, com grande capacidade de aprendizagem. Com frequência entrava em confronto verbal com os professores, desafiava-os e não cumpria as atividades em sala de aula. O envolvimento com um grupo de colegas indisciplinados, também reprovados, foi determinante para a mudança de comportamento. Isso confirma que o grupo de colegas pode incentivar o apelo aos excessos, embora também moderá-los na busca dos limites. Ano após ano, os livros de ocorrência da escola mostravam que o aluno se envolvia em várias situações de indisciplina, vandalismo, desacato, agressões físicas e ameaças a servidores. Entretanto, não houve registros de medidas de intervenção eficazes e de acordo com a legislação educacional para reverter essa situação.

Esta trajetória discente, que parece não ser uma exceção, pode ser considerada como uma das faces da negligência pedagógica, outro tipo de violência implícita que conduz a histórias de fracasso escolar. Numa abordagem restrita, ela se constitui do *descuido* ou *omissão* na realização de intervenções necessárias para que ocorra a aprendizagem dos valores, atitudes, comportamentos e conteúdos que a escola precisa e deve ensinar, o que conduz parte dos seus alunos ao fracasso escolar. Enquanto a violência física deixa sequelas físicas e a simbólica sequelas emocionais, a negligência pedagógica deixa efeitos indelévels, sequelas na aprendizagem,

na formação e na informação, comprometendo o percurso escolar do aluno e mesmo as suas perspectivas de futuro profissional.

Em contraste, o terceiro rosto a manifestar-se é o da esperança (Freire, 1992). O segundo rapaz, do 11.º ano de escolaridade, começou a apresentar comportamentos agressivos ao mudar de escola, no 6.º ano, culminando com a reprovação. De acordo com os registos, foi considerado aluno “com dificuldade em aprender os conteúdos curriculares”. Repetidamente se envolvia em agressões físicas com seus pares, até ser lavrada uma ocorrência policial. A escola lhe comunicou que o próximo passo seria a transferência de estabelecimento. Em face desta crise, ele ingressou numa escola de *Muay Thai*, luta marcial, com rigoroso código de ética, estabelecido pelos mestres aos seus discípulos, segundo rígida hierarquia social. A prática do esporte foi decisiva para a mudança de seu comportamento: ele não mais se envolveu em atos de indisciplina ou violência na escola. Como na obra recente de Barrère (2011), a educação fora da escola desenvolveu um currículo informal consistente e muito mais rigoroso que o do estabelecimento de ensino. A formação do caráter derivou de um conjunto de ações dos educadores extraescolares, que estabeleceram valores e hierarquia, sob pena, em caso mais grave, de expulsão do membro do grupo. A escola pública, universal e leiga não fora capaz de alcançar com relativo sucesso essas finalidades e objetivos, realçando que a educação ultrapassa amplamente os “muros” da escola (Caliman, 2008). No entanto, cabe recordar que essa escola por princípio não pode expulsar os alunos, como uma atividade esportiva, nem estabelecer certos valores ou hierarquias sociais.

Ao analisar o contexto das escolas em que esses alunos estudavam, verificamos que algumas formas de organização pedagógica e administrativa contribuíam para gerar o desvio e as formas de abordá-los (Becker, 1991), por meio de alternativas para controlar os alunos (Foucault, 1998), frequentemente sem obter êxito. Isso mostra que a escola pode transformar-se numa espécie de laboratório de prática de violências (Lopes, 2005) ou “fábrica de delinquentes” (Moignard, 2008). Violência e fracasso escolar caminham lado a lado, incidindo sobre muitos alunos e construindo os rostos da violência. Meninos e rapazes, negros, pobres, cujos pais possuem baixa escolaridade, são os mais atingidos em seu percurso escolar e ficam enclausurados no ensino fundamental, predominando a face das masculinidades e da afirmação individual e grupal pela violência, em especial física. Quando falha a gestão de conflitos na escola e as violências persistem, os mais atingidos são os próprios alunos, reprovados, transferidos ou evasores. Se conseguem concluir o ensino fundamental, acumulam grande atraso escolar, o que, em vista do rosário de fracassos e dos custos de oportunidade crescentes, se torna um obstáculo para ingressarem no ensino médio. Só lhes resta aceitar trabalhos, quando os encontram, que não requerem a conclusão desse nível de ensino. Então, o rosto do fracasso escolar se transfigura no rosto da exclusão social, dando continuidade a um círculo vicioso entre gerações.

A expansão vertical

As violências nas escolas parecem expandir-se em muitos países, pelo menos no sentido de serem praticadas e de vitimarem grupos etários mais e menos jovens, não se restringindo à chamada crise da adolescência. Com o protagonismo das crianças e a emergência do pré-adolescente (Glevarec, 2009), têm surgido pesquisas sobre a escola primária, talvez sobre fatos que antes não acontecessem na mesma proporção (p. ex., Carra, 2009). Estes são indícios de que a violência se expande para faixas etárias mais novas e níveis iniciais de escolaridade. Por outro lado, a violência na educação superior, conhecida desde as universidades medievais, parece assumir novas feições, o que constitui indício de que ultrapassa os limites da educação básica. Para isso podem contribuir o prolongamento da escolaridade e a extensão do tempo de espera da juventude, ainda mais com a crise econômica internacional iniciada em 2008. Nesse sentido, Galland (1997) cunhou o conceito de pós-adolescência e hoje não é o único a reconhecer novos perfis dos jovens em prolongado tempo de espera.

Como se delinea essa realidade no Brasil? Os jovens estudantes de nível superior também estendem a sua permanência nesse limbo? Com a democratização educacional, têm eles dificuldade de aprender o desempenho do papel de estudante, ainda mais se não contam com o mesmo capital cultural dos colegas de outras origens sociais? Para responder a estas e outras indagações, iniciou-se um projeto, cuja primeira etapa consistiu de uma investigação, de caráter descritivo e exploratório, com abordagem quali-quantitativa, sobre três instituições de educação superior, em São Luís do Maranhão. Indagamos sobre as percepções de professores sobre violências praticadas em sala de aula por seus alunos, utilizando-se um questionário e entrevistas semiestruturadas. Estas instituições foram selecionadas pela sua tendência a recepcionarem estudantes em ascensão social e educacional, mas que dificilmente atravessariam o funil das instituições públicas e gratuitas, mais seletivas. A amostra, de conveniência, envolveu 24 professores, oito de cada uma das unidades abordadas.

Os resultados indicaram a polissemia do conceito de violência para os docentes, porém, estabelecido um consenso, verificou-se significativo número de episódios de violência, com a predominância de incivilidades, isto é, frequentes atos de desrespeito que, com a sua acumulação, perturbam o processo de ensino-aprendizagem e o clima da sala de aula. Quanto aos motivos atribuídos ao fenômeno, os professores apontaram, em especial, a desestruturação familiar, com a adoção de novos valores pelos estudantes. Entre estes, destacou-se a assunção do papel de cliente, isto é, de cliente pagante que deveria ser atendido em seus desejos, conforme as leis do mercado. Esta soma de microviolências em interação gerou desestímulo e frustração para um grupo ponderável de professores (Caldas, 2012).

A ocorrência de incivilidades incidia mais no período matutino que noturno. Tal diferença foi atribuída à idade e aos papéis sociais exercidos pelos discentes: os primeiros, mais jovens e nem sempre trabalhadores, tinham maiores dificuldades de aprender o que Coulon (1997) e outros pesquisadores, como Maulini (2009),

chamam de *métier* de estudante. Os participantes da pesquisa em nenhum momento mencionaram a falta de capital cultural das classes médias ascendentes, que passaram a ter acesso aos estudos superiores, mas, sim, a fragilidade em geral da educação básica e as dificuldades de transitar desta para a educação superior, nas formas de agir, pensar e sentir. Alguns docentes, jovens, fizeram sua autocrítica, considerando-se despreparados emocionalmente para uma situação em que deixaram de ser os depositários do conhecimento. Por isso, é interessante refletir sobre alterações da formação inicial e continuada de docentes de nível superior, bem como atividades que facilitem a aprendizagem do papel de estudante.

O mal-estar docente

As descontinuidades entre a formação do magistério e a realidade escolar são evidências antigas no Brasil (p. ex., Pereira, 1963). O choque da realidade, a lenta aquisição do conhecimento empírico (e não científico) sobre a prática do magistério e as estratégias para ganhar o “controle de turma”, isto é, exercer o “trabalho sujo” do disciplinamento, na divisão moral do trabalho docente (Payet, 1997), especialmente em áreas socialmente menos favorecidas, constituem variações em torno de um mesmo tema: o hiato entre teorias e práticas. Este, que transcende o caso brasileiro, se relaciona à labilidade dos conhecimentos e das concepções filosóficas sobre o ensinar e o aprender. Como o processo educativo está longe de reduzir-se ao *know-how*, mas envolve amplamente o *know-why* e o *know-what*, nada se reduz a uma técnica cirúrgica ou a um medicamento testado para certa moléstia, como na medicina. Se estas diferenças tornam o professor um profissional com relativa autonomia, os sentimentos de insegurança se manifestam insidiosamente.

Foi o que refletiu uma pesquisa qualitativa, com estudantes de magistério, já em período de estágio docente, por meio de grupos focais constituídos por curso de licenciatura (Gomes e Pereira, 2009). Angustiadados pela média e pelos relatos pessoais de vitimação de violência escolar, os futuros educadores centraram as suas críticas na frágil ponte entre academia e realidade. Ainda que capazes de compreender teorias psicológicas, sociológicas e outras, eles se sentiam aturdidos diante da realidade, como se, em grande parte, as teorias, em vez de expressarem a empiria, integrassem uma torre de marfim, divorciada das diferentes formas de protagonismo dos alunos e das suas condições sociais. Aliás, seus currículos formativos eram tão compartimentados quanto os que deveriam executar enquanto mestres. Em face dos sentimentos de impotência e incompetência profissionais, os jovens licenciandos, muitos possuídos pelo idealismo, não queriam desaguar no lugar-comum de culpar o aluno, de atirar à vítima do fracasso escolar a culpa pelo seu próprio drama. Em meio à angústia, à perspectiva de uma longa socialização profissional na prática, por intermédio do ensaio e erro, sem apoio suficiente de supervisores e colegas, eles propuseram uma formação que enlaçasse mais intimamente os conhecimentos acadêmicos e as práticas, indo e retornando, discutindo as experiências e relacionando-as ao currículo formal, sem recorrerem a receitas e fórmulas. Em outros termos, propuseram uma pedagogia dialogada mais presente e

um contato mais íntimo e mais longo com a prática, num *continuum* melhor construído.

A inquietude dos participantes da pesquisa constitui um potencial de mudança que em grande parte se esfuma em face das constrictões da burocracia educacional, com o agravante de que, no Brasil, os cursos de magistério, pelos modestos níveis de prestígio social e atratividade, se situam nos status mais baixos da estratificação de carreiras da educação superior. Portanto, longe de um círculo virtuoso, o magistério enfrenta uma situação crítica e pouco alvissareira, como em inúmeros países do mundo.

Passando aos professores, depois de graduados e socializados profissionalmente, a pesquisa avaliativa antes citada, de cinco escolas públicas em áreas vulneráveis do Distrito Federal, constatou mais alguns aspectos do complexo jogo de espelhos a que se compara o relacionamento entre educadores e educandos. Ao cotejar dados de ambos estes grupos, verificamos que, além da violência institucional, parte considerável dos professores cometia atos de violência e incivilidade contra os alunos, às vezes sem ter consciência disso, pois faltava clareza de normas. Com isso, parte dos docentes contribuía para agravar o clima conflitivo e se deslegitimavam como exemplos de adultos. Uma das formas antiéticas e perversas de coação era subtrair pontos do rendimento discente como punição pelo comportamento. Aliás, as relações entre alunos e professores eram intermediadas por currículos compartimentados, executados predominantemente por meio de exposições orais, cujos conteúdos deviam ser reproduzidos em provas, testes e trabalhos. Em outras palavras, as relações tinham como bússola a aludida pedagogia bancária.

Com o espírito crítico de adolescentes, os alunos, em particular nos grupos focais, indicaram comportamentos mais ou menos sutis dos seus professores que patenteavam suas dificuldades profissionais e pessoais de tratar conflitos como adultos, com isso devolvendo e ampliando a violência. Outra prática antiética era a de encarregar alunos de vigiar e denunciar os seus próprios colegas, na tentativa de manter a ordem. Desconsiderando as lealdades grupais, a busca da autonomia e os riscos de violência sofridos por esses alunos, estas táticas contribuía para agravar ainda mais as relações de opressão entre estudantes, acima focalizadas.

Os discentes, por sua vez, também reconheceram suas faltas e declararam que as fontes mais temidas de violência eram os próprios colegas, ao passo que mantinham relacionamento positivo com a maioria dos docentes. Entretanto, as avaliações mais negativas se referiram aos diretores, que, em quatro dos cinco estabelecimentos, exerciam o papel de aplicadores de sanções (Ferreira e Gomes, 2009).

Na exploração de outro ângulo do mesmo jogo de espelhos, Aguiar e Almeida (2008) pesquisaram e continuam a pesquisar o sofrimento psíquico dos professores, em contato com a violência e a falta de escuta. Afinal, o controle dos alunos, ou “trabalho sujo” na divisão moral do trabalho docente (*sale boulot*, segundo Payet, 1997), é uma das capacidades ao mesmo tempo mais difíceis e mais requeridas pelos seus pares. O adoecimento do educador provém das dificuldades ou impossibilidade de atender às expectativas ao seu redor, inclusive as suas próprias na escolha da carreira, do contato com a violência extra e

intraescolar, das dificuldades de aprendizagem discente, do excessivo envolvimento com os problemas pessoais dos seus alunos, da falta de fronteiras claras para o comportamento dos alunos na escola e na sociedade (mais uma vez a anomia) e, como os estudantes, a repetição, na relação transferencial, dos vínculos objetivos vivenciados na infância. Com isso, o mal-estar tem no absenteísmo docente uma das modalidades de defesa, muitas vezes motivado por efetivo quadro de depressão. Estas dificuldades se tornam mais um fator da menor atratividade da carreira docente (Palazzo e Gomes, s.d.). Em suma, com as transformações sociais e escolares, as deficiências da formação inicial e continuada, antes toleráveis ou suportáveis, passam a ter repercussões mais profundas, com graves perdas individuais e coletivas, que demandam mudanças compatíveis com o contexto histórico-social, que já não podem mais ser recusadas.

Conclusões

Ao levantar em vários trechos o véu que encobre a realidade, em busca de decifrar a esfinge das violências nas escolas, a principal constatação é que pouco sabemos da esfinge e ainda continuamos longe de decifrá-la. A humildade, não raro obscurecida dentro e fora da academia, é a maior amiga tanto da ciência quanto das políticas públicas. É amplamente sabido que o mundo contemporâneo, bem como as concepções de infância e adolescência, tem mudado dramaticamente, com a emergência da sociedade de risco, pós-modernidade ou modernidade tardia (Sebastião, Alves e Campos, 2010). Não devendo esparramar nossas conclusões por estes vastos territórios, estas conclusões se centram na escola e na sua capacidade de mudança.

Nesse sentido, alguns aspectos se unem ao longo de uma pluralidade de fios de Ariadne. Adeus à modernidade, quando o herói contava com um único fio, linear, que contava com princípio, meio e fim. Na complexidade reinante, estes fios se enovelam, confundem e exigem de Teseu novas capacidades para compreender mensagens no labirinto e fazer face ao Minotauro.

Os fios podem enredar-se, mas claramente interligam uma pluralidade de temas. Apesar de sucessivas advertências e propostas ao longo da história recente, a escola insiste em manter os seus pressupostos e expectativas de grande parte do século XIX: atribui-se o papel de um farol para disseminar o conhecimento, quando há muito deixou de ser a fonte que representava; os professores, formados basicamente do mesmo modo que os seus próprios professores, continuam diante do quadro (de giz ou eletrônico, não importa), transmitindo conteúdos cada vez mais especializados nos seus compartimentos curriculares; por fim, a avaliação permanece sendo reprodutiva, com a agravante hoje dos testes padronizados aplicados por atores externos. Estes são alguns “factores de inércia” (Sebastião, Alves e Campos, 2003), tanto em Portugal como no Brasil. É mais fácil agir como sempre se agiu, pois os custos imediatos de mudar são menores, porém outros custos, de curto e longo prazo, são muito elevados. Os alunos e a sociedade hoje são diferentes, desenvolvendo as suas teias diversificadas de subjetividades e constituindo as suas

próprias formas de agir, pensar e sentir dentro e fora da escola. O professor continua a supor-se a pessoa que preencherá estas folhas em branco, supostamente ansiosas pelo conhecimento intelectual, que hoje conduz cada vez menos à porta do elevador social. Caso não se atribua o papel de D. Quixote, resta-lhe a atuação cínica e/ou o adoecimento psíquico.

Pior ainda, em países como o Brasil, ainda se aplicam à escola pressupostos do século XIX, buscando-se atribuir-lhe mais funções e estender a sua jornada. Quanto mais escola, melhor. Se a escola não atinge suas finalidades e objetivos, é porque lhe falta tempo. Então, mais postos docentes, mais pessoal, mais prédios, mais recursos, mais, mais, mais do mesmo. Se o jovem praticou infrações do ponto de vista da lei, o remédio é retornar à escola, juntar-se aos demais estudantes e, assim, restaurar o seu papel de aluno, numa instituição integradora, capaz de realizar milagres. Milagres diante da pobreza, do crime organizado transnacional, das recomposições familiares, das migrações, da falta de trabalho decente e outros. No plano da conveniência, a escola assume funções custodiais, não importando muito a temperatura dentro dela. Se é melhor estar na escola que na rua, estender a jornada letiva torna-se poderoso argumento político-eleitoral.

A escola por ora é vista como a salvadora da pátria e desperta entusiasmo como receita simples para os males da sociedade. Com efeito, no Brasil ela é a primeira instituição do Estado a chegar a áreas de miséria, onde a população, sem infraestrutura e outros serviços públicos, dorme em habitações improvisadas, sob lonas ou papelão, nas periferias urbanas. Portanto, acrescentemos mais educação, mais tempo letivo, mais longa jornada, mais componentes curriculares setorializados, mais professores, mais gestores, mais dependências, mais tecnologias (especialmente onde são escassas ou nulas), mais do mesmo. Com isso, contribuímos para aumentar a pressão dentro da panela.

Em contraste, o professor é ensinado, independente do nível formativo e dos metros de diplomas e certificados a ele conferidos, que, em linhas gerais, deve continuar fazendo o que seus professores faziam. Apesar das decepções iniciais e da falta de preparo realista, em meio à loteria do ensaio e erro, ele tenta manter-se no pódio, transmitindo e “cobrando” conteúdos, vendo os seus alunos como “imaturos”, incapazes de subjetividade e diálogo. Pouco sabe das dinâmicas grupais que se desenrolam diante dos seus olhos e ouvidos, sem maior segredo, já que o docente até esqueceu a sua infância e adolescência (por sinal, bem diferentes no tempo) e sequer consegue conhecer seus alunos, às vezes em torno de centenas ou do milhar. A formação continuada persiste com os cursos de quase sempre, incrustados, mas não integrados ao *curriculum vitae*, currículo da vida, por não se centrarem nos problemas escolares efetivamente vividos. Em compensação, para serem palatáveis, podem render pontos no cartório credencialista para “subir” na carreira e conseguir a ansiada reforma, tão esperada como o famoso Godot da peça teatral, que demora a chegar. Nesse drama, a caminho de uma tragédia, juncada de vítimas tanto do lado dos adultos quanto dos jovens, parece que a esta altura já se foram todos os anéis. Agora, vão-se os dedos. São sacrifícios humanos terríveis e gigantescos para manter uma escola paleontológica que mata os seus protagonistas desde que o espetáculo prossiga.

Como numa guerra, uns se salvam, outros morrem, outros saem física e mentalmente afetados. Até quando?

Como a esperança é uma virtude, cabe olhar para trás e pelo menos refletir sobre as críticas e propostas dos filósofos quando a Revolução Industrial começava a desafiar grandes mudanças. Não se aproveitarão ao pé da letra, mas podem ser bases para nos convencermos e persuadirmos a sociedade de que estamos diante do Minotauro. Como expressão da virtude, oriunda da raiz latina força, cabe-nos recordar Machado de Assis (1839-1908), escritor clássico da nossa língua, clássico porque as suas mensagens varam os tempos. Crítico agudo, descendente de escravos africanos, a lutar duramente para inserir-se na sociedade, correspondia-se com o também inquieto Eça de Queirós. Um dos seus sonetos pode ser uma metáfora para a educação hoje. A folha branca, *tabula rasa*, como os alunos ainda imaginados por seus educadores, pede inspiração ao poeta, que evoca lembranças natalinas da sua infância, “[a]s sensações da sua idade antiga / Naquela mesma velha noite amiga, [...]” (Machado de Assis, 1901). Contudo, a pena não lhe corresponde, só lhe saindo, afinal, um pequeno e significativo verso: “Mudaria o Natal ou mudei eu?” Certamente mudamos todos, tanto o Natal quanto cada um de nós. Só nos falta, como adultos responsáveis, agir em consonância com as mudanças.

Referências bibliográficas

- Aguiar, Rosana M. R., e Sandra Francesca C. Almeida (2008), *Mal-Estar na Educação. O Sofrimento Psíquico de Professores*, Curitiba, Juruá.
- Barrère, Anne (2011), *L'Éducation Buissonnière. Quand les Adolescents se Forment par Eux-Mêmes*, Paris, Armand Colin.
- Becker, Howard S. (1991), *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, Nova Iorque, Free Press.
- Bosacki, S. L. (2005), *The Culture of Classroom Silence*, Nova Iorque, Peter Lang.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Minuit.
- Brunsson, Nils (2007), *The Consequences of Decision-Making*, Oxford, Oxford University Press.
- Caldas, Delcimara Batista (2012), *Violências em Sala de Aula na Educação Superior. Percepções de Docentes de Instituições Particulares de São Luís do Maranhão*, Brasília, Universidade Católica de Brasília, dissertação de mestrado em educação.
- Caliman, Geraldo (2008), *Paradigmas da Exclusão Social*, Brasília, UNESCO, Universa, disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001622/162290por.pdf>
- Carra, Cécile (2009), *Violences à l'École Élémentaire. L'Expérience des Élèves et des Enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Carreira, Débora Bianca Xavier (2005), *Violência nas Escolas. Qual o Papel da Gestão?*, Brasília, Universidade Católica de Brasília, dissertação de mestrado em política e administração educacional, disponível em: http://www.btdt.ucb.br/tede/tede_busca/arquivo.php?codArquivo=293
- Castells, Manuel (2008), *A Sociedade em Rede*, São Paulo, Paz e Terra (11.ª edição).

- Coleman, James S. (1963), *The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and Its Impact on Education*, Nova Iorque, The Free Press of Glencoe.
- Correia, José Alberto, e Manuel Matos (orgs.) (2003), *Violência e Violências da e na Escola*, Porto, Afrontamento / Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Costa, Jorge Adelino (1996), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto, Asa.
- Coulon, Alain (1997), *Le Métier d'Étudiant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Dubet, François (2003), "A escola e a exclusão", *Cadernos de Pesquisa*, 119, pp. 29-45, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>
- Durkheim, Émile (1926), *De la Division du Travail Social*, Paris, F. Alcan.
- Fernandes, Katia Tomaz (2006), *O Conceito de Violência Escolar na Perspectiva dos Discentes*, Brasília, Universidade Católica de Brasília, dissertação de mestrado em educação.
- Ferreira, Suely Soares, e Candido A. Gomes (2009), "O círculo vicioso das violências nas escolas: o que o professor não deve fazer", *Revista de Ciências da Educação*, 21, pp. 77-105, disponível em: http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_21.pdf
- Foucault, Michel (1998), *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*, Petrópolis, Vozes.
- Freire, Paulo (1992), *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Galland, Olivier (1997), *Sociologie de la Jeunesse*, Paris, Armand Collin.
- Galvão, Afonso, e outros (2010), "Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo", *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18 (68), pp. 425-442.
- Glevarec, Hervé (2009), *La Culture de la Chambre. Préadolescence et Culture Contemporaine*, Paris, La Documentation Française.
- Gomes, Candido A. (2001a), *Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos. Traduzindo os Atos e Princípios das Nações Unidas e da UNESCO para Projetos Escolares e Políticas Educacionais*, Brasília, UNESCO.
- Gomes, Candido A. (2001b), *From Declared to Practiced Values. Transforming into Actions the Principles Approved by the United Nations and UNESCO for School Projects and Educational Policies*, Brasília, UNESCO.
- Gomes, Candido A. (2005), *A Educação em Novas Perspectivas Sociológicas*, São Paulo, Editora Pedagógica Universitária.
- Gomes, Candido A., e outros (2006), "A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal", *Cadernos de Pesquisa*, 127, pp. 11-34.
- Gomes, Candido A., e Marlene M. Pereira (2009), "A formação do professor em face das violências das/nas escolas", *Cadernos de Pesquisa*, 136, pp. 201-224.
- Gomes, Candido A., e outros (2009), "Violenza nella scuola: tra gestione scolastica e curricolo", *Orientamenti Pedagogici*, 334, pp. 645-660.
- Gomes, Candido A., e Adriana Lira (2010), "Aprender a convivir: cómo las escuelas hacen la diferencia", *Revista Internacional Magisterio*, 8, pp. 40-45.
- Hegel, G. W. F. (2003), *Fenomenologia do Espírito*, Petrópolis, Vozes.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011), *Sinopse do Censo Demográfico 2010*, Rio de Janeiro, IBGE, disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/default_sinopse.shtm
- Levy, Gerald (1970), *Ghetto School*, Indianápolis, The Boobs /Merrill.

- Lima, Diogo Acioli, e Candido A. Gomes (2012), “Aprendendo a conviver ou a oprimir?”, em Carlos Henrique de Carvalho (org.), *Desafios da Produção e da Divulgação do Conhecimento*, Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, pp. 263-289.
- Lopes, Rosilene Beatriz (2005), “Violências nas escolas: fatores externos e internos”, *Educare*, 1, pp. 152-169.
- Liotard, Jean-François (2000), *La Condición Post-Moderna. Informe sobre el Saber*, Madrid, Cátedra (7.ª edição).
- Machado, Magali Evangelista (s.d.), *Escolas Bem-Sucedidas. Experiências de Superação em Três Escolas Públicas do Distrito Federal*, Brasília, Universidade Católica de Brasília, tese de doutoramento.
- Machado de Assis, Joaquim Maria (1901), “Soneto de Natal”, em *Poesias Completas*, Rio de Janeiro, Garnier, disponível em:
<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/poesia/maps05.pdf>
- Marques, Rafaela Nunes (2012), *Escolas Bem-Sucedidas. Como São? Um Estudo de Caso de Duas Escolas Públicas do Distrito Federal*, dissertação de mestrado em educação, Brasília, Universidade Católica de Brasília, disponível em:
<http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/773/1/Rafaela%20Nunes%20Marques.pdf>
- Maulini, Olivier (2009), “Du métier d’élève au métier d’étudiant”, *La Verticalité*, 1-2, pp. 4-6, disponível em:
http://www.vs.ch/NavigData/DS_314/M17353/fr/La%20verticalit%C3%A9%201.pdf
- ME/Inep – Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011), *Sinopse Estatística da Educação Básica 2011*, ME/Inep, disponível em:
<http://bve.cibec.inep.gov.br/web/guest/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>
- Metz, Mary H. (1979), *Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*, Berkeley, University of California Press.
- Moignard, Benjamin (2008), *L’École et la Rue. Fabriques de Délinquance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Nietzsche, Friedrich (2006), *A Genealogia da Moral*, São Paulo, Companhia das Letras.
- Oliveira, M. G. P. E, e C. A. Gomes (2004), “Como docentes vêem valores e violências escolares no ensino médio”, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 19, pp. 45-70.
- Palazzo, Janete, e Candido A. Gomes (s.d.), “Professores de menos, licenciados de mais?”, artigo aprovado para publicação.
- Payet, Jean-Paul (1997), “Le sale boulot: division morale du travail dans un collège de banlieue”, *Les Annales de La Recherche Urbaine*, 75, pp. 19-31, disponível em:
http://www.unige.ch/fapse/satie/Publications/75_1997_Le-sale-boulot.pdf
- Pereira, Luiz (1963), *O Professor Primário Metropolitano*, Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas.
- Pompeia, Raul (2012 [1888]), *O Ateneu*, disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000005.pdf>
- Rist, Ray (2007), *Sociology of Education. On Understanding the Processes of School. The Contributions of Labeling Theory*, Nova Iorque, Routledge.
- Rocha, José Luis, e Dennis Rodgers (2008), “Bróderes descubijados y vagos alucinados:

- una década con las pandillas nicaragüenses, 1997-2007”, Managua, Nicaragua, *Revista Envío*, Universidad Centroamericana (UCA).
- Sebastião, João, Mariana Gaio Alves, e Joana Campos (2003), “Violência na escola: das políticas aos quotidianos”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, pp. 37-62, disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n41/n41a02.pdf>
- Sebastião, João, Mariana Gaio Alves, e Joana Campos (2010), “Violência na escola e sociedade de risco: uma aproximação ao caso português”, em João Sebastião, *Violência na Escola. Tendências, Contextos, Olhares*, Alpiarça, Cosmos, pp. 15-42.
- Thiercé, Agnès (2001), “Révoltes de lycéens, révoltes d’adolescents au XIX siècle”, *Histoire de l’Éducation*, 89, pp. 2-23.
- Weber, Max (1999), *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*, vol. I, Brasília, Universidade de Brasília; São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Weber, Max (2004), *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*, vol. II, Brasília, Editora Universidade de Brasília.

Candido Alberto Gomes. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, professor titular fundador do mestrado e doutoramento em educação. E-mail: clgomes@terra.com.br

Adriana Lira. Mestre em educação pela Universidade Católica de Brasília, professora adjunta da mesma universidade, secretária executiva da cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. E-mail: liradrika@gmail.com

Delcimara Batista Caldas. Mestre em educação pela Universidade Católica de Brasília, professora da Faculdade Athenas Maranhense e da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Maranhão. E-mail: delcimara.caldas@gmail.com

Diogo Acioli Lima. Mestre e doutorando em educação da Universidade Católica de Brasília, professor da Universidade Paulista. E-mail: acioli.diogo@gmail.com

Rosilene Beatriz Lopes. Mestre e doutoranda em educação da Universidade Católica de Brasília, pedagoga da Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal. E-mail: rbeatrizlopes@yahoo.com.br

Resumo/abstract/résumé/resumen*Violências nas escolas: decifrai-me ou vos devoro*

O trabalho sumaria os principais resultados de um decênio de pesquisas sobre violências nas escolas no Brasil. As principais constatações são: (1) falta nitidez e coerência das normas sobre a conduta nos grupos docente e discente, sugerindo situações de anomia; (2) a gestão escolar com fortes componentes carismáticos e participativos obteve melhores resultados que a gestão burocrática; (3) em escolas praticantes da “pedagogia bancária”, parte dos alunos oprimidos se tornam opressores dos seus colegas, reproduzindo relações escolares e sociais; (4) a formação dos professores é distante da realidade, mais complexa, levando a profissão à perda de credibilidade e atratividade e os educadores ao sofrimento psíquico. O rumo proposto é o da sintonia da escola com as mudanças do seu tempo, já que se torna cada vez mais difícil manter fórmulas típicas do século XIX.

Palavras-chave violência escolar, formação de educadores, sociologia da escola, gestão escolar, grupos de iguais.

Violence at school: work me out or I will devour you

This article summarises the main results of a decade or so of research projects on forms of violence at schools in Brazil. The main observations it makes are: (1) the rules and standards governing the conduct of both teachers and pupils lack clarity and coherence, which suggests that situations arise in which those rules and standards are disrespected; (2) forms of school management that include strong charismatic and participatory elements got better results than a bureaucratic management style; (3) in schools that practise the “banking” concept of education, some of the oppressed students themselves come to oppress their schoolmates, thereby reproducing certain scholastic and social conditions; (4) teacher training is a long way from reality, which is more complex, and this leads the profession to lose credibility and become less attractive and causes kindergarten and primary teachers to suffer mentally and emotionally. The authors propose that the path forward is to bring schools into harmony with the changes in today’s world, apart from anything else because it is getting more and more difficult to maintain formulae that were typical of the 19th century.

Keywords school violence, kindergarten and primary teacher training, sociology of the school, school management, groups of equals.

Violence dans les écoles: déchiffrez-mois ou je vous dévore

Ce travail récapitule les principaux résultats d’une décennie de recherches sur la violence dans les écoles au Brésil. Les principales constatations sont: (1) manque de

clarté et de cohérence des règles de conduite pour les enseignants et les élèves, suggérant des situations anormales; (2) la gestion scolaire à fortes composantes charismatiques et participatives a obtenu de meilleurs résultats que la gestion bureaucratique; (3) dans les écoles qui pratiquent la “ pédagogie bancaire ”, une partie des élèves opprimés deviennent oppresseurs de leurs camarades et reproduisent ainsi les rapports scolaires et sociaux; (4) la formation des enseignants est éloignée de la réalité, plus complexe, ce qui entraîne une perte de crédibilité et d’attractivité de la profession et des souffrances psychiques pour les éducateurs. Le chemin proposé est celui de l’adaptation de l’école aux changements de son temps, car il est de plus en plus difficile d’appliquer des formules typiques du XIXe siècle.

Mots-clés violence scolaire, formation des éducateurs, sociologie de l’école, gestion scolaire, groupes d’égaux.

Violencias en las escuelas: decifradme o os devoro

El trabajo resumiría los principales resultados de un decenio de pesquisas sobre violencias en las escuelas de Brazil. Las principales constataciones son: (1) falta nitidez y coherencia de las normas de conducta en los grupos docente y alumnado, provocando situaciones de anomia; (2) la gestión escolar con fuertes componentes carismáticos y participativos obtuvo mejores resultados que la gestión burocrática; (3) en escuelas practicantes de la “ pedagogía bancaria ”, parte de los alumnos oprimidos se vuelven opresores de sus colegas, reproduciendo relaciones escolares y sociales; (4) la formación de los profesores es distante de la realidad más compleja, llevando a la profesión a la pérdida de credibilidad y atracción y a los educadores al sufrimiento psíquico. El rumbo propuesto es la sintonía de la escuela con los cambios de su tiempo, ya que se vuelve cada vez más difícil mantener fórmulas típicas del siglo XIX.

Palabras-clave violencia escolar, formación de educadores, sociología de la escuela, gestión escolar, grupos de pares.

