



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Sociais
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Aline de Araujo Ferrão

A violência na escola e o seu papel de socialização

Rio de Janeiro

2011

Aline de Araujo Ferrão

A violência na escola e o seu papel de socialização



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. João Trajano Sento-Sé

Co-orientadora: Prof^a. Dra. Helena Maria Bomeny Garchet

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CCS/A

F368v Ferrão, Aline de Araujo
A violência na escola e o seu papel de socialização /
Aline de Araujo Ferrão. – 2011.
108 f.

Orientador: João Trajano de Lima Sento-Sé
Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
Bibliografia.

1. Violência na escola - Teses. 2. Disciplina escolar -
Teses. I. Sento-Sé, João de Lima. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas. III. Título.

CDU 371.5

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aline de Araujo Ferrão

A violência na escola e o seu papel de socialização

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 13 de dezembro de 2011.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Trajano de Lima Sento-Sé (Orientador)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof^a. Dra. Helena Maria Bomeny Garchet
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof^a. Dra. Maria Cláudia Pereira Coelho
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof^a. Dra. Raquel Balmant Emerique
Fundação Getúlio Vargas - FGV

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Para meus pais, Jaci e Carlos (in memorian), pela dedicação e pelo exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, aos meus pais, não só porque me deram a vida, mas principalmente pelo amor incondicional que me dedicaram. Ao dois por ter me fornecido a formação moral necessária para seguir na vida.

Ao meu irmão Jonas, por me acompanhar e fazer viver em mim o amor fraternal.

Ao meu avô Ilson (in memoriam) e a minha avó Zinda, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis e pela presença carinhosa em minha vida.

Ao meu noivo André, pelo amor dedicado a mim, pelo companheirismo, pelo estímulo, pelas ausências nos momentos de estudos, pela paciência, por me tranquilizar nos momentos necessários.

Aos meus orientadores, João Trajano Sento-Sé e Helena Bomeny, pelo conhecimento e experiências compartilhados, pelas críticas e sugestões, pela orientação no desenvolvimento da dissertação.

Aos dois professores que me acompanharam nas escolas pesquisadas, e por isso tornaram essa dissertação possível.

Aos alunos e professores que se dispuseram a colaborar com esse trabalho.

Se a educação sozinha não
pode transformar a sociedade,
tampouco sem ela a sociedade
muda.

Paulo Freire

RESUMO

FERRÃO, Aline de Araujo. *A violência na escola e o seu papel de socialização*. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

A temática violência e escola como um objeto de estudo já está mais consolidada em alguns países, tais como França, entretanto a definição de violência na escola ainda suscita discussão. No Brasil, ela começou a ser abordada por pesquisadores nas últimas décadas, quando a violência cresceu nas grandes cidades e também quando a rede pública de ensino teve uma grande expansão. Neste contexto, a violência na escola ganha relevância social. Diante de tais fatos, esta pesquisa se propõe a analisar as diversas violências que se entrelaçam às dinâmicas escolares e alteram significativamente a sociabilidade daqueles que pertencem à instituição. Os valores da cultura da violência, como suspensão dos direitos dos outros e imposição através da força ou de sua ameaça, podem conflitar com o papel de socialização da instituição de ensino. Há uma tensão entre dois modelos de orientação na escola que representa um grande desafio para o cumprimento de seu papel social de formação moral e intelectual. Da mesma forma, este trabalho procura analisar se a violência presente na comunidade pode se reproduzir no espaço escolar. Para isso, a entrevista foi realizada com o corpo docente e uma análise de textos escritos pelos discentes de duas instituições diferentes da mesma rede de ensino.

Palavras-chaves: Violência. Escola. Socialização.

ABSTRACT

Violence and the school as an object of study is already more established in some countries such as France, however the definition of violence in school still in debate. In Brazil, it's begun to be broached a subject by researchers in recent decades, when violence grew up in big cities and also when the public school system had a major expansion. In this context, violence in school gets social relevance. Given these facts, this research is to analyze the various forms of violence that interact with school dynamics and also change significantly the sociability of those in the institution. The values of the violence culture, such as suspension of other rights and imposition by force or it's threat, are contrary to the values that should be incorporated in school. The school is the main role in the process of socializing new generations, so it should be a place that values the otherness, dialogue and tolerance among all. There is a tension between two types of orientation in the school that represents a great challenge to fulfill its social role of moral and intellectual formation. Likewise, this paper analyzes the violence in the community can play in the school. To do this, I interviewed the teachers and analyze texts written by student from two different institutions of the same school system.

Keywords: Violence. School. Socialization

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Avaliação dos alunos sobre a escola A	41
Gráfico 02 – Alunos que presenciaram violência(s)	41
Gráfico 03 – Tipos de violências	42
Gráfico 04 – Avaliação dos alunos sobre a escola B	56
Gráfico 05 – Alunos que presenciaram violência(s)	56
Gráfico 06 – Tipos de violências	57
Gráfico 07 – Avaliação dos alunos em recuperação sobre a escola B	63
Gráfico 08 – Alunos que presenciaram violência(s)	64
Gráfico 09 – Tipos de violências	64
Gráfico 10 – Percepção de violência(s): alunos “regulares” e alunos em recuperação	69
Gráfico 11 – Avaliação da escola: alunos “regulares e alunos em recuperação.	69

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
PPCIS	Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
ECA	Instituto da Criança e do Adolescente

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	UMA INTRODUÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO	20
1.1	Violência na escola: um conceito em debate	20
1.2	A “violência na escola” na bibliografia acadêmica internacional e no Brasil	23
1.3	A violência e a escola no Brasil	24
2	A ESCOLA A	29
2.1	Localização e principais informações	29
2.2	Uma avaliação dos professores	30
2.3	Uma avaliação da escola pelos alunos	38
3	A ESCOLA B	47
3.1	Localização e principais informações	47
3.2	Uma avaliação dos professores	48
3.3	Uma avaliação da escola por todos os alunos	51
3.4	A escola para os alunos “regulares”	53
3.5	A escola para os alunos em recuperação	60
3.6	Uma comparação: alunos em recuperação e alunos “regulares”	66
4	ESCOLA A E A ESCOLA B	70
4.1	Até onde vai a influência entre comunidade e violência na escola?	70
4.2	Uma análise sobre as relações sociais entre os alunos	75
5	A ESCOLA E A SOCIALIZAÇÃO	79
5.1	A escola enquanto agente de socialização	79
5.2	A socialização e o controle das emoções em situações de conflito	86
5.3	Professor: um abalo na autoridade moral	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	103
	ANEXO A - Redação distribuída aos alunos para escreverem sobre a escola:	107
	ANEXO B - Roteiro de entrevista	108

INTRODUÇÃO

Interesse temático

O interesse pelo objeto de estudo violência e escola surgiu no início da graduação quando me candidatei a uma bolsa de pesquisa e tornou-se mais acentuado no fim da graduação. Durante o curso, fui bolsista de iniciação científica no núcleo de violência urbana (NECVU-IFCS-UFRJ) sob a orientação do Prof.º Drº Michel Misse e sempre estive envolvida com a temática da violência urbana. O meu interesse na combinação entre violência e escola se tornou maior a partir do estágio curricular realizado em uma escola pública da Zona Norte do Rio de Janeiro. Após atentar para os diálogos entre os professores e observar algumas práticas em sala de aula, iniciei uma pesquisa, sobre violência e escola, que foi apresentada na Jornada de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no segundo semestre de 2008. O objetivo do meu projeto no Mestrado é aprofundar essa pesquisa.

Em 2008, escolhi o programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS-UERJ) para realizar o Mestrado por já ter um corpo docente qualificado e alguns professores envolvidos com pesquisas nessa mesma temática.

O trabalho aqui apresentado procura analisar a possível influência da violência urbana na sociabilidade escolar. Será que a violência que existe fora dos muros da instituição altera a rede de relações sociais em seu espaço interno? Há fatores que poderiam criar uma barreira contra esse avanço da violência? Existe alguma relação entre a violência urbana e a violência presente na escola? A proposta é analisar como um *ethos* que valoriza a violência entre os jovens se manifesta neste ambiente, influenciando as redes de relações sociais ali existentes. O objetivo é compreender como a escola pública lida com os possíveis problemas decorrentes da violência urbana na cidade do Rio de Janeiro que, de maneiras variadas, podem acabar alterando as dinâmicas sociais em seu entorno.

Por outro lado, também fez parte do meu projeto compreender a violência que pode ser produzida pelas próprias formas de organização e funcionamento do estabelecimento de ensino, e qual o seu impacto para a sociabilidade neste espaço

e para o exercício da sua função social. Neste aspecto, busquei compreender se há uma cultura que favorece condutas violentas ou até mesmo se a violência já está enraizada nas rotinas da instituição. Desta forma, procurei analisar a influência da violência em um contexto maior em que ela está inserida, assim como a violência produzida entre seus muros. Pesquisar a violência na escola tanto passa pela compreensão do contexto social mais amplo em que a instituição se faz presente como também de suas características próprias.

A escola é atingida pela violência urbana quando precisa alterar as suas rotinas, e neste caso fica exposta a uma situação que não consegue ter controle. Todavia é importante ressaltar que o fato da mesma estar situada em um contexto social marcado pela violência não significa dizer que ela reproduzirá de forma automática os mesmos padrões de violência presentes em seu entorno. Assim, a violência presente fora dos muros da escola pode ou não conseguir transpor as barreiras físicas deste espaço, dependendo da forma através da qual ela lida com essa situação. Daí surge a importância destas observações: como o estabelecimento de ensino lida com a violência à sua volta? Há recursos ou estratégias que podem ser acionados por ele para conter esse avanço? Como a violência pode se manifestar neste espaço? Essas respostas podem ser variadas, e devem ser pensadas caso a caso. Sendo assim, e não havendo uma regra geral para essas situações, é possível existir escolas seguras em regiões violentas, assim como escolas violentas em regiões seguras. Por outro ângulo, ela também pode ser aquela que pratica inúmeras violências, que muitas vezes passam despercebidas e por isso não são tão evidentes, mas estão presentes em sua rotina. A investigação será voltada para os relatos que professores e alunos fazem das possíveis violências que perpassam o seu espaço. E também será dedicada à investigação sobre as diferentes modalidades de violência que podem estar presentes no espaço escolar.

O trabalho está dividido em sete capítulos. No primeiro capítulo são detalhadas as opções metodológicas colocadas em prática na pesquisa de campo. Também complementa esse capítulo os objetivos e os interesses que orientam o trabalho. No segundo capítulo, realizo uma breve revisão teórica das principais contribuições para o tema. Nesta parte, abordo as discussões a respeito da definição de violência na escola como objeto de estudo, o surgimento e desenvolvimento de pesquisas no Brasil e no exterior. Realizo, portanto, uma

contextualização. O terceiro capítulo é dedicado à escola A. Nele, descrevo as principais características do estabelecimento e da sua comunidade. Trabalho com o resultado das redações realizadas pelos alunos, a relação dos mesmos com a instituição, destacando as principais violências presentes. Também analiso a percepção dos professores diante do fenômeno da violência na escola e das relações sociais estabelecidas neste espaço. No quarto capítulo, trabalho da mesma forma que no capítulo anterior, entretanto com a escola B: descrevo o estabelecimento, apresento as informações dos alunos e as entrevistas dos professores. Como nesta instituição eu analisei dois grupos distintos de alunos, os que não estão em recuperação e aqueles em recuperação, nesta parte do texto, eu faço uma comparação entre eles. No capítulo cinco, a proposta é discutir a possível influência que uma comunidade violenta poder ter sobre uma instituição de ensino, e quais os recursos estratégicos que podem ser acionados para impedir esse avanço para o espaço escolar. Ainda faço uma análise das relações sociais estabelecidas entre os alunos. No capítulo seis é abordada a função de socialização das instituições de ensino. Nesta última discussão, o desenvolvimento do controle emocional das novas gerações e o abalo da autoridade docente estão presentes. Por último, no capítulo sete apresento as considerações finais da dissertação.

Notas metodológicas

A pesquisa foi realizada em duas escolas da mesma rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro: a escola A e a escola B. Ambas fazem parte da zona norte, entretanto elas estão distantes entre si espacialmente. A definição dessas duas instituições ocorreu a partir de indicações. Através de contatos acionados por duas professoras, consegui chegar a dois docentes que lecionavam na mesma rede de ensino. Entrei em contato com eles, fui ao estabelecimento para conhecer o ambiente e conversar pessoalmente sobre a pesquisa que estava realizando.

A escola A está localizada em uma região da cidade com grande circulação de veículos e pedestres, ao lado de uma importante via expressa da cidade e com inúmeras linhas de ônibus que passam em frente ao próprio estabelecimento. Também está próxima de um dos maiores shoppings da cidade e cercada por

comunidades violentas dominadas pelo tráfico de drogas e por milícias, onde moram muitos de seus alunos. A escola A possui cerca de 520 alunos os quais estão no ensino fundamental nos turnos da tarde e da manhã.

A escola B é uma instituição antiga na região e por isso bastante conhecida pelos moradores do bairro. Está localizada em uma área residencial da cidade, na qual possui uma estação de trem, alguns linhas de ônibus e não é caracterizada pelos seus moradores e freqüentadores como violenta. Ela possui 907 alunos do segundo ciclo do ensino fundamental que são tanto moradores do próprio bairro do qual faz parte como também residentes de bairros vizinhos que se deslocam para estudar na escola B.

Na tentativa de compreender as relações sociais estabelecidas nos estabelecimentos de ensino, o trabalho foi direcionado para os principais atores da comunidade escolar: o corpo docente e discente de ambas instituições. O critério da seleção dos docentes para a entrevista foi a disponibilidade no momento para minha abordagem. Frequentemente, ela acontecia nos intervalos das aulas nas salas dos professores. Elaborei um roteiro de pesquisa e procurei conversar com alguns deles sobre o tema da minha dissertação. Na escola A consegui seguir esse roteiro com mais rigor, mas na escola B isso foi mais difícil. Como a minha presença no último estabelecimento foi mais restrita, as entrevistas foram mais informais, porém não deixei de explorar os temas norteadores. Muitas entrevistas ocorreram como um conversa e foi no seu decorrer que pude ter acesso a informações que também incluo em minha análise. Neste roteiro abordei temas como a relação entre violência e escola, o relacionamento entre alunos e a relação deles com os professores. Ainda procurei me informar sobre as características da comunidade da qual a instituição faz parte com o propósito de tentar compreender se havia uma influência da localidade sobre a sua sociabilidade no interior das instituições (ver anexo 1 e 2).

Diante da dificuldade de abordar o tema da violência com os alunos, pensei em não fazê-lo diretamente. Talvez pudesse haver um constrangimento e até mesmo uma recusa. Achei que seria apropriado elaborar um tema de redação no qual os alunos escrevessem abertamente sobre as suas impressões da escola. Fiquei ainda receosa por uma possível resistência por parte deles para escrever. Entretanto, com a insistência dos professores que eu estava sendo acompanhada, logo eles se dispuseram a escrever. Poucos foram aqueles que se recusaram completamente a escrever. De um número total de 25 linhas da redação proposta, a

maior parte completou pelo menos a metade das linhas. Alguns me perguntavam se poderia escrever mais, e sendo afirmativa a minha resposta, eles escreveram até no verso da folha de papel. Eles tinham um tempo de aula para escrever que corresponde a 50 minutos.

Sendo assim, pensei em um tema de redação que abordasse indiretamente o tema “violência e escola” para os alunos, e por isso escrevi um diálogo no qual os três meninos conversam sobre o que acham da escola. Neste diálogo, havia comentários positivos e comentários negativos sobre a mesma. Esta foi uma tentativa de ser mais imparcial e fazer com que eles ativassem em suas memórias tanto aspectos positivos quanto aspectos negativos. Fiz questão de enfatizar que ninguém iria ter acesso às redações escritas por eles, nem os professores e nem os diretores. Mesmo quando não pude estar presente na sala de aula distribuindo e acompanhando o desenvolvimento das redações, pedi para que esses avisos fossem repassados aos estudantes. Na minha ausência, os dois professores que eu estava sendo acompanhada fizeram isso no meu lugar. A intenção era que assim os alunos pudessem ser mais livres em suas colocações. Ainda falei para eles que não era preciso se identificar na folha da redação, que as mesmas seriam anônimas e que não seriam punidos por nada que escrevessem. Expliquei não me interessava o que um deles escreveu especificamente, mas sim o conjunto das redações. No momento da explicação sobre o objetivo da redação, deixei claro que a minha proposta era saber a opinião deles sobre a sua escola, e por isso pedi que os mesmos não se omitissem em nada. Conversei com todos sobre o garantia do anonimato. No fim dessa atividade, eu fiz questão de recolher as redações e guardá-las comigo, na frente deles.

Apesar de estar presente em quase todas as turmas no momento do desenvolvimento das redações, em algumas não pude estar. E pedi para que o docente que eu estava sendo acompanhada na escola fizesse isso por mim. O fato de ter sido um outro profissional que realizou essa atividade a meu pedido, e eu não estar presente neste momento, poderia causar algum constrangimento. O aluno poderia ter receio para fazer críticas aos colegas de classe ou aos profissionais da escola, e assim causar interferência na pesquisa. Porém ressalto aqui que essas condições foram pouco frequentes. Na escola A, das nove turmas que escreveram a redação, somente em uma eu não pude estar por causa de uma incompatibilidade de horários. E como na escola B, por causado meu acesso mais restrito, foram duas

turmas de um conjunto de nove. Sendo assim, achei que esse fator não iria causar uma alteração significativa nos dados apresentados. E por isso essas turmas não foram excluídas da análise.

Fui à escola A durante dois meses, em média uma vez na semana. Alguns dias eu ia pela manhã, outros no turno da tarde. Nesse tempo que estava lá, realizei entrevistas com seis professores e entreguei as redações aos alunos de diversas turmas. Este estabelecimento tem um número total de 520 estudantes, e eles estão distribuídos em turmas que variam entre 24 e 40 por cada uma. Foram nove as turmas que fizeram a redação. No total, foi um conjunto de 184 redações escritas por alunos do segundo segmento, entre o 6º ano e o 9º ano.

Nesta instituição foram entrevistados seis docentes, sendo três homens e três mulheres. Dos seis entrevistados, cinco deles possuem mais de 20 anos de magistério, e somente um tem quatro anos de profissão. Metade desses profissionais já atua neste mesmo estabelecimento por mais de 15 anos. Assim, temos como entrevistados docentes experientes no magistério, e boa parte deles já bastante habituados com a rotina da escola A.

Por questões burocráticas, a minha presença na escola B acabou se tornando mais limitada. Fui ao estabelecimento umas seis vezes no segundo semestre, algumas vezes chegava pela manhã e saí no final da tarde, outras vezes ficava um turno do dia. Isso dependia do horário do docente que eu estava sendo acompanhada. No tempo em que estava lá, procurava conversar com os professores, observar as dinâmicas sociais entre os alunos. Fiz entrevistas com três deles, sendo duas mulheres e um homem. Os três têm experiência profissional e já trabalham neste estabelecimento há mais de uma década. Apesar de algumas restrições de tempo, dez turmas escreveram as redações propostas.

Pude estar presente na escola B em dois momentos distintos: durante o período regular das aulas e no fim do ano, em dezembro, no período de recuperação. A recuperação ocorre para aqueles que não conseguiram somar vinte pontos ao longo dos quatro bimestres, ou seja, não alcançaram a média cinco. Pensei que poderia ser interessante que esse último grupo pudesse fazer, ou até mesmo refazer, as redações propostas. Mesmo sabendo que parte do grupo dos alunos regulares também faz parte dos alunos em recuperação, achei que uma comparação entre os dois grupos em momentos escolares distintos poderia fornecer algumas evidências. Talvez a diferença entre esses dois períodos do calendário

escolar suscitasse também representações distintas. Os alunos pesquisados são todos do segundo ciclo do ensino fundamental, entre o 6º ano e o 9º ano. Foram 112 redações de alunos em período regular, e 123 redações de alunos de recuperação, somando de um número de 235 redações de total de 907 discentes nos dois turnos.

Com o objetivo de observar alguma relação entre uma imagem positiva ou negativa da escola e comentários sobre ações violentas neste espaço, procurei identificar nas redações escritas o tipo de representação que os estudantes tinham da sua escola. As redações foram divididas entre: avaliação positiva, avaliação mediana, avaliação negativa e, por último, uma avaliação não explicitada. A avaliação positiva está associada àquela em que os alunos dão destaque a aspectos positivos do estabelecimento, entre eles os vínculos de amizades com colegas e docentes, espaço no qual têm prazer de freqüentar e permanecer. A avaliação mediana está relacionada àquela na qual os mesmos falam de aspectos positivos, tais como as amizades construídas neste estabelecimento, mas também falam de fatores negativos, como a falta de estrutura e as brigas. Já a avaliação negativa está relacionada à caracterização de um espaço do qual eles querem distância e estão insatisfeitos por motivos variados, como problemas de relacionamento com colegas, professores e direção, infra-estrutura da escola precária. E a avaliação não explicitada é aquela na qual não foi emitido nenhum comentários a respeito do estabelecimento. Ainda na tentativa de organizar as informações obtidas nas redações, e baseada em pesquisas já realizadas na mesma temática, procurei colocar em evidência os tipos de violência mais comuns em cada instituição. As classificações foram sendo feitas conforme as ocorrências escritas: violência verbal entre os alunos, violência física entre alunos, violência verbal do aluno contra o professor, violência física do aluno contra o professor, violência verbal do professor contra o aluno, violência física do professor contra o aluno, violência contra à escola. A violência física inclui agressões físicas, entre elas tapas, socos e pontapés. A violência verbal está associada a ofensas, humilhações, gritos ou qualquer ação que tenha como propósito a desvalorização do indivíduo. A violência contra a escola está relacionada à destruição da estrutura escolar e do seu patrimônio, como exemplos a pichação de paredes, a danificação e/ou destruição de mesas, carteiras, ventiladores, janelas. Diante do exposto, apresentarei alguns gráficos com essas informações, fazendo citações aos comentários de alguns alunos que foram representativos do corpo discente pesquisado. Feita desta forma, a análise dos

discursos dos professores e a redação dos alunos sobre a escola e suas representações sociais poderiam permitir alguma comparação entre o discurso dos professores e o dos alunos, assim como também uma comparação entre as duas instituições pesquisadas.

1 UMA INTRODUÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

1.1 Violência na escola: um conceito em debate

O binômio violência-escola contempla múltiplas significações, e por isso não se reduz somente à violência física e àquela que pode ser criminalizada e penalizada. Abramovay (2006) enfatiza a dificuldade de definição dessa categoria para as ciências humanas. Muitas são as definições de violência, e algumas delas até entram em contradição entre si. Por essa razão, há uma tendência na literatura da área em considerar a violência a partir de uma concepção bem ampla do conceito, que inclui a violência social, física, verbal, simbólica, entre outras.

Charlot (2002) também debate a dificuldade dos sociólogos franceses para definir o conceito de violência na escola. O autor diferencia três tipos que estão relacionados à violência e escola: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. De acordo com ele, a violência na escola é produzida no interior do espaço escolar, entretanto não está ligada às atividades institucionais da escola, usando como exemplo as brigas entre grupos rivais de jovens no pátio da escola. A violência à escola é aquela que representa uma oposição às atividades institucionais e àqueles profissionais que representam a instituição, como ofensas aos professores e depredação do patrimônio escolar. E a violência da escola, também chamada de violência institucional ou violência simbólica, é aquela expressa por profissionais da educação que envolve discriminações sociais e raciais, abusos de autoridade e de poder. Charlot ressalta que a violência à escola e a violência da escola devem ser analisadas como variáveis relacionadas entre si. A violência à escola pode ser, em muitas situações, um reflexo da violência produzida por agentes educacionais, e, por isso, a necessidade de pensar esses dois tipos de violências como partes integrantes de um mesmo fenômeno social. A instituição de ensino ainda possui mais possibilidades de lidar com a violência à escola e a violência da escola do que com a violência na escola, uma vez que as duas primeiras estão mais enraizadas nas práticas cotidianas propriamente escolares.

Na tentativa de categorizar alguns tipos diferentes, Abramovay também define dois tipos fundamentais que podem estruturar o estudo da violência-escola: a

violência na escola e a violência da escola. A violência na escola é aquela que tem a sua origem externa à instituição, mas por motivos diversos acaba penetrando em seu espaço e alterando a sua rotina, tais como as que vêm com a dominação do tráfico de drogas, a introdução de armas, a invasão por grupos ou por indivíduos para realizar “acertos” com alunos ou profissionais de educação. Já a violência da escola – violência escolar ou violência institucional- é aquela que está relacionada à estruturação da instituição: está enraizada nas práticas escolares e é acionada por profissionais da educação. Esse tipo de violência é uma violência específica da instituição escolar manifestada nas relações de poder entre professores e alunos, tal como a violência simbólica expressa por meio de agressões verbais, abusos de poder, humilhações, discriminações de classe e de raça. A autora utiliza como ferramenta a teoria do poder simbólico elaborada por Bourdieu quando trabalha com a violência da escola.

Bourdieu (2009) desenvolveu o conceito de violência simbólica a partir de um tipo específico de poder que está presente em todas as esferas da sociedade: o poder simbólico. Ele é um poder *sui generis*: é uma forma de poder transfigurada, irreconhecível e legítima de outras formas de poder que se exerce entre aquele que impõe e aquele que está sujeito. Esse tipo de poder está relacionado à construção da realidade social que tende a transformá-la em um consenso. Em outras palavras, a sua atuação está voltada para a formação de um conjunto de noções comuns entre os homens. Esses símbolos são instrumentos de comunicação e conhecimento e através deles são fornecidos elementos essenciais para uma concepção social comum que também contribuem para reprodução da ordem social.

Os sistemas simbólicos variam de acordo com o grupo social que o produz e o manipula ou então correspondem a um corpo de especialistas que o construiu. As classes sociais, por sua vez, estão envolvidas em uma disputa simbólica pela imposição de uma representação do mundo social que seja congruente com seus interesses. Assim, todas as classes estão envolvidas em uma luta simbólica pela imposição de uma definição de mundo social que lhes garantam mais benefícios dentro de uma disputa por privilégio e vantagens.

Os dominantes, por sua vez, são aqueles que possuem o capital simbólico. A cultura detentora pela classe dominante contribui para legitimação da ordem estabelecida através de hierarquias entre as classes por meio do reconhecimento do símbolo entre todas as classes como legítimo de distinção. Essa cultura ao mesmo

tempo possibilitada um caráter de unidade entre as classes sociais na medida em que há o reconhecimento de um símbolo como legítimo por todas as classes. E também promove uma distinção entre as mesmas na medida em que esse mesmo símbolo é monopólio da classe dominante, e as outras classes são definidas em relação à distância que estão do mesmo símbolo.

O poder simbólico é definido por uma relação social entre dominadores e dominados. Por outro lado, ele só consegue se exercer na medida em que é reconhecido como legítimo pelos dominados, e por isso mascarado como um poder arbitrário. Ele é resultado de uma transformação por parte de um grupo social de uma espécie de capital em capital simbólico, fazendo com que a relação de força presente seja transfigurada e dissimulada pela legitimidade do símbolo. E esses sistemas simbólicos devem a sua eficácia por terem uma força que só se manifesta de forma irreconhecível. Do mesmo modo, a violência simbólica tem o poder de alcançar seus objetivos que poderiam ser obtidos pela violência física, porém ela conquista seus fins de forma dissimulada pelo reconhecimento legítimo do símbolo por parte dos dominados. Por essa razão, a violência exercida pelo poder do símbolo passa despercebida e não é tão explícita como outros tipos de violência.

Diante dessa exposição, é possível perceber que a escola é um território que pode abrigar inúmeros tipos de violência, algumas podem ter uma origem externa à instituição e outras podem surgir a partir de práticas sociais enraizadas na dinâmica escolar. Assim, a instituição de ensino pode ser atingida pela violência urbana e/ou ser a origem do mesmo fenômeno.

Baseada nos autores citados, o meu propósito foi apreender essas múltiplas violências a partir do ponto de vista dos agentes que compõem a comunidade escolar, especificamente professores e alunos. Por isso, durante as entrevistas com os docentes não caracterizei o conceito de violência para eles, e sim os deixei livres para fazerem comentários sobre a violência na escola, e no decorrer da conversa os professores acabaram expressando o significado construído por eles sobre esse tema. Na elaboração da redação para os alunos escreverem sobre a sua escola, optei por não citar a palavra violência para ser mais imparcial na análise. Pedi que eles escrevessem sobre a escola, e a partir de então poder observar se os fatos descritos por eles representam violências.

De acordo com os relatos dos estudantes, procurei classificar como violência aquelas ações nas quais estava presente algum tipo de imposição ilegítima através

da força ou da sua ameaça, práticas que tenham algum fim destrutivo à identidade da vítima ou que caracterizam a negação dos direitos de outros. Nas descrições feitas, pude perceber que muitas dessas ações não tinham o reconhecimento de seus colegas. Elas eram consideradas injustas, inapropriadas, descabidas e, por isso, “erradas”. Fiquei atenta para a observação do posicionamento deles em relação a esses atos na tentativa de compreender se os mesmos poderiam ser classificados como violentos. Assim, relatos de agressões físicas, de ofensas e de destruição do patrimônio escolar poderiam ser classificados como violências desde que fossem observados na descrição dos alunos como atos que representavam alguma agressão moral ou física ao outro. Para eles, essas ações ultrapassavam os limites socialmente aceitos e se tornavam condenáveis. Através dessa orientação mais ampla do conceito de violência, diversos tipos que puderam ser percebidos no espaço escolar.

1.2 **A “violência na escola” na bibliografia acadêmica internacional e no Brasil**

Nos últimos anos, o tema da violência na escola vem ganhado espaços cada vez maiores nas mídias nacionais, e a sociedade brasileira, por sua vez, demonstra estar preocupada com as consequências da violência na escola. Entretanto esse tipo de violência não é uma peculiaridade do Brasil. Enquanto que esse problema parece ser recente na discussão acadêmica do país, em outras regiões é diferente. Em países como a França, Estados Unidos, Reino Unido, Espanha, Argentina e Chile, a violência na escola já se transformou em um objeto de estudo consolidado. Esses países debatem o mesmo fenômeno há décadas e já elaboraram um conjunto de políticas públicas específico para essa área. Assim, em diversos países do mundo, a violência na escola se transformou em um objeto de reflexão das autoridades políticas e uma preocupação para toda a população.

Debarbieux (2001) ressalta que na década de 1980 na França as investigações sobre a violência na escola ainda não estavam tão bem definidas como um objeto de estudo. É somente a partir da década de 1990 que esse objeto ganha contornos mais definidos e uma relevância maior. Porém, Charlot (2002)

afirma que esse problema da violência na escola não é tão recente como acreditam a opinião pública e os professores. Houve muito mais uma transformação das características do fenômeno do que o surgimento de um novo problema nos estabelecimento de ensino. Os alunos envolvidos em atos de violência na instituição escolar são cada vez mais novos, concomitantemente com um aumento de “invasões” de atores externos à instituição para realizar “acertos” com os atores sociais que fazem parte da comunidade escolar, como alunos e professores. Por esses fatores, a escola deixa de se apresentar àqueles a quem ela serve como um lugar protegido e passa a ser considerada uma instituição suscetível a todos os males que possam vir de fora de seu espaço.

No Brasil, o problema da violência na escola ganha maior destaque no mesmo período em que a escola pública aumenta quantitativamente sua capacidade de atender a um público que anteriormente estava excluído desse espaço. Até a década de 1980, o problema da escola pública se concentrava mais em aumentar a sua capacidade para atender ao público em idade escolar. Já na década de 1990, houve uma expansão da rede trazendo para o seu interior crianças e adolescentes da classe popular. É somente na década de 1990 que a universalização do acesso à educação pública se consolida com o processo de massificação.

Nesta mesma década, o debate na área da educação já não era mais a inserção de crianças e jovens nas escolas, a discussão passou a estar relacionada aos problemas internos das escolas públicas, principalmente para a qualidade do ensino. Houve uma verdadeira massificação do ensino público. É neste contexto de grande aumento do alunado que a violência na escola no Brasil ganha maior relevância entre os pesquisadores.

1.3 A violência e a escola no Brasil

Na década de 1980, o Brasil passou por um processo político de redemocratização, concomitantemente com uma grave crise econômica. Esse processo de reabertura política teve impactos consideráveis na organização escolar. De acordo com Bomeny, Coelho e Sento-Sé (2009), depois de passado o período de ditadura militar (1964-1985), a escola passou por uma forte crítica à sua tradição autoritária. Neste momento, ela precisaria rever a sua hierarquia, a sua estrutura

organizacional e reinventar a sua autoridade, diferentemente do modelo autoritário anterior. Era preciso uma reinvenção desta instituição com um outro modelo educacional que fosse baseado em uma proposta pedagógica voltada para a classe popular e compromissada com a construção de um estabelecimento de ensino democrático.

É neste mesmo período que a violência urbana avança em grandes cidades brasileiras, entre elas o Rio de Janeiro. Sento-Sé enfatiza que um dos maiores desafios para consolidação da democracia no país é a criminalidade urbana. A combinação entre tráfico de armas, tráfico de drogas e corrupção policial faz do Rio de Janeiro um lugar em potencial para a explosão da violência. No caso do Rio de Janeiro, pode-se perceber uma relação entre o tráfico de drogas e o crime violento: esses dois tipos de crimes muitas vezes fazem parte de um mesmo circuito no qual aparecem entrelaçados. E nesse contexto singular, os jovens pobres são as maiores vítimas.

Para Zaluar (2004), este avanço está relacionado às novas configurações da sociedade brasileira. Uma questão central que a autora coloca em sua interpretação sobre as mudanças da sociedade é o surgimento de um novo padrão de sociabilidade da juventude. Houve uma transformação na ordem dos valores que antes orientavam os jovens, e que agora são guiados pelos valores da cultura violenta.

A escola, por sua vez, não é isolada completamente de seu contexto. Desta forma, acaba sendo atingida por esse avanço da violência nas cidades brasileiras. Parte das escolas públicas, além de terem que enfrentar problemas específicos de suas atividades, tais como formação de currículos, estrutura física precária, má formação de professores e baixos salários, ainda se vêem diante da interferência – direta e indireta- das quadrilhas de tráfico de drogas em seu espaço.

Para Abramovay, entre as diversas violências as quais os estabelecimentos de ensino podem estar submetidos, o tráfico de drogas é que os deixa mais suscetíveis. Diante de tiroteios, muitas vezes escolas são obrigadas a suspender as aulas por medida de segurança ou até mesmo por imposição do tráfico. Há também o fato de traficantes/alunos comercializarem drogas no interior da instituição, aproximando adolescentes e crianças ao consumo de droga assim como também aumentando o risco de invasão à escola por integrantes do tráfico de drogas para disputa do controle da droga, para um ato de vingança ou um “acerto de contas”

entre envolvidos. O combate ao tráfico de drogas na escola e em seu entorno é dificultado por ter entre seus alunos pequenos intermediários/facilitadores às drogas ou até mesmo participantes de quadrilhas de tráfico de drogas que comercializam drogas ilegais na escola ou em suas proximidades. Vendedores de bala e agentes de estabelecimentos comerciais que se encontram próximos também são citados como facilitadores/intermediários ao acesso dos alunos às drogas ilegais e legais, como o cigarro e o álcool.

De acordo com a autora, não é incomum que professores e diretores de escola sejam ameaçados de morte por quadrilhas de tráfico de drogas, e diante dessas ameaças eles se sentem coagidos e permanecem calados e passivos. Neste ambiente, muitos profissionais pedem transferências para estabelecimentos de ensino em regiões entendidas como mais seguras, e a escola que sofre com a violência tem o seu quadro de docentes afetado. Alguns alunos, por sua vez, deixam de frequentá-la por medo da violência. E há mais; além de terem que lidar com um ambiente escolar violento, eles ainda podem ficar meses sem aulas por causa da falta de docentes e ter o seu ano letivo prejudicado. Essa vulnerabilidade do estabelecimento de ensino pelo tráfico de drogas altera o clima escolar e expõe os alunos e profissionais da educação a um sentimento constante de insegurança e medo.

Apesar da expansão da rede pública de ensino, ela ainda está longe de atender às necessidades de formação de crianças e adolescentes para uma inserção social e profissional na sociedade contemporânea. Muitos alunos entram e saem da escola sem saberem manipular os códigos de linguagens e sem estarem preparados para a inserção profissional no mercado de trabalho, hoje tão concorrido. Em outras palavras, as instituições de ensino não conseguem exercer sua função de preparação da nova geração para inserção política, social e profissional. Para Zualar, a violência no bairro e na escola explica grande parte da crise vivida pela escola pública no estado do Rio de Janeiro.

De acordo com a autora, a violência não surge na escola e nem na família, mas sim em espaços dominados por uma lógica de valorização da violência por parte de quadrilhas de tráfico de drogas que impõem suas próprias normas às comunidades pobres. E apesar da escola não ser a origem da violência, essa instituição acaba atingida por ela, das mais diversas formas, contribuindo ainda mais para a ineficiência de seu trabalho pedagógico. De acordo com Zualar e Leal (2001), a

violência na escola e a violência no bairro são os principais motivos para evasão escolar de alunos pobres.

Para Zaluar (2004), a escola também é atingida pelos dilemas de uma sociedade mais complexa, orientada pelo prazer momentâneo, pelo consumo exacerbado e inserida em redes de interações e valores cada vez mais fluídos através do processo de globalização. No mesmo contexto, as relações sociais se tornam mais frágeis e a autoridade de pais e professores é afetada, abrindo espaço para outros atores assumirem seus papéis de referência dessa juventude “pós-moderna”. Em contraposição aos preceitos e valores da família e da escola, surge uma outra instituição socializadora de jovens: a quadrilha de traficantes. De acordo com a autora, esses novos atores, como chefes locais de tráfico de drogas, com o *ethos* da virilidade, da ostentação, estão funcionando como modelos de orientação de uma parte da juventude que se apresenta com um estilo de vida violento.

Se por um lado o processo de universalização da escola garantiu o acesso a ela, por outro lado a escola pública não estava preparada para lidar com um público que até pouco tempo atrás não ocupava esse espaço. Antes, ela atendia à demanda de alunos com outros perfis. Já nas últimas décadas, a mesma passou por um grande aumento do número de matrículas de alunos da classe popular. Apesar dessa mudança no perfil de seu público, ela ainda permaneceu com a mesma estrutura de ensino, sem se adequar ao seu novo perfil de alunos.

De acordo com Chrispino (2007), a diversificação de grupos sociais é uma das origens dos conflitos escolares. A existência de diferentes grupos com valores, atitudes e hábitos distintos entre si quando reunidos em um mesmo espaço é um potencializador de conflitos. Para o autor, o conflito é parte integrante da sociedade, e por isso, é provável que faça parte também de qualquer escola. O conflito faz parte da interação entre os indivíduos e grupos de qualquer sociedade e surge da diferença de opiniões e divergências de interpretações. Quanto mais diversificado for o perfil de alunos e professores, maior será a diferença de opinião, e, assim, a probabilidade do conflito. Por esse motivo, a escola é um lugar de conflitos. O autor definiu os conflitos escolares como aqueles que ocorrem no âmbito da instituição com os atores que fazem parte da escola. A forma pela qual o estabelecimento opera com esse conflito entre seus integrantes é que vai influenciar o surgimento da violência. Como o conflito é inegável nas relações sociais, há duas possibilidades: trabalhar o conflito através da mediação pelo diálogo, pela argumentação para

encontrar a sua solução ou então negar a sua existência. A omissão por parte da instituição de ensino diante do conflito em seu espaço pode transformar-se e adquirir a forma da violência. Desta forma, Crispino destaca a necessidade de colocar em evidência a existência do conflito. Assim, primeiro é preciso que o conflito seja assumido pelos profissionais de educação como uma questão que precisa ser discutida pela comunidade escolar e depois pensar em um conjunto de medidas que busque formas não violentas de resolução das divergências.

2 A ESCOLA A:

2.1 Localização e principais informações

A escola A foi criada na década de 70 e atualmente atende a 520 alunos em dois turnos. Eles estão distribuídos no turno da manhã e no turno da tarde, do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental. Tendo como referência as séries nas quais os mesmos se encontram, a idade pode variar de 5 anos a 16 anos, considerando alguns que têm uma distorção na combinação idade/série, por motivos variados, entre eles a repetência. A escola A é dividida em três pavimentos e possui 18 salas. No primeiro pavimento há uma quadra de esporte, uma área para a refeição dos alunos não muito grande e uma sala pequena onde ficam os profissionais da administração escolar e a Direção. No segundo pavimento há salas de aula e uma sala de professores. Já o terceiro pavimento é composto somente por salas de aulas.

Com base em dados oficiais da prefeitura da cidade de 2000, neste bairro há uma população de 28.956. Há seis escolas da rede fundamental que atendem a um total de 2217 alunos matriculados. Esta instituição de ensino faz parte da rede municipal na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, no limite entre dois bairros, próximo a um importante shopping da região e um hipermercado famoso na cidade.

A região na qual a escola se localiza é uma importante avenida da Zona Norte e, por isso, é bem movimentada, com intenso fluxo de veículos e engarrafamentos. Esta avenida concentra um grande número de linhas de ônibus quase em frente à saída da escola. Da entrada do estabelecimento é possível ver uma importante linha expressa da cidade que liga a Zona Norte da cidade à Zona Oeste. E esta não é a única escola da rede municipal que está localizada nesta região, há ainda uma outra da mesma rede de ensino ao lado. As duas são tão próximas que os portões de entrada de ambas ficam a poucos metros de distância e elas são separadas por um mesmo muro. Para chegar até a entrada, as crianças e os adolescentes caminham por uma calçada estreita e somente no seu fim, elas se direcionam para os portões de seus respectivos estabelecimentos. Além dessas duas citadas, existe uma terceira que está localizada no outro lado da avenida, porém da rede estadual, que

atende a um público de alunos com idade mais avançada, predominantemente de adolescentes e adultos.

Esses estudantes são oriundos das variadas comunidades próximas à escola A. Alguns informantes citaram umas cinco comunidades principais nas quais os mesmos residem. Algumas são dominadas pelo tráfico de drogas e outras são dominadas pela milícia – grupo de policiais e bombeiros que exploram serviços ilegalmente. Essa região foi descrita pelos funcionários como uma localidade com grande número de roubo a pedestre e a carros.

2.2 Uma avaliação dos professores

Foram entrevistados seis professores da escola A. Metade era do sexo masculino e a outra metade do sexo feminino. Quase todos, com exceção de um, podem ser considerados profissionais experientes, pois atuam há mais de duas décadas no magistério. Além disso, uma característica relevante é o fato de metade deles também já ministrarem aulas por mais de uma década neste mesmo estabelecimento. Logo, temos professores além de experientes, bastante familiarizados com a instituição.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro de perguntas direcionadas para a análise das relações entre os alunos e aluno-professor. Algumas entrevistas foram realizadas com mais de um docente ao mesmo tempo, e em muitos casos um complementava a resposta do outro. Os quatro que responderam sobre a escola A afirmaram gostar de trabalhar ali e também não ter problemas com os estudantes. Um professor falou que há alunos envolvidos com o tráfico de drogas, mas que no estabelecimento eles se comportam como qualquer outro que não tenha esse tipo de envolvimento:

Tranquila, não tenho dificuldade para trabalhar. (...) Não tenho problema com os alunos, alguns alunos são envolvidos com a violência, mas não na escola. Muitos alunos são envolvidos com o tráfico não dão problema porque são chamados a atenção pelo tráfico.

A partir desta observação, pode-se perceber que o envolvimento dos alunos com atividades ilícitas não necessariamente se reproduz de forma automática no espaço escolar. Assim, o mesmo adolescente que pode ter alguma relação com essas atividades não necessariamente será aquele um dos principais autores de violência. A interferência do chefe do tráfico de drogas demonstra que o muro da instituição não se restringe a uma mera separação física entre dois espaços, mas principalmente a uma separação moral que distancia o ambiente da rua do colégio. A escola pode ainda representar para a comunidade um espaço no qual há um conjunto de regras e comportamentos que devem ser respeitados por aqueles que estão presentes e também pelos que estão à sua volta.

Sobre a avaliação dos entrevistados a respeito da relação entre os próprios estudantes, os cinco que responderam ressaltaram que eles não se relacionam pacificamente. Três utilizaram a categoria “agressividade” para caracterizar essa relação e um chegou a definir a relação como violenta. Dois deles falaram com naturalidade da violência verbal que há entre eles. Uma professora ressaltou que a violência interfere bastante, e que hoje a família está ausente para orientar as crianças e os jovens;... *eles se tratam com muita violência, com xingamentos. Eles se xingam bastante, é normal.*

Mesmo com alguma variação entre as categorias “violência” e “agressividade”, fica claro que o docente faz uma avaliação negativa do tipo de relações sociais que são estabelecidas entre os estudantes. Da mesma forma, podemos perceber que a sociabilidade deles difere da sociabilidade esperada pelo corpo docente. Essas diferenças podem estar relacionadas a distintas formas de socialização, à origem familiar entre os alunos e os docentes e até mesmo de geração. Apesar dessa caracterização, foi percebida uma certa naturalidade nessa sociabilidade. Essa naturalidade pode levar a uma postura de inércia diante de uma tentativa de transformação na sociabilidade entre os alunos. Dizer que é normal esse relacionamento entre eles e não demonstrar uma estratégia do corpo docente para a mudança em direção a uma sociabilidade que promova a tolerância e o respeito entre eles é contribuir para que esse processo de naturalização continue a

ocorrer em ciclos interruptos. Acredita-se que eles são assim mesmo, e por acreditarem nisso, a instituição, por omissão, acaba contribuindo para essa perpetuação. Muitas vezes, os professores podem carecer de estratégias para lidar com essas situações e se sentem perdidos e sem saber como agir. Daí, a necessidade da instituição, em conjunto, elaborar medidas de combate à violência.

Assim, a sociabilidade dos estudantes não é a mesma esperada para esse espaço, e esse desajuste pode causar conflitos e tensões. A cultura institucional da escola pressupõe uma sociabilidade marcada pelo diálogo, pela alteridade e por um conjunto de regras sociais que podem entrar em conflito com sociabilidades que os alunos experimentam em outras esferas sociais. Pelo discurso dos entrevistados, a sociabilidade presente é marcada por formas violentas de relacionamento.

Quando os docentes foram perguntados sobre a sua relação com o aluno, todos destacaram uma mudança negativa ao longo de anos nesse relacionamento. Dos seis professores entrevistados, quatro professores citaram a categoria “desrespeito” para definir o comportamento do estudante em relação ao professor. Uma entrevistada alegou que essas atitudes dos alunos é uma conseqüência da mudança nos valores da sociedade; *(a relação aluno-professor é) cada vez pior. “Eles não têm respeito, eles nem ouvem o professor.*

Essa mudança destacada nas entrevistas pode estar relacionada à transformação pela qual passou os estabelecimentos de ensino da rede pública a partir da década de 1990. Essa década foi marcada pela expansão da rede e a inclusão da classe popular que até então não fazia parte desse processo de escolarização. Houve, portanto, uma mudança no perfil do alunado na rede pública brasileira. Os docentes que antes lecionavam para outras classes sociais, passam a lidar com um outro grupo social com experiências sociais e culturais distintas das quais lidavam anteriormente. Em alguns casos, o comportamento do aluno pode representar não uma recusa pessoal ao professor, mas sim à dinâmica da rotina escolar. Há uma tensão entre o que a instituição espera do aluno, e como este se apresenta na realidade. Existe uma incompatibilidade entre o universo escolar e o universo social do aluno que pode gerar uma série de conflitos. O resultado dessa situação pode representar uma resistência e estar ou ser associado à indisciplina, à violência, à indiferença.

Apesar dessas mudanças, a instituição escolar permaneceu com a mesma estrutura de ensino. Ela ainda idealiza um estudante que não existe mais. Essa

mesma interpretação dos docentes é estendida também para as famílias dos alunos. Muitas das vezes, a culpa pelo comportamento dos alunos dentro da escola é direcionada para as famílias. Para os docentes, a família não cumpre o seu papel de educar seus filhos, e por isso transfere essa responsabilidade para a escola. Porém, nas suas perspectivas, essa função também não lhe pertence. Os docentes destacam a ausência das famílias: ... *(a escola) não tem apoio dos pais que antes havia da família. Falta uma integração.*

Concomitante com esse processo, o estabelecimento de ensino precisava dar conta da heterogeneidade que chegava à instituição com o aumento do número de alunos matriculados. Com essa expansão, a escola passa a ser um espaço composto por uma diversidade de grupos sociais com valores, costumes e práticas distintas entre si. É a partir dessa diversidade que se instala na escola o conflito. E esses conflitos quando não são canalizados pela instituição podem se transformar em uma sociabilidade violenta entre os alunos. E para Chrispino (2007), está pode ser uma da origem da violência na escola.

Como esses docentes já atuam há décadas no magistério, os mesmos puderam acompanhar esse período de transformação do perfil. Os diferentes grupos sociais, cada um com o seu estilo de vida, trazendo para o mesmo espaço, os seus valores e as práticas que correspondem à sua vida social fora dos muros do estabelecimento podem causar uma tensão. Essa tensão, somada a falta de habilidade de lidar com os conflitos, que são resultados de qualquer interação social, pode ser uma das explicações para essas constatações feitas pelos professores. Ainda perguntei aos mesmos se a relação aluno-professor e a relação entre os alunos podem afetar o ensino-aprendizagem. No caso afirmativo, perguntava de que forma isso ocorria. Todos afirmaram que pode afetar negativamente o ensino-aprendizagem. Para haver um ensino de qualidade é fundamental que exista uma relação social entre docente e aluno que seja caracterizada pelo entendimento, pelo diálogo. E que este profissional esteja motivado para ensinar assim como o educando perceba nele um sujeito que lhe desperte confiança, admiração e respeito. Observar que os agentes sociais responsáveis pela educação se encontram desmotivados para o ensino pode acarretar um desgaste na relação com seus alunos que repercutirá, mesmo que indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem.

Parte dos entrevistados chamou atenção mais para a “falta de respeito” dos estudantes e também disse que isso faz com que eles percam tempo de aula e fiquem mais desgastados e desmotivados para ensinar: *“Eles não têm respeito, eles nem ouvem o professor.”* Podemos perceber que a categoria “desrespeito” -e seu similares- apareceram com frequência no discurso docente quando questionados sobre o comportamento dos estudantes. Esses profissionais demonstram uma progressiva perda de sua autoridade diante dos alunos ao longo do tempo. Para eles, essa “falta de respeito” está relacionada a alguns fatores, como a família, a aprovação automática de uma série a outra e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De acordo com os mesmos, a família é ausente na educação moral dos alunos e no acompanhamento escolar deles. *Se o aluno der um soco não acontece nada e o professor perde o emprego. O ECA cria cidadão de duas categorias: a criança que faz tudo e o adulto que não pode fazer nada.*

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) foi criado em 1990 para regulamentação de direitos específicos às novas gerações e deveres para toda a sociedade. Apesar desta legislação conseguir avançar em relação à proteção integral das crianças e adolescentes, há profissionais da educação que interpretam esse dispositivo legal como uma intervenção indevida no estabelecimento da sua relação com os estudantes. Parece que há uma dificuldade por parte dos docentes em lidar com os seus alunos como sujeitos de direitos. O ECA neste aspecto diminui a assimetria de poder tão enraizada nas relações sociais estabelecidas entre os dois. Esse posicionamento revela que o modelo de profissional da educação povoado nas mentes deles pouco se alterou e ainda permanece fincado na escola tradicional. Esse modelo de relação entre professor e aluno pressupõe uma grande desigualdade de poder, no qual o primeiro é quem comanda as aulas e cabe ao segundo cumprir ordens impostas, sem qualquer questionamento. Há uma hierarquia entre ambos e uma passividade e obediência esperadas por parte dos estudantes. O ECA parece que redimensiona essa relação de poder, assegurando para os últimos garantias que antes não eram regulamentadas ou até mesmo não existiam na realidade da sala de aula. Para os entrevistados, isso significou uma inversão de papéis sociais. Só quem tinha direito, eram eles próprios. E partir deste dispositivo legal, os direitos são garantidos para os alunos, e eles por sua vez, possuem deveres a ser cumpridos.

De acordo com a fala dos entrevistados, essas variáveis retiram a autoridade do professor diante do aluno, e passam o poder de decisão para outras esferas em que o docente pouco pode intervir. Alguns deles ainda ressaltam que muitos estudantes estão pouco preocupados em apreender e freqüentam a escola para continuar a receber os benefícios sociais dados pelo Estado, como, por exemplo, o *Bolsa Família*.

O programa *Bolsa Família* do Governo Federal está vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e tem como objetivo distribuir renda para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. O valor do benefício pode variar entre R\$ 32,00 a R\$ 242,00. Uma das condições para a família receber o benefício é matricular todas as crianças e adolescente entre 6 de 17 anos na escola e estes, por sua vez, devem ter uma frequência escolar mínima às aulas de 85% para as crianças e para os adolescente de até 15 anos e 75% para os adolescente entre 16 e 17 anos. Assim, o Governo Federal dispunha desse benefício para essas famílias, entretanto exigia algumas contrapartidas, entre elas a frequência escolar. O objetivo é romper com ciclo de pobreza através da inclusão das crianças e jovens dessas famílias pobres ou muito pobres no sistema de ensino. Desta forma, esse programa social estabelece uma vinculação direta entre diminuição de pobreza e escolaridade. Nesta empreitada, a escolarização dos dependentes das famílias mais pobres é fundamental para uma ascensão social. Essa representação da escola como um importante instrumento de mobilidade social presente na sociedade e ratificada em pesquisas educacionais também pode ser observada no *Bolsa Família*. Apesar dessa proposta de inclusão social através da escolarização, o Programa se limita à frequência escolar. E mesmo podendo ser considerada um avanço essa vinculação do Programa à educação, os entrevistados relataram que o interesse das famílias e dos alunos ficam restritos à frequência escolar, e não ao desempenho. *“Os alunos só freqüentam para ganhar a Bolsa (Família)”*

Neste caso, algumas famílias e alunos ficam mais preocupados com a frequência escolar para não perder o *Bolsa Família*. E, de acordo com as entrevistas feitas, a preocupação do acompanhamento escolar dos estudantes torna-se secundária para essas famílias e até mesmo diminui o compromisso do aluno com os estudos. Esse programa poderia ser interpretado como um afastamento das crianças do trabalho infantil, um envolvimento da família com a rotina escolar e um incentivo financeiro para continuar os estudos. Porém no discurso dos professores

pode-se perceber que para eles o Programa se limitou à permanência dos setores mais pobres no sistema de ensino, sem alterar a relação que essas famílias e esses alunos desenvolvem com o aprendizado. De acordo com os mesmos, não houve uma valorização e um incentivo ao estudo, e até significou um retrocesso. Assim uma das funções norteadoras da identidade escolar de promover o conhecimento deixa de ser vista como função primordial, e passa a atuar mais como um depósito de crianças e adolescentes.

Porém o interesse nos estudos envolve questões complexas que muitas das vezes ultrapassam os limites de uma ajuda financeira, como abertura da escola para a participação das famílias, sentimento de pertencimento à instituição, aproximação entre professor e aluno, problemas sociais gerados pela situação de pobreza ou extrema pobreza a qual essas famílias estão submetidas. Para muitas delas, o Bolsa Família pode decidir a permanência e a continuidade na escolaridade de seus filhos, adiando ou evitando uma entrada precoce no mercado de trabalho para complementar a renda familiar. E neste caso, o trabalho acaba representando o desgaste físico e psicológico para frequentar as aulas ou no pior caso, a evasão escolar. Assim, há uma necessidade de compreender a realidade social e financeira que essas famílias enfrentam cotidianamente, até mesmo para manter os seus filhos estudando, antes de negar por completo esse Programa. Da mesma forma, urge um acompanhamento do processo de aprendizado dessas crianças e adolescentes, e não somente lhes conceder o benefício como se o mesmo fosse suficiente para romper a desigualdade social. Apesar dessas constatações dos docentes, há pesquisas que mostram mudanças positivas no processo de aprendizagem com a implementação de programas semelhantes em cidades brasileiras, inclusive reconhecidas pelos próprios profissionais de educação¹.

Podemos notar nesses discursos que os entrevistados procuraram um afastamento em relação aos problemas destacados por eles, alguns deles próprios à dinâmica escolar e diretamente relacionados a sua atuação profissional. Os motivos para o “desrespeito” é sempre localizado distante de si e de seu trabalho. A aprovação automática, o ECA, a ausência da família são exemplos que seriam capazes de abalar a sua autoridade. Entretanto, cabe aqui ressaltar que a

¹ Ver Lavinias e Barbosa (2000)

autoridade docente é baseada principalmente em uma interação social construída no espaço escolar entre o professor e o aluno. Apesar de poder haver alguns desafios ou até mesmos alguns concorrentes que possam ameaçar essa autoridade, não é possível reduzir a construção dessa autoridade aos fatores citados.

Mesmo com todas as transformações pelas quais passou a sociedade brasileira nas últimas décadas, com a tentativa de reformular a escola pública e torná-la de fato mais democrática, o padrão das relações sociais para os principais representantes dessa instituição ainda se encontra amarrado ao passado. Apesar de quase todos os entrevistados serem profissionais experientes, uma das falas citada foi do único docente neste grupo com pouca experiência: menos de 5 anos de magistério. Então, podemos perceber que até mesmo os profissionais que estão ingressando na carreira ainda permanecem com um modelo de relacionamento bastante tradicional. Talvez porque mesmos os mais novos sigam o modelo da época em que eram estudantes. Por esse motivo ou por outros, fato é que o docente critica a ruptura com esse padrão tradicional e interpreta essas mudanças como um ameaça a sua autoridade.

A discussão da aprovação automática na rede municipal de ensino apresentada pelos entrevistados segue a mesma argumentação do ECA. Para eles, a aprovação automática representou uma perda na autoridade: *A época da aprovação automática era ridícula, o aluno não fazia prova e falava que ia passar.* Esse modelo que foi implantado nesta rede de ensino tinha como principal objetivo a diminuição da evasão escolar, e uma das causas desse problema era a repetência. Assim, esse projeto optou por não fazer mais a retenção dos alunos por causa de notas baixas até a quarta série do primeiro ciclo do ensino fundamental. Justamente por causa da suspensão do recurso da reprovação, esse projeto foi alvo de muitas críticas por parte dos profissionais da educação. No discurso sobre a “falta de respeito”, uma das alegações feitas foi esta aprovação automática. Havia uma vinculação direta entre a perda de sua autoridade e a suspensão da reprovação. Sem a possibilidade de usar esse último recurso, os professores afirmaram que os alunos não os respeitavam mais. Assim, pela interpretação dessas declarações, é possível perceber que a base da autoridade do professor está mais associada a medidas de ameaças e repressão aos alunos do que na construção diária de uma relação entre ambos. Mais uma vez uma nova indicação de que perda da autoridade tão presente nesses diálogos está vinculada a um modelo tradicional de pensar a

relação professor-aluno. Com as transformações que passou a sociedade brasileira nas últimas décadas e especialmente a rede pública de ensino, é necessário que a relação aluno-professor seja repensada e reinventada no cotidiano escolar. E nesse processo, a autoridade docente construída seja corresponde à escola democrática desejada pela sociedade, uma vez que o modelo tradicional parece estar falido.

2.3 Uma avaliação da escola pelos alunos

De uma forma geral, a maior parte dos alunos possui uma representação positiva da escola em que estudam. Muitos deles escreveram que gostam do estabelecimento do qual fazem parte. Apesar de uma porcentagem significativa de relatos de violência presentes, eles possuem uma relação positiva com a instituição e gostam de estudar lá. Muitos falaram das amizades que possuem lá, do bom relacionamento com os professores e da sua grande proximidade com Direção Escolar.

Na escola A foram distribuídas 184 redações aos alunos do segundo segmento do ensino fundamental, do 6º ano ao 9º ano, o que corresponde à faixa etária entre 10 anos e 15 anos. Deste total de redações, aproximadamente 68% deles possuem um vínculo positivo com a escola, ou seja, gostam de estudar no estabelecimento que freqüentam. Somente 14% deles não gostam do estabelecimento em que estudam. O restante, que corresponde a 15%, tem posicionamento intermediário, gostam mais ou menos. E aqueles que não se posicionaram sobre o tema foram reduzidos a 3%. Desse número total de alunos, 38% deles relataram algum caso de violência no interior da instituição.

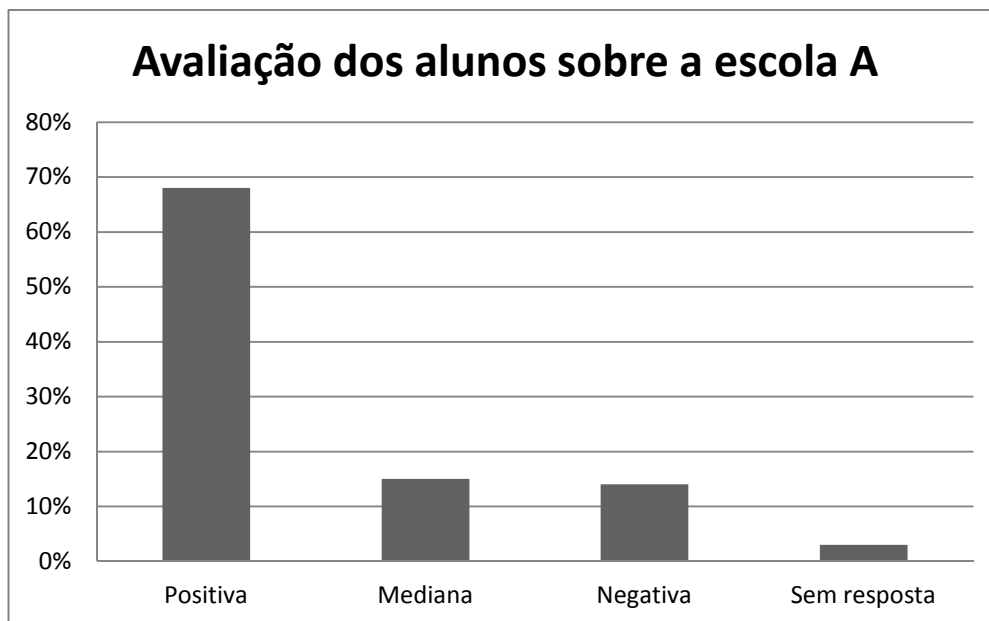


Gráfico 01 – Avaliação dos alunos sobre a escola A
Fonte: Própria autora

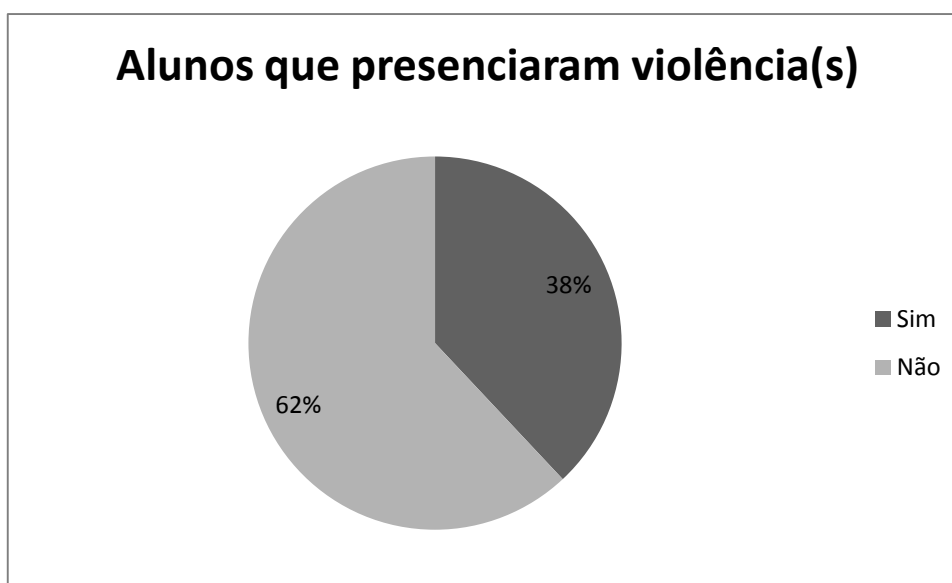


Gráfico 02 – Alunos que presenciaram violência(s)
Fonte: Própria autora

De acordo com esses dados, é possível concluir que os alunos criaram um vínculo com a instituição de ensino da qual fazem parte. Quase 70% deles aprovam e ressaltaram aspectos positivos sobre a mesma. Entre os destaques, estavam as relações de amizade e a proximidade com a Direção Escolar: *Os meus colegas são demais.... . A diretora é muito maneira até em relação a família ela conversa ela e como uma mãe... ela é companheira e faz de tudo para nos ajudar confia na turma no potencial que temos...".* Se pensarmos naqueles que não rejeitam, essa

porcentagem alcança 86%. Mesmo com uma parcela considerável daqueles que presenciaram algum tipo de violência neste espaço, a escola A demonstra ser um estabelecimento no qual os estudantes gostam de frequentar. Assim, podemos perceber a avaliação que eles possuem da sua escola é bastante positiva, e não está restrita aos relatos de violências.

Na escola A foram citados alguns tipos de violência mais comuns, entre elas a violência física entre alunos e a violência contra a escola foram as mais frequentes.

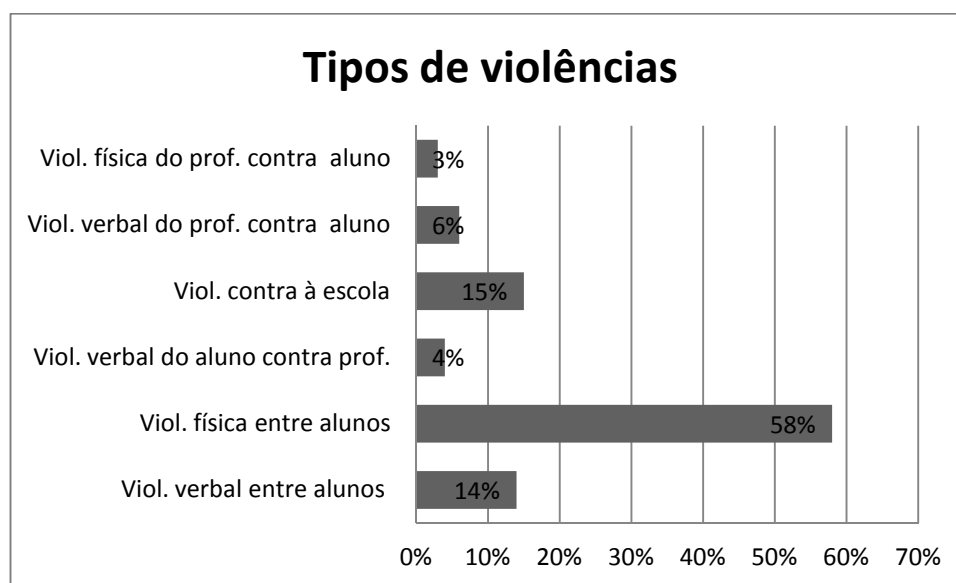


Gráfico 03 – Tipos de violências
Fonte: Própria autora

O tipo de violência mais citado com 58% entre todos os tipos de violência nas redações foi a violência física entre os alunos. Essas violências físicas estão relacionadas a agressões físicas que aparecem frequentemente na rotina escolar: *“muito difícil passar uma semana sem ninguém brigar”*.

Em segundo lugar está a violência contra a escola com 15% de presença, os danos físicos causados pelos estudantes na estrutura escolar, como pichações, quebra de mesas e cadeiras. Acredito que a violência contra a escola pode ser mais um agravante para as condições estruturais de funcionamento do estabelecimento. Foram muito frequentes as reclamações em relação às péssimas condições nas quais estudam, tais como a falta de ventiladores e o calor excessivo. Essas condições, quando são somadas à violência contra a escola, deterioram ainda mais a sua estrutura para o desenvolvimento das atividades educacionais. *“eles (alunos) escrevem na mesa, nas paredes e etc...”*

Na leitura das redações, foi observada uma tendência de separação entre os próprios que estão escrevendo e um outro grupo de estudantes. Essa distinção pôde ser percebida através de categorias usadas frequentemente como “eles”, “outros” e também quando a referência era feita na terceira pessoa. Com a utilização desses marcadores de diferenças, os próprios que estavam fazendo os comentários se distanciavam daquele grupo que era tido como “responsável” por algumas ações consideradas “reprovadas” pelos primeiros. Entretanto essas categorias eram utilizadas somente quando as descrições dos comportamentos rompiam com o perfil de aluno esperado e quando eles eram responsabilizados pelos acontecimentos negativos da instituição. Assim, quando eles comentavam sobre “bagunça”, ofensas a professores, agressões e neste caso violência contra o patrimônio escolar, aqueles que escreviam procuravam um afastamento dos estudantes que praticavam tais atos.

Talvez isso demonstre uma necessidade de distinção de parte deles em relação àqueles outros que não se enquadram no perfil de alunos esperados. Esse perfil que rompe com os padrões aceitos por eles está associado ao estudante que destrói o patrimônio institucional, que é “bagunceiro”, que está envolvido em brigas freqüentes e “desrespeita” os profissionais do estabelecimento. Nota-se uma certa impessoalidade e um distanciamento quando esses comentários foram descritos. Entretanto quando os mesmos descrevem aspectos positivos das relações sociais, eles utilizam a primeira pessoa. Eles ainda explicitam um discurso segundo o qual para a escola ser melhor só depende dos próprios estudantes. Como se a construção da escola ideal dependesse unicamente dessa mudança de atitude de seus colegas. Os mesmos estabeleceram uma associação direta entre esses colegas e acontecimentos negativos que ocorrem no estabelecimento, especialmente quando envolvia violências. Esses acontecimentos estão relacionados às atitudes de seus colegas, e não têm origem em outros fatores. Assim, os próprios estudantes criticam o comportamento de seus colegas. As críticas estavam relacionadas à violência contra escola, mas também às brigas e às violências cometidas contra os professores. Esse mesmo discurso com um certo caráter de acusação se aproxima daqueles observados pelos docentes quando se referiam à sociabilidade estabelecida entre os estudantes. Desta forma, parte dos estudantes e os professores fazem descrições semelhantes sobre a sociabilidade que os próprios alunos têm no interior do estabelecimento.

Logo em seguida, na terceira posição, está a agressão verbal entre alunos. Apesar de somente aparecer na terceira posição, suponho que os casos de agressão verbal entre eles obtidos nas redações, como xingamentos ou ofensas, não correspondam à realidade. Eu mesma, no momento em que conversava com eles sobre a redação proposta, pude presenciar casos de ofensas que terminavam em agressão física entre eles, que só cessavam com a interferência da professora. Geralmente, nesse tipo de dinâmica, a violência verbal precede a violência física. Por isso, acredito que os alunos possam não ter escrito muito sobre a violência verbal, talvez porque a violência física tenha maior relevância, ou seja, ela é mais visível para eles, ou então por ser um fato tão corriqueiro de seu cotidiano escolar que a violência verbal passa despercebida.

Em quarto lugar temos a violência verbal do professor contra o aluno, com 6% do total, como exemplos das ofensas. Na quinta posição, com 4% de incidência, há também relatos dos alunos falando da violência verbal que os seus colegas cometem contra os professores; *“os alunos xingam os professores...”*

Na sexta e última posição, foi a violência física cometida pelos professores contra os alunos com uma frequência de 3%. Os casos de violência cometida por alguns professores foram bastante destacados pelos alunos.

...mas as vezes tem professor que xingam ou batem no aluno. (...) a relação do aluno com o professor vai de mal a pior aqui tem professor que trata mal o aluno, o professor X por exemplo já jogou um aluno no chão, já apertou o braço de um outro e nem sempre está de bom humor...

Apesar de alguns relatos, a maioria dos alunos também descreveu um bom relacionamento com os seus professores. Muitos deles fizeram elogios, demonstraram uma relação de proximidade entre ambos. *A minha escola é boa porque tem ótimos professores que dão atenção que eu e meus colegas precisamos para saber na vida...*

Entretanto alguns fizeram ressalvas em relações aos docentes. Esses colocaram em evidência algumas formas de relacionamento pautado pela agressividade verbal, indiferença e preconceitos do professor em relação ao aluno. *... (a professora) é uma peste, xinga os alunos de babaca, ladrão, vândalo e manda todos ir para o inferno..* Essas violências expostas acima podem ser classificadas

como violência da escola. De acordo com Abramovay, a violência da escola é aquela acionada por profissionais da escola e envolve humilhações, agressões verbais e abuso de poder. Da mesma forma, poderia também ser pensada como violência simbólica colocada por Bourdieu, uma vez que os docentes se utilizam de símbolos para desqualificar os alunos. Há outros relatos nos quais descreveram que eles os ofendem, os chamam de “burros”, de “animais” e “favelados”.

Neste momento é importante perceber que os estudantes, quando criticam as atitudes de seus professores, se colocam enquanto sujeitos de direitos, questionando o comportamento dos professores diante deles. A categoria “respeito” aparece também no seu discurso como algo desejado para si também, assim como para os docentes. Nessa representação, a categoria “respeito” está associada à educação do professor em relação a eles, como cumprimentar, não gritar, não ser grosseiro. Essa crítica está relacionada a um rompimento de uma conduta social de convivência e pode ser também interpretada como pequenas incivildades. De acordo com Charlot, as incivildades correspondem a um tratamento baseado na norma social de boa convivência entre pessoas. E neste caso, os estudantes esperam esse tratamento de todos aqueles que representam o estabelecimento de ensino.

Por isso, eles também esperam ser tratado com “respeito” pelos professores e pelos funcionários da escola, e deixam claro quando percebem que o tratamento que lhes foi dado não foi o adequado. As normas de convivência social entre todos aqueles que fazem parte da escola, os direitos e deveres relativos a cada papel social que deveriam ser claros e seguidos por todos acabam não se efetivando na prática, e para uma instituição de ensino essa situação se torna mais emblemática por existir docentes que não respeitam esse conjunto de normas sociais. Para muitas crianças e adolescentes, além das famílias, os principais agentes sociais de orientação são os professores. E se o mesmo também comete alguma violência contra aluno, torna-se mais difícil convencê-los a agir de forma diferente e a tarefa social da escola de formar novas gerações pode ficar prejudicada. A escola, que pode ser um instrumento de integração social, se revela, nestas situações, um espaço de reprodução da exclusão social para muitos estudantes que já são vítimas fora dela: *Também tem professor que chegam na sala de aula e bem dão bom-dia, não falam com ninguém.*

Entretanto, esses acontecimentos parecem não afetar o vínculo da instituição com eles e tampouco ameaçam a sua representação diante deles. A maior parte daqueles que descreveram esses tipos de episódios presentes na dinâmica escolar são os mesmos que afirmam gostar da escola. Seria então um paradoxo? Uma contradição entre existir violência na escola e ter uma relação afetiva por ela? Ou então esse relacionamento entre estudantes já não impressiona e até mesmo faz parte de uma sociabilidade existente nesse grupo? Talvez a violência acionada pelo professor não seja tão naturalizada pelos alunos, pois nesse ponto o aluno questiona as atitudes dos professores.

Uma questão que merece destaque na avaliação dos estudantes é a Direção da escola. Em diversas redações ficou evidente a imagem positiva dos diretores diante dos alunos

A relação da diretora com os alunos é muito legal porque, quando o aluno faz alguma coisa de ruim ela conversa, quando o desempenho do aluno está bom, ela dá parabéns, ela fala sobre as notas, pergunta para os alunos como os professores se comportam na sala de aula

A descrição feita das diretoras revela que há uma proximidade afetiva e profissional deles com a direção da escola. Eles relataram que as diretoras se interessam pelos seus problemas pessoais, pelas suas notas e os estimulam a estudar mais e os repreendem por causa de ações consideradas “erradas”. Ficou claro nas descrições que as Diretoras representam uma autoridade diante dos alunos conquistada pela convivência cotidiana e próxima. A categoria “respeito” também foi utilizada em seus discursos, e no caso da diretora ela é considerada uma pessoa que os mesmos “respeitam”.

Os estudantes alegam que mesmo entre eles também há falta de “respeito” e também concordam com os professores que há alunos que realmente não tem “respeito” pelo professor: *ninguém respeita ninguém; alguns alunos... não respeita o professor (a)*.

Desta forma, o “respeito” não é só desejado pelo docente, mas também por alunos. O “respeito” desejado pelos professores, contudo, guarda algumas diferenças em relação ao “respeito” desejado pelos alunos. O “respeito” do professor possui um caráter mais de obediência dos alunos para si, e enquanto o “respeito”

desejado pelos últimos esteja mais próximo de um relacionamento baseado no diálogo, sem ofensas ou agressividade. Apesar de haver algumas diferenças entre os dois tipos de “respeito”, não podemos negar que é preciso melhorar alguns aspectos da relação professor-aluno, de maneira que ambos se sintam sujeitos de “respeito” e assim se sintam valorizados no papel social que possuem, seja como aluno ou como professor. Talvez a Direção Escolar seja um exemplo, pois conseguiu conquistar o “respeito” da maior parte dos estudantes e com eles construiu uma relação baseada no diálogo, no afeto e na admiração.

Apesar dos casos de violência ocorridos no interior do estabelecimento de ensino parece que estes não afetam o clima escolar entre os estudantes, muitos deles relatam um forte vínculo afetivo com a instituição. Também podemos observar neste caso que o entorno social no qual a instituição está localizada não fez dela um ambiente desagradável. Essa região é cercada por várias comunidades dominadas por facções criminosas violentas e por milícias, e reconhecida pelos seus moradores pelo alto índice de assaltos. Assim, apesar da escolar estar cercada por condições sociais desfavoráveis, ela representa para os alunos um ambiente no qual eles sentem prazer de frequentar. Ou seja, a violência que existe em torno da comunidade não chega a afetar o clima da escola nas perspectivas deles.

Entretanto, pode-se notar a incidência de violências diversas no interior da escola A. Aproximadamente 38% dos alunos presenciaram algum caso. De acordo com as redações, mais da metade dos casos de violência destacados são violências físicas entre alunos. Apesar de estar cercada por comunidades violentas, não houve nenhum indicativo de influência direta de quadrilhas no estabelecimento de modo que alterasse a sua dinâmica interna. Assim, não foi possível verificar que a violência que está presente é uma violência externa que rompe com os muros da instituição. Por isso, podemos pensar que a violência na escola colocada por Abramovay como aquela que atravessa o seu espaço e suspende a sua rotina não foi observada na escola A.

Pela observação das dinâmicas entre os alunos que terminaram em agressões físicas e também pela descrição feita nas redações, o que pôde ser observado é uma falta de habilidade para conduzir as divergências que surgem a partir de sua interação frequentemente. E pensando no desenrolar dessas interações, é importante pensar a violência verbal como uma antecessora da violência física. Apesar da primeira não ter sido uma das mais destacadas entre os

alunos, talvez porque já tenham naturalizado essa prática e a julgam com pouca importância, ela precisa ser pensada como uma ação que pode terminar em violência física. As brigas que eu pude presenciar nas salas de aula poderiam ser divididas em três etapas. A primeira etapa está relacionada às divergências surgidas a partir da interação. A segunda etapa já é caracterizada por um nível de tensão elevado e por troca de ofensas. E quando essas agressões não são cessadas, elas terminam na terceira parte: tapas, socos e chutes. Assim, a dinâmica pode ser resumida respectivamente; divergências, violência verbal e violência física. Quando esse processo não era interrompido pelo docente, ele terminava na violência física. Esse conflito de interesses que está presente em qualquer relação social, quando não são orientados ou canalizados de outras formas não raramente terminam com o uso da violência. Desta forma, o que pode ser constatado foi uma falta de habilidade de lidar com as diferenças surgidas. Fica claro que esse ainda é recurso que precisa ser mais trabalhado para lidar com os momentos de tensão.

Mesmo com um número significativo de relatos de algum tipo de violência, esta não foi capaz de afetar o ambiente escolar para a maioria deles. Talvez a escola A tenha fatores que diminuam o impacto dos casos de violência presentes no estabelecimento. É possível apontar como exemplo muito repetido a postura da diretora da instituição como uma pessoa muito presente. De acordo com os mesmos, ela se interessa pelas suas vidas, ela os estimula a continuar na escola, ela os aconselha e os repreende quando é necessário fazê-lo.

Desta forma, é possível perceber que esses casos de violência não afetam o vínculo escolar do aluno com a instituição e não abalam a representação que fazem dela. Talvez os fatores positivos, como os citados acima, compensem os aspectos negativos e acabem minimizando os seus efeitos maléficos. Sendo assim, apesar da violência estar presente na escola, há estratégias e ações que os agentes educadores podem empreender que diminuam o impacto negativo da violência na sociabilidade escolar.

3 A ESCOLA B

3.1 Localização e principais informações

Esta escola é uma instituição conhecida da região. No seu início, a mesma fazia parte da rede federal, quando a cidade do Rio de Janeiro ainda era o Distrito Federal. Quando a cidade deixou de ser a capital do país, a escola passou a fazer parte da rede estadual e somente depois, por volta de 1975, foi municipalizada. Ela se encontra em um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro que possui uma estação de trem, e é caracterizada por ser um bairro residencial predominantemente composto por casas. De acordo com dados oficiais de 2000, o número de moradores do bairro é de 35.901 pessoas. Estes mesmos dados indicam que no bairro há oito estabelecimentos da rede fundamental que somam 3631 alunos matriculados que moram no mesmo bairro ou em bairros vizinhos. De acordo com os seus funcionários, ela está localizada em uma região que não é caracterizada pela violência, como em outros bairros da cidade do Rio de Janeiro.

A escola B está localizada em uma rua residencial e sem muita movimentação. Há uma outra instituição da mesma rede que fica próxima a esta, e há uma rivalidade entre os estudantes desses dois estabelecimentos. Nas ruas próximas, pude verificar o caráter residencial da região: alguns adolescentes, inclusive seus próprios alunos, e adultos estavam conversando na calçada. Poucas são as linhas de ônibus que circulam nas ruas adjacentes, com exceção de uma avenida próxima que é uma das principais da região. É nesta avenida que circulam a maior parte dos ônibus do bairro e onde podemos encontrar alguns estabelecimentos comerciais. A instituição possui um terreno espaçoso e ocupa uma grande parte do quarteirão do bairro. Ela possui 15 salas e é formada por dois pavimentos: no primeiro andar estão localizadas a sala dos professores, que é pequena, a sala ocupada pela equipe da Direção Escolar e pela Secretaria, o refeitório no qual os estudantes e os docentes almoçam, uma grande quadra esportiva e ainda um espaço vazio e coberto no qual os alunos ficam nos horários de saída/entrada, intervalos ou tempos vagos. No segundo pavimento estão as salas de aula e para ter acesso é necessário subir largas rampas. Este segundo andar é

caracterizado por um comprido corredor que leva às salas de aula. As salas possuem ventiladores de tetos e janelas que ficam fechadas. Este estabelecimento atende a 907 alunos do segundo ciclo do ensino fundamental – 6º ao 9º ano-. A instituição é antiga no bairro e já foi uma escola tradicional. Há inclusive uma professora entrevistada que foi estudante do próprio estabelecimento.

3.2 Uma avaliação dos professores

Como na escola B, a minha permanência foi mais restrita do que na escola A, consegui entrevistar um número inferior de docentes do que o pretendido. Por isso, tive mais dificuldades para ter acesso a esses profissionais. Entretanto, consegui abordá-los em algumas conversas mais informais, principalmente nos momentos de intervalos das aulas. Nestas abordagens, procurei seguir os temas que norteavam o roteiro estabelecido, mas entrevistas seguindo cada pergunta do roteiro não foram possíveis. Consegui entrevistar formalmente três professores. Os três docentes eram duas mulheres e um homem. Eles podem ser considerados professores experientes. Só na escola B, os mesmos trabalham há bastante tempo, entre 14 e 23 anos de magistério. Uma professora inclusive já foi estudante da mesma instituição, entretanto no seu tempo a escola fazia parte de outra rede de ensino.

Quando perguntei aos docentes como eles percebem a relação entre os alunos, dois deles me disseram que o problema é a educação familiar. Uma deles foi até mais específica e relacionou à ausência da família na educação dos filhos: *A relação é muito agressiva, a educação familiar está muito diferente. A família está muito ausente. Hoje, a mulher passa muito tempo fora de casa.* Os dois outros afirmaram que não há um padrão específico de relacionamento, mas que a relação entre os mesmos pode variar bastante, em alguns momentos ela pode ganhar um contorno violento, com agressividade, mas pode ter também uma relação de amizade. Dos três entrevistados, somente uma professora manifestou um olhar mais negativo a respeito da relação entre eles, e a definiu como violenta: *É muito heterogênea, existe agressividade, brincadeira. Há uma variação, mas não tem tanta diferença, acho que estão mal educados.*

Sobre a relação entre docente e aluno, os entrevistados apontaram mudanças. A primeira entrevistada falou que o relacionamento entre ambos depende de como o professor se aproxima até o aluno. Para ela, o profissional deve saber deixar claro quais são os limites que o estudante tem com ele. Ainda ressaltou a desestruturação da família, e por isso a responsabilidade de educar o adolescente recai sobre os pais. Na segunda entrevista, a docente abordou como um problema a questão disciplinar do estudante. E a terceira entrevista se aproxima das anteriores, e coloca em evidência também a falta de regras e limites dos alunos diante do professor: *“Antes, no período da Era Militar havia exigência do comportamento. De 10 anos para cá, o comportamento e os limites mudaram muito. Antes não existiam xingamento e palavrão na escola.”*

Depende do professor, depende muito do professor chegar até ele (o aluno), e impor limites. A relação vem se alterando ao longo do tempo muito por causa da desestruturação da família, cabe tudo ao Órgão Público, né? A nós (professores).

Nesta última entrevista o professor ainda cita o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) como um fator negativo para o relacionamento entre aluno e professor. Esse mesmo Estatuto assegura direitos da criança e do adolescente e concomitantemente uma série de obrigações da sociedade como um todo diante da nova geração. *“A relação aluno-professor vem se transformando. Vejo o ECA (Estatuto da Criança do Adolescente) muito a favor dos alunos. Em parte, são os mesmos, mas eles se sentem com mais direitos, mais desafiadores.”*

Podemos perceber que muitos temas abordados pelos docentes da escola A também foram repetidos neste estabelecimento, tais como a ausência da família, a transformação no comportamento dos estudantes e o ECA. Mesmo sendo instituições distantes geograficamente, os discursos dos docentes de ambas instituições seguem uma mesma argumentação. Para eles, os estudantes passaram por uma transformação negativa em termos de comportamentos, e essa mudança está relacionada à família. Esse fenômeno das mudanças destacadas parece estar mais associado à transformação pela qual passou a rede pública nas últimas décadas, mais especificamente quando ela passou pelo processo de universalização

a partir da década de 90. Juntamente com essa expansão da rede, o alunado passa a ter outro perfil social. A rede pública passa a lidar predominantemente com a classe popular. Por isso, a sociabilidade é diferente, a bagagem cultural e a realidade social das famílias desses alunos também. Diferentemente da classe média do passado - até então a principal clientela dessas instituições- muitas dessas mães são chefes de família e passam grande parte do dia no trabalho. Por isso, o tempo para o acompanhamento escolar de seus filhos é mais escasso.

O ECA, por sua vez, também aparece como um dispositivo legal negativo para os entrevistados. Para estes, os avanços na garantia de direitos para as crianças e adolescentes representa uma ameaça. Mais uma vez, esses discursos representam o desejo de um retorno a um modelo de relação social tradicional entre aluno e professor. Um modelo baseado em uma profunda desigualdade de poder no qual a função do estudante é seguir os ordenamentos do docente. O direcionamento para uma relação social mais igualitária entre ambos significa para este último uma ameaça ao seu papel social.

Para finalizar a entrevista perguntei aos mesmos sobre a influência da violência que existe fora da escola e como a mesma pode interferir ou não no interior da instituição. Todos afirmam que a violência que há na sociedade tem grande impacto no interior da instituição. Porém quando era para falar da própria escola eles distanciavam a mesma da violência externa, alegando que a comunidade na qual está inserida não era violenta como em outras regiões da cidade e por isso a escola B não sofria tanta influência. *“Aqui na escola não muito, porque não é uma escola de comunidade, de favela. A maioria não mora em favela, as escolas de alunos de favelas são piores, os alunos são mais agressivos.”*

Muitos, de acordo com o lugar, a influência é diferente. O bairro é tranquilo, aqui não tem violência. Lá nas escolas perto do Complexo do Alemão é diferente daqui. Os alunos moram no bairro e nos bairro vizinhos...

Podemos perceber aqui que quando a pergunta é generalizada, os professores logo afirmaram incontestes a influência da violência urbana neste espaço. Mas no momento em que se referiam ao seu estabelecimento de trabalho, a questão da violência urbana era afastada da instituição da qual fazem parte. Por

isso, quando falavam a sobre a presença da violência na escola, ela era atribuída a outra escola, a outros alunos. Há a marcação de uma fronteira pelos professores entre a “escola que pertence” e as outras escolas públicas da cidade. Uma das explicações pode estar relacionada a uma tentativa de resguardar o seu local de trabalho, afastá-lo da ideia de insegurança e assim também desassociar-se do caráter negativo da violência. A imagem da violência construída na fala dos professores é caracterizada por algo externo e distante daquele espaço escolar do qual fazem parte. Nesta tentativa de distanciamento, ainda é possível observar uma relação quase que automática entre a comunidade e a violência: *“Aqui na escola não muito, porque não é uma escola de comunidade, de favela. A maioria não mora em favela, as escolas de alunos de favelas são piores, os alunos são mais violentos”*. Essas categorias aparecem entrelaçadas nas entrevistas, e por isso que os moradores dessas localidades, neste caso os estudantes, acabam também sendo atingidos por essa representação negativa. Essa representação na realidade está difundida em toda a sociedade, e os entrevistados por sua vez compartilham desse mesmo pensamento.

3.3 Uma avaliação da escola por todos os alunos

Na escola B, as redações foram propostas em dois momentos distintos do ano letivo. Há um conjunto de redações que foram distribuídas aos estudantes no período letivo regular. E há também segunda série de redações que foram distribuídas àqueles que estavam em recuperação no final do ano. Os alunos que fazem parte desse último grupo são aqueles que não conseguem somar vinte pontos nas disciplinas durante o ano, ou seja, ficaram com uma média bimestral inferior a 5,0. Como as redações foram aplicadas em momentos distintos, houve casos em que alunos escreveram duas vezes as redações. Como pude estar no estabelecimento no início do segundo semestre e no fim deste mesmo, achei que poderia ser interessante distribuir as redações nesses dois momentos distintos. Talvez a experiência da recuperação no fim do ano pudesse influenciar na representação da instituição.

De acordo com os estudantes, tanto aqueles em recuperação, quanto os que não estavam em recuperação, destacaram que há brigas no estabelecimento. Há casos em que a Direção precisou chamar a polícia por causa de brigas entre eles, a Guarda Municipal já foi acionada para dar fim a brigas, e um deles foi parar no hospital em decorrência de uma briga ocorrida no interior da escola. Um outro caso que também ganhou relevância no estabelecimento foi a entrada de uma ação na justiça que está sendo respondida por um professor e pela diretora por causa de uma situação que envolvia um docente e um aluno. Durante a aula, o estudante deu um “tapinha” no professor, o mesmo se irritou com o aluno e pediu que se retirasse de sala. Este, por sua vez, não atendeu o professor e foi puxado para fora de sala de aula pelo braço. Por isso, o estudante entrou com uma ação na Justiça contra o docente. Já houve também brigas entre alunos no entorno do estabelecimento e uma delas até ganhou repercussão em programas de televisão.

Grande parte deles direcionou as críticas à nova Direção da Escola. Os mesmos relataram com frequência casos em que a diretora os ofendia, gritava com eles. Neste momento, partes dos estudantes colocaram em evidência o desejo de ver o retorno da antiga diretora que havia saído neste mesmo ano letivo de 2010. A falta de organização escolar também foi citada como um problema. Parte deles elogiou os seus professores, mas também houve críticas. Geralmente, as reclamações em relação aos docentes diziam respeito ao tratamento que o mesmo dava ao aluno, como gritar e ofender. Houve relatos de um professor que havia jogado o apagador em direção ao aluno. Eles também fizeram uma crítica contundente aos próprios colegas, relatando que os mesmos ofendem os professores, brigam entre si, escrevem nas paredes e mesas, quebram mesas, carteiras, janelas. A reclamação da infra-estrutura da instituição foi recorrente nas redações: eles relatam as suas condições precárias, como falta de ventiladores, más condições de limpeza, etc. Apesar da escola dispor de uma quadra de esporte e ter, ainda, outros espaços livres, os estudantes a representaram como um presídio. Esta mesma deveria ter uma imagem positiva para eles, como um lugar de conhecimento e liberdade de pensamento, troca de experiências, desenvolvimento de uma sociabilidade baseada na convivência harmônica entre os alunos, todavia é retratada como um espaço que os aprisiona. Pela descrição feita, há uma grande desorganização e os mesmos também reclamam de uma estrutura escolar que lhes dá pouca liberdade de vivenciar seu espaço. Essa falta de organização escolar está

relacionada à troca de funcionários do estabelecimento, a falta de controle dos alunos, a ausência de um conjunto de normas que seja seguida por todos que fazem parte deste espaço. Esses fatores relacionados entre si muitas das vezes acabam gerando uma situação de desordem para a comunidade escolar. Nestas circunstâncias, as escolas estão mais suscetíveis a ações violentas. Os estudantes, quando descreviam esse cenário de desorganização escolar, citavam as brigas constantes. Se por um lado, a escola é um espaço sem ordem, por outro lado, ela se apresenta para os alunos como um agente de restrição. Eles alegam que não lhes permitem usufruir dos seus espaços. A quadra de esportes não pode ser utilizada com frequência, a sala de computadores está fora de utilização, pois os computadores não estão em funcionamento. Se para eles há uma indefinição em relação ao conjunto de normas e condutas na instituição e uma falta de gestão escolar, há também um impedimento de explorar as possibilidades que este espaço pode oferecer.

Diante dessa situação, a construção de um novo código da escola no qual os estudantes participem ativamente se torna uma ferramenta importante para lidar com os conflitos. Esse código é importante por estabelecer um conjunto de normas e condutas que devem ser seguidos por todos e definir as punições que podem ser aplicadas para aqueles que descumprirem. Da mesma forma, os estudantes também devem ser envolvidos nas discussões sobre condições da escola e a utilização dos seus espaços. A escola deve dispor de sua estrutura de forma que se seus espaços despertem o interesse dos alunos em aprender e conviver, e fazê-los entender que esse espaço também lhes pertence e por isso devem zelar pela instituição da qual fazem parte. Dar voz aos alunos é fundamental para que eles se sintam como atores integrantes e valorizados, e assim também possam contribuir para a formação de um ambiente mais agradável para sua convivência.

3.4 A escola para os alunos “regulares”

Essa análise faz parte da primeira série de redações dos estudantes que estavam no período regular do ano letivo, em outras palavras, não havia diferenciação neste momento entre aqueles com notas baixas ou notas altas. Foram 112 que escreveram sobre a escola B. Para esse grupo, quase a metade dos

alunos, com 49%, avaliam positivamente a sua escola, 12% fizeram uma avaliação mediana, 32% avaliaram negativamente e o restante não faz esse tipo de julgamento. De todos esses, 62% relataram alguma situação de violência na escola.

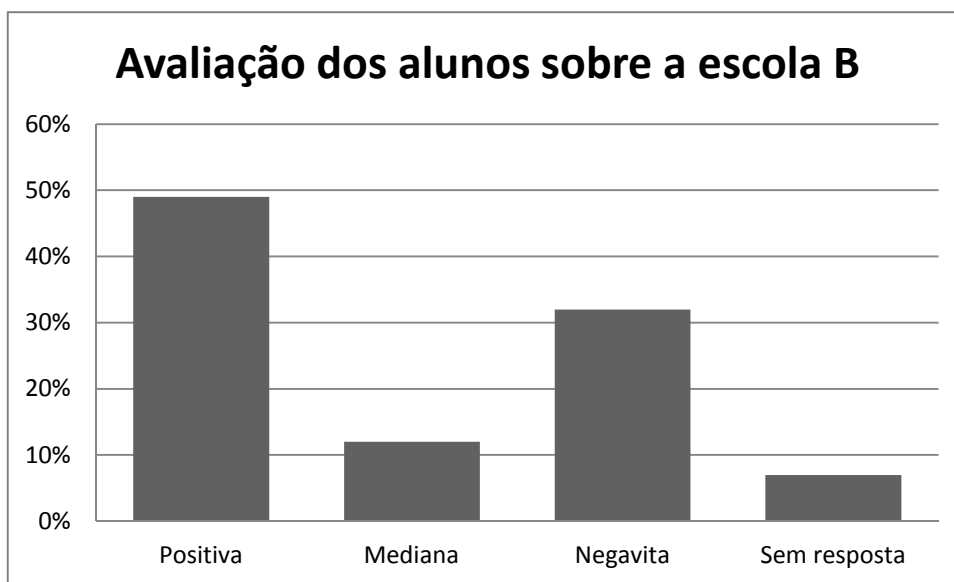


Gráfico 04 – Avaliação dos alunos sobre a escola B
Fonte: Própria autora

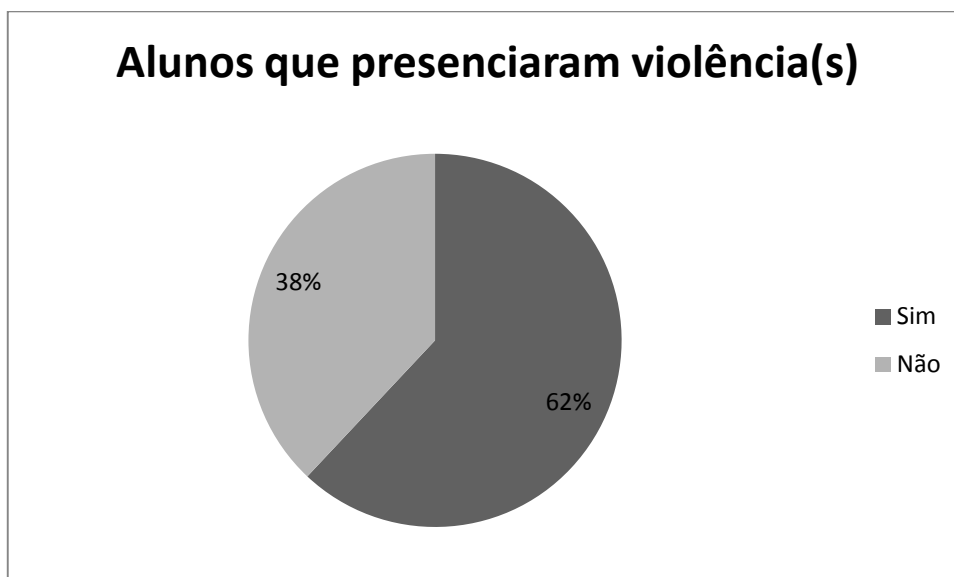


Gráfico 05 – Alunos que presenciaram violência(s)
Fonte: Própria autora

De acordo com esses dados, a imagem que os mesmos possuem da instituição de ensino está entre boa e mediana. Os aspectos destacados por eles

estão relacionados aos vínculos de amizade e ao bom relacionamento com alguns docentes. Entretanto, também relatam brigas constantes e uma infra-estrutura precária do estabelecimento. Já mais da metade dos estudantes presenciou alguma violência no interior deste espaço o que demonstra que esses casos não são esporádicos na rotina escolar.

Através destas redações, é possível perceber que os tipos de violência mais frequentes são a violência física entre alunos e a violência contra a escola, as duas juntas correspondem a quase 71% de todas as violências ocorridas na escola. Essa grande presença das duas violências pode estar relacionada à visibilidade que as mesmas possuem. A violência física pode ser identificada facilmente e a violência contra a escola pode ser observada cotidianamente na danificação da estrutura do estabelecimento.

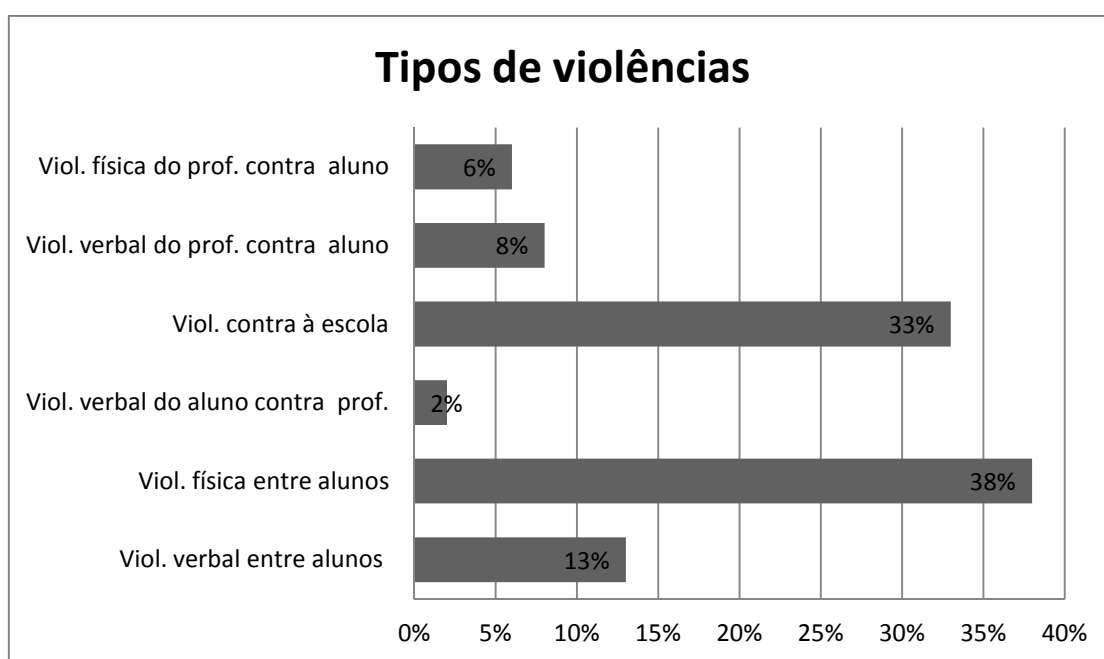


Gráfico 06 – Tipos de violências
Fonte: Própria autora

A primeira posição de violência mais comum foi a violência física com uma incidência de 38% entre os tipos de violência relatados: *Aqui na a escola tem muitas violências... esse ano o garoto foi espancado e foi parar no hospital...*

Muitos chamaram a violência física como uma espécie de “brincadeira de porradinha”. Apesar de ser definida como uma “brincadeira”, isso não significa que se trata de uma dinâmica aprovada. Na verdade, ela é caracterizada negativamente. É possível notar que as origens das brigas ocorrem em

determinadas situações de desacordos entre eles, os mesmos suspendem o diálogo e pretendem resolver através da imposição através da força; *“Os garotos da escola ficam todos brincando de porradinha”*

Nestes relatos, os estudantes escrevem sobre a inércia de parte da Direção Escolar, mas também escreveram que a mesma já chegou a acionar a Guarda Municipal e também a Polícia na tentativa de resolver brigas entre estudantes no interior do estabelecimento. Em alguns casos, foi dito que já houve danos físicos mais graves. Neste contexto, os alunos falaram que falta organização para lidar com os problemas que ocorrem:

Os diretores têm medo de separar brigas entre alunos e muitos desses diretores não importa se o aluno muito machucado e muito deles querem que os aluno morram(...) tem muita briga e (diretora) não faz nada para eles não briga, a (outra diretora) chamou a guarda municipal e a polícia, a polícia já levou um garoto daqui da escola a (última diretora) chamou pra ele e ele foi levado (...) Essa escola é muito cheia e muito tumultuada e rola briga todo dia

Logo em seguida, a segunda mais freqüente foi a violência contra a escola com 33%. Muitos relataram casos de destruição do patrimônio escolar, alunos que quebram mesas e carteiras e picham as paredes: *(..) tem alguns garotos quebram a cadeira, mesa, pixam a escola e quebram a janela da escola (...) as portas estão pixadas, a janela da minha sala está quebrada, as cadeiras estão pixadas. A escola merece mudar...”*

Entre os fatores negativos mais comentados sobre a escola estava a conservação escolar, ou seja, esse é problema que incomoda bastante, especialmente aqueles estudantes que não danificam o patrimônio escolar. Há uma insatisfação muito grande em relação à estrutura escolar. Apesar da instituição ter um grande espaço físico, para eles esse espaço físico não é bem aproveitado. Eles reclamam que não podem usar a quadra de esportes, que possuem uma sala de computadores, porém eles estão frequentemente quebrados. E ainda falam das condições gerais de conservação do espaço e do patrimônio escolares, como paredes, banheiros, janelas, ventiladores. Porém, muitas das soluções para um ambiente adequado para aprendizagem não dependem unicamente de uma mudança de comportamento. Isso requer também o envolvimento de toda a comunidade e do poder público. Todavia, nos relatos dos próprios é possível

observar que uma parte deles contribui para a depredação. Há alunos que quebram a carteira, mesas e lâmpadas, picham as paredes e carteiras. Esses mesmos que contribuem para a destruição da escola foram criticados pelos seus próprios colegas que desejam um lugar com melhores condições estruturais.

De acordo com Candau (1999), a depredação escolar feita pelos alunos pode estar relacionada ao estado de precariedade e abandono das escolas públicas. A autora ainda relata que essas depredações podem estar associadas a formas de contestação, como oposições a julgamentos do corpo docente ou como resistência diante da imposição das normas escolares para os alunos. Esse tipo de violência é bastante corriqueiro e chega a ser banalizado ou considerado como comum por serem realizados por crianças e adolescentes, pela classe social da qual pertencem, etc. Estudantes que frequentam uma escola em situação de abandono pelos funcionários e pelo poder público podem interpretar que esse espaço não deve ser valorizado por eles. E esta situação pode influenciar alguns a não cuidarem da mesma e até mesmo orientar suas frustrações com a educação que recebe para a violência contra a estrutura física do estabelecimento.

Na escola B, pode-se observar que a violência contra a escola realizada por alguns alunos contribui para uma desvalorização geral da mesma diante de todos e gera uma insatisfação muito grande entre eles. E também esse mesmo estado precário da instituição pode influenciar outros a cometerem mais ações violentas contra escola. Há um ciclo entre escola abandonada e violência contra a escola no qual um fator alimenta o outro e acaba prejudicando toda a comunidade escolar. Através da leitura das redações, não pode ser verificado se há uma relação direta entre alunos insatisfeitos com a educação ou com os profissionais de ensino e a violência contra a escola, entretanto essa possibilidade não pode ser descartada, uma vez que esse tipo específico de violência foi o segundo mais citado entre os mesmos.

Os estudantes deram destaque para as pichações que estão presentes em diversas paredes, nas mesas e nas carteiras. Cabe aqui uma diferenciação entre grafite e pichações. Os grafites podem ser considerados por alguns grupos sociais como expressão artística, entretanto nenhum deles se referiu a essa prática como grafites. As pichações descritas por eles foram caracterizadas negativamente com palavras de baixo calão e ofensas muitas vezes direcionadas a determinados estudantes. Em relação às ofensas, neste caso elas podem possuir uma função de

comunicação que incita a prática violenta entre eles e funciona como um canal de provocações.

Em terceiro lugar temos a violência verbal entre alunos com uma incidência de 13%. Apesar de estar entre as três violências mais comuns na escola, acredito que a incidência das agressões verbais seja maior. Como já foram expostas antes, muitas agressões verbais fazem parte da dinâmica que pode culminar em uma agressão física. Outro fator que pode corroborar a frequência da violência verbal foi a utilização de palavras de baixo calão para se referirem ao estabelecimento, aos docentes e estudantes presentes nas redações. Se os próprios escrevem sobre os atores sociais que fazem parte da instituição de forma ofensiva, é provável que também possam agir da mesma forma entre seus pares, principalmente quando estão sem supervisão de um adulto. Mas nesta escola não era qualquer adulto que poderia ser uma referência para eles, uma vez que os estudantes afirmaram que os profissionais da educação também usam palavras de baixo calão e ofendem em sala de aula. Então podemos ver que não é somente entre eles que esse tipo de prática está presente. E até por isso mesmo eles possam sentir-se familiarizados com essas formas de expressão, muitas vezes inapropriadas para essas situações. Não foram poucas as redações que pude ler palavras de baixo calão escritas em letras grandes e de forma que ocupavam boa parte da folha de ofício, mesmos eles sabendo que esse material seria lido por mim. Se o docente que é o mais importante agente educacional banalizou essas violências, um processo de socialização voltado para convivência respeitosa entre os estudantes fica comprometido: *“Minha escola é ridícula só tem ‘FDS’ (filho da puta) que fica de vagabundagem...”*

Logo em seguida, temos a violência verbal exercida pelo professor contra o aluno na quarta posição representando 8% dos casos de violências presentes. Apesar dos alunos demonstrarem que possuem um vínculo com seus professores, eles também fizeram ressalvas. De acordo com Abramovay, foram citados alguns casos que podem ser considerados violência da escola: *... os professores com agente são muito legal só tirando uma coisa eles gritam muito com agente...”* *“... os professores chinga os alunos de burro mal educado...”*

Para a autora, essa violência é aquela praticada pelos profissionais da educação e que envolvem formas de discriminação, agressão verbal, abuso de poder, humilhações. Nesta última passagem, podemos observar que as categorias

“burro” e “mal educado” são expressões que ofendem os estudantes publicamente, abalando a sua autoestima e os desqualificando enquanto indivíduo.

Os estudantes ainda demonstraram um sentimento de indignação com essas atitudes. Eles criticam esse posicionamento desses profissionais por acreditarem que ele não corresponde ao papel social que lhes cabe. Quando os alunos escreveram positivamente sobre os mesmos, destacaram uma relação baseada no diálogo e no respeito, porém nem todos os tratam dessa forma. Nos casos descritos de violência verbal do docente contra o aluno, estes relataram ofensas e humilhações. Mais comum ainda foram os relatos de que os professores gritam com eles frequentemente. Assim, podemos perceber que o tratamento violento por meio de palavras não fica restrito à dinâmica entre os alunos, mas também se estende à relação aluno-professor. Alguns destes profissionais podem achar que muitas violências cometidas por eles podem passar despercebidas pelos estudantes, entretanto os mesmos apontam os docentes e suas respectivas ações que eles julgam serem no mínimo inadequadas.

Na quinta posição das violências cometidas na instituição, temos a violência física do professor contra o aluno com uma incidência de 6% em relação ao total. Apesar de um dos tipos de violência que apareceu menos frequentemente, ainda assim merece atenção. A instituição de ensino é um importante agente socializador para crianças e jovens, e neste contexto o docente é um ator indispensável para a formação das novas gerações. E quando o mesmo comete um ato violento significa que o seu papel social está suspenso. Assim, é difícil pensar que se consiga desta forma inserir os estudantes em um conjunto de normas que valorizem a tolerância, a alteridade e, neste caso, o diálogo como um recurso indispensável para resolução de divergências entre si. Quando eles escreveram sobre a violência física cometida pelos docentes expressam claramente que esse comportamento está muito distante do que esperam de alguém que possui esse papel social. *“Uma vez o professor tacou um apagador no aluno e eu fiquei de Boca Aberta com aquilo”*

Em última posição, com uma representação bem baixa, temos a violência verbal do aluno cometida contra o professor com 2% em relação ao total. Apesar de ser baixa, pude notar que em parte das redações escritas pelos alunos, eles mesmos ofendiam os profissionais da educação quando se referiam aos mesmos. Acredito que esse tipo de violência também esteja com uma representação menor do que parece existir na relação aluno-docente.

Uma reclamação muito comum que pude observar nas redações foi a “falta de respeito” que existe em relação ao professor: “os *alunos não respeitam os professores...*”, “... e os *alunos tem que ter respeito pelo professor*”. Pelos relatos dos estudantes pude notar que esse “respeito” que o próprio deveria ter pelo docente está relacionado a um mistura de obediência ao mesmo e também a uma forma polida, “educada” de tratamento destinada a ele. Esse “respeito” parece não ter um significado restrito, apesar de ter sido citada como fundamental existir entre aluno e professor, especialmente do primeiro para o segundo: “... *mais tem professor... ninguém respeita ele... ninguém copia a matéria dele...*” “... e os *alunos tem que ter respeito com os professores...*”

Essa categoria também aparece quando os estudantes criticam a própria forma de relacionamento entre eles. Porém neste caso, a “falta de respeito” tem o seu sentido deslocado para um outro pólo de significado. De acordo com os alunos, quando eles alegam que falta respeito, eles estão se referindo a uma relação pautada pelas ofensas, pelas brigas e pela destruição. “os *alunos são vândalos, quebram a escola, quebram as carteiras, xingam os alunos brigam e não respeitam os alunos.*”

3.5 A escola para os alunos em recuperação

Este conjunto de redações analisadas foi distribuído durante o período de recuperação, no fim do ano letivo. Os estudantes que não conseguiram somar 20 pontos de um total de 40 estão em recuperação. Durante este período eles assistem a aulas e depois fazem uma nova avaliação. Parte deles já tinha feito as redações pedidas por mim durante o período regular do ano letivo, mas como este era um momento diferente do anterior, achei que poderia ser interessante distribuir as redações neste momento de “recuperação”. A intenção era observar se a recuperação poderia influenciar na descrição da escola B, e também se os alunos possuem visões distintas dos alunos que não ficaram. Mesmo fazendo a ressalva de que esses estudantes também fizeram parte do universo dos alunos “regulares”, considereei que talvez pudesse ser válida a análise desse grupo em recuperação. Pensei que esse período específico do período letivo pudesse ativar outras

memórias sobre a instituição. Talvez houvesse uma diferenciação na forma através da qual estes alunos percebem a relação social deles com a escola, com a Direção Escolar e com os docentes neste momento específico do calendário escolar.

Foram distribuídas 123 redações aos alunos do segundo segmento do ensino fundamental, em todas as séries – do 6º ano ao 9º ano. De uma forma geral, os estudantes gostam da escola, ressaltam as amizades que construíram no estabelecimento e falam bem da relação com os docentes. De acordo com eles, os últimos são atenciosos, explicam bem o conteúdo disciplinar e também possuem com eles uma relação de proximidade, mas também fazem ressalvas a alguns deles.

Sobre a direção, os mesmos reclamam dos novos profissionais da educação que agora fazem parte dela, escrevem que a diretora que saiu naquele mesmo ano era melhor, tinha um relacionamento mais próximo com eles. Pela descrição, essa nova direção é caracterizada pela inércia diante dos problemas que ocorrem na instituição. Diante de casos de violência ocorridos no estabelecimento, a nova Direção pouca faz para minimizar essa situação. Uma das ações que é acionada pela mesma é pedir a presença da Guarda Municipal para conter os alunos envolvidos. Assim, parece que diante do problema da violência que há no interior do espaço escolar, a nova direção opta por acionar um ator social que não faz parte desta instituição.

Desse número total, um pouco mais da metade dos alunos fez uma avaliação positiva da escola, com uma incidência de 54%. Os que fizeram uma avaliação intermediária, apontando aspectos positivos e negativos, somam 21%. Já 18% fizeram uma avaliação negativa. Uma pequena parte dos alunos, 7% do total, não fez uma avaliação da escola na qual estudam. Desse número, metade relatou algum caso de violência presenciado por eles.

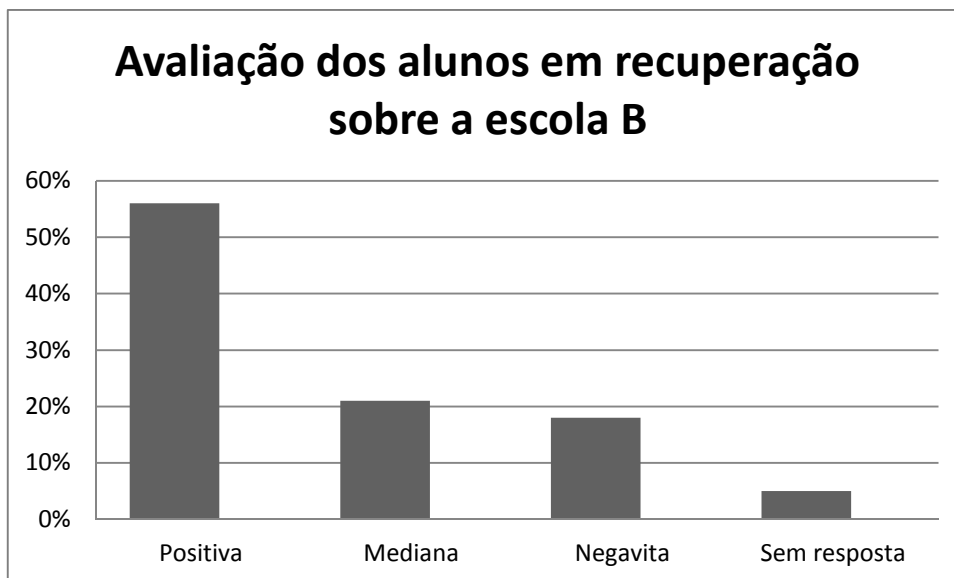


Gráfico 07 – Avaliação dos alunos em recuperação sobre a escola B
Fonte: Própria autora

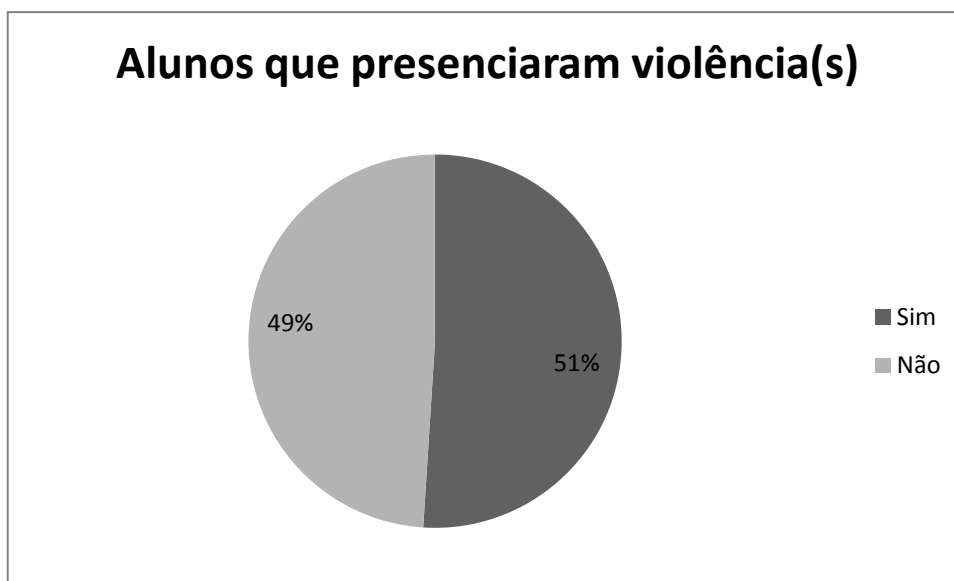


Gráfico 08 – Alunos que presenciaram violência(s)
Fonte: Próprio autor

Nas redações dos estudantes foram vários os tipos de violência relatados e os agentes envolvidos não foram só os colegas, mas também foram descritas violências cometidas pelos professores, especialmente as violências verbais.

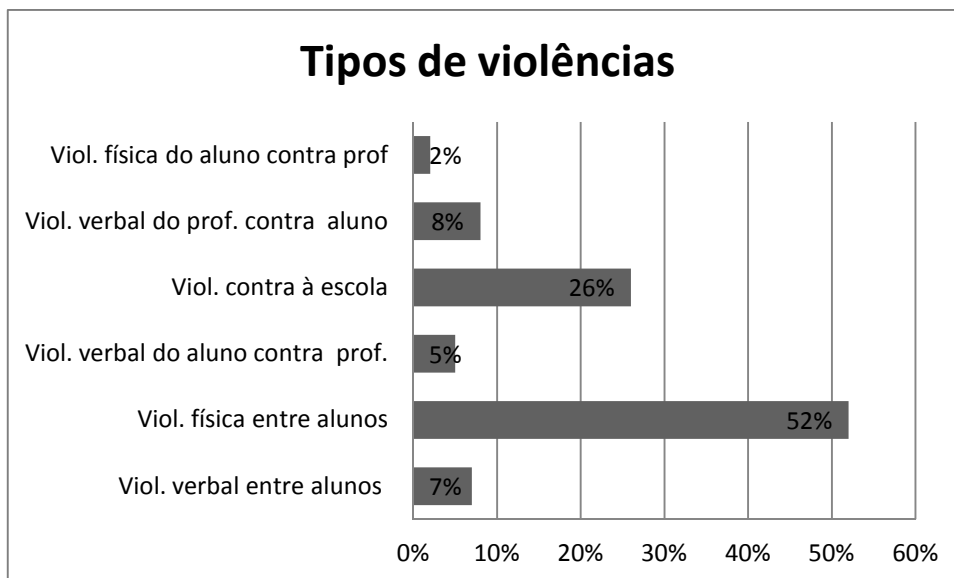


Gráfico 09 – Tipos de violências
Fonte: Própria autora

Em primeiro lugar disparado, a violência física foi citada entre os estudantes como o tipo de violência mais comum, com uma representação de quase 52% entre aqueles que escreveram a redação: *“as vezes os meninos ficam brincando de dar tapas e as vezes da briga e vem a guarda municipal para tranquilizar a situação.”*

Minha escola não e muito boa, porque muitos alunos não se entende e acaba na porrada... Mas o pior mesmo da escola são as brigas de alunos e alunas que não se entende e parte para a briga... Eu queria que essa escola melhorase e não ter mais brigas e desentendimentos e que os alunos inimigos virarem amigos e fazer dessa escola um lugar de paz...

Na minha opinião essa escola vem dando muito disgosto quanto para os pais, quanto para os alunos. Quase toda semana tem briga, os meninos pegam pau, vidro. Só para querer matar os outros, para você ter noção. Aline, veio até polícia na escola, isso é uma escola de respeito? Não né !

A violência física talvez seja o tipo mais visível para os alunos, e também uma das violências que mais pode assustá-los. Mesmo para aqueles que não fizeram uma avaliação negativa do estabelecimento, quando escrevem sobre os pontos que desagradam a eles, os mesmo ressaltam as brigas constantes na instituição como um aspecto negativo. Assim como os estudantes que não estavam em recuperação,

aqueles que estavam em recuperação falavam de um tipo de relação que definem como “brincadeira” de brigar.

Em segundo lugar vem a violência contra a escola com uma representação de 26%. “... pena que os estudantes estragam o seu próprio colégio pixando quebrando carteiras, quebrando vidros...”

Eles reclamavam bastante da estrutura física geral do estabelecimento e também do seu estado de conservação. Para eles, é necessário que na escola fosse feita uma reforma geral. Há muitos relatos de paredes pichadas, cadeiras, janelas e mesas quebradas e os próprios relatam que parte da responsabilidade da instituição estar nestas condições é deles mesmos. Eles escreveram que muitos deles contribuem para depredação do patrimônio escolar.

Na terceira posição está a violência verbal do professor contra o aluno com uma presença de 8% entre todos os tipos de violências. “os professores grita com os alunos...”

Os estudantes escreveram que alguns desses profissionais são rudes e não os tratam como os mesmos acham que seria o esperado. Para eles, os docentes são grosseiros, gritam, e também os ofendem. Tal como pôde ser observado com os alunos “regulares”, podemos constatar a presença da violência da escola acionada por profissionais da educação.

Em algumas redações, quando fizeram este tipo de comentário, também acabaram ofendendo os professores, utilizando palavras de baixo calão. Assim, podemos ver que parte dos alunos acabou reproduzindo o mesmo padrão de relacionamento que eles mesmos reclamam por parte dos docentes.

Na época da minha mãe nunca tinha briga esse colégio era uma maravilha, os professores respeitavam os alunos, os alunos respeitavam os professores. E agora? Os professores xinga os alunos, os alunos xingam os professores, isso está virando uma zona...

Os alunos escrevem que muitos docentes “não se dão o respeito”. Eles procuram coibir suas atitudes, como brigas entre eles, ofensas, palavras de baixo calão como forma usual de expressão, mas também em muitas situações eles agem da mesma forma que os estudantes. Neste caso, o docente acaba perdendo a sua autoridade quando realizam as mesmas práticas.

... são pessoas que não dão respeito, e pessoas que não dão o respeito não merecem ser respeitadas, tem alguns professores que até falam palavrão na sala de aula, depois ficam mandando os outros para a secretaria dizendo que nós estamos falando palavrão e fazendo bagunça, sendo que eles começam fazendo, outros professores empõem respeito, fazendo o trabalho deles se botam no lugar deles que é o certo de qualquer professor, tem professor que tem cara de tarado e que fica olhando a bunda e por os ceios das alunas...

Assim, podemos observar que há uma suspensão das normas de convivência social entre ambos quando estão presentes nesta interação as ofensas, os gritos e as palavras de baixo calão. Esse padrão de sociabilidade acaba alimentando uma forma de relacionamento que compromete a qualidade do ensino-aprendizagem, uma vez que para ter uma qualidade educacional é importante uma relação entre docente e aluno baseada no diálogo e compreensão.

Somente na quarta posição, com 7%, das violências mais citadas pelos alunos aparece a violência verbal entre eles. *“... os alunos não são amigos vive se batendo e se agarrando se chingando...”*

Acredito que esta violência seja mais freqüente entre eles e possa ser tão presente quanto a violência física que há na instituição, e até mesmo com uma frequência ainda maior. Muitas das ações que envolvem violência física entre os estudantes também estão presentes agressões verbais, e podem ser até precedidas e motivadoras das violências físicas entre os mesmos. Não são poucas as situações em que alunos começam com trocas de ofensas e terminam em uma violência física. Talvez a violência verbal já faça parte da sociabilidade dos alunos, e por isso eles mesmos já naturalizaram e não causa tanto impacto, a não ser quando termina em uma violência física com uma maior gravidade.

Com uma incidência de 5% aparece a violência verbal do aluno contra o professor na quinta posição. *“e os professores mais lerdos o pessoal – os alunos-fica chingando e tudo mais...”*

Em algumas redações, no momento em que os estudantes questionavam o comportamento de alguns docentes, aqueles os ofendiam com palavras de baixo calão e até mesmo em letras grandes para ter mais destaque nas redações. *“... tem um professor que eu odeio ele é o filha da puta do X ... outro dia ele me deu um fora aquele viado...”*

Por fim, com uma presença de 2% está violência física do aluno contra o professor. Apesar ter uma representação baixa, a violência física contra o docente

parece não só afetar a integridade física, mas abalar profundamente a sua autoridade enquanto agente responsável pela educação.

3.6 **Uma comparação: alunos em recuperação e alunos “regulares”**

Em um artigo publicado em 2003 sobre violência e escola, Marinho et alii (2003) fazem referência a uma pesquisa coordenada por Beato Filho em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte com o propósito de compreender os impactos sociais da violência dentro dos estabelecimentos. O objetivo da pesquisa foi entender a percepção do aluno a respeito de seu desempenho escolar e da violência na escola e em suas imediações. A conclusão que a mesma chegou foi de que o percentual de estudantes insatisfeitos com o próprio aprendizado é maior entre aqueles que relatam que estudam em instituições violentas ou inseguras. Estes são aqueles que tiveram um aproveitamento escolar mais baixo e que relataram um sentimento de insegurança dentro do estabelecimento de ensino.

O desempenho escolar pode ser influenciado por uma multiplicidade de fatores, alguns deles nem sempre diretamente relacionados aos aspectos pedagógicos e/ou à estrutura do estabelecimento. Neste caso, a violência objetiva dentro ou fora da escola é capaz de afetar negativamente o desempenho dos estudantes. Mesmo quando um aluno não é vítima de algum ato violento, o fato de saber que está em um espaço em que pode ser vítima já faz com que haja alterações significativas no processo de ensino-aprendizagem e nas relações sociais travadas neste ambiente. Assim, as variáveis relativas ao ambiente escolar, entre elas a presença de violência, impacta o seu nível de insatisfação com o seu aprendizado e a avaliação que os próprios fazem do desempenho de seu estabelecimento de ensino. Desta forma, a comercialização de drogas na escola, agressões entre estudantes, relação desrespeitosa entre docentes e alunos fazem da instituição um ambiente pouco propício para o ensino-aprendizado. De acordo com a pesquisa citada, entre as perdas sociais resultantes da violência está a queda do nível de qualidade do aprendizado escolar individual.

Apesar da conclusão da pesquisa de Marinho et alii, ela não pode ser generalizada, uma vez que cada instituição de ensino tem suas especificidades.

Cada escola está inserida em um contexto social que pode variar bastante, até em um mesmo bairro de uma cidade há diferenças sociais gritantes. E podemos ainda pensar também que o fato dela estar inserida em um mesmo contexto social não necessariamente significa que desenvolverá a mesma relação com a comunidade da qual faz parte. Há uma multiplicidade de fatores internos ao estabelecimento, tais como relação entre o corpo docente e corpo discente, e também fatores externos a ele, como a interação com a comunidade do seu entorno, que formam uma teia complexa de relações sociais que se tornam específicas para muitas instituições.

Na escola B, a percepção em relação à violência não apresentou uma diferença significativa entre os estudantes que estavam em recuperação e aqueles que não estavam. Apesar dessas indicações, é preciso fazer a ressalva de que parte dos estudantes que estavam em recuperação também fizeram parte do grupo de alunos "regulares" e que por isso essa comparação possui um caráter restritivo. Na verdade, o objetivo era comparar mais os dois períodos letivos e menos os alunos que estariam nesses grupos. A proposta era analisar se este período específico do ano letivo – a recuperação- poderia ativar algumas memórias sobre a instituição que durante decorrer do ano fossem esquecidas.

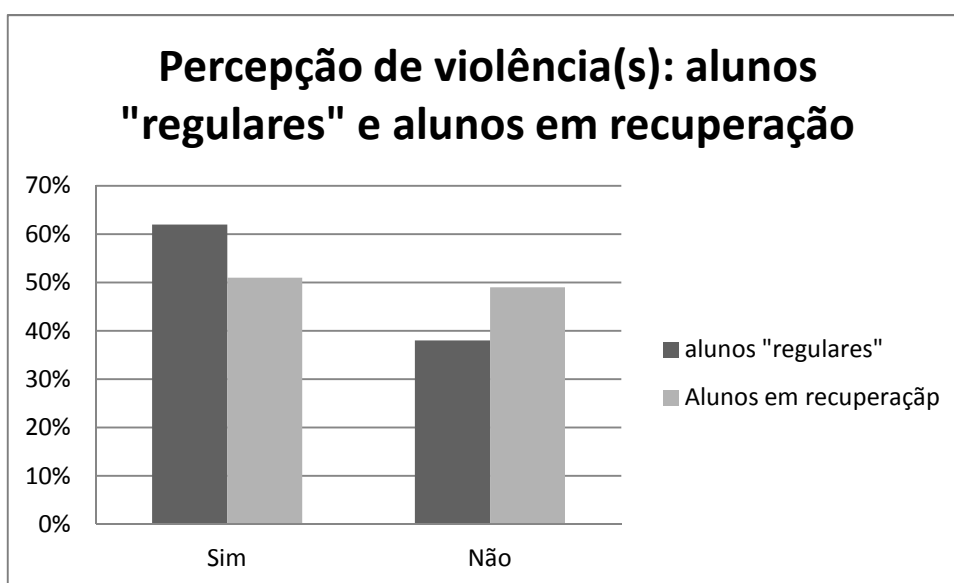


Gráfico 10 – Percepção de violência(s): alunos "regulares" e alunos em recuperação
Fonte: Própria autora

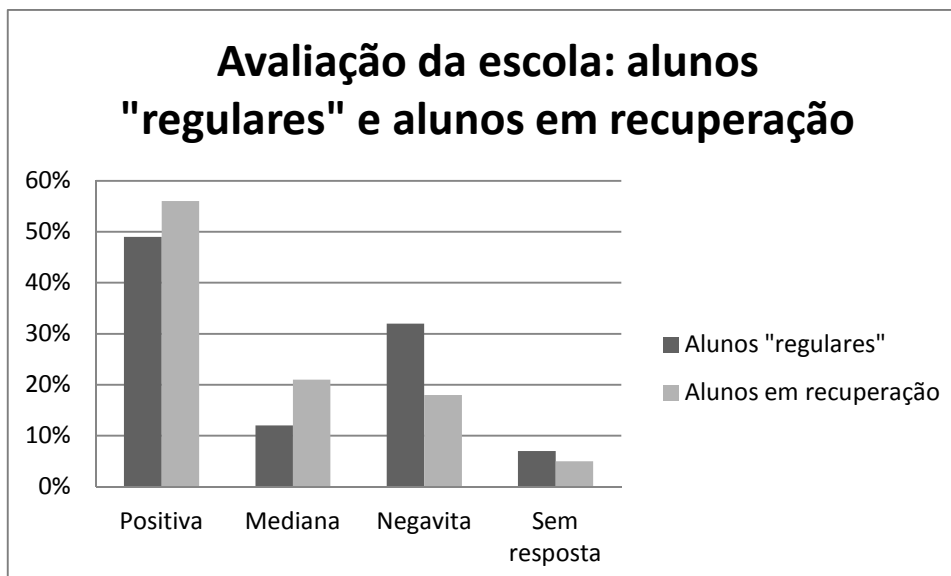


Gráfico 11 – Avaliação da escola: alunos “regulares e alunos em recuperação
Fonte: Própria autora

Entre todos aqueles que não estavam em recuperação, pouco mais de 60% citaram algum caso de violência presenciado no interior do estabelecimento, e no grupo dos que estavam em recuperação metade presenciou algum tipo de violência. Levando em consideração que o grupo que não estava em recuperação foi representado por 112 alunos e o outro grupo em recuperação foi representado por 123 alunos, a variação foi muito pequena em relação a relatos de violência na instituição. A análise dos dados da pesquisa mostra que quase metade dos estudantes do período regular, ou seja, que não estavam em recuperação, possuem uma relação positiva com a escola na qual estão matriculados. Para os outros que estavam em recuperação, e por isso tiveram um aproveitamento inferior, podemos perceber que a relação que eles construíram com a mesma não difere muitos dos outros que não estão em recuperação, e aqueles até possuem uma afinidade um pouco maior com a escola. Pouco mais da metade desses estudantes possuem uma relação positiva com o seu estabelecimento de ensino. Assim, neste caso parece que o insucesso escolar não alterou a imagem que eles possuem da instituição e nem os fez perceber mais atos violentos que os outros que não estavam em recuperação.

Desta forma, podemos perceber que no caso da escola B, a sua imagem diante dos alunos e os relatos de violência não variam em função do seu desempenho escolar. À luz desses resultados, o vínculo que eles constroem com a instituição não pode ser explicado pelo desempenho escolar. Li redações daqueles

em recuperação que afirmavam que gostam de ir para escolar e que tinham lá muitas amizades. Da mesma forma, a percepção da violência no estabelecimento não atinge um grupo específico em função do seu desempenho escolar. Assim, quando pensamos no impacto social da violência nesta instituição, temos que pensar na coletividade dos estudantes, e não em grupos determinados. Os impactos sociais da violência foram percebidos na sociabilidade entre o corpo escolar, especialmente a violência física entre os estudantes.

4 ESCOLA A E A ESCOLA B

4.1 Até onde vai a influência entre comunidade e violência na escola?

A escola A está localizada próxima a um dos mais importantes shoppings da cidade e em uma das principais avenidas da região da Zona Norte da cidade. Essa avenida é extensa e corta vários bairros e comunidades da região, e por isso é frequentemente utilizada como rota de fuga para quadrilhas de tráficos de drogas pela região. Essa área foi descrita pelos docentes como uma localidade de grande número de roubo a pedestre e de veículos.

Os alunos deste estabelecimento moram em comunidades próximas. De acordo com alguns informantes, a maioria mora em cinco comunidades da região, algumas destas comunidades são controladas pelo tráfico de drogas e outros pelas milícias – grupo de policiais e bombeiros que exploram ilegalmente serviços à comunidade-. A região foi descrita como uma localidade com grande incidência de assalto a pedestres – especialmente aqueles que saem do shopping da região- e mais ainda de roubo de carros. Foi relatado para mim o caso de uma professora do estabelecimento de ensino que teve o carro roubado em uma importante via expressa próxima à escola. Os tiroteios, quando ocorrem nas proximidades, não chegam a atingir o estabelecimento porque as favelas da região não são muito próximas à instituição.

Nesta escola, quase 70% avaliam a instituição positivamente, ou seja, gostam dela, estabeleceram amizades e possuem uma boa relação com os funcionários, entre seus colegas e com os professores. Entre todos os funcionários, a direção recebeu, por parte dos estudantes, um destaque bastante positivo. Desse número total, 38% presenciaram algum caso de violência no espaço escolar. Apesar da maior parte deles terem descrito uma relação positiva que mantêm com a instituição, há uma significativa presença de casos de violências ocorridos nela. Na escola A, há uma predominância da violência física entre alunos. De acordo com os relatos, mais da metade das variadas violências presentes corresponde à violência física.

A escola B está localizada em uma região da Zona Norte, assim como a escola A. Porém, a escola B, apesar de fazer parte da Zona Norte, está em uma

região bem próxima da Zona Oeste, e por isso as duas instituições de ensino estão bem distantes espacialmente. O bairro da escola B é caracterizado como um bairro predominantemente residencial.

Os estudantes que fazem parte do último estabelecimento não moram somente neste bairro, mas muitos deles moram em bairros vizinhos e se deslocam para estudar ali. De acordo com os relatos dos docentes, episódios de homicídios, tiroteios e assaltos não são comuns. Por isso, esse bairro não é caracterizado pela violência nem para os seus moradores, nem para as pessoas que circulam nele. Há uma história de que existe um homem definido como um “matador” que garantiria uma certa “segurança” do bairro. Esse tal matador era inclusive um admirador de uma ex-diretora da instituição que era bem conhecida e querida no bairro. Apesar da tal história, ninguém sabe ao certo a identidade deste suposto matador.

Na escola B, quase metade dos alunos –período regular do ano letivo– fizeram uma avaliação positiva da escola. Eles escreveram que gostam dos professores, mas também criticaram atitudes de alguns. A direção escolar, por sua vez, foi elogiada por alguns e também criticada por outros. As críticas estavam relacionadas à forma de tratamento que era dada aos mesmos e à falta de soluções para problemas internos do estabelecimento, entre eles os casos de violências. Entre esses estudantes, mais de 60% relatou algum caso de violência no espaço escolar. Os tipos de violências mais comuns foram a violência física entre eles e a violência contra a escola.

Os docentes entrevistados nesta instituição destacam a tranquilidade de trabalhar em um espaço no qual a maior parte dos alunos não reside em favelas ou morros da cidade. Para eles, os alunos desta escola não são tão violentos como os outros oriundos de comunidades porque aqueles não moram em localidades dominadas pela violência do tráfico de drogas.

De acordo com Paiva e Burgos (2009), as instituições de ensino que estão localizadas próximas às favelas, ou até mesmo aquelas que possuem estudantes oriundos deste espaço, ficam marcada negativamente. Isso porque a imagem construída da favela no imaginário da população está relacionada à presença da violência. São os alunos oriundos da favela que atribuem esse marcador de diferença para o estabelecimento de ensino. Na visão dos docentes e diretores, esses alunos estão expostos a uma cultura da violência que afeta o seu comportamento, a disciplina e os estudos. De acordo com seus discursos, essa

representação construída da favela revela-se em permanente conflito com o projeto escolar, comprometendo o trabalho de aquisição de conhecimento e de socialização. Para eles, existe uma sociabilidade marcada pela violência que se desenrola na favela e é específica a esse espaço. E os estudantes, por sua vez, são submetidos a essa sociabilidade. A conclusão que os autores chegam é que essa representação da favela acaba transformando a segregação urbana em segregação escolar.

Da mesma forma, podemos observar nas entrevistas que o fato de ser morador de favela possui um caráter negativo. Os docentes acabam reproduzindo uma ideia muito difundida entre outros setores da sociedade. Em seus relatos, o estudante que faz parte de comunidades dominadas pelo tráfico de drogas é mais violento que um outro que não reside nessas localidades. O tráfico de drogas neste caso representa objetivamente a violência presente neste espaço social. Na reprodução dessa ideia, os entrevistados acreditam que o fato de um aluno ser morador de comunidades violentas, o mesmo reproduzirá de forma quase que automática essa violência no ambiente escolar, e a escola, por sua vez, será mais violenta que as outras. Foi possível perceberem seu discurso que o aluno morador dessas localidades carrega esse estigma, inclusive no interior da própria escola. O fato de morar na favela torna-se a sua principal definição. Em contraposição a esse discurso, em uma entrevista com um docente da escola A, ele revela que existe alunos envolvidos com tráfico de drogas da região, mas que dentro do estabelecimento esses estudantes possuem um comportamento como qualquer outro não envolvido nessas atividades ilegais.

Assim, podemos ver que a escola A está localizada em uma região mais violenta da cidade e que de acordo com os relatos dos estudantes há uma presença menor de casos de violência quando comparamos com a escola B. Apesar da escola B fazer parte de uma região definida como “tranquila” pelos informantes – ou seja, uma região com pouca violência- parte das relações sociais estabelecidas no interior desta instituição está baseada em formas violentas. De todas as redações lidas, 38% dos alunos da escola A relataram algum tipo de violência em seu interior e na escola B isso corresponde a 60%.

Desta forma, podemos observar que apesar da escola B estar localizada em uma região tranquila da cidade, relações sociais marcadas pela violência estão mais presentes no interior desta instituição do que na escola A, que faz parte de uma localidade mais violenta do Rio de Janeiro. Talvez o corpo de funcionários da escola

A, especialmente as diretoras, que foram os atores sociais mais destacados nas redações, produzam um impacto social positivo na sociabilidade entre os alunos e que de alguma forma desestimulem atos violentos.

De acordo com os estudantes, a direção da escola A possui uma relação próxima e está sempre presente para resolver divergências. Eles escreveram que a direção sempre procura conversar com eles quando há algum problema, repreender os mesmos quando violam as normas da instituição, aconselham sobre as escolhas na vida pessoal, e incentivam sempre a continuar a estudar. Os docentes também fazem parte desse contexto para os alunos, mas o destaque positivo maior entre todos os atores sociais da escola ficou com a direção.

Diferentemente é a postura da direção da escola B. Durante o ano letivo, uma diretora saiu do cargo e foi substituída por uma outra profissional. Os estudantes escreveram que queriam a volta desta diretora que saiu e que os mesmos não estavam satisfeitos com a diretora que ocupou o seu lugar. De acordo com as redações, eles relataram situações em que as diretoras gritam com eles, os chamando com palavras ofensivas. Em suas próprias palavras, eles escreveram que as diretoras os tratam com “ignorância” ou como “animais”. Houve um relato em que foi descrito que a diretora tem o hábito de chamar os alunos de burros. Observa-se então o exercício da violência institucional acionada pelo corpo de funcionários responsável pela gestão da escola B. Esses profissionais são autores da violência institucional quando, através da utilização de palavras depreciativas, agridem moralmente os alunos, abalam sua autoestima e os ignoram como sujeito.

De acordo com Bourdieu, essas ações também podem ser entendidas como a violência simbólica. A violência simbólica é um tipo específico de violência que se exerce através de símbolos que funcionam como instrumento de legitimação das hierarquias. Por isso, aqueles que possuem os símbolos culturais valorizados pela sociedade são os mesmos que exercem a função de dominadores. Já aqueles que estão distantes desse capital simbólico, são os dominados. Assim, a violência simbólica é uma relação de poder que há entre dominadores e dominados. Na escola B, os diretores se utilizam determinadas categorias que funcionam como símbolos de marcação de distinção entre eles e os alunos. Quando os diretores os chamam de “burros”, os expõem a situações de humilhação. Essas declarações colocam à vista de todos que os estudantes não conseguem manipular os códigos culturais tão valorizados neste espaço, e por isso o constrangimento social. Assim,

podemos ver a manutenção da hierarquia entre profissionais de educação e estudantes nas quais os primeiros legitimam a sua posição através da dominação do capital cultural.

Eles também alegam que a nova direção é inerte diante dos problemas internos da instituição, aciona o Conselho Tutelar, a Guarda Municipal e até a Polícia para conter os conflitos. Para os alunos, a direção era para ser a responsável para tentar revolver as questões internas à escola, mas em vez disso, eles alegam que a mesma transfere a resolução dos problemas para outras instituições. Se por um lado os professores da escola B reclamam da sua perda de autoridade diante de outros órgãos, a escola acaba reforçando essa prática quando, diante de problemas internos que até um passado recente ela era que tinha a responsabilidade de solucioná-los, acaba repassando esses problemas para outras instituições. Os alunos relatam que não foram poucas as vezes que diante de brigas entre eles, a direção escolar optou por acionar a Guarda Municipal da cidade e a Polícia. Posteriormente, a direção tem o costume encaminhar os alunos envolvidos para o Conselho Tutelar.

A interferência dos guardas municipais e policiais na escola pode somente conter uma situação de violência provisoriamente, mas dificilmente revolverá essa questão. Além disso, esses profissionais muitas vezes não são formados para atuar neste tipo de estabelecimento e lidar com os crianças e adolescentes, e talvez essa falta de habilidade em lidar com essa faixa etária pode gerar uma tensão ainda maior. A presença da Polícia na escola sugere um sentimento de insegurança, desconfiança e medo entre toda a comunidade escolar. E ainda é motivo de crítica por parte dos alunos que são contrários a essa postura da direção de acionar outras instituições para resolver o problema de violência no estabelecimento. Quando a escola é ocupada por esses agentes e a responsabilidade sobre os alunos é delegada a eles, ela perde sua autoridade no cumprimento de seu papel social de formação de personalidade e valores. Isso porque a violência entre os estudantes deve ser também trabalhada pela instituição de ensino, e esta não deve se omitir diante desses conflitos e repassá-los para outros órgãos na tentativa de conter esses casos. A escola tem a função de socialização das novas gerações, e esse trabalho também leva em consideração formar nos alunos valores e comportamentos que lhes permitam saber controlar suas emoções e conviver sem violência. Repassar esse problema em nada revolverá a violência em seu espaço

interno, e quando a escola opta por agir assim, ela fragiliza a sua autoridade diante de toda a comunidade escolar.

Assim, tendo como base os dados dessa pesquisa podemos concluir que o fato de uma escola estar localizada em uma região violenta e ter alunos oriundos de comunidades violentas não significa que a mesma terá mais problemas com a violência em seu interior. Podemos ver que corpo de funcionário, dependendo da forma que atue com os seus estudantes, tem um papel relevante para diminuir a influência do contexto violento nas relações sociais estabelecidas na escola. Desta forma, as revelações dessa pesquisa desnaturalizam essa percepção direta e quase que automática que há entre comunidade violenta e escola violenta, aluno de comunidade violenta e aluno violento.

4.2 **Uma análise sobre as relações sociais entre os alunos**

Durante o trabalho de campo e até mesmo no momento da leitura das redações, foi possível perceber que em muitas situações de desacordos, os estudantes procuram resolver os seus conflitos através da força física. Em determinados contextos de divergência, o diálogo foi suspenso e a força física foi acionada em seu lugar. Nestas circunstâncias, o recurso utilizado na resolução de tensões no espaço escolar foi a violência física.

Para Machado da Silva (2004), o complexo de práticas violentas pode ser representado pela transformação do uso da força como princípio de regulação e de ordenação das relações sociais. Por sua vez, a sociabilidade violenta suspende a alteridade, o reconhecimento mútuo entre os agentes sociais, transformando o outro em objeto manipulado através da imposição garantida pela força. Para o portador da sociabilidade violenta, o mundo constitui-se em uma coleção de objetos que devem ser dispostos de modo a servir a seus desejos.

A configuração básica do complexo de práticas apreendido pela representação da *violência urbana* é a transformação do uso da força, de meio eventual de obtenção de interesse em princípio de regulação das relações sociais. Assim, a violência vem se transformando de meio socialmente regulado e minimizado de obtenção de interesse em um certo padrão de sociabilidade em

formação. Ela revela transformações culturais imensamente profundas e a formação de uma sociabilidade radicalmente nova, definida como a sociabilidade violenta. A representação da *violência urbana* seleciona e indica um complexo de práticas que são consideradas como ameaças a duas condições básicas do sentimento de segurança que acompanha a vida cotidiana: a integridade física e a garantia patrimonial. A especificidade dessa noção de *violência urbana* é a força que possui para romper com a “normalidade” das rotinas cotidianas. Nesse caso de ruptura, os agentes sociais perdem a referência de suas ações e ficam desorientados de como prosseguir na vida cotidiana. Assim, a garantia da continuidade das rotinas cotidianas é perdida.

Sento-Sé (2003) destaca que o medo está diretamente relacionado ao sentimento de vulnerabilidade dos indivíduos. Esse sentimento, por sua vez, traz consequências para a vida social. De acordo com o autor, os indivíduos buscam estabelecer estratégias defensivas que implicam um distanciamento do espaço público e um retraimento dos laços de solidariedade. Essas estratégias, entretanto, podem levar a um ciclo que acaba alimentando cada vez mais o próprio sentimento de medo entre os indivíduos. Na mesma linha de argumentação, Misse (2006) também coloca em discussão o sentimento de medo. Para este último autor, o medo da violência produz alterações significativas na sociabilidade, que se contrai e aumenta a desconfiança nas relações sociais. Assim, a sociabilidade passa a ser caracterizada por relações suspeitas entre os indivíduos.

Machado da Silva interpreta as práticas violentas como uma das expressões atuais do desenvolvimento histórico do individualismo e direciona a sua análise para os impactos sobre a estrutura das rotinas cotidianas. A representação da *violência urbana* expressa uma ordem social, ou seja, um complexo orgânico de práticas. E como representação, a *violência urbana* revela aos agentes sociais modelos de conduta mais ou menos obrigatórios. Em certas ocasiões, a representação da *violência urbana* constrói um componente de obrigação normativa, subjetivamente aceito, que em algumas situações e sob determinadas condições, se torna a referência em detrimento de outros modelos, porém sem cancelá-los. O surgimento das condições da sociabilidade violenta está relacionado ao tráfico internacional de drogas, ao controle de um determinado território no qual essa violência seja mais comumente presente e a uma institucionalidade frágil.

Esse padrão de sociabilidade é recente, apesar de não estar presente somente no Brasil, é característico desse país. Machado da Silva relaciona a ideia de sociabilidade violenta como produto singular e específico da sociedade individualista contemporânea que está presente principalmente nas grandes metrópoles brasileiras, com particular referência ao Rio de Janeiro. Os agentes portadores da sociabilidade violenta podem ser caracterizados por um caso-limite em que houve a intensificação dos interesses individualistas em detrimento dos coletivos com pouca correspondência com valores transcendentais e que, por fim, acabou também por suspender o autocontrole. Não há um mito, não há uma ideologia que oriente essa sociabilidade violenta, o que há é a imposição garantida pela força física para satisfazer uma vontade.

Nas duas escolas pesquisadas, a violência mais citada pelos alunos foi a violência física entre eles. Diante dos casos relatados, essa forma de relacionamento entre eles, apesar de não ser considerada correta ou ideal, não é uma situação fora do comum. Parece que as brigas entre os mesmos já fazem parte do cotidiano escolar deles.

Durante a distribuição das redações na escola A, pude observar estudantes trocando tapas e socos no interior da sala de aula. Essas brigas que pude presenciar, na sua maioria eram precedidas por alguma discordância entre os alunos, ameaças e agressões verbais para depois entrarem em uma agressão física. E só eram interrompidas com a interferência da professora. Esta, por sua vez, revelou que são práticas comuns com as quais ela tem que “saber lidar” na sala de aula.

Na escola B, muitos alunos escreveram que essas violências físicas são comuns no momento de intervalo, e até mesmo dentro da sala de aula. Há assim uma forma de resolver divergências e tensões que acabam culminando em agressões físicas entre os próprios. Pela leitura das redações, a dinâmica desses conflitos é parecida com a escola A. Os estudantes, em uma situação de desacordo, acabam suspendendo a possibilidade de negociação e acionam a violência como mecanismo para resolver as divergências e impor a sua vontade.

Sendo assim, é possível então pensar a sociabilidade violenta presente na cidade influencia as relações sociais travadas no espaço escolar, uma vez que é comum episódios de brigas. Entretanto, essas relações sociais parecem estar mais relacionadas a uma inabilidade de lidar com as divergências surgidas através da

interação entre eles. Foi possível notar que em momentos de grande tensão, há um descontrole emocional que termina em violência física. Muitas das vezes, a violência acionada pelos estudantes se dá por uma falta de comunicação entre eles. E aquilo que poderia ser esclarecido e resolvido em um diálogo, é substituído pelo uso da força.

Esse tipo de relação que tem como referência a imposição garantida pela força entra em conflito direto com função social da escola de socializar crianças e jovens através da negociação pelo diálogo. Por isso, a presença da violência na escola vai na direção contrária ao seu papel social. Em um estabelecimento de ensino, no qual é esperado haver uma pluralidade de ideias, uma troca de experiência entre os alunos e um espaço de crescimento emocional e intelectual entre as crianças e os adolescentes, a violência instala o medo e a desconfiança entre todos e fragilizam os laços sociais existentes. A tendência é um enfraquecimento da solidariedade. A fragilidade das relações sociais no ambiente escolar compromete o exercício da formação, em seu sentido mais amplo do termo.

Esses estudantes, que diante de algum desafio qualquer, acionam o uso da força demonstram a fragilidade de um processo de socialização. Em outras palavras, falta ainda fazer um processo sólido de socialização que valoriza a negociação pelo diálogo e o controle emocional dos alunos ou então esse processo de socialização ainda se encontra bastante fragilizado. E a escola apresenta dificuldades para lidar com esses desafios.

5 A ESCOLA E A SOCIALIZAÇÃO

5.1 A escola enquanto agente de socialização

A escola pública brasileira vem sendo alvo de inúmeras críticas sobre o seu desempenho por diversos atores sociais, especialmente por pais/responsáveis e alunos. As críticas estão relacionadas à sua ineficiência na formação de sujeitos críticos-conscientes de seus direitos e deveres, o despreparo dos jovens para o mercado de trabalho, a baixa qualidade do ensino, a inadequação de seus métodos ao seu público jovem e infantil. Por outro lado, pais/responsáveis e alunos reforçam a importância da escola para a inserção no mercado de trabalho e para a inclusão social. Apesar de todos os problemas sociais, ela é ainda vista como um instrumento importante de mobilidade social, principalmente para a classe popular. Para muitos, representa a única via de acesso a uma vida melhor no futuro. Além da exclusão social, o seu afastamento pode causar nos jovens uma baixa estima e uma insegurança para enfrentar os desafios da sociedade. Esses fatores poderiam influenciar o envolvimento dos jovens com as drogas e a violência.

Por esses motivos, a escola tem um papel fundamental no processo de socialização das crianças e dos jovens. De acordo com Durkheim (1955), ela é uma importante instituição através da qual a sociedade insere as crianças dentro do conjunto de normas sociais vigentes. E somente pelo processo de socialização que essa incorporação é possível.

Durkheim vai desenvolver uma teorização sobre a função social da educação. Para ele, a educação é fenômeno eminentemente social. Ele faz uma análise do sistema educacional a partir da reprodução da vida social. É através dessa instituição que a sociedade se perpetua, reproduzindo a moral social de uma geração à outra. Importante ressaltar que a moral durkheimiana em nada se relaciona a conteúdos éticos e/ou valorativos. Ela define-se pelo conjunto de regras sociais vigentes que assegura uma certa homogeneidade entre os indivíduos e forma a identidade coletiva.

Assim, a educação é meio através do qual a sociedade forma as suas crianças e seus adolescentes para a vida coletiva. Na realidade, ela não é nada

mais que a socialização da criança: a incorporação das normas sociais. Este autor a entende como um fato social. A educação é a geração adulta agindo coercitivamente sobre a geração mais nova para prepará-la para a vida social. O autor acredita que os indivíduos nascem egoístas e não se submeteriam voluntariamente à autoridade de uma força superior. E é aí que entra educação para fazer com que a criança incorpore uma moral que corresponde às necessidades de sua sociedade.

Desta forma, a educação é uma ação coercitiva exercida pela geração mais velha sobre a geração mais nova a fim de perpetuar e reproduzir um conjunto de regras sociais. A identidade coletiva é imputada e reforçada nas crianças através desse processo metódico de socialização. Assim, a mesma é um processo de repressão. Não é o prazer que educa; e sim a coerção e a autoridade. A geração mais velha, por ser mais experiente, ensina aos mais novos que ainda não têm a experiência necessária para viver em sociedade. O professor, neste contexto, é aquele que tem a autoridade moral; aquele que vai ter o papel central de representar a sociedade na socialização das crianças e adolescentes. O homem que a educação deve formar é um homem que a sociedade deseja para si. E por isso o processo educativo é indispensável para a sociedade. O Sistema de Educação é a representação da sociedade assim como o instrumento através do qual ela se reproduz e se faz existir.

Não há sociedade que não precise de uma educação que seja capaz de inculcar nas suas crianças e adolescentes um conjunto de ideias, de sentimentos e de práticas comuns indispensáveis a todos os seus membros. Segundo Durkheim, essa é a verdadeira educação. Não haveria sociedade se uma certa homogeneidade não existisse entre os homens. A educação é o processo através do qual essa homogeneidade é assegurada socialmente. Em outras palavras, a educação não é senão o meio através do qual a sociedade garante e renova a sua própria existência. Apesar de uma homogeneidade entre os indivíduos, a sociedade também necessita de uma diversificação para cooperação entre os homens. Assim, a sociedade assegura uma base comum que todos devem ter, e depois uma diversificação da educação que atende a cooperação para a reprodução da vida coletiva que corresponde a um outro conjunto de normas referentes ao grupo social para qual se destina. Independentemente da diversidade do conteúdo da educação no tempo histórico e entre as sociedades, a educação responde sempre as necessidades sociais.

Por isso, a escola tem um papel fundamental no processo de socialização das crianças e dos jovens. Na análise durkheimiana, ela é uma importante instituição através da qual a sociedade insere as crianças dentro do conjunto de normas sociais vigentes. Neste processo de socialização, o professor tem uma função central por ser aquele que vai conduzir a transformação de seres egoístas para seres sociais. Entretanto, quando em um estabelecimento um professor é vítima de ações violentas por parte de seus alunos, a sua autoridade moral é questionada. O seu papel como aquele capaz de educar, no seu sentido mais amplo de educação, pode ser questionado quando o mesmo perde a sua autoridade diante desses atos violentos. A sua capacidade de assegurar uma incorporação da moralidade para a geração mais nova coloca-se diante de desafios e obstáculos, quando confrontada por ações violentas que se opõem ao padrão de moralidade exigido pela vida coletiva.

Como Durkheim argumenta que a escola é uma instituição que expressa a sociedade, estudar a violência na escola é também estudar a violência presente na sociedade. Os dados da pesquisa apresentam que as duas escolas públicas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, mesmo com suas diferenças, vêm enfrentando problemas para lidar com a socialização de seus alunos.

Na escola A, apesar da violência estar menos presente do que na escola B, de todos os alunos, quase 40% presenciaram algum tipo de violência na escola. Na escola B, mais de 60% presenciaram algum tipo de violência. Nas redações dos alunos e nas entrevistas dos docentes, as brigas e trocas de ofensas entre os primeiros se tornaram comuns. Na escola A, pude presenciar alunos se agredindo fisicamente nos intervalos, nas salas de aulas e só cessavam com interferência de algum adulto. Na escola B, também pude observar esses mesmos fatos. Nas redações desta última pude notar que não foram poucos os estudantes que se referiam aos outros alunos, aos professores e aos diretores com ofensas de todos os tipos e muitas palavras de baixo calão e em letras maiúsculas, em uma tentativa de chamar a minha atenção e ganhar um destaque com essas agressões verbais.

Os valores que fazem parte dessa sociabilidade estão relacionados a formas de negação do outro, valorização de uma cultura da violência na qual aquele que tem como recurso a violência é aquele que consegue impor a sua vontade. Esses valores de uma cultura violenta vão na direção contrária aos valores que devem ser incorporados pelas novas gerações através da escola. Enquanto a comunidade

espera que a escola seja também responsável pela educação moral dos alunos e deposita nela essas expectativas, observa-se que essas instituições vêm enfrentando dificuldades no cumprimento dessa função.

Com as mudanças ocorridas no mercado de trabalho nas últimas décadas, entre elas a inclusão cada vez maior das mulheres, houve uma alteração nas famílias. As crianças e adolescentes ficam menos tempo com seus pais e mais tempo na escola, e os estabelecimentos de ensino, apesar de muitos agentes educadores não reconhecerem isso, acabam tendo uma responsabilidade maior na socialização das novas gerações. Há professores que reclamam da ausência da família na educação dos alunos. E para eles, não é sua função ensinar valores, e sim conteúdos. Porém, se pensarmos como Durkheim, a escola não tem a função restrita de lecionar matérias, e sim preparar as novas gerações para vida na coletividade.

Paixão (2007) coloca em evidência as tensões entre a escola e a família a respeito da socialização das crianças e jovens. Para as famílias, a função social da escola pode ser estruturada em dois principais eixos: o desenvolvimento cognitivo com a ampliação do universo de conhecimento dos estudantes e também a sua formação moral. Assim é possível observá-la enquanto um espaço de aprendizagens diversas e como um agente de socialização das novas gerações.

A expectativa da família diante da socialização realizada pela escola está longe de ser homogênea e varia de acordo com a classe social da qual faz parte a família do aluno. De acordo com a autora, as famílias da classe popular esperam que escola funcione como um instrumento de mobilidade social e amplie a possibilidade de integração dos seus filhos na sociedade. Concomitante com essas expectativas, as famílias esperam que o estabelecimento de ensino se ocupe também do processo de socialização: como ensinar regras de conduta e convivência, orientar na formação do comportamento e valores, estabelecer normas e limites e incentivar a disciplina. As mesmas esperam que a instituição escolar atue em parceria na educação de seus filhos - neste caso a educação deve ser vista no seu sentido mais amplo, ou seja, uma prática que englobe tanto a transmissão de saberes como a formação de valores e comportamentos.

Por outro lado, grande parte dos educadores questiona essa função da escola de socialização. Há professores que alegam que esse papel é responsabilidade da família, e a responsabilidade do estabelecimento de ensino é ministrar conteúdo e

desenvolver habilidades e competências. Entretanto, os docentes afirmam que sem um processo de socialização adequado ao ambiente escolar, a tarefa de se dedicar ao ensino e aprendizagem dos estudantes pode ficar comprometida. Para esses profissionais, é necessário que as crianças e adolescentes compartilhem de um conjunto de normas, valores e comportamentos que são fundamentais para que a escola possa exercer o seu papel de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo. Eles utilizam como exemplo de práticas e hábitos necessários para a convivência social agradecer, pedir licença, saber cumprimentar. Esse conjunto seria um pré-requisito para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem na instituição e que está mais voltado para uma socialização exigida para o espaço escolar que muitas das vezes entra em conflito com a socialização de outros grupos sociais dos quais os estudantes fazem parte, como a família. E quando eles não chegam à escola com esses “pré-requisitos”, os docentes primeiro precisam inculcar neles esses hábitos e práticas, prepará-los para aquisição de saberes.

Para esses educadores deveria haver uma divisão de tarefas: os professores devem ensinar conteúdos aos alunos e a família deve se preocupar com a formação social dessas crianças e adolescentes. Porém, essa divisão de funções não está clara e muito menos definida entre as famílias e o estabelecimento de ensino. Esses profissionais alegam que a família está ausente no processo de formação de seus filhos, e por isso a escola está sendo sobrecarregada com a função de educar e ensinar os conteúdos. Para eles, essa ausência acaba retardando o trabalho de ensino e aprendizado desenvolvido por eles. Desta forma, podemos perceber que há uma tensão entre a escola e a família: a escola espera que a família socialize as crianças e adolescentes, e por outro lado a família espera que a escola dê continuidade no processo de socialização familiar, além de ministrar conteúdos aos seus filhos.

Esse questionamento feito pelos docentes em relação à atuação da família na educação esteve presente nas duas escolas. Na escola B, uma professora entrevistada critica a ausência da família no processo de socialização. Para ela, a responsabilidade pela educação moral dos alunos está sendo repassada para a escola, e a mesma alega que esse não é o seu papel enquanto profissional, mas sim da família. Para esta profissional, a entrada das mulheres no mercado de trabalho e a desestruturação da família são fatores que influenciaram negativamente a

formação das crianças e adolescentes, deixando os mesmos sem orientação. Na escola A esse discurso também se repetiu. Docentes alegam que a família está ausente: a formação moral das crianças e dos adolescentes está sendo esquecida pelos pais e ainda falta comprometimento no acompanhamento escolar de seus filhos.

Diante de todos os acontecimentos das últimas décadas na sociedade brasileira, a família teve a sua estrutura alterada. Aquela família nuclear- com pai, mãe e filhos morando juntos- e mãe com disponibilidade integral para cuidar do filho não corresponde à realidade de muitos brasileiros. Com a crescente entrada da mulher no mercado de trabalho, a figura da mãe que se dedica exclusivamente ao lar entra em declínio. Muitas mulheres, além de trabalharem fora de casa, ainda são provedoras. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a proporção de famílias que têm como seu chefe a mulher vem crescendo na última década, especialmente nas famílias monoparentais. Podemos falar que há uma tendência para novos arranjos familiares que se contrapõem ao modelo idealizado pela escola. Os docentes, por sua vez, ignoram essas transformações sociais e ainda buscam o modelo tradicional de família.

Somado a isso, existe uma dificuldade dos profissionais da educação de compreender as dificuldades das famílias de classe popular possuem para criar seus filhos. E ignorando as suas realidades sociais não conseguem colocar-se no lugar delas, e julgam que as mesmas não sabem ou não querem educar seus filhos. Entretanto, isso não significa que a responsabilidade de educação das crianças e jovens seja repassada integralmente para a escola, é suficiente que a escola procure, antes de condená-las, as condições sociais nas quais vivem. Essas famílias, em muitos casos, não correspondem ao modelo de que a instituição de ensino espera. Se esse estabelecimento sozinho não pode transformar completamente essas condições sociais, cabe ao mesmo trabalhar com família que realmente existe, e não com aquela idealizada.

Nesse “jogo de empurra” de responsabilidades entre família e escola, os pais com menos tempo para dedicar aos filhos e os profissionais de educação acreditando que esse não é papel deles, podemos perceber que muitas vezes falta um ator social neste processo de formação de personalidade e caráter das novas gerações. A maior parte das escolas públicas brasileiras, não só por alguns professores acreditarem que essa não é sua função, mas também por questões

estruturais, não conseguem fazer esse papel de agente socializador, tal como Durkheim acredita que seja fundamental para a renovação da sociedade. A instituição de ensino, por ser também um agente fundamental de socialização, acaba tendo uma responsabilidade maior nesse processo diante dessa situação exposta pelos professores. Sabemos que assim como o estabelecimento de ensino tem um papel fundamental na formação das novas gerações, as famílias e a comunidade, de forma geral, também são responsáveis pela preparação das novas gerações. Por isso é necessário que esses diferentes agentes de socialização não trabalhem uns contra o outros, mas sim em uma ação conjunta para a sua formação. Cabe destacar que a família é o primeiro espaço de socialização das crianças, espaço onde são construídas as primeiras referências de personalidade, de valores, de cultura e por isso a necessidade de estabelecer uma aproximação entre a família e a escola. Uma forma de realizar esse tipo de trabalho é a integração entre as duas instituições em torno de um projeto de socialização que contemple as principais necessidades das novas gerações. É importante que esses dois agentes sociais estejam em constante comunicação, em debate para solução de problemas entre os alunos ou entre professores e alunos. É sabido que muitos problemas familiares podem repercutir no comportamento do aluno no interior do estabelecimento, por isso uma relação próxima com a família, e também com a comunidade da qual o mesmo faz parte, podem solucionar problemas que vão além deste espaço, mas que interferem nele, alteram as relações sociais dos atores que fazem parte dele e repercute na qualidade do ensino-aprendizagem.

A partir desses dados, podemos perceber que o processo de socialização realizado pelas instituições de ensino não está conseguindo fazer com os alunos incorporem um modelo de comportamento exigido para viver em sociedade como a atual. A presença de uma cultura que destaca a violência entre os alunos são valores contrários àqueles que a sociedade espera que exista no espaço escolar. Para integração social, é importante que as novas gerações compartilhem de regras e valores comuns necessários a convivência social. E é necessário que a escola contribua para fortalecer um modelo de ordem social que seja compartilhado por uma coletividade. Desta forma, também faz parte do papel da instituição de ensino inculcar em seus estudantes valores que destaquem a alteridade, a conversação, a negociação, a tolerância. A sociedade exige que as crianças e adolescentes apreendam a viver em uma sociedade na qual aprender a lidar com situações na

qual o diálogo, a habilidade de saber argumentar e convencer são os instrumentos fundamentais para se tornar um cidadão. E quando essas ferramentas falham, no lugar da palavra como instrumento de negociação e convencimento, os alunos podem recorrer à violência. Sabemos que a socialização é um processo longo e contínuo e tem como os principais agentes a família e a escola. É necessário que a última estimule a crianças e adolescentes a utilizarem o diálogo como principal ferramenta de expressão para suas insatisfações. Essas são as bases necessárias para que as futuras gerações sejam participativas na sociedade democrática na qual as pessoas devem ser capazes de se expressar através do uso da palavra. Assim, é importante que a escola trabalhe na transformação de um tipo de relação social que é orientado pelo uso da força para dar lugar a uma outra relação na qual o principal recurso acionado seja o diálogo e assim afastar dos alunos uma socialização baseada nos códigos de uma cultura que valoriza a violência.

5.2 A socialização e o controle das emoções em situações de conflito

Elias (1993) faz uma análise histórica da transformação das relações sociais. O processo civilizador a partir do qual o autor desenvolve toda a sua argumentação teórica está relacionado a um processo de transformação na conduta e nos sentimentos humanos em uma direção mais controlada e comedida, articulada ao monopólio da violência pelo Estado. A monopolização da violência pelo Estado fez com que a ameaça física ao indivíduo se tornasse mais branda e menos frequente. Assim, como o indivíduo está mesmo exposto à violência física do outro, ele também precisa se controlar emocionalmente para não atacar fisicamente outras pessoas. Com o monopólio da força, a ameaça física que o outro representa torna-se mais controlável, e somente a partir de então foi possível existir espaços pacificados que geralmente estão livres de atos de violência. A utilização da violência física fica restrita a alguns grupos de homens específicos para essa função e subordinados a uma autoridade. Sendo assim, o indivíduo não está mais tão sujeito às flutuações emocionais dos outros e as relações sociais são mais previsíveis e menos sujeitas às irrupções violentas das emoções de outros sujeitos sociais. De uma forma geral, as emoções passaram por um processo de transformação que caminhou em direção

à estabilidade. Em oposição, nas sociedades em que não há um monopólio da força, o indivíduo está mais exposto à ameaça de violência. Conforme a estrutura das relações sociais foi se modificando, o monopólio da força começou a se desenvolver e os indivíduos passaram a ter um autocontrole de seus impulsos emotivos. O controle efetuado pelos outros é convertido em um aparato de autocontrole, passa-se de um controle externo para um controle interno.

No curso do processo civilizador, esse complexo de autorregulação foi incorporado ao processo de socialização de crianças cada vez mais novas. Desde cedo, as crianças apreendiam a regular as suas emoções e sua conduta, e atitudes que fugiam a esse modelo eram investidas de vergonha. Em uma sociedade com cadeias funcionais cada vez mais entrelaçadas e dependentes, o indivíduo é direcionado, desde a infância, a prever as consequências de suas ações a partir da relação de causa e efeito. A intensificação da dependência entre os homens fez com que houvesse a necessidade dos indivíduos restringirem as suas emoções, e as possibilidades de satisfazerem os impulsos e as paixões ficaram cada vez menores. As oscilações nos comportamentos não foram excluídas da vida social, mas se tornaram mais brandas, mais comedidas e reguladas.

Todo esse processo de internalização do autocontrole emotivo e da conduta não se dá sem conflito no indivíduo. A limitação dos impulsos e das condutas sociais, principalmente quando é muito rigorosa, pode causar frustrações e perturbações nos indivíduos. Antes, as emoções podiam ser liberadas na luta entre os homens, mas com o processo civilizador, a luta, que era travada entre os homens, agora passa a ter que ser controlada e contida no interior do indivíduo contra suas próprias emoções. Todas as emoções passam por um controle rigoroso e não podem mais ser expressas livremente nas relações sociais. O indivíduo perde a forma de canalizar as suas paixões. Agora, essas paixões só podem ser expressas de forma regulada.

A modelação do indivíduo à estrutura social civilizada é altamente complexa e por isso que esse processo exige tempo para se efetivar. O equilíbrio entre controle das emoções e satisfação pessoal nem sempre é alcançado por todos. Há indivíduos que não conseguem desenvolver esse autocontrole emocional e também há o oposto, ou seja, aqueles que coíbem rigorosamente a si mesmo a expressão de seus sentimentos. Entretanto esses são casos extremos. De forma geral, a maior parte das pessoas se encontra entre esses dois extremos.

O surgimento desse novo padrão de relação social da sociedade ocidental apontado por Elias ao longo da história não foi uniforme e está longe de ser homogeneizado, tanto quanto em relação às diferentes sociedades quanto em seu interior. A internalização do controle emotivo não é um processo que ocorre de forma padronizada. Neste aspecto, pode-se interpretar que os grupos sociais distintos lidam diferentemente com o controle de suas emoções, dependendo da sua socialização. Sendo assim, em uma mesma sociedade poder haver formas de interações sociais distintas de acordo com os grupos sociais.

Na escola pública há pelo menos dois tipos de grupos que diferem entre si: os professores e os alunos. Alunos e professores fazem parte de classes sociais diferentes: enquanto que a maioria dos primeiros compõe a classe popular, maior parte dos docentes faz parte da classe média. Ainda há um outro agravante que é a questão de fazerem parte de gerações distintas. Até mesmos entre os estudantes, há diferenças sociais entre eles que delimitam grupos e círculos de amizade. Assim, a instituição pública é marcada por uma heterogeneidade de grupos sociais, os quais trazem para esse espaço suas diferentes formas de pensar e se expressar. Esses fatores podem revelar formas distintas de socialização, de sociabilidade e de valores. Essas diferenças podem resultar em conflitos diversos no interior de uma instituição escolar.

Alguns educadores da escola B falaram que as relações sociais estabelecidas entre os estudantes podem variar entre não violentas e violentas. Já aqueles da escola A destacaram que os mesmos possuem uma forma “agressiva” ou “violenta” de se relacionar entre si: com gritos, ofensas, socos e tapas. Apesar da interpretação dos profissionais da escola A ressaltar mais a violência entre os alunos do que professores da escola B, os estudantes desta última relataram uma presença maior da violência entre eles. Nas entrevistas, os docentes da escola B fizeram uma diferenciação entre os seus alunos e aqueles de outras escolas públicas. O fator de distinção entre os alunos foi fazer parte ou não de comunidades violentas. De acordo com seu discurso, entre os seus alunos a violência não era tão presente como entre aqueles que são moradores de regiões dominadas pelo tráfico de drogas e pela violência. Porém, as redações dos alunos da escola B desconstruem esse discurso quando revelam que atos de violência fazem parte da rotina escolar. Assim é possível perceber que apesar das diferenças entre os dois estabelecimentos e

entre os seus docentes, relações marcadas por formas violentas estão presentes entre crianças e adolescentes.

Em muitas redações lidas de ambas as escolas, os casos de brigas entre alunos foram descritos como situações que fazem parte do cotidiano dos alunos, com maior frequência dos relatos daqueles da escola B. Nestas descrições, as brigas são antecedidas respectivamente por um desentendimento entre estudantes, por ofensas e por fim terminam em agressões físicas entre os mesmos. Essa foi a dinâmica que foi observada quando estava presente no estabelecimento e pude presenciar a brigas entre eles, seja na pátio ou até mesmo na sala de aula. As brigas só eram interrompidas quando o professor ou um inspetor intervinha entre os envolvidos. Podemos perceber que em situações de tensão, alguns alunos não conseguem controlar suas emoções e partem para a agressão física. Essa falta de controle de sentimentos como a raiva ou agressividade pode conduzir a formas violentas de interação nas quais os estudantes são conduzidos pelos seus impulsos. Esse complexo de autorregulação citado por Elias parece que está em processo de desenvolvimento e ainda não se consolidou como um dispositivo interno de autocontrole. Mas como esse processo de transformação das emoções não se dá de forma padronizada entre todos os grupos sociais, e é possível perceber que há grupos e indivíduos que lidam de diferentes formas com esses impulsos. Talvez esses alunos, por estarem ainda em socialização, não possuem o domínio de suas emoções. Essa característica do autocontrole emotivo da sociedade moderna se dá através de um longo processo de formação pelo qual as crianças e os adolescentes ainda estão em curso, e por isso não é possível pensá-lo como pronto e finalizado.

Os alunos descreveram essas situações de brigas entre si como eventos corriqueiros do cotidiano escolar, e esse mesmo discurso de “normalidade” também foi observado por alguns professores. Todavia, é importante que a naturalização desse descontrole que resulta em formas violentas não favoreça a omissão dos agentes educadores. Para que esses alunos sejam integrados na sociedade, é necessário que os mesmos saibam lidar com as diferentes emoções e acionem outro recurso que não seja o uso da violência. A formação da identidade social de um indivíduo que possui o domínio de suas emoções ocorre a partir de um processo longo e contínuo de internalização de condutas socialmente adequadas para cada situação. Para esses alunos, a escola enquanto agente de socialização tem um papel fundamental na incorporação de formas não violentas de expressar as suas

emoções e seus instintos. Na verdade, é um trabalho social que deve ser realizado continuamente e ser incorporado gradualmente na rotina dos estabelecimentos de ensino. Apesar da presença de diferentes formas de violências na escola, os agentes de educação lidam com essas questões com naturalização e com a passividade. Essa naturalização entre a comunidade escolar acaba reproduzindo nas novas gerações as mesmas práticas violentas e torna-se um processo difícil de ser transformado. Talvez por isso que há alunos que tenham dificuldade de resolver suas divergências de outras formas não-violentas, uma vez que desde novos já estão incorporando os valores de uma cultura violenta. Por essas razões que cabe a escola ensinar aos educandos outras formas de resolver e enfrentar seus desafios, juntamente com outros agentes de socialização.

5.3 Professor: um abalo na autoridade moral

Com as mudanças sociais ocorridas nas escolas públicas brasileiras, a identidade social do professor também passou por transformações sociais. Entretanto, para esses profissionais muitas dessas mudanças contribuíram para o enfraquecimento de sua autoridade moral diante da comunidade escolar. Durante as entrevistas realizadas nos dois estabelecimentos públicos com os educadores, pude observar que essa questão era tema central para os mesmos.

Os docentes de ambas as instituições pesquisadas caracterizaram esse novo padrão de relacionamento entre professor e aluno de forma negativa. Na escola B, alegam que os estudantes não têm limites e respeito com eles e que comportamento deles é inadequado para o ambiente escolar. Essa postura por parte dos estudantes representa para os entrevistados uma permissividade excessiva nas suas atitudes e contribui para o desrespeito. E nesta sua perspectiva, a consequência é um enfraquecimento da sua autoridade moral diante dos estudantes. Na escola A, o discurso docente colocou em evidência as mesmas insatisfações daqueles da escola B. Entretanto, a questão da sua autoridade moral diante dos alunos foi mais destacada pelos entrevistados da escola A e a categoria “respeito” apareceu nas suas falas com mais destaque.

Apesar dos educadores da escola A problematizarem mais a mudança dos alunos em relação a sua autoridade, foi possível observar que os profissionais das duas escolas abordavam a mesma questão. A crise de autoridade docente pode ser também exemplificada nas suas falas sobre a falta de “respeito” por parte dos alunos. A categoria “respeito” apareceu no seu discurso como uma mistura de obediências aos seus comandos e um tratamento por parte dos estudantes aos próprios que seja caracterizado por uma forma educada de conversar, sem ofensas, sem gritos.

Essa “falta de respeito” destacada no discurso representa o que alguns autores chamam de incivildades. Charlot (2002) define as incivildades como atitudes que não transgridem a Lei e nem ao regimento interno da instituição, mas está direcionada à quebra das regras da boa convivência social, como ofensas, palavras agressivas que atingem os direitos de todo indivíduo e abalam a identidade pessoal e profissional. Abramovay e Castro (2006) trabalham com definições aproximadas de incivildades e microviolências. Para as duas, as microviolências são pequenos atos de violência que não podem ser enquadrados como crimes, mas que suspendem pactos sociais, comprometem a convivência social e por isso prejudica o clima escolar, tais como incivildades. As incivildades quando ocorrem no ambiente escolar e partem de alunos podem ser caracterizadas como comportamentos que desafiam a autoridade do professor.

Por serem consideradas como violências com menor poder ofensivo e invisíveis aos olhos de muitos agentes sociais, é comum que as microviolências se enraízem nas práticas escolares e passem a ser banalizadas. A naturalização dessas microviolências faz com que sejam julgadas como ações sem importância, e por isso caem no esquecimento como um problema que afeta uma das relações sociais mais fundamentais de qualquer instituição de ensino: a relação entre o aluno e professor. As incivildades atingem principalmente a qualidade das relações sociais.

Neste caso, a falta de “respeito” do aluno pelo professor está atrelada ao abalo da sua identidade e da sua autoridade como agente educativo. Para os entrevistados, essa falta de respeito afeta a sua identidade profissional. E neste ponto podemos perceber que a sua autoridade enquanto agente socializador fica comprometida, assim como o cumprimento de ministrar conteúdos.

Há uma tensão entre o modelo de aluno esperado pelo docente e aquele que realmente chega à escola pública. Existe uma tensão entre a cultura do jovem e a cultura escolar. As crianças e jovens trazem para o interior da escola a cultura que vivenciam nos espaços sociais dos quais fazem parte, entre eles a vizinhança e a família. Eles trazem a sua forma de ser, de agir, de pensar, seus hábitos e suas formas de linguagem que são experimentados de maneira mais flexível e natural. A cultura escolar, representada pelo educador, valoriza a concentração, a disciplina, o cumprimento de tarefas escolares, obediência às normas. Essa cultura escolar corresponde a uma internalização de uma série de conjunto de valores e práticas sociais que não fazem ou faziam parte dos ambientes sociais dos quais os estudantes são oriundos. Instala-se então essa tensão de culturas diferentes entre alunos e professores que pode ser interpretada para os últimos como uma perda de autoridade.

De acordo com o discurso dos docentes, os principais fatores que abalam a sua autoridade moral são a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a aprovação automática dos estudantes de uma série para outra.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) foi criado em julho de 1990 e reconhece as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos diante da família, do Estado e da sociedade como um todo. Apesar de ser considerado um avanço na legislação brasileira, é muito criticado por docentes. Se por um lado, a sua relação com o aluno é caracterizada por uma diferença de poder, por causa da idade, da experiência e pelo papel que esse profissional ocupa. Por outro lado, o ECA torna essa relação aluno-professor menos desequilibrada, assegurando direitos para a nova geração diante da sociedade, e neste caso perante professor. O ECA ratifica a condição da criança e do adolescente como um sujeito de direitos. Todavia, o docente interpreta o ECA como um fator que desafia a sua autoridade. Para alguns educadores, o fato do aluno saber que tem direitos torna-se um problema para a manutenção da disciplina em sala de aula, para a obediência de seus comandos, e para manutenção da autoridade construída diante do aluno. Essa autoridade moral construída pelo professor baseada em um grande desequilíbrio de poder perde força com esse Estatuto.

Mesmo não estando mais em vigor, a aprovação automática implantada pela Prefeitura foi também destacada entre esses profissionais como um fator que abala a sua autoridade diante dos alunos. A aprovação automática fazia parte de um

programa pedagógico que tinha como proposta a diminuição da evasão escolar através da repetência. Diversos estudos educacionais chamavam atenção para efeito traumático que uma repetição no início da escolarização poderia causar, e uma das consequências era o abandono escolar. A aplicação da aprovação automática na rede municipal consistia na suspensão da retenção dos educandos até a quarta série do ensino fundamental por causa de reprovações nas disciplinas. Concomitante a essa medida, era previsto um acompanhamento escolar individualizado dos alunos com dificuldades no ensino-escolar. Na prática, o que aconteceu foi a passagem de uma série para outra, sem nenhum acompanhamento específico para aqueles com rendimentos insuficiente.

Apesar do programa de Progressão Escolar não estar mais em vigor a partir do ano letivo de 2009 na rede municipal de ensino, ainda resulta em muita polêmica entre os profissionais da educação. Muitos docentes alegam que os estudantes passavam de uma série para outra sem aprender o conteúdo necessário. Neste caso, a aprovação automática retirou do professor a decisão única sobre a progressão escolar do aluno.

Podemos perceber que a construção da autoridade moral do professor está baseada em recursos repressivos que funcionam como um dispositivo de ameaça ao estudante. Se o professor é aquele que pode decidir a sua progressão escolar, e é através desse recurso pedagógico que é depositada grande parte da sua autoridade diante da comunidade escolar. Com esse mesmo instrumento, procura-se controlar a disciplina dos alunos em sala de aula. Entre muitos motivos que há para criticar o sistema de ciclo com aprovação automática, o fato dos docentes associarem esse recurso à sua autoridade moral revela que a construção da sua autoridade está longe do idealizado para uma escola pública democrática. O modelo de profissional que ainda está presente no seu imaginário é aquele que se impõem diante dos alunos com ameaças de reprovação, e estes por sua vez devem ser aqueles que têm medo do professor que reprova. Essa é uma das bases de sustentação da autoridade moral dos educadores, e quando retiraram deles esse recurso, os mesmos se viram abalados profissionalmente.

Assim, apesar das mudanças políticas e sociais das últimas décadas no Brasil, o modelo de identidade docente ainda permanece tradicional. Pelas entrevistas feitas, a construção da sua autoridade docente envolve formas repressivas e um grande desequilíbrio de poder entre eles e os estudantes.

Entretanto é possível notar que esse modelo de autoridade moral está em crise, e por isso é fundamental rever os valores e as atitudes que fazem parte dessa identidade profissional. Se por um lado é necessário repensar a construção autoridade, por outro lado, a falta de autoridade docente pode comprometer o processo de socialização das crianças e dos jovens.

Essa perda da autoridade do professor pode representar uma crise de identidade profissional e uma desordem na escola, não só dos alunos diante dos professores, mas também dos alunos entre si. O educador dentro da instituição de ensino é um dos mais importantes atores e representa a escola coletivamente. Um docente que não possui autoridade moral para a comunidade escolar poderá comprometer o processo de socialização das novas gerações e instalar no estabelecimento um ambiente propício ao desrespeito aos direitos do outro, a intolerância e até a violência. Por isso, o estabelecimento de ensino deve fortalecer a sua autoridade moral e construir com toda a comunidade escolar um conjunto de regras e condutas que devem ser objetivo e seguido por todos. Uma instituição que não possui um conjunto de regras e condutas definido e claro para todos que fazem parte desse espaço pode favorecer um ambiente no qual os estudantes não tenham limites para as suas ações, mesmo sendo elas destrutivas para o tecido social e terminando em casos graves de violência.

Em uma pesquisa realizada com professores da rede pública do Rio de Janeiro por Bomeny, Coelho e Sento-Sé, ficou clara a centralidade da crise da autoridade docente nas entrevistas (Bomeny, Coelho e Sento-sé: 2009). O objetivo da investigação era a compreensão das percepções da violência escolar pelos professores. Foi observado que as noções de violência e indisciplina muitas vezes se confundem no discurso dos docentes, e pode ser expressa pela falta de “respeito” que há em relação a esses profissionais. Assim, há uma imprecisão quanto à definição do que é violência para os entrevistados. Ainda nesta pesquisa, os educadores destacaram uma transformação no comportamento dos alunos diante de normas estabelecidas. Essa mudança comportamental acabou sendo interpretada como indisciplina e até mesmo violenta contra a sua autoridade. A insatisfação dos professores está relacionada à perda de sua autoridade diante dos dispositivos legais, da aprovação automática, dos alunos, da família e da sociedade como todo. Para eles, há uma relação entre uma flexibilidade excessiva das regras e normas de

convivência social e também das regras próprias ao sistema de ensino. Além desses fatores, soma-se ainda o crescimento da violência no interior deste espaço escolar.

Assim, podemos perceber que as entrevistas realizadas com os professores das duas escolas públicas seguem na mesma direção da pesquisa citada a cima. Para esses profissionais, a questão da autoridade está sendo abalada por medidas externas que acabam interferindo na relação professor-aluno. A base de sustentação da identidade do professor que antes era pautada pela ameaça, pelos castigos e pelo medo não se mantém mais. Está presente também uma progressiva perda de autonomia pela escola. Se em um passado recente, a escola era soberana para dar punições e castigos para atos de indisciplina cometidos por alunos, hoje ela tem suas ações limitadas por outras instituições sociais.

Com a expansão da rede pública de educação no país, o perfil de alunos que a escola passou por uma grande transformação. A escola que até então atendia a classe média agora é ocupada pela classe popular. Desta forma, o aluno que faz parte dela mudou e a autoridade docente também sofreu alterações nessa conjuntura. Como o educador tem um papel fundamental no processo de socialização das novas gerações, ter a sua autoridade abalada diante dos estudantes pode prejudicar a formação deles.

Para o professor, enquanto agente educador, é esperado que tenha uma identidade construída a partir de uma relação de alteridade, diálogo e tolerância com seus alunos. Essa autoridade moral do professor diante dos alunos é uma autoridade que se constrói no cotidiano escolar, na relação próxima com seus alunos. No período militar, a identidade do professor era baseada na obediência inquestionável por parte dos alunos aos seus professores. Hoje, passada a Ditadura Militar, a identidade do professor também foi alterada e parece que ainda não ficou clara para os professores quais são os caminhos para a construção de uma identidade profissional que esteja de acordo com a escola pública democrática. Há uma necessidade de uma reinvenção da identidade do professor que seja construída para que assim os professores possam ser atores sociais com autoridade moral diante dos estudantes e possam contribuir para a democratização do ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada na escola A e escola B coloca em evidência que a temática violência e escola contempla questões pedagógicas e por isso não pode ser tratada unicamente como um problema de segurança que “invadiu” esse espaço. A interação entre violência e escola envolve a violência urbana como uma experiência ou sensação vivida cotidianamente nas rotinas dos grandes centros urbanos, mas também envolve o cumprimento do papel social da instituição enquanto agente de formação das novas gerações. Da mesma forma, é possível afirmar que nos casos estudados, a violência urbana não se reproduz de forma direta e automática no espaço escolar.

É inquestionável que a cidade do Rio de Janeiro é uma capital violenta, que há no Brasil um grande índice de desigualdade social e que o contexto social no qual as crianças e jovens crescem e vivem influencia na formação de valores e na orientação de tomada de decisões. Os dados revelados pelas pesquisas na escola A e na escola B nos mostram uma significativa presença de atos violentos neste ambiente. Na escola A, 38% dos alunos que participaram da pesquisa relataram algum caso de violência no estabelecimento. Já na escola B, essa porcentagem foi maior: 62% dos alunos escreveram que presenciaram alguma violência em seu interior, ou seja, mais da metade já pôde observar essa experiência. Não foram poucas as redações nas quais os mesmos afirmaram que muitas dessas violências, especificamente as brigas entre eles, fazem parte da rotina do estabelecimento de ensino. De acordo com Chrispino, uma das causas para os conflitos escolares é a grande heterogeneidade que pode abrigar esse espaço. Para autor, a existência de diversos grupos sociais - cada qual com seus valores, costumes e objetivos- em convivência em uma mesma instituição pode levar a tensões e conflitos internos. Porém, o conflito pode surgir de qualquer interação social, e por isso também é comum que o mesmo esteja presente nos estabelecimentos de ensino. Entretanto, o autor revela que a forma através da qual a escola opera com esse conflito é que vai determinar se o mesmo será transformado em violência. Desta forma, podemos observar que cada escola contempla uma diversidade de grupos sociais e por isso no decorrer de uma interação entre alunos podem surgir conflitos e os mesmos se transformarem em violências. Grande parte das violências ocorridas entre alunos surgem de uma divergência, e instala-se um conflito. Essas divergências muitas das

vezes estão relacionadas a disputas entre alunos, a interpretações diversas sobre um fato, a objetivos e interesse diferentes, a formas distintas de se relacionar. Quando esse conflito não é solucionado por mecanismos não-violentos, como o diálogo, os estudantes partem para a violência verbal, e algumas vezes, terminam na violência física. Pôde ser observado que em situações de divergência, a dinâmica da violência inicia com ofensas e quando agrava culmina na agressão física. Em outras palavras, quando são colocados diante de tensões, parte deles aciona a força como uma tentativa de dar uma resposta. Desta forma, podemos perceber que há uma sociabilidade marcada pela violência. Essa sociabilidade pode estar associada a uma multiplicidade de fatores, porém procurei analisar a partir da relação com a comunidade na qual a instituição está inserida e ao seu processo de socialização.

Na comparação da escola A com a escola B, a relação entre presença de violência no interior do estabelecimento e comunidade violenta foi inversamente proporcional. A escola A está inserida em uma região da cidade com bastante incidência de crimes. A avenida na qual está localizada é uma importante via da Zona Norte que corta diversos bairros da região e por isso é utilizada como rota de fuga para quadrilhas de traficantes. Os estudantes desta instituição fazem parte de comunidades próximas, algumas delas dominadas por grupo de milicianos e outras por traficantes de entorpecentes. Já a escola B está localizada também na Zona Norte da cidade, porém próxima ao limite com a Zona Oeste da cidade. Esta região não é caracterizada pelo domínio de quadrilhas de traficantes e nem é marcada pela criminalidade. Os alunos da escola B são oriundos do próprio bairro e de bairros vizinhos.

Mesmo a escola B sendo localizada em uma região menos violenta da cidade em relação à escola A, os casos de violências descritos nas redações da escola B foram proporcionalmente mais frequentes do que na outra. De maneira inversa, os estudantes da escola A oriundos de comunidades dominadas pela violência relataram uma presença menor da violência no interior do estabelecimento que aqueles da escola B que não moram em comunidades. Sendo assim, esta pesquisa rompe com uma associação recorrente que há entre comunidade violenta e escola violenta e/ou alunos de comunidade violenta e escola violenta. E questiona essa concepção que está difundida por toda a sociedade, até mesmo entre os docentes como pôde ser constatado. Desta forma, podemos chegar a conclusão que a escola A não reproduz de forma automática a violência que está presente no seu contexto

social, e a violência presente na escola B não necessariamente tem uma origem externa.

Diante dessas informações, podemos perceber que a violência urbana não é reproduzida de forma direta para interior dos estabelecimentos de ensino. Desta forma, é possível afirmar que pode haver escolas seguras em regiões violentas e escolas violentas em região seguras da cidade. Há dinâmicas escolares que podem tanto criar uma barreira social contra o avanço da violência urbana como também podem fazer com sejam produzidas violências no interior de próprio espaço. Logo, o fato da instituição estar localizada em região mais segura da cidade não lhe garante estar livre de violências em seu espaço. Sendo assim, é possível notar que essa relação entre violência e escola não é automática, como alguns docentes entrevistados sugeriram.

Para Zaluar, a crise enfrentada pelas instituições de ensino está relacionada à violência urbana. Existe uma valorização da violência pelas quadrilhas de tráficos de drogas que muitas das vezes submetem aqueles que vivem sobre seu domínio, inclusive alunos e profissionais dos estabelecimentos de ensino próximos. Neste caso, a autora se refere a um tipo de violência específico: a violência na escola. De acordo com Abramovay e Charlot, a violência na escola é aquela que existe fora dos muros da instituição e acaba transpondo o seu espaço. Essa violência é aquela que existe na comunidade da qual a escola faz parte e consegue exercer influência no seu espaço. Apesar de existir estabelecimentos de ensino que estão submetidos a essa violência que não tem origem no seu espaço interno, esse não foi o caso verificado nas escolas A e B. Durante a pesquisa, não houve nenhum indicativo da influência da violência presente fora dos muros das duas instituições. Isso porque o entorno da escola B não foi caracterizado por um domínio de quadrilhas de traficantes violentas. E na escola A, apesar de ser cercada por diversas quadrilhas de traficantes e milícias, não foi identificada nenhuma ação que fosse capaz de alterar a rotina escolar. Desta forma, a influência de grupos de traficantes no espaço escolar tal como descritas por alguns autores não pode ser aplicada às instituições pesquisadas, e por isso não é capaz de fornecer indicações para interpretação dos dados obtidos. Sendo assim, é possível pensar que nestas duas instituições o tipo de violência que predomina não é a violência na escola.

Uma violência comum aos dois estabelecimentos foi a violência à escola, aquela que representa a manifestação contra a instituição e pode ser exemplificada

na pesquisa pela depredação do seu patrimônio. Charlot destaca a importância de pensar a violência contra a escola e a violência da escola (aquela praticada por seus profissionais) de forma relacionada. De acordo com o autor, pode haver uma relação entre a violência praticada pelos educandos contra a instituição e a violência provocada pelos profissionais do estabelecimento. E a violência à instituição poderia ser, neste caso, uma resposta da violência sofrida pelos estudantes. Apesar de não poder desconsiderar essa possibilidade, a partir dos dados analisados na pesquisa é prematuro fazer essa afirmação. Mesmo sendo relatada com maior frequência na escola B, não pode ser aprofundado se esse tipo de violência está relacionado a uma rejeição da educação recebida ou à manifestação contra os profissionais da educação. Apesar de não ter elementos suficientes para chegar a essa última afirmação, a violência institucional – ou violência simbólica- acionada por professores se fez presente em ambos estabelecimentos. De acordo com Abramovay, esse tipo de violência está presente nas práticas institucionais da escola e pode ser manifestado através das relações de poder entre docentes e estudantes. A violência institucional é aquela acionada por profissionais do estabelecimento de ensino que agridem moralmente a identidade do educando. Mesmo não ocorrendo de forma generalizada, as redações dos estudantes revelaram formas de discriminação, humilhações e abusos de poder por parte dos docentes tanto na escola A como a escola B que podem ser consideradas como violência institucional. Diferentemente da escola A, na escola B os membros da Direção Escolar também praticaram essa mesma violência institucional.

Alguns fatores podem ser destacados para um menor impacto da violência no estabelecimento de ensino e outros se mostraram sem efeito social algum. Como pôde ser constatada na redação dos estudantes da escola B, a interferência de forças de segurança em sua rotina foi uma medida paliativa, e talvez por isso não tenha conseguido resolver o problema de violência em seu interior. O estabelecimento de ensino perdeu a sua credibilidade diante dos alunos como aquela instituição que é capaz de resolver os problemas ocorridos no seu espaço de atuação. Uma das poucas medidas que a Direção tomava é chamar a Polícia e Guarda Municipal para conter as brigas entre os alunos. O seu posicionamento diante dos educandos foi um marcador de diferença entre os dois estabelecimentos, e sugere uma associação com a presença de relações violentas na instituição.

A atuação dos profissionais de educação junto aos alunos pode representar um fortalecimento dos vínculos sociais entre os membros da comunidade escolar. E assim, ser capaz afastar a possibilidade de um embate violento entre os mesmos e promover um clima amistoso e pacífico. Na escola A, o destaque entre os profissionais de educação foi para a Direção da Instituição. Enquanto que os estudantes da escola B relataram casos de violência praticados pelas diretoras e também questionaram a sua atuação no comando do estabelecimento, na escola A foi diferente. Nesta última, os alunos descreveram os profissionais da Direção como atuante e construíram uma relação com eles de admiração e afeto. Assim, podemos perceber que uma medida baseada na repressão da violência não supera uma ação voltada para o fortalecimento das relações sociais entre aqueles que fazem parte do estabelecimento de ensino. Isso porque o problema da violência na escola envolve principalmente a qualidade das relações sociais estabelecidas em seu interior.

Diante dos relatos da presença rotineira de relações sociais orientadas pela violência, pôde-se notar que instituição escolar enfrenta obstáculos no cumprimento de seu papel social: a socialização das novas gerações. Além de dispor para o aluno o conhecimento que a Humanidade acumulou durante séculos e instrumentalizá-lo para o exercício de uma profissão, a escola tem um papel fundamental para internalização de normas de conduta, valores que ocorrem através de um longo e penoso processo de socialização. Por meio da ação educativa, as novas gerações assimilam as técnicas, conhecimentos, crenças, valores, hábitos e comportamentos da sociedade que fazem parte. Por isso, é importante que neste espaço social sejam favorecidos o estímulo ao diálogo como instrumento principal de negociação, a troca de experiências entre os alunos, o desenvolvimento da capacidade argumentativa, a autonomia intelectual e a formação de opinião e de identidade. Todavia, a presença da violência no estabelecimento de ensino se opõe aos valores que a sociedade espera que dela faça parte. A cultura da violência é baseada na imposição garantida pelo uso da força ou sua ameaça, pela negação dos direitos dos outros indivíduos, pela destruição da personalidade individual, pela sensação de medo e insegurança. Portanto, a cultura da violência representa para os estabelecimentos de ensino um grande desafio. A existência desses dois padrões culturais no espaço escolar resulta em tensões diversas para uma socialização sólida para os alunos.

Um impasse que pôde ser observado nas entrevistas com os professores é a tentativa de sua desvinculação da função de socialização com o seu papel de

profissional. Os mesmos alegam que o papel de educação moral dos estudantes não lhes pertence, e sim às famílias, e que essas, por sua vez, são omissas em sua função de orientação moral. E se os docentes acreditam que a escola não tem a função de educar em seu sentido mais amplo, e somente ministrar conteúdos, sua contribuição para formação de uma sociabilidade pacífica torna-se mais difícil. Enquanto os agentes educacionais não tiverem consciência de que o processo de socialização também faz parte de seu trabalho e que este caminha junto ao processo de aprendizagem de conteúdos disciplinares, a formação moral e intelectual das crianças e adolescentes poderá ficar incompleta.

Por outro lado, é urgente a valorização da carreira do magistério. Nas entrevistas realizadas com os docentes, os mesmos apontam para uma progressiva perda de autoridade. Entre os principais fatores citados para esse declínio foram o ECA e a aprovação automática. A partir da análise desses discursos, pôde ser observado que esses fatores diminuíram o poder dos docentes diante dos estudantes. Na realidade, a crise de autoridade retratada pelos professores se referia mais a uma transformação na autoridade docente. E essa perda de autoridade nada mais é do que o enfraquecimento de um modelo de autoridade tradicional, baseado em medidas de repressão e em desigualdades de direitos.

Porém, é importante que o docente tenha a sua autoridade moral perante a comunidade, por ser ele o agente educador nesse processo e ser o principal representante da instituição escolar. Todavia, a construção da sua autoridade não pode mais ser sustentada por medidas repressivas. Para estar de acordo com as ideias de uma escola democrática, é importante que ela seja baseada no respeito aos direitos dos estudantes, na boa convivência e no empenho profissional de suas atividades. E essa autoridade é construída em sua prática docente cotidiana, na relação diária com os alunos, com o apoio das famílias, com o suporte de outros funcionários, com o investimento do Estado. A autoridade do professor é fundamental para o processo de socialização da escola.

A função social da instituição de ensino vai além de aprender regras gramaticais ou fazer contas, ela também representa um aprendizado para o aluno de participação na sociedade. É importante que cada estabelecimento, levando em consideração as suas especificidades, pense em projetos pedagógicos que contemplem as necessidades de seus educandos, tanto em termos de rendimento escolar como na construção da sociabilidade que possa combater a cultura da

violência. Da mesma forma que a sociabilidade violenta é construída socialmente, ela também pode ser desconstruída e reconstruída baseada em outros valores.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et al (Org). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. *Violência no meio escolar: violência na e da escola no Brasil*. Minas Gerais: PUC , 2006.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. *Caleidoscópio das violências nas escolas: missão criança, união européia*, Brasília: OXFAM, 2006. (Série mania de educação).
- BALANDIER, George. Dinâmicas sociais: o custo social do progresso. In: _____. *As dinâmicas sociais: sentido e poder*. São Paulo: Difel, 1976.
- BOMENY, Helena; COELHO, Maria Cláudia ; SENTO-SÉ, João Trajano. Violência nas escolas públicas do Rio de Janeiro: notas explanatórias sobre a autoridade docente e as percepções da violência. *Desigualdade & Diversidade*, n.4, jan./jun. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio.(Org). *Escritos de educação* . Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- CANDAU, Vera. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1999.
- CASTRO, Cláudio de Moura : OLIVEIRA, João Batista Araújo. Por quê a educação brasileira é tão fraquinha? In: SCHWARTZMAN, Luisa Farah et al. (Org). *O sociólogo e as políticas públicas: ensaios em homenagem a Simon Shwartzman*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p.135-154.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 4, jul./dez, p.432-443, 2002.
- _____. Bernard. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro, Vozes: 2007. p. 203-221.
- CHRISPINO, Álvaro. *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*, Rio de Janeiro, v. 15, p.-11-28, jan./mar. 2007.
- DEBERBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun, p. 163-193, 2001.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos. 1995

_____. Pedagogía e sociologia: La enseñanza de la moral em La escuela primaria. In: _____. *La educación moral*, Madrid: Ediciones Morata, 2002. p. 25-45.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FERNANDES, Raquel Brum. *Violência nas escolas: uma comparação entre duas escolas diferenciadas dentro de uma mesma comunidade*. 2010. Mestrado (Dissertação de Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GUIMARÃES, Eloísa. *Escola, galera e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

IBGE. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774> Acesso em: agosto de 2011.

IBGE. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774> Acesso em: agosto de 2011.

LAVINAS, Lena ; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Combater a pobreza estimulando a frequência escolar: o estudo de caso do programa bolsa-escola de Recife. *Revista de ciências sociais, serviço social e sociedade*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *Metrópoles: entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.291-315.

MARINHO, Karina Rabelo L et al. Violência afeta o desempenho dos alunos em sala de aula. *Revista do legislativo*. Belo Horizonte, n. 37 jul./dez, p. 82 – 91, 2003.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. *Violência escolar: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano escolar*. 2004. Mestrado (Dissertação em Educação) - Pós- Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2004.

MISSE, Michel. Sobre uma sociabilidade violenta, éticas e sociabilidade no Brasil contemporâneo. *Crime e violência no Brasil contemporâneo: estudos de sociologia do crime e da violência urbana*. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 2006. p. 251-267.

MORIN, Edgar. A responsabilidade do pesquisador perante a sociedade e o homem. In: _____. *Ciência com consciência*. 4.ed.[S.l]: Betrand Brasil: 2000.

PAIVA, Ângela Randolpho ; BURGOS, Marcelo Baumann. Apresentação. In: _____; _____. *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. p. 7-13.

PAIVA, Ângela Randolpho. Cidadania e formas de solidariedade social na favela. In: _____; _____. *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. p. 17-58.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: maio de 2010.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola e projetos sociais: uma análise do efeito-favela. In: _____; _____. *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. p. 17-58.

PACHECO, Aretha Ludmillae; QUINTELA, Luis Henrique Pimenta. *A educação e o Bolsa família*. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_08/e8-10a.pdf>

PAIXÃO, Lea Pinheiro Brandão. Socialização na Escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 222-244

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro . Instituto Pereira Passos. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas/index_bairro.htm> Acesso em: junho de 2010.

SENTO-SÉ, João Trajano. *Violência, medo e mídia*: notas para um programa de pesquisa. *Comum*, n. 21, v. 8, p. 24-38, 2003.

_____. João Trajano. O discurso público sobre violência e juventude no Rio de Janeiro. *Lusotopie*, v. 2, p. 283-297.

SIMMEL, Georg. The sociological nature of conflict. In: _____. *Conflict. the web of group-affiliation*. London: Collier Macmillan, 1964. p. 13-55.

_____. A natureza sociológica do conflito. In: _____. *Sociologia*. São Paulo: Ática. 1983. p. 122-133. (Coleção grandes cientistas sociais).

SILVA, Anderson Paulino, BRANDÃO, André ; DALT, Salette da. *Educação e pobreza: o impacto das condicionalidades do programa bolsa família*. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n8/numero8-05_educacao_e_pobreza_o_impacto_das_condicionalidades_do_programa_bolsa_familia.pdf>

SILVA, Aida Maria Monteiro. *Educação e violência: qual o papel da escola?* Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aida1.htm>>

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil educação e pesquisa. São Paulo, v. 27, n.1, jan./jun, p. 87-103, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. *A instituição escolar e a violência*. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos>>.

WEBER, Max. *Sobre algumas categorias da sociologia compreensiva em: metodologia das ciências Sociais (Parte 2)*. 2.ed. São Paulo: Cortez. 1995. p.313-348.

ZALUAR, Alba ; LEAL, Maria Cristina. Gênero e educação pública: uma comparação entre o CIEP e a escola Comum. *Revista brasileira de. Estudos de Pedagogia*, Brasília, v. 78, jan./dez, p. 157-194,1997.

ZALUAR, Alba ; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 16, n. 45, p-145-164, 2001.

_____. Cultura, educação popular e escola pública, masculinidades, crises e violências. In: _____. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 107-129 ,p. 365-395.

ANEXO B - Roteiro de entrevista

a) Disciplina:

b) Tempo de serviço:

c) Tempo de trabalho na escola:

d) Raça/etnia:

f) Sexo:

1) O que você acha da escola em que trabalha?

2) Como você avalia a relações entre os alunos? Ela vem se alterando ao longo do tempo?

3) E a relação aluno-professor? Ela vem se alterando ao longo do tempo?

4) Você acredita que a relação entre os alunos e aluno-professor pode influenciar na qualidade do ensino-aprendizagem? Como?