

CONFLITOS, INCIVILIDADES E VIOLÊNCIAS: DESAFIOS DENTRO DA ESCOLA

CONFLICTS, INCIVILITIES AND VIOLENCES: CHALLENGES WITHIN SCHOOL

CONFLICTOS, INCIVILIDAD Y VIOLENCIA: DESAFÍOS DENTRO DE LA ESCUELA

Maria Cecília Luiz¹

<https://orcid.org/0000-0001-5140-2753>

¹ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: mceluiz@gmail.com

Resumo

Este artigo teve como objetivo compreender como a comunidade escolar – em geral – e os professores e a equipe gestora – em específico – têm lidado com as questões referentes aos conflitos, incivildades e violências dentro da escola. A investigação, de caráter quantiqualitativa, cuja forma é descritivo-analítica, coletou, organizou e analisou os dados sob a ótica da análise do discurso francesa, segundo Orlandi (1999). A pesquisa empírica foi realizada em duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental anos finais de duas cidades de médio porte do interior paulista. Foram quatro as categorias de análise: a violência verbal e física na escola; o desinteresse dos alunos e a indisciplina; situações conflitantes e a relação de poder no espaço escolar; e discursos de educadores sobre práticas e procedimentos na escola. Concluiu-se que existe uma dualidade na dinâmica escolar: quando o educador faz uso de sua autoridade e estabelece uma relação de hierarquia, inevitavelmente acontecem os conflitos e violências; e, quando tenta compreender as diferenças nas situações entre os sujeitos, com tolerância, fortalece as relações e reformula regras comuns para possíveis ajustes.

Palavras-chave: Incivildade na Escola. Violência Escolar. Discursos de Educadores.

Abstract

This article aimed to understand how the school community – in general – and the teachers and the management team – in particular – have dealt with issues related to conflicts, incivilities and violence within the school. The investigation, of a quanti-qualitative character whose form is descriptive-analytical, collected, organized and analyzed the data from the perspective of the French Discourse Analysis, according to Orlandi (1999). The empirical research was carried out in two state public schools of Elementary Education Final Years in two medium-sized cities in the interior of São Paulo. There were four categories of analysis: verbal and physical violence at school; students' lack of interest and indiscipline; conflicting situations and the power relationship in the school space; and, educators' speeches about school practices and



procedures. It was concluded that there is a duality in the school dynamics: when the educator makes use of his authority and establishes a hierarchical relationship, conflicts and violence inevitably happen; and when trying to understand the differences in the situations between the subjects, with tolerance, strengthens the relationships and reformulates common rules for possible adjustments.

Keywords: *Incivility at School. School Violence. Educators' Speeches.*

Resumen

Este artículo pretende comprender cómo la comunidad escolar – en general – y los maestros y la administración – en particular – han tratado cuestiones relativas a conflictos, incivilidad y violencia dentro de la escuela. La investigación, de carácter cuantitativo y cualitativo, cuya forma es descriptivo-analítica, ha recogido, organizado y analizado los datos desde la perspectiva del análisis del discurso francés, según Orlandi (1999). La investigación empírica se realizó en dos escuelas públicas primarias años finales de dos ciudades de tamaño medio de São Paulo. Había cuatro categorías de análisis: la violencia verbal y física en la escuela; desinterés de los estudiantes y la indisciplina; situaciones conflictivas y la relación de poder en el espacio de la escuela; y discursos por los educadores acerca de las prácticas y procedimientos en la escuela. Se concluyó que existe una dualidad en la dinámica escolar: cuando el profesor hace uso de su autoridad y establece una relación de jerarquía, inevitablemente suceden los conflictos y la violencia; y cuando intenta comprender las diferencias en las situaciones entre los sujetos, con tolerancia, fortalece las relaciones y refunde las normas comunes para posibles ajustes.

Palabras clave: Incivilidad en la Escuela. Violencia Escolar. Discursos de los Educadores.

1 Introdução

Este artigo teve como objetivo compreender como a comunidade escolar – em geral – e os professores e a equipe gestora – em específico – têm lidado com as questões referentes aos conflitos, incivildades e violências dentro da escola. A princípio, verificou-se que havia pouca reflexão sobre a temática no Conselho Escolar (CE) e no círculo de educadores e, portanto, a busca por soluções, ou procedimentos mais comuns, era padronizada de forma antidemocrática, conforme alguns valores estipulados por poucos, sempre com muita dificuldade de concretizar ações educativas no coletivo (ouvindo e se fazendo ouvir), com o propósito de respeitar as especificidades de cada situação retratada.

Esta investigação, de caráter quantiquantitativo, cuja forma é descriptivo-analítica, coletou, organizou e analisou os dados sob a ótica da análise do discurso francesa, segundo Orlandi (1999), na qual a linguagem é um instrumento de relação social e pode ser utilizada como análise que permite a cada comunicação diferentes significados mediante o contexto em que está inserida. Para tanto foi realizada uma pesquisa empírica em que se evidenciaram

discursos de educadores de duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental anos finais de duas cidades de médio porte do interior de São Paulo em 2017.

Ao se pesquisarem os referenciais teóricos que embasam o tema, percebeu-se que há certa complexidade com relação à definição das violências, ou mesmo, das violências escolares. Algumas pesquisas feitas por autores como Abramovay, Waiselfisz, Andrade e Rua (2004); Waiselfisz (2012); Pinheiro e Almeida (2003), entre outros, conceituam a violência como desrespeito, negação do outro, violação de direitos humanos, exclusão, corrupção, autoritarismo, desigualdades sociais etc. Em geral, a violência é caracterizada por relações descritas como opressão, intimidação, medo e terror e conceituada como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica, contra alguém ou um grupo.

Dos estudos realizados no Brasil, existe um ponto de vista que diz respeito à tendência da banalização da violência (VELHO, 2000; ZALUAR, 2001). Trata-se de um rompimento com o contrato social, com consequências como a ruptura nas relações de alteridade e a ausência de respeito entre os sujeitos. Infelizmente, essas rupturas têm ocorrido em todas as instituições sociais: famílias, escolas, empresas, religiões etc., devido à atual mudança cultural e às transformações do sistema de valores e das relações sociais, tendo como consequência maiores tensões na sociedade – dificultando acordos e negociações –, com tendência a tornar ocorrerem violências (SALLES, FONSECA e ADAM, 2016).

As violências devem ser compreendidas como fenômenos sociais (MOSER, 1991; WAISELFISZ, 2012), com manifestações múltiplas, em determinado contexto, efetivando-se na relação com o outro. Apesar da complexidade ao se delimitar um único conceito, parece unânime entre os pesquisadores da área compreender as violências como um episódio que apresenta diversas facetas, pontos de vista ou âmbitos, sendo que suas ocorrências assumem sentidos variados, conforme a ocasião histórica ou a cultura em que são geradas (MICHAUD, 2001; WIERVIORKA, 1997).

Para esta pesquisa tinha-se como hipótese inicial que os educadores, em geral, e os conselheiros escolares, em específico, estavam com certas dificuldades para tratar de questões sobre o assunto, principalmente na perspectiva democrática. Logo de início, ao se analisarem as atas do Conselho Escolar (CE), percebeu-se que eram poucas as reflexões sobre as violências em suas reuniões, assim como no âmbito dos educadores. Nesse contexto, os procedimentos da escola eram padronizados e as ações, as mesmas há décadas – suspensões de atividades para alunos indisciplinados –, com poucas práticas educativas.

Para Charlot (2002), a violência na escola não é algo novo. O autor conceitua-a em três tipos diferentes: a violência *na* escola, quando algum sujeito externo entra no ambiente escolar, tratando-se de ações violentas advindas de eventos inerentes às atividades da escola ou de seus sujeitos. Há também a violência *à* escola, relativa à estrutura escolar, seja ela física (quando ocorrem depredações ou incêndios propositais para degradar o espaço escolar) ou em sua estrutura organizacional. E, a violência *da* escola, em que a instituição escolar trata seus discentes de forma hierárquica, na visão de subordinante e subordinado. Esse tipo de violência não faz uso direto de contato físico e, às vezes, nem verbal entre os sujeitos. Trata-se de uma violência simbólica, na qual há o disciplinamento do corpo físico e intelectual dos estudantes, e as relações de poder são ditadas de forma estandardizada, sem levar em conta as particularidades dos sujeitos.

Por vezes, estudantes tornam-se vítimas e, ao mesmo tempo, protagonistas vivendo situações que, hoje, tornaram-se complexas no âmbito da escola. Nesse contexto, a violência escolar também incorpora diferentes perspectivas, entre elas a violência simbólica que se manifesta por meio de regras, hábitos culturais e normas de uma sociedade que já é essencialmente desigual. Segundo Bourdieu (1989), a maneira como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional produz as violências simbólicas.

Essas violências silenciosas, segundo Zaluar (2001), ganham importância, pois, muitas vezes, são exercidas pelos próprios educadores, quando se apropriam de discursos e procedimentos padronizados pela herança social. A ideia do poder simbólico no campo educacional é vinculada a um poder despercebido, que ocorre com a cumplicidade daqueles estão sendo submetidos, sem que se apercebam disso. Ao contextualizar o poder simbólico na escola, encontramos-a como condutora de violências quando impõem o conformismo e a homogeneização do tempo, do espaço etc. Ações que contam com o silêncio de educadores que não se comprometem com uma escola democrática.

2 Metodologia da pesquisa

Segundo Orlandi (1999), o sujeito está na relação de maneira intrínseca quando e como transmite sua comunicação. Não se trata, necessariamente, de um lugar físico na sociedade, ou como ele está descrito socialmente, mas nas projeções de suas imagens, isto é, nos papéis que ele desempenha frente aos diferentes sujeitos e contextos em que vivem. Todas essas concepções servem de base para a produção de um discurso.

A pesquisa empírica foi realizada em dois municípios do interior paulista, sendo também duas escolas estaduais, com matrículas para alunos dos ensinos fundamental anos finais e médio, pertencentes à Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo (SEE/SP). Utilizaram-se para a investigação instrumentos metodológicos como grupos focais, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Para a escolha das duas escolas foram selecionados dois critérios: ter um CE constituído, em funcionamento, com registros das reuniões (atas), e a aceitação da pesquisa por parte da direção. Ao compreender os dados empíricos por meio de uma visão analítica, a primeira impressão que se teve foi de discursos parecidos, com visões semelhantes entre os grupos e os sujeitos inseridos na escola.

3 Resultados e discussões

Este estudo teve o intuito de identificar os discursos de educadores, dando voz aos seus pensamentos e às suas concepções sobre violências escolares, buscando investigar como enxergavam, vivenciavam, perpetuavam, ou não, as ocorrências dessas violências em seus cotidianos. Elencamos quatro categorias de análise para compreender esses discursos.

3.1 Violência verbal e física na escola

Uma vez que os educadores afirmaram que os alunos possuem uma cultura e uma forma de pensar externa à escola, buscou-se perceber os discursos a respeito dos conflitos mais ocorridos dentro dos seus espaços. As violências mais citadas foram a oral e a física, mas sempre com a convicção de que a causa do acontecimento provinha dos estudantes. Houve grande destaque para a violência verbal, principalmente com o uso de termos e palavras de baixo calão. Nos discursos dos educadores, isso ocorre porque expressões agressivas, jargões e palavras de baixo escalão são considerados normais para os discentes, visto que os mesmos utilizam tal palavreado em suas vidas cotidianas.

Os professores também comentaram sobre a violência física e pontuaram a existência de brigas entre meninas, tendo como causa principal a disputa por namorados, alegando ciúmes. De fato, nos registros existiam alguns casos de conflitos entre meninas, com tapas, socos e empurrões, com a justificativa de brigas por causa de namorados. O que houve de comum entre os grupos foi o discurso de que a violência não acontece na escola, pelo menos não de forma evidente, sendo poucos os casos que, na opinião dos educadores, mereceriam registro. De fato,

no levantamento das ocorrências registradas, no período de 2012 e 2013, o Livro Preto, por exemplo, tinha 248 registros, sendo que apenas 17 foram referentes à violência física, verbal etc. Poucos foram os registros de ações violentas, o que implicou refletir sobre os livros de ocorrência em duas perspectivas: ou não se registram as violências que ocorrem dentro do ambiente escolar, ou essas situações violentas são resolvidas rapidamente, dentro da sala de aula ou na direção, sem o interesse de se registrarem os casos.

Afinal, uma vez escritos, os registros acabam tornando-se documentos de prova não apenas dos sujeitos que estiveram envolvidos na ação, mas da própria escola e de seus procedimentos. Nesse sentido, como a instituição está subordinada à Secretaria Estadual de Educação, ter muitos registros de violências pode transparecer algo negativo, como a falta de atitude dos educadores em solucioná-las. No Livro Preto e na Pasta de Ocorrências, identificou-se, pelo discurso dos educadores, que *agressão física* implica uma ação de contato físico que causa lesão ou sofrimento entre dois ou mais sujeitos. Nos casos observados, têm-se os exemplo sde um aluno que deu um soco e um tapa no rosto de outra aluna e um estudante que mordeu outro colega. Quanto à *agressão oral*, o exemplo esteve no relato de educadores que vivenciam um ambiente com xingamentos, uso de linguagem inapropriada, ameaças à equipe gestora e aos professores e, também, gritos e respostas diretas a estes.

Corroborando o que afirma Charlot (2002), o conceito de agressão é entendido como uma forma brutal, no sentido de atacar, seja a partir de um contato físico, seja com o uso de palavras que possam ferir a moral de um sujeito. Em estudos realizados pelo autor (2002) e Debarbieux (2002), o conceito de incivilidade representa pequenas violências presentes na escola, como agressões, atos de pouca “polidez”, transgressões a regras ou aos códigos e a toda ordem estabelecida, associados ao desrespeito ao direito individual e à própria consideração do ser humano como pessoa. Esses se diferenciam de ações criminosas e delinquentes que interligam a ideia de violência; dessa forma, a diferenciação entre os dois termos envolve um caráter valorativo e subjetivo muito acentuado.

Essa reflexão sobre diferenças entre incivilidade e violência não acontecia, visto que, ao se pensar em aplicar punições, constatou-se, nas duas UE pesquisadas, que a suspensão do aluno era a mais recorrente, tanto para a indisciplina quanto para atos considerados violentos. Não fica evidente, nos discursos escritos ou orais, haver distinções de procedimentos conforme cada caso. Ainda nessa perspectiva, há relatos do segmento dos alunos do CE que negam ter

vivenciado ou presenciado situações de violência física na escola e afirmam que o que ocorre com mais frequência é a indisciplina dentro da sala de aula.

Após análise dos depoimentos (escritos e orais), destacaram-se: a violência é algo que acontece no externo da escola, mas acaba se “materializando” em seus ambientes; existem alunos indisciplinados com grandes dificuldades de aprendizagem; discentes com reação agressiva ou inapropriada eram provenientes de cultura local pobre etc. Alguns discursos condiziam com as relações de poder existente nas escolas, nas quais, não importa a situação, estudantes que desrespeitam as regras e condutas, devem ser punidos.

Os procedimentos dos dois colegiados (CE) – um de cada escola – frente às situações de indisciplina e violência tinham ênfase na suspensão dos alunos, sendo essa uma atitude intermediária entre uma conversa, a sua advertência e uma transferência compulsória, que seria uma medida considerada extrema entre esses conselheiros. Assim, a retirada do aluno do ambiente escolar, seja pela suspensão ou pela transferência, tem sido a providência mais comum durante anos na escola. Em pouquíssimos casos encontramos, nos registros das atas e nas entrevistas, a menção de procedimentos que se orientavam ou buscavam auxílio de outros órgãos como da saúde e/ou da assistência social para lidar com tais situações.

3.2 O desinteresse dos alunos e a indisciplina

Ao longo das conversas nos grupos focais, muitos professores e gestores imputaram a existência de conflitos sociais à formação do jovem de hoje. O discurso era o de uma geração que tem grande oferta de informações e facilidades, mas, ao mesmo tempo, tem uma insuficiência de objetivos, de valores e responsabilidade que contamina as relações sociais como um todo e dentro dos espaços escolares.

Eles acham que podem tudo o que querem fazer! Que não tem problema, que não vai dar em nada... Eles não querem nada! Só curtir! (Grupo Focal I – G5).

Os discursos referentes ao desinteresse dos estudantes estavam relacionados com a desmotivação pelos conteúdos escolares, o que culmina na incidência dos casos de conflitos e indisciplinas. Apesar disso, não se encontram registros nos LOE que utilizem as palavras desmotivação ou desinteresse. O que se tem anotado com maior índice são ocorrências como

usar o celular e jogar baralho em sala de aula. Para Aquino (1998), é senso comum associar o jovem desinteressado e desmotivado à disponibilidade de aparatos tecnológicos, mídia etc. Um aluno pode ser indisciplinado em uma determinada matéria, mas em outras, não, por isso sua indisciplina se acentua devido a uma somatória de fatores que não excluem a participação do professor.

Nesse contexto, educadores também são coparticipantes desse processo, pois os canais de diálogo junto aos discentes deveriam estar abertos. A questão do desinteresse em sala de aula revelou discursos de educadores saudosistas de seu tempo de escola, em que, aparentemente, todos os alunos, para eles, eram bons aprendizes. Ficou claro que seus discursos e ações são pautados em critérios estabelecidos por suas experiências e conhecimentos práticos, e não por um critério teórico-reflexivo, principalmente quando se tratava de conceituar disciplina e indisciplina ou violência e incivilidade.

3.3 Situações conflitantes e a relação de poder no espaço escolar

Outro dado importante de se salientar é a descoberta de que os segmentos de alunos e familiares do CE das duas escolas tinham composição de membros que já estavam envolvidos com a escola, isto é, funcionários estudando no período noturno – representantes de estudantes; ou professores com filhos matriculados na escola – representantes dos pais ou responsáveis. Dessa forma, o CE tornou-se um local em que a representatividade dos sujeitos de dentro da escola compunha a maioria. Ouvir aqueles que estavam fora do cotidiano escolar nos pareceu ser ainda uma prática incomum, o que nos remeteu a pensar no aspecto essencialmente burocrático que caracteriza o fazer da escola em diversos momentos. Compor o CE e tê-lo formalmente constituído estava acima de esforços para garantir a participação real de membros que teriam representatividade de segmentos que constituem esse colegiado.

O discurso desses representantes do CE era único, uma vez que o olhar estava marcado por quem vê “de dentro da escola”: estudantes desacatam professores, funcionários e equipe gestora. As regras de convivência estavam carregadas de modelos tradicionais de autoridade e subalternidade. A ação do colegiado – em discursos descritos em atas – tinha um aspecto disciplinar, com características de um tribunal que julga a conduta de seus réus. Ressalta-se que esse colegiado é tido como “última instância” entre os procedimentos que a escola adota para tratar das situações de indisciplina e/ou violência, o que acaba interligando sua função ao de um tribunal.

As anotações nas atas do CE tinham discursos de alunos supostamente acusados, narrativas do evento ocorrido, provas que corroboram a culpabilização do sujeito, explicitação das penalidades, assinaturas do aluno ciente e do pai responsável, sempre com o nome do educador que registrou o fato. Em especial, essa penalidade escrita servia não apenas como um registro da solução tomada pelos dirigentes, mas como prova dos esforços da escola em colaborar com o caso e seus envolvidos, além de servir como ameaça em caso de reincidência, isto é, como um registro “histórico” das ações dos estudantes e das medidas tomadas pela escola.

Não se ouviu dos educadores a preocupação em realizar práticas educativas, ou criar um ambiente em que a equipe escolar, em conjunto com seus estudantes e familiares, deveria decidir sobre o trabalho pedagógico e facilitar suas interações e a participações. Mesmo assim, outro discurso constatado desses participantes foi que os conflitos na sociedade perpassam por uma relação de injustiça e desigualdade social. Os docentes percebiam o meio social no qual estavam inseridos como detentor de relações arbitrárias e heterogêneas, trazendo exemplos de seu cotidiano:

Injustiça é dizer pra um uma coisa e pra outro, outra. Um é guardado, o outro é jogado, um merece, outro não merece, um tem, o outro não tem, é isso (Grupo Focal II – P2).

Os profissionais da educação, todavia, atribuíam a existência de conflitos sociais entre a juventude à falta de autoridade familiar, uma relação que deixou de existir como antigamente, por meio do medo e da força patriarcal. Essa ausência fez dos jovens sujeitos de suas próprias escolhas e sem respeito à hierarquia. Apareceu muito forte esse discurso da ausência da família e do seu acompanhamento, implicando conflitos sociais e escolares.

Em suas concepções, o núcleo familiar atual é mais libertário, portanto perdeu-se o “controle” sobre as atitudes dos jovens. Ainda sobre essa questão familiar, houve um educador que relacionou o contexto social vigente com o fato de a mulher ter sido inserida no mercado de trabalho, trazendo consequências como a de estudantes abandonados e vulneráveis. Muito preocupante esse discurso, pois afirma que há transformações no núcleo familiar brasileiro e que isso gerou uma estrutura familiar pouco responsável pela vida escolar de seus filhos. O discurso de culpabilizar os familiares era complementado com o fato de essas famílias não aparecerem na escola, ainda que solicitadas.

Para os autores deste texto, a participação da família é importantíssima nos processos de aprendizagem, porém é crucial que não haja um distanciamento entre essa instituição social e a escola nem uma transferência de responsabilidade de uma organização para a outra. É fundamental que essas duas esferas ajam em conjunto, a fim de se traçarem caminhos que promovam mais ações e práticas de cunho positivo e de caráter social, com vistas a respeitar e auxiliar crianças e jovens estudantes.

Quando indagados sobre o que entendiam por conflitos, os educadores, em geral, pontuaram que o conflito é um elemento binário, pois parte-se de duas posições antagônicas, reveladas nos posicionamentos distintos entre dois sujeitos. Alguns relataram que os conflitos existem em uma divergência de ideias e opiniões. Na maioria dos discursos, apesar de possuir uma conotação ruim, o conflito foi compreendido como um elemento positivo, capaz de gerar reflexões sobre procedimentos e condutas adotadas nas esferas sociais.

Carvalho e Benavente (2009) discursam sobre o conceito de conflito e como ele ocorre a partir das relações sociais, culturais e identitárias. Os sujeitos são representados e reconhecidos por jogos de poder (FOUCAULT, 1977), visto que, nas relações sociais, têm-se, de um lado, a manutenção de uma suposta ordem e padronização na forma de proceder nas relações intersubjetivas, e, de outro, as próprias relações sociais permitem que haja uma dinâmica interna, pautada na subjetividade e na individualidade dos sujeitos.

Para Charlot (2002), a questão do conflito nas escolas, seja ele entre professores e equipe gestora, entre estudantes, equipe gestora e professores, entre professores e alunos e entre os próprios estudantes, perpassa por uma relação distinta, em que os sujeitos não conseguem dialogar entre si por não encontrarem pontos em comum e objetivos partilhados. A escola não tem sido um lugar de troca de conhecimentos e prazer, embora, ao mesmo tempo, seja encarada pelos estudantes e familiares como um trampolim para a ascensão social, tarefa que, todavia, fica cada vez mais distante de seu cotidiano, pois nela os alunos aprendem coisas que, muitas vezes, não lhes fazem sentido.

É essa dualidade que o contexto escolar vive hoje, e o afastamento de seu papel de moderador de novos conhecimentos, que tem gerado uma forte tensão entre a expectativa dos professores e a motivação dos alunos, culmina na existência de conflitos. Em outras palavras, Charlot (2002) identifica que o conflito nas escolas acontece, principalmente, por uma tensão que é inerente ao ato pedagógico. Se, por um lado, existe um educador cujo objetivo é despertar e promover a atividade intelectual do aluno, por outro têm-se vários estudantes com atividades

intelectuais próprias, que estão moldadas ao seu conhecimento de mundo, suas vivências e seus objetivos particulares.

Dentro do universo escolar, portanto, as relações de poder se desenvolvem continuamente e são elas que determinam as ações e procedimentos a serem adotados em cada ocorrência, seja de conflito, de ensino e aprendizagem, no trato entre sujeitos, na forma como esses lidam com o espaço escolar, entre escola e comunidade e tantas outras formas. O modelo social hoje tem se comportado, segundo Foucault (1977), como um padrão piramidal, sendo que há um elemento único e chefe desse sistema, seus subordinados de confiança e aqueles que são coagidos, ou sujeitados, cujas funções e reconhecimento num dado contexto serão atribuídos àqueles que desempenham um papel mais elevado que o seu nas relações sociais. São essas relações de poder que se tornam evidentes não apenas na sociedade, mas dentro das escolas e das instituições, sendo que o seu gerenciamento se dá pelas forças de poder externas e internas.

Nota-se que, nas duas escolas, as relações de poder aconteciam não apenas pelos discursos de professores e o sentimento de impotência que eles assumem ter ante as novas tecnologias, o desinteresse dos alunos e a comparação com seu tempo de estudante, mas, também, entre eles e a direção, quando afirmaram que não havia diálogo e que, por isso, realizavam procedimentos advindos de posturas particulares, conforme o entendimento que possuíam.

3.4 Discursos de educadores sobre práticas e procedimentos na escola

Ao buscar os discursos de educadores sobre práticas, procedimentos ou condutas na escola no que se refere à resolução de conflitos, indisciplina e violência, foi constatada, por meio das Pastas de Ocorrências, apenas a suspensão de alunos. Antes, vale ressaltar que não havia registros de que a escola teria tido contato com os pais ou responsáveis, de conversas entre gestores e estudantes ou de outras medidas que a escola julgou serem necessárias para tratar; nada disso estava descrito nesse documento, havendo apenas os registros do que teria acontecido e as providências dos educadores.

Observa-se nos registros, de início, que os casos anotados pela escola não apresentam homogeneidade nas decisões tomadas pela equipe gestora. Em algumas ocorrências, os educadores optaram por suspender o aluno em um período que variou de três a cinco dias da

semana; em outros os procedimentos foram medidas distintas para tratar os casos de indisciplina e violência, como orientação para a melhora do comportamento, advertência oral e conversa com os pais e responsáveis. Nos registros escritos, verificou-se essa distinção quando o profissional da educação registrou: “o aluno se recusou a entregar o aparelho”:

J.G.S estava usando celular em sala de aula e **se recusou a entregá-lo para a direção** ver providências. Foi dispensado pelo ocorrido (Livro Preto [não há indicação de quem fez esse registro] – grifo nosso)

No mesmo livro, em outro registro, encontrou-se um caso em que dois alunos estavam usando celulares em sala de aula e os aparelhos foram apreendidos. Os procedimentos efetuados pela equipe gestora eram diferenciados, sendo que, em alguns casos, o celular foi devolvido ao aluno no término das aulas e, em outro, optou-se pela dispensa do estudante.

Jogando baralho em sala de aula durante aula do prof. M. foram trazidos à direção. **Recusaram-se a entregar o baralho** e o aluno “J” guarda na bolsa (Livro Preto [não há indicação de quem fez esse registro] – grifo nosso)

Mesmo tendo um peso muito grande no trato das relações interpessoais de alunos, professores e equipe gestora, não se notou, nos discursos, uma reflexão sobre as causas de os alunos se mostrarem desinteressados nem possíveis medidas que esses educadores adotaram pedagogicamente, sem ser o uso da suspensão da aula. No discurso oral, esses educadores acreditavam estar trabalhando para a resolução de casos de indisciplina e violência na escola por meio do diálogo. Segundo eles, a escola tinha o hábito de conversar com os estudantes envolvidos em situação de conflito, afirmando que essa maneira era bastante eficaz e trazia bons resultados. O diálogo, para esses educadores, não implicava apenas falar com o aluno, mas realizar todo um procedimento entre alunos e professores. Segundo um dos membros da equipe gestora, quando ocorriam conflitos em sala de aula, buscava-se resolvê-los separando-se os sujeitos envolvidos e conversando com a garantia de um professor mediador e de um membro da direção.

Outra questão em destaque foi o posicionamento hierárquico da equipe gestora com relação aos docentes, visto que era estabelecido que os professores ministrassem as aulas e as questões referentes à indisciplina ficavam a cargo da direção. Acreditava-se que tal atitude

existia para proteger a imagem da escola, principalmente não revelando os casos de violência mais graves. Ao velar esses acontecimentos, a equipe gestora se autoprotégia e também a sua imagem, evitando ser considerada uma escola incompetente ou violenta.

Houve um professor que desabafou sobre a falta de opções para solucionar casos de indisciplina, conflitos e violências em sala de aula, vendo-se como uma pessoa de mãos atadas. Ele culpa o sistema educacional (o desinteresse dos alunos por causa da progressão continuada – avaliação por ciclos), a quantidade de alunos em sala de aula e a impossibilidade de agir de forma mais severa com relação ao desrespeito dos alunos. Tudo isso nos fez refletir sobre: em que contexto as situações dialógicas incentivadas pelos educadores aconteciam?

Para Bakhtin (2003), os sujeitos devem reconhecer a linguagem como um processo constante de interação entre dois sujeitos mediado, sobretudo, pelo diálogo, e não apenas como um sistema autônomo. Os enunciados que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva – que está à nossa volta – segundo essa concepção, são desenvolvidos conforme as comunicações dos sujeitos.

4 Algumas considerações

O conjunto de informações deste estudo no que diz respeito a violência, conflitos e incivildades nos fez entender que existe um componente de resistência dos alunos (principalmente estudantes jovens) em relação à escola, em que eles usam diversos meios para não se engajarem nas atividades propostas: circulando pelas salas e corredores, usando celulares, não tirando o material da mochila. Pareceu-nos que os estudantes resistiam a uma escolarização que nas últimas décadas passou a ser obrigatória e sem sentido em seus cotidianos. Entendeu-se que, quando as escolas buscavam construir ambientes democráticos de aprendizagem, as diferenças de seus alunos eram acolhidas cotidianamente e os conflitos acabavam sendo mediados por todos os membros das equipes escolares. A grande questão nos parece estar na instituição escolar produzir novas significações para seu cotidiano, que devem ser construídas coletivamente, levando em consideração as novas necessidades e interesses de alunos, equipes escolares e comunidades.

Segundo Camacho (2001), a escola é um espaço em que os alunos – em plena fase de desenvolvimento – se deparam com experiências de violência. Frequentemente, a vulnerabilidade social refletida na vivência escolar reduz a força socializadora da escola, e isso

interfere nas relações do seu ambiente, além de permitir que os alunos construam a violência como uma forma habitual de experiência escolar.

Evidenciaram-se formas de violência mais sutis e de menor visibilidade, mas, nem por isso, menos importantes, pois faziam parte do cotidiano das instituições de ensino. Para Guimarães (1996), em alguns momentos os educadores são plausíveis agentes de violência, principalmente quando ministram conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos, pressionam a partir do poder de conferir avaliações escolares, agridem com tratamento pejorativo, incluindo as agressões verbais e a exposição do aluno ao ridículo.

De maneira geral, a violência manifesta uma afirmação de poder sobre o outro e a conquista desse poder é o que gera as diversas formas de violências. Suas ocorrências são consequência das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade demonstrada pelos profissionais de educação de criar mecanismos justos e democráticos de gestão da vida escolar.

Neste sentido, cabe à instituição escolar refletir e discutir temas que afligem a humanidade em seu cotidiano, entre os quais se destacam a violência, suas formas de prevenção e as possíveis repercussões no desenvolvimento da criança e do adolescente. Essa responsabilidade social se deve, em parte, ao reconhecimento de que o campo de convivência repercute diretamente na socialização infanto-juvenil, além de ser, juntamente com a família, espaço crucial para a defesa dos direitos humanos (MINAYO et.al., 1999; NJAINE, K. e MINAYO, 2003).

Em geral, a escola utiliza-se de um elenco de procedimentos formais e informais, modelados de acordo com as características de cada direção ou projeto pedagógico. Outra forma de violência é a exclusão do aluno dentro da própria sala de aula, segundo Lembo (1975), quando reina a alienação, a apatia, o ressentimento, o tédio, a atitude destrutiva e as agressões físicas, principalmente por parte daqueles alunos que sofrem vários tipos de frustração fora da escola. Entendendo a escola como um espaço em que impera a dualidade entre o “dever ser” e o “querer ser”, a sala de aula se manifesta como o ambiente no qual se tecem as redes de interações pautadas nesses dois focos.

O professor desempenha um papel duplo, no qual procura manter a ordem e sufocar as diferenças entre todos que participam daquele espaço, permitindo a tranquilidade, e não a manifestação de conflitos oriundos da diversidade de seus sujeitos. Por outro lado, porém, ele também desencadeia dispositivos para que o aluno seja capaz de produzir suas reflexões e seu

próprio aprendizado. Há uma dualidade nessa dinâmica escolar, pois, quando um educador faz uso de sua autoridade e, portanto, estabelece uma relação de hierarquia, é praticamente inevitável a existência de conflitos dentro do espaço escolar; no entanto, ao se tentarem suprimir as diferenças entre os sujeitos, uma relação de tolerância se torna mais fortalecida e alunos e professores se veem obrigados a reformular regras comuns para se ajustarem.

Para Guimarães (1996), a escola está moldada para que seus sujeitos sejam assumidos como iguais e essa homogeneização é garantida por mecanismos disciplinares, que são capazes de esquadrihar o tempo, o espaço, os gestos, os movimentos e as ações desses sujeitos, tanto alunos como educadores. Os espaços escolares possuem mecanismos internos que são, diariamente, adotados pelos gestores e educadores, por isso deve deixar de ser um local de reprodução de violências e conflitos.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; WAISELFISZ, J. J.; ANDRADE, C. C.; RUA, M. G. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 24, n. 2, dez. 1998.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Thomaz. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil. 1989.
- CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001.
- CARVALHO, A.; BENAVENTE, A. Conflitos na Escola: Textos e Contextos. **Educação, Cultura e Sociedade**, Porto, n. 3, set. 2009.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p 432-443, jul./dez 2002, 2002.
- DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. *In*: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília (DF): Unesco, 2002. p. 59-92.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

LUIZ, M. C.

GUIMARÃES, Á. M. Indisciplina e violência : a ambigüidade dos conflitos na escola. *In:* AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

LEMBO, J. M. **Porque falham os professores**. São Paulo: EPU, 1975.

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R.; NJAINE, K.; DESLANDES, S. F.; SILVA, C. M. F. P.; FRAGA, P. C. P.; GOMES, R.; ABRAMOVAY, M.; WAISELFISZ, J.; MONTEIRO, M. C. N. **Fala galera**: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOSER, G. **A agressão**. São Paulo, SP: Ática, 1991.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Revista Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, v. 7, n. 13, p. 119-134, 2003.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso, princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PINHEIRO, P. S.; ALMEIDA, G. A. **Violência urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003.

SALLES, L. M. F.; FONSECA, D. C.; ADAM, J. M. Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área. *In:* LUIZ, M. C. (org.). **Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência**: o desafio da violência na escola. São Carlos: EdUFSCar, p. 39-76, 2016.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: Uma perspectiva antropológica. *In:* VELHO, G.; ALVITO, M. (ed.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. p.11-25.

ZALUAR, A. Violência Intra e Extramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, 2001.

WAISELFISZ, J.J. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes do Brasil. CEBELA – Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. 1. ed. Rio de Janeiro, 2012.

WIERVERKORKA, M. O novo paradigma da violência. *Tempo Social*. **Revista de Sociologia da USP**, v. 9, n. 1, p. 5-41, 1997.

Enviado em: 31/7/2020

Aprovado em: 29/3/2021

Publicado em: 10/1/2022