



Representações Sociais de Violência e Práticas Exemplares de Prevenção em Escolas Públicas Brasileiras

Sergio Kodato¹

Resumo

Essa pesquisa procurou investigar representações sociais de violência, em escolas públicas; buscando entender os processos constitutivos da indisciplina, da agressividade e da crueldade; que acabam por manietar o processo de produção de conhecimentos e a gestão do equipamento educativo. Referenciando-se no método de análise das representações sociais, Moscovici, Jodelet, Farr, Spink, Guareschi, Arruda, procurou-se a observação, escuta e

¹ Docente dos cursos de graduação e pós-graduação da F.F.C.L.R.P. – U.S.P. E-mail: skodato@ffclrp.usp.br.

análise das práticas discursivas dos sujeitos envolvidos, nesses jogos maquiavélicos de poder e saber. Enquanto procedimento realizou-se a observação participante na rotina escolar, de duas unidades; foram aplicados questionários relativos ao tema violência, acionados dispositivos grupais como oficinas de criação e expressão, para professores e alunos. Como resultado, pode-se afirmar que se encontra em curso, no imaginário escolar, um processo de criminalização de episódios de indisciplina, decorrente da cultura do medo, e do clima cotidiano de ameaça à integridade física ou moral. A impotência no papel de ensinar e educar amplia a percepção de risco de agressão, dificultando a comunicação e disseminando a percepção do espaço público escolar como campo de embates diretos e simbólicos. A representação da violência como fenômeno exterior à dinâmica escolar desobriga o professor de seu papel preventivo e mediador. O individualismo impede a percepção coletiva da função social da escola e a representação grupal da tragédia educacional vivida atualmente como possibilidade de sua superação..(Pesquisa subsidiada pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo, Brasil).

Palavras-chave: Representações sociais, violência, indisciplina, criminalização, práticas exemplares.

Social representations of violence and paradigmatic prevention practices in brazilian public schools.

Abstract

This research aimed to investigate the social representations of violence in public schools in order to comprehend the constitutive processes of undiscipline, of aggressiveness and cruelty, that end up to restrain the process of production of knowledge and the management of the equipment. Making reference to the method of analysis of social representations, Moscovici, Jodelet, Farr, it was searched the observation, the listening and analysis of the discursive practices of the people involved in these relations of power and knowledge. The

procedures included the participant observation of the routine of two schools, the application of questionnaires related to the issue of violence, interviews with the teachers, the application of group devices such as workshops of creation and expression for teachers and students. As results, it is possible to assign that it was found, in the imaginary of the school, a process in course of criminalization of undiscipline, due to the culture of fear and to the constant atmosphere of threat to the moral and physical integrity. The impotence in the role of teaching and educating increases the perception of risk of aggression, restricts the communication and disseminates the perception of the public space of schools as a battlefield, both in a symbolical and in a direct way. The representation of violence as a phenomenon that is external to the dynamics of school exempts the teacher of the role of prevention and intermediation. The individualism obstructs the collective perception of the social function of school and the perception of the educational tragedy presently perceived as the possibility of its overcome. (FAPESP).

Keywords: Social representations, violence, undiscipline, criminalization, paradigmatic practices.

1. Introdução

No II Congresso Internacional de Violência nas Escolas, em Quebec, no ano de 2003, no contato com Eric Debarbieux, Catherine Blaya, do Observatório Europeu; Miriam Abramavoy e Jorge Wertheiner, do Observatório Brasileiro; Luz Maria Velásquez, do Observatório do México que conseguimos um entendimento parcial e instrumental do objeto epistêmico “violência nas escolas”. No exame de pesquisas de diversos países, foi ficando claro, esse objeto e tema, em seu caráter “universal e particular”, em seu compromisso social e político, por “práticas exemplares de prevenção de violência” e a

reflexão ética necessária a respeito da natureza do suposto saber produzido, “um conhecimento prudente para uma vida decente”. (Boaventura, 2000)

Enquanto universal, o objeto é referido por Debarbieux (1997) no campo das “incivilidades”, práticas desviantes de indisciplina que se apresentam como reativas ao processo educativo escolar. Blaya (2002) chama a atenção para o fenômeno do “bullying”, a intimidação e humilhação do mais fraco ou diferente, tomado como “vítima sacrificial” (Girard, 1991), como “bode expiatório” (Pichon-Rivière, 1987), para a necessária “catarse do terror” (Artaud, 1990).

Há que se pensar a violência na escola como expressão, representação desse embate de diferenças no palco de um espaço público depauperado e degradado pela formação social e econômica. Como fenômeno particular, tínhamos como hipótese se não estaria em curso, em algumas escolas brasileiras, um processo de “criminalização de episódios de indisciplina”; uma espécie de exagero, no plano imaginário, de fatos banais que eram aumentados perceptualmente e acabavam assustando e amedrontando. O que poderia estar impulsionando esse exagero na representação da indisciplina? Em primeiro lugar, o imaginário do medo, a constante veiculação da violência, a pouca ação das instituições, uma sensação de vulnerabilidade, de risco e um sentimento de insegurança e impotência.

De acordo com Mandell (1983), por não suportar a vivência cotidiana com a impotência, os indivíduos regridem em nível denominado “psico-familiar”; agem na instituição como se estivessem em suas próprias casas lidando com seus pais, irmãos e filhos. Observa-se nas escolas públicas, seja em reuniões entediadas, ou tensas e conflitivas, ou mesmo nas oficinas, atitudes e comportamentos infantilizados, no sentido de imaturos, choros imotivados, alegria desmesurada, a obsessão por comida, pelo lanche; esse processo regressivo implica em uma percepção ingênua e em um exagero no tamanho da ameaça, levando a uma atitude de freqüente defesa e imobilismo. Outra conduta infantil que se manifesta nesse processo de regressão em nível psico-familiar é a intensa crueldade para com o outro, sentido como inimigo ou ameaça. Crueldade entendida como maldade, ruindade que gera prazer.

No plano das chamadas “práticas exemplares”, o compromisso com a intervenção, tendo em vista melhores condições de ensino, apontou para a problemática da prática pedagógica, tida e percebida como insatisfatória, por alunos e por parcela significativa de docentes. Patto (1982), chama a atenção para a “qualidade do vínculo pedagógico”. É preocupante o abismo que se cria entre os processos de informação e conhecimento na velocidade da Internet e da era cibernética a que muitos alunos das várias camadas sociais estão tendo de se ambientar e jogar, e o ritmo nostálgico das antigas cartilhas, imprimido por nossos professores. Para além do blá-blá-blá nas reuniões de planejamento pedagógico e grupos operativos, as oficinas de expressão e criação procuraram mostrar uma nova forma de abordagem em sala de aula, aproveitando-se de recursos estéticos e plásticos expressivos, dramatizações, contar histórias; a proposta seria transformar o espaço da sala de aula num laboratório de múltiplas formas de comunicação e simbolização.

Do ponto de vista do conhecimento produzido, metodologicamente, a interlocução com Moscovici (2003), Jodelet (2002), Guareschi (1994), Arruda (2000), na Jornada Internacional de Representações Sociais, chamou-nos a atenção para um fenômeno que Abric denomina “zona muda das representações sociais”, uma região consciente da mente na qual os indivíduos escondem seus preconceitos, estereótipos, enfim tudo aquilo que eles sabem que é “politicamente incorreto” e que não convém expressar naquele grupo e contexto institucional, específico.

De acordo com Lapassade (1998), a burocracia é legitimada pelo carneirismo e carreirismo dos agentes envolvidos, bem como o puxa-saquismo, a bajulação ao poder. A maior parte dos professores respeita regimento a hierarquia de poder, seja a direção, seja “o pessoal da Secretaria de Educação”; mesmo os chamados efetivos, que não têm interesse em “bater de frente” com a estrutura de poder. Até mesmo porque a gestão da escola é feita com base naquilo que Dejours (1987) denomina “quebra-galhos” pequenas trocas de favores, em função de ajustes administrativos, faltas abonadas ou não, mudança de horário, participação em congressos e seminários.

Nesse sentido, a “zona muda das representações sociais” na dinâmica escolar refere-se diretamente às críticas ao poder e ao ensino que se pratica. Silenciando-se com relação ao poder e ao processo de transmissão de conhecimentos, a escola não exerce seu papel crítico: as avaliações são simulacros, “tudo vai muito bem, mas os alunos continuam a não aprender e a não prestar atenção nas aulas”. Sem avaliação crítica, sem feed-back ou retro-alimentação, não se sabe o que está sendo feito de correto e o que poderia ser mudado para melhor; com isso, o que se privilegia é a mera repetição de estruturas e estratégias viciadas, em suas virtudes, em seus defeitos.

Um dos pontos ilustrativos dessa repetição sistemática das qualidades e defeitos diz respeito aos erros de escrita cometidos pelos mestres, cotidianamente, e se são repetidos sistematicamente é porque não estão sendo corrigidos. Os professores de escola pública escrevem razoavelmente mal e isso parece ser um elo importante na tragédia educacional brasileira que atravessamos.

Uma outra questão importante é a estrutura de papéis; sempre, em todas as reuniões, são os mesmos que participam das discussões, críticos e construtivos; têm os que dormem ou demonstram um descaso constrangedor, ameaçador, e aqueles chamados por Bleger (1988), de boicotadores, insatisfeitos, críticos niilistas, parecem estar sempre de “mal com o mundo”. Se uma minoria violenta e agressiva, de alunos ou professores, consegue desorganizar a escola como um todo, adotamos postulação de Caligaris (1998), para quem “quando a minoria manda é porque a maioria abdicou do seu lícito direito de decidir seu próprio destino”.

Como auxiliar no resgate do poder dessa maioria silenciosa, de uma equipe de educadores que possam estar articulados em torno de uma mesma representação de escola em sua função social e uma mesma tarefa: ensinar coletivamente? Jovchelovitch (2000) chama-nos a atenção para a representação da esfera pública na população, como algo associado a “descaso, corrupção, ladroagem, criminalidade, sujeira”. Dentro desse quadro de “cada um para si, Deus para todos”, começamos a pensar que talvez institucionalmente a figura do diretor fosse uma peça chave, como encarnação da vontade coletiva.

2. Objetivos

Pretendia-se investigar representações sociais de violência em duas escolas do município, conhecer os operadores sociais construídos para lidar com a problemática e procurar auxiliar as duas escolas a melhorarem sua rede de relações sociais e o ensino praticado.

Visava-se discutir os operadores sociais de prevenção de violência em instituições educacionais, no sentido de contribuir para o debate em torno das políticas públicas de prevenção e controle da violência.

Buscava-se articular a pesquisa sobre representações de violência e a intervenção operativa, analisando a eficácia e alcance das técnicas e métodos da psicologia social e institucional.

3. Método

De acordo com Guirado (1996), por mais que critiquemos o positivismo e seu arrogante cientificismo, não podemos subestimar o pensamento lógico e racional. “Pensar cientificamente é pensar a causa dos fenômenos”. Na discussão metodológica com os professores de escolas públicas em iniciação científica, percebemos que “pensar a causa” não era algo assimilado e praticado hegemonicamente. Entendemos que, nos meandros institucionais, determinadas formas de pensamento confusional, outras vezes concreto, convivem lado a lado com complexas operações lógicas e abstratas. Percebemos que subsistem formas de pensamento não científicas, ilógicas, baseadas na crença e na fé, nos mitos e lendas da instituição educacional. Os “fantasmas” do ensino jesuítico, dos tempos difíceis de “escravidão” e da “vida sofrida na roça”.

Isso nos permitiu iniciar a compreensão do conceito de representações sociais como pensamentos do senso comum (Moscovici, 2003). Nos estudos sobre representações de doença mental, o temor por contágio através de fluxos corporais atinge níveis

irracionais, sugerindo que, mesmo nos meios científicos, circulam representações e práticas pré-modernas. Observando-se a intensa crueldade e maldade praticada, lado a lado com vínculos fraternos e cooperativos, pudemos começar a entender que formas de pensamento arcaicas, práticas de poder baseadas na força, continuavam a subsistir lado a lado ou entrelaçadas com modos baseados na razão e na reflexão, no pacto civilizatório. Quando se juntam em grupos, os seres humanos se parecem com um “bando de porcos espinhos numa noite de muito frio” (Schopenhauer), querem se aquecer uns nos outros, mas, com a distância próxima, acabam se espinhando e se machucando.

Por isso que, num momento de crise, de tendência ao impulsivo e instintivo, a idéia seria relembrar os pactos de não agressão e, se possível, de cooperação. No inter-jogo ou busca de equilíbrio entre instituído e o instituinte, percebe-se que esse instituído não é meramente um conjunto de práticas legitimadas e legalizadas pelos códigos do direito, mas sim hábitos milenares e seculares, que remontam à herança arquetípica e filogenética.

No papel de pesquisadores, referenciados na etnografia, permitimo-nos um embrenhar e relembrar dos vários níveis, climas, condutas, sons e lições, que permeiam a escola pública. A observação de sala de aula no ensino fundamental mostrou-nos o sentido essencial que muitos professores atribuem a sua prática docente, o futuro, o olhar de encanto para a possibilidade de um amanhã melhor. Procurou-se entender as representações de violência, não só nas “práticas discursivas”, mas a partir da observação participante: prestar atenção nos pequenos gestos e atitudes do cotidiano, nos dispositivos técnico-pedagógico, as chamadas reuniões sérias, e nos dispositivos de corredor, sala do café, dos professores, pátio, etc.

Focou-se a observação na “dança da anatomia humana”, toda a violência simbólica sofrida pelos professores, em não sendo mastigada coletivamente, vai sendo representada e simbolizada na linguagem do corpo, através de marcas no somático, rugas, tecidos adiposos em excesso, estrias, calvices, protuberâncias de várias ordens e tamanhos.

Spink (1993:102) é bastante severa com relação à teoria representacional do conhecimento, seus seguidores referem se a teoria das representações sociais como “cognitivista, estática, como se o conhecimento fosse um conjunto de fotografias que se tira

do real; tudo é construído, não existe uma relação sujeito-objeto dada a priori”. No caso da presente investigação, prestando atenção no processo de produção de sentidos na construção cotidiana das relações sociais, e pretendendo aprofundar a discussão em torno de novas formas de conhecimento, decidimos continuar com a referência em Moscovici (2003), Jodelet (2002) e Farr (1999).

4. Coleta de dados

A investigação foi realizada em 2 (duas) escolas municipais de ensino fundamental e médio escolhidas em comum acordo com a Secretaria Municipal da Educação, tendo como critérios o grau de abertura da direção, disponibilidade e interesse dos professores para o desenvolvimento de pesquisas e coordenadores ou assistentes de direção atuantes, empenhados em promover ações de cidadania e cultura, além de organizar o vínculo da universidade com os professores. A pesquisa envolveu fases e instrumentos distintos para cada etapa da coleta de dados:

4.1- Análise da dinâmica institucional, de modo a se apreender as formas de contato estabelecidas entre professores, alunos, funcionários e direção, o domínio do contexto e das demandas, enquanto necessidades urgentes, pedidos crônicos, reveladores dos conflitos e contradições da instituição. A observação participante de reuniões, as conversas na sala dos professores, as opiniões e queixas formuladas nos corredores e pátio.

4.2- Aplicação de questionários semi-abertos em 20% dos professores e 5% de alunos, escolhidos aleatoriamente. As perguntas foram elaboradas em torno da relação do sujeito com a violência, em seu bairro, em sua casa e na escola e sua opinião do ensino praticado e do que poderia ser melhorado. Os questionários foram tabulados pelos professores envolvidos e analisados em conjunto, permitindo um quadro sumário das opiniões dos professores, norteador dos objetivos para as reuniões e oficinas.

5. Resultados

5.1. Observação participante

Das duas escolas investigadas, a escola A era a mais antiga, fundada no ano de 1944, carregava uma história de tradição no município, atendia muitos alunos (2732), comportava do ensino fundamental ao médio, com 73 professores e 34 funcionários, localizada na região central; contava com uma maioria de docentes experientes e maduros. Era uma escola pública de qualidade e hoje sofre as conseqüências do lento desmonte; o município está desativando seus investimentos no ensino médio, o prédio “lúgubre, ermo, abafado, ruidoso” encontra-se em reforma e uma direção que foi substituída duas vezes no prazo de um ano. A escola B é de médio porte, situada na periferia do município, conta com 1362 alunos, 43 professores, 27 funcionários. Congrega o ensino de primeira a oitava série, nos três períodos, e era marcada por intensos conflitos no grupo de agentes educacionais, de natureza ideológica e político-partidária. O município do ponto de vista político partidário mostra uma alternância no poder entre duas agremiações, o que leva a uma gangorra nas escolas em função do fato de que a gestão e distribuição dos cargos é política.

Como resultado dessa incursão nas duas unidades, pode-se afirmar que a observação participante permitiu um entendimento do universo institucional, imprescindível para a contextualização da pesquisa. As demandas nas duas unidades sempre se referiram à resolução de situações conflitivas e expectativas de mudança, indicando prognóstico favorável à intervenção.

Constatamos a exigüidade de recursos humanos para a administração, para serviços gerais e para a coordenação pedagógica, o que transtorna o funcionamento dos mecanismos-meio, imprescindíveis para o escoamento de estratégias educacionais eficientes. E como o vínculo empregatício é estatutário, com os vícios e virtudes inerentes ao funcionalismo em todos os níveis, o sistema sempre tende a entropia. Entendemos melhor a estreita relação entre política municipal e funcionamento das escolas, na questão do poder. Os professores envolvidos no projeto investigando as representações de poder

indicam que, na escola, as representações daquele que manda são divididas entre “amigo e inimigo”, “sangue bom e sangue ruim”, “bem humorado e mal humorado”. A assimilação das relações de poder é maniqueísta, o que obriga a não enxergar as duas faces de um mesmo poder e isso implica uma falta de manejo, de “jogo de cintura”: ou “ovelhas dóceis e domesticáveis” ou “indóceis e desgarradas”.

As direções carecem de representatividade e um projeto de gestão da escola. Como a administração é centralizada, muito pouco se faz sem consultar a Secretaria de Educação; o dirigente, inexperiente e inseguro, acaba não conseguindo cumprir a função de liderar a execução de um projeto pedagógico; muito ao contrário, fica restrito às tarefas administrativas e disciplinares, burocraticamente.

Por outro lado, a quantidade insuficiente de assistentes administrativos acaba por sobrecarregar o diretor com tarefas burocráticas. O Conselho de Escola é muito mais como um comitê assessor e consultivo, do que gestor e executor de políticas educacionais. O coordenador pedagógico conjuga o trabalho de suporte pedagógico ao professor e o de atendimento a ocorrências de indisciplina e problemas de comportamento em sala de aula. Com a necessidade dos coordenadores pedagógicos de exercerem a função de orientadores educacionais, a supervisão pedagógica fica prejudicada.

A análise do livro de ocorrências na escola A indicou um alto número de encaminhamentos de alunos para a diretoria e coordenação, em função de episódios disciplinares. De acordo com o levantamento de dados realizado pela coordenação pedagógica, os encaminhamentos, no primeiro bimestre de 2003, só no período da manhã, totalizavam 117 por mês, numa média de 6 casos/dia, e referiam-se a pequenos episódios de indisciplina, geralmente conflitos entre pares e desrespeito, ridicularização ou insulto à figura do professor e, até mesmo, episódios envolvendo a sala como um todo, briga coletiva. Na escola B, a média de encaminhamentos por dia oscilava de três a cinco, de acordo com o clima da escola e conflitos entre agentes educacionais.

A frequência de encaminhamentos localizava-se com mais evidência em alguns professores, em determinadas salas, havendo uma nítida distinção entre aqueles que encaminham sistematicamente e aqueles que nunca encaminham. De acordo com a

coordenadora pedagógica da escola A, após a realização de oficinas e reuniões, o número de encaminhamentos de casos disciplinares caiu em 50%, 3 (três) ao dia. Isso parece indicar a profícua relação entre a realização de atividades pedagógicas, o suporte à figura do professor em suas demandas e queixas, e a diminuição de encaminhamentos de episódios de indisciplina.

A observação de sala de aula mostrou que existem dois pólos opostos no trabalho pedagógico; de um lado, o professor rígido e exigente, que controla autoritariamente a disciplina, procurando cumprir rigorosamente o programa e que tem um método de ensino; no pólo oposto, temos o liberal, geralmente bondoso, dialoga com os alunos, mas dá aula para poucos, a sala é um pouco caótica e seu método é um amálgama. As coordenações oferecem pouco suporte necessário ao exercício cotidiano da autoridade pedagógica e, conseqüentemente, o professor vai se alienando de sua função social e se desobrigando do manejo de sala de aula, enquanto enquadramento necessário ao processo de transmissão e assimilação de conhecimentos. A cultura do descaso e do individualismo, em que não se consideram o mérito e o esforço do professor, cria uma situação de desmotivação e desilusão. Não contando com o apoio da hierarquia e dos setores técnicos, sendo pouco reconhecido em sua autoridade e saber, freqüentemente enfrentando competição entre pares, o professor constitui-se na vítima expiatória dos alunos e dos mais antigos, que se sentem donos de uma parcela de poder da escola.

5.2. Questionários

Os questionários referentes à violência e condições de ensino foram aplicados em 20% do total de professores e 5% do total de alunos, visando reconhecer questões recorrentes, temas emergentes e representações de violência e ensino. A maioria significativa do corpo docente (80%) está situada na faixa etária de 36-55 anos, indicando experiência e maturidade em potencial, bem como problemas de acomodação e de estabilização inerentes à meia idade e perspectiva de aposentadoria. De acordo com Sato

(1993), a representação do trabalho como penoso pode implicar ceticismo, estresse e aposentadoria precoce.

A maior parte é do sexo feminino (90%). Parcela significativa (66%) é casada, 14% é divorciada e apenas 20% solteira. 68% da amostra de docentes consideram que o lugar onde mora é violento, a maioria (87%) entende que não há violência em suas casas e boa parte da violência na escola é atribuída a briga entre alunos (60%), desrespeito do aluno (33%), atentado contra o patrimônio (30%), por parte do discente. De acordo com Cárdua (1999), efetivamente as vitimizações ocorrem nas imediações da residência, no bairro onde se mora, no raio delimitado entre a casa e a escola.

Na medida em que apenas 20% dos professores referem-se a brigas entre professores e alunos, percebe-se uma certa tendência entre os docentes a atribuírem a fatores externos as causas do fenômeno da violência e a não se reconhecerem envolvidos ou implicados na questão. A representação da violência na escola como algo oriundo do externo e, portanto, inexorável, dificulta a ação coletiva. Sposito (2001:99) chama a atenção para o fato de que “a ausência de um dispositivo institucional democrático no interior de algumas instituições públicas (...) é um fator a ser considerado na intensificação das práticas violentas nos bairros e escolas”.

Por outro lado, da amostra de alunos investigada, a maior parte situa-se na faixa etária de 10-15 anos, pois a investigação limitou-se apenas a alunos de quinta a oitava série do ensino fundamental, em função do fato de que o maior número de incidentes disciplinares ocorre nessa faixa etária, sendo prioritária em termos de avaliação e intervenção. A distribuição é equitativa por gênero: 47% masculino; 53% feminino. Os discentes consideram o bairro onde vivem violento, 50% reconhecem a violência em suas famílias, na forma de agressão verbal ou física. Por outro lado, percebem-se comprometidos com a violência na escola, pois associam esse fenômeno, com mais frequência, a agressões verbais (41%) e brigas entre si (56%).

Para Guimarães (1996:79), “tanto nas brigas como nas brincadeiras, existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão das forças heterogêneas, assegura a coesão

dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva”.

Os professores representam a escola como um lugar mais violento e ameaçador do que os alunos, pois, enquanto estes entendem violência como roubos, homicídios, atentados graves, os professores consideram violência brigas, xingamentos entre alunos e até “brincadeiras de mão”. Os docentes, em proporção significativa (60%), consideram uma das grandes dificuldades da escola atual a indisciplina. Outros fatores também são considerados como dificuldades: desinteresse dos alunos (27%), desorganização da escola (33%), excesso de alunos em sala (33%), ensino ultrapassado (33%) e família desorganizada (23%). De acordo com Guirado (1996:57), “...pode-se pensar que há algum tipo de relação entre poder e indisciplina, que é permitida a indisciplina, ou que o poder gera a indisciplina.”

Já os alunos, majoritariamente (69%), consideram a maior dificuldade da escola as condições ambientais, no que se refere tanto ao nível de ruído, falta de ventilação e abafamento das salas, como a aulas monótonas, inseguras e desorganizadas. De acordo com Camacho (2001:129), “os alunos adquiriram maior espaço de atuação e de decisão, mais autonomia, e se fortaleceram”. A crítica do aluno é a representação da possibilidade do instituinte, de se mudar alguma coisa no seio da escola.

Quanto às melhorias propostas pelos professores, se concentram em controle da indisciplina (47%), consciência e envolvimento profissional deles mesmos (40%) e suporte psicológico (33%). De acordo com Guimarães (1996:79), “o grande problema talvez esteja no fato de o professor se concentrar apenas na sua posição normalizadora achando que, com isso, ele conseguirá eliminar o conflito”. Ainda segundo a autora citada, “quando o professor experimenta a ambigüidade do seu lugar, ele consegue, juntamente com os alunos, administrar a violência intrínseca ao seu papel”.

Os alunos, por outro lado, propõem, enquanto reforma, a melhoria do corpo técnico-administrativo (47%), punir os indisciplinados, expulsar os maus alunos (45%) e a reforma na estrutura pedagógica (35%). Segundo La Taille (1996:20), “resta à escola uma

solução: lembrar e fazer lembrar em alto e bom tom, a seus alunos e a sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania”.

Os professores ainda acham que contribuem com o comprometimento e envolvimento pessoal (45%) e procuram relacionar o conteúdo à realidade do mundo (35%). Em sua opinião pessoal, a maioria dos docentes acha que deve se reprovar alunos inaptos (85%) e proceder à revisão do conteúdo programático (73%). Quando a questão se refere ao que o professor poderia fazer para a melhoria, a frequência de respostas cai assustadoramente e as mais significativas referem-se a trabalhar melhor com os alunos (27%) e ser mais ativo e cooperativo (25%). Isso indica uma atitude passiva da maioria com relação ao fenômeno da violência e decadência do ensino, uma representação de imobilismo e ceticismo. De acordo com Camacho (2001:138), “o primeiro passo em direção a uma mudança de conduta no cotidiano é a conscientização e a compreensão dessas dificuldades da vida coletiva”. Ainda segundo a autora, “seria importante estender a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos até os preconceitos que fomentam as práticas do cotidiano”.

A análise das práticas discursivas nos dispositivos grupais aponta para representações de impotência e descrença diante da violência, percebida como inexorável e externa, que, em verdade, materializa-se enquanto atos de indisciplina e rebeldia, significados como vandalismo, banditismo. Poderia estar ocorrendo, no imaginário escolar, um processo de criminalização de episódios reativos, inerentes à adolescência dos alunos, e esse processo de agravamento das condutas acaba por exigir intervenção policial, desobrigando o coletivo e, especialmente, o professor de sua função educativa.

As queixas recorrentes referem-se a indisciplina e a um pequeno grupo de alunos ”bagunceiros e desrespeitosos”, que conseguem desorganizar a sala de aula e a escola como um todo. Essa representação mostra que o equilíbrio de forças na escola atual é tão tênue que uma pequena minoria pode abalar o sistema como um todo. De acordo com Camacho(2001:129), “as tensões podem ser geradas nas relações de obediência às regras impostas ou no confronto com as diferenças culturais, sociais, econômicas e/ou geracionais.”

6.0 Discussão

A condição escolar se insere na vida cotidiana de uma comunidade, família ou criança, de forma bastante intrusiva, não só afetando a rotina dos sujeitos, mas também cobrando dedicação de adultos, tanto dos professores, como dos pais. As singularidades da história de vida dos professores apontam para o fato marcante, as dificuldades enfrentadas em função de uma infância pobre, materialmente e afetivamente. Eles próprios, durante a adolescência, conviveram com a violência, na forma do abandono e rejeição e, além disso, muitos enfrentaram perdas de entes queridos precocemente. Os professores, hoje remediados, já viveram diariamente situações similares às vividas pelos seus alunos: a tristeza da penúria, a pobreza, uma família “fragmentada”. Entretanto, apesar de todos os conflitos, acidentes, perdas, não reconhecem suas famílias como “desestruturadas” apenas a dos alunos.

Esta proximidade entre as histórias de vida de professores e alunos introduz um viés interessante nos enunciados das respostas. Uma forte identificação com os alunos se revela em uma espécie de compaixão para com os mesmos e piedade, com a sua situação. Outro aspecto relevante é a identificação com o uso de expressões características de alunos. Alguns professores incorporaram nos seus enunciados os trejeitos e as gírias usadas pelos alunos, empregando-os de forma automática, denotando inversão na influência educativa.

Por outro lado, este uso também se dá de modo intencional, como os próprios entrevistados afirmam, numa tentativa de estabelecer uma comunicação com estes alunos, utilizando os mesmos canais, não ferindo a cultura deles. Alguns professores se percebem como reprodutores da cultura dominante e não querem assumir este papel de poder, por isso pretendendo quebrar a hierarquia utilizam da linguagem do senso comum e não da norma culta. Percebem que ao utilizar seu poder simbólico, de construção da realidade, para estabelecer os sentidos imediatos do mundo, instantaneamente determinam uma

estratificação de valores, em que o habitus dominante estabelece uma hierarquia. O valor de todos os outros habitus é medido em função da distância entre seus capitais sociais e o capital dominante (Bourdieu, 1989). A violência simbólica reside justamente no escamoteamento dessa hierarquização de capitais sociais, que garantem a posição de dominação no topo desta hierarquia. Este escamoteamento se estrutura como uma naturalização dessa assimetria e vai determinar as relações simbólicas entre dominantes e dominados, ambos ignorando o caráter arbitrário desta hierarquia (Bourdieu, 1989).

Devido a esta forte identificação com os alunos e sua comunidade, alguns professores não sentem e percebem a violência simbólica, seja da qual participam como agentes ou vítimas. Quanto as representação, surgem nos enunciados na forma de uma teoria explicativa dos fatores causais da violência naquele contexto. Os professores nas entrevistas e reuniões mencionam exaustivamente quatro fatores principais responsáveis pela violência vivida na escola, alguns que atuam na sua gênese, outros que a mantêm e legitimam: a) a estrutura escolar; b) a desestruturação da família; c) a falta de perspectivas futuras; e d) o abandono da comunidade pelo poder público.

7.0 Considerações Finais

Através das análises dos enunciados de agentes educacionais, pudemos delinear alguns fatores cruciais relacionados com a representação social de violência. A desestruturação da família e a falta de perspectivas futuras são invariavelmente consideradas como possíveis origens da violência. De modo secundário, o abandono da comunidade pelo poder público e a estrutura da instituição *escola*, contribuem também para originar e manter o estado atual de violência. Estas concepções são corroboradas por outros trabalhos com grupos igualmente carentes e por teorias psicossociológicas recentes sobre a violência.

A observação das reuniões de professores, as respostas aos questionários e as práticas discursivas indicam que o que o professor representa como violência não é o mesmo que o aluno. Ocorrem freqüentes associações nas práticas discursivas de

professores, entre atos de indisciplina e delinqüência, indicando um processo de criminalização de episódios de rebeldia adolescente. Por outro lado, os alunos não consideram a escola violenta, na medida em que “nela não há homicídios, seqüestros, assaltos, agressões graves” e queixam-se da falta de autoridade da escola para lidar com os alunos indisciplinados e desorganizadores. Por outro lado, enquanto os alunos se reconhecem como implicados nos episódios de violência, os professores atribuem o fenômeno a fatores externos a eles, como a família desorganizada, o crime e o tráfico de drogas, não estabelecendo qualquer relação entre agressividade e condições de ensino.

Para os professores, a maior dificuldade da escola é a indisciplina; para os alunos, as condições ambientais e pedagógicas desfavoráveis. Logicamente que, para os docentes, o ponto prioritário de mudança é controlar a indisciplina, enquanto que, para os alunos, melhorar o corpo técnico e administrativo da escola. Os docentes majoritariamente acreditam que deve se reprovar os alunos que não apresentam um desempenho mínimo e modificar substancialmente o programa pedagógico. No entanto, poucos se sentem em condições de tomar iniciativas de mudança; ao contrário dos alunos, que propõem a realização de atividades esportivas e culturais e acatam com entusiasmo qualquer modificação na didática do professor, desde que seja em direção a movimento e maior sentido à aula.

Seja com relação ao diagnóstico da situação atual, seja com relação aos fatores constitutivos da violência, ou às medidas que devem ser adotadas, não há uma mútua representação e, conseqüentemente, uma vontade coletiva. A maioria pode ser articulada pelo poder, desde que este esteja assentado na opinião do coletivo institucional. Se o poder da maioria não é representado e imposto hegemonicamente, soberanamente, ele dá margem aos pequenos poderes ou atos violentos de minorias querendo impor suas vontades a qualquer custo.

Sem o respaldo do coletivo, sem os mecanismos de controle da escola antiga, o professor se vê impotente diante da violência representada como galopante e desenfreada. A impotência implica o fenômeno descrito por Mandell (1983), como regressão em nível psico-familiar; quando diante do fenômeno universal da incapacidade, os indivíduos do

coletivo como um todo regridem e passam a se comportar como se fossem crianças e estivessem em suas próprias casas, interagindo com seus irmãos e pais. Nesse processo regressivo, haveria um agravamento das representações de ameaça, como delírio institucional, “os alunos, é só o mal que eles têm na cabeça”.

Paradoxalmente, o aspecto regressivo funciona articuladamente com o lado da responsabilidade social e pessoal, pois a infância pobre e sofrida do professor exige reparação e resignificação. Alguns docentes entendem que o problema é o aluno “que atrapalha, que não respeita, que agride”; outros entendem que a questão é estrutural: a escola enquanto instituição desorganizada e perversa. O reconhecimento dos problemas inerentes ao professor, conflitos entre eles, só são reconhecidos pelos mais conscientes, que também demandam o domínio de técnicas de relacionamento com os alunos. Apesar dos problemas da violência nas escolas referirem-se, segundo os professores, a problemas de super-lotação, de administração, de gestão da escola, não há organização para a ação conjunta e nem representação coletiva.

Com isso, uma das problemáticas centrais da escola é a cultura do medo e do pânico disseminado que tende a agravar episódios banais, criando um clima de ameaça e desconfiança. No imaginário institucional, a violência é representada como “bagunça, desrespeito, irreverência, agressividade verbal”, atos que são associados a vandalismo desenfreado. As dificuldades no processo de transmissão de conhecimentos, a desorganização da sala de aula, a dificuldade no manejo de conflitos realimentam a violência direta e simbólica.

De acordo com Jovchelovitch (2000), as representações sobre a esfera pública expressam-se num “cenário que aponta para a violência, medo, ameaça, desigualdades, fissuras e miséria”. Associam-se também as representações da coisa pública “a corrupção, o interesse próprio, desconfiança, dissociação entre a onipotência do poder e a impotência que a eles estão submetidos e a lei como uma fonte de ambigüidade”. A escola pública parece estar imersa nessa mesma ordem de representações de degradação e desconfiança, alimentando-se um ciclo de deterioração, pessimismo e impotência. A representação

desmotivada e descrente alimenta e legitima a sensação de catástrofe, de degradação civilizatória.

Os professores encontram-se desencantados, a adoção do regime de progressão continuada, que flexibilizou os mecanismos de avaliação e frequência, modificando a lógica da escola, privilegiando-se a permanência do aluno em suas dependências em detrimento de seu aproveitamento e obstruindo o poder do professor. Uma das queixas recorrentes é a super-lotação em sala de aula, que, aliada à falta de mecanismos de controle, transforma a mesma num caos.

Segundo Debarbieux (2001:179), “a incivilidade permite pensar as microviolências que, se acumulando, tornam inabitável o mundo dos homens. A violência escolar é uma resposta desajeitada, freqüentemente ineficaz, ao incivismo desigual do mercado escolar e urbano”.

Os processos de avaliação são parciais, os professores e a equipe técnico administrativa são pontuados superficialmente, as avaliações de alunos não são levadas às últimas conseqüências, ocasionando o fenômeno do aluno de oitava série semi-alfabetizado. Os mecanismos institucionais de decisão coletiva, como o Conselho de Escola, são acionados assistematicamente, não cumprindo seu papel na gestão comunitária do equipamento social.

O problema da violência é externo à prática pedagógica, de fora para dentro, tendo como agente reprodutor uma minoria; é o aluno que não aprende e perturba o andamento da aula. A discriminação dos fatores potencialmente aliados, como uma aula mais motivante e interessante, pouco ocorre. A neutralização da violência por meio de mecanismos preventivos raramente é pensada, levando a crer que a mesma continuará a ser fator constitutivo do cotidiano escolar. As representações de violência são constituídas sem uma mediação do coletivo, o que implica fragmentação, defesas individuais e ausência de perspectiva do enfrentamento coletivo.

De acordo com Arendt (1973), “... a forma extrema de poder é todos contra um; a forma extrema de violência é um contra todos e esta última nunca é possível sem instrumentos”. As queixas de violência nas escolas apontam para uma pequena minoria

desarmada ou armada incipientemente que, por meio de seus gritos e ameaças, consegue desorganizar as aulas, quando não a escola como um todo. Quando a maioria se recusa a usar seu poder para subjugar os desordeiros, os processos acadêmicos entram em colapso. A minoria pode ter um poder potencial muito maior do que poderia se supor... A maioria meramente observadora, distraída pelo espetáculo da discussão entre aluno e aluno, aluno e funcionário, é de fato uma aliada latente da minoria.

“Poder e violência se opõem, onde um deles domina totalmente o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em perigo, mas se a permitem seguir seus próprios caminhos, pode resultar no desaparecimento do poder”.(Arendt, 1973). Esse projeto de pesquisa permitiu comprovar a validade, dessa perspectiva de resgate do poder da maioria, através de uma gestão empenhada em competência e democratização; a modernização dos meios comunicacionais e didáticos em sala de aula através das tecnologias do virtual.

8.0 Referências.

- ABRAMOVAY, M. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO .
- ADORNO, S. (1995). *A violência na Sociedade Brasileira: Um Painel Inconcluso em uma Democracia não Consolidada*. São Paulo: Sociedade e Estado. Vol.10 (2), p. 299-307.
- AHMAD, Y and SMIYTH, P.K. (2000). *Behavioural measures: bullying in schools*. Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry, 12, 26-27
- AQUINO, J.G. (1996). *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus.
- ARENDR, H. (1973). *Da violência*. In: *Crisis da República*. São Paulo: Perspectiva.
- ARRUDA, A. (2000). *Mudança e representação social*. Temas em Psicologia da SBP. Vol. 3 (8), p. 241-247.
- ARTAUD, A. (1990). *O teatro da crueldade*. Rio de Janeiro: Perspectiva.
- BAREMBLITT, G. (1992). *Compêndio de Análise Institucional*. Belo Horizonte: Interlivros.

- BLEGER, J. (1988). *Psico-higiene e Psicologia Institucional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BOAVENTURA, S. (2000). *Princípios para uma ciência pós-moderna*. São Paulo: EDUSP.
- BOURDIEU, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BRANCALEONI, A. (1999). *Crônicas da Violência Escolar*. Monografia de Conclusão de Curso não publicada. Programa de bacharelado. FFCLRP-USP.
- CALIGARIS, C. (1998). Lei e comunidade: algumas propostas. In P.S. Pinheiro, *São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana* (pp. 59-72). Rio de Janeiro: Garamond.
- CAMACHO, L. (1998). *As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes*. Educação e Pesquisa. Vol. 27 (1), p. 123-140.
- CARDIA, N. (1999). *Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violência em 10 capitais brasileiras*. Brasília: Ministério da Justiça - Secretaria de Estado dos Direitos Humanos.
- CARLSSON, U. (1998). *A criança e a violência na mídia*. São Paulo: Cortez.
- COLOMBIER, C. (1995). *A violência na escola*. São Paulo: Summus.
- Coordenadoria da Segurança Escolar da Polícia Militar (2001). *Ocorrências de violência nas escolas em 1999 e 2000*. São Paulo: Revide.
- COSTA, J. (1984). *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal.
- COSTA, M. (1999). A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira? São Paulo em Perspectiva, 13(4), 3-12.
- CUNHA, A. (1997). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DEBARBIEUX, E. (1967-1997). *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto*. Educação e Pesquisa. Vol.27 (1), p. 163-193.
- DEJOURS, S. (1987). *A loucura no trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- DURAND, G. (1988). *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix. ENRIQUEZ, E. (1990): *Da horda ao estado: psicanálise do vínculo social*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ENRIQUEZ, E. (1991). *A pulsão de morte nas Instituições*. In: Kaes, R. (org.). A

- Instituição e as Instituições. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- FELDMAN, M. (1999). *The third side: why we fight and how we can stop*. New York: Columbia Press.
- FREUD, S. (1974). *O Mal-estar na Civilização* (edição standart). Rio de Janeiro: Imago.
- Fundação SEADE (1999). *Dados Demográficos*. <http://www.seade.gov.br>
- GIRARD, R. (1991). *A Violência e o Sagrado*. São Paulo: Edunesp.
- GUARESCHI, N. M. F. (1993). *A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta*. In: SPINK, M. (org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense.
- GUARESCHI, P. (orgs). (1994). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GREENE, A. (1994). *Saving youth from violence*. New York: Carnegie.
- GUIMARÃES, A. (1998). *A dinâmica da violência escolar*. São Paulo: Asso.
- GUIMARÃES, A. (1996). *Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola*. In: Aquino, J. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- GUIRADO, M. (1998). *A instituição e as relações afetivas*. São Paulo: Summus.
- JODELET, D. (1985). *La representation sociale – fenômenos, conceito y teoria*. In: Moscovici, S. (org.) *Psicologia Social*. Madrid: Paidós.
- JODELET, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoria*. In: Moscovici, S. (1986). *Pensamiento y vida social: Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- JODELET, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: Universitaires de France.
- JODELET, D. (2002). *Representações sociais: Um domínio em expansão*. Em Jodelet, D. (org), *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ. Vol. 1, p. 17-44.
- JOVCHELOVITCH, S. (1996). *Espaços de mediação: vida pública e gênese das representações sociais*. Psico. Porto Alegre. Vol.27, p. 193-205.
- JOVCHELOVITCH, S. (2000). *Representações sociais e esfera pública: a Construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- KACHUR, S. (1996). *School – Associated Violent Deaths in the United States, 1992 to*

1994. JAMA, 275 (22), 1729-1735.
- KAES, R. (1991). *Realidade Psíquica e sofrimento nas instituições*. In: A Instituição e as Instituições. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- KODATO, S.; SOARES, A. (2000). Homicídios de adolescentes: refletindo sobre alguns fatores associados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 507-515.
- KUPFER, M.C.M. (1997). *Violência da educação, violência na educação*. Revista Violência. Vol. 1(1), p. 37-46.
- LAPASSADE, G. (1988). *Análise Institucional*. São Paulo: Cortez.
- LA TAILLE, Y. (1996). *A indisciplina e o sentimento de vergonha*. In: Aquino, J. (org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.
- LÉVY, P. (2001). *Cibercultura*. São Paulo: 34.
- LÉVY, P. (2003). *O que é virtual*. São Paulo: 34.
- LUCINDA, M.C. (1998). *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: Garamond.
- MADEIRA, R. (2000). *Violência nas escolas: Quando a vítima é o processo pedagógico*. SEADE: São Paulo em perspectiva: a violência disseminada, 13, 4, 49-61.
- MANDELL, G. (1983). *Sociopsicanálisis*. Buenos Aires, Amorturu.
- MATTAIANI, M. (1997). *Violence is behaviour*. New York: Columbia Press.
- MERGARGEE, M. e HOKANSON, J. (1976). *A Dinâmica da agressão: a análise de indivíduos, grupos e nações*. São Paulo: Edusp.
- MOSCOVICI, S. (1984). *The Phenomenon of Social Representations*. In Farr, R. e Moscovici, S. (orgs). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOSCOVICI, S. (2003). *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- PAÏN, S. e JARREAU, G. *Teoria e técnica da arte-terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PATTO, M. (1987). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- PICHON-RIVIERE, E. (1987). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- PROTHROW-STITH, D. (1990). *Violence prevention programs*. New York: Brighton, SA, C.P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro:

EDUERJ.

RICHTER, H. (1990). Os problemas da família em uma sociedade em mudança. In H.

Richter, *A família como paciente* (pp. 23-32). São Paulo: Martins Fontes.

SATO, L. (1993). *Representações sociais de trabalho penoso*. In, Spink, M. O conhecimento no cotidiano. São Paulo: Brasiliense.

SMITH, P. e SHARP, S.(1994). *School bullying: insights and perspectives*. New York: Routledge.

SPINK, M. J. (1993). (org). *O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.

SPOSITO, M. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. Vol. 27 (1), p. 87-103.

SPOSITO, M. (1998). A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, 104.

STAM, R. (1992). *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática.

STORR, A. (1970). *Agressão humana*. Rio de Janeiro: Zahar.

TELLES, V. S. (1996). *Violência e cidadania*. São Paulo: Imesp.

VELHO, G. (1998). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

ZALUAR, S.A. (1996). *Da revolta ao crime*. São Paulo: Moderna.

