

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A VIOLÊNCIA, A ESCOLA E AS POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO

Antonio Chizzotti
Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Resumo

Este artigo analisa alguns aspectos da violência na literatura internacional e na instituição escolar. Considera-se a violência na escola um tema relevante de política educacional, pois afeta a vida da instituição escolar e envolve os atores comprometidos com a educação. Analisa-se a violência derivada das normatizações da escola, as manifestações de violência nas interações interpessoais entre docente e discente e a violência presente na relação do aluno consigo mesmo e no convívio com seus pares. Neste texto, avalia-se que a superação da violência escolar não possa se dar a partir de uma ação isolada, ela depende de uma ação coletiva que envolva as instâncias administrativas, a escola, os professores e os próprios alunos.

Palavras-chave: Violência. Relação Escola-Sociedade. Violência escolar. Papel da escola.

Abstract

This paper analyzes some aspects of violence in international literature and in schools. It considers violence in schools a relevant theme of education policy as it affects the life of the school and involves the actors committed to education. We analyze the violence derived from school norms, the manifestations of violence in interpersonal interactions between teachers and students and the violence in the relationship of the student with him/herself and when socializing with their peers. In this text, we evaluate that the overcoming of school violence cannot be an isolated action and depends on collective action, involving the administrative authorities, school, teachers and students themselves.

Keywords: Violence. School-society relationship. School violence. School role.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

A violência na escola é, hoje, uma questão relevante pelas consequências que pode provocar na educação, pelo sofrimento que pode trazer às interações entre alunos e professores, pelos danos que pode produzir na história pessoal de cada um.

Não se pode esperar que o recinto escolar seja um paraíso, isento dos conflitos humanos e sociais e, portanto, uma redoma que imuniza todos os alunos; pelo contrário, na escola manifestam-se, sub-repticiamente, as múltiplas formas de violência do contexto social. Entretanto, ela pode ser o lugar onde esses conflitos, discretos e silentes ou estúpidos e cruéis, que se dão muitas vezes por micro gestos indesejáveis, sobretudo verbais, que tanto desgastam o convívio salutar da escola, devem ser combatidos.

A escola é, também, a oportunidade decisiva para muitos alunos de conhecerem e refletirem sobre as diferenças múltiplas que a violência tem de forma a identificá-las, denunciá-las e oporem-se a elas conscientemente, para, ao longo da vida, lutarem contra qualquer forma de violência contra si ou contra outros.

Ainda que alguns professores conscientes da gravidade social e humana da violência deem exemplos edificantes de cuidado e atenção ao problema, é indispensável reconhecer que o afrontamento da violência na escola não pode ser tarefa solitária de um professor. Ela somente poderá ser debelada com o cuidado ativo de uma equipe solidária.

A violência, nas mais diversas formas, aparece amplamente nos meios de comunicação, sugerindo, pelos fatos constantemente veiculados pela mídia, um crescimento desmedido de atos criminalizantes de violência física, simbólica, verbal, sexual contra a pessoa nas relações interpessoais ou contra o patrimônio público ou privado. Ela manifesta-se na vida social e está presente nas atividades da vida escolar.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O problema da violência é objeto de crescente número de pesquisas e estudos em ciências humanas e sociais, que buscam compreender o fenômeno e auxiliar na superação de formas aviltantes do convívio humano que são destrutivas da vida. O tema é relevante para o Brasil, pois: “Em 2014, pelo menos 59.627 pessoas sofreram homicídios, o que elevou nossa taxa para 29,1 mortes por 100 mil habitantes. Trata-se de situação gravíssima, ainda mais quando notamos que mais de 10% dos homicídios no mundo aconteceram no solo nacional” (BRASIL, 2016, p. 39). Esses dados estatísticos colocam o Brasil na lista dos 20 países mais violentos do mundo, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2015). Esse índice, assustador e preocupante, de mortes violentas, é um problema nacional que não pode ser ignorado e requer políticas de segurança que afetam os três níveis de governo: o município, o estado e a União; e afetam, também profundamente, a educação e as instituições escolares.

Episódios de violência brutal ocorridos em Paris no dia 11 de novembro de 2015, patrocinado por terroristas islâmicos, despertaram estupefação diante da barbárie dos autores e de suas pretensões e repuseram o tema à análise de educadores, cientistas e políticos.

O termo “violência” tem amplidão de usos e significativos (MANZANO, 2011). A Organização Mundial da Saúde define a violência como a “[...] utilização intencional da força física, de ameaças contra os outros ou contra si mesmo, contra um grupo ou uma comunidade” (OMC, 2002) - serve para qualificar todas as formas de conflitos, civis, criminais, militares e interpessoais, compreendendo agressões físicas e verbais, insultos e ameaças no exercício de qualquer ofício. As irrupções de violência como massacres perpetrados por indivíduos, bandos, gangues mafiosas, genocídios e muitas violências privadas contra pessoas inundam os noticiários televisivos diários. A veiculação midiática gera visibilidade e instabilidade na vida social, familiar e escolar, seja local ou mundial.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Paradoxalmente, é o crescimento da sensibilidade contra a violência que a torna cada vez mais um escândalo intolerável, graças à denúncia, à imputação de penas aos agressores e à exposição pública de atos de violência.

A forma extrema e institucionalizada da violência massiva contra indivíduos e coletividades para reduzi-las ao padrão normativo da identidade do dominador é a guerra. A beligerância entre estados alcança o paroxismo da violência instituída, seja sob a forma de guerra dissuasiva, punitiva ou conquistadora. Nela, submerge todas as formas de reconhecimento da identidade do outro: o combate é o aniquilamento do oponente; a vitória: a humilhação dos vencidos; a destruição: o padrão de conquista. Ela torna o extermínio de qualquer identidade do opositor o objetivo comum de uma força organizada para destruir, matar e sujeitar o oponente, além de infligir infindáveis atos de maldade e de crueldade deliberadas para eliminar a identidade alheia. A guerra é, pois, a brutalidade da violência na qual a crueldade é exaltada como defesa e os carrascos podem ser condecorados como bravos heróis. As várias guerras do século passado e deste são exemplares da violência destrutiva massiva; as guerras do presente, no Iraque, no Afeganistão e na Síria, reeditam os horrores da violência instituída, apoiada pelo aparato do Estado, sob a alegação de identidades que se desejam como únicas possíveis.

Outras formas organizadas de violência estão presentes nas malhas do Estado. Seus bens são objeto de usurpação violenta: as organizações corruptas, mafiosas, terroristas, policiais, milicianas, além de indivíduos ou grupos organizados, podem agir à socapa para extorquir ou aniquilar indivíduos, famílias e associações.

A violência assombra o cotidiano das pessoas indefesas, seja pelo temor de um poder secreto, movendo-se na penumbra do poder, seja cooptando parcelas da sociedade, seja sucumbindo ao poder de gangues poderosas e, no extremo, sujeitando-se à vontade de um senhorio capaz de alistar incautos ou comprometer ingênuos, diante do qual os



mais pobres e vulneráveis sentem-se aprisionados e indefesos. A violência ganha força com a capitulação das forças individuais ou sociais em construir o convívio justo e solidário de reconhecimento das múltiplas identidades alheias e provoca um sentimento difuso de insegurança coletiva e de descrédito com os aparatos públicos de segurança.

1. A violência é um tema de interesse mundial

A violência tem dimensões mundiais e particularidades locais. É um desafio que afeta o mundo e provoca interpretações particulares. Não é um fato novo. Cada época tem suas formas próprias e depende dos valores e das reações da sociedade. Há muitos esforços para identificar as raízes existenciais, sociais e políticas da violência e a onipresença dela na vida social (WORLD HEALTH ORGANISATION, 2002). Os estudos recorrem aos textos clássicos sobre o tema em busca da compreensão das causas que determinam os atos violentos. Os weberianos tendem a tributá-la à falência do Estado, detentor do monopólio da violência física legítima; os marxistas preferem reconhecê-la resultante da estrutura social conflitiva da sociedade capitalista; autores, como Foucault, encontram força explicativa no poder difuso em todas as manifestações da vida. Outros, ainda, tributam-na à erosão das regras normativas de vida social em razão da hipertrofia do individualismo obsessivo e da liberalização dos costumes da sociedade civil (PAIN, 2007) e à emergência voluptuosa da sociedade de consumo, trazendo, em oposição, o acesso aos bens de consumo como um componente essencial ao bem-estar de uns e a percepção da exclusão aviltante pelos despossuídos. A raiz da violência está presente no conjunto da sociedade.

Uma das tendências recentes (SOFSKY, 1998; KRAMER; LÜDTKE, 2011) prefere a descrição descontextualizada dos atos de violência, buscando extrair características estruturais universais de atos de violência, com uma lógica e forma próprias, identificando a representação esquizofrênica das pessoas implicadas em atos



que levam à ruína deliberada do outro: a tortura, o massacre e o aviltamento humilhante; exaltados como conquistas gloriosas do próprio poder ou justificados como dissuasão contra marginais.

2. A escola não é imune à violência

Há um contexto social de violência do qual as instituições escolares não estão imunes nem isoladas; também, por isso, a violência escolar é um desafio mundial (DEBARBIEUX, 2006). A porosidade na relação escola-sociedade tornou a violência uma questão escolar e quebrou a imagem cultivada da escola como um santuário isento das conflagrações da vida social e um ambiente preservado de conflitos cotidianos (TROGER, 2006).

Uma síntese do estado da arte, histórica e teórica do tema, mostra como se torna uma realidade na vida da escola (CARRA; FAGGIANELLI, 2011), no seu caminho ou em seu entorno; e mobiliza pesquisadores para compreender o complexo fenômeno que implica diferentes componentes do sistema de ensino: a instituição escolar, os professores, os alunos, o currículo, o ambiente familiar e o meio socioeconômico.

O Observatório Internacional sobre a Violência e a Escola estuda a questão, em escala mundial. Seu periódico *International Journal on Violence and School* avalia a violência juvenil em todas as suas formas em diversos países, em um contexto mais amplo que a escola para mostrar as particularidades e a atualidade do tema nos sistemas de ensino em todo o mundo.

A violência na escola não é um fato novo. Resulta, sobretudo, da acumulação e da repetição de conflitos cotidianos, que criam tensões e sofrimentos, arruinam o clima relacional entre pessoas, perturbam a aprendizagem e podem comprometer o direito de aprender dos alunos. Sempre existiu em diversas formas e, em cada época, ressurgiu em

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



função dos valores da sociedade e da evolução da instituição. No século passado, a exclusão dos que não possuíam meios para ir à escola era plenamente aceitável, e é inadmissível neste século; a palmatória, os castigos, as humilhações verbais e físicas foram habituais, no passado; são intoleráveis, hoje. Em outros tempos, a violência escolar pôde permanecer oculta nos recintos escolares; hoje, a publicização e a difusão pelos meios de comunicação dão maior visibilidade e os incidentes violentos na escola são mais evidentes e podem ganhar foros de registro cinematográfico, como é o caso do filme *Tiros em Columbine* (1). O caráter violento ou não de um ato é socialmente construído e depende do contexto sócio-histórico de cada época (HONSTÉ, 2013). Na escola, em geral, não ocorrem fatos juridicamente criminalizantes.

Fatos dramáticos paroxísticos são acontecimentos isolados e raros; a exaltação noticiosa deles pode gerar falsa imagem de explosão da delinquência juvenil nas escolas e provocar soluções populistas de segurança militar das escolas.

Debarbieux (2006) assinala que é preciso evitar ciladas estatísticas. Dados podem ter efeito contraditório: a publicação de fatos violentos pode suscitar a ideia de eles “existirem porque se fala deles” e favorecer políticas securitárias; de modo inverso, a falta de dados ou a ausência de acompanhamento podem levar a subavaliar sua existência na escola, eliminando-a de registros administrativos.

Os estudos do *International Journal of Violence and School* sobre o tema têm considerado os comportamentos perturbantes da sala de aula (COSLIN, 2006); os atos de intimidação ou violência verbal de caráter discriminatório, mencionados pelos diretores (LAIB; GUEROULT, 2009), os comportamentos problemáticos perturbadores das aulas mencionados por professores (HAYDEN, 2009); ou a sucessão e os pequenos atos cotidianos incômodos, observáveis na vida concreta do dia a dia (CARRA, 2009b), que ratificam a origem e o sentido das transgressões sociais nos conflitos professor-aluno



(CASALFIORE, 2002; COSLIN, 2006). As tendências da pesquisa internacional sobre a violência no meio escolar sinalizam que são raros na escola os atos criminalizantes, como latrocínio, atentado às pessoas, o roubo e o furto (CARRA, 2009a). Um dossiê sobre a violência nas escolas avalia as estatísticas e as formas de transgressões constatadas, o processo de socialização e de escolarização, os tipos de conflitos, a vitimização, a gestão da classe, e completa com uma discussão sobre a autoridade na escola (FEYFANT, 2010).

Há, pois, uma diversidade de condutas que possibilitam diferentes tipologias da violência escolar. Esses estudos analisam as formas de violência a partir de três vetores: as violências físicas e simbólicas que afetam a vida dos alunos, derivadas da própria instituição escolar; as violências forjadas nos contatos relacionais dos professores com os alunos e a violência perpetrada no dia a dia entre pares: dos alunos entre si =

3. A violência na escola

A violência na escola está conexas com a instituição escolar: o espaço físico do estabelecimento, os caminhos, o transporte e o entorno da escola, onde os estudantes podem estar expostos a muitas agressões pelos pares ou por gangues delinquentes, ou ainda podem ser vítimas de discriminações, de rejeições ou de estigmas ofensivos.

O estudo dessas situações de violência explícita ou velada não tem sentido incriminador da instituição e, muito menos, dos professores, mas é necessário chamar a atenção para o direito fundamental da pessoa-aluno e para a obrigação legal da instituição, além de lembrar do dever indeclinável do docente: educar para o respeito fundamental por qualquer pessoa, sobretudo, por aquela entregue aos cuidados da escola.

Não se pode ignorar a responsabilidade da instituição escolar na produção da violência (SPOSITO, 199-). Há estudos que esclarecem a problemática nas instituições. O relatório da UNICEF sobre a violência contra criança, *Hidden in Plain Sight* (UNICEF,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



2014), apoiado em dados provenientes de 190 países, elenca dez fatos sobre a violência contra crianças e as diversas formas: violência física, mental, sexual e emocional, produzidas nos locais em que as crianças deveriam encontrar segurança: suas comunidades, suas escolas e seus lares. O relatório apresenta dados sobre os efeitos duráveis e, muitas vezes, intergeracionais da violência. As vítimas estão mais expostas ao desemprego, a viverem na pobreza e a se comportarem de modo violento com os outros. Um estudo sobre a situação prisional do Estado de São Paulo revela que 54,8% dos prisioneiros do sistema paulista são analfabetos ou tem o Ensino Fundamental incompleto (SÃO PAULO, 2015).

As críticas à escola e aos currículos são pródigas em revelar a crise da instituição diante de um novo público escolar com demandas novas e específicas (ENDRIZZI; SIBUT, 2015). No Brasil, políticas de inclusão trouxeram para a escola segmentos historicamente excluídos, quebrando a cadeia da exclusão escolar, que se estende há gerações. Esse público traz para a instituição uma cultura vivida discrepante da dos cânones normativos dela: comportamentos, linguagens, atitudes e expectativas. Tendem a ser estranhos ao estilo convencional de comportamento exigido: sua linguagem soa desabrida, conturbadora, inoportuna; seus gestos, desajeitados e indisciplinados. O embate entre culturas de vida confronta-se, e esses alunos, em geral, provenientes das camadas sociais mais vulneráveis, vão sendo marginalizados do processo educativo cotidiano seja por meio das relações em sala de aula ou por outros mecanismos de desafeição, que reforçam as desigualdades.

As instâncias administrativas do sistema escolar, por outro lado, tendem a privilegiar a gestão das estruturas e das pessoas, tais como: contratos de trabalho, custos, comprovação responsável pelos resultados de sucesso do sistema, e, tendencialmente, procuram eleger práticas competitivas, que exaltam os bem-sucedidos, valorizando,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



assim, alunos com melhores perspectivas de sucesso. O resultado deriva para um processo de discriminação, que se invisibiliza por uma prática aparentemente neutra que produz desvantagem significativa para os alunos vulneráveis; ou para uma discriminação sistêmica – um processo no qual ninguém manifesta diretamente a intenção discriminatória, mas o resultado será a produção de uma situação de discriminação (REBEYROL, 2010).

A violência na escola pode, pois, derivar da configuração estrutural da organização escolar. A estrutura da escola e sua formatação normativa, como qualquer outra instituição, impõem constrangimentos e restrições para abrigar um universo de pessoas, iguais em direito e diferenciadas de fato. O reconhecimento da igualdade em um direito supõe o respeito jurídico ao acesso e ao usufruto dele, mas ignora as múltiplas identidades que compõem a diversidade pessoal e social dos alunos, podendo criar injustiça flagrante. Quando as normas da instituição são compreendidas e coerentes e as equipes dos educadores agem em sintonia com as disposições regulamentares, a normatização tende a criar um consenso otimista da vida comum; quando impostas, sem diálogo e compreensão comum do sentido na organização da escola, podem ser percebidas como arbitrárias e intoleráveis, gerando conflitos gratuitos entre os atores da educação escolar.

É notório que a universalização do acesso à educação, ao incorporar novos segmentos sociais que, historicamente, estiveram fora da escola, portadores de estilo de vida, de linguagem e de aprendizado informal, tende a expor os enfrentamentos sociais e culturais, e, assim, exacerbar conflitos relacionais e institucionais. A escola pressupõe normas convencionais de comportamentos esperados, de atitudes relacionais e de procedimentos interpessoais, que, confrontadas com outras formas de procedimento, discrepantes da normatividade familiar ou do meio em que o aluno vive, podem ser

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



vividas pelos alunos como imposições descabidas, se não forem consideradas por eles como necessárias ao processo de socialização (PASSERIEUX, 2007). Se assim não for, a escola, mesmo com esforço acolhedor, pode ser identificada como um lugar opressivo e um espaço de não-direito (MERLE, 2005). Um tratamento uniforme, sem lugar para as singularidades, tende a avaliar e triar os alunos em função de critérios que escapam ao interesse de muitos discentes, que acabam por romper com a instituição escolar. O abandono da escola, por mais que pareça um ato deliberado do estudante, é, sobretudo, um atestado de fracasso da missão política da instituição de promover a Educação Básica do cidadão.

O entorno espacial e social da escola pode ser um fator importante que afeta poderosamente a segurança dos que estão na escola. Regiões com pouca estrutura, carente de serviços públicos, de lazer e de outras atividades, que possibilitem outras formas de convívio juvenil, tendem a criar ambiente escolar pouco seguro e são percebidos como excludentes dos anseios de muitos jovens. Algumas formas de violência podem surgir como expressão de reivindicações da identidade pessoal, em reação à segregação econômica, social e espacial, ou manifestar um sentimento difuso de exclusão pessoal, a partir de algumas particularidades pessoais e familiares, que serão sentidas pelo aluno como estigmas no convívio escolar.

Uma forma reativa a essa exclusão pode ser a da formação de agrupamento, informal e durável ou não, de jovens, que se consideram injustiçados e reagem agregando parceiros com os quais se identificam no processo de marginalização. Manifestam-se por condutas conflituosas, por meio da formação de bandos para demonstrar poder e rivalizar-se com outros grupos, para controlar territórios, exercer muitas vezes o comércio ilegal, de modo a compensar a segregação. Os bandos tendem a aproximarem-se do público

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



jovem da escola para recrutar novos membros. A magia do prestígio e do poder dos bandos pode atrair os mais vulneráveis e conturbar o cotidiano da escola.

A escola pode, também, ela mesma, instituir a violência no cotidiano, quando mantém a competitividade seletiva e elitista, uma representação “natural” da autoridade quando esta deveria estar fundada no sentimento de justiça e de democracia. Os alunos injuriados com o sentimento do próprio fracasso produzido neles pela instituição tendem a responder com rebeldia militante, com atos de incivilidade e de desobediência discreta ou agressiva, motivados pelo sentimento de injustiça e de mágoa pelo vitupério a que se sentem expostos, privada ou publicamente. A revolta dos “vencidos”, segundo Dubet e Founier (2004), é resultado da escola e do sistema de ensino, em um sistema que valoriza a excelência e despreza os mais necessitados de apoio e incentivo. Se o aluno não consegue compreender o sentido de sua presença na escola, ele tende a adotar atitude de passiva conformidade social ou comportamentos antissociais que desestabilizam o convívio e as normas.

3.1.1. A violência e os professores

A pesquisa internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre os professores, o ensino e a aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*) refere às dificuldades crescentes dos docentes na condução das atividades pedagógicas. Tal como em todas as profissões que têm como característica o contato direto com o público, a educação escolar está exposta a situações interpessoais tensas, que supõem a compreensão atenta dos interlocutores e o conhecimento de estratégias de gestão dos conflitos cotidianos.

Apesar de o cuidado exitoso, visível e oculto, reconhecido e atencioso da grande maioria dos professores no cotidiano da escola, é preciso ter presente que a criança está exposta a muitas formas de violência silenciosa na escola. Por isso, convém não deixar

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



de fazer um exame crítico de situações reais dos alunos, que suportam discriminações veladas, situações de desigualdade manifesta, sentimentos de opressão e sofrimentos angustiantes, que liquidam seu entusiasmo pela educação escolar e, no extremo, os fazem abandonar o seu processo de escolarização.

O zelo isolado de cada professor pelos conteúdos disciplinares de sua área, quase sempre mensurável por avaliações, segrega um objetivo primário e fundamental da educação escolar: o aprendizado para o convívio relacional e social solidário, não considerado nas avaliações promocionais do aluno, dos professores e da escola. A violência subterrânea e contagiosa pode se instalar, sorrateira e oculta, no universo escolar e frustrar a finalidade primeira da educação escolar: o convívio intercultural, elemento basilar para a vida social e para o trabalho.

O processo educativo supõe o contato direto e constante entre pessoas no interior do recinto escolar e no espaço da sala de aula, com todas as tensões relacionais que essa convivência implica. Essa proximidade, *a priori*, está mais exposta ao confronto relacional interpessoal entre pares, presumivelmente iguais, e a presença adulta do professor. Supõe-se que o convívio deva ser altamente amistoso e a educação positiva, mas é possível que a desatenção ignore a violência banal, cotidiana, quase invisível, feita de rumores, pequenas humilhações físicas, verbais e gestuais, que vão envenenando as relações de uns contra os outros e dando forma ao confronto ruinoso à relação pedagógica entre estudantes e professores. O estudo amplo de três universidades finlandesas, conforme refere Galbaud (2006), feito com milhares de alunos entre 2006 e 2016, focalizando as interações entre alunos e professores, e na cooperação entre pais e professores, procura explicar o sucesso do sistema de educação finlandês: a atitude empática e calorosa dos professores interfere de modo muito favorável na motivação e nas competências dos alunos em leitura, escrita e aritmética, mais do que os próprios

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



recursos pedagógicos e o tamanho das classes, pois levam os alunos a terem maior confiança em si e a se fixarem nos seus trabalhos; ao contrário, a interação com suporte emocional frágil provoca comportamentos passivos e retraimento e resultam em baixo desempenho escolar. Não há intenção de comparar a Finlândia com o Brasil, dado que as condições de igualdade social que lá se têm são infinitamente melhores que as daqui, mas o que se quer apontar é a importância da empatia na relação pedagógica, que supõe boas condições de trabalho e cuidados com os sujeitos da educação escolar.

A relação professor-aluno na vida escolar está posta em uma estrutura vertical e hierárquica, pouco favorável às considerações mútuas, e está exposta ao abuso simbólico da autoridade. Merle (2005) reúne um conjunto de práticas professorais que provocam um profundo mal-estar e sentimento agudo de injustiça e deixam marcas indeléveis na vida dos alunos. O autor indica as múltiplas situações do aluno humilhado: os juízos aviltantes, rebaixamento individual ou coletivo, ironias ferinas, injúria derivada de alguma incompetência escolar, latentes no cotidiano, sobretudo feitas aos alunos em dificuldade ou, majoritariamente, contra alunos de origem social mais vulnerável, que acabam tendo um peso profundo no autoreconhecimento de si. A resistência a essas silenciosas humilhações pode suscitar reações atípicas e revides impulsivos incontroláveis.

A relação pedagógica pode estar eivada de discriminações e desigualdades na escola, com consequências sérias para a gestão da educação (GALVÃO *et al.*, 2010). Há discriminações diretas, o trato diferenciado ou tratamento desigual entre pessoas tidas como membros de grupos menos legítimos ou considerados de menor qualidade social. As razões das discriminações diretas podem incluir um inventário de motivos, sejam sociais, raciais, relativos a aspectos físicos, intelectuais ou morais, entre outros (THIBERT, 2014). As discriminações indiretas são mais sutis, difíceis de comprovar,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



aparentemente neutras. São entendidas, por vezes, como desatenção, ignorância de solicitações, como um “fazer-se de surdo”, mas todas elas causam impacto relevante e desvantagem pessoal na vida do aluno, produzindo consequências nefastas nas vítimas.

A identificação de situações tensas entre professores e alunos não pode ser compreendida em um contexto de culpabilização dos agentes da educação escolar, mas é patente que as manifestações desajustadas dos estudantes são revelações das suas dificuldades reais na busca de um interlocutor sensível e de um ambiente acolhedor às suas aflições humanas. Muitos confrontos requerem sensibilidade e habilidades específicas dos professores para compreenderem essas manifestações e gerir situações conflituosas que manifestam as dificuldades dos estudantes.

O processo educativo quando apoiado no poder do professor deixa o aluno exposto ao abuso simbólico da autoridade (PAIN, 2007) e a muitas formas de humilhação velada, tais como: o veredicto avaliativo, a injúria derivada de algum erro, além de produzir ironias ferinas, julgamentos depreciativos, exposição vexatória de um erro, de sua notação, de sua classificação ou de alguma dificuldade escolar (MERLE, 2005).

A avaliação é indissociável das atividades educativas e tem um poder significativo para aquilatar o resultado da aprendizagem e qualificar o sucesso do ensino, e somente tem sentido educacional se for um estímulo para o aprendizado. Os alunos sabem do peso terrível da avaliação escolar em suas vidas: ela pode significar um horizonte virtuoso para aprender, criar, inventar, como também pode provocar um desastre existencial com repercussão em toda vida.

A avaliação mais frequente é a da notação somativa, que tem servido para atestar o aprendizado e tem sido induzida pelas avaliações externas, que classificam escolas e alunos. Apesar das limitações e fragilidades das avaliações meramente somativas, apontadas pela literatura, ainda é o modelo dominante e de aceitação corrente entre



professores. O significado classificatório e meritocrático das avaliações somativas cria uma discriminação entre os que, por presumíveis méritos, são considerados superiores, e aqueles que mais precisam de apoio e estímulo, que são por ela mais uma vez estigmatizados com indicadores numéricos de fracasso. A hierarquia entre alunos consagra a reprodução social da desigualdade, valoriza uma elite possuidora de bens culturais e simbólicos do saber e avilta os alunos provindos dos segmentos mais desprovidos da sociedade. O peso opressivo das discriminações, operado pela notação somativa, pode provocar ódios latentes e gerar manifestações incontroláveis de iras explosivas.

3.2. A violência entre os alunos: tensões cotidianas

A angústia provocada pelo insucesso escolar está sempre presente na vida dos alunos e de sua família. As crianças em situação de privação material ou em desvantagem econômica têm dificuldades maiores de integração na família, na escola, no bairro e suportam diferentes formas de alijamento e precários meios de serem ouvidos (UNICEF, 2014). A discriminação negativa gera a expectativa do fracasso, o sentimento de culpa que o acompanha, o medo do desprezo, o receio da vituperação pelos colegas, e, com isso, o temor de ser relegado pelo grupo para no imaginário do aluno como uma espada de Dâmocles e pode interferir profundamente no seu comportamento: propiciar reações defensivas agressivas, atos reativos impulsivos de hostilidade ou uma atitude introspectiva silente, um alheamento solitário ao convívio feliz. A vida escolar perde o encanto, o regime disciplinar da escola torna-se um regime massacrante e os colegas tornam-se pouco amigáveis. Por sua vez, os professores pouco sensíveis tornam-se presenças indesejáveis. Quando a situação atinge o seu clímax, o abandono da escola aparece como estratégia libertadora.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A evasão tecida por muitos fios do cotidiano pode ser avaliada pelos adultos, como consequência da condição insuperável de malevolência, de incapacidade ou de incompetência do aluno. A exclusão, forma velada de violência, é perpetrada sob os olhares impávidos: o Estado refugia-se no bordão democrático e todos os atores escolares sentem-se isentos de qualquer responsabilidade; a instituição declara-se impossibilitada de mais fazer; os professores, empenhados profissionais, confessam-se desvalorizados e fracassados. Cabe, enfim, à vítima reconhecer-se responsável pela decisão deliberada de sua auto eliminação da vida escolar. A exclusão, sob qualquer pretexto, é um degredo do direito de aprender e o desterrado aluno parte, na melhor das hipóteses, em busca de fragmentos de saber em outras instâncias mais acolhedoras.

A relação proximal entre alunos deve ser ocasião de convívio enriquecedor, mas, quando o ambiente escolar frustra o clima colaborativo, gera a violência ordinária de uns contra outros. Se falir o clima convivial, facilmente o poder discriminatório da nota, a louvação do sucesso individual e a glorificação dos vencedores ganham força e arruinam a relação pessoal amistosa entre pares. Açulada a competição, cada um afigura-se um concorrente inimigo e as disputas podem ganhar proporções avassaladoras: a presença proximal de qualquer colega desperta desconfiança, o sucesso alheio pode tornar-se motivo de revoltas e rancores cumulativos, a exaltação dos melhores induzirá a ressentimentos velados. A violência pode surgir como resposta a uma ameaça à própria identidade.

Um clima opressivo gera o “bulismo”, a violência cotidiana persistente entre colegas, pouco visível, feita de atitudes persecutórias e agressivas, ou insultos ofensivos, que vão desde humilhações gestuais ou verbais, que degradam a convivência diária, até hostilidades sistemáticas aviltantes motivadas pela origem social, raça, cor, procedência, deficiência ou particularidade físicas, que envenenam a convivência e, no limite, chegam

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



às agressões físicas. Toda humilhação vexatória ou depreciação estigmatizante, pública ou discreta, engendra profundo sentimento de injustiça, e o humilhado, quando isolado, vai acumulando agressividades que explodem em reações de hostilidade ou na busca da proteção de um líder mais agressivo ou de um bando que o ampare.

O “bulismo” é uma categoria particularmente viciosa de comportamento agressivo, direta e repetidamente perpetrado contra uma vítima particular que é incapaz de se defender por si mesma. É constituído da violência ordinária e banal, perpetrada entre pares, feitas de atitudes persistentes, persecutórias, agressivas, quase invisíveis e cotidianas, consistentes de pequenas humilhações físicas, verbais e gestuais que envenenam as relações e que podem evoluir para violentas agressões, hostilidades aviltantes, depreciações ou insultos sistemáticos.

O bulismo cibernético é uma forma, cada vez mais frequente, de assédio e intimidação por meio das novas tecnologias e das redes sociais, assumindo múltiplas modalidades, como a difusão de imagem em foto ou vídeo de situações humilhantes, mensagens e intimidações pelos meios de comunicação, que, ampliado pela *web*, ganha uma exposição pública imensa.

No Brasil, a gravidade da questão mobilizou agentes educacionais que trataram de criar legislação específica para proteger os socialmente mais vulneráveis. A Lei nº13.185, de 6 de dezembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) define a intimidação sistemática como:

[...] ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015, p. 1).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O Programa caracteriza a intimidação sistemática quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação e especifica: ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado e pilhérias, sejam elas expressas por ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas ou materiais.

Para garantir a eficácia da medida, o Programa prevê a capacitação de docentes e de equipes pedagógicas para implementar ações de prevenção e solução do problema; prevê a orientação de pais e familiares para identificar vítimas e agressores; propõe, ainda, campanhas educativas e estabelece que seja oferecida assistência psicológica, social e jurídicas aos alvos dos agressores.

Conclusão

A escola terá de assumir um compromisso democrático no qual os alunos sejam reconhecidos pelos docentes como autores conscientes e ativos de suas vidas, para que, com isso, se sintam confiantes na solicitude dos educadores, para saberem identificar, denunciar e contrapor-se à violência cotidiana, escolar e social. Debelar a violência na escola exige a mobilização coletiva de todos os atores educacionais - professores, alunos, administradores, familiares - a reagir contra ela, sem condescendências. Essa ação supõe um compromisso de todas as instâncias: do sistema de ensino, do estabelecimento escolar, do grupo-classe, para rejeitar qualquer forma de violência. Requer atenção coletiva em relação a todos os ambientes em que possam acontecer a violência: na sala de aula, nos recreios, no entorno da escola. A mobilização e a coesão coletiva de todos os atores educacionais são fatores indispensáveis para o enfrentamento do problema.

Para isso, é de igual importância que as atividades curriculares sejam significativas para eles, que valorizem suas vidas, seus esforços e suas emoções. Será

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



necessário que as avaliações não se transformem em punições morais, mas tornem-se incentivos para superar dificuldades; que o convívio escolar seja um estímulo à vida social solidária. Sem a disposição positiva em relação às questões vividas pelo aluno será difícil superar a violência na escola.

Superá-la supõe uma atitude compreensiva de escuta sensível em relação às dificuldades pessoais, intelectuais e emocionais de cada aluno: seus conflitos interpessoais, sociais e culturais; as repressões acumuladas na vida familiar e escolar; as avaliações negativas; a indiferença em relação aos seus apelos de esclarecimentos às questões ensinadas.

O enfrentamento da violência pela escola não poderá prescindir de políticas públicas educacionais e do conhecimento e da ampliação de redes de proteção de crianças, adolescentes e jovens vulneráveis. Da mesma forma, a formação continuada dos profissionais da rede escolar deverá contemplar informações e formações que auxiliem no trato com a questão, assim como articule os profissionais da educação com o de outras áreas como a da cultura, da saúde e do serviço social.

São várias as frentes de enfrentamento à questão da violência que se apresenta no ambiente escolar. A frente das políticas públicas de educação e a da formação de agentes educacionais, apesar de serem das mais fundamentais, não são as únicas.

Referências

BRASIL. Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 nov. 2015. Seção 1, n. 213, p. 1-2.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. FBSP- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Atlas da Violência*, n. 17. Brasília: IPEA, 2016.

CARRA, Cécile. Pour une approche contextuelle de la violence: role du climat à l'école. *International Journal of Violence and School* [online], n. 8, p. 2-23, jun. 2009a. Disponível em: <<http://www.ijvs.org/files/Revue-08/01.-Carra-Ijvs-8.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2016.

CARRA, Cécile. Violences à l'école. Tendances européennes de la recherche sur la violence et les deviances en milieu scolaire: Acquis, problèmes et perspectives. *International Journal of Violence and School* [online], n. 10, p. 97-110, dez. 2009b. Disponível em: <<http://www.ijvs.org/files/Revue-10/05.-Carra-Ijvs-10-fr.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2016.

CARRA, Cécile; FAGGIANELLI, D. *Violence à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011. (Coleção *Que sais-je?*).

CASALFIORE, Stefania. Les petites conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire: I. Nature et sens de transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignement-élève. *Les cahiers de recherche en éducation et formation* [online], n. 6, p.1-30, jun. 2002. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603516/document>>. Acesso em: 3 maio 2016.

COSLIN, Pierre G. Violences et incivilités au college. L'orientation scolaire et professionnelle [online], v. 35, n. 2, p.163-182, 2006. Disponível em: <<https://osp.revues.org/1060>>. Acesso em: 13 maio 2016.

DEBARBIEUX, Eric. *Violence à l'école; un défi mondial?* Paris: Armand Colin, 2006.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

DUBET, François; FOUNIER, Martine. L'école: la revolte "vaincus". *Sciences Humaines*, Hors de série, Auxerre, França, n. 47, n. 190, p. 42-43, dez./fev. 2004.

ENDRIZZI Laure; SIBUT, Florence. Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. *Dossier de veille de l'IFÉ*, França, n. 106, dez. 2015. Disponível em: <<http://ife.ens->

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=106&lang=fr>. Acesso em: 8 fev. 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2015*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2015. 156 p. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/wp-content/uploads/2015/10/9-Anuario-Brasileiro-de-Seguranca-Publica-FSB_2015.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2016.

FEYFANT, Annie. Des violence à l'école. Dossier d'actualité de la VST. *Veille scientifique et technologique* [online], n. 54, p. 1-16, maio 2010. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/dossier_d_actualite_inrp_n_54_des_violences_a_l_ecole_mai_2010.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2015.

GALBAUD, Diane. L'empathie de l'enseignement, source de réussite scolaire. *Sciences Humaines: Les lois de la réputation: dela reconnaissance à la notoriété*, França, n. 278, fev. 2016.

GALVÃO, Afonso *et al.* Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010.

HAYDEN, Carol. Déviance et violence dans les écoles. Compte-rendu de recherches en Angleterre. *International Journal of Violence and School*. n. 9, p. 1-35, set. 2009.

HONSTÉ, Cécile Van. La violence a l'école: de quoi parle-t-on? *FAPEO*, Bruxelles, p. 1-15, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2013/11/10-15-2013-La-violence-scolaire-de-quoi-parle-t-on.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

KRAMER, Fritz; LÜDTKE, Alf. Les formes de la violence. Entretien avec Wolfgang Sofsky. *La vie des idées*. 8 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.laviedesidees.fr/Les-formes-de-la-violence.html>>. Acesso em: 18 out. 2015.

LAIB, Nadine; GUEROULT, Florent. Les actes de violence recensés. *International Journal of Violence and School*, n. 9, p. 1-35, set. 2009.

MANZANO, Michela. (Dir.) *Dictionnaire de la violence*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



MERLE, Pierre. *L'élève humilié: l'école, un space de non-droit?* Paris: Presses Universitaires de France, 2005.

OMC. Organization Mondiale de la Santé. *Rapport mondial sur la violence et la santé (synthèse)*, Genève, 2002. Disponível em: <<http://www.who.int/topics/violence/fr/>>. Acesso em: 3 nov. 2015

PAIN, Jacques. *L'école et ses violences*. Paris: Economica, 2007.

PASSERIEUX, Christine. La socialization de et par les apprentissages. UFM de l'académie de Creteil. *Journée maternelle 94: l'école maternelle un lieu d'apprentissages*, Creteil, 2006. Reims: CRDP, 2007.

REBEYROL, Anne. Discriminations à l'école. *Rapport relative aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*. Paris: Ministère de L'Éducation Nationale, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Secretaria da Administração Penitenciária. *Plano Estadual de Educação nas prisões. 2015-2016*. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/983.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2016.

SOFSKY, Wolfgang. *Traité de la violence*. Paris: Gallimard, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*. São Paulo: USP, [199-]. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

THIBERT, Rémi. Discriminations et inégalités à l'école. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, France, n. 90, p. 1-24, fev. 2014. Disponível em: <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/90-fevrier-2014.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

TROGER, Vincent. Violence scolaire. *Sciences Humaines*. França, n. 172, número especial, p. 8-13, jun. 2006.

UNICEF. United Nations Children's Fund. *Hidden in Plain Sight*. A statistical analysis of violence against children. Summary. New York: UNICEF, 2014. Disponível em: <http://www.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_Summary_EN_2_Sept_2014.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2015.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World Report on Violence*. Edição E. G. Krug et al. Geneva, 2002. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/1/9241545615_eng.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Sobre os autores

Antonio Chizzotti

Doutor da Faculdade de Educação da PUC-SP, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

Branca Jurema Ponce

Doutora da Faculdade de Educação da PUC-SP, professora titular do Programa de Pós - Graduação: Currículo da PUC-SP.

Recebido em: 10/05/2016

Aceito para publicação em: 20/06/2016