

Discutindo Algumas Faces do Fracasso Escolar Como um “Sintoma” da Violência Escolar: do individual à instituição

Rosane Gumiero Dias da Silva

Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil

rosane_gds@hotmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Atualmente são muitas as queixas apresentadas pela escola, principalmente no que se refere à violência escolar. É visível que o sistema educacional brasileiro tem sentido dificuldade em prevenir essas queixas e seus sintomas, como a indisciplina, a agressividade, o roubo, a depredação da instituição, a dificuldade de aprendizagem – enfim, o fracasso escolar. Alguns estudos – como Tessaro (2001); Patto (1987); Boarini (1998a), dentre outros – mostram que ainda é comum centrarem-se no aluno as explicações para esses comportamentos. A escola ainda costuma atribuir a responsabilidade pelo ato violento exclusivamente ao aluno e à sua família. Nosso interesse neste estudo é discutir algumas contribuições da abordagem educativa Pedagogia Institucional, que questiona as práticas individuais em relação à violência nas escolas através do seu enfoque psicossociológico e apresenta uma alternativa de trabalho coletivo, envolvendo professores, alunos, pais e comunidade.

Palavras-chave: Violência Escolar. Pedagogia Institucional. Fracasso Escolar.

Discussing Some Aspects of the School Failure As a “Symptom” of School Violence: the from the individual to the institution

Abstract

Currently there are many complaints from school, especially with regard to school violence. It is apparent that the Brazilian educational system has experienced difficulty in preventing

such complaints and their symptoms, such as indiscipline, aggression, stealing, looting of the institution, the difficulty of learning – in short, school failure. Some studies – like Tessaro (2001); Patto (1987); Boarini (1998 a), among others – show that it is still common to focus on the student explanations for these behaviors. The school still tends to assign responsibility for the violent act exclusively to the student and his family. Our interest in this study is to discuss some contributions of the educational approach Institutional Pedagogy, which questions the individual practices in relation to violence in schools through its psychosocial approach and presents an alternative collective effort involving teachers, students, parents and community.

Key words: School Violence. Institutional Pedagogy. School Failure.

Introdução

É recente na literatura brasileira a questão da violência em geral e, especificamente, da violência escolar. Surgiu na década de 1990, por iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que, cônica da gravidade da situação, elaborou alguns projetos, a exemplo do “Mapa da violência III: os jovens do Brasil” e do estudo “Lidando com as violências nas escolas”. Este último motivou pesquisas de âmbito nacional e local, abrindo novas possibilidades de trabalho.

É importante considerar que, conforme dados da Unesco, os jovens brasileiros, principalmente os de idade entre 15 e 24 anos, constituem a faixa populacional mais exposta à violência, seja como vítimas, seja como agentes. Em termos de mortes causadas por fatores externos (homicídios, acidentes de trânsito e suicídios), os dados quantitativos correspondentes a essa faixa etária são tão elevados que colocam os índices brasileiros na terceira posição entre os mais altos do mundo (UNESCO, 2003, p. 1).

Tomando como suporte as informações e notícias veiculadas pela mídia, os documentos oficiais do Ministério da Educação e do Desporto, os trabalhos científicos e as análises da realidade identificamos sérios problemas relacionados ao desenvolvimento educacional do País. Dentre eles algumas vergonhas nacionais no que se refere aos nossos jovens e crianças, que são classificadas como violências. Podemos citar algumas: o uso e abuso do trabalho infantil, que abrange cerca de 5,5 milhões de crianças, dos quais 2,5 milhões estão totalmente fora da escola; a exploração sexual de crianças e adolescentes;

altos índices de reprovação e baixa escolaridade; e evasão escolar no Ensino Médio (BRASIL, [19--?], p. 6).

Exatamente porque os problemas são sérios, a literatura sobre violência não é consensual, o que, por si só, demonstra a necessidade de pesquisas nesse campo. O termo possui significados múltiplos. Dizem a Unesco (2003) e Kosonski (2003) que a violência é multifacetada; Chaui (1986) diz que a violência possui inúmeros significados; e Abramovay (2002) que nenhum conceito chega a ser consensual entre os pesquisadores.

A literatura brasileira associa os atos violentos a dois grandes tipos de fatores. A saber: fatores externos e fatores internos, os quais também servem para explicar a violência nas escolas e a violência das escolas, já que essa instituição espelha as condições sociais em que está inserida. Situada muitas vezes em meio à violência, agregada ao contexto social, a escola reflete as tensões e os conflitos dos grupos à sua volta e dentro dela, os quais fazem parte da rotina do cotidiano escolar.

Além dos pesquisadores da Unesco (2003), outros autores – como Foucault (1993), Morin (1981), Wieviorka (1997), Chaui (1986), Kosonski (2003), retirar Andrade (2007), Adorno (2002), Nagel (2008), Aquino (1998) e Minayo (1999) – apresentam como fatores externos: a exclusão social, racial e de gênero; o tráfico de drogas; a desestruturação familiar; o crescimento de grupos e gangues; a invasão de traficantes; a pobreza; os meios de comunicação de massa; o consumismo; o individualismo; a modernidade; a desigualdade social; os baixos salários; o analfabetismo; o desemprego; a pós-modernidade; o poder etc.

Os fatores internos vinculam-se à própria instituição escolar. Como afirmam Silva (2005), Andrade (2007), Sposito (1998), Hayden e Blaya (2002) e Facci (2003), o conteúdo programático da maioria das escolas apresenta-se desvinculado da realidade, sendo quase inaplicável no contexto social. O mesmo se pode afirmar do sistema de normas e regulamentos e dos projetos político-pedagógicos. O currículo escolar. Políticas educacionais prometidas e não cumpridas. A forma de resolver conflitos inter ou intragrupais. A falta de respeito dos professores para com os alunos e vice-versa. As lacunas na formação de professores. A baixa qualidade de ensino e aulas desmotivadas são outros dos tantos fatores internos que podem estar relacionados à violência escolar, levando o aluno ao fracasso escolar.

Silva (2009, p. 29) concorda com Andrade (2007) que: “é possível enxergar nesses problemas o resultado de fracassos escolares”. E, com ele, a marginalização do saber, onde:

[...] a importância e a ineficácia da escola, que não facilita a inclusão das novas gerações à sociedade, deixando de transmitir-lhes valores que promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de instruir-lhes nos conhecimentos necessários à vida pessoal e coletiva (SILVA, 2009, p. 29).

Além da escola, outros setores relacionados ao bem-estar social destacam-se com preocupações quanto à erradicação da violência. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (1993), a violência, pelo número de vítimas e a magnitude de sequelas orgânicas e emocionais que produz, adquiriu um caráter endêmico e, em muitos países, converteu-se num problema de saúde pública. O setor de saúde “constitui a encruzilhada para onde convergem todos os corolários da violência pela pressão que exerce em vítimas sobre os serviços de urgência” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 1993, p. 2).

Nos setores jurídicos, pela ótica do direito penal, observa-se preocupação semelhante. Chrispino e Chrispino (2008, p. 11) discutem o fenômeno chamado judicialização das relações escolares, caracterizando-a “pela ação da Justiça no universo da escola”, o que resulta nas mais variadas condenações. Os autores procuram mostrar “que os atores principais da educação não estão sabendo lidar com todas as variáveis que caracterizam as relações escolares” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p. 12). OK.

Os índices de violência social e escolar; a preocupação dos organismos internacionais; a ausência de consenso na literatura sobre o assunto; e as evidências de que o universo escolar pouco tem contribuído para diminuir esses índices nos induzem à adoção de um marco conceitual sobre a violência e a violência escolar, de forma a delinear nossas indagações.

Podemos iniciar com o conceito de violência da Unesco citado por Ortega e Del Rey (2002, p. 81), segundo o qual se trata de uma

[...] intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) e também contra si mesmo – abrangendo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidente”, além das diversas formas de agressão sexual. Compreendem-se igualmente as formas de violência verbal, simbólica e institucional.

Nessa mesma linha de raciocínio, encontramos em Abramovay e Rua (2002 apud UNESCO, 2003, p. 4) a ideia de que há um ponto de consenso básico na literatura especializada: “todo e qualquer ato de agressão – física, moral ou institucional – dirigido contra a integridade de um ou vários indivíduos ou grupos é considerado um ato de violência”.

Concluimos, portanto, que o conceito de violência deve ser orientado por diversas disciplinas, com base nas quais ela possa ser interpretada e interligada em suas várias faces, como um fenômeno psicossocial multifacetado. Acolhemos também o conceito de violência escolar de Pain (1992, p. 44-46), que diz:

[...] a violência pode encontrar-se na origem ou no final de relações conflituosas [...] é uma estratégia radical para solucionar conflitos [...] A má gestão dos conflitos (e não eles mesmos) é a causa do surgimento da violência na escola, favorecendo a manifestação de preconceitos e discriminação da agressão física ou moral da anulação ou destruição da dignidade e da cidadania alheia.

É inegável que o progresso científico e tecnológico, que gera mudanças econômicas, políticas, demográficas, e sociais, não tem proporcionado harmonia e bem-estar a todos os homens. Suas inovações, ao mesmo tempo que colocam possibilidades sem precedentes para o ser humano em termos de autorrealização, ameaçam acirrar os conflitos étnicos, raciais, migratórios, afetivos, psicológicos e sociais.

Nos textos de Pain (2008), Wiewiorka (1997), Unesco (2003), Silva (2005), entre outros, a abertura das fronteiras e dos capitais, ocorrida especialmente no final do século XX e início do século XXI, ocasionou rápidas mudanças no meio econômico, científico, tecnológico e sociocultural, desencadeando uma crise de valores humanos, éticos e morais cujas consequências – muitas delas irreversíveis e indesejáveis para a convivência humana – não permitem a construção de uma sociedade mais justa e responsável. Pain (2008, p. 5) afirma que vivemos em sociedades do paradoxo,

[...] nas quais se prescrevem as condutas [...] privilegiam-se certos comportamentos, declarados corretos sem que sua prática ou a valorização social dela decorrente sejam ressaltadas. Ao contrário, sancionam-se as falhas ou a ausência de sucesso. O fracasso é um erro de seleção de pessoal.

Nesse sentido, é comum o aparecimento do fracasso, de tensões, agressividade e violência em diferentes setores sociais, como é o caso da escola, apontada como responsável pela formação de cidadãos e indivíduos atuantes no seu meio. Pain (2008, p 3) defende em seus escritos que “grosso modo, é esse todo o problema da escola atual, o problema das instituições, da presidência política moderna: pode-se prometer tudo, sem nada ter; pode-se literalmente fingir que se tem tudo, e isso basta”. Para Andrade (2007, p. 30),

[...] em contraste com a responsabilidade da escola de ser lugar de prevenção da violência e de resolução não violenta de conflitos, a realidade da baixa qualidade do ensino da escola básica pública contribui para o desgaste da autoestima e da autoimagem do alunado, uma escola que não ensina provavelmente não será valorizada por seu alunado, que não vê sentido em respeitá-la e por ela zelar.

Para alguns autores nacionais e internacionais, tais como Souza (1997), Tessaro (2001) e Pain (2008), as estatísticas revelam que, em termos mundiais, a maioria das crianças tem acesso à escola. É evidente que as portas já se abriram para quase todas, mas, infelizmente, não se pode afirmar o mesmo da qualidade educativa. Assim, muitas crianças, embora tenham acesso à escola, não obtêm o aprendizado acadêmico. Essa falta de qualidade de ensino nos leva a refletir sobre a escola que se insere nessa sociedade atual, a qual leva os alunos a se fazerem a seguinte pergunta:

É preciso ou não ir à escola para ser bem-sucedido? Quem nunca ouviu essa frase, proclamada insistentemente? Não obstante, a escola e uma parte de seus professores, responsáveis pela condenação surda de jovens “promovidos à exclusão”, preferem fechar as portas e meditar entre intelectuais bem-educados e deixar de questionar a realidade fora dos muros escolares (PAIN, 2008, p. 3).

Buscamos amenizar a exclusão e o fracasso escolar, que, segundo Souza (1997), Tessaro (2001), e outros autores, são fatos incontestáveis, mas isso não é suficiente. Pain (2008, p. 5) salienta que, nas sociedades paradoxais:

[...] não se dá mais tempo ao tempo. Ensina-se por ensinar. Educa-se por educar
[...] Pensa-se, com isso, em racionalizar a educação, indexando-a pela economia,

mas se esquece que a inteligência e o pensamento têm um jeito particular de progresso e avanço que depende tanto das subjetividades quanto das condições nas quais elas são exercidas.

Segundo Boarini (1998 a); 1993) e Tessaro (2001), o mais preocupante é que as causas do fracasso escolar quase sempre são atribuídas à criança e à família, razão pela qual ainda predominam práticas psicologizantes e medicalizantes. Segundo Machado e Souza (1997), foi a partir da década de 1980, com Patto (1987), que as pesquisas passaram a questionar a concepção de que o aluno não é o único responsável pelo fracasso escolar. Começaram a chamar a atenção outros aspectos, como a má qualidade do ensino e a presença, nas práticas escolares, de estereótipos e preconceito em relação à criança pobre. Apesar dessas iniciativas, depois de mais de duas décadas, as pesquisas continuam demonstrando que as explicações do fracasso escolar permanecem centradas no aluno, sendo ele responsabilizado pelos problemas de escolarização.

Segundo Pain(1992), certos alunos, como, aliás, seus pais, não entendem por que, mesmo sendo pontuais, dispondo do material escolar e sendo motivados e atentos às aulas, não conseguem aprender o esperado ou o aprendem mal. A aprendizagem não vem ao encontro do desejo do aluno. Agredidos, revidam com a agressão, e uma pergunta sempre é feita: o problema é a escola, que não é boa ou o professor, que ensina mal?

Concordamos com autores como Vygotsky (1991), Duarte (1996), Facci (2003), Oury e Vasques (1998), Saviani (1995), Pain (1992), entre outros, que consideram a instituição escolar o lugar mais apropriado para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Compete a essa instituição, na figura do educador/professor, ensinar à criança aquilo que ela ainda não sabe, mas que já tem condições de aprender com auxílio do professor e da comunidade escolar.

Pain (2008) vai um pouco além, ao declarar, com muita propriedade, que a escola é um espaço apropriado para fazer com que:

[...] os malefícios da globalização voltem-se contra ela própria. O que nos impede de usar os jogos de papéis, de papéis múltiplos, nos espaços da sala de aula e da escola, de fazer emergirem, dessa forma, responsabilizações contextualizadas? O que nos impede [...] de ajudar os grupos de jovens motivados a assumirem papéis em coletividade, nas pesquisas, nos projetos sociais, a fim de proteger a reflexão, a

fim de adquirir conhecimento para o bem comum, para o bem dos outros? O que nos impede de trabalhar sobre a desconstrução das grifes, a problemática da ecologia e da economia equitativas? O que nos impede de desconstruir o mercado do automóvel, da televisão? [...] O mais problemático são as mídias. Sabe-se bem, graças aos estudos das psicopatologias norte-americanas, ao longo de vinte anos de pesquisa sobre a psicopatologia social e dos psicopatas propriamente ditos, produzidos em série por nossos sistemas globalizados, violentos, em nossos laboratórios sociais. Sabe-se, igualmente, a que ponto a televisão tem um papel determinante de suscitar, reforçar, encorajar a violência. Há, pois, todo um trabalho a fazer. Precisamos de outros “jornais” nas escolas, ou melhor ainda: de outras mídias, de contramídias nos liceus, nas escolas, nos bairros.

No contexto de globalização, em que se dissemina a violência, deparamo-nos constantemente na escola com essas questões que se manifestam em ordem teórica e prática. Elas transformam-se em orientações psicológicas e pedagógicas por parte dos coordenadores e professores que vivenciam em seu cotidiano queixas sobre a violência e o fracasso escolar. Tais queixas abrangem várias dimensões, desde a física a moral. Podemos citar algumas: estrutural, simbólica, verbal, de roubo, de assédio, de *bullying*, ameaças, brincadeiras de mau gosto, indisciplina, falta de respeito, agressões morais e físicas entre si e aos professores, depredação dos bens públicos, famílias desestruturadas, posição econômica e social, entre outras.

Motivada por ampliar essas questões, apresento apenas o resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2006 em uma escola pública do Estado do Paraná. A população pesquisada abrangeu 30 alunos do ensino médio e filhos de pescadores e de pedreiros que moravam em ilhas e viviam dessas atividades. Mesmo com pouco poder aquisitivo e pouco acesso à cidade, esses alunos nos surpreenderam com suas altas expectativas quanto à ascensão social pela via escolar.

Com base em entrevistas destinadas aos alunos para avaliarmos a natureza das queixas vindas dos professores quanto à indisciplina, falta de interesse e desmotivação em sala de aula, constatamos que as respostas dos alunos não coincidiram com as perspectivas dos professores e da equipe pedagógica, ou seja, os professores relatam que os alunos não apresentam interesse pelo estudo, pela escola e pelo seu futuro. Nas representações sociais dos alunos pela importância da escola, encontramos relatos que identificam conceitos em:

aprender, decidir o futuro, ser médico, ser engenheiro, ter um bom emprego, trabalhar como político, assim como ter um futuro melhor etc. e apontam-nos para uma consciência escolar.

Tais expectativas, no entanto, não correspondem à realidade apresentada nas pesquisas, em 16 de janeiro de 2008, do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), em que a evasão e o analfabetismo imperavam no Brasil; onde a baixa escolaridade brasileira atinge mais da metade dos eleitores e chega a 70% na região Nordeste do país, relativas ao ano de 2007. Segundo o TSE, um pouco mais da metade, 51,5%, dos 127,4 milhões de eleitores brasileiros não conseguiu completar o primeiro grau ou apenas lê e escreve. A partir dessas informações, podemos afirmar que nesse contexto existe um tipo de violência que é simbólica, estrutural e institucional. Nesse sentido, foge dos muros das escolas, porque as escolas ficaram de muros fechados para essa população.

Outros exemplos são depoimentos de professores abordados em sala de aula na disciplina de Psicologia da Educação no Curso de Formação de Professores. Eles relatam e confirmam o pouco investimento do professor na disciplina de Psicologia para com os alunos que se preparam para ser futuros professores do ensino fundamental:

A prova de Psicologia é simples, eu quero que vocês escrevam opiniões próprias e experiências individuais [...] A hereditariedade é, por exemplo: se a mãe é desnutrida, o bebê será fraquinho [...] cada um traz exemplo do seu dia a dia e a Psicologia é nosso dia a dia [...] a apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos, de maneira certa ou errada, é muito importante, pois, como professora, estou preparando-as psicologicamente para dar aulas (SILVA, 1995, p. 75).

As afirmações acima evidenciam situações do/pelo senso comum apresentadas como “verdades”, totalmente descontextualizadas da ciência psicológica e pedagógica. Em sua maioria, explica Silva (1995), as reflexões não ultrapassam o sensitivo, credices populares, queixas do que ocorre no ambiente doméstico, experiências do cotidiano, ausência de habilidades e de conhecimentos tanto dos conteúdos ministrados quanto da preparação de pessoas para atuar em sala de aula.

Segundo Facci (2007, p. 152), OK. o professor tem deixado de investir em sua formação na utilização de conteúdos científicos que colaboram para o seu conhecimento e trabalho docente, pois:

[...] se não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços produzidos pelas várias ciências, ele poderá ter muita dificuldade de trabalhar com os conceitos científicos, assim como encontrará grande dificuldade de fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie daquelas atividades com as quais os alunos se defrontam no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o fracasso escolar pode iniciar-se dentro das salas de aula e prevalecer por todo um contexto social, tornando-se os índices de analfabetismo cada vez maior.

Caminhando para uma possível conclusão...

Diante do exposto neste trabalho, questionamos: qual o fundamento de um ensino em que os alunos desvalorizam a ação docente? Agridem os professores? Tornam-se agressivos e intolerantes com a escola? Mostram-se indisciplinados e, muitas vezes, não respeitam seu próprio hábitat? O que estará acontecendo com os alunos, professores e a própria escola quando alunos que fazem o curso de formação de professores afirmam: “só estou fazendo o curso para sair de casa, não quero ser professor(a)”? Que pensamento pedagógico estará permeando essas ações? Onde estará o fracasso? Em que estará o fracasso? Quem estará fracassando?

Queremos, nesse contexto, dar relevância em nossas reflexões “ao corpo e à alma” de uma Instituição Escolar (desde alunos, professores, funcionários e pedagogos, conteúdo programático, metodologia, pais, comunidade, contexto cultural, econômico e social) em que vários benefícios podem derivar da compreensão dos motivos da violência escolar, os quais podem auxiliar nos estudos sobre o fracasso escolar. Uma Instituição Escolar em que sair do paradigma individual para o social pode nos levar a outra forma de pensar a cultura da violência.

Em suma, esse problema tão complexo, cujas soluções têm sido buscadas por inúmeros pesquisadores, entre eles o já citado, Jacques Pain, que trabalha com a perspectiva da Pedagogia Institucional, uma corrente francesa que nasceu com o educador e pedagogo Fernando Oury, discípulo direto de Célestin Freinet. A Pedagogia Institucional questiona as práticas individuais de enfrentamento da violência e apresenta possibilidades: o trabalho coletivo e o diálogo. Na instituição escolar deve-se priorizar o envolvimento constante dos professores, alunos e comunidade.

Pain (1993, 2003) esclarece que a Pedagogia Institucional foi formada na intersecção de vários princípios teóricos e práticos, além das técnicas de Freinet: a Psicoterapia Institucional, a Psicanálise, a dinâmica de grupo e o psicodrama. A Pedagogia Institucional “é a pedagogia freinetiana a fazer análise [...] à luz ora da psicanálise, ora das ciências humanas [...] É também a pedagogia entre guerras, politicamente preocupada com o cotidiano”.

Como a Pedagogia Institucional é a “pedagogia da crise, no que a crise contém e revela da violência social” (Pain, 2003, p. 159), desconsidera a possibilidade de uma análise unidimensional do Fenômeno e trabalha com o social, psicológico, afetivo, econômico, político e pedagógico. Prima pela interlocução das ciências, dedica-se aos fatores institucionais e interrelacionais que compõem o clima escolar. É uma teoria eminentemente educacional e, por isso, serve como um dos fundamentos para a formulação da competência interrelacional do educador com o educando em situação de conflito e violência na escola. Segundo Pain (2008) 7 p. 2), desde 1924 Freinet elaborou, com a participação dos alunos, algumas técnicas a ser aplicadas em sala de aula. Essas técnicas consistem na elaboração de um jornal, inventando, assim, o texto, e a livre expressão dos alunos através da palavra e de aulas-passeio, e discutindo a investigação e a correspondência interescolar. Essas seriam as características da pedagogia Ativa.

Oury e Vasques (1998), como fundador da Pedagogia Institucional, orienta-nos quanto aos estágios da prática educativa, os quais denominou *lugar*, *tempo* e *grupo*. A escola é um lugar de vida coletiva, agradável, onde os alunos devem sentir-se como em suas casas. Deve se tornar o lugar de aprendizagem do afetivo, das decisões, do saber falar, do compreender, do aprender. Deve ser um meio social. O tempo deve ser administrado por alunos e professores. Os alunos, organizados em grupos, realizam divisão de tarefas, cumprimento de regras, responsabilidade pessoal e o direito de falar. A sala de aula é gerenciada pelos alunos e pelo professor. Todas as mudanças, decisões e outras medidas relativas à organização dos grupos são decididas por reuniões denominadas “conselhos”. Na perspectiva da Pedagogia Institucional, “a aula é o laboratório do saber, onde os alunos em carne e osso pesquisam para compreender o mundo [...] é a aula fora dos muros” (PAIN, 2008) 7, p. 25).

Na expressão de Pain (2002, p. 3), amigo e companheiro de F. Oury, a Pedagogia Institucional, com suas técnicas ou seus dispositivos, pode ser sumarizada em torno de quatro "L":

- **Lugar:** cada qual tem seu espaço reconhecido, seu nome, sua identidade; **Lei:** no coletivo cada qual aprende a viver dentro de uma esfera simbólica, segundo regras de convivência que permitem superar o caos e aprendendo a compartilhar; **Limite:** cada qual tem seu espaço reconhecido e aprende a respeitar os espaços dos demais, respeitando os limites que a convivência requer; **Linguagem:** num tal contexto, todos têm direito à palavra e a participar das decisões, vivendo a liberdade de expressão num contexto de comunicação onde cada qual passa a "ex-sistir OKcomo sujeito".

Segundo Pain (2006, p. 169), ao abordar a violência e o conflito na escola, a Pedagogia Institucional atenta também para as relações entre escola, cidade, país e comunidade, e, para os efeitos que os fatores pedagógicos exercem sobre o clima institucional, este definido como a qualidade da rede de relações intersubjetivas escolares, a cuja deterioração corresponde o aparecimento de conflitos e violências.

Para Oury (1998) 5, p. 150), a violência se resolve por meio da palavra e do simbólico. Como a violência resulta de uma crise institucional, a preocupação preventiva, que caracteriza o enfoque educativo dessa teoria, julga que a gestão de conflitos e a evitação ou superação da violência se dão, antes de tudo, pela modificação das condições estruturais da instituição. Como afirma Pain (2003 p. 96), prevenir a violência é igual a mediar conflitos.

A Pedagogia Institucional, que na educação francesa foi desenvolvida com turmas que apresentassem problemas de indisciplina, consideradas mais difíceis, é baseada na responsabilidade pessoal, no direito de falar, em uma dimensão ética em que convergem o livre intercâmbio e o respeito. Compreender o outro, escutá-lo, colocar problemas em palavras antes de tomar decisões, postergar a ação de forma cautelosa e defender os direitos no grupo são atitudes fundamentais para a prevenção da violência.

Concordamos com a posição desses pesquisadores de que a escola, por ser um lugar de aprendizagem, de formação da cidadania, do desenvolvimento psíquico, moral e social, de aprender a "ser humano", é também um lugar de prevenção da violência e garantia da qualidade humana.

E, por fim, o olhar crítico que o psicólogo precisa lançar sobre a queixa escolar nos auxilia a repensar sobre como intervir e

[...] desvelar os processos de escolarização que produziram essa criança que tem na apatia uma forma de comunicação ou na agressividade a sua maneira de se defender de práticas pedagógicas produzidas numa escola cujas relações são atravessadas por preconceitos e estereótipos em relação à criança pobre e sua família (SOUZA, 1997, p. 127).

No contexto de globalização, em que se disseminam todos os tipos de violência, podemos dizer que só resolveremos os problemas da escola dentro dela. É necessário estar na escola e se envolver com a educação. A escola continua a ser o lugar em que se concentra uma parte fundamental do saber, onde se pode normalmente ouvir que há um “saber do saber”, onde se pode aprender a aprender. É necessário, então, que a escola, ao mesmo tempo em que continua a concentrar os saberes, transforme-os em lições para a vida.

Referências

ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 84-135, jul./dez. 2002.

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília: UCB, 2002.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G.(Org.). **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

ANDRADE, F. C. B. **Tornar-se uma lição permanente**: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola. 2007. 220 p. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno Cedes**, Campinas, ano 19, n. 47, p. 7-19, 1998.

BOARINI, M. L. **Unidades básicas de saúde: uma extensão da escola pública?** 1993 215 f. Tese (Doutorado em Psicologia)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. Aprendizagem: questões em debate. **Apontamentos**, Maringá, n. 69, p. 19-26, jan. 1998a.

_____. Indisciplina escolar: a queixa da atualidade. **Apontamentos**, Maringá, n. 69, p. 3-18, jan. 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Quadro da tragédia educacional brasileira**. Brasília: MEC, [19--?]. p. 1-17. Mimeografado.

CHAUÍ, M. A Ordem contra o direito. In: PINHEIRO, P. S. (Org.). **Democracia e violência: reflexões para a Constituinte**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/imagens/0013/001322.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2009.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, UNESP Araraquara, 2003, 218 páginas.

FACCI, M.G.D. & MEIRA, M. E.M. (cols) **Psicologia Histórico–Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. In MEIRA, M.E.M. **Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação**.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

HAYDEN, C.; BLAYA, C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEW, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002.

KOSONSKI, E. Drogas, violência e vitimização. In: LEAL, C. B.; PIEDADE JR., H. (Org.). **A violência multifacetada**: estudos sobre a violência e a segurança pública. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia escolar In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R (Org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 35-49.

MINAYO, M. C. S. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1999.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

NAGEL, L. **Declarações do Banco Mundial (1998-1999)**. Palestra. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 13 mar. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Lidando com as violências nas escolas**: o papel da Unesco no Brasil. Brasília: Unesco, 2003.

Organização Pan Americana da Saude. Brasil, 1993.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: Unesco/UCB, 2002.

OURY, F. ; VASQUES, A. **Vers une pédagogie institutionnelle?** Vigneux: Matrice, 1998.

PAIN, J. Violence et mondialisation. Les défis de l'école: subir ou combattre ? In: EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA: NOVAS PERSPECTIVAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 2008, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008.

PAIN, J. _____. **Ecoles**: violence ou pédagogie? Vigneux: Matrice, 1992.

_____. **L'École et ses violences**. Paris: Economica/Anthropos, 2006.

_____. **La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury**. Out. 2002. p. 1-12. Mimeografado.

_____. **Penser la pédagogie**. Vigneux: Matrice, 2003.

_____. **La pédagogie institutionnelle d'intervention**. Vigneux: Matrice, 1993.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SILVA, R. G. D. **As políticas educacionais e o ensino de psicologia no ensino médio**: uma análise de implementação na rede pública estadual de Maringá, PR (1999-2002). 2005. 200 f. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **A disciplina de psicologia no magistério**: contribuições para o ensino. 1995.130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1995.

_____. O fracasso escolar como um “sintoma” da violência escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 6., 2003, Salvador. **Anais...** Salvador: Faculdade Ruy Barbosa, 2003.200. f.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R (Org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, 1998.

TESSARO, N. S. **Auto-avaliação da competência para ensinar**: estudo preliminar de uma escala. 2001.227 f. Dissertação (Mestrado)—Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC, Campinas, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Moraes, 1991.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. **Tempo Social**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 5-41, maio 1997.

Enviado em Abril/2011

Aprovado em Junho /2011