

ISABEL CRISTINA SANTOS DE PAULA

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS
CAUSAS DAS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA
ENTRE OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em “Educação: História, Política, Sociedade”, sob a Orientação do Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas.

**PUC-SP
2006**

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr Marcos Cezar de Freitas
(PUC/SP)

Prof^a Dra Alda Junqueira Marin
(PUC/SP)

Prof^a Dra Rita de Cássia Alves de Oliveira
(PUC/SP)

Aos meus pais, Benedito (in memoriam) e Josefina, dedico este trabalho como retribuição pela vida, amor, carinho e incentivo que sempre recebi. Ao meu pai, com saudade de suas palavras encorajadoras e de seu abraço apertado e caloroso, que tanto me incentivaram. À minha mãe, pela presença tranqüila que me transmite a certeza de poder contar sempre com o seu amor.

Aos meus irmãos Selma e Luis Cláudio, pelo incentivo que a constante aprovação pelos meus ideais suscitaram.

Ao Benedito Carlos, grande amor, companheiro de valor e amigo, dedico este trabalho como reconhecimento da importância do seu apoio sempre constante às minhas decisões, dividindo responsabilidades e alegrias.

Novamente, ao meu saudoso pai, Prof Benedito Antonio, que em vida soube semear o apreço ao saber de uma maneira apaixonante e que ensinou que o homem morre, mas o conhecimento transmitido adere à alma humana, possibilitando que a vida seja exercida em plenitude e que certamente estaria demasiadamente orgulhoso em acompanhar todo este processo da presente Dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização do presente trabalho, em especial às seguintes pessoas e instituições:

Ao Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas, orientador e professor, que pacientemente compreendeu as minhas ansiedades, apoiando e orientando a realização desta Dissertação, pela confiança e autonomia a mim oferecidas;

Às Professoras Dras. Alda Junqueira Marin e Rita de Cássia Alves de Oliveira, pelas sugestões e valiosíssimas contribuições proporcionadas por ocasião do Exame de Qualificação;

À Profª. Dra. Célia Regina de Lara, que, pelo exemplo, serviu de incentivo para a elaboração da presente Dissertação;

Aos meus familiares e amigos, pelo respeito com que entenderam a dedicação dispensada à elaboração da presente Dissertação, que, por muitas vezes, exigiu momentos de isolamento e reflexão;

À minha mãe Josefina e à minha irmã Selma, pela disposição incansável de colaborar para a consecução deste trabalho;

Ao meu marido e companheiro de valor Benedito Carlos, que sempre me auxiliou nas nossas caminhadas, com carinho e confiança no meu potencial e com respeito às minhas escolhas;

Aos meus filhos Eduardo Michel e Livia Cristina, que chegaram na minha vida para compor com nossa existência, alegrar minha alma e meu coração, pelos momentos em que, mesmo sem entender, compreenderam ou toleraram ausências e distanciamentos;

À Direção e aos professores das Escolas investigadas, pela paciência, pela compreensão, pelo auxílio e pela sinceridade dos argumentos e das opiniões expressados;

Ao Governo do Estado de São Paulo, que, com a concessão da Bolsa Mestrado, possibilitou a execução prática do presente trabalho, bem como promoveu a valorização da aquisição do conhecimento humano;

A Deus, pela vida, pelo vigor e principalmente por possibilitar todos estes agradecimentos.

RESUMO

O presente estudo propõe-se a investigar os argumentos com os quais os professores do Ensino Médio da Rede Estadual da Região de Itapevi - SP ajuízam as ações dos alunos que têm praticado violência dentro da escola de forma individual ou como ação coletiva. Considera-se oportuno identificar o “repertório” de imagens com o qual o professor oferece o seu diagnóstico acerca das situações que muitas vezes se misturam ou se confundem com outros repertórios, tais como aqueles que descrevem a violência “da” escola contra os alunos. No caso específico desta pesquisa, o que está em questão é entender e dar visibilidade à opinião do professor sobre o jovem que tem praticado continuamente atos de violência dentro da escola. Para desenvolver esta pesquisa, foi delimitado como campo de investigação e coleta de dados e depoimentos duas escolas públicas localizadas em Jandira, município da região metropolitana de São Paulo com altos índices de criminalidade e escassez de espaços públicos destinados ao lazer do jovem. A hipótese que norteia a presente investigação é a de que os professores do Ensino Médio também constroem ativamente uma imagem de “boa sociedade” (Elias, 2000), com a qual estabelecem seus parâmetros de comportamento “civilizado e incivilizado” (Elias, 1996). Isso corresponde a perceber o aluno que pratica a violência na escola de forma bastante peculiar, ou seja, com base na aferição constante da sua capacidade, ou não, de auto-controle. Sendo assim, como desdobramento da hipótese levantada acima, será possível verificar o quanto a percepção que o professor tem da situação colabora para a formação da auto-imagem, com a qual esse profissional se apresenta como mediador entre a sala de aula e a “boa sociedade”, assim como a qualifica Elias (2000). A experiência acumulada no trabalho com professores tem demonstrado que, muitas vezes, um aluno que pratica um ato violento tende a ser qualificado como um “infrator”. Tal qualificação tende a transformar um diagnóstico em prognóstico: o infrator deve ser excluído do convívio dos demais. Mais uma vez, Elias demonstra que, em inúmeras situações, os argumentos da exclusão “dão uma certa coesão a quem exclui”. Quando se indica que a “melhor solução” seria a ausência do “infrator”, tem-se um quadro de fragmentação, no qual o excluído já está fora mesmo quando ainda está dentro (Bourdieu e Elias) face à “estigmatização social” (Goffman) que lhe é imposta. A formação de um tipo de “juízo professoral”, que se pretende pesquisar, expresso em mecanismos cotidianos de classificação, poderá acrescentar mais um ângulo de observação aos estudos sobre a prática profissional do professor.

Palavras-chave: violência; escola pública; professor; opinião.

ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate the arguments with which the High school teachers of public schools of the region of Itapevi - SP, judge the attitudes of the students that have been practicing violence into the school in an individual or in a collective way. It is considered suitable to identify the “repertory” of images with which the teacher offers its diagnosis of the situation that, many times, can be mixed or confused with other repertoires, such as the ones that describe the violence “of the school” against the students. In the specific case of this work, what is inquired is to understand and give visibility to the teacher’s opinion about the young people that have been continually practicing acts of violence in the school. To develop this research two public schools located in Jandira, city of the metropolitan region of São Paulo with high index of crime and scarcity of public spaces destined to young people leisure, were used to delimitate the field of investigation, data basis collection and depositions. The hypothesis that guides the present investigation is that, the teachers of the High school also construct an image of a “good society” with which they establish its parameters of “civilized or uncivilized” behavior (Elias, 1996). This corresponds to perceive the student that practices violence in the school in a peculiar way, that is, with basis in the constant gauging of its capacity, and not, of its self control. Being thus, unfolding the raised hypothesis, will be possible to verify how much the perception that the teacher has of the situation collaborates in the formation of a self image, with which this professional presents itself as mediator between the classroom and the “good society”, as it was qualified by Elias (2000). The experience accumulated in the work with teachers has shown that, many times, a student that practices a violent act tends to be qualified as a “transgressor” when facing the rules that the scholar universe is called to be the ambassador (Bourdieu). Such qualification tends to transform a diagnostic into a prognostic: the transgressor has to be excluded from the living with the others. One more time Elias shows us that, in innumerable situations, the arguments of exclusion “give certain cohesion to who exclude”. When it is indicated that the “best solution” would be the absence of the “transgressor” a fragmentation picture is formed in which the excluded is already out, even if he is in, facing the social stigmatization that is imposed to it. The development of a “teaching judge”, that is claimed to be researched, expressed in daily mechanisms of classification, will be able to add another angle of observation to the studies about the teacher’s professional practice.

Key-words: violence; public school; teacher; opinion.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	10
1.1 – A ESCOLA PÚBLICA E SEU LUGAR.....	40
1.2 – SITUANDO AS ESCOLAS DA PESQUISA.....	44
1.3 – BUSCANDO CONHECER O PROFESSOR.....	51
1.4 – BUSCANDO CONHECER O ENTORNO DAS ESCOLAS.....	56
1.4.1 – Cenários da Violência - Delimitando Jandira, na Região Metropolitana de São Paulo	56
1.4.2 – Município de Jandira – Histórico	66
1.4.3 – Governo Local e Programas Sociais	70
2 – PROBLEMATIZAÇÃO DA QUESTÃO EM FACE DESSE CENÁRIO	72
3 – CAMINHO METODOLÓGICO	74
3.1 – QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	75
3.2 – APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PILOTO.....	77
4 – A OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CAUSAS DE VIOLÊNCIA ENTRE OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO - ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	78
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
7 – ANEXOS	127

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS, MAPAS, TABELAS E FIGURAS

Gráfico 1 – Violências sofridas pelas escolas públicas do Estado de São Paulo em 2002, em relação aos bens materiais.....	31
Gráfico 2 – Taxa de desemprego na Região Metropolitana de São Paulo.....	62
Quadro 1 – Violências sofridas pelas escolas públicas do Estado de São Paulo em 2002, em relação às pessoas.....	32
Quadro 2 – Principais causas que levam o aluno à indisciplina, em relação à família.....	34
Quadro 3 – Principais causas que levam o aluno à indisciplina, em relação aos próprios alunos.....	35
Quadro 4 – Perfil dos Participantes.....	80
Quadro 5 – Respostas à pergunta: “Quais os motivos e as situações que levam os alunos a praticarem violência na escola?”.....	86
Quadro 6 – Respostas à pergunta: “Os alunos do Ensino Médio dessa escola respeitam-se uns aos outros? Comente sua Resposta.”.....	90
Quadro 7 – Respostas à pergunta: “O que você considera comportamento ideal de aluno?”.....	91
Quadro 8 – Respostas à pergunta: “Quais as causas que levam os alunos a se distanciar desse comportamento ideal?”.....	92
Quadro 9 – Respostas à pergunta: “Quais as características que possui um aluno violento?”.....	94
Quadro 10 – Respostas à pergunta: “O que significa para você violência na escola?”.....	96
Quadro 11 – Respostas à pergunta: “Quais as principais causas da violência na escola?”.....	98
Quadro 12 – Respostas à pergunta: “Existem perfis de violência que são mais toleráveis que outros? A violência verbal é mais tolerável que a violência física?”.....	101
Quadro 13 – Respostas (na E.E. Desembargador) à pergunta: “O que você considera estar ao alcance da escola para resolver problemas de violência no cotidiano escolar?”.....	102
Quadro 14 – Respostas (na E.E. Pe. Ângelo) à pergunta: “O que você considera estar ao alcance da escola para resolver problemas de violência no cotidiano escolar?”.....	103
Quadro 15 – Respostas à pergunta: “Em relação à questão da violência, você considera que há uma atribuição específica para a família e outra para a escola, no que diz respeito à solução dessa questão?”.....	104
Quadro 16 – Respostas à pergunta: “Quais punições são impostas aos alunos pela Escola?”.....	107
Quadro 17 – Respostas à pergunta: “Entre as punições utilizadas com mais frequência, quais surtem mais efeito junto ao alunado?”.....	108
Quadro 18 – Respostas à pergunta: “Você entende que as punições impostas aos alunos são adequadas?”.....	108
Quadro 19 – Respostas à pergunta: “Você sente medo de seus alunos? Por quê?”.....	111

Quadro 20 – Respostas à pergunta: “O medo chega a determinar suas atitudes como professor em sala de aula? Comente suas afirmações.”.....	114
Quadro 21 – Respostas à pergunta: “Você gostaria de acrescentar algum aspecto, alguma opinião que deixou de ser contemplado a respeito de alunos violentos e violência na escola?”.....	115
Mapa 1 – Grande São Paulo.....	57
Mapa 2 – Oferta de empregos na RMSP.....	63
Mapa 3 – Mapa do desemprego na RMSP.....	64
Mapa 4 – Região Metropolitana de São Paulo.....	67
Mapa 5 – Município de Jandira.....	67
Tabela 1 – População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo o lugar de nascimento.....	58
Tabela 2 – Evolução da População Residente na Região Metropolitana e no Município de São Paulo.....	59
Tabela 3 – Participação das cidades da RMSP no PIB do Brasil e do Estado de São Paulo - 2000.....	60
Tabela 4 – Município de Jandira - Estabelecimentos e Empregos, segundo Setores, Ramos e Gêneros de Atividade Econômica – 2000.....	60
Tabela 5 – Distribuição dos Ocupados, por Grupos de Idades, na Região Metropolitana de São Paulo.....	65
Tabela 6 – Escolaridade na RMSP.....	66
Figura 1 – Praça central e, depois, paço municipal, em 1958.....	68
Figura 2 – Primeira estação ferroviária de Jandira.....	68
Figura 3 – Praça 8 de Dezembro, em 1970.....	69
Figura 4 – Antigo centro, em 1978.....	69

1 – INTRODUÇÃO

Atualmente, vive-se em uma sociedade que passa por grandes transformações sociais, culturais e econômicas e que faz com que o homem esteja, na maior parte do tempo, a serviço das variadas formas de reprodução do capital, o que sinaliza um acirramento constante das tensões. Esta sociedade também tem como característica estrutural a manutenção de enormes distâncias sociais entre as pessoas. Esse seu caráter assimétrico colabora para que se tenha a oportunidade de testemunhar a violência física em toda parte.

É equivocado pensar que a violência está vinculada diretamente apenas à pobreza, aos grandes centros urbanos, aos adultos e aos dias de hoje. Verifica-se, por exemplo, o crescimento das práticas violentas entre os jovens de classe média e de segmentos privilegiados economicamente na sociedade, com manifestações nas mais diferentes situações: na família, na escola ou na rua.

Nessa perspectiva, Candau (1999, p.15) evidencia que:

Para muitas pessoas, o aumento da violência está diretamente relacionado ao número de crianças e jovens que vivem “abandonados” nas ruas das grandes cidades. Assim, manifestações de violência estariam, de forma especial, relacionadas às classes populares. Contudo, considerar a pobreza e a miséria como as únicas causas da violência é, no mínimo, uma análise reducionista e simplista da questão. Como explicar então, os casos de jovens, filhos de famílias favorecidas economicamente, que cometem crimes? Os casos mais recentes, tais como o dos jovens que puseram fogo no índio em Brasília ou o do jovem filho de um renomado político que atropelou e matou um homem, fugindo em seguida e não prestando socorro? Como compreender a violência no trânsito? Manifestações como estas nos levam a afirmar que o fenômeno

da violência se relaciona a um processo social mais amplo e complexo.

A associação recorrente entre a violência e a pobreza, que muitas vezes busca apenas legitimar a demarcação de fronteiras intransponíveis entre ricos e pobres, obscurece a percepção de que na sociedade de classes estão presentes todos os ingredientes que, instalados em sua própria estrutura, estimulam a violência.

Velho (2000, p.11) considera que a “violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza”. Para o antropólogo, é necessário associar sempre violência à idéia de poder, considerando-se este como a “possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre outro” (Velho, 2000, p.11). A referência aqui à alteridade, ao “outro”, enfatiza que a diferença é uma das bases da vida social. Por si só isso já é fonte permanente de tensão e conflito, o que se agrava muito quando a diferença passa a ser também desigualdade social.

São inúmeros os meios de se disseminar o preconceito de que a pobreza gera, como desdobramento de sua essência, o crime e a violência. Tal processo de estigmatização (Elias, 2000, p.35; Goffman, 1989; Velho 2000) quer sustentar de diversas formas a idéia de perigo consubstancial à pobreza. Renova-se de diferentes formas o estigma de “classes perigosas” atribuído aos pobres em geral (Kowarick, 1994). São incontáveis as advertências, diretas ou indiretas, que indicam que contra os pobres deve-se buscar defesa permanentemente.

Velho (2000, p.17) afirma que para se entender a crescente violência da sociedade brasileira deve-se também acrescentar à compreensão que se tem sobre a desigualdade social o inegável

esvaziamento de conteúdos culturais, particularmente éticos, nos sistemas de relações sociais. Ou seja, a pobreza tomada isoladamente não explica a perda de referenciais que sustentam

as interações entre os grupos e indivíduos especialmente os episódios que desencadeiam ações violentas.

Investigar a opinião dos professores a respeito das manifestações de violência entre os alunos do Ensino Médio requer verificar no cotidiano escolar a montagem e o uso daquilo que Elias (2000, p.22) chama de “estoque comum de aversões”. Entender essa realidade complexa construída no interior da sala de aula demanda atenção ao espectro de estigmas, preconceitos e simplificações que muitas vezes circundam o aluno que pratica a violência na escola.

Embora a violência ofereça a quem a pratica uma situação de ampla visibilidade, paradoxalmente, a vida escolar do aluno envolvido em desavenças violentas cerca-se de uma peculiar invisibilidade. Quando lhe é permitido permanecer na instituição após praticar algum ato de violência, uma vez que os mecanismos de punição podem chegar à expulsão, a visibilidade conferida ao sujeito da ação pode se tornar um componente de formação de opinião capaz de produzir um ser “socialmente invisível”, apesar da repercussão provocada pelo seu ato.

Uma das formas mais comuns de alguém se tornar invisível consiste em projetar sobre ele ou ela um estigma, estimulando a disseminação de um preconceito. Tudo aquilo que distingue a pessoa, ou seja, que nela é singular, desaparece. O estigma “violento(a)” dissolve a identidade do indivíduo e a substitui pelo retrato estereotipado e pelo ajuizamento que lhe é imposto. Nesse sentido, quem está na escola não é mais o João, o Bruno ou a Carol, com suas respectivas idades e histórias, seus defeitos e qualidades, medos e emoções, e sim o “aluno problema”, o “indisciplinado”, cujo comportamento passa a ser, como dizem Elias e Goffman, previsível.

Tanto no livro “Os estabelecidos e os outsiders”, de Elias (2000), quanto no já clássico “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, de Erving Goffman

(1988), o indivíduo que é considerado “desacreditado” converte-se preconceituosamente no indivíduo desacreditável. Isso acontece porque à sua imagem é agregada a hipótese de que a pessoa, sendo desacreditável, torna-se previsível.

Nesse sentido, prever seu comportamento estimula e justifica a adoção das chamadas “atitudes preventivas”. Como aquilo que se prevê é ameaçador, a defesa antecipada pode se converter em agressão verbal e em várias formas de enfrentamento hostil. Quer dizer, o preconceito arma o medo, que dispara a violência, que, por sua vez, se justifica com o medo novamente. Esta é a caprichosa incongruência do estigma, que acaba funcionando como uma forma de ocultá-lo da consciência crítica de quem o pratica; a interpretação que suscita pode até encontrar eventualmente elementos que a comprovam na prática (Elias 2000), o que promove o resultado temido nos moldes de uma “profecia que se auto-cumpre”.

Um estigma vinculado a um jovem o anula e o substitui por uma imagem caricata que nada tem a ver com ele, sendo que todas as características que o definem como pessoa e tudo que nele é singular diminuem diante da estigmatização.

Hoje, a violência está estampada nos mais diversos veículos de comunicação do país e do exterior e se apresenta de diferentes formas. Por isso, para Vera Telles (1996), é mais fácil se falar de violências no plural, compreendendo, assim, a violência urbana, a policial, a familiar e a escolar. Embora se considere que todas essas manifestações de violência estão imbricadas, dar-se-á um maior destaque à violência que ocorre na escola pública, pois se entende que grande parte dos problemas que esta enfrenta nesse aspecto decorre da forma peculiar que o ato de violência assume no interior das relações sociais tipicamente escolares.

As relações entre violência e escola não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de “fora para dentro”. A violência presente na sociedade penetra no âmbito escolar, afetando-o, mas ocorre também como resultado de um processo que tem sua

contrapartida na dinâmica escolar, já que a escola também produz violência, e isso nem sempre se restringe ao plano simbólico (Bourdieu, 2004).

Pérez Gómez (2001), ao estudar a cultura escolar na sociedade neoliberal, situa a escola como a instância de mediação cultural entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade e o desenvolvimento das novas gerações.

Sobre a cultura institucional, o autor afirma:

A escola como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz a sua própria cultura específica. Entendendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nelas se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar. (Pérez Gómez 2001, p.131).

A importância de se investigar o que acontece no interior das escolas, ou seja, o fenômeno específico da experiência escolar, também diz respeito à possibilidade de se estabelecer uma interlocução direta com os sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de se compreender melhor a distância entre o que se planeja e o que efetivamente se realiza nas instituições escolares.

A análise do fenômeno da violência na escola envolve também uma investigação acerca da relação professor/aluno, na qual o professor, muitas vezes, pode estar desfavorecido, em uma relação de poder muito peculiar. A compreensão das relações entre a escola e suas práticas passa, ainda, pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola.

Comumente, a violência se manifesta em decorrência dos eventos em que o aluno tem pelo menos a impressão de estar diante de um excesso de poder que impede o reconhecimento de sua condição de outro, o que se acentua quando a ação contra si se associa, real ou imaginariamente, à sua condição de pessoa ou às questões que demarcam mais claramente fronteiras de classe, gênero ou cor.

Elias (2000, p.9), que aponta em inúmeras circunstâncias que a condição humana é alcançada numa construção lenta e prolongada do próprio homem, traz uma contribuição significativa para o entendimento da violência quando sugere caminhos para criticar e reformular algumas questões que organizam a agenda da ciência social contemporânea em torno de expressões como “exclusão” ou “violência”. O autor desenvolveu um estudo etnográfico em Winston Parva, nome fictício de um povoado na Inglaterra, onde, durante três anos, pesquisou dados estatísticos oficiais, relatórios governamentais, entrevistas, documentos jurídicos e jornalísticos do final da década de cinquenta, usando principalmente a “observação participativa”.

Analisando as relações de poder dessa pequena comunidade, o autor parte de uma situação social que era aparentemente homogênea, porém não era propriamente dessa maneira que seus habitantes a entendiam. Para os indivíduos desse povoado, havia um grupo que era conhecido como “establishment” e um outro conjunto conhecido como “outsiders”. A auto-percepção de superioridade social e moral dos “establishments” se baseava em critérios de antiguidade, pois estes foram os primeiros a se fixarem no local, encarnando os valores da tradição e da boa sociedade. Os outros que se juntaram ao primeiro grupo eram entendidos como forasteiros que não compartilhavam os valores e o modo de vida vigente; eram, assim, mantidos à distância no cotidiano e afastados dos locais de decisão, dos clubes e das igrejas.

Elias reelaborou o conceito de estigmatização, oferecendo mais um aporte a ser considerado juntamente com a noção oferecida por Goffman. Elias procede a essa

reelaboração participando de um “estudo de caso”, no intuito de demonstrar o estigma como um aspecto muito particular da relação entre “estabelecidos e outsiders” do local escolhido para estudo. Os primeiros tendem a identificar nos últimos “sintomas de inferioridade humana”, que são utilizados para justificar o seu status elevado e como prova de seu valor superior.

O autor evidencia que, costumeiramente, os grupos que se proclamam estabelecidos vêem seu poder superior como um sinal de valor humano mais elevado. O grupo estigmatizado e tratado como “de fora”, identificado pelo autor como “outsiders”, é submetido a um diferencial de poder muito grande. O “excluído” fica à mercê de uma submissão inelutável e vivencia, até mesmo no plano afetivo, uma inferioridade de poder que se reproduz como se fosse um sinal de inferioridade humana.

Para compreender a disseminação de imagens da inferioridade humana relacionada a um padrão de comportamento social, faz-se necessário compreender o que Elias (1996) chama de “comportamento civilizado”. Entender a violência praticada na escola e reconhecer suas repercussões nas falas daqueles que a compreendem como uma manifestação de incivilidade pressupõe acatar o registro histórico proposto por este mesmo autor.

Elias (1996) aponta que três condições definiram o curso do processo civilizatório. A primeira delas, segundo o autor, foi a centralização do poder por intermédio da constituição do Estado Moderno, da qual derivou um monopólio fundamental para a consolidação das práticas civilizadas: o monopólio do uso da força; a segunda foi a codificação dos comportamentos e a sua normatização. Foi preciso, no seu entender, que as pessoas civilizadas compartilhassem regras comuns a respeito de como se comportar em sociedade. O autor mostra a lenta emergência desse processo de codificação que marca o advento da era moderna e que se constrói originalmente sob a forma de um processo de educação das elites.

A última condição, segundo o autor, foi a do interesse estratégico que os indivíduos confrontados com o monopólio da força exercido pelo Estado, conscientes das regras de comportamento do mundo civilizado, podiam ter – ou não – em abrir mão da força nas suas relações recíprocas, em favor de procedimentos definidos pela capacidade de influência e de persuasão. Assim, para que o indivíduo prefira a influência e a persuasão ao uso da força, precisa exercer sobre si mesmo um autocontrole e ser capaz de dominar a própria agressividade. Nesse sentido, a generalização de situações em que o uso da força passa a ser preferido, em detrimento das categorias de relacionamento próprias do mundo civilizado, para muitos, passa a ser um indicativo de reversão de um processo civilizatório, do qual os indivíduos julgam que são partícipes, entendendo que são capazes de se auto-controlar.

Toda essa gama de inter-relacionamentos existentes também no ambiente escolar expõe a escola como um lugar com regras explícitas e normas implícitas relativas à vida em comum, à relação com o adulto e à disciplina. Entende-se, assim, a escola como um lugar onde são reformuladas as estruturas mentais, os novos saberes e a relação de cada um com o saber propriamente escolar.

A aplicação das regras que visam recuperar a autoridade perdida dentro da escola faz emergir outras situações de tensão, muitas vezes incontroláveis. Isso, algumas vezes, diz respeito à legitimação da coerção e da imposição da ordem para que o trabalho escolar minimamente se restabeleça. Porém, qualquer uso de coerção reforça a crença de que temer é respeitar.

Quando temer torna-se sinônimo de respeitar, a busca pela autoridade perdida se converte na busca pelo medo como antigo aliado. Isso pressupõe reorganizar o poder de decidir e até de ameaçar, de reprimir.

La Taille (in Aquino, 1999), acerca da autoridade na escola, comenta que:

[...] nas relações baseadas no exercício da força, há hierarquia, certamente legitimada por parte de quem detém o poder, mas não legitimada por parte de quem é obrigado a obedecer: tais relações não são, portanto, relações de autoridade (cabe a palavra autoritarismo: uso abusivo do poder). (Aquino, 1999, p.11).

Tais considerações demonstram a necessidade de se investigar as fontes de legitimação de que os professores, também fragilizados, dependem para serem vistos como pessoas cujas decisões merecem crédito e cujas ordens devem ser obedecidas.

Lahire (1997, p.59), pesquisador das divergências e consonâncias entre as estruturas familiares e o universo escolar, com relação ao fracasso ou ao sucesso de alunos oriundos dos meios populares, aponta a

[...] escola como um universo onde reina a regra impessoal, opõe-se a todas as formas de poder que repousam na vontade ou na inspiração de uma pessoa. Nesse âmbito geral da regra impessoal a escola passou historicamente da construção da figura do “aluno domado” do “aluno sensato e racional”, sendo a razão um poder sobre si mesmo que substitui o poder exercido pelos outros e pelo exterior.

A imagem da atuação do professor enquanto guia de sua classe parece estar contida na postura de instrutor que espera que o aluno se esforce para que a aprendizagem decorra primeiro do auto-controle. Essa posição, ainda que não envolva todo o universo de atuação do professor, criando, muitas vezes, uma visão caricatural do seu trabalho, tem se espalhado nas falas rotineiras do ambiente escolar e nos planos de aula e projetos pedagógicos. Por vezes, ressurgem as orientações pedagógicas que solicitam ao professor levar o aluno a “aprender a

aprender”, pedindo a ele que transmita conhecimentos sem lançar mão da memorização mecânica e sem revelar entendimento superficial.

A violência na escola revela que tanto o professor quanto o aluno estão fragilizados nos dias que seguem, pois padecem dos prejuízos causados pelas situações desgastantes que ocorrem no ambiente escolar, especialmente quando uma circunstância violenta se instala. Do mesmo modo que se espera que o comportamento do alunado seja guiado pelo uso de habilidades e competências que traduzam uma forma autônoma de relacionamento com o saber, deve o professor ser o grande responsável por propor aos seus alunos esta forma de entender e interagir com o que o cerca.

Charlot, discorrendo sobre a formação de professores, a pesquisa e a política educacional, propõe uma reflexão acerca da questão da teoria e da prática, citando como exemplo a violência escolar como uma categoria geral demais, que abrange coisas muito heterogêneas. O autor conclui esta reflexão explicando que:

Não tenho nenhum problema com a prática dos professores, mas tenho muitos problemas com as categorias que eles estão usando para falar de suas práticas. Este é o ponto do debate dos professores com o pesquisador e com a universidade. Acho que existe um saber coletivo historicamente criado pelos professores, que temos que levar em consideração. (in Pimenta, 2002).

As transformações culturais e sociais que hoje incidem sobre a escola também determinam amplamente as formas por meio das quais se manifesta a violência escolar, pelo menos no que se refere à violência interna e relacional, que é a que nos interessa aqui examinar. Assim, na medida em que se trata do fenômeno relacional, cabe uma indagação sobre o seu significado para as partes envolvidas.

O trabalho rotineiro numa escola envolve, mesmo que não se queira, inúmeras ações agressivas, entre as quais se destacam os conflitos e as disputas entre as gerações e entre os indivíduos da mesma idade. Assim, uma vez que se busca entender como os professores entendem a violência, faz-se necessário examinar a literatura nacional e internacional sobre a violência na escola, considerando-se o desenvolvimento histórico desse campo de conhecimento, o tratamento conferido ao objeto em alguns países e o debate em torno das definições temáticas, das associações e dos quadros teóricos mais comuns, o que será sistematicamente incorporado à dissertação.

Analisando historicamente a tradição de estudos da violência no meio escolar, Debarbieux (1996, p.32) chama a atenção para as relevantes mudanças tanto no que se refere ao que é considerado violência, quanto no que diz respeito ao olhar a partir do qual o tema é abordado. Segundo o autor, uma lição essencial da história poderia ser esta variabilidade de sentidos da violência na educação, correlacionada às representações da infância e da educação, sendo necessário, no que tange às violências nas escolas, afinar as definições apropriadas ao objeto de referência.

Charlot refere-se à dificuldade de se definir violência escolar não somente porque esta remete aos “fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar”, mas também porque desestrutura “as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e da própria sociedade (pacificada no regime democrático)” (apud Abramovay, 2002, p.69).

A indefinição do significado de violência é decorrente de fatores altamente variáveis, baseados nos costumes locais, na cultura interna do estabelecimento, no status de quem define a violência (professores, diretores, alunos) e em outros tantos aspectos. Candau (1999), apresentando reflexões sobre as diferentes manifestações de violência no cotidiano escolar, aponta algumas formas de entendimento de tais manifestações, tais como: interferência de

grupos externos, depredação escolar (também pesquisada por Fukui, 1992, p.111), brigas entre alunos, agressões entre alunos e adultos e violência familiar.

Abramovay (2002, p.69), contextualizando a literatura sobre a violência nas escolas, destaca a posição de Charlot, que

[...] amplia o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis: a) violência: golpes, ferimento, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b) incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c) violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher aos seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Ainda segundo Abramovay (2002, p.72), os termos utilizados para indicar a violência variam de acordo com o país. Assim, enquanto nos Estados Unidos diversas pesquisas sobre violência na escola recorrem ao termo “delinqüência juvenil”, na Inglaterra esse enfoque é menos usual. Na França, é consenso que a incivilidade, sendo expressão de agressividade, insensibilidade para com os direitos dos outros, requer cuidado para que as relações sociais no meio escolar sejam menos hostis.

Considerando as pesquisas que desenvolveu na França, Peralva (2000) trata a violência enquanto fenômeno urbano interno à escola e que se sustenta na incivilidade, em contraponto ao termo “civilidade”, adotado por Norbert Elias.

Diversos autores brasileiros se detiveram em estabelecer limites conceituais entre violência e agressividade. Em estudos de Zaluar (1992), a pesquisadora Lia Fukui, analisando escolas em São Paulo, sugere que, para se distinguir violência de agressividade, se recorra à definição de Freire (1984, apud Fukui, 1992), para quem violência é o “emprego desejado de agressividade com fins destrutivos”. Assim sendo,

[...] agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não são manifestações de violência. Na violência ação é traduzida como violenta pela vítima, pelo agente, pelo observador. A violência ocorre quando há desejo de destruição. (Zaluar, 1992, p.103).

Já na literatura nacional, a partir da década de oitenta, destacaram-se várias pesquisas desenvolvidas pelas instituições públicas da educação, pelas associações de classe e, em menor grau, pelas instituições privadas de pesquisa, bem como pelos acadêmicos e pelas equipes de investigação ligadas às universidades.

Durante os anos noventa, no Brasil, a preocupação com a violência nas escolas melhor se delineou, não mais sendo vista como um fenômeno de origem exógena, embora ainda hoje se dê ênfase, em especial, ao problema do narcotráfico (Zaluar, 1994; Guimarães, 1998; Candau, 1999; Peralva, 2000), à exclusão social (Araújo, 2000) e às ações de gangues (Abramovay et al, 1999), entre outras. Estes estudos constatam a existência de outras causas atribuídas à violência que não só o enfrentamento da autoridade, conforme enfatizado nos estudos dos anos oitenta.

Assim como a literatura internacional, particularmente a francesa, nos estudos brasileiros tem-se a percepção de que o professor é uma figura-chave tanto para as ações preventivas como para o controle de situações violentas nas escolas. Os significados sociais da escola são questionados na literatura brasileira, que procura, assim, melhor compreender as

causas da violência escolar na atualidade. São comuns as análises que apontam os percalços da educação face à globalização da economia e às mudanças no mundo do trabalho, lugar da ética e extensão da ideologia consumista e individualista.

Alguns estudos ressaltam que merecem atenção especial o projeto pedagógico das escolas e o modo com que os alunos, os professores, os pais e os funcionários se situam frente ao fenômeno da violência nas escolas (Candau,1999).

A problemática da violência só pode ser compreendida partindo-se de sua complexidade e multicausalidade, não podendo ser reduzida às questões relativas à desigualdade e exclusão social, à criminalidade e à crise do Estado e das políticas sociais, especialmente na área social. Por isso, neste trabalho procura-se investigar não a violência como um todo, mas sim a opinião do professor sobre o aluno que a pratica.

Nesse sentido, para que seja possível dialogar com professores de posse de uma opinião “própria” a respeito da violência, o presente estudo fundamenta-se nos argumentos de Freire Costa (1991) e de Chauí (1999). Para o primeiro, violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Agressões físicas, brigas e conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não necessariamente expressões de violência. Na violência a ação é trazida como violenta pela vítima, pelo agente ou pelo observador. A violência ocorre quando há o desejo de destruição (in Fukui, 1991, p.103). Nessa abordagem, fica claro o componente subjetivo do comportamento violento, assim como sua relação com a intencionalidade de negação e destruição do outro.

Chauí (1998, p.33-34), por sua vez, confere cinco sentidos à palavra violência:

- 1 – Tudo o que abrange a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2 – Todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);

3 – Todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);

4 – Todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito;

5 – Conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

A violência não pode ser reduzida apenas ao plano físico, já que abarca também o psíquico e o moral. Talvez se possa afirmar que o que especifica a violência é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos básicos. É nessa perspectiva que o presente trabalho pretende se aproximar da trama que enreda o cotidiano escolar e a violência, a partir do estudo das opiniões dos professores no que se refere aos alunos que praticam violência. Assim, o primeiro dado importante a ser assinalado refere-se a como os/as professores(as) se situam em relação a esta temática e como articulam a imagem da “boa sociedade” à qual pertencem.

Os tipos de violência apontados como os mais presentes no dia-a-dia da escola, de acordo com levantamentos preliminares, coletados por intermédio da aplicação do questionário piloto aos professores, são as ameaças e agressões verbais entre os alunos(as) e entre estes e os adultos. Também estão presentes, em menor número, as agressões físicas, algumas com graves conseqüências.

Guimarães (1998), em sua pesquisa intitulada “Escola, Galeras e Narcotráficos”, analisa as relações do narcotráfico e de algumas das formas de aglutinação dos jovens com a escola. A autora recorre à pesquisa etnográfica para fornecer ao leitor uma visão minuciosa acerca dos elementos que estão presentes no cotidiano de uma escola pública municipal de

ensino fundamental situada na zona oeste do Rio de Janeiro, região de periferia desta cidade, nos anos noventa.

Por meio de observações sistemáticas de campo, realizadas durante um período de doze meses, a autora analisou o enraizamento do narcotráfico nas populações em que este se faz presente. Verificou-se, assim, que o narcotráfico exerce um alto nível de controle sobre tais populações. No que diz respeito à escola, o narcotráfico aparece, na figura dos donos dos morros, ora como protetor, ora como mediador de grupos em conflito e a escola, sintetizando as duas funções. A autora conclui perguntando se o Estado e a sociedade terão a capacidade de dar condições de cidadania a essa juventude, questão na qual a escola teria papel fundamental.

Guimarães (1996), em seu livro “A dinâmica da violência”, pretendendo contribuir para um debate acerca da violência na escola, busca compreender a depredação escolar como um fio condutor que a levou a descrever a violência a partir de seu interior. Para a autora, a violência na escola se expressa não somente nas depredações, mas também nas brigas entre os alunos nas salas de aula e durante o recreio, nos xingamentos entre eles e nos insultos dirigidos aos professores.

A manifestação de violência na forma da depredação escolar surge, segundo a autora, como forma de contestação aos modos como a uniformização se expressa, isto é, à vigilância e à punição. Essa é uma abordagem que se beneficia das análises de Michel Maffesoli. Segundo a autora, Maffesoli oferece uma interpretação diferenciada que contempla a complexidade da violência.

A intenção de Maffesoli, não é inventar uma teoria da violência – uma vez que a sua natureza é convulsiva, informe, irregular, obscura – mas reconhece os elementos que a compõem [...]. Rebelde à análise, não é possível tomá-la como um fenômeno único. O que se pode fazer é tentar perceber uma constante que

se exprime na polissemia dos fatos sociais investigados.
(Guimarães, 1996, p.9).

Maffesoli (1978) entende a violência como um dos elementos estruturantes da socialidade, uma herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional, ou seja, uma estrutura constante do fenômeno humano que, de forma paradoxal, desempenha uma certa função, representando um determinado papel na vida em sociedade. Nesse sentido, o autor não considera a violência como um saldo monoliticamente negativo, expressão de uma ordem bárbara em vias de desaparecimento. Propõe que a violência seja compreendida, antes de tudo, em sua lógica interna, na qual reside sua ambigüidade, expressa tanto nas suas formas destrutivas como nas construtivas.

Michel Maffesoli (1987) utiliza o termo “societal” para enfatizar o “ser-junto-com”, que supera a simples associação racional mecânica dos indivíduos entre si, e a expressão socialidade para exprimir o “societal em ato”. O autor considera este último o motor da vida social que a socialidade expressa no jogo da diferença e do dinamismo social. Tal dinamismo leva à partilha do espaço, que aproxima os habitantes do mesmo lugar e permite a estruturação comunitária fundada no afeto, nos conflitos e nas paixões dos diferentes elementos que a constituem.

Para Maffesoli, a socialidade deste fim de século caracteriza-se pelo movimento constante que oscila entre a massificação e o desenvolvimento de microgrupos, que o autor denomina de “tribos”. Segundo o autor, assiste-se hoje a emergência de um período em que predominam as atitudes grupais. Cada grupo participa de uma série de tribos, constituindo o que o autor chama de “neo-tribalismo”, caracterizado pela fluidez, pelos ajuntamentos, pela dispersão e pela circulação e participação de pessoas em uma rede sem projeto específico. Criam-se, assim, cadeias de amizade. Nessas cadeias alguém conhece outro alguém, que

conhece outro alguém, e assim por diante. A ajuda mútua surge por força das circunstâncias e sempre pode ser ressarcida no dia em que se fizer necessária.

Buscando desvelar um significado cultural para a violência, com destaque para a violência urbana, Margulis e Uresti (1998, p.20), que também são leitores de Maffesoli, entendem que as tribos urbanas expressam uma nova forma de sociabilidade. Os autores apontam, com relação aos vínculos formados nesta forma de relacionamento, que:

Los vinculos entre los jovenes tribales son breves y pasajeros, una suerte de sociabilidad de lo provisorio, una cultura de lo inestable, en la que impera el corto plazo y la ausencia de futuro. Esta forma de sociabilidad genera inseguridad personal y colectiva, una sensacion de incompletud, una especie de modernidad frenetica y triunfante que hace pesar sobre todo grupo constituido la amenaza de la disolución.

Nesse sentido, os autores apontam, ainda, como características das tribos urbanas, que:

Ante la dissolution de las masas, los sujetos se recuestran en las tribus, que son organizaciones fugaces, inmediatas, calientes, donde prima a proximidad y el contacto, la necesidad de juntarse, sin tarea ni objetivo, por el solo hecho de estar, en ellos predomina esse imperativo del estar juntos sin mas, segun la expresion de Michel Maffesoli, que tiende a establecer los microclimas grupales y no las grandes tareas sociales. (Margulis e Uresti, 1998, p.20).

Nesse cenário de fragmentação do tecido social, com o aumento da formação dessas identidades passageiras, a tribalização implica numa espécie de “ruptura da ordem social” (Margullis) de grupos arredios (separados) que tornam o espaço social complexo e

heterogêneo, fazendo com que as identidades tradicionais dos jovens se encontrem frágeis e fragmentadas, devido ao impacto da cultura globalizada, que começa a fazer-se hegemônica nas grandes metrópoles do mundo.

No Brasil, os estudos sobre a violência nas escolas tomam vulto e ocupam espaço na discussão acadêmica há aproximadamente vinte anos. Sposito (2001) registrou o primeiro balanço da pesquisa sobre as relações entre violência e escola no Brasil, traçando um panorama dos estudos realizados sobre violência na escola. Assim, a autora aponta que, nos últimos vinte anos, a violência em meio escolar foi examinada tanto como decorrência de um conjunto significativo de práticas escolares inadequadas, quanto como um dos aspectos que caracterizam a violência na sociedade contemporânea.

Sposito (2001) relata que, no início dos anos oitenta, foi o poder público que, preocupado em esboçar como se apresentava o fenômeno da violência na escola, iniciou os primeiros estudos sistemáticos sobre o tema no Brasil. Nesse período, a mídia, sobretudo a imprensa escrita e a televisão, agiu como espaço de ressonância de denúncias que afetavam a vida dos estabelecimentos escolares situados na periferia das grandes cidades, entre as quais São Paulo. A autora entende que o tema da violência, sobretudo aquela que ocorre nos grandes centros urbanos na sociedade brasileira, é parceira do processo de democratização.

Nos anos oitenta, ainda de acordo com Sposito (2001), além dos estudos, foram desenvolvidas algumas iniciativas de cunho educativo, no intuito de aproximar a escola e seus usuários, em função, provavelmente, de dois fatores: 1) o contexto de discussão do momento em torno da democracia política e da democratização escola; e 2) a informação de que atos de violência ocorriam quando a escola estava sem atividades.

Instalou-se, então, certo consenso em torno da idéia de que os estabelecimentos precisavam ser protegidos, no seu cotidiano, de elementos estranhos. Tratava-se, assim, de uma concepção de violência expressa, especialmente, nas ações de depredação do patrimônio

público e, em menor grau, no medo da invasão das dependências por adolescentes ou jovens moradores dos arredores aparentemente sem vínculo com a unidade escolar.

Os primeiros estudos sistemáticos realizados no âmbito dos serviços públicos se mostraram sem continuidade no registro das ocorrências de atos violentos, em razão da dificuldade de se consignar o fenômeno. Tais dificuldades advinham do fato de que cada gestão governamental reiniciava com seus próprios procedimentos as atividades de registro, o que resultava em formas de atuação diversas e em descontinuadas frente às notificações que se faziam necessárias nos estabelecimentos em que ocorriam atos violentos.

Ainda que precários do ponto de vista metodológico, esses levantamentos foram importantes, à medida que procuravam esboçar a forma social do fenômeno, apontando como atos mais frequentes de violência as depredações, os furtos e as invasões de prédios escolares. Dessa forma, evidenciaram que, nos anos oitenta, os atos violentos foram, em sua maioria, contra o patrimônio, e não contra as pessoas.

Sposito (2001) registra que, na década de noventa, as organizações governamentais continuaram realizando diagnósticos sobre a violência. No entanto, foram sobretudo as organizações não governamentais, as entidades de classe e os institutos de pesquisa que realizaram estudos sobre o fenômeno.

Nesse período, foram desenvolvidos, principalmente nas capitais, diagnósticos sob forma de grandes levantamentos. Tais estudos faziam referência às relações entre a violência e a escola, mas não as examinavam especificamente, pois se preocupavam mais com os dados gerais acerca da vitimização das populações jovens. Sposito cita três desses estudos, realizados por Abramovay (1999) e por Waselfisz (1999), que, ao pesquisarem acerca da vitimização dos jovens, também coletaram dados juntos aos educadores.

Também sobre as vitimizações do jovem, porém especificamente no ambiente escolar, Sposito (2001) relata a investigação desenvolvida, em São Paulo, pelo INALUD - Instituto Americano das Nações Unidas, para a prevenção do delito e o tratamento do delinqüente durante o ano de 2000. Essa pesquisa mostrou que a maior frequência de vitimização no que se refere à violência na escola está na modalidade de furtos de objetos de pouco valor praticados dentro das instituições escolares. Além dessa modalidade, a pesquisa ressaltou: a ameaça de agressão; os danos aos objetos de pouco valor; e a agressão física por colegas. Vale notar que, novamente, aparecem referências às agressões físicas, às ameaças ao outro, incluindo, ainda, uma relação da violência na escola com o uso de drogas.

No primeiro semestre de 2003, a UDEMO - União dos Diretores do Ensino Médio Oficial, enquanto Sindicato de Especialistas da Educação no Magistério do Estado de São Paulo, realizou um estudo quantitativo sobre a violência nas escolas paulistas, com o objetivo precípua de conhecer os tipos de violência mais sofridos pelas escolas públicas desta região. Das 3000 escolas públicas do Estado de São Paulo, 300 responderam o questionário, apontando como a Equipe de Direção (Diretor de escola, Assistente(s) de Diretor e Coordenador Pedagógico) lida com as questões referentes à violência, conforme é demonstrado no gráfico apresentado a seguir:



Gráfico 1 – Violências sofridas pelas escolas públicas do Estado de São Paulo em 2002, em relação aos bens materiais.

Fonte: Disponível em <http://www.udemo.org.br>. Acesso em: 10 set. 2005.

Os dados coletados pela Udemo apontam uma situação enfrentada pelas escolas estaduais em que a violência e a indisciplina são uma constante no cotidiano escolar.

Com relação ao patrimônio, são extremamente preocupantes os casos de depredação aos prédios escolares, bem como os de pichações, arrombamentos, explosões de bombas, furtos, danos a veículos e incêndios. Não menos preocupante é o percentual de escolas que acusaram ocorrências de blecautes, ou seja, de cortes de energia, provocados pelos próprios alunos. Tais circunstâncias, muitas vezes, representam risco de vida real ao aluno, que corre perigo no momento em que danifica a rede elétrica.

O percentual de escolas que apontou a danificação de veículos é alto, sendo que tal dado pode ser evidenciado pelo relato de professores que atuam em escolas estaduais e que ainda hoje precisam “pagar um guardador de carro”, mesmo este estando dentro do estacionamento destinado aos docentes, sob pena de tê-lo depredado, como represália por uma situação ou outra em sala de aula que poder ter contrariado os interesses dos alunos.

	VIOLÊNCIAS	VIOLÊNCIAS
	SOFRIDAS EM 2002	+ PRECUPANTES
	%	%
Brigas internas (envolvendo apenas alunos)	78	38
Desacato/ agressões verbais a Professores	73	37
Desacato/agressões verbais a Funcionários da escola	57	14
Tráfico e consumo de drogas nas imediações da escola	44	26
Desacato/agressões verbais aos Diretores da escola	42	10
Conflitos entre pais, no interior da escola, em função dos filhos	24	3
Porte e consumo de bebidas alcoólicas dentro da Unidade Escolar	20	5
Tráfico e consumo de drogas dentro da escola	19	20
Invasão de estranhos na Unidade Escolar	19	12
Brigas internas (envolvendo alunos e estranhos)	18	6
Ameaças de morte a alunos, funcionários, professores, direção	16	4
Desacato/agressões físicas a Professores	15	7
Uso de armas por alunos	13	4
Tiroteio nas imediações da escola	9	4
Desacato/ agressões físicas a Diretores da escola	5	1
Desacato/agressões físicas a Funcionários da escola	5	1
Morte de aluno (homicídio)	5	1
Estupro e/ou abuso sexual contra alunos	3	1
Tiroteio no portão de entrada da escola	2	2
Suicídios (alunos, professores ou funcionários)	1	-
Conflito entre pais no portão da escola	1	-
Brigas na saída dos períodos/próximo da escola	1	-
Não respondeu	4	29
NENHUMA	6	2

Base (amostra = 300)
 Fonte: Q. 1 - No ano de 2002 que tipo de violência, se alguma, esta escola sofreu em relação às pessoas?
 Q. 2 - Dessas que você assinalou, indique as 3 que mais preocupam a escola.

Quadro 1 – Violências sofridas pelas escolas públicas do Estado de São Paulo em 2002, em relação às pessoas.

Fonte: Disponível em <http://www.udemo.org.br>. Acesso em 10 set. 2005.

Com relação à violência sofrida por pessoas, evidencia-se que no cotidiano escolar há muitas brigas, agressões, discussões, ameaças, desacatos e outros conflitos, envolvendo também, em muitas ocasiões, os pais de alunos. Um percentual de 73% das escolas pesquisadas aponta a ocorrência de desacato ou agressões verbais a professores; este é um índice que, ao mesmo tempo em que causa estranheza, retrata o cotidiano atual problemático no campo das relações interpessoais. As situações de violência comprometem, assim, o que deveria ser a identidade da escola – um lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo e no reconhecimento da diversidade.

Da mesma forma, é alarmante o índice de escolas que relatam a manifestação de agressões verbais contra seus funcionários e contra seus diretores: 57 e 42, respectivamente. Tal panorama revela a ausência de um alvo fixo por parte do emissor das agressões verbais. Sendo assim, todos os profissionais que têm contato direto com os alunos e que, juntamente com os professores, devem acionar medidas contra as diversas manifestações de violência do cotidiano escolar acabam sendo alvos de desacato ou sofrendo agressões físicas.

Quando solicitadas a apontar as formas de violência mais preocupantes, 38% das escolas indicou as relações interpessoais como aspecto preponderante, sendo que o tráfico e consumo de drogas fizeram-se presentes com índices também representativos.

Nos últimos anos, tem sido possível observar o crescimento significativo da presença e do poder do narcotráfico nos grandes centros urbanos. As interferências de tais grupos no cotidiano escolar, freqüentemente, são motivos de queixas de pais, professores e até mesmo de alunos, desde que haja garantia de sigilo, pois existe o temor de represálias. Sobre essas interferências, Candau (1999, p.29) argumenta que: “Não raras vezes as galeras utilizam a instituição escolar como lócus para a solução de pendências com grupos rivais. Assim, brigas que começaram em outra instância acabam sendo estendidas ao espaço escolar ou à proximidade deste.”

Quanto às principais causas que levam os alunos à indisciplina, os Conselhos de Escola, juntamente com as equipes de Direção, manifestam-se de forma quase unânime, indicando que a omissão dos pais, a desagregação familiar, o desemprego e a exclusão social são as causas do comportamento rebelde dos alunos, conforme demonstra o quadro apresentado a seguir:

PRINCIPAIS CAUSAS QUE LEVAM O ALUNO À INDISCIPLINA	
“em relação à família”	
	<u>TOTAL</u> %
Pais omissos - ausentes da educação escolar e geral dos filhos	93
Desagregação familiar	89
Carências múltiplas - desemprego, exclusão social e miséria	89
Consumo de drogas lícitas e ilícitas	65
Falta de religiosidade	54
Falta de apoio psicológico e de assistência social à família	53
Morte violenta de um dos familiares	13

Base (amostra = 300)
Fonte: Q. 11 - Na opinião da direção e do conselho de escola, quais são as principais causas que levam o aluno à indisciplina:
(leia todas as opções e assinale até 5 alternativas em cada quadro)

Quadro 2 – Principais causas que levam o aluno à indisciplina, em relação à família.

Fonte: Disponível em <http://www.udemo.org.br>. Acesso em 10 set. 2005.

Na questão sobre as principais causas que levam os alunos à violência, os aspectos mais apontados são a falta de padrões comportamentais, ao lado do desinteresse e da falta de perspectiva de um futuro promissor. A mídia é apontada também como agente que causa a indisciplina no aluno. De acordo com o estudo global da Unesco sobre a violência na mídia, realizado entre 1996 e 1997, com crianças de 12 anos:

[...] as visões de mundo das crianças são obviamente influenciadas por experiências reais e experiências com a mídia.
[...] muitas crianças estão cercadas por um ambiente em que tanto as experiências “reais” como as experiências com a mídia reforçam a visão que a violência é natural. (Groebel, 2000, p.219).

Ao serem questionados sobre as principais causas que levam o aluno à indisciplina, os gestores se manifestaram da seguinte forma:

PRINCIPAIS CAUSAS QUE LEVAM O ALUNO À INDISCIPLINA		UDEMO	
“em relação aos próprios alunos”			
		TOTAL	%
Falta de padrões comportamentais - sociais, éticos e morais		69	
Desinteresse - não conseguem vislumbrar a utilidade da escola		67	
Falta de perspectiva de um futuro promissor		63	
Banalização da violência - influência negativa da mídia		55	
Interpretação errônea do ECA (só direitos)		50	
Sentimento de impunidade		46	
Consumo de drogas lícitas e ilícitas		41	
Ociosidade cotidiana		40	
Dificuldades de aprendizagem		33	
Não entendimento das normas regimentais e regras de convivência		30	
Descrença nas instituições sociais em geral		23	
Falta de identificação do aluno com os docentes e com a escola		19	
Fracasso escolar - que aliena o aluno do grupo		17	

Base (amostra = 300)
 Fonte: Q. 11 - Na opinião da direção e do conselho de escola, quais são as principais causas que levam o aluno à indisciplina:
 (leia todas as opções e assinala até 5 alternativas em cada quadro)

Quadro 3 – Principais causas que levam o aluno à indisciplina, em relação aos próprios alunos.
 Fonte: Disponível em [http:// www. udemo. org. br](http://www.udemo.org.br). Acesso em 10 set. 2005.

Sposito (2001), comentando os estudos realizados na década de 1990 acerca das manifestações da violência na escola, aponta que os diagnósticos de algumas pesquisas de natureza descritiva foram produzidos ao longo dessa década por organizações não governamentais, por entidades de profissionais da educação e por organismos públicos. A autora destaca a pesquisa nacional sobre jovens no Brasil realizada pela Unesco, que configurava claramente uma preocupação em decifrar certas condutas violentas de adolescentes, apontando, porém, que poucas questões eram dirigidas aos jovens e aos seus educadores sobre a temática da violência na escola.

Sposito (2001) destaca, ainda, que o único levantamento nacional que abordou o tema da violência escolar, publicado em 1998, trouxe um relato bastante sugestivo, embora tenha sido decorrente de uma investigação realizada apenas com professores, levada a cabo por Codo (1999). O universo desta pesquisa foi composto por 52.000 profissionais dos sistemas públicos de ensino, distribuídos em todo o país, e foi produto da CNTE -

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, da Unicef e do CNPQ. A autora aponta que três tipos de situações foram identificados como os mais frequentes: as depredações, os furtos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os professores.

Ainda sobre os estudos acerca da violência, as instituições acadêmicas, a partir da década de 1990, passaram a contribuir para a temática mais intensamente. De acordo com Sposito (2001), nesse período, pôde-se perceber um aumento no número de trabalhos realizados, bem como na diversidade de tópicos abordados. Entre tais trabalhos, a autora cita os de Guimarães (1990), Costa (1993), Rodrigues (1994), Guimarães (1995), Candau (1999), Santos (1999), entre outros.

Nesse contexto, as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico buscam compreender a especificidade do fenômeno na escola, enfatizando as relações entre escola e violência, ao contrário dos grandes levantamentos que tratam da violência em geral sofrida pelo jovem. Assim, é possível perceber que, nos anos 90, mudanças atingiram o padrão de violência nas escolas. Além dos atos de vandalismos, sofreram aumento as práticas de agressões interpessoais. Configura-se, assim, um quadro de modificação das práticas violentas nas escolas. Nesse sentido, Sposito (2001, p.90) afirma que, no início da década de 1980, a

[...] concepção de violência era expressa nas ações de depredação do patrimônio público, especialmente e, em menor grau, no medo da invasão dos prédios por adolescentes ou jovens moradores aparentemente sem vínculo com a unidade escolar.

Reitera-se sempre a opinião de que as escolas devem ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, sobretudo de moradores dos bairros periféricos. Em contrapartida, observa-se que, na década de 1990:

[...] a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a análise do fenômeno. (Sposito, 2001, p.91).

Diante do exposto, pode-se afirmar que não há a substituição nas formas de violência ao patrimônio até então expressas por um tipo de agressão explicitamente direcionado às outras pessoas. Ao contrário disso, há um acréscimo desta segunda forma de agressão, que “veio somar-se” ao conjunto de tudo aquilo que aqui está sendo chamado de manifestação de violência.

Com o objetivo de conhecer as opiniões dos professores sobre violência e a sua atuação frente às várias formas de agressão presentes no cotidiano escolar, Martins (2005) realizou uma pesquisa com 112 professores dos ensinos fundamental e médio da rede pública estatal em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Como resultado da aplicação de questionário a docentes desses níveis de ensino, a autora aponta que os professores têm conceitos amplos sobre a violência na escola e que a falta de respeito é apontada como forma de violência, ao lado das agressões verbais e físicas, com ou sem lesões.

A autora verificou, ainda, que as explicações que os sujeitos fornecem para os atos de violência focam, especialmente, a educação familiar e as características pessoais do aluno. No que se refere à atuação dos professores frente aos atos de violência, identificou-se maior ênfase a medidas que envolvem o diálogo do agressor com o agredido do que à convocação dos pais à escola.

Apresentando como tema central a articulação entre a juventude, a violência e as políticas públicas, Ferreira (2003) busca, a partir de pesquisa realizada em Terezina, no Piauí, durante o período de 2001 a 2002, analisar a violência na vida de adolescentes em conflito com a lei. A temática eleita pela autora, que inicialmente se distancia do assunto do presente

trabalho, apresenta pontos em comum no que se refere à investigação que aqui é feita, uma vez que aborda a banalização que envolve a agressividade no cotidiano de jovens tão distantes geograficamente e tão próximos com relação às tensões e as polaridades que a peculiaridade da exclusão social, nas suas formas mais sutis, impõe:

[...] o que queremos dizer é que a violência cometida contra crianças e adolescente é praticada de diferentes modos e por atores também diferenciados. Um espaço privilegiado e “indefinido” de violência é o Estado, principalmente quando define políticas econômicas e sociais. [...] Entre as várias modalidades de práticas de violência, encontram-se aquelas que não são visíveis, que e stão imbricadas na trama das relações institucionais e nas reações entre os indivíduos, dependendo do grau e do nível de sua inserção na sociedade. Essas práticas estão diretamente relacionadas com a negação dos direitos de cidadão e a indiferença à condição do outro. Quando deixamos de proporcionar os meios necessários para que “o outro” acesse seus direitos, os quais são fundamentais para a sua existência, isso não apenas pode ser compreendido como um ato de violação de direitos, mas também, e indiretamente, como uma forma de violência praticada contra aqueles que deixam de exercer o “direito a ter direitos”. (Ferreira, 2003, p.17-18).

Lara (2001) examinou o tema da violência escolar na cidade de Jandira (SP), apresentando aspectos históricos e sociológicos num levantamento antropológico do cotidiano escolar a partir das vivências, das representações e do imaginário de grupos de alunos. Depois de estabelecer uma visão panorâmica da cultura escolar de duas escolas, dentro de um caráter descritivo-analítico e com uma abordagem etnográfica descritiva, a autora obteve os padrões comuns no processo de estruturação do universo escolar. Os valores, as representações e as

crenças dessas escolas forneceram à autora indicativos da sua cultura e as aspirações presentes nos grupos.

Para estabelecer a relação entre o individual e o grupal, a autora utilizou as pesquisas de Yves Duran e Gilbert Duran. A análise dos protocolos realizados por alunos e professores das escolas pesquisadas indicou um estado de saúde mental, no que tange ao imaginário grupal, que não justifica o tipo de violência que ocorria nas escolas. Lara baseia-se na hermenêutica de Maffesoli para entender os dinamismos profundos e complexos da violência.

A autora entende que a violência, tida como nefasta, pode, no entanto, assumir uma dinâmica criadora, desde que aliada aos ritos do cotidiano e aos legítimos acordos pessoais realizados entre as redes de relações grupais, considerando uma necessidade de expressar-se por intermédio de rituais orgiásticos que acabam funcionando como suporte ao bem-estar comum.

Ao discorrer sobre a violência no cotidiano escolar, Lara (2001, p.92) relata:

O cenário de uma escola não se limita as suas paredes e objetos. É preciso saber o que circula entre as pessoas: cóleras, ódios, amores e... agressões. Crianças e jovens agrupados em torno de uma crença de um projeto, precipitam-se freqüentemente sobre seus semelhantes - mas semelhantes percebidos como diferentes na ânsia da competição, por vezes sistemática, organizada e perversa.

Com base no que foi explicitado, convém agora buscar a contextualização do problema em relação à escola pública, objeto da presente pesquisa.

1.1 – A ESCOLA PÚBLICA E SEU LUGAR

A proposta deste estudo surgiu da experiência pessoal da autora em lidar com os problemas enfrentados com os alunos, como professora, diretora de escola e supervisora de ensino da Rede Estadual do Estado de São Paulo, numa carreira que completa vinte e quatro anos.

O estudo de uma questão tensa no interior da escola pública no Brasil pressupõe ter como panorama uma instituição raiz da modernidade que, permanentemente, se apresenta à análise como expressão de crise. Esta crise é, rotineiramente, justificada por intermédio do falso argumento de que a escola pública, que no passado fora um privilégio da elite, não teria se adaptado aos novos alunos que passou a receber com a massificação do ensino. Seus currículos, seus métodos de ensino e suas regras de funcionamento, de conduta e de disciplina dos alunos ainda estariam dirigidos a uma minoria e, portanto, muito distanciados dos reais interesses e das necessidades das camadas populares. Altos índices de reprovação e evasão traduziriam de variadas formas o fracasso escolar.

Além de frágil, este argumento não permite interpretar a crise da escola pública na situação atual. Hoje, a elite já não é a parte majoritária da demanda atendida pela escola pública e o professor, proveniente dos mesmos estratos sociais que seus alunos, já não é um agente de diferenciação, tampouco é apontado como “legítimo” porta-voz da cultura erudita.

Apesar dos esforços para se evitar os mecanismos de seleção, a escola pública tem enfrentado dificuldades na suas tarefas mais básicas. Mecanismos que promovem o sucesso formal no percurso escolar dos alunos (reclassificação, não seriação, por exemplo), apesar de gerarem a queda nos índices de repetência e evasão, não garantem a construção do conhecimento pelos alunos e espalham na escola uma sensação de incompletude que incomoda a muitos partícipes da instituição.

Paralelo a esse sentimento que pode ser nomeado de incompletude ou de insatisfação, coexiste uma postura de conformismo ou imobilismo que dificulta sobremaneira o desenvolvimento da “função educativa” da escola, nos moldes de Pèrez Gómez (2001, p.264), que explica:

A função educativa da escola requer uma comunidade de vida, de participação democrática, de busca intelectual, de diálogo e aprendizagem compartilhada, de discussão aberta sobre a qualidade e o sentido antropológico dos influxos inevitáveis do processo de socialização. Uma comunidade educativa que rompa as absurdas barreiras artificiais entre a escola e a sociedade. Um centro educativo flexível e aberto em que colaboram os membros mais ativos da comunidade para recriar a cultura, na qual se aprende porque se vive, porque viver democraticamente significa participar, construir de modo cooperativo alternativas para os problemas sociais e individuais, fomentar a iniciativa, integrar diferentes propostas e discrepâncias (Pèrez Gómez, 2001, p.264).

A realização da função educativa na escola pressupõe autonomia e independência intelectual dos seus componentes, caracterizando-se pela análise dos próprios processos internos de organização. Os profissionais que estão em contato permanente com o alunado, muitas vezes, não têm consciência de seu papel social e encontram dificuldades em buscar formação continuada como forma de entender e de atender as demandas da clientela hoje atendida pela escola pública.

Conforme Dubet (1991), uma das funções da escola é a educativa ou de produção. Nesse sentido, a educação escolar não visa somente reproduzir uma cultura; ela se identifica com um modelo cultural que busca produzir um tipo de sociedade e de indivíduo. Desse modo, a função da educação está ligada ao projeto de produção de um tipo de sujeito que não

é totalmente adequado à sua “utilidade social” (Dubet e Martucelli, 1996, p.24). Sendo assim, não pode ser considerada como uma simples adaptação ao mundo como ele é, implicando o desenvolvimento de uma capacidade crítica e da individuação. Em suma, educação significa formação.

A escola pública no Brasil – objeto desta pesquisa, que enfatiza o ensino médio na cidade de Jandira, região metropolitana de São Paulo – tem sérias dificuldades para levar a cabo um projeto pleno de educação escolar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Ministério da Educação, Lei Nº 9394/96, cap. 2, sessão I, art. 22). No entanto, sabe-se que existe uma distância enorme entre a letra da lei e o cotidiano escolar.

Para que se possa perceber a complexidade presente na questão aqui exposta, basta observar um instrumento administrativo criado para “contornar” problemas relacionados à violência praticada nas escolas de algumas regiões consideradas “perigosas”, que é o “Adicional de local de exercício”. Tal benefício ao professor foi instituído pela Lei Complementar Nº 669, de 20 de dezembro de 1991, e alterada pela Lei Complementar Nº 836/97, com o escopo de estimular as atividades desenvolvidas em escolas da zona rural e nas zonas periféricas das grandes cidades que apresentam condições ambientais precárias, localizadas em locais de risco ou de difícil acesso. O adicional corresponde ao incremento remuneratório de 20% calculado sobre o valor da faixa e do nível nos quais se acha enquadrado o servidor, sendo observada a jornada de trabalho a que está sujeito.

A referida lei foi regulamentada pelo Decreto Estadual Nº 36.447, de 12 de janeiro de 1993. De acordo com as normas do mencionado Decreto, a expressão zona rural aplica-se às regiões assim definidas pela legislação municipal de zoneamento; a expressão zona

periférica de grandes cidades, por sua vez, refere-se aos municípios integrantes da Região Metropolitana da Grande São Paulo com população igual ou superior a 250.000 habitantes, carentes de infra-estrutura e de serviços urbanos. Já **região de risco** é aquela que apresenta **perigo à integridade física da comunidade escolar em virtude dos índices de violência e de criminalidade registrados no local**. Região de difícil acesso é aquela que apresenta acidentes geográficos que dificultam a chegada à unidade escolar ou aquela cujo serviço de transporte coletivo é precário.

A identificação das unidades escolares abrangidas pelas regiões acima definidas é realizada pela Diretoria de Ensino respectiva e seu reconhecimento para fins de pagamento depende de ato do Secretário da Educação.

Com o objetivo de incentivar a docência nos locais definidos como de risco, a Secretaria de Estado da Educação disciplina em lei o acréscimo salarial, que, em tese, serve de atrativo aos professores. Tais profissionais, apesar de conhecerem as dificuldades de se lecionar nessas escolas, vendem sua força de trabalho com bases remuneratórias mais vantajosas. Como resultado de tal incentivo, nas sessões de atribuição de aulas, que acontecem no mês de fevereiro de cada ano letivo, o ALE - Adicional de Local de Exercício se constitui como fator determinante para que muitos professores optem por lecionar em escolas tidas como violentas ou problemáticas.

Dentro desse cenário de dificuldades e de esforços cotidianos para a superação de obstáculos, se apresenta como imperativa a contextualização dos estabelecimentos que constituem o alvo da presente pesquisa.

1.2 – SITUANDO AS ESCOLAS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada com professores do Ensino Médio diurno e noturno de duas escolas da rede estadual, localizadas no município de Jandira, Região Oeste da Grande São Paulo.

A Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo – COGSP, órgão subordinado à Secretaria de Estado da Educação, que tem sob sua jurisdição a Diretoria Regional de Ensino, possui abrangência sobre o município de São Paulo e sobre os demais municípios da Grande São Paulo, sendo composta por 60 Diretorias de Ensino. A Diretoria Regional de Ensino de Itapevi abrange os municípios de Itapevi, onde se localiza a sua sede, Jandira, Barueri, Santana de Parnaíba e Pirapora do Bom Jesus. De acordo com dados de 2004, atende a 70.936 alunos, dos quais 26.882 são do Ensino Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos.

A **Escola Estadual Desembargador Manoel Augusto Vieira Neto**, uma das unidades escolares que foi campo de pesquisa, localiza-se no município de Jandira, mais especificamente na Vila Godinho, e atende, no ano de 2006, 979 alunos, distribuídos pelos Ensinos Fundamental e Médio, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos. O funcionamento dessa Unidade Escolar realiza-se em três períodos desde 2002, ano em que foi reorganizada, passando a proporcionar ao alunado uma jornada de cinco horas diárias de aula.

O Ensino Médio, nível de ensino em foco na presente investigação, é atendido nos períodos diurno e noturno, com o funcionamento de cinco classes, que, no total, atendem a 210 alunos. A equipe de gestores é composta por uma Diretora de Escola, uma Vice-Diretora e uma Professora Coordenadora, e a Unidade Escolar conta com 14 funcionários, entre empregados administrativos e responsáveis pela limpeza e merenda escolar.

O prédio escolar é composto por dois pavimentos, sendo que o espaço destinado para o alunado circular – no intervalo e nos horários de entrada e de saída – e tomar merenda, além de ser o mesmo, é extremamente inadequado. Especialmente nos dias chuvosos, revela sua insuficiência, uma vez que é descoberto.

A Unidade Escolar possui uma quadra que recentemente foi coberta, sendo amplamente utilizada pelos alunos durante a semana e pela comunidade aos sábados e domingos. Uma vez que participa do Programa Escola da Família, nela a comunidade do entorno da escola é atendida por universitários que, por sua vez, são recompensados com Bolsas de Estudos, num convênio celebrado entre as Instituições de Ensino Superior e o Governo do Estado de São Paulo.

A Escola possui 69 professores, dos quais 25 trabalham com o Ensino Médio. Nos anos de 2003 e 2004, apresentou desempenho escolar com 87% de taxa de aprovação e 11% de abandono, de acordo com dados fornecidos pela Equipe de Gestores.

Esta Unidade de Ensino apresenta carência de ambientes específicos de aprendizagem, tais como Laboratório de Ciências Físicas e Biológicas e Auditório. A Sala de Informática está sendo adequada fisicamente para o recebimento de equipamentos e as Salas de Leitura e de Vídeo compartilham o mesmo espaço, que é o de uma sala de aula transformada em Biblioteca. Não possui sala de Coordenação e ambiente destinado ao Grêmio Escolar. A Direção ocupa o mesmo espaço que a Secretaria, sendo este o mais amplo de atendimento à comunidade.

O pátio escolar, espaço destinado à recepção e organização do alunado, possui dimensões inadequadas. Nesse mesmo espaço são realizados, ainda, a distribuição e o consumo de merenda, além de servir para guardar os automóveis dos funcionários da escola.

A Equipe de Gestores informa que estimula e apóia no ambiente escolar ações de formação continuada para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, priorizando as questões pedagógicas.

A outra escola selecionada como campo de pesquisa, a **Escola Estadual Padre Guiuseppe Ângelo Bertolli**, localiza-se no Bairro Nossa Senhora de Fátima, também na periferia do município de Jandira. Seu prédio foi construído recentemente e possui diversos ambientes, além das salas de aula, tendo arquitetura moderna e linhas arrojadas. Atende, no ano de 2006, 1946 alunos, distribuídos entre os Ensinos Fundamental e Médio, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos.

Desde 1998, ano em que foi fundada, a Unidade Escolar funciona em três períodos, sendo que o Ensino Médio é atendido nos períodos matutino e noturno, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos. Sua Equipe de Gestores é composta por uma Diretora de Escola, duas Vice-Diretoras e dois Coordenadores Pedagógicos. Possui nove funcionários administrativos e responsáveis pela manutenção da higiene do prédio escolar e pela sua secretaria.

A condição das suas instalações é considerada adequada. Possui 17 salas de aula, dois pátios cobertos, quadra coberta e sala de informática com 10 computadores – estes são utilizados por alunos e professores durante a semana e também pela comunidade nos finais de semana, uma vez que a Unidade Escolar está no Programa Escola da Família. A Sala de Professores e os banheiros de professores e de alunos são em número adequado e a Secretaria tem espaço privilegiado para o atendimento ao público. A Equipe de Gestores possui sala de dimensões reduzidas, porém adequadas, e é conjugada por diretora e vice-diretoras por opção das mesmas.

O Laboratório de Ciências Físicas e Biológicas, uma vez que não está montado, é utilizado como sala de aula. Possui biblioteca com número razoável de títulos organizada e

mantida por professores readaptados, ou seja, por professores afastados da sala de aula e que desempenham funções elencadas pela Secretaria da Saúde do Governo do Estado. Possui, ainda, estacionamento para os carros dos professores, entrada específica para os alunos e outra para atendimento à comunidade.

No que se refere aos serviços de transporte coletivo, a comunidade conta com uma linha de ônibus circular, sendo que a Escola se localiza próxima a um terminal de ônibus, o que possibilita a locomoção do aluno trabalhador. O corpo docente dessa Unidade Escolar conta com 85 professores que atendem os Ensinos Fundamental e Médio, sendo que 25 lecionam no Ensino Médio.

As duas escolas, além da distância física relativa, possuem arquitetura, espaços e ambientes diferenciados, constituindo-se com especificidades referencial no seu bairro de atendimento público.

A Escola Estadual Desembargador Manuel Augusto possui prédio mais antigo e foi sofrendo ampliações do número de salas de aulas, na medida em que o bairro se tornava mais populoso. Isso se deu sem a necessária ampliação também do número de sanitários, do pátio para as atividades de recreação, da cozinha e da própria área de movimentação dos alunos. A forma com que cada Equipe de Gestores que dirigiu a Escola durante os últimos anos (ocorreram mudanças constantes dos diretores e vice-diretores) lidou com essas limitações físicas, com a rotatividade constante do professorado, com a reorganização que a escola sofreu há poucos anos, entre outros aspectos importantes, contribuiu para a formação de um clima organizacional específico.

A Escola Estadual Padre Guiuseppe Ângelo Bertolli, de arquitetura de linhas retas, com ambientes pedagógicos específicos, dois pátios internos e quadra coberta, possui, em termos físicos, instalações próximas às ideais para o atendimento do seu alunado. No entanto, tem que lidar com problemas presentes também em muitas escolas da região, entre os quais:

rotatividade dos professores, violência do entorno, tradição de pouca participação da comunidade, entre outros aspectos que serão detalhados mais à frente. Apesar de comparativamente possuir espaços mais adequados que a outra escola pesquisada, a equipe de gestores desta Unidade Escolar entende que esta ainda necessita de ampliações que permitam reativar os laboratórios de ciências biológicas, ambientes que compõem originalmente a planta da escola.

Os bairros onde se localizam as duas escolas distam consideravelmente do centro do Município de Jandira, o que dificulta a locomoção do aluno trabalhador do seu serviço até a escola, prejudicando especialmente a entrada dos discentes do período noturno. O Bairro onde se localiza a E.E. Desembargador Manoel Augusto Vieira Neto, Vila Godinho, sofreu, nas últimas décadas, ampla expansão imobiliária, contando inclusive com um espaço, denominado “Vila da Amizade”, composto por áreas que foram indevidamente ocupadas. Os moradores mais antigos da Vila Godinho se referem a estes moradores como estranhos ao bairro, embora a citada ocupação de terrenos tenha acontecido há diversos anos.

A baixa qualidade no padrão de vida dos moradores desse bairro não se manifesta somente em termos de infra-estrutura, mas também no que se refere à sociabilidade inerente à vida coletiva. Faltam áreas de lazer e iluminação pública, e algumas ruas não são pavimentadas. Faltam, ainda, transportes públicos, o meio ambiente é feio, sem vegetação, sujo, poluído e não conta com calçadas para o trânsito de pedestres. Os jovens não dispõem de espaço para a prática de esportes, sendo que a quadra da escola, recentemente coberta, apresenta-se como única opção para tal atividade. Essa situação dificulta o desenvolvimento de regras de convivência, de competição, de pertencimento ao grupo e de cooperação.

A Vila Godinho é marcadamente um bairro residencial, com a tímida manutenção de pequenos comércios, entre os quais bares, locadoras, quitandas e bazares que não oferecem à juventude local oportunidades adequadas de inserção no mercado de trabalho.

O bairro Nossa Senhora de Fátima, onde se localiza a E.E. Padre Guiuseppe Ângelo, também é residencial, porém nas proximidades da escola situa-se um comércio mais efetivo, com mercados, açougues, padarias, pequenas lojas de roupas e calçados, que representam aos alunos da escola melhores oportunidades de empregos. Além disso, no bairro, nas proximidades da Escola, localiza-se um terminal de ônibus.

Em termos de infra-estrutura, este bairro apresenta maiores vantagens em relação à Vila Godinho. O próprio Terminal de ônibus já exige que as ruas sejam pavimentadas e que suportem um trânsito maior. Contudo, no que se refere aos espaços de lazer para os jovens a situação é a mesma: os espaços coletivos são escassos e nada atraentes, sendo que a quadra da escola representa, no cenário do bairro, a única expressão possível da prática coletiva do lazer.

No período em que a pesquisa foi realizada, as escolas do município de Jandira tiveram seus muros grafitados por jovens pertencentes à União dos Estudantes de Jandira, organização estudantil que pretendia abrir espaço para a discussão sobre o desarmamento, assunto que ensejou, em 2005, a realização de Plebiscito Nacional. Apesar da temática da não violência, as ilustrações apresentavam armas, sangue e situações violentas, obrigando diversos diretores a solicitarem a troca das ilustrações, entendendo-se que incitavam a opressão.

Cárdia (1997), a respeito da violência e das condições urbanas, caracteriza as periferias das grandes cidades indicando que ocupam espaços de forma desordenada, sem assistência ou controle público, sendo que

[...] as construções não obedecem a padrões e códigos de segurança: o tamanho dos cômodos, o material utilizado, a ventilação, a insolação, tudo enfim, obedece a regra do possível e não do necessário para se garantir salubridade ou privacidade. As famílias são obrigadas a compartilhar espaços exíguos com múltiplas funções. Não há possibilidade de lazer que não seja coletivo, os de privacidade ou ainda intimidade. Esses fatores são fonte de tensão dentro da família e entre a vizinhança.

Quando não há muita violência, o lazer se estende à parte externa da casa, caso contrário, as crianças são mantidas fechadas dentro de casa. (Cárdia, 1997, p.29).

A autora indica, ainda, que quanto maior for a violência, maior será o medo e menor será a satisfação com o bairro, bem como a ligação com o lugar, a sensação de comunidade, a identificação com os outros, a disponibilidade para ações coletivas e para a cooperação. Esses bairros tendem a apresentar uma alta mobilidade física, com mudanças constantes de moradores, resultando, por conseguinte, em menor potencial de organização coletiva. Assim, as famílias que não têm condições de se mudar limitam seus contatos, se retirando da vida coletiva e se fechando na vida doméstica, uma vez que sentem medo, o qual fortalece ainda preconceitos e estereótipos.

A pouca participação das pessoas na busca de soluções para os problemas da comunidade acaba sendo evidenciada na baixa participação de pais nas reuniões periódicas que as Escolas promovem, de acordo com as informações prestadas pela Direção de ambas.

Nesse cenário, o repertório de carreiras bem sucedidas à disposição dos jovens fica empobrecido, possibilitando o despontar de modelos de sucesso próprios do universo ilegal, cujo maior exemplo são os traficantes. O tráfico de drogas é, muitas vezes, entendido pelos jovens como “trabalho” e utilizado como argumentação para que os seus adeptos não sejam submetidos a uma penalidade disciplinar, como a suspensão das aulas.

Cada Unidade Escolar possui uma história própria que lhe confere peculiaridades, as quais, em certos aspectos, a diferencia e, em outros, a torna semelhante e partícipe de uma mesma dinâmica de atendimento público à juventude moradora da sua região. Neste estudo, procura-se entender como cada escola, trabalhando com suas potencialidades e seus limites, conflitos e negociações, é palco para a dinâmica cotidiana entre o professor e o aluno.

Buscando uma compreensão mais ampla acerca do papel do professor frente aos impasses do cotidiano escolar, no qual este constrói seu acervo de ajuizamentos, especialmente no que diz respeito à violência praticada na escola, deparou-se com a necessidade de retomar a relação destes profissionais com os alunos no que se refere à formação de opinião dos primeiros sobre os segundos.

Para melhor se entender a problemática da violência praticada no âmbito escolar, busca-se compreender tais atos sob a ótica dos sujeitos da escola, focalizando-se os professores que, no exercício da sua profissão, vivenciam conflitos dessa natureza cotidianamente.

1.3 – BUSCANDO CONHECER O PROFESSOR

A experiência docente, enquanto construção social geradora e produtora de conhecimento, merece atenção, já que o professor é um dos personagens do processo histórico de que a escola faz parte. O professor é, nesse sentido, peça-chave no cenário que é rotina da escola.

A geração e a produção de conhecimento não são possíveis sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador quanto às suas próprias experiências. Refletir sobre as próprias experiências e sobre a postura frente aos educandos e aos sistemas cultural, social e político é fundamental para se chegar à produção de um saber crítico e fundado na experiência.

Atualmente, o homem passa por momentos de grandes incertezas. Num contexto caracterizado pelas rápidas transformações, pelo convívio com tantas desigualdades e pelas distâncias sociais estão os professores, que se sentem ameaçados pelo avanço da tecnologia,

pela terceirização e pela minimização dos direitos profissionais conquistados. Tal ameaça é, ainda, reforçada pela sua vivência em condições de vida e de trabalho que estão longe das divulgadas nas propagandas oficiais.

Assim, pretende-se focar esse profissional como um dos grandes responsáveis pela condução de diferentes gerações de jovens no exercício do pensamento, da formação do agente de mudanças, buscando-se colaborar para o desvelamento desse complexo panorama em que a escola está inserida, entendendo-se que nela o jovem é convidado a se expressar, a viver e a aprender.

Ao se referir às tendências investigativas na formação de professores, Gimeno Sacristán adverte ao leitor que:

[...] os professores trabalham enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre nossas próprias práticas mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não tem capacidade de fazer discursos. Essa situação sociológica, política e epistemológica pode ser uma explicação do que tem sido a investigação sobre professores. (Gimeno Sacristán in Pimenta, 2002, p.81).

Gimeno Sacristán prossegue apontando que, devido às características laborais dos atuais professores, os sistemas de formação não podem atrair os melhores profissionais do sistema educativo e da sociedade. Partindo deste princípio, o autor registra que, do ponto de vista social, as condições de formação nunca serão as melhores possíveis, como a de outras carreiras acadêmicas.

Em outro princípio, o autor aponta que a formação do professor deve levar em consideração o significado daquilo que Pierre Bourdieu colocou há anos: o habitus. Na forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas, o habitus em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos (ibidem, p.87). Aponta, ainda, que:

O paradigma do senso comum diz que o saber-fazer, o “como”, não é uma derivação só do conhecimento, adquirido na formação ou no processo de formação, mas se deve à matriz cultural da qual provém o professor. [...] Isso quer dizer que o professor, antes de mais nada, é uma pessoa de uma cultura que, quando é culta, ensina muito melhor. E dizer que um professor se nutre das raízes culturais e não da ciência nos obriga a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais eles surgem, as condições de trabalho em que vai trabalhar. (Gimeno Sacristán in Pimenta, 2002, p.87).

Os docentes e outros profissionais caem, muitas vezes, na tentação de considerar o que sucede habitualmente nas suas vidas cotidianas como o modo que efetivamente devem ser as coisas, as práticas e as idéias. Tal modo de entender a realidade que os rodeias deve ser relativizado.

Cada profissional possui a sua forma pessoal e intransferível de se relacionar com os alunos. A esse respeito, Antonio Nóvoa (1992, p.16) aponta que:

[...] cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional. Há aqui um efeito de rigidez que, num certo sentido, torna os professores indisponíveis para mudanças. E é verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram empregadas com sucesso em momentos difíceis da sua vida profissional.

Nessa perspectiva de que os professores, sendo adultos, já têm pilares profissionais, culturais e cognitivos, e, portanto, um inconsciente prático, torna-se importante pensar em como cada professor compreende seu cotidiano escolar e os conflitos que inegavelmente estão

presentes nele, buscando-se uma reflexão acerca do repertório utilizado por estes profissionais ao se referirem às causas da violência entre os alunos do ensino médio.

Nesse sentido, o professor de escola pública de periferia da região metropolitana precisa ser entendido dentro do universo das demandas específicas de uma escola que atende a uma juventude com diferentes rotulações, entre as quais violenta e desinteressada. Portanto, fazem-se necessários profissionais que consigam analisar a situação para além dessas rotulações, exercício que pode ser difícil para um profissional que também passa por diferentes pressões sociais e profissionais e que está sujeito, da mesma forma, aos rótulos sociais.

Assim, surge a necessidade neste trabalho de se falar com o professor, e não sobre o professor, e de se entender a formação profissional dos professores, para se compreender as suas práticas no interior da escola. O relacionamento entre professor e alunos é o resultado de uma construção que tem como ingredientes a prática e as relações interpessoais e as condições reais em que tais contextos estão instalados. Portanto, faz-se necessário o diálogo com esses profissionais no que se refere ao que estes têm em comum, ou seja, ao trabalho cotidiano com a juventude.

Frente às diferentes expressões de violência na escola, os professores deixam transparecer um aparente sentimento com relação aos alunos: percebe-se o medo como influenciador e, muitas vezes, como determinador da atuação deste profissional ao participar de uma situação que envolve a violência na escola.

A forma com que a violência vem se configurando na realidade faz emergir o medo, que leva as pessoas a paralisarem ou a alterarem suas relações e suas formas de ser no espaço em que vivem, em seus contextos individuais. O outro, o estranho, que neste caso é o aluno,

provoca no sujeito (o professor), diferentes reações que passam pela paralisação, pela entrega ou pela agressão. Isso vai depender, contudo, do conjunto de normas e regras tecidas nesses contextos e dos códigos aprendidos e internalizados pelas pessoas, sendo que no ambiente escolar há de se considerar a complexa teia de relações pessoais que sustenta cada decisão, cada situação.

A questão da violência urbana e do medo social gerado pelo seu rápido crescimento na sociedade tem afetado profundamente o cotidiano das pessoas, alterando formas e ritmos de sociabilidade. A esse respeito, Baierl (2004, p.20) afirma que:

A violência urbana tem ampliado o que denominamos medo social. Medo esse construído socialmente que afeta a coletividade. Trata-se do medo utilizado como instrumento de coerção por determinados grupos que submetem pessoas aos interesses deles. O medo social vem alterando profundamente o território e o tecido urbano e, conseqüentemente, a vida cotidiana da população. Todos se sentem afetados, ameaçados e correndo perigo. Ameaças reais, vindas de sujeitos reais, são contrapostas a ameaças potenciais típicas do imaginário singular e coletivo, produzido pelos índices perversos do crescimento da violência nas cidades. (Baierl, 2004, p.20).

Nessa perspectiva, essas novas bases de sociabilidade acabam por influenciar as relações sociais que ocorrem e que sofrem constantes mudanças na sociedade, em especial no ambiente escolar, criando um clima bastante propício à expansão da violência.

O ambiente escolar apresenta uma realidade dinâmica, processual. As relações sociais ali geradas não se configuram tão somente como meras reproduções da realidade, mas como construções efetivas dos sujeitos que dela participam, determinando formas de reação ao medo, de enfrentamento ou de passividade frente às manifestações de violência. Tal construção é forjada num contexto que dificulta ou limita a elaboração de estratégias de enfrentamento coletivo da violência, colaborando para o isolamento e a segregação dos professores, ao invés de propiciar a emergência de ações coletivas.

Refletir sobre a opinião dos professores a respeito dos alunos que praticam violência na escola, alvo da presente pesquisa, impõe focalizar este profissional nos seus limites e nas suas potencialidades profissionais e pessoais.

1.4 – BUSCANDO CONHECER O ENTORNO DAS ESCOLAS

1.4.1 – Cenários da Violência - Delimitando Jandira, na Região Metropolitana de São Paulo

O município de Jandira está localizado na Região Metropolitana de São Paulo, distando 30 km da Capital, dentro da chamada “Grande São Paulo”, como mostra o mapa 1, limitando-se com os municípios de Itapevi, Barueri, Carapicuíba e Cotia.



Mapa 1 – Grande São Paulo.

Fonte: Disponível em www.stm.sp.gov.br/regioes/pg-rmsp.jpg.

A Região Metropolitana de São Paulo é formada por 39 municípios e possui uma área de 8.051 km², correspondendo a 4% do território paulista, sendo que sua dimensão alcança a área de alguns países, como o Líbano e a Jamaica. Possui 2.139 m² de área urbanizada, a qual teve grande expansão nos últimos quinze anos.

A Região Metropolitana de São Paulo - RMSP é uma extensa área urbana surgida no encontro de diversas cidades. Ao longo do tempo, seus limites geográficos perderam-se em virtude de seu crescimento horizontal, configurando um intenso processo de conurbação, no

qual um grupo de cidades constitui uma seqüência sem, contudo, tais cidades se confundirem. Assim, a Região Metropolitana de São Paulo figura entre os quatro maiores aglomerados urbanos do Mundo (ONU, IBGE, Fundação Seade, 2000), colocando-se após Tóquio (Japão), Cidade do México (México) e Bombaim (Índia). Entende-se aglomerado enquanto um território contíguo habitado com densidade residencial, desconsiderando-se os limites administrativos.

A população da Região Metropolitana de São Paulo está estimada em 17,8 milhões de habitantes. O rápido crescimento deste número se deve, primordialmente, à migração dos nortistas e nordestinos do país (conforme se verifica na Tabela 1), que chegaram à cidade de São Paulo nas décadas de 80 e 90, à procura do tão anunciado emprego. Chegando à capital do Estado de São Paulo, tais migrantes se viam obrigados a procurar moradias com custos mais acessíveis. Motivados pela oferta de transporte de baixo custo, esses migrantes estabeleceram moradia nas cidades próximas à capital, que tiveram seu inchaço populacional, sem que houvesse investimentos em infra-estrutura urbana.

Tabela 1 – População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo o lugar de nascimento.

Lugar de nascimento	População residente		
	Total	Homens	Mulheres
Total	404 325	197 351	206 974
Rondônia	6 555	2 914	3 641
Acre	353 032	170 247	182 785
Amazonas	19 961	8 884	11 077
Roraima	-	-	-
Pará	729	292	437
Amapá	-	-	-
Tocantins	874	291	583
Maranhão	584	438	146
Piauí	438	146	292
Ceará	5 532	3 055	2 477
Rio Grande do Norte	1 166	876	290
Paraíba	1 021	584	437
Pernambuco	291	145	146
Alagoas	-	-	-
Sergipe	-	-	-
Bahia	583	292	291
Minas Gerais	2 332	1 459	873

Espírito Santo	584	438	146
Rio de Janeiro	1 166	874	292
São Paulo	3 064	2 189	875
Paraná	2 914	1 603	1 311
Santa Catarina	146	146	-
Rio Grande do Sul	1 168	730	438
Mato Grosso do Sul	583	583	-
Mato Grosso	584	438	146
Goiás	728	582	146
Distrito Federal	145	145	-

Fonte: IBGE (Indicadores 2001).

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística revelam, ainda, que, entre as décadas de 1960 e de 1980, o número de residentes na Região Metropolitana de São Paulo e no município de São Paulo (Tabela 2) triplicou, fato que, em parte, pode ser explicado pelo grande crescimento da indústria automobilística na região do ABCD, para onde foram atraídas levadas maciças de trabalhadores. Entretanto, observa-se, ainda, uma desaceleração do crescimento da população residente na região a partir do final da década de 1980, o que acarretou alterações profundas no mercado de trabalho e relativas às oportunidades de emprego para a população.

Tabela 2 – Evolução da População Residente na Região Metropolitana e no Município de São Paulo.

	População Residente (em mil habitantes)					
	1960	1970	1980	1991	1996	2000
Brasil	70.191	93.139	119.003	146.825	157.080	169.799
Estado de São Paulo	12.824	17.772	25.041	31.589	34.121	37.032
Região Metropolitana de São Paulo	4.791	8.140	12.589	15.445	16.583	17.879
Município de São Paulo	3.783	5.825	8.493	9.646	9.839	10.434

Fonte: IBGE, Censos Demográficos.

No ano de 2000, a Grande São Paulo registrou um PIB (Produto Interno Bruto) de US\$ 99,1 bilhões, cerca de 16,7% do total brasileiro, e uma renda per capita de US\$ 5.545, sendo considerada o maior pólo de riqueza nacional (EMPLASA). Em seu território estão

localizados os maiores complexos industriais, comerciais e financeiros do país, conforme evidencia a Tabela 3.

Tabela 3 – Participação das cidades da RMSP no PIB do Brasil e do Estado de São Paulo - 2000.

Regiões Metropolitanas	Estado de São Paulo (%)	Brasil (%)
São Paulo	47,6	16,7
Campinas	12	4,2
Baixada Santista	3,6	1,2
Estado de São Paulo	63,2	22,1

Fonte: IBGE, Banco Central, Secretaria de Estado dos Negócios da Fazenda e estimativa. Emplasa/DIF/CIE.

Especialmente na zona oeste da Região Metropolitana de São Paulo, se instalaram, a partir da década de 60, grandes empreendimentos que deram origem a condomínios horizontais fechados localizados próximos à capital, que se tornaram referências nacionais de moradia, com a promessa de provocarem o isolamento do ambiente social em que estão instalados. Atualmente, não se pode observar com a mesma intensidade verificada em décadas passadas os lançamentos de novos condomínios fechados, mesmo porque o espaço territorial já é bastante utilizado. No entanto, ainda é alta a concentração de bairros em que se observa novos condomínios, com a utilização razoável de mão-de-obra de serviços de manutenção das residências sendo realizada por pessoas que moram na região.

Tabela 4 – Município de Jandira - Estabelecimentos e Empregos, segundo Setores, Ramos e Gêneros de Atividade Econômica - 2000

Setores, Ramos e Gêneros	Estabelecimentos		Empregos	
	Nºs Abs.	%	Nºs Abs.	%
Agropecuária ⁽¹⁾	2	0,3	4	0,0
Indústria	174	27,1		60,5
Indústria de Transformação	140	21,8	4.419	52,8
Alimentos e Bebidas	14	2,2	366	4,4
Metalúrgica	36	5,6	1.138	13,6
Confecção de Vestuários e Acessórios	7	1,1	63	0,8
Edição, Impressão e Reprodução de Gravação	10	1,6	52	0,6
Móveis e Indústrias Diversas	7	1,1	38	0,5
Minerais Não-Metálicos	10	1,6	632	7,6

Química	26	4,1	813	9,7
Madeira	-	-	-	-
Veículos e Equipamentos de Transporte ⁽²⁾	3	0,5	327	3,9
Borracha e Plástico	12	1,9	417	5,0
Elétrico, Eletrônico, Equip. de Com. e Instrumentação ⁽³⁾	3	0,5	160	1,9
Têxtil	6	0,9	121	1,4
Couro, Calçados e Artigos de Viagem	-	-	-	-
Pastas, Papel e Produtos de Papel	5	0,8	225	2,7
Refino de Petróleo, Combustíveis Nucleares e Coque	-	-	-	-
Fumo	1	0,2	67	0,8
Indústria da Construção	32	5,0	618	7,4
Outras Atividades Industriais ⁽⁴⁾	2	0,3	24	0,3
Comércio	259	40,4	1.203	14,4
Varejista	238	37,1	854	10,2
Atacadista	21	3,3	349	4,2
Serviços	204	31,8	2.039	24,4
Imobiliários	15	2,3	126	1,5
Alojamento e Alimentação	26	4,1	115	1,4
Outras Atividades Empresariais	48	7,5	938	11,2
Saúde e Serviços Sociais	14	2,2	40	0,5
Associações e Entidades Recreativas, Culturais e Desportivas	29	4,5	109	1,3
Transporte e Comunicação	26	4,1	224	2,7
Ensino	16	2,5	97	1,2
Serviços Pessoais de Outros Tipos	3	0,5	11	0,1
Serviços Auxiliares do Transporte e Agências de Viagem	6	0,9	167	2,0
Serviços de Intermediação Financeira	13	2,0	102	1,2
Aluguel de Veículos, Máquinas e Equipamentos	5	0,8	47	0,6
Informática e Conexos	2	0,3	62	0,7
Seguros e Previdência Privada	-	-	-	-
Outros Serviços ⁽⁵⁾	1	0,2	1	0,0
Administração Pública, Defesa e Seguridade Social	2	0,3	62	0,7
Total	641	100,0	8.369	100,0

Observa-se uma concentração de estabelecimentos ligados ao comércio varejista e de serviços, seguido dos empregos ligados à indústria de transformação. A tabela indica, ainda, baixa concentração nas áreas prioritárias do bem-estar público: saúde e serviços públicos. Aponta também que a área da indústria é a que gera mais empregos, seguida dos setores de serviços e de comércio varejista. A confecção de vestuários e acessórios, mesmo com um número reduzido de estabelecimentos, oferece número razoável de oportunidades de trabalho. O comércio, igualmente, representa um pólo de acomodação da mão-de-obra que anualmente se forma nas escolas públicas ao final do Ensino Médio ou mesmo do Ensino Fundamental.

São estes jovens que pretensamente têm na escola o preparo técnico para a difícil entrada no mercado de trabalho que, em função da mecanização dos postos de trabalho e, por conseguinte, da tendência poupadora de mão-de-obra, acabam por gerar um contingente de trabalhadores desempregados, que passa a se empregar em atividades não formais, sejam elas legais ou ilegais, para sobreviver.

Mesmo com um alto número de empresas que exigem o emprego de profissionais com pouca especialização, o desemprego ainda é o ponto que mais preocupa e atrapalha o desenvolvimento da Região Metropolitana de São Paulo. Conforme demonstra o Gráfico 2, o desemprego atingiu, em 2003, 20% da população economicamente ativa.

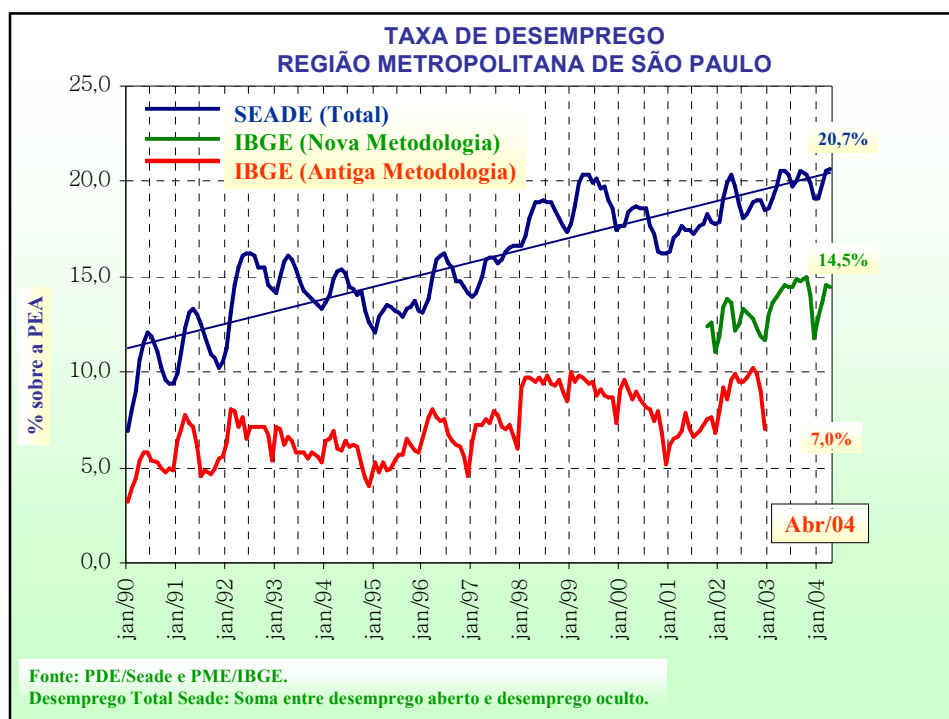
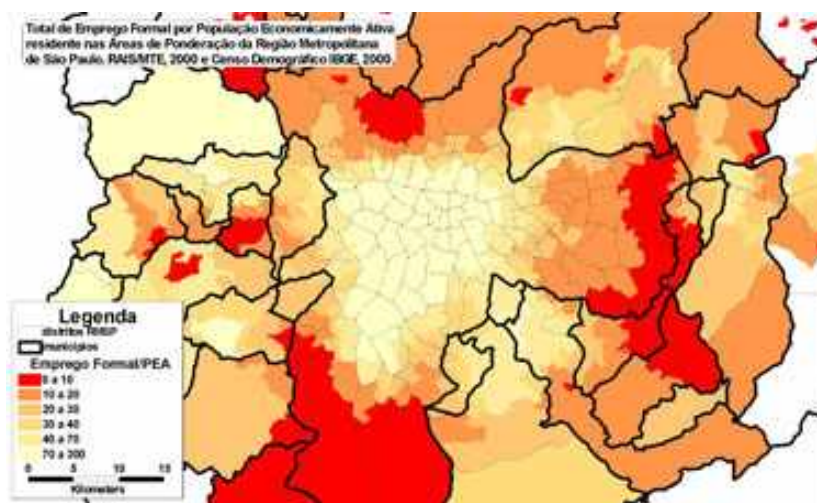


Gráfico 2 – Taxa de desemprego na Região Metropolitana de São Paulo.

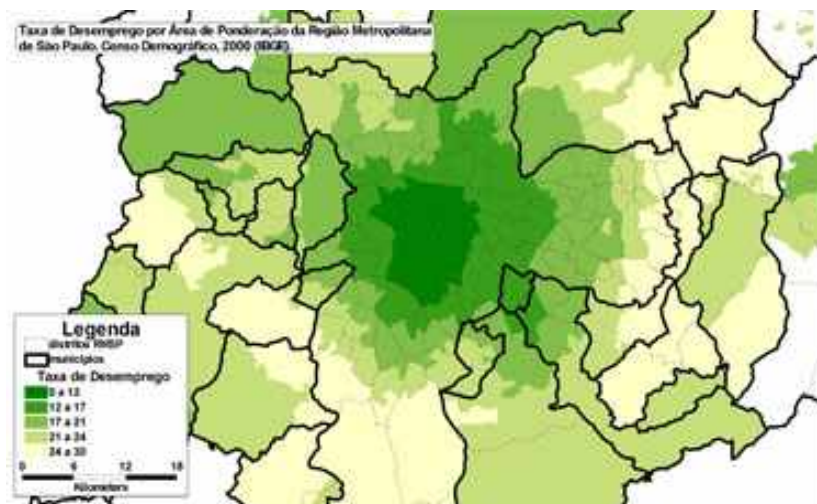
Vale ressaltar que existe uma grande diferença entre os municípios da Região Metropolitana de São Paulo no que diz respeito aos níveis de emprego e desemprego. Os mapas apresentados a seguir mostram claramente essa diferenciação, evidenciando a concentração de postos de trabalho nas regiões centrais da capital e a pouca oferta de empregos nas periferias das cidades que compõem a Região Metropolitana de São Paulo.

Tal concentração de empregos colabora para a configuração de uma realidade de violência que não ganha visibilidade pelas marcas que deixa no corpo, mas que se expressa no conjunto das relações sociais e na vida cotidiana por intermédio, por exemplo, da ausência de equipamentos sociais mínimos, do tempo gasto no transporte público e nas suas filas de espera, dos baixos salários, da quantidade e qualidade de serviços públicos de direito do cidadão, do desrespeito, da perda de dignidade e da ausência de cidadania que se fazem presentes no cotidiano dos sujeitos.



Mapa 2 – Oferta de empregos na RMSP.

Fonte: DiverCidade - Revista Eletrônica do Centro de Estudos da Metrôpole.



Mapa 3 – Mapa do desemprego na RMSP.

Fonte: DiverCidade - Revista Eletrônica do Centro de Estudos da Metrópole.

Outros fatores que influenciam a situação social e econômica de Jandira e região são a empregabilidade e a escolaridade dos jovens. A questão do trabalho é uma das grandes preocupações no campo das políticas públicas para a juventude, considerando-se os intensos processos de transformação produtiva e de mudança social pelos quais passam as sociedades contemporâneas. O desemprego entre os jovens brasileiros na faixa de 12 a 24 anos é significativamente superior ao de outras faixas etárias, configurando alterações no mundo do trabalho regional e local que dificultam a inclusão de toda a população economicamente ativa, especialmente dos jovens.

Na tabela apresentada a seguir, verifica-se as atividades desempenhas pela população da Região Metropolitana de São Paulo.

Tabela 5 – Distribuição dos Ocupados, por Grupos de Idades, na Região Metropolitana de São Paulo.

Anuário Estatístico do Estado de São Paulo 2002							
Posição na Ocupação	Em porcentagem						Total
	10 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 anos e mais	
TOTAL	0,7	2,7	19,7	41,9	30,9	4,1	100,0
Assalariados (1)	0,2	1,8	15,5	28,1	15,6	1,3	62,4
Setor Privado	0,2	1,7	14,7	24,6	11,9	1,0	54,1
Com Cart. de Trabalho Assinada	(2) -	0,5	9,9	19,8	9,4	0,5	40,2
Sem Cart. de Trabalho Assinada	0,2	1,2	4,8	4,8	2,5	0,4	14,0
Setor Público	(2) -	0,1	0,8	3,5	3,7	0,3	8,2
Autônomos	0,2	0,5	2,4	7,6	9,0	1,9	21,6
Trabalham para o Público	0,1	0,1	0,9	4,3	6,1	1,3	12,9
Trabalham para Empresa	0,1	0,3	1,5	3,2	2,9	0,5	8,7
Empregadores	(2) -	(2) -	0,2	1,8	2,3	0,4	4,7
Empregados Domésticos	0,1	0,2	1,2	3,7	3,1	0,3	8,6
Mensalistas	0,1	0,2	1,1	2,9	2,2	0,3	6,7
Diaristas	(2) -	(2) -	0,1	0,8	0,9	0,1	1,9
Outros	0,2	0,2	0,4	0,8	0,9	0,2	2,8

Fonte: Secretaria de Economia e Planejamento – SEP. Convênio Seade-Dieese.
Pesquisa de Emprego e Desemprego - PED.

(1) Inclusive os que não sabem em que tipo de empresa trabalham.

(2) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Outro fator preocupante é o da educação, que, hoje, embora exiba números evolutivos, ainda merece um olhar cuidadoso.

Tabela 6 - Escolaridade na RMSP.

Grau e série que frequentavam	Estudantes de 5 anos ou mais de idade		
	Total	Homens	Mulheres
Total	5 241 252	2 630 294	2 610 958
Pré-escolar	504 893	262 953	241 940
1º grau (1)	3 020 082	1 502 059	1 518 023
Regular	2 832 738	1 424 765	1 407 973
1ª série	366 273	194 900	171 373
2ª série	342 750	162 974	179 776
3ª série	352 831	173 893	178 938
4ª série	355 345	181 453	173 892
5ª série	350 313	172 218	178 095
6ª série	329 317	178 941	150 376
7ª série	336 870	173 895	162 975
8ª série.	399 039	186 491	212 548
Sem declaração.	-	-	-
Supletivo (2).	134 419	62 172	72 247
2º grau (3).	1 129 047	579 643	549 404
Regular.	983 716	515 796	467 920
Supletivo.	94 087	42 844	51 243
Superior (4).	587 230	285 639	301 591
Sem declaração.	-	-	-

Fonte: IBGE (indicadores sócio-econômicos da RMSP), Censo 2000.

1.4.2 – Município de Jandira – Histórico

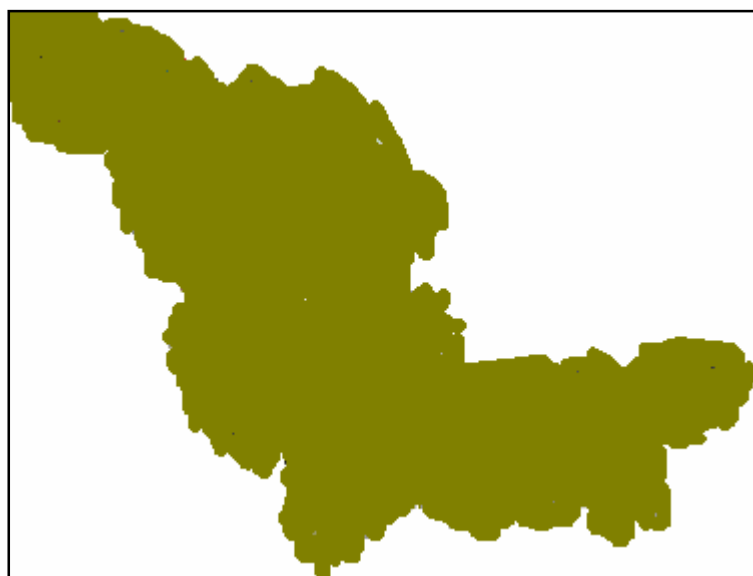
Localizada na zona oeste da RMSP (verificar mapa 4), Jandira é um dos municípios que compõem o grupo das chamadas “cidades dormitórios”, que designa as regiões próximas à capital e que possuem transportes que facilitam o acesso de seus moradores ao centro, funcionando como uma base territorial para as pessoas que trabalham na região central da cidade.

Jandira possui uma grande rede de ônibus intermunicipais e trens da CPTM (Companhia Paulista de Trens Metropolitanos), sendo esse o meio de transporte mais usado pela população que trabalha na Capital. O acesso à capital pode ser feito também pela

Rodovia Castello Branco; nesse caso, demora-se cerca de 30 minutos para se chegar a esse destino.



Mapa 4- Região Metropolitana de São Paulo.



Mapa 5 – Município de Jandira.

O município de Jandira surgiu ao redor da estação da Companhia de Trens Sorocabana, que possuía um depósito de madeiras (dormentes) nesse local, onde, na época, localizava-se o *Sítio das Palmeiras* do então Alferes Henrique Sammartino, conhecido como “Parada KM 32”. O município surgiu da luta dos proprietários rurais da época, sendo que essas terras pertenciam ao município de Cotia. Após um período de intensas negociações, o município de Jandira (abelha de mel, em tupi guarani) – que recebeu esse nome em homenagem à neta de seu principal fundador, Henrique Sammartino, que foi também seu primeiro prefeito eleito – foi elevado à categoria de município, no dia 8 de dezembro de 1963.



**Figura 1 –
Praça central e, depois,
paço municipal, em 1958.**



**Figura 2 –
Primeira estação ferroviária de Jandira.**

A partir de então, surgiram os primeiros estabelecimentos comerciais, que vieram para suprir a necessidade dos primeiros moradores, os funcionários da Companhia Sorocabana que ali passavam a residir. Com o crescimento populacional da cidade de São Paulo, cada vez mais pessoas procuravam nas paradas da estrada de ferro um espaço para viver. Surgiram, então, os loteamentos clandestinos, onde as pessoas se “amontoavam”, sem que fosse oferecido a elas o mínimo de infra-estrutura necessária. A cidade, como tantas outras que cresceram nos subúrbios da grande São Paulo, foi se desenvolvendo paulatinamente, mas de forma totalmente desordenada, o que até hoje dificulta o seu progresso.



Figura 3 - Praça 8 de Dezembro, em 1970.



Figura 4 - Antigo centro, em 1978.

Com uma área de 22 km² (Sead, 2001), possui, atualmente, uma população estimada em 106.742 habitantes (IBGE, 2005). Sua ocupação urbana chega a 100%, o que impede o crescimento do município. Tem uma densidade demográfica que chega a 4990,00 hab. /km² (2004), possui um IDHM¹/2000 de 0,801 e ocupa a posição 165 no ranking do Estado de São Paulo. Apresenta um crescimento populacional de, em média, 3,72% ao ano (Seade 2000/2003) e um PIB de 912 milhões de reais, participando com 0,184 % do PIB estadual. Jandira possui um nível bom de riqueza, mas seus níveis de desenvolvimento social ficam muito aquém dos desejados. A maior parte do território do município foi ocupada irregularmente por loteamentos clandestinos, sendo que boa parte dos domicílios era, até pouco tempo atrás, irregular. Seus bairros foram surgindo sem a infra-estrutura necessária, com deficiência de espaços para lazer e esportes. Sendo assim, os jovens do município vão para as ruas, ficando expostos a toda sorte de problemas. Possui uma área industrial de médio porte, sendo que os empregos que oferece não suprem as necessidades da população.

¹ IDHM - Índice de desenvolvimento Humano. Este índice foi criado originalmente para medir o nível de desenvolvimento humano nos países a partir dos indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB percapta). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Para aferir o nível de desenvolvimento humano de municípios as dimensões são as mesmas (longevidade, educação e renda), mas alguns indicadores são diferentes, porém, são mais adequados para avaliar as condições de núcleos sociais menores. Fonte: Disponível em www.planejamento.sp.gov.br. Acesso em 16/05/2006.

1.4.3 – Governo Local e Programas Sociais

A cidade de Jandira vem sendo administrada pelo prefeito Paulo Henrique Barjud, conhecido como Paulinho Bururu (PT/SP), desde 2000, sendo este o seu segundo mandato. A gestão do município tem sido marcada por propostas de cunho participativo. Em seus programas, têm sido inseridas propostas que proclamam seu caráter social, participativo e democrático. Como exemplo de tais propostas, pode-se citar o Orçamento Participativo, que consiste em convidar a população a, juntamente com o governo local, gerir o orçamento do município, estabelecendo prerrogativas e acompanhando o uso da verba pública.

Dos principais programas sociais destinados à infância e à juventude desenvolvidos no município, destaca-se o “Programa Desnutrição Zero”, que objetiva combater a desnutrição das crianças jandirenses. Tal programa conta com uma escola municipal piloto, que, especialmente aparelhada para tal função, serve café da manhã, almoço e jantar para os alunos e seus familiares durante o ano todo, sendo desenvolvidas ações educacionais e de saúde junto a tal comunidade.

Destaca-se no município também o Programa Renda Mínima - Família Cidadã, sendo que a proposta da gestão petista é no sentido da inclusão social, da participação social, da geração de renda e da participação social na gestão da cidade.

O Governo municipal conta com as seguintes Diretorias: Administração, Cidadania e Ação, Combate ao Racismo, Comunicação Social, Coordenadoria da Juventude, da Cultura, DPHU (planejamento estratégico), DOGP (Departamento de Orçamento e Gestão Participativa), Educação, Gabinete, Guarda Municipal, Negócios Jurídicos, Obras e Secretaria de Governo.

O município tem escassez de espaços destinados a atividades culturais e de lazer destinados à população, em especial à infância e à juventude. Em contrapartida, o Governo

Municipal, por intermédio de suas diretorias, desenvolve uma série de eventos culturais que têm como finalidade dinamizar a vida cultural da cidade e criar alternativas para a população, sobretudo para a juventude. Mantém, também, um Cursinho Preparatório Comunitário, cujo objetivo é preparar o jovem carente para que este possa cursar o Ensino Superior. Tal iniciativa ilustra ao menos uma tendência expressa no bojo das políticas acima mencionadas, no sentido de estabelecer com o jovem um vínculo mais perene.

Entretanto, essa rede de serviços de assistência social, desenvolvida junto a diversos segmentos da população, que vive em situação de exclusão em diversos âmbitos da vida social, não vem dando conta da situação de miséria dos habitantes de Jandira, sendo que a maioria dos serviços oferecidos localiza-se no centro da cidade. Acabam tendo uma marca profundamente compensatória, não possibilitando, de fato, um avanço real em termos de autonomia das famílias e dos segmentos mais vulneráveis da vida social.

2 – PROBLEMATIZAÇÃO DA QUESTÃO EM FACE DESSE CENÁRIO

Nesta dissertação, procura-se pesquisar a opinião professoral no que se refere aos alunos que praticam violência na escola. Busca-se, por meio de uma análise da violência num contexto mais amplo, identificar as representações que os professores constroem a respeito dos alunos quando estes, de alguma forma, não correspondem à expectativa do corpo docente de uma escola e praticam variados atos de violência.

Os julgamentos (Bourdieu), as formas de expressão (Elias) e a apreciação dos docentes quanto aos alunos são a temática desta investigação, uma vez que se busca compreender o “sistema de classificação” que os professores produzem cotidianamente em seu modo de compreender o alunado. É na sua prática, de acordo com Bourdieu (1998, p.187-188), que afloram argumentos que demonstram como os sistemas de ensino tendem a valorizar em seus juízos a relação “natural e familiar” do educando com o saber, de modo a favorecer a percepção de que desenvoltura, comportamento e outras características supostamente estão ligadas diretamente à origem social dos agentes. Assim, o autor considera que o sistema de ensino contribui para legitimar diferenças iniciais entre os agentes, resultado da educação familiar e da origem social, transmutando-a em diferenças escolares.

Tal intenção investigativa, a de perceber como os agentes das Unidades Escolares (neste caso, os professores) se manifestam sobre a violência na escola, remete a uma questão central a ser respondida: Como o tema violência e as práticas de violência dos alunos têm comparecido no conjunto das opiniões dos professores? Dessa questão central, derivam as seguintes perguntas:

- Com quais argumentos os professores ajuízam as ações dos alunos que têm praticado violência na escola?

- É possível reconhecer no assim chamado “juízo professoral” (Bourdieu) elementos discursivos relacionados à defesa, nos moldes teóricos propostos por Elias, da imagem de uma “boa sociedade”, com a qual se estabelecem os parâmetros de defesa do bom comportamento?

O objetivo geral do presente estudo é contribuir para a compreensão ampliada sobre a questão das múltiplas formas de interação entre a violência e a escola, sendo o seu objetivo específico verificar o acervo de ajuizamentos que o professor constrói acerca da violência praticada pelos alunos na escola, verificando-se se o discurso do professor, nos casos em que a violência praticada por alunos se manifesta com maior frequência, contém elementos de defesa de princípios chamados de civilizados, como o auto-controle, com os quais tal discurso faz circular imagens de uma hipotética “boa sociedade”, da qual o próprio docente seria um representante.

A hipótese que rege a elaboração do presente estudo é de que os professores do Ensino Médio constroem cotidianamente mecanismos de classificação do alunado, compondo seu juízo professoral com elementos discursivos que ganham coesão na aversão a um conjunto de comportamentos dos alunos considerados, de forma imprecisa, como manifestações da falta de auto-controle. As explicações que os docentes atribuem às causas que determinam a ausência de auto-controle são, por hipótese, expressões de seus juízos sobre os alunos e sobre as suas vidas nos planos familiar e social.

3 – CAMINHO METODOLÓGICO

A presente pesquisa, conforme já indicado, foi realizada em duas escolas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, localizadas no município de Jandira, Região Metropolitana da Grande São Paulo.

A escolha das duas escolas fundamentou-se, basicamente, nos seguintes critérios: ambas pertencem ao mesmo Sistema Educacional; têm relatos de violência interna; pertencem a localidades com semelhantes características sociais; localizam-se na periferia da cidade de Jandira; e são consideradas boas escolas. A população que é atendida por essas instituições considera que as duas escolas são possuidoras de qualidade de ensino e de condições médias de funcionamento.

A localização das escolas em bairros semelhantes socialmente e distantes geograficamente, somada às condições físicas dos prédios e à circulação de transportes para o alunado favorecem o atendimento de jovens de diferentes estratos sociais. Cada uma dessas Unidades Escolares possui equipes formadas por docentes com formações e experiências distintas.

A escolha de se centrar a atenção nos professores do Ensino Médio deve-se ao fato desses docentes trabalharem com alunos que, por suas idades, passam por um momento decisivo de formação e de escolhas profissionais e pessoais de alta importância para o estudo das modificações em curso nos padrões de socialização da juventude.

Os sujeitos pesquisados foram os professores do Ensino Médio de duas escolas públicas estaduais do município de Jandira, Região Metropolitana de São Paulo, denominadas E.E. Desembargador Manuel Augusto Vieira Neto e E.E. Padre Guiuseppe Ângelo Bertolli, ambas sob a jurisdição da Diretoria de Ensino de Itapevi e pertencentes à Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo, órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O alunado atendido no Ensino Médio pelas escolas selecionadas para a presente pesquisa é composto de jovens que, na sua maioria, já se encontram inseridos no mercado de trabalho, em postos formais e/ou informais, dadas às características sócio-econômicas das famílias e à proximidade da cidade de Jandira em relação a São Paulo.

Para proceder ao levantamento que se propõe neste estudo, faz-se necessária, inicialmente, uma contextualização das Escolas pesquisadas, a partir das informações fornecidas pelas suas Equipes de Gestores em visitas às Unidades Escolares. Para a caracterização dos professores, além das informações solicitadas durante a aplicação do questionário, outras foram requeridas às Equipes de Gestores, no intuito de se compor um quadro de análise mais consistente.

3.1 – QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Inicialmente, a opção pelo questionário parecia ser a mais adequada, considerando-se que por intermédio desse instrumento o professor, supostamente, se manifestaria de forma ampla, uma vez que não se identificaria. No entanto, durante a aplicação do questionário piloto, foi se delineando a necessidade de se acrescentar a este estudo mais um instrumento de pesquisa, a entrevista. Assim, após a aplicação dos questionários, foram realizadas entrevistas com as diretoras das escolas pesquisadas e com professores, os quais não precisavam necessariamente ter respondido o questionário.

Para se verificar o acervo de ajuizamentos que o professor constrói acerca da violência praticada pelos alunos na escola, foi solicitado ao docente o preenchimento de questionário, composto, inicialmente, por perguntas referentes à sua identificação, incluindo questões sobre sua situação funcional atual, sua formação acadêmica, sua experiência

profissional e seu local de residência. Em seguida, os professores foram questionados sobre suas opiniões quanto à Escola; assim, foi possível identificar como o professor avalia a escola em questão, em termos de funcionamento e de atendimento à população.

Com relação aos alunos, o professor foi solicitado a expressar como analisa o alunado em termos comportamentais no que se refere aos eventos que desencadeiam atos de violência, ao procedimento considerado ideal e às causas do eventual não predomínio do modelo idealizado em relação àquela realidade escolar. Ainda sobre comportamentos violentos, foi solicitado a exprimir a sua definição de aluno violento e de escola considerada violenta, bem como a indicar as principais causas da violência na escola e a existência ou não de violências mais toleráveis que outras.

Foram requeridas, ainda, as opiniões dos professores sobre a necessidade ou não de punições aos alunos como estratégia de “controle externo à falta de auto-controle”. Além disso, os docentes foram perguntados sobre as sugestões que propõem para que a escola possa lidar melhor com os alunos que praticam violência. Nesse item, um espaço foi reservado para que o professor, caso desejasse, acrescentasse algum aspecto que deixou de ser contemplado no questionário.

A estratégia de abordagem junto ao professor foi completada com entrevistas abertas, sem estruturação prévia, com as quais se pretendia obter a sua opinião exposta com maior liberdade, resultado do diálogo construído com a pesquisadora. Também foram entrevistadas as Diretoras dos estabelecimentos, objetivando-se compreender melhor o cenário em que se desenrolam as manifestações de violência.

3.2 – APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PILOTO

A aplicação do Questionário Piloto preparatório para a Pesquisa de Campo nas escolas se deu no período de junho a setembro de 2005, junto a professores do Ensino Médio que realizavam, na época, estágio na Diretoria de Ensino de Itapevi. Dos 15 questionários pilotos entregues, 10 foram retornados, compondo a base de cálculos utilizada.

Após breve explicação acerca da pesquisa, todos os professores revelaram disposição para o preenchimento do questionário, sendo que o sigilo foi condição para que duas professoras o respondessem. O tema “Violência na Escola” causou interesse já desde o início e muitos apontaram a necessidade e a urgência da discussão acerca deste complexo assunto. Alguns consideraram que o tema, às vezes, é analisado por professores de forma reducionista.

O tempo para a devolução do questionário, que deveria ser de uma semana, foi estendido para duas por metade dos professores, devido à periodicidade específica com que efetivavam os estágios.

Como não se trata de professores que lecionam na mesma escola, alguns resultados devem ser interpretados de forma generalista. Foi lhes solicitado que, mesmo que lecionassem em duas ou mais Escolas, respondessem todo o questionário analisando uma Unidade Escolar em particular.

A partir da aplicação do questionário piloto, foi possível a sua re-formatação e a constatação do interesse dos professores pelo assunto, o que indica a urgência e a necessidade da sua discussão.

4 – A OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CAUSAS DE VIOLÊNCIA ENTRE OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO - ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A aplicação dos questionários da Pesquisa de Campo nas escolas selecionadas se deu no período de dezembro de 2005 a abril de 2006, junto a professores que lecionavam no Ensino Médio e que se dispuseram a respondê-lo. Na sua maioria, os professores demonstraram, inicialmente, disposição em colaborar com o preenchimento dos questionários.

Quanto à entrevista, ao serem convidados a dela participar, os professores reagiram, de início, com estranheza e, em seguida, com consentimento. Muitos relataram que era a primeira vez que participavam de uma pesquisa dessa natureza.

Os dados coletados revelam que há diferenças no modo de os professores do Ensino Médio entenderem as causas da violência entre os alunos desse nível de ensino. Os grupos de professores das duas escolas pesquisadas diferem-se no que se refere ao grau de descontentamento com o alunado e, por conseguinte, com a comunidade do entorno. Alguns deles relataram, inclusive, que chegam a colocar o profissionalismo docente em questão, ao discorrerem sobre o medo que, por vezes, sentem dos alunos.

Nos questionários respondidos pelos professores existem relatos que evocam a atuação docente marcada pelo medo de abordar assuntos que possam desagradar alguns alunos. A exemplo disso, uma professora afirma que alguns assuntos são deixados de lado para que não se desperte a atenção nem cause irritação a determinados alunos. Tal relato traz implícita a sonegação de informações aos alunos e configura uma estratégia de contenção dos ânimos utilizada pela professora no seu cotidiano.

Tal sonegação é explicitada, ainda, nos seguintes relatos: “[...] quando o aluno quer ir ao banheiro, não adianta dizer que não. Eles vão de qualquer jeito.” E “[...] muitas vezes somos obrigados a fechar os olhos para algumas situações, pois temos medo de levar um tiro na cabeça.” Mesmo agindo de forma mais branda, o professor articula uma situação de

seleção, na qual o critério é deixar de lado alguns alunos: “não pego no pé de alguns alunos”. Até mesmo durante as entrevistas, alguns professores demonstravam muito cuidado para responder questionamentos desta natureza, chegando, muitas vezes, a emitirem um posicionamento e, em seguida, alterá-lo.

Entre as duas Unidades Escolares pesquisadas puderam ser encontradas diferenças sutis de entendimento dos professores, sendo que, na sua singularidade, cada grupo de docentes, por meio de seus depoimentos, expôs com certa constância a forma de pensar e de agir que orienta o cotidiano dos alunos do Ensino Médio. Na E.E. Desembargador, as condições sociais do bairro foram apontadas como as causas dos comportamentos violentos. Já na E.E. Padre Ângelo, onde os professores classificam os alunos como menos violentos, as condições sociais não são apontadas com regularidade, ainda que pese o fato de a maioria dos professores dessa Escola ter declarado que reside em bairro próximo à Unidade Escolar ou em município vizinho.

Como qualquer outra instituição social, a escola produz e reproduz um conjunto de comportamentos e tem uma cultura própria. Nesse sentido, Pérez Gómez (2001, p.17) declara que:

Considero cultura como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal.

Buscando estabelecer um perfil dos professores participantes da pesquisa, estes foram solicitados a responder questões sobre seus dados pessoais, de escolaridade, de tempo de serviço e de residência, os quais são ordenados no quadro apresentado a seguir:

Quadro 4 - Perfil dos Participantes.

Unidade Escolar	Faixa etária	Sexo	Escolaridade	Tempo de serviço	Tempo de serviço na Escola
E.E. Desembargador	24 a 48 anos	02 mulheres 02 homens 03 não se identificaram	Superior Completo em Instituição particular: 06 Em Instituição Pública: 01	De 3 a 20 anos	Entre 3 meses e 2 anos
E.E. Pe. Ângelo	33 a 47 anos	06 mulheres 02 homens 02 não se identificaram	Superior Completo em Instituição Particular: 04 Em Instituição Pública: 01	De 1 e 23 anos	Entre 2 meses e 8 anos

Na E.E. Desembargador, dois professores deixaram de informar seus dados pessoais, e na E.E. Pe. Ângelo todos informaram tais dados. Quanto à escolaridade do professor pesquisado, nenhum dos questionários apontou que seu respondente cursou ou estava cursando Estudos Pós-Graduados. Além disso, somente dois professores informaram que concluíram seus estudos de graduação em instituição pública; todos os demais o fizeram em instituições particulares. Entre os professores pesquisados, somente um apontou escolaridade incompleta.

A Região Metropolitana de São Paulo, apesar de possuir potencialmente muitas vagas para os docentes, apresenta, há décadas, um quadro de professores efetivos muito rotativo. Isto é, os professores melhores classificados nos concursos, tradicionalmente, escolhem as vagas da capital, permanecendo a descoberto as vagas de outras regiões. Porém, a Secretaria de Estado da Educação vem realizando concursos anuais das diferentes disciplinas do currículo e também para Diretores de Escola, colaborando, assim, para que se possa elevar o número de professores titulares de cargos em comparação ao número de docentes admitidos em caráter temporário. Aos primeiros é garantida jornada de trabalho relativa à carga horária pretendida pelo professor, sendo que os segundos têm que participar de atribuições de aulas remanescentes dos professores titulares de cargos no início de cada ano letivo.

Tal situação pode ser entendida como mais preocupante para os professores que necessitam competir todos os anos para permanecer na mesma unidade escolar, enquanto os titulares de cargos anualmente também se inscrevem na escola sede de controle de frequência, porém têm a carga horária garantida na mesma unidade escolar, podendo utilizar-se do Concurso de Remoção, que acontece anualmente, para a transferência do seu cargo.

Quanto ao tempo de docência apontado pelos professores, conclui-se que possuem entre 3 e 23 anos de serviço no Magistério público de São Paulo, o que pode configurar um conhecimento significativo da realidade e das reformas pelas quais as escolas públicas participaram, como, por exemplo, o Programa de Escolas Padrão e a Reorganização da Rede, com o atendimento em prédios separados das diferentes faixas etárias, bem como a implantação dos ciclos.

Ao ser apontado o tempo de docência de cada professor na escola, houve uma grande diferenciação: na E.E. Desembargador, o tempo de serviço varia de 3 meses a no máximo 2 anos e 5 meses, sendo que na E.E. Pe. Ângelo, este tempo varia de 2 anos e três meses a 8 anos. Vale lembrar que a implantação do Ensino Médio nesta última Unidade Escolar se deu em 1998. Conclui-se, portanto, que alguns professores trabalham nessa escola desde que este nível de ensino foi nela implantado, caracterizando um maior conhecimento do alunado por parte do professor e especialmente a não motivação de remoção dos cargos, uma vez que a maioria dos professores é titular de cargo.

O corpo docente estável propicia o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e do sentido de grupo entre professores e funcionários, que pode revelar-se como fator positivo na condução do cotidiano escolar. Em contrapartida, nas Escolas em que anualmente existe a renovação do corpo docente, em geral, a equipe de gestores tem mais dificuldades para desenvolver estes necessários atributos da equipe da escola. Pode-se afirmar, assim, que

a rotatividade docente gera desafios administrativos, obstáculos ao planejamento a médio e longo prazo e, entre os professores, dificulta a formação de equipes de trabalho.

Quanto ao local de residência do professor com relação à escola, na E.E. Pe. Ângelo, 60% dos pesquisados relata que reside em bairro distante da escola ou em outro município. Já na E.E. Desembargador, os dados são opostos, com o apontamento de que 60% dos professores reside no mesmo Bairro em que se localiza a escola ou nos seus arredores. Este dado revela-se importante, pois demonstra que professores e alunos desta Escola, na sua maioria, participam do mesmo ambiente social, potencialmente interagindo nas ruas e no comércio.

A falta de segurança pública é apontada pelos docentes em diferentes momentos do questionário, e a resolução desse problema é reclamada, seja como uma estratégia de enfrentamento da violência no bairro, seja para manter a segurança nas dependências da escola. A localização periférica dos bairros em que se encontram as escolas pesquisadas, aliada à não existência de Posto Policial, favorece a instalação de um clima em que impera a “lei do mais forte”, conforme citado por um professor pesquisado.

Nos arredores da escola, o convívio social é influenciado pela atuação de gangues, tornando, muitas vezes, a escola “sitiada” (Guimarães, 1998), com a forte influência do tráfico de drogas. Muitas vezes, a animosidade entre as gangues frente aos que não pertencem ao grupo ou aos que não se submetem à sua autoridade justifica o receio da Equipe de Gestores em tomar atitudes para combatê-las no ambiente escolar, não as punindo para não sofrer danos pessoais e não correr risco de vida.

Assim, de acordo com o relato dos gestores das escolas pesquisadas, as gangues acabam se tornando um poder paralelo ao poder público, desautorizando os responsáveis pela escola e obrigando os alunos, os professores e os demais membros do corpo técnico-pedagógico a buscar novas estratégias que transgridam os limites da convivência social.

Quanto à Escola, na questão “Você considera esta escola uma boa escola estadual? Por quê?”, a maioria dos professores das duas Escolas (80%) respondeu de forma positiva. Foram encontrados dois grandes grupos de justificativas: no primeiro elogiava-se a Direção da Unidade Escolar; e no segundo elogiava-se as atividades oferecidas pela escola aos finais de semana. O professorado não foi citado por nenhum dos professores pesquisados.

Na opinião dos professores da E.E. Pe. Ângelo, a Equipe de Gestores é um fator que auxilia a escola a prestar bons serviços à comunidade, e o entorno (bairro, comunidade) foi apontado somente por um professor como entrave para o cotidiano escolar. Já na E.E. Desembargador, uma pequena percentagem de professores (20%) entende que a unidade escolar possui “pontos bons e maus, devido à comunidade e ao bairro onde a escola está localizada”, e “razoável, muita coisa tem de ser mudada”, demonstrando indícios de que restrições veladas estão presentes no cotidiano escolar.

Na E.E. Pe. Ângelo, os professores foram indicados por quatro pesquisados como um dos fatores que possibilita que a escola preste bons serviços à comunidade. Além disso, a Equipe Escolar é entendida como “empreendedora de grandes esforços para oferecer o melhor para seus alunos”. Quanto aos alunos, estes são descritos com ambigüidades, mesmo quando lembrados como agentes que auxiliam a escola a prestar bons serviços: “Excelente, porque conta com o apoio da Direção e Coordenação e porque a clientela é boa, salvo algumas exceções.”

Essa opinião expressa uma contradição que merece destaque, pois, mesmo com a ressalva apontada, ainda é considerada um elogio, tendo em vista que toda clientela é composta de forma heterogênea e admite elementos que se comportem diferentemente dos demais. Assim, na Escola Desembargador as razões atribuídas para os comportamentos violentos são relacionadas aos locais de procedência dos alunos. Seu “bairro, suas

companhias”. Esta explicação não aparece na E.E. Pe. Ângelo, uma vez que, aparentemente, os professores não fazem distinção segundo o local de habitação dos estudantes.

Concomitantemente, a participação dos alunos nesse processo também aparece carregada de representações generalistas, sendo que um professor, ao considerar que a Unidade Escolar é uma boa escola estadual, justifica tal opinião da seguinte forma: “embora esteja situada na periferia e com comunidade carente [...]”. Dessa forma, dá indícios de que entende que os alunos dos meios populares são fadados ao fracasso, nos moldes de Lahire (1997, p.12), que registra:

A maneira pela qual os professores primários classificam os “fracassos” escolares, ou seja, atribuem a esses acontecimentos um contexto interpretativo, é relativamente diferente quando julgamos individualmente os alunos de uma classe ou quando julgamos as causas gerais do fenômeno. Quando os professores falam de uma forma muito genérica, “as grandes causas sociais” tornam-se predominantes. Procedem assim, de certa forma à maneira dos sociólogos que manipulam as categorias macrosociológicas.

Comparando-se estes dados com a opinião dos professores, no sentido de se verificar se estes consideram os alunos do Ensino Médio violentos, na E.E. Desembargador as manifestações dos pesquisados foram as seguintes: “[...] falta de educação que vem de casa. A falta de educação a gente percebe nos pais quando são chamados”; “[...] a maioria são usuários de entorpecentes, de classe baixa com bastante revolta de não terem dinheiro nem emprego”; ou, ainda, “porque a escola está localizada num bairro perigoso”.

Manifestações como as supracitadas fornecem indícios de que as percepções dos alunos por parte dos professores podem ser compreendidas e analisadas com o respaldo de

Norbert Elias (2000, p. 23), especialmente quando este autor comenta as condições em que um grupo consegue lançar um estigma sobre o outro:

[...] Atualmente, há uma tendência a discutir o problema da estigmatização social como se ele fosse uma simples questão de pessoas que demonstram, individualmente, um despreço acentuado por outras pessoas como indivíduos. Um modo conhecido de conceituar esse tipo de observação é classificá-la como preconceito. Entretanto, isso equivale a discernir apenas no plano individual algo que não se pode ser entendido sem que se perceba, ao mesmo tempo, no nível do grupo. Na atualidade, é comum não se distinguir a estigmatização grupal e o preconceito individual e não relacioná-los entre si. (Elias, 2000, p.23).

As relações entre os professores e os alunos tendem a reproduzir as demais relações sociais do entorno da escola. Em geral, quando os professores e os alunos pertencem ao mesmo meio há uma perda relativa do reconhecimento de certa “superioridade” historicamente atribuída ao professor. As qualificações sociais dos alunos, em última análise, correspondem também às qualificações sociais dos professores. Em outras palavras, é como se os alunos fossem entendidos como participantes de uma coletividade homogênea, homogeneidade esta que, nos relatos dos professores, não se sustenta empiricamente.

Quanto à opinião dos professores da E.E. Pe. Ângelo, se os mesmos consideram os alunos do Ensino Médio violentos, não houve nenhum docente que atribuiu tal consideração à atuação da família ou à situação de violência no bairro, demonstrando, possivelmente, com tais posicionamentos, uma compreensão mais alargada da violência como um fenômeno multifacetado e complexo.

Ao serem solicitados a opinar acerca dos eventos que desencadeiam atos de violência, os professores das duas escolas se posicionaram da seguinte forma:

Quadro 5 - Respostas à pergunta: “Quais os motivos e as situações que levam os alunos a praticarem violência na escola?”

Categorias apontadas	Motivos e situações que levam os alunos a praticarem violência	Frequência de apontamento	
		E. E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Alunos	<p>“Só de um olhar para a cara do outro já começa a brigar.”</p> <p>“Auto-estima baixa.”</p> <p>“Qualquer motivo é usado para gritar, bater, chutar, falar palavrões, etc.”</p> <p>“Questões pessoais.”</p> <p>“Os vícios como fuga.”</p>	04	04
Dinâmica familiar	<p>“Falta de orientação e transmissão de valores familiares (moralidade).”</p> <p>“Os pais não têm mais domínio sobre os filhos e isso reflete na escola.”</p> <p>“É preciso mais diálogo na família.”</p> <p>“A família brasileira está desestruturada.”</p> <p>“O pai e a mãe não é mais como antigamente.”</p>	03	02
Causas estruturais	<p>“Revolta pela sociedade. São fãs de grupos de RAP que fazem críticas à sociedade.”</p> <p>“Falta de perspectiva futuras.”</p> <p>“Há um estranhamento dos alunos com relação à escola que não encaram o público como algo seu.”</p> <p>“Falta de perspectiva de uma vida melhor, meio social que eles vivem.”</p> <p>“A violência na escola ocorre por motivos externos à mesma.”</p> <p>“Falta de punição e a determinação de seus limites, a falta de conhecimento das leis que rege direitos e deveres.”</p>	04	02

A categoria “Alunos” foi a mais citada na E.E. Desembargador, demonstrando que, na complexa rede de relações inter-pessoais que dinamizam o cotidiano escolar, os próprios alunos são entendidos como responsáveis pela violência praticada na escola, sendo que a exclusão do professor como responsável traduz a sua intenção de isenção.

Na categoria “Dinâmica familiar”, os professores utilizam conceitos vagos que não que dão conta da complexidade das relações familiares na contemporaneidade. Porém,

demonstram que os aspectos externos à dinâmica escolar são entendidos como preponderantes nesse aspecto da motivação dos alunos para a prática da violência na escola. Especialmente na E.E. Desembargador, a família é entendida como fator que desencadeia a violência na escola.

Uma professora da E.E. Pe. Ângelo – cujos professores pesquisados responderam no questionário que as causas eram mais ligadas a uma diversidade maior de fatos e à falta de habilidade na resolução de conflitos –, durante entrevista, também apontou como causas da violência o “meio social e a família”. Trata-se de uma opinião que entende que a escola não é produtora nem reprodutora de violência, e sim o “meio onde se resolvem questões relacionadas à violência”. Tal posicionamento se repetiu nas entrevistas realizadas com outros professores, uma vez que todos os entrevistados apontaram que o meio social em que o aluno vive é o fator que mais colabora para que ele apresente comportamento considerado violento.

Vale notar que quando os gestores das Unidades Escolares são citados pelos pesquisados, suas identidades são omitidas, traduzindo a crença dos professores de que uma disciplina mais rígida resolveria toda essa complexa problemática.

Em relatos informais, os professores reclamam que as regras estabelecidas com veemência nos primeiros dias de aula são, no entanto, esquecidas e lembradas ao acaso durante o ano letivo, quando são retomadas com estardalhaço, mas afrouxadas em seguida. A transgressão não traz maiores conseqüências e as ameaças de punição não se efetivam.

As “causas estruturais” que reúnem fatores que colaboram com a inserção social e cultural que condicionam a vivência dos alunos são apontadas pelos professores em manifestações como: “Revolta pela sociedade. São fãs de grupos de RAP que fazem críticas à sociedade”, “falta de perspectiva futuras”, “há um estranhamento dos alunos com relação à escola que não encaram o público como algo seu”, “falta de perspectiva de uma vida melhor, meio social que eles vivem”, “a violência na escola ocorre por motivos externos à mesma”. Evidencia-se, assim, que as motivações e os interesses dos jovens não são levados em

consideração e que a ótica privilegiada é a do professor, que entende o próprio aluno como motivo da prática de violência na escola.

Os poderes públicos e a população exigem que as escolas se empenhem no sentido de construir um convívio democrático, entendendo-se a Unidade Escolar como lugar onde o ensino e a aprendizagem são processos ativos, devendo possibilitar a compreensão, o pensar e a produção de ciência, e não apenas o domínio de conhecimentos passados, acessíveis em bibliotecas, museus e na internet. Passou-se a valorizar os atos de saber encontrar esses conhecimentos e de identificar os que são relevantes para resolver as questões práticas que são propostas, criticando situações e posicionando-se diante do que é novo ou desafiador.

Assim, se espera que uma escola de Educação Básica se esforce para promover as pessoas e desenvolver valores e atitudes, motivando a socialização dos seus alunos e buscando ensinar que é preciso aprender sempre. Isso requer o convívio democrático, para que haja a troca de experiências entre todos os envolvidos nesse processo.

Muitas vezes, as escolas desenvolvem barreiras ao convívio democrático com as mais variadas formas de violência explícita e implícita, ligadas a muitas expressões de antagonismo, autoritarismo, preconceito, intolerância e a abordagens pedagógicas inapropriadas. Por exemplo, quando opina sobre os motivos que levam os alunos a praticarem violência na escola, o professor indica: 1º- auto-estima baixa; 2º- falta de orientação e de transmissão de valores familiares (moralidade); 3º- vícios como fuga de problemas. Dessa forma, exclui totalmente a influência da escola na socialização do aluno. É como se o aluno se constituísse sozinho e se a única instância socializadora desse indivíduo fosse a família.

O conflito está presente em quase todos os tipos de interação humana e assume várias formas e dimensões, podendo estar ligado a: idéias, interesses, gostos, aspirações, etc. Vale ressaltar, ainda, que o conflito não tem sempre uma conotação negativa e destruidora e que, em sentido oposto, a sua ausência nem sempre é sadia. O respeito às diferenças e o

estímulo ao pensamento divergente estimulam o convívio democrático no ambiente escolar. A intolerância ao conflito pode transformar-se em violência ou em antagonismo. Segundo Maffesoli (1998), toda harmonia é composta de conflitos, pois se confronta com a heterogeneidade sob suas diversas formas. É com essa heterogeneidade que é preciso, bem ou mal, “negociar, entrar num acordo”.

Uma vez que a escola é um lugar de formas diversas de expressão, o conflito faz parte de seu cotidiano, devendo, então, ser objeto de negociação constante, sem que prevaleça o desejo de que as pessoas se comportem de modo submisso, passivo.

Os professores relatam que, no exercício de sua função, constantemente passam por situações – como brigas entre alunos e não alunos, agressão verbal entre alunos e entre alunos e professores – que se distanciam do clima ideal de uma sala de aula. Relatam, ainda, a ocorrência de pequenos furtos, depredação, uso de drogas e humilhação. Foram citados até mesmo roubos, assédio sexual e formação de gangues. Segundo os professores, tais fatos acontecem em primeiro lugar durante as aulas, em segundo lugar no recreio e em terceiro lugar nos banheiros. Tal seqüência se deve ao fato de durante as aulas haver uma observação direta do comportamento dos alunos, sendo que nos demais momentos não há tal acompanhamento.

Assim, entre os eventos que desencadeiam atos de violência na Unidade Escolar, deixa de ser contemplada a dinâmica interna própria da escola, uma vez que esta não é entendida como espaço de gestão de conflitos, como se as causas da ocorrência da violência na escola pudessem ser exclusivamente localizadas no seu exterior, e não no âmago do seu cotidiano.

Ainda sobre o necessário convívio democrático nas escolas, os professores foram questionados acerca da existência de respeito entre os alunos do Ensino Médio, manifestando-se da seguinte forma:

Quadro 6 – Respostas à pergunta: “Os alunos do Ensino Médio dessa escola respeitam-se uns aos outros? Comente sua Resposta.”

Categoria	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Os alunos do Ensino Médio não se respeitam	<p>“Formação de gangues.”</p> <p>“Funciona a lei do que fala mais alto.”</p> <p>“Alguns respeitam quando o outro é perigoso, com mais poder de dominação na vila.”</p> <p>“Existe aluno que não respeita ninguém.”</p>	<p>“Brigam, xingam, falam palavrões o tempo todo, batem portas.”</p> <p>“A relação entre eles é sempre violenta. Mesmo nas brincadeiras, são sempre no sentido de humilhar o outro.”</p> <p>“O adolescente de hoje não se respeita, de modo geral, nem na escola, nem em qualquer outro ambiente, perda de valores, eles não tem base de respeito.”</p>
Os alunos do Ensino Médio se respeitam	<p>“Alguns respeitam, no entanto, existe aqueles que não respeita ninguém.”</p>	<p>“Nem tanto; às vezes se provocam por besteira.”</p> <p>“De um modo geral sim, pois são alunos que estudam juntos há bastante tempo.”</p> <p>“Às vezes sim, acredito que poucas vezes pelo simples fato deles falarem a mesma língua e por isso se entendem logo.”</p>

A escola situa-se em um espaço social e territorial cujas características afetam a sua rotina, as suas relações internas e as interações dos seus membros com o ambiente social externo. As Unidades Escolares em questão localizam-se em bairros distantes do centro da cidade, o que lhes outorga inicialmente o título de “locais de alta periculosidade”.

Os policiais da Ronda Escolar, segmento do Batalhão da Polícia Militar, devem visitar as escolas, mesmo que seja por alguns minutos, e, em geral, perguntam para quem os atende (que normalmente é um funcionário da Secretaria da Escola) se está tudo em ordem, solicitando, em seguida, a assinatura com a aposição da hora da visita e do carimbo do estabelecimento, ações que visam documentar a passagem destes profissionais na Unidade Escolar. As diretoras das duas escolas pesquisadas relataram que esses policiais visitam as escolas com frequência e atendem os eventuais chamados em função de confrontos entre alunos.

Buscando coligar a impressão dos professores quanto aos eventos que desencadeiam atos de violência, perguntou-se aos docentes como seria o comportamento do aluno ideal. No quadro apresentado a seguir, pode-se verificar as respostas a esta questão.

Quadro 7 - Respostas à pergunta: “O que você considera comportamento ideal de aluno?”

Comportamentos Passivos	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Interesse	3	2
Respeito às regras da escola	3	3
Respeito aos colegas	2	3
Atenção	1	
Educação	1	2
Simpatia e calma	-	1
Disciplina	-	1
Comportamentos Ativos	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Participa / colabora	-	1
Questiona	1	1
Aprende	-	2
Responde com respeito ao ser questionado	-	1
Faz críticas	1	2

Dessa maneira, há indícios de que os comportamentos mais valorizados nas escolas são aqueles em que o aluno apresenta auto-controle suficientemente desenvolvido, sendo capaz de prontamente atender as ordens que visam manter a disciplina, e isso diz respeito tanto ao corpo quanto à mente. De uma forma geral, o tema do auto-controle nas escolas sintetiza a expectativa dos professores de que os alunos sejam capazes de “conter seus desejos”. Sobre esse assunto, Elias (2000, p.41) afirma que:

Devemos a Freud um grande avanço na compreensão dos processos coletivos ao longo dos quais ganham força as instâncias de autocontrole do homem [...]. Ele reconheceu a capacidade especificamente humana de aprender a controlar e, até certo ponto, moldar os impulsos libidinais maleáveis nas experiências vividas dentro das normas grupais. (Elias, 2000, p.41).

Na dinâmica escolar, as motivações e os interesses da juventude possuem espaço incerto, sendo que a preferência, como era de se supor, é dada à ótica dos professores, enquanto detentores da autoridade em sala de aula.

Depois de serem questionados acerca do comportamento considerado ideal, revelou-se necessário que os professores opinassem sobre as causas que levam os alunos a se distanciar desse procedimento tido como ideal. Foram, então, apontadas diversas causas a tal distanciamento, que, em sua maioria, estavam atreladas à exterioridade ao ambiente escolar. Portanto, a Unidade Escolar, com suas dinâmicas e rotinas, não foi apontada como elemento que colabora para os comportamentos não-ideais. Os dados coletados se apresentaram da seguinte forma:

Quadro 8 - Respostas à pergunta: “Quais as causas que levam os alunos a se distanciar desse comportamento ideal?”

Categorias	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Mídia	“Eles acham que se forem dessa forma vão pagar mico.”	“Tendências levantadas pela mídia e pela própria sociedade (bairro).”
Leis	“O que deixa as escolas praticamente de mãos atadas são as leis que protegem muito o aluno e os deveres são deixados em 2º plano.”	-
Família	“Ensinos familiares.” “Falta de diálogo.”	“Falta de educação.” “Falta de apoio dos pais, a maioria fica sozinho em casa e não separa um tempo para estudar.” “Falta de orientação familiar. Os alunos não vivenciam em casa educação, chegam aqui e reproduzem o que têm em casa.”
Falta de perspectiva/ ausência de modelos	“Não pensam no futuro, temos dois alunos por sala que pensam em faculdade, profissão. Com isso, para que estudar? Alguns se espelham nos pais, que não têm estudos, trabalham quase o dia todo e não incentivam o filho para o melhor.”	“Falta de perspectiva de futuro, nossa sociedade atual é imediatista e individualista.” “Falta de referências atuais (jogadores de futebol, cantores de pagode, RAP ou funk, e as chamadas celebridades, passam longe de serem pessoas que se destaca por sua produção intelectual).”

Relação com o conhecimento	“Descaso com relação ao conhecimento.”	-
Causas relacionadas ao posicionamento social	-	“Muitas vezes eles se sentem discriminados por pertencerem a uma classe social menos favorecida e explodem esta revolta na escola quando são contrariados.”

Os dois grupos de professores pesquisados indicam que o jovem se afasta do comportamento tido como ideal motivado sobretudo pela atuação da família e pela falta de expectativa, seja profissional, seja pessoal.

Justapondo-se as duas últimas questões, no intuito de se buscar um nexo entre o comportamento considerado ideal e as causas do distanciamento de tal comportamento, observa-se uma valorização de procedimentos ligados à esfera social. Os professores pesquisados deixam, assim, de contemplar o processo de ensino-aprendizagem e o ambiente da escola enquanto fatores que colaboram para a formação do educando. Por conseguinte, ignora-se a possibilidade de o professor representar ao aluno uma oportunidade de ampliação de expectativas, de fuga do imediatismo que caracteriza a juventude, que, em geral, entende que o futuro se resume à possibilidade de auto-sustento, sem que se considere a construção de um projeto próprio de formação e profissionalização.

Dentre os comportamentos considerados ideais, os professores valorizam os que, em linhas gerais, são aprendidos na dinâmica escolar. No entanto, dentre as causas do afastamento dos alunos de tal comportamento, a contextualização do ambiente escolar não recebe menção. Dessa forma, deixa-se de considerar a escola, os professores e o contexto escolar como causas para o comportamento dos alunos, o que indica que a Unidade Escolar não é entendida pelos docentes como capaz de codificar as determinações sociais a que os alunos estão expostos.

Assim, considera-se que há falta de reconhecimento, por parte do aluno, da escola enquanto espaço de construção do conhecimento. Nesse sentido, um professor relata: “O fato é que os alunos (ou parte deles) já chegam na escola pensando estar num lugar próprio para gritaria e agressões, tanto verbais como físicas. Esse fato é uma das causas que levam a esse distanciamento de comportamento ideal.”

Ao se propor o questionamento sobre como o professor caracteriza o aluno violento, foi possível obter respostas bem diversificadas. Tais respostas possibilitam organizar categorias de análise que possuem itens em comum e outros que carecem de detalhamentos. Na tentativa de se buscar semelhanças, foram agrupadas as opiniões que podem ser entendidas por caminhos comuns.

Quadro 9 - Respostas à pergunta: “Quais as características que possui um aluno violento?”

Categorias	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Juízo de classificação por idiosincrasia	“Só de você olhar, falar com ele, já responde mal.”	“Olhar distante e postura inadequada, além da gíria.” “Mostra agressividade até no modo de olhar.”
Juízo de classificação por disponibilidade	“Mal educado, zombeteiro, provocador, às vezes, é indiferente a tudo e a todos.”	“Mal informado, desinteresse pelos problemas alheios.”
Juízo de classificação por alusão a interesse/ desinteresse	“Não faz a lição, fica jogando baralho, coloca apelido nos outros.”	“Não participam das atividades escolares.”
Juízo de classificação por ambiência sócio-familiar	“Rebeldia, revolta, tráfico, pais presos, vandalismo, os alunos acham que por serem pobres, não fazem parte da sociedade.”	-
Juízo de classificação por adequação à sociabilidade	“Olhar baixo, palavriado.” “Brigas, gírias e etc.” “Agitação, falta de concentração, gritaria.”	“Tem o hábito de falar muitos palavrões.”
Juízo de classificação por senso de direito público ou de outrem	“Quebram portas e janelas, ameaçam professores, desrespeitam o professor.”	“Inquietação dentro da sala de aula, destruição de objetos, etc.” “Inquietação, brutalidade até com os materiais; não conseguir ficar uma aula sem ir ao banheiro.”

Juízo de classificação por senso de urbanidade	“Não respeita professor nem direção, responde no momento que é chamado a atenção.”	“Agressividade, falta de respeito para com os colegas e professores.” “São alunos que não tem respeito pelos professores, nem pelos amigos de sala.” “Indisciplinado, não sabe ouvir, não conhece seus deveres.”
Juízo de classificação e aferição de nível cultural.	-	“Dispersão, baixo nível cultural em geral, são semi alfabetizados, não vêm a escola como um elemento de estruturação social.”

Nas categorias “**Juízo de classificação por idiosincrasia**” e “**Juízo de classificação por alusão a interesse/ desinteresse**” foram reunidas opiniões dos professores que, isoladamente, poderiam compor uma simples caracterização do modo de ser jovem nos dias de hoje, com seus comportamentos, sua linguagem, suas vestimentas e suas formas de sociabilidade. No contexto em que foram manifestadas, as opiniões apresentam indícios de que a escola não se preocupa com as dimensões e as características da condição específica da juventude. Ao apontarem como características de alunos violentos a linguagem (gíria) e a roupa (“trajes arrogantes”), os docentes podem induzir generalizações que comprometem o entendimento das particularidades estéticas que caracterizam a juventude na contemporaneidade.

Em entrevista, a Diretora da E.E. Pe. Ângelo afirmou que um aluno violento é, em suma, o que não consegue resolver seus conflitos diários por meio do diálogo, considerando que tal característica se deve ao fato de a maioria não ter esse diálogo em casa com os pais. Relata, ainda, que tais dificuldades na resolução de conflitos também são constantes nos atendimentos que realiza junto aos pais dos alunos.

A Diretora afirma também que os alunos, após praticarem alguma violência na escola, são levados à Direção, onde apresentam, inicialmente, justificativas já prontas e, em geral, relacionadas a motivações corriqueiras e banais que determinam a agressividade demonstrada na sala de aula, na quadra ou nas dependências da escola. Depois de uma conversa em tom adequado, o aluno, na maioria das vezes, acaba por refletir sobre os seus atos e reconhece a inadequação destes.

O quadro apresentado a seguir evidencia as opiniões dos professores sobre o que consideram violência na escola:

Quadro 10 - Respostas à pergunta: “O que significa para você violência na escola?”

Categorias	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Responsabilização segundo características familiares	“É um prolongamento das situações adversas no lar.”	-
Responsabilização derivada da Atuação do professor	“É quando o professor perde a sua autonomia e os alunos dominam, por medo de tomar uma decisão e ser morto na saída da escola.” “É a pior coisa que poderia existir, pois ninguém consegue trabalhar em paz e é um risco de vida para todos os que trabalham na escola.” (2 manifestações muito parecidas de duas professoras) “É como se todos os professores fossem inimigos (dos alunos).” “Onde o respeito não é o mais importante e principalmente onde o ensino aprendizagem é deixado de lado.”	“O professor passa a maior parte do tempo chamando a atenção e não dando aula.” “Desrespeito aos professores.”
Responsabilização relacionada ao desprezo pelo bem de outrem	“Escola pixada, destruída.” “Atos de vandalismo.”	“Depredação do patrimônio público.”
Responsabilização da banalização e rotinização da violência	“Violência não vem só através de brigas, vem também através de discussões banais, discussão por causa da mulherada (sic), drogas.”	“Alunos que bebem e fumam na escola.” “Alunos que não respeitam regras e não querem aprender, não tem expectativas de vida.” (talvez seja perspectiva) “Agressão física e moral.” “Ameaças a colegas e professores, agressões verbais

		<p>e corporais.”</p> <p>“Qualquer ato que fuja dos padrões estabelecidos dentro do desenvolvimento de uma atividade proposta para determinada classe e gere gritaria e oba-oba, pois essa atitude viola a lei estabelecida e foge dos limites de cada um.”</p> <p>“Alunos que se agridem fisicamente, verbalmente. Eles não têm respeito pelas pessoas, pelos professores.”</p> <p>“Falta de respeito, falta de compromisso, com professores e escola com seus afazeres.”</p> <p>“Violência na escola vai desde a agressão verbal até a agressão física. Faltou respeito, ordem, virá a violência.”</p>
--	--	---

Entre as quatro categorias apontadas, vale destacar a que envolve a atuação de professores e alunos, na qual danos ao patrimônio e causas familiares foram discretamente apontados. Sobre a atuação do professor, esta é vinculada à “perda da autonomia”, uma vez que é indicado que o professor tem que deixar de lado o processo de ensino e aprendizagem para procurar conter os ânimos dos alunos em sala de aula.

Uma professora de Geografia, em entrevista, destacou a ocorrência da violência de gênero, declarando que os alunos se referem muito pejorativamente às alunas, que, por sua vez, aceitam as expressões depreciativas a elas dirigidas, considerando-as “normais”. Esta professora aponta que, nos últimos cinco anos, essa forma de violência tem aumentado consideravelmente. Mesmo não sendo o foco da presente dissertação, deve-se reconhecer que tal problemática carece de estudos mais aprofundados.

Quanto à ocorrência de violência verbal, a mesma professora relata que a fala dos estudantes, embora pareça agressiva para os adultos, é vista como normal entre os próprios alunos. Nesse sentido, muitas expressões que ofendem o professor, muitas vezes, não são

consideradas insultos pelos alunos, uma vez que tais palavras fazem parte do vocabulário destes. As diferenças geracionais, portanto, são determinantes nesta expressão verbal.

Entre os professores pesquisados na E.E. Desembargador, as causas principais do comportamento violento estão relacionadas principalmente às questões sócio-econômicas e familiares. Assim, a concentração das definições de “violência na escola” na atuação do professor fornece indícios de que o papel destinado à escola na questão é de mero cenário em que as ações violentas se desenrolam, não se configurando como fator significativo para a definição de violência.

Posteriormente à definição de violência na escola, foi solicitado aos sujeitos pesquisados que externassem suas opiniões a respeito das causas da violência na escola, conforme se verifica no quadro seguinte:

Quadro 11 - Respostas à pergunta: “Quais as principais causas da violência na escola?”

Categorias	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Influência Familiar	“Eles já trazem esta bagagem de fora.” “Lares desestruturados.” “Desestruturação familiar.” “Participação dos pais na vida dos filhos.” “Família quando não participa da vida escolar de seu filho.”	“Desestruturação familiar.” “Falta de limites que não são impostos pelas famílias.” * “Falta de educação.”
Falta de auto-controle	“Falta de reflexão sobre os atos, atitudes e ações, antes de tomá-los.”	“Falta de responsabilidade.” * “Falta de comunicação, eles não conseguem estabelecer respeito entre eles, não tem valores morais, o que termina em brigas.” “Falta de compromisso.”
Incompatibilidade comportamental com o espaço escola	“Comportamento do aluno na escola, achando que o mesmo é ponto de encontro, onde conversam e gritam nos corredores, sentindo-se à vontade para fumar, traficar, pixar, banalizar o ambiente escolar.” “Leis que dão muitos direitos e não lhes dão deveres.” “Leis que estão totalmente a favor de um aluno.”	“Perda de valores com relação ao espaço público.”

Cumplicidade e/ou omissão da Direção	“Direção que não ajuda um professor.”	“Falta de punição.” “Falta de punição severa!”
Conjuntura social	-	“Desvalorização da educação como parte da formação do indivíduo.” “Desemprego.” “Meio social.” “Muitas das coisas que eles aprendem é com a televisão, que hoje em dia mostra tudo que é errado, mas para eles é como se fosse certo.”

*Duas citações para a mesma resposta.

A variedade das opiniões coletadas representa bem as diferentes concepções que permeiam o cotidiano escolar. O apontamento da categoria “influência familiar” reforça o posicionamento já indicado no presente trabalho repetidas vezes: a família é vista como a instância que deve prover o aluno de comportamentos civilizados para que o mesmo consiga desenvolver/ construir sua sociabilidade no ambiente escolar.

Em entrevistas, os professores apontaram que o crescimento dos alunos em ambientes violentos, isto é, a socialização inserida em contextos em que a violência é prática dominante, é fator promotor de condutas violentas. As condições de vida são destacadas como fortemente responsáveis pelo envolvimento de crianças e adolescentes com a violência, seja como vítimas, seja como autores.

No que se refere aos aspectos relativos à conjuntura social, de acordo com os professores da E.E. Pe. Ângelo, os exemplos veiculados pela mídia podem ser entendidos como causa da violência na escola, já que esses pesquisados exaltaram a influência dos meios de comunicação junto às novas gerações, afirmando que determinam, além da vestimenta e do vocabulário do jovem, as suas formas de resolver conflitos e de exercitar a autonomia. Paralelamente, os professores da E.E. Desembargador não entendem como causa da violência na escola tal contexto social, desvalorizando a influência dos meios de comunicação e supervalorizando a influência da família.

As explicações dadas pelos sujeitos pesquisados reportam-se especialmente às formas de educação familiar, aos problemas circunstanciais dos alunos e às suas características pessoais. Ainda foram considerados os modelos da mídia e as normas vigentes na sociedade e na escola. Em contrapartida, as alternativas dessa questão que colocavam em foco a escola (atuação do professor em sala de aula, relações inter-pessoais travadas dentro da instituição escolar) deixaram de ser assinaladas.

Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Candau (1999, p.65), que afirma: “No que diz respeito aos fatores apontados pelos/as professores/as como causas para o aumento das situações de violência, as mais recorrentes são externas à escola.” A autora afirma também que poucos foram aqueles que identificaram causas intra-escolares, ou seja, que estão no próprio trabalho pedagógico que se realiza na escola, para tais situações.

Em entrevistas, os professores, ao serem questionados sobre este aspecto, negaram a possibilidade de o professor colaborar para que a violência aconteça em sala. Este sempre é colocado como vítima de situações externas, as quais têm que administrar em detrimento do processo de ensino, com a “utilização do tempo destinado à aula, com conversas para apaziguar nos ânimos”. Essas palavras, proferidas durante entrevista, refletem a busca de um vocabulário mais adequado, já que o tom do diálogo era mais formal.

Nas referidas entrevistas, os professores deram grande ênfase aos trabalhos desenvolvidos nas escolas na busca da formação de uma “cultura da Paz”, com eventos e comemorações que exaltam a importância de se viver sem violência, porém sem citar como necessário o envolvimento da família.

As referências quanto à dinâmica da escola, apontada nos questionários, expõem descontentamento com a atuação das Direções, seja por “falta de ajuda ao professor” ou por “falta de punições”, de acordo com as opiniões dos professores.

Essas concepções de violência pautadas nos alunos e em suas famílias, dando pouco valor às causas intra-escolares e/ou aos motivos sociais, dá indícios de que a “falta de responsabilidade” apontada pelos professores deve ser entendida como uma capacidade desenvolvida nas famílias, deixando a escola sem responsabilidade nessa formação.

Buscando-se compreender a forma com que os professores compreendem a violência, foi lhes solicitada a opinião sobre a tolerância dos docentes quanto à violência física e à violência verbal, conforme se verifica no próximo quadro.

Quadro 12 - Respostas à pergunta: “Existem perfis de violência que são mais toleráveis que outros? A violência verbal é mais tolerável que a violência física?”

Posicionamentos	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Sim - a violência verbal é mais tolerável que a violência física	“A violência física exige providências da escola. A verbal procura-se ignorar.” “Com certeza.” “A violência verbal é mais tolerável principalmente no noturno.” Total de posicionamentos: 4	Total de posicionamentos : 0
Não - a violência verbal não é mais tolerável que a física.	“As duas são terríveis.” “A violência é intolerável.” “Nenhum tipo de violência é tolerável, qualquer tipo – verbal ou física – não deveria existir, pois é uma falta de respeito para qualquer pessoa.” * Total de posicionamentos: 5	“A Violência verbal é um passo para a física.” “As duas podem deixar seqüelas para sempre no comportamento do indivíduo.” “Não.” (4 menções) Total de posicionamentos: 7

*Duas citações para a mesma resposta.

As opiniões externadas pelos docentes demarcam posicionamentos diversos à questão da maior tolerância da violência verbal frente à violência física. A maioria dos professores da E.E. Desembargador entende que a violência verbal é mais tolerável, indiciando, assim, que nesta escola este tipo de violência se apresenta com mais intensidade, colaborando para a banalização de comportamentos dessa natureza.

Entre os dados coletados na E.E. Pe. Ângelo, constata-se que nenhum dos professores pesquisados entende a violência verbal como mais tolerável. A observação da posição dos sujeitos em função das justificativas apresentadas oferece sinais de que nessa escola a agressão verbal não se faz tão presente. Seus professores entendem que a manifestação da violência verbal é um fator desencadeador de outras manifestações de violências.

Os quadros apresentados a seguir relacionam as respostas dos professores à solicitação do apontamento de soluções para a escola resolver os problemas de violência no cotidiano escolar.

Quadro 13 – Respostas (na E.E. Desembargador) à pergunta: “O que você considera estar ao alcance da escola para resolver problemas de violência no cotidiano escolar?”

Categorias	E.E. Desembargador
Apreço ao rigor (na aplicação das normas da escola)	“Expulsão - o aluno tem muita proteção. No meu tempo existia medo mas com respeito. Hoje depois destas leis, piorou a escola.” “Rigorosidade - Maior rigor no estatuto da escola.” “Rigorosidade - Transferência compulsória para outra escola.” “Rigorosidade - Mandar embora da escola para servir de exemplo para os demais.”
Apreço ao envolvimento dos pais	“Buscar a ajuda dos pais - mantê-los informados de tudo o que acontecer.”
Apreço às Soluções externas	“Guarda fixo (policciamento ostensivo).”
Apreço às Medidas complementares	“Conscientizá-los e conversar com a comunidade sobre as violências que mais afetam a escola.” “Chamá-los na Direção e entrar num acordo.” “O grupo de profissionais de uma escola tem que estar muito unido para enfrentar esses problemas.”

Quadro 14 – Respostas (na E.E. Pe. Ângelo) à pergunta: “O que você considera estar ao alcance da escola para resolver problemas de violência no cotidiano escolar?”

Categorias	E.E. Pe. Ângelo
Apreço à mobilização	“Este é um problema que não está no alcance da escola resolver sozinha. É um problema do conjunto da sociedade”.
Apreço à ação multi-profissional	“Necessita da ajuda das famílias, de psicólogos, terapeutas e religiosos.”
Apreço à prevenção	“Conscientização com os alunos explicando o que é a violência. Pode ser feito um projeto em que eles participem e que seja voltado para essa área.” “Conscientizar os alunos que eles podem e devem se comportar .”

Na manifestação dos professores da E.E. Desembargador sobre as possíveis soluções dos problemas de violência no cotidiano, merece destaque o posicionamento referente às medidas que visam o estabelecimento da ordem interna da escola, com indicação de ações que devem ser tomadas após o acontecimento dos fatos, entre as quais informar aos pais os atos violentos e levá-los ao conhecimento da Direção da Unidade Escolar, sendo que tais medidas já são usuais nos dois estabelecimentos de ensino.

Merece destaque, ainda, a opinião de um professor que entende a expulsão do aluno como solução, relatando que “depois das leis, a escola piorou”. Tal posicionamento remete a Elias (2000), que anteviu, em sua obra, que os estabelecimentos que recebem novos contingentes populacionais costumam se entender como grupo que faz jus à imagem da “boa sociedade”. Estes possuem uma identidade coletiva. O próprio elogio da exclusão, que é um subproduto de suas falas, oferece coesão para estes que excluem, colaborando para o fortalecimento do grupo como grupo de estabelecidos.

Pôde-se conhecer, ainda, as opiniões semelhantes de dois outros professores pesquisados: “o grupo de profissionais de uma escola tem que estar unido para enfrentar esses problemas” e “é fundamental a união entre todos, pois é preciso estar unidos para enfrentar estes problemas”, também remetendo a Elias (2000).

Ainda segundo o autor, a coesão, que se articula indiretamente aos que excluem, é caracterizada por mecanismos discursivos que envolvem o elogio da tradição, da autoridade e da influência, colaborando para a constituição de “outsiders”, ou seja, de “não membros”, aos quais estão reservados os procedimentos de exclusão. Neste caso, o aluno que pratica a violência é aquele que “deve” ser expulso, num claro distanciamento da função educativa da escola.

Entre os professores da E.E. Pe. Ângelo prevalece a opinião de que a escola sozinha nada ou quase nada pode fazer para resolver a questão da violência, que é remetida, então, às esferas da família, da sociedade, da Secretaria de Estado, com a ajuda de uma equipe multidisciplinar. O trabalho diário do professor de conscientização é citado apenas por um dos professores pesquisados.

Em resposta ao questionamento “em relação à questão da violência, você considera que há uma atribuição específica para a família e outra para a escola, no que diz respeito à solução dessa questão?”, os professores se manifestaram da seguinte maneira:

Quadro 15 – Respostas à pergunta: “Em relação à questão da violência, você considera que há uma atribuição específica para a família e outra para a escola, no que diz respeito à solução dessa questão?”

	Papel da família	Papel da escola	Papel da sociedade
EE Desembargador	<p>“A função da escola é a Educação.”</p> <p>“Esta tem dividido algumas responsabilidades com a escola.”</p> <p>“Hoje as crianças são jogadas na escola para serem criadas.”</p> <p>“Estar mais presente na vida dos filhos, dialogar mais.”</p> <p>“Muitas vezes a violência vem da própria família.”</p> <p>“Os pais não podem largar seus filhos para fazer o que der</p>	<p>“Levar conhecimento da família.”</p> <p>“Quando a escola toma atitudes rígidas, os pais são os primeiros a criticar.”</p>	<p>“Sociedade contemporânea.”</p>

	vontade.” “Os pais devem ser mais autoritários com seus filhos, procurar acompanhar seu desenvolvimento na escola e não fechar os olhos e fingir que nada está acontecendo.”		
EE Pe Ângelo	“A família é fundamental na formação de um indivíduo.” “É dever da família tentar conduzir seus filhos para a solução desses problemas.” “Sim, pois muitas vezes, os alunos repetem na Escola o que ocorre em seus lares.”	“A escola vai apenas acrescentar conhecimentos.” “A Escola poderá dialogar e até encaminhar aos órgãos cabíveis.”	“Acredito que as duas têm que atuar em comum acordo, ou seja, tentar juntas passar uma boa maneira de lidar com os problemas enfrentados.” “O problema da violência é um problema do conjunto da sociedade, onde a família e a escola estão inseridas.”

Os dados constantes deste Quadro reforçam a visão, já apurada anteriormente nesta investigação, de que os professores atribuem uma importância fundamental à atuação da família, deixando em segundo plano o papel da escola, oferecendo, assim, indícios de que o papel atribuído a esta já está sendo cumprido a contento.

Busca-se, nas citações dos papéis tradicionalmente atribuídos à família, a autoridade em conjunto com o acompanhamento da vida escolar, o diálogo, bem como posicionamentos mais contemporâneos, mais flexíveis e adequados à cultura da juventude. No entanto, as respostas relacionadas à atuação da escola dão ênfase ao seu papel passivo, que pressupõe uma instituição refém da educação familiar, à qual nada resta senão “comunicar aos órgãos cabíveis”, sem a confiança no papel transformador da educação com relação aos jovens.

Todas as soluções mencionadas têm por objetivo amenizar as manifestações de hostilidade entre os alunos e melhorar o comportamento deles ou adaptá-los às normas das escolas. Assim, nesse esforço, as Escolas possuem estratégias comuns de acompanhamento da

circulação dos alunos nas dependências escolares, com a vigilância de poucos funcionários na função de inspetores de alunos, que se revezam durante as trocas de aula, a entrada e a saída dos alunos. Não raro, nas escolas pesquisadas, observa-se a presença de coordenadores e da equipe de Direção nos pátios, acompanhando as atividades dos alunos.

As manifestações de violência dos alunos do Ensino Médio acontecem com mais frequência durante as aulas, sendo que os professores são orientados a tentar solucionar as questões na própria sala de aula. Caso não consigam, os docentes devem levar o fato ao conhecimento da Equipe de Gestores, que inclui os professores coordenadores pedagógicos e a equipe de direção: vice-diretores e diretores.

As estratégias de controle externo à falta de auto-controle dos alunos assumem a forma de penalidades disciplinares, também comuns nos dois estabelecimentos escolares pesquisados. Tais penalidades são aplicadas na forma de orientação, definida pela advertência verbal, ou de advertência escrita, compreendendo uma suspensão de poucos dias. Alguns casos exigem, ainda, a convocação de uma reunião extraordinária do Conselho de Escola, órgão consultivo e deliberativo composto por representantes de todos os segmentos da Instituição e que tem entre as suas funções analisar as punições graves dadas aos alunos.

Todas as ocorrências envolvendo os alunos devem ser comunicadas aos pais, como estratégia para que aconteça o esperado envolvimento destes ou de responsáveis. Em se tratando de alunos maiores de 18 anos, os mesmos são cientificados e solicitados a mudar de comportamento, devendo passar a cumprir as normas da escola.

A Diretora da E.E. Pe. Ângelo, em entrevista, relatou que muitos alunos, mesmo aqueles do Ensino Médio, chegam a chorar quando são conduzidos à Diretoria em função de atitudes que envolvem a violência em sala; estes, em geral, se comprometem a mudar de comportamento, o que demonstra a ascendência que a escola exerce sobre estes jovens.

Os professores pesquisados foram, ainda, questionados sobre as punições que são impostas aos alunos, conforme demonstra o seguinte quadro:

Quadro 16 – Respostas à pergunta: “Quais punições são impostas aos alunos pela Escola?”

Categorias	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Regimentais	<p>“Nós professores tentamos todas, mas não nada adianta.”</p> <p>“Para a escola não há outra alternativa, apenas, transfere-se o problema.”</p> <p>“Conversar ou transferir de horário, para não acontecer mais tal ato.”</p> <p>“Punições verbais, conforme o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), o aluno tem direitos, inclusive de ser respeitado, dar opiniões e estar dentro das escolas.”</p> <p>“Advertência e suspensão.”</p> <p>“Verbais.”</p>	<p>“Reunião com a Direção da escola.”</p> <p>“As punições são advertências. Ao meu ponto de vista, são mínimas, deveriam adotar punições mais severas, onde inibissem a ação dos alunos.”</p>
Extra-institucionais	<p>“Chamar os pais, mas não está resolvendo nada.”</p> <p>“Chamar os pais.”</p>	<p>“Chamar os pais para conversar, para juntamente com ele tentar resolver a situação.”</p> <p>“Reunião de pais ou responsáveis.” (2 menções)</p> <p>“Chamam-se os pais.”</p> <p>“Convocações dos pais ou responsáveis.”</p> <p>“Conversa com os pais, os alunos e a direção.”</p>

Os professores da E.E. Pe. Ângelo apontam de forma mais significativa o envolvimento dos pais juntamente com a Direção da Unidade Escolar. Portanto, indica-se que essa escola busca o envolvimento dos pais ou de responsáveis para a aplicação das penalidades disciplinares.

Ao serem questionados sobre as punições que surtem mais efeito junto ao alunado, os professores pesquisados se manifestaram da seguinte forma:

Quadro 17 – Respostas à pergunta: “Entre as punições utilizadas com mais frequência, quais surtem mais efeito junto ao alunado?”

	Transferência	Suspensão	Advertência verbal /	Nenhuma	Diálogo coletivo *
E.E. Desembargador	2	3	2	4	2
E.E. Pe. Ângelo	-	1	1	2	6

* Entre pais, alunos e professores e/ou diretores.

São diferenças sutis, porém representativas, que indicam que na E.E. Pe. Ângelo a transferência de estabelecimento não é cogitada como punição capaz de surtir efeito junto ao alunado. No entanto, um número alto de professores se manifesta no sentido de que a comunicação entre professores, pais e alunos é a providência que mais surte efeito no cotidiano escolar.

Superpondo-se os dois últimos quadros, verifica-se que as duas escolas demonstram coerência nas atitudes tomadas, nas quais prevalecem as medidas administrativas. Na E.E. Desembargador as medidas administrativas que mais surtem efeito são: transferência, suspensão e providências que valorizam a atuação da família. O diálogo coletivo foi citado pelos professores com mais intensidade.

No que se refere à opinião dos professores quanto à adequação das punições utilizadas nas duas escolas, as manifestações foram as seguintes:

Quadro 18 – Respostas à pergunta: “Você entende que as punições impostas aos alunos são adequadas?”

	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
As punições são adequadas	2	3
As punições não são adequadas	4	6
Não externaram a opinião	2	2

Entre as justificativas para a adequação das punições apontadas pelos professores pesquisados na E.E. Pe. Ângelo, merece destaque o seguinte relato: “Porque há necessidade de mostrar que em todos os seguimentos da sociedade cada pessoa tem que saber lidar civilizadamente com o outro”. Tal declaração remete à perspectiva de Elias (1975), no que diz respeito às condições que teriam definido o curso do processo civilizatório e, em especial, à codificação dos comportamentos sociais. De acordo com Peralva (1997, p.11-2), isso envolve também todos os segmentos sociais, inclusive os mais enriquecidos:

É preciso que as pessoas civilizadas compartilhem regras comuns a respeito de como se comportar em sociedade. Norbert Elias mostra a lenta emergência desse processo de codificação que marca a era moderna e que se constrói originalmente sob a forma de um processo de educação das elites.

Ao serem questionados a respeito das propostas de solução para que a escola possa lidar melhor com os alunos que praticam violência na escola, os professores pesquisados manifestaram-se da seguinte forma: na E.E. Desembargador os professores marcadamente se posicionaram a favor do afastamento do aluno que pratica atos violentos na escola. As estratégias indicadas foram: “reprovações, suspensões, transferências de escola” ou “transferência”.

Um entrevistado relatou, ainda: “eu acredito que desmanchando alguns grupos dentro da escola a força de alguns diminui”. Também foi indicada a necessidade de alterações na legislação, para que “a escola possa fazer alguma coisa a esse respeito”. O diálogo, a ciência e o envolvimento da família e da comunidade foram citados, do mesmo modo, como soluções para os alunos que praticam violência, porém em menor número e intensidade.

Em contrapartida, as opiniões dos professores da E.E. Pe. Ângelo foram no sentido de buscar aperfeiçoamento dos mecanismos já utilizados pela escola, ou seja: conversa com

os pais e com os alunos para conscientização de ambos, palestras com diferentes profissionais, especialmente da área da Psicologia, entre outros. Somente um professor se manifestou a favor de “haver sanção, ou seja, se o aluno quebrou, deverá pagar, se rabiscou, deverá limpar”. Outro professor entende que “é preciso ter uma conversa com os alunos para conscientizá-los, sobre o que não pode fazer na escola. E se for preciso até dar uma punição para o aluno”.

Merece destaque a solução apresentada por alguns professores de que os alunos que praticam violência deveriam ter a oportunidade de prestar pequenos serviços à comunidade como forma de “mostrar ao demais que entende que praticou alguma ação que foi entendida como inadequada, violenta”. Tais tarefas, no seu entender, deveriam ser acompanhadas pela escola, por um profissional designado para tal função. Reforça-se, com este posicionamento, mesmo que citado por poucos professores, que a dinâmica social do entorno da escola tem caráter mais educativo do que a própria escola.

Nas opiniões dos professores das duas escolas, não foram apontadas soluções que alteram a rotina e a estrutura interna da escola, dando indícios de que entendem que as formas com as quais a escola vem resolvendo seus problemas de violência têm mostrado eficácia. As idéias que propõem mudanças são dirigidas para o exterior, e não para o interior, das escolas, com a isenção de responsabilidade do professor e do relacionamento entre este e os alunos.

De forma semelhante, as soluções apontadas nas entrevistas remetem a atuações de profissionais externos, como psicólogos, religiosos e advogados. A posição dos professores é de que tais profissionais poderiam “ajudar na conscientização dos alunos e seus responsáveis”. Os professores e gestores entrevistados não entendem a escola e a sua dinâmica interna como produtoras de violência, e sim como “uma instituição que tenta resolver conflitos que os alunos trazem do lar e do bairro onde moram”. Os docentes

entendem também que os alunos “resolvem aqui na escola, problemas de namoro, de drogas, de brigas de vizinhos”.

A escola é citada como a “arena onde [os alunos] resolvem seus problemas pessoais” (grifo meu), sendo apontada como instituição neutra e passiva. Os professores, por sua vez, são entendidos como vítimas das resoluções dos problemas por parte dos alunos. Deixa-se, assim, de contemplar a potencialidade do relacionamento entre professor e aluno, desconsiderando-se que tal relacionamento pode propiciar a ocorrência da violência na escola.

No intuito de se conhecer o repertório de opiniões dos professores a respeito das manifestações de violência na escola, aos docentes foi perguntado se sentem medo dos alunos.

As opiniões se apresentaram da seguinte maneira:

Quadro 19 - Respostas à pergunta: “Você sente medo de seus alunos? Por quê?”

	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Sim	“Tento manter um bom relacionamento por que acho que são violentos.” “Muito medo, pois alguns podem chegar até a matar.” “Claro que sim, pois, eles podem até matar os professores.”	“Por que a violência entre eles pode nos atingir e trazer conseqüências ao nosso desempenho.” “Só quando o tempo não foi suficiente para conhecê-los direito.” “Sim, devido às drogas.”
Não	“Medo não, só apreensão.”	“Não, não sinto, mas em alguns casos é prudente ter medo.” “Não, eu os adoro.” “Não, porque eu sei respeitá-los e eles me respeitam.” “Não, pois os trato com respeito e atenção. Desta forma conquisto a confiança deles, facilitando a forma de trabalhar.” “Não, a melhor forma é se mostrar educado para os alunos, pois em alguns casos eles não sabem o que é ser uma pessoa educada. Você tem de ser uma espécie de exemplo para seus alunos.”

Às vezes	<p>“Às vezes, por que eles não são de confiança.”</p> <p>“Às vezes, por que sei que alguns vêm de famílias com casos de violência e convivem com presidiários.”</p> <p>“Ignoro certos comportamentos, apesar de achá-los absurdos.”</p>	<p>“Em alguns momentos. Principalmente quando sinto-me incapaz de ajudar a resolver alguns problemas escolares.”</p> <p>“Algumas vezes sinto, pois quase sempre demonstram revolta.”</p>
----------	---	--

As opiniões dos professores da E.E. Desembargador indicam a presença inegável de um estado de alerta entre esses professores com relação aos alunos, sendo que o único professor que respondeu “não” ter medo apontou, contudo, que tinha “apreensão”, caracterizando uma variação de intensidade do medo.

Baierl (2004, p.37) afirma, a respeito do sentido do medo, que: “O medo tem sido utilizado como estratégia de manipulação para subjugar, controlar, escravizar e dominar as pessoas. Frente às situações de uso do medo, as pessoas se sentem aterrorizadas, fogem do perigo ou se entregam.”

A violência na escola, na forma e na freqüência com que vem ocorrendo, faz emergir o medo, que pode fazer com que as pessoas paralisem ou alterarem suas relações e suas formas de ser nos espaços e nos contextos em que interagem. Na E.E. Desembargador os professores apontam a “periculosidade dos alunos” como causa do medo. Em entrevista, uma professora chegou a solicitar que o gravador fosse desligado para que ela relatasse uma ameaça que sofrera em sala, sem conseguir explicar o motivo da sua solicitação.

Em contrapartida, os professores da E.E. Pe. Ângelo demonstram, em suas respostas, atitudes menos reservadas, menos afetadas pelo medo, relatando comportamentos de reciprocidade e demonstrando que os alunos são tratados com respeito e atenção. O professor, por sua vez, também é assim encarado.

Vale ressaltar que alguns entrevistados que mencionaram não ter medo dos alunos, com o desenrolar da entrevista, quando o clima de “conversa” tornava-se mais ameno, os medos foram se revelando de forma muitas vezes fragmentada e esparsa.

A expressão de uma entrevistada a respeito do medo merece destaque e talvez aprofundamentos. Esta relata que os alunos considerados violentos “ficam como que camuflados, buscando numa invisibilidade, formas de sobreviver num meio onde não é entendido, não é respeitado, e então, a violência pode acontecer por motivos muito banais”, justificando, assim, o seu medo dos alunos.

A violência na escola foi apontada pelos professores nos questionários e pelos entrevistados como um componente significativo do cotidiano. Muitas vezes, a violência chega a ordenar e configurar as atuações profissionais e pessoais com os alunos. Quando questionados sobre a influência do medo em suas ações, os professores entrevistados responderam que: “Alguns assuntos eu não falo mais em sala de aula, por exemplo, droga, este é um assunto que eu falo muito por cima, não se sabe se estou falando com traficantes.” Tal sonegação de informação demonstra que a relação entre professor e aluno está conformada pela violência. Apesar desse assunto não ser o foco do presente trabalho, este tema foi recorrente e apresenta-se como uma possibilidade de interesse para aprofundamentos futuros.

Em conformidade com a situação relatada acima, observa-se que os professores apresentam um acentuado grau de concordância. Tal concordância demonstra-se nas respostas ao questionamento que se referia ao sentido que as relações escolares adquiriam sob o impacto do medo.

Quadro 20 – Respostas à pergunta: “O medo chega a determinar suas atitudes como professor em sala de aula? Comente suas afirmações.”

	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Sim	<p>“Às vezes eu tenho que tomar atitudes que não é do meu costume. Nunca trabalhei em uma escola tão aterrorizante.”</p> <p>“Algumas vezes o professor tem que fingir que não está vendo alguma coisa, para mais tarde não levar um tiro na cabeça.”</p> <p>“Sim, muitas vezes somos obrigados a fechar os olhos para algumas situações, pois temos medo de sermos mortos.”</p>	<p>“Não pego no pé de alguns alunos.”</p> <p>“Sim. Porque primeiro, tenho que saber com quem estou trabalhando.”</p>
Não	<p>“Atendo aos interessados.”</p> <p>“Nunca tive medo, pois, sempre os respeito.”</p>	<p>“Não chega a interferir na forma como eu me porto na sala.”</p> <p>“Não.” *</p>
Entre o sim e o não	<p>“Procuo dialogar sempre que possível e não comento sobre alguns assuntos que de certa forma eles fiquem com raiva. Ex: drogas.”</p> <p>“Às vezes sim. Por exemplo: quando o aluno quer ir ao banheiro, não adianta dizer que não. Eles vão de qualquer jeito.”</p>	<p>“Não me deixo intimidar, mas confesso que às vezes penso em não mais continuar como educadora, pois me sinto impotente quando ameaçada.”</p>

*foi apontado duas vezes, sem nenhum comentário adicional, apesar de ser assim solicitado.

O relato de comportamentos passivos, conformados pelo medo que sentem pelos alunos, pode ser entendido como “estratégias de sobrevivência”, como, por exemplo: “algumas vezes o professor tem que fingir que não está vendo alguma coisa”, “Sim, muitas vezes somos obrigados a fechar os olhos para algumas situações”. Promove-se, assim, bases de relacionamento entre professor e alunos que em pouco ou nada colaboram para o estabelecimento de respeito e confiança que referenda o processo de ensino aprendizagem.

Mesmo nos relatos de que o medo não chega a interferir no comportamento do professor em sala de aula, os docentes economizam explicações, complementando a respostas

de forma evasiva e rápida, o que indica que tais situações, mesmo que não provoquem medo, não são confortáveis, ameaçando o bom andamento das aulas.

Não obstante, a afirmação do professor “Atendo aos interessados” se apresenta como um indicativo de que a informação e o atendimento do professor é feito com critérios pessoais, com a possibilidade de se deixar de lado os que não se encaixam em padrões pré-estabelecidos, sejam estes comportamentais ou cognitivos, muito distante da diversidade que caracteriza o alunado da escola pública nos dias atuais e do direito à aprendizagem que o aluno possui.

Quadro 21 – Respostas à pergunta: “Você gostaria de acrescentar algum aspecto, alguma opinião que deixou de ser contemplado a respeito de alunos violentos e violência na escola?”.

	E.E. Desembargador	E.E. Pe. Ângelo
Comentários Desabafos	“Nesta escola todos são aterrorizantes, desde meninos como meninas. É o primeiro ano que trabalho porque preciso. Adoro minha profissão é isso que me frustra saber que tenho que ir dar aula só por dinheiro. Alguém deveria explicar para o Chalita.”*	-
Dicotomia entre teoria e prática	“É necessário examinar as teorias, pois entre a teoria e a prática há um grande vazio.”	-
Perda da autonomia do professor	“Só acredito que o professor perdeu autonomia porque o aluno sabe que irá passar de série, só basta a sua presença em sala de aula e com isto a violência tem se alastrado. Gostaria que o jeito antigo de avaliar voltasse.”	-
Rigor na aplicação das penalidades aos alunos	“Gostaria que a lei interna e externa fosse cumprida a rigor, que o ECA mudasse muita coisa, e não passar a mão na cabeça deles, pois os direitos humanos dá a impressão que só serve para vagabundo.”	-

<p style="text-align: center;">Mais policiamento e parcerias</p>	-	<p>“Mais policiais nas portas das escolas/ parceria com algum órgão que recebesse o aluno como voluntário, que fosse levado em conta os deveres dos alunos e não só os direitos.”</p>
---	---	---

*Chalita: atual Secretário de Estado da Educação de São Paulo - Gabriel Benedito Isaac Chalita.

Em entrevista, a Diretora da E.E. Pe. Ângelo foi solicitada a acrescentar algum aspecto que deixou de ser contemplado, afirmando, então, que tem observado, há alguns anos, o aumento da participação feminina nas pequenas desavenças em sala de aula e em outras dependências da escola por motivações banais, sendo que tais situações acabam por ser resolvidas com atitudes agressivas ou mesmo brigas. Semelhantemente, uma professora apontou a necessidade de se refletir sobre a violência que tem como pano de fundo a forma com que os alunos se referem às alunas, ou seja, a violência de gênero. A professora afirma que a maioria das alunas já se acostumou com a forma desrespeitosa e pejorativa com que são tratadas. Por não ser o foco do presente trabalho, esse aspecto, apesar da sua relevância, não foi abordado nem no questionário nem nas entrevistas.

Entre as afirmações dos professores da E.E. Desembargador, somente um professor se posicionou de maneira negativa, sendo que não acrescentou nenhum comentário, reforçando a impressão de que esta escola trata problemas de violência de maneira diferente da outra Unidade Escolar pesquisada.

Uma constatação relevante que permeia as manifestações dos professores é o desenvolvimento de uma certa “cultura da violência”, que se alastra na sociedade e favorece todo um processo de banalização e naturalização de diferentes formas de violência.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando-se os objetivos tratados neste estudo e os dados apresentados pelos professores, depreende-se que:

- Os professores têm uma visão real e crítica sobre a violência nas escolas e em especial da sua escola, considerando-a um fenômeno crescente, reforçado pelas desigualdades sociais e pela desestrutura familiar, com destaque para a influência da mídia (especialmente a TV), entendendo-se a escola como um espaço onde explodem as tensões externas;
- Entre as causas da violência que acontece na escola, as relações sociais estabelecidas pelos alunos nos bairros em que residem são apontadas pelos professores como fatores importantes que acabam, muitas vezes, determinando a forma de resolução de conflitos dos alunos no ambiente escolar;
- A escola é entendida pelo professor como “espaço de contenção” da conduta do aluno nas esferas física e social, sendo descartada a idéia de que, enquanto instituição, pode gerar mecanismos que suscitem a violência, sendo considerada, muito pelo contrário, instância capaz de administrar com recursos próprios as conseqüências da violência externa;
- Reconhece-se que a maioria das manifestações de violência na escola decorre, principalmente, de reações agressivas dos alunos. Alguns dos entrevistados reconhecem a possibilidade de que docentes contribuam para a manifestação da violência nos alunos, devido à rigidez na postura em sua prática docente;
- As motivações que levam os alunos à agressão mútua são identificadas pelos professores como “banalidades”, “assuntos corriqueiros”, situações que poderiam

ser resolvidas pelo diálogo e pela disposição para a resolução desses pequenos conflitos;

- Entre as características de um aluno considerado ideal são apontadas as capacidades de diálogo e de participação; já entre as causas do distanciamento em relação a esse comportamento foram apontadas principalmente a negligência da família e a influência da mídia. A Escola somente é responsabilizada quando se evoca a ausência de punições, deixando-se de lado o potencial transformador e educativo da convivência escolar;

- Entre as características de um aluno violento prevalece a descrição física, o gestual considerado próprio de uma pessoa violenta e o vocabulário juvenil como símbolo de rebeldia, de contestação silenciosa das regras estabelecidas;

- Os professores entendem como violência na escola as diferentes formas de agressão física, verbal e moral que os alunos praticam no ambiente escolar, porém, a escola, enquanto “ambiente”, não é entendida como um espaço que produz violência;

- As punições comumente utilizadas pela escola (advertências e suspensões) são consideradas pouco eficazes. Existe a expectativa e o anseio por maior rigor nas penalidades, imputando mais responsabilidade aos Diretores e demais autoridades que co-administram a escola. Os professores indicam e reconhecem que legislação de defesa da criança e do adolescente oferece limites à ação da escola;

- De modo geral, as punições impostas aos alunos são entendidas como controle externo para o aluno que não apresenta por conta própria auto-controle. Consideram, contudo, ineficazes tais punições;

- Entre as soluções apontadas pelos professores, figuram com destaque o aumento do rigor nas penalidades, a proposta de transferência do aluno de escola

juntamente com o chamamento aos pais no processo de escolarização do filho, com diferenças significativas entre os estabelecimentos pesquisados;

- O medo configura as relações entre os professores e os alunos, dando novos contornos e limitando o processo de ensino aprendizagem, inclusive com a sonegação de informações importantes que poderiam ter impacto na formação do jovem e do adolescente;

Assim, essa investigação revelou que pesquisar o repertório com o qual o professor do ensino médio ajuíza os alunos que praticam a violência na escola demanda buscar reconhecer sutilezas da linguagem escrita e oral, nas quais se escondem as concepções e as opiniões que balizam o relacionamento entre aluno e professor num contexto de grande complexidade.

Nos dias de hoje, a dimensão educativa da escola transformou-se e a dimensão socializadora tradicional sofreu também radical transformação em sua natureza e em seu conteúdo. No centro dessa transformação, as novas relações inter-pessoais ocupam lugar de destaque. Entre os profissionais responsáveis pela condução dessa comunicação está o professor, que, por conseguinte, também tem seu fazer transformado pelas demandas sociais e culturais que se renovam. É esse professor fragilizado que é chamado a entender os anseios e as expectativas dos jovens que hoje ocupam os bancos escolares. A distância social e cultural que separa estes dois personagens, alunos e professores, já não é tão acentuada, o que provoca, muitas vezes, um conflito de visões entre ambos.

Vale destacar que alguns assuntos, especialmente durante as entrevistas, foram citados e merecem aprofundamentos posteriores, entre os quais: a violência de gênero; a maior participação feminina nas violências que ocorrem na escola; e o medo, que muitas vezes conforma as relações entre professores e alunos, exigindo novas posturas destes

profissionais. Merece destaque também a complexa questão da “invisibilidade” do aluno em sala de aula como gerador de manifestações violentas no ambiente escolar.

Assim, finaliza-se este trabalho, que não pretendeu esgotar a discussão sobre a violência na escola, mas sim provocar reflexões que suscitem novas questões ao entendimento de sua complexidade e colaborar no esforço social para sua superação. Assim, também é possível “oferecer um retorno” e contribuir para as escolas estudadas, para que possam trabalhar com esta temática e outras relacionadas com novos referenciais.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, Míriam. Et al. *Guangues, galeras, chegados e rappers*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- _____. Et. al. *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.
- ADORNO, Sérgio. Violência: Um retrato em branco e preto. In: GROSBAUN, Elena. Et. al. (orgs.). *Violência: Um retrato em branco e preto*. São Paulo: FDE, 1997.
- AQUINO, Julio G. (org.). *Autoridade e Autonomia na escola*. São Paulo: Summus, 1999.
- ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. *Vivências escolares de jovens de um bairro de periferia de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- ARPINI, Dorian Mônica. *Violência e Exclusão: A adolescência em grupos populares*. Bauru, SP: Edusc, 2003.
- BAIERL, Luzia Fátima. *Medo Social - Da violência visível ao invisível da violência*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P.; SAINT, Martin M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 6ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- _____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

- CANDAU, Vera; LUCINDA, M. da C.; NASCIMENTO, M. das G. *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- CARDIA, Nancy. *A violência no futebol e a violência na sociedade*. In: ESTADO de São Paulo. *A violência no esporte*. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1996.
- _____. *Violência e Vida Escolar, Contemporaneidade e Educação*. Nº2. Rio de Janeiro: IEC, 1997.
- CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. São Paulo: Artmed Editora, 2001.
- _____. *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *Ética e violência. Teoria & Debate*. Ano 11, Nº39. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.
- _____. *Uma ideologia perversa*. Folha de São Paulo, 14.03.1999.
- CODO, Wanderley (coord). *Educação: Carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- COLOMBIER, Claire. Et .al. *A violência na escola*. São Paulo: Summus, 1989.
- CORREA, Alex Sandro. *A indisciplina no Ensino Fundamental. Uma análise dos Registros de ocorrências disciplinar de 5ª e 8ª série*. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo, PUC, 2005.
- COSTA, Eloisa Helena de Campos. *A trama da violência na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, 1993.
- COSTA, Jurandir Freire. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- CUBIDES, C. Et. al. *Vivendo a toda: jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 1999.

- DEBARBIEUX, Eric. *La violence en milieu scolaire: Perspectives comparatives portant sur 86 établissements*. Bordeaux: Université de Bourdeaux II, 1996.
- DUBET, Francois; MARTUCCELLI, Danilo. *A Socialização e a formação escolar*. Nº40, vol.41. São Paulo: Lua Nova, 1997.
- ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- _____. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. *O processo civilizador: A formação do estado e civilização*. vol.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- FREITAS, Marcos Cezar de; KULMANN JÚNIOR, Moisés (Orgs.). *Os intelectuais na história da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FUKUI, Lia. *Estudo de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo*. Cadernos de Pesquisa, Nº79, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nov. de 1991.
- _____. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, Alba (org.). *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- _____. *A representação do eu na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- GROEBEL, Jô. O estudo global da Unesco sobre violência na Mídia. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von (orgs.). *A Criança e a violência na mídia*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- GUIMARÃES, Áurea M. *A Dinâmica da violência escola - Conflito e Ambigüidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- GUIMARÃES, Eloisa. *Escola, Galeras e Narcotráfico*. Rio de Janeiro: URFRJ Editora, 1998.

- GIOVINAZZO, Carlos A. Jr. *A educação escolar segundo os adolescentes: Um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) São Paulo, PUC, 2003.
- HUTZ, Cláudio S. *Violência e Risco na infância e adolescência: Pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- KOWARIC, Lúcio. *As lutas sociais e a cidade de São Paulo: Passado e Presente*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LARA, Célia R. de. *Violência Escolar: Por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, Universidade de São Paulo, 2002.
- MAFFESOLI, Michel. *Lógica da Dominação*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.
- _____. *Dinâmica da violência*. Tradução de C. M. V. França. São Paulo, Revista dos tribunais (Biblioteca Vértice), 1987.
- _____. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis, RJ, 1996.
- _____. *O tempo das tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- MARGULIS, Mauro; URRRESTI, Marcelo. La Construcción social de la condición de juventud. In: CUBIDES, C. Et. al. *“Viviendo a toda”: Jovenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del hombre Editores, 1999.
- MARIN, Alda Junqueira. Manifestações de Professores sobre seus alunos. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARQUES, Maria Ap. Barbosa. *Comparação entre a experiência de violência urbana de adolescentes no Rio de Janeiro e em Bragança Paulista*. Bragança Paulista, SP: NPDC, PRODEP/EDUSF, 1999.

- MARTINS, Eni de Fátima. *Violência na escola: Concepções e atuação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), São Paulo, PUC, 2005.
- NOGUEIRA, Rosana. *Escola e Violência: Análise de Dissertações e Teses sobre o tema produzidas na área da educação, no período de 1990 a 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo, PUC, 2003.
- NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. *Culturas Juvenis na Metrópole: Cultura audiovisual, formas de expressão e consumo simbólico*. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.
- PERALVA, Angelina. *A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: A violência juvenil*. São Paulo: USP, 1995.
- _____. *Escola e violência nas periferias francesas*. In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elisabeth (orgs.). *Violência e Vida Escolar. Contemporaneidade e Educação*. Ano II, Nº2. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, 1997.
- _____. *Violência e Democracia. O paradoxo Brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RODRIGUES, Anita Shumann. *Aqui não há violência: A escola silenciada (um estudo etnográfico)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro, PUC, 1994.
- SCHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

- SETTON, Maria de Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação, Nº20, maio/jun/jul/ago de 2002.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A Instituição escolar e a violência*. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1998.
- _____. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. vol.27. São Paulo: Educação e Pesquisa, jan/jun. 2001.
- TELLES, Vera. *Violência e Cidadania*. In: ESTADO de São Paulo. *Violência no esporte*. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1996.
- VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora FGV, 2000.
- ZALUAR, Alba (org.). *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- WAISELFISZ, Júlio. *Juventude, violência e cidadania. Os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez, 1998.
- WHITAKER, Dulce. *Violência na escola*. In: GROSBAUM, Elena (org.). *Violência, um retrato em branco e preto*. São Paulo: FDE, 1994.

7 – ANEXOS

Anexo I - Carta de apresentação

Itapevi, março de 2006.

Prezado Professor:

Com a presente, estamos lhe entregando um questionário com o objetivo de conhecer sua opinião sobre as manifestações de violência entre os alunos do Ensino Médio.

Este estudo tem por finalidade subsidiar a pesquisa por mim desenvolvida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, na PUC-SP.

Assim sendo, vimos solicitar a sua preciosa colaboração no sentido de responder ao questionário anexo. Para tanto, solicitamos que use caneta esferográfica e que não deixe nenhuma questão sem resposta.

Para que esta pesquisa alcance elevado grau de validade e fidedignidade, é necessário que ele descreva o que você realmente pensa, refletindo sua opinião. E para que você possa se expressar livremente, duas providências lhe serão asseguradas:

- 1- O questionário não é assinado.
- 2- Respondido, o questionário deve ser colocado em envelope sem qualquer identificação.

Muito Obrigada

Isabel C. S. de Paula

Anexo II – Questionário**Questionário-professores****I- Identificação**

1) Data de Nascimento ___/___/___ Local:_____Estado ___

2) Sexo () Masculino ()Feminino

3) Escolaridade

a) Superior: () completo - Instituição () Pública ()Particular

() incompleto - Instituição () Pública () Particular

() em curso - Instituição () Pública () Particular

b) Licenciatura: _____

4) Tempo de serviço:

PEBI (1° a 4° série)_____anos e _____meses

PEBII (5° a 8°série)_____anos e _____meses

PEBII (Ensino Médio)_____anos e _____meses

5) Tempo de serviço nesta Escola _____anos e _____meses

6) Residência:

() no mesmo bairro que a escola se localiza

() bairro localizado nos arredores da escola

() bairro distante da escola/ outro município: _____

II - Quanto à Escola

1 - Você considera esta escola uma boa escola estadual? Porquê?

2 - Como você avalia os serviços prestados por esta instituição à população?

III - Quanto ao alunado - Termos Comportamentais

1 - Qual é a sua opinião sobre o desempenho escolar de seus alunos?

2 - Na sua opinião, quais são as causas do baixo desempenho escolar de parte do alunado?

3 - Você considera que a violência entre os alunos interfere em quais aspectos do processo de ensino aprendizagem?

IV - Quanto ao alunado - Eventos que desencadeiam atos de violência

1 - Quais são os motivos e as situações que levam os alunos a praticarem violência na escola?

2 - Na sua opinião, o que colabora mais decisivamente para que uma ação violenta se desencadeie entre os alunos (fatos, situações, formas de resolução de conflitos, etc...)?

3 - Você considera que os alunos desta escola respeitam os professores?

4 - Os alunos desta escola respeitam-se uns aos outros? Comente sua resposta.

V- Opinião sobre o comportamento considerado ideal

1- O que você considera como comportamento ideal de aluno?

2- Quais são as causas que levam os alunos a se distanciar desse comportamento ideal?

VI - Opinião sobre o comportamento violento

1- Quais são as características que possui um “aluno violento”?

2- O que significa para você “violência na escola”?

3- Quais são as causas principais da violência na escola?

4- Existem perfis de violência que são mais toleráveis que outros? A violência verbal é mais tolerável que a violência física?

5- O que você considera estar ao alcance da escola para resolver problemas de violência no cotidiano?

6- Em relação à questão da violência, você considera que há uma atribuição específica para a família e outra própria para a escola, no que diz respeito à solução dessa questão ?

VII - Opinião sobre a necessidade ou não de punições como estratégia de controle externo à falta de auto-controle

1 - Quais punições são habitualmente impostas aos alunos?

2 - Quais são as punições utilizadas com mais frequência?

3 - Na sua opinião, as punições impostas aos alunos são necessárias?

4 - Você entende que as punições impostas aos alunos são adequadas?

5 - Você considera que as punições impostas aos alunos servem de controle externo para o aluno que não apresenta auto-controle?

6 - Que tipo de solução você recomenda para que a escola possa lidar melhor com os alunos que praticam violência na escola?

7 - Você gostaria de acrescentar algum aspecto, alguma opinião que deixou de ser contemplado a respeito de:

- a) Alunos violentos
- b) Violência na escola

Muito Obrigada pela colaboração.