

# **Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade\***

Caren Ruotti

*Universidade de São Paulo*

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo central investigar as conexões e os distanciamentos entre a violência em meio escolar e a violência nos bairros de onde provém sua clientela. Procuraram-se identificar fatos que caracterizam a realidade escolar como também as representações sobre a violência. O estudo teve uma abordagem qualitativa, no qual foi utilizada a metodologia de estudo de caso. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas e observações das relações escolares. A escolha da escola esteve pautada em critérios socioeconômicos da população residente, na condição de violência no entorno e na situação de violência da própria escola. Os resultados obtidos indicam tanto a existência de manifestações de violência, próprias da realidade externa penetrando o interior das escolas, quanto o modo como essas representações interferem na conduta dos profissionais e agentes da educação. Essas representações têm por referência dois momentos. O primeiro em que relatos de acentuada violência estimulam sentimentos de medo e insegurança entre os atores da escola, impedindo ou dificultando a ação educativa. Um segundo momento, datado a partir da chegada de nova direção, no qual são percebidas tentativas de reversão desse quadro mediante adoção de disciplina rígida. Os efeitos dessa mudança revelam, por um lado, percepções quanto à redução da violência associada à realidade externa, em especial à presença do tráfico de drogas nas dependências da escola; por outro, evidenciam a produção de uma violência institucional, que exclui aqueles resistentes à nova ordem.

**Caren Ruotti**

**Núcleo de Estudos da Violência – USP**  
**Av. Prof. Lúcio M. Rodrigues, Bl. 2**  
**05508-900 – São Paulo – SP**  
**E-mail: cauruotti@usp.br**

## **Palavras-chave**

Violência – Instituição escolar – Jovens – Sociabilidade.

\* Esse artigo é resultado da dissertação de mestrado: "Os sentidos da violência escolar: uma perspectiva dos sujeitos" (2006), orientada por Sérgio França Adorno de Abreu e com o apoio (Processo n. 04/04296-2) da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP).

# ***Violence at schools: facts and representations in the production of reality\****

Caren Ruotti

Universidade de São Paulo

## **Abstract**

*This article has as its central objective the investigation of the connections and contrasts between the violence found at schools and that observed in the neighborhoods of origin of the school's population. Facts characterizing the reality of the school were identified, as well as the representations made of the violence. The study followed a qualitative approach that made use of the method of case studies. Data were collected in interviews and in observations of relationships at school. The choice of a school attended to socioeconomic criteria of the resident population, to the situation of violence in the school surroundings, and to the violence within the school itself. The results indicate that manifestations of violence typical of the outside reality are penetrating the school, and also the way in which such representations interfere in the conduct of education workers and agents. These representations can be related to two moments. The first when reports of intense violence raise feelings of fear and insecurity among the school players, hampering or even precluding the action of education; and the second moment, starting with the arrival of a new school principal, when attempts are made to reverse the situation via the adoption of a rigid discipline. The effects of this latter change reveal, on the one hand, perceptions as to the reduction of violence associated to the external reality, specifically as related to drug traffic within the school, and, on the other hand, they show the production of an institutional violence that excludes those resistant to the new order of things.*

## **Contact:**

**Núcleo de Estudos da Violência – USP  
Av. Prof. Lúcio M. Rodrigues, Bl. 2  
05508-900 – São Paulo – SP  
E-mail: cauruotti@usp.br**

## **Keywords**

*Violence – School institution – Youngsters – Sociability.*

*\* This article results from the Master Dissertation "Os sentidos da violência escolar: uma perspectiva dos sujeitos" [The meanings of school violence: a perspective from the subjects], which was supervised by Sérgio França Adorno de Abreu, and was supported by FAPESP (State of São Paulo Research Foundation) under contract 04/04296-2.*

Atualmente, o ambiente escolar aparece de maneira reiterada como espaço onde se multiplicam diferentes formas de violência, as quais estariam interferindo no trabalho educativo ou mesmo inviabilizando-o. Como consequência, verifica-se a construção de uma atmosfera de medo e de suspeição que incide diretamente sobre a conduta dos alunos e sobre as condições de vida que estes possuem fora da escola, principalmente no caso de escolas localizadas em regiões caracterizadas pela violência urbana. Nesse sentido, vê-se obliterada, muitas vezes, a possibilidade de construção de um ambiente escolar pautado pelo respeito mútuo.

Essa situação vem se constituindo como alvo de preocupações das instâncias públicas como problema social que requer intervenção, tendo também amplo reflexo nas pautas que orientam a opinião pública, inclusive por intermédio dos meios de comunicação. As medidas adotadas no país, com a finalidade de reverter esse quadro de violência, ora tendem para ações de cunho mais educativo ora para aquelas que priorizam a segurança pública. Ambas, no entanto, mostram-se descontínuas no tempo, reflexo das mudanças de gestões e interrupção das políticas iniciadas.

Nesse contexto, a problemática da violência em meio escolar transforma-se em foco de investigação em diferentes áreas de conhecimento e, nesse caso, o interesse centra-se em entender os seus contornos e os processos que conformam sua manifestação. Pode-se ressaltar que a violência nas escolas vem sendo abordada, em grande medida, por meio de duas linhas de investigação específicas, embora não esgotem o grande arcabouço teórico que vem sendo desenvolvido. De um lado, os próprios mecanismos escolares são denunciados como produtores dessa violência (Bourdieu, 1999; Dubet, 2001; 2003; Charlot, 2002). Por outro, a preocupação para com a violência incide sobre a possível porosidade das escolas às condições das áreas onde estão situadas (Guimarães; Paula, 1992; Guimarães, 1998; Zaluar; Leal, 2001).

Na primeira vertente, a discussão volta-se para o recente processo de ampliação da oferta de vagas na educação pública tanto no Brasil como em diferentes países, embora com ritmos e características específicas, que põe a descoberto desigualdades próprias de sistemas escolares, as quais não promovem uma real inclusão social. O mal-estar advindo dessa situação vem se manifestando, não obstante, na forma de violência. Se hoje, como bem indica Heloísa Fernandes (1994), fazemos parte de uma sociedade escolarizada, na qual a escola afigura-se como uma instituição central na recriação das significações nucleares da modernidade, esta revela contradições fundamentais do mundo social atual:

[...] que tende cada vez a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até políticos, mas sob categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso, como se esse fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima destes bens exclusivos. (Bourdieu, 1999, p. 486)

Assim, essa massificação escolar forja um novo quadro permeado por contradições que atingem as relações escolares. Como ressalta Dubet (2003) sobre a realidade francesa, a escola pôde ser considerada neutra na produção de desigualdades sociais, enquanto o acesso aos seus bancos era regulado por processos externos. Entretanto, com a massificação, são os mecanismos propriamente escolares que começam a ser denunciados como produtores de desigualdades. Nesse sentido, evidencia-se tanto uma exclusão relativa dos não diplomados, diante do movimento crescente de diplomas, como uma estratificação interna, resultado da seleção e julgamento escolar que orientam as trajetórias dos alunos para formações mais ou menos qualificadas. Diante desse quadro de exclusão, a violência acaba sendo uma das estratégias de reação dos alunos.

No Brasil, a necessidade de expansão do sistema de ensino esteve fortemente associada aos processos de mudança capitalista. Nesse con-

texto, a escola foi tida como meio da sociedade afirmar sua modernização (Cardoso; Ianni, 1959). As lutas pelo acesso à escola marcaram o momento do seu reconhecimento como direito pelas classes populares e como meio de mobilidade social (Sposito, 1993). Hoje, abaladas as ilusões, deparamo-nos com uma escola que não é capaz de cumprir suas promessas. A ambiguidade da relação dos alunos com a escola passa, desse modo, pela condição insuficiente que a maior escolarização vem representando no processo de inclusão das novas gerações, inclusive no mercado de trabalho, sendo a violência uma das manifestações possíveis, suscitando o questionamento sobre a eficácia socializadora da escola. Assim, para Sposito (1998):

[...] a violência seria apenas a conduta mais visível de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e materialmente na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidades. Outra modalidade de resposta, talvez as mais frequentes, se exprimem no retraimento e na indiferença: os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis a sua ação. (p. 75)

Na segunda vertente, os aspectos externos à escola, como os padrões sociodemográficos da população escolar e a violência urbana, compõem o quadro de indagações sobre a violência dentro dos muros escolares. Destacam-se os trabalhos de Guimarães e Paula (1992) e Guimarães (1998), os quais analisam a interferência de grupos, inclusive envolvidos com o tráfico de drogas, nas unidades escolares, impedindo o processo educativo. As ameaças que advêm do aumento da criminalidade, principalmente nos grandes centros urbanos, afetando diretamente a parcela mais jovem da população, colocam em questão a própria socialização das novas gerações, que estão sob a influência tanto das instituições que representam, de alguma forma, a ordem estabelecida, como a escola, e os códigos de conduta representados pela rua, onde predomina, muitas vezes, a ação de grupos criminosos.

Assim, a problemática da violência em meio escolar remete aos padrões de sociabilidade que vêm orientando a formação das novas gerações e as esferas de socialização que se tornam, hoje, essenciais nesse processo. Diferentes autores vêm indicando a pluralidade de instâncias de socialização que atuam hoje na formação das novas gerações (Dubet; Martuccelli, 1997; Setton, 2002, Sposito, 2003). Assim, a diversificação do tecido social, suas contradições e desafios indicam uma crescente abertura no campo dos processos de socialização, sendo os sujeitos confrontados com diferentes lógicas de condutas. Como salienta Sposito (2003), em relação aos adolescentes e jovens, para além das esferas da família ou da mídia, uma denominada “cultura de rua” (derivada das relações de amizade no bairro) passa a conformar outros padrões de sociabilidade, estabelecendo nexos distintos com a vida escolar. E se, como assinala Soares (2006), a violência longe de ser uma manifestação de irracionalidade remete a um padrão, a uma linguagem, a uma maneira de organizar a experiência da sociabilidade, a certa modulação da cultura que ordena as disposições subjetivas e os comportamentos, os processos de socialização e reprodução dessa linguagem precisam ser investigados e descritos.

Desse modo, se a escola é denunciada como produtora de violência, os padrões de convivência extramuros escolares, marcados especialmente pelo recrudescimento da violência urbana, agudizam a situação. Tem-se, portanto, a constituição de um fenômeno complexo, que não está restrito à realidade interna da escola, mas que põe em destaque questões institucionais e problemas sociais mais amplos, associando-os à criminalidade urbana. Foi procurando entender a dinâmica desses processos que se realizou o trabalho de pesquisa, do qual este artigo é resultado. Objetivou-se, dessa forma, identificar os pontos de intersecção e distanciamento entre a violência fora e dentro da escola, não só no que diz respeito aos fatos, mas às representações diante dessa realidade, analisando como esses fatos e representações influ-

em nas ações escolares e nos padrões de sociabilidade<sup>1</sup> e conduta de adolescentes e jovens no ambiente escolar. O contexto abordado é o da escola pública localizada na periferia do município de São Paulo, onde a violência fatal atinge sobremaneira os jovens, revelando a situação de vulnerabilidade a que estão submetidos.

### **Questão de método**

O desenvolvimento da pesquisa incidiu diretamente sobre a apreensão das diferentes representações sobre a violência em meio escolar, com o intuito de melhor identificar a complexidade das relações estabelecidas. Segundo Bourdieu (1996), as representações consistem em “atos de percepção e apreciação, de conhecimento e reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos” (p. 107), as quais são pautadas, em grande medida, pela posição que os indivíduos ocupam nas estruturas objetivas do espaço social. Levando-se em consideração que o autor ressalta que não é possível opor realidade e representação, sendo ao contrário necessário incluir no real a representação do real, procuraram-se aliar nesse estudo os fatos e as representações dos fatos, ambos corroborando na construção da realidade social.

No campo de estudo da violência escolar, uma das grandes dificuldades reside na própria definição daquilo que pode ser considerado violência. Uma das possibilidades metodológicas que vem sendo assinalada por alguns autores, inclusive por Debarbieux (2001), é a abertura, do campo de análise, às concepções dos próprios atores. Essa postura não deixa de reconhecer, no entanto, os aspectos objetivos pelos quais a violência possa ser conceituada, mas possibilita considerar a importância das representações sobre a violência construídas pelos atores nas suas vivências. Dentro dessa perspectiva, desenvolveu-se um trabalho de pesquisa de natureza qualitativa que procurou ouvir e registrar as diferentes vozes sobre as relações estabelecidas dentro da escola investigada, seus conflitos e manifestações de violência.

Para a escolha da escola, que se constituiu como unidade empírica desta investigação, levou-se em consideração os padrões socioeconômicos da população residente, a condição de violência no entorno e a situação de violência na própria escola. Teve-se como referência estudo anterior realizado no período de 2002 a 2003, ocasião em que foram objeto de análise 30 escolas de quatro distritos da Zona Leste do município de São Paulo (Cidade Tiradentes, Iguatemi, São Mateus e São Rafael), o qual permitiu uma primeira aproximação com a escola e a localidade da qual faz parte.

A escola pesquisada situa-se no distrito de Iguatemi, região periférica que se caracteriza por padrões de segregação e desigualdade urbana decorrentes de processos históricos e sociais que vêm conformando a ocupação do espaço no município. O distrito de Iguatemi, com uma área de 19,6 km<sup>2</sup>, apresentava em 2000, data do último Censo (IBGE, 2009), uma taxa de urbanização de apenas 43,5%. Dentre os distritos que compõem a Subprefeitura de São Mateus (juntamente com São Mateus e São Rafael) é o que apresenta ocupação mais recente e crescimento mais acentuado nos últimos anos. De acordo com a Fundação SEADE (2009), no período de 1991 a 2004, teve uma taxa anual de crescimento de 5,3%, passando de uma população de 59.600, em 1991, para 117.314 em 2004, o que representa quase uma duplicação em pouco mais de uma década. Esse ritmo intenso de crescimento populacional está associado, em grande medida, à ocupação irregular e clandestina de áreas, muitas vezes, de risco e com ausência de infraestrutura. Ainda de acordo com o Censo, mais da metade dos domicílios era chefiada por pessoas com renda mensal de até três salários mínimos (58,4%), sendo que 16% não apresentavam rendimento. Especificamente no que se refere à população jovem, a situação é uma das piores de acordo com o índice de vulnerabilidade juvenil (2000). Esse índice criado pela Secretaria de Estado da Cultura (2009) para os 96 distritos

**1.** Sociabilidade é aqui entendida como “modos, padrões e formas de relacionamento social concreto em contextos e círculos de interação e convívio social” (Eufrásio, 2002, p. 85).

administrativos do município de São Paulo, voltado para a faixa-etária de 15 a 19 anos, considera em sua composição: os níveis de crescimento populacional, a presença de jovens entre a população distrital, a frequência à escola, gravidez e mortalidade por homicídios entre a população jovem masculina. Esse indicador varia em uma escala de 0 a 100 pontos, em que zero representa menor vulnerabilidade e 100 maior vulnerabilidade. Nessa escala, o distrito de Iguatemi concentrou-se no grupo de maior vulnerabilidade juvenil (acima de 65 pontos) com 79 pontos.

Ademais, os dados sobre mortalidade por homicídios salientam a gravidade dessa situação. Em 2004, com base nos dados do Programa de Aprimoramento das Informações de Mortalidade no Município de São Paulo – PRO-AIM –, na faixa-etária de 15 a 24 anos, a taxa de homicídios chegou a 149,30/100 mil habitantes, enquanto no município essa taxa foi de 82,5/100 mil habitantes.

No trabalho anteriormente citado, a escola pesquisada, a qual denominei ficticiamente de “Escola Estadual Leste”<sup>2</sup>, foi identificada como fortemente afetada pela violência que surgia tanto das próprias relações escolares como de processos externos que adentravam os muros escolares. É importante ressaltar que essa situação foi apreendida não só pelo contato realizado, na época, com a própria direção da escola, mas também pela indicação de profissionais de escolas vizinhas, evidenciando uma estigmatização que a escola sofria na região.

O retorno à escola ocorreu em 2005, quando outro perfil da instituição estava sendo moldado com a entrada de uma nova direção, a qual definiu como objetivo prioritário reverter o quadro de violência até então existente. Os desdobramentos dessa mudança se constituíram, desse modo, em aspectos essenciais para apreender como os atores escolares entendiam a violência e a maneira que concebiam as medidas necessárias para diminuí-la.

A pesquisa consistiu em um estudo de caso, entre maio de 2005 a junho de 2006, re-

alizado por meio de entrevistas semiestruturadas com os diferentes membros escolares (funcionários da direção, coordenadores pedagógicos, professores, inspetores e alunos)<sup>3</sup> e de observações do cotidiano da escola. O público priorizado foram os adolescentes e jovens, na faixa etária de 12 a 24 anos, uma vez que se constituem como a parcela da população que mais vem sofrendo os efeitos da violência que atinge os grandes centros urbanos no país. A situação de vulnerabilidade em que vivem passa necessariamente pela posição que ocupam dentro das instituições voltadas para sua socialização, inclusive a escola, na qual se revelam várias das dificuldades que acompanham suas trajetórias (Adorno, 1992; Assis, 1999).

## **O entorno escolar e a violência**

Segundo Zanten (2000), a análise sumária da realidade cotidiana dos estabelecimentos de ensino mostra que, na prática, é inevitável certo grau de interpenetração entre a experiência dos adolescentes no bairro e o que eles vivem na escola. Contudo, a extensão e as formas de tal interpenetração variam em função dos contextos sociodemográficos, das políticas da instituição escolar e das práticas dos profissionais de educação, o que nos permite evitar incorrer no erro de causalidade simples para entender a violência escolar.

As informações sobre o entorno escolar, providas principalmente dos relatos dos alunos, evidenciam que os bairros onde estes residem são marcados por situações de violência fortemente associadas à presença do tráfico de drogas. Segundo Zaluar (1994; 2004), o estabelecimento do comércio ilegal de narcóticos e armas vem sendo responsável pelo aliciamento das camadas

**2.** A escola investigada pertence à rede estadual de ensino e contava com aproximadamente 2.800 alunos matriculados no período da pesquisa, distribuídos entre ensino fundamental I e II e ensino médio (regular e EJA – Educação de Jovens e Adultos).

**3.** A escolha dos alunos a serem entrevistados foi predominantemente realizada por meio de sorteio nas diferentes séries e turmas, observando-se critérios etários e de sexo. Já a aproximação com os profissionais entrevistados ocorreu de forma mais livre, durante os períodos de observação.

jovens, especialmente do sexo masculino, nos bairros pobres dos grandes centros urbanos, tendo como consequência uma dramática vitimização por homicídios. O poder despótico exercido pelos traficantes, gerando tensão entre estes e os moradores, o recrutamento dos jovens para as suas atividades e a ocorrência de mortes violentas são todos elementos que compõem um processo em que homens jovens acabam sendo ao mesmo tempo vítimas e algozes, demonstrando sua maior vulnerabilidade.

Embora essa situação de violência seja tida como muito negativa pelos alunos, estes afirmam gostar do lugar onde moram. Os laços criados, nos anos que lá moram, trazem a garantia de proteção contra a ação dos bandidos, a qual, no entanto, é sempre precária, uma vez que é baseada em um poder arbitrário.

Algo que se destaca na visão dos alunos é certa dicotomia entre os bairros de onde provêm, cujo critério de diferenciação é a maior ou menor gravidade da violência existente. Um dos bairros caracteriza-se por uma formação mais recente, provinda, em grande medida, de ocupação irregular, já o outro, no qual se localiza a escola, é mais antigo, apresentando uma maior consolidação, inclusive em relação à presença do poder público. Uma imagem negativa recai incisivamente sobre o primeiro, já que este teria favorecido a vinda de “bandidos” para a região. A violência separa, assim, os bairros simbólica e concretamente, ou seja, no âmbito das representações e nas atitudes de reserva e cuidado que os alunos adotam em relação aos espaços nos quais circulam.

Os alunos que residem nesse bairro, embora indiquem a presença de bandidos e a ocorrência de diferentes formas de violência, procuram matizar essa situação afirmando que é um local perigoso para os que são de “fora”, evidenciando que pessoalmente nunca sofreram nada. Essa postura parece indicar uma busca de distanciamento da imagem negativa sustentada por muitos em relação ao local onde moram.

Conquanto assinalem que não foram vítimas diretas de violência no bairro, os alunos

entrevistados relatam diferentes incidentes envolvendo parentes e amigos. A morte por engano de um parente confundido com um “bandido”, a morte de um amigo inocente, o estupro de uma amiga, a ameaça dos confrontos entre grupos criminosos rivais são todos fatos narrados que mostram a situação de vitimização indireta desses adolescentes e jovens em seus bairros e os riscos sempre presentes. Convivem, assim, com a vitimização fatal de amigos, ou melhor, de “colegas”, “vizinhos” ou “conhecidos”, expressões que às vezes usam como forma de demarcar certa distância e não serem identificados como “bandidos”. Observa-se, assim, uma nítida tentativa desses adolescentes e jovens em situar seu próprio lugar e posição social diante das condições concretas em que vivem, evitando circular em determinados locais ou demarcando fronteiras simbólicas quando a separação física não é possível (Guimarães, 1998). Os efeitos dessa situação podem ser muitos, entre os quais são proeminentes as ameaças à própria integridade física. Contudo, há de se considerar também os sofrimentos psíquicos e morais: “Os primeiros são visíveis e publicáveis; os últimos são invisíveis e deles pouco se fala, embora sejam igualmente graves” (Zaluar, 2004, p. 401).

É essa realidade externa que parece adentrar os muros escolares de duas formas distintas. De um lado, trazendo incertezas e riscos para os membros escolares e impedindo a ação educativa na forma principalmente da ação do tráfico de drogas. De outro, agindo, sobretudo, nas representações e práticas dos profissionais da escola. Isso porque a ameaça que constitui esse externo, na forma de violência, permeia fortemente as concepções dos profissionais sobre sua clientela e sobre os fins da educação e os meios necessários para realizá-los.

### **A escola estigmatizada**

A narrativa sobre a escola é construída, principalmente pelos profissionais, na forma de uma oposição temporal, ou seja, entre um “an-

tes” marcado pela existência da violência e um “depois” onde esta não mais existiria. A história da “Escola Estadual Leste” é reorganizada, assim, fundamentalmente pelo prisma da violência.

Caldeira (2000), ao analisar as falas do crime, indica que enquanto o crime é um fator desordenador do mundo, a fala do crime age simbolicamente como ordenador desse mundo. Contudo, ao criar essa ordem, acaba por provocar separações, proibições, multiplicando regras de exclusão e evitação. A autora mostra como a ocorrência de um crime na vida de uma pessoa opera na separação de suas narrativas, dividindo a história em um “antes”, que se configura como um tempo bom, e um “depois” como um tempo ruim. Essa separação acabaria por reduzir as representações sobre o mundo de forma dicotômica entre o bem e o mal. Nessa lógica, as narrativas podem mesmo chegar a distorcer os fatos como forma de proporcionar sua adequação à história reconstituída.

Como assinalado, o antes e o depois também é a forma como o discurso se constrói na escola investigada. A vinda de uma nova diretora, em 2004, é o marco que representa essa separação. No entanto, se a narrativa sobre a escola é construída em torno da violência, isso é feito para negar sua ocorrência atualmente, dividindo o tempo da escola entre um tempo ruim (antes) e um tempo bom (agora). A violência reorganiza as falas, mas como negação.

O estigma construído sobre a escola provém desse passado caracterizado pela violência. Conforma-se, assim, um processo no qual a ocorrência de distintos eventos violentos, percebidos como desorganizando a ordem escolar, adquire uma dimensão simbólica específica tanto para os membros do próprio campo institucional (escolas e órgãos administrativos) como para a comunidade mais ampla.

O fluxo de profissionais por essa rede faz propagar imagens sobre as diferentes escolas, as quais atuam de forma incisiva sobre as percepções e decisões, inclusive dos professores, afastando-os, muitas vezes, de lecionar nas escolas “mal-afamadas” quando isso é possível.

No caso da “Escola Estadual Leste”, verificou-se que o estigma que a acompanhava era reforçado e recriado nos relatos que se ouviam em distintas escolas e mesmo na ocasião de atribuição de aulas, na qual esta chegou a ser comparada a “um verdadeiro inferno”. Assim, a vinda de muitos professores foi marcada pela incerteza e pelo medo.

Da mesma forma, essa imagem negativa tinha repercussões diretas na comunidade, sendo que a clientela, antes da chegada da nova direção, estava se recusando a entrar na escola, uma das poucas na região voltadas ao ensino médio, tendo como consequência o fechamento de salas de aula.

O estigma da escola frente à comunidade é igualado a um câncer na fala da diretora: “Ela [a escola] era um câncer na comunidade, ela era um câncer mesmo. Ela era uma ferida aberta”.

### **O passado da escola e a violência**

Diante do exposto, urge como questão quais eventos estariam atuando na promoção dessa estigmatização. Os incidentes relatados compõem a fala dos profissionais mais antigos e também daqueles mais novos na escola, de alunos que lá estudaram desde as primeiras séries ou mesmo daqueles que ouviam boatos na comunidade.

Os autores, que se dedicam a essa temática (Debarbieux, 2001; Charlot, 2002; Dubet, 2003), têm demonstrado a variação que o fenômeno da violência adquire nas escolas. Deflagrando-se desde a forma de incivildades ou microvitimizações (violências pequenas, cotidianas) até de delitos passíveis de enquadramento penal. Essa variação também ficou patente na realidade da escola investigada. Charlot (2002) indica as distinções conceituais entre os termos violência, transgressão e incivildade no ambiente escolar. O uso do termo violência é defendido quando as ocorrências atacam diretamente a lei; a transgressão, nos casos em que as regras próprias da instituição escolar são desrespeitadas; e a incivildade, para as ocor-

rências que não se inserem nas anteriores, mas que contradizem as regras de boa convivência e respeito mútuo. Ainda segundo Debarbieux (2001), o termo incivilidade é usado para dar conta dos pequenos delitos que ocorrem nas escolas e que seriam hoje centrais para o entendimento da “degradação do clima escolar”.

De um lado, são destacados os acontecimentos que revelavam um padrão de relacionamento difícil entre os profissionais e os alunos. Os primeiros indicam a falta de disciplina que existia na escola e a inversão de papéis, isto é, em vez dos professores, eram os alunos que ditavam as regras, que decidiam se as aulas ocorreriam ou não, ficando patente a recusa destes em entrarem no jogo (Dubet, 2003). Além disso, são ressaltados a falta de limite dos alunos, os desrespeitos, as agressões verbais e as ameaças contra os profissionais, bem como a constante explosão de bombas. Todos esses eventos foram retratados como causando um sentimento de insegurança e medo permanente.

Essa atitude dos alunos contra a escola também deixava suas marcas em seu edifício – em especial paredes e muros, o qual era alvo de pichações e depredações. O quadro retratado foi de carteiras e cadeiras destruídas (as quais eram lançadas de um andar para o outro); paredes completamente riscadas; vidros quebrados; lixo espalhado, demonstrando uma falta de apreço e cuidado, não só dos alunos, como da comunidade em geral.

De outro lado, a violência que existia na escola é narrada como muito próxima das ameaças presentes no contexto social do qual faz parte. A invasão daquilo que surgia fora da escola prejudicava toda tentativa de estabelecimento de uma ação educativa. Assim, o medo que se instaurou provinha primordialmente da ação do tráfico de drogas nas suas dependências.

Como já descrito, o risco advindo do tráfico de drogas também se configura como um problema na região onde se localiza a escola, aliciando adolescentes e jovens e causando sua vitimização precoce. Essa realidade adentrava os muros escolares. Desse modo, foi

relatada tanto a existência de alunos envolvidos na venda e no consumo de drogas como de pessoas da comunidade que invadiam a escola com tal propósito. A gravidade dessa situação era recrudescida pela presença de alunos armados, trazendo o constante perigo para integridade física dos membros escolares. O espaço da quadra é reiteradamente mencionado como palco onde eram realizadas essas atividades ilegais. Esses eventos se refletem nitidamente nas falas da nova diretora e de um dos alunos entrevistados:

Quando eu cheguei aqui, eu tinha drogados, eu tinha bandidos, eu tinha noias que frequentavam o fundo da escola, os meus professores de educação física eram tirados da quadra porque os drogados queriam usar a quadra, né? E o que existia lá fora refletia diretamente aqui, no que eu tinha aqui dentro. [...] Tinha gente armada aqui dentro. (diretora)

Antes tinha gente que fumava no intervalo assim, outras coisas assim maconha, essas coisas assim drogas. Bombas explodia direto, tipo vários caras que era marginal assim estudava aqui, hoje em dia já não, é diferente. [...] Se você soubesse das histórias, queimavam cortina [...] jogava as carteiras lá de cima, eles fazia uns esquema que apagava a luz a noite, [...] fazia um esquema que fazia um apagão aí depois destruí tudo, carteira, cadeira, queimava cortina, vixe, fazia maior horror, mano! Mas eu fiquei sabendo disso, eu estudava a tarde nesse período, ficava sabendo pelos comentários no bairro, por todo mundo, repercutindo tudo isso aí, eu fiquei sabendo disso aí, era terrível mesmo. (aluno, 3º ano do ensino médio)

As ocorrências relatadas configuram o “passado” da escola como vítima tanto de incidentes graves, delituosos, provocando certa indiferenciação entre o bairro e a escola, como

de microvitimizações ou incivildades, minando suas possibilidades educativas.

Essas diferentes manifestações de violência são entendidas, pelos membros escolares, como reflexo da ausência de uma autoridade escolar instituída, representada pela direção da escola. Isso porque havia uma transitoriedade das gestões. Os diretores que eram designados para a escola permaneciam por curtos períodos. Segundo os entrevistados, chegou-se ao extremo de cinco a seis mudanças de direção durante o transcorrer de um ano letivo. Essa alta rotatividade impedia uma linha específica de atuação, já que cada diretor ingressante imprimia uma forma de trabalho específica, a qual, no entanto, não apresentava continuidade. As razões para tal instabilidade não foram muito bem explicitadas, no entanto, são indicadas questões administrativas e governamentais, bem como a pouca vontade de permanecer na escola, inclusive devido às dificuldades ligadas à violência.

Zaluar (2004) indica que profissionais, alunos e responsáveis concordam, em uma proporção significativa, que quem faz a boa escola é a direção, que a preserva organizada com seus funcionários respeitados. A autora ressalta, desse modo, a importância que as categorias de “organização” e de “respeito” ganham nas falas dos entrevistados. A instituição escolar só existiria como tal quando as regras que regem as relações entre os diversos papéis são seguidas por todos e, para tanto, seria essencial a atuação efetiva do diretor. Só assim seria possível a sua separação (ainda que parcial) em relação à rua, identificada, hoje em dia, como local de predominância de distintos perigos, dentre esses a violência: “fracassar nisso significa contaminar-se, deixar-se invadir, confundir-se com a rua” (p. 125).

Esse se confundir com a rua é o fenômeno central que explica a estigmatização que a escola sofria. Contudo, a nova direção assume como desafio a reversão desse quadro, estabelecendo como meta primordial agir diretamente sobre a violência existente no universo escolar. Revela-se, assim, uma visível tentativa de demarcação de fronteiras factuais e simbólicas.

É preciso ressaltar, ainda, que essa percepção negativa sobre o passado da escola tem como efeito colocar uma sombra sobre o presente. Dessa maneira, o padrão de relações hoje estabelecido e, conseqüentemente, suas implicações carecem de luz diante da imagem pretérita totalmente negativa. Isso leva, constantemente, a uma minimização nas falas dos seus membros, das manifestações de violência que não deixam de ocorrer no seu cotidiano, embora revelando a constituição de novos processos.

### **A vinda da atual diretora e a questão disciplinar**

Isso aqui estava assim, estava um... como eu vou te dizer, era um barco sem leme e comandante. (coordenadora pedagógica)

O vazio institucional promovido pela alta rotatividade das últimas gestões começa a ser preenchido com a entrada de uma nova diretora, efetiva no cargo. Sua gestão imprime novos elementos à dinâmica escolar. Dentre estes, configura-se como o mais proeminente a busca de ordenação do espaço escolar e de controle da conduta por meio do estabelecimento de distintos mecanismos disciplinares. Essa postura advém da concepção que a ausência de governo na escola constituía-se como principal raiz das manifestações de violência no seu cotidiano.

A vinda da atual diretora suscita fortemente a questão do governo na escola, diante de uma situação anterior onde se deflagrava sua ausência. A adoção de uma disciplina rígida é um dos elementos principais imbricados nessa noção de governo, passando a ocupar posição central contra a violência.

A disciplina, que começa a ser instituída na escola, pode ser entendida na lógica descrita por Foucault (1987), como elemento de controle social e produção de subjetividades. O autor, que trata de forma histórica o surgimento da sociedade disciplinar com o advento do capitalismo, ressalta que as disciplinas designam a consolidação de uma nova mecânica de poder, que se estende por

todo corpo político. Estas são métodos voltados para o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade.

O tema da disciplina também é central na sociologia de Durkheim (1972), especialmente na obra *A educação moral*, contudo numa perspectiva oposta a de Foucault. Em Durkheim, a disciplina não é vista como sujeição e sim como uma disposição (o amor e respeito à regra) que dever ser inculcada nas novas gerações por meio da educação laica, sendo necessária e útil para o indivíduo. Isso porque, segundo o autor, a própria natureza humana assim a reclama, ou seja, a disciplina é o meio pelo qual a natureza humana realiza-se normalmente e não o meio de reduzi-la ou destruí-la: como tudo o que existe, o homem é um ser limitado, é parte de um todo; fisicamente é parte do universo; moralmente é parte da sociedade. Nesse sentido, a natureza do homem só poderia ser o que realmente é quando disciplinada.

A distribuição no espaço, o controle das atividades, a gestão do tempo, a vigilância constante são elementos essenciais que constituem o poder disciplinar. As diferentes medidas adotadas pela direção da escola encerram fortemente essas características. Diante da situação de desordenamento escolar anterior, evidencia-se a importância depositada na ordenação do espaço, no cumprimento dos horários, no controle da circulação pelo prédio escolar, nas restrições às vestimentas.

O exercício da disciplina supõe ainda, segundo Foucault (1987), um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar. A supervisão incisiva exercida por diferentes profissionais da escola cumpre essa função. Objetiva-se, assim, obrigar os alunos a cumprirem as regras estabelecidas. No entanto, constantemente, esses mecanismos não surtem os efeitos esperados, provocando muitas das situações de violência verificadas atualmente.

O sistema de sanções adotado pela escola também pode ser incluído nessa lógica disciplinar. De acordo com Foucault (1987), na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal, que tem leis

próprias, delitos especificados, formas particulares de sanção, instâncias de julgamento. As disciplinas qualificam e reprimem, dessa forma, um conjunto de comportamentos.

Conquanto os mecanismos disciplinares sejam, em grande medida, a regra nas instituições escolares como um todo, estes parecem adquirir contornos específicos na realidade da escola estudada. Isso porque o histórico de violência que a estigmatiza e a situação de violência criminal que atinge os bairros de onde provêm os alunos atuam como potencializadores dos processos de exclusão que esses mecanismos produzem.

Desse modo, a criminalização das condutas dos alunos afigura-se como um aspecto reiterado na concepção da nova direção. Esse fato ganha objetividade pela ameaça sempre presente, dentre as sanções, do encaminhamento à polícia, inclusive nos casos de desrespeito aos funcionários. Se é certo supor que a capacidade em lidar com determinados eventos violentos ultrapassa a esfera de mecanismos propriamente escolares, como é o caso da ação do tráfico na escola, essa criminalização conforma uma maneira excludente no enfrentamento da violência. Assim, foram frequentes os relatos sobre expulsões de alunos, ou melhor, “transferências compulsórias” e solicitação de apoio policial.

Nesse contexto, a droga ilícita, mesmo pela via do uso, aparece como um dos grandes males que ronda o comportamento dos alunos, que estão, desse modo, sob permanente suspeição e são severamente punidos ao demonstrarem qualquer envolvimento. Essa situação de “demonização da droga” (Zaluar, 2004) fica evidente na fala da diretora quando explicita algumas medidas que adotou na escola:

Os drogados eu chamava as mães, falava: “- Olha o seu filho está se drogando”. “- A senhora vai ter que provar”. “- Eu não vou ter que provar nada, porque eu estou avisando a senhora que é a maior interessada. Só que tem uma coisa, se ele continuar aqui e não mudar a atitude dele, a próxima vez eu vou provar, porque o seu filho vai

sair daqui algemado e a senhora vai buscar ele lá na FEBEM”.

Excluir aparece como a solução encontrada para desvincular a escola do seu estigma. Primeiramente, expulsando os traficantes da escola que traziam ameaças constantes a seus membros e instituíam um poder arbitrário. Posteriormente, excluem-se também aqueles que reiteradamente descumprem as regras escolares ou danificam o prédio escolar, enviando-os para outras escolas. Excluem-se, ainda, diariamente os alunos pelo estabelecimento de uma disciplina rígida, baseada na ameaça e no medo. O regime de punição assim instituído é entendido como elemento central para moldar os comportamentos e diminuir a violência.

Zaluar (1994), ao abordar o papel que a punição exerce no reforço do próprio desvio, indica a existência de uma guerra simbólica que pretende fixar os agentes do mal e do bem absolutos no tratamento da criminalidade, o que acaba por ter resultados perversos como a violência policial contra aqueles destituídos de direitos e de proteção das leis. Assim, os adjetivos monstros, bestas, câncer social são utilizados para qualificar não só criminosos pobres como também menores abandonados, tendo como efeito: “desumanizar os assim qualificados retirando-lhes o direito a qualquer tratamento humano, e considerá-los como um mal a ser extirpado, a fim de que a sociedade ‘sã’ sobreviva” (p. 63).

Forma semelhante de composição discursiva é possível verificar nas falas, principalmente, da nova diretora. Isso porque, ao reconhecer que a violência transformava a escola num câncer dentro da comunidade, adota, como linha fundamental de trabalho, a eliminação daqueles que são tidos como responsáveis por essa situação, inclusive, os alunos. Assim, os diferentes mecanismos de punição, que podem evoluir até as expulsões, agem num processo de distinção entre os “bons” e os “maus” alunos, reforçando, muitas vezes, os próprios desvios e a imagem distanciada que estes mantêm em relação à instituição escolar.

## **A instituição escolar e os processos de exclusão e violência**

Entretanto, se de um lado essa postura rígida de direção surte efeito no afastamento dos “bandidos” do universo escolar, conseguindo estabelecer fronteiras com a realidade externa, mesmo que ainda de forma parcial, uma vez que esta nunca deixa de interpenetrar em sua experiência cotidiana, por outro, afigura-se como produtora de um sentimento de injustiça entre os alunos, o qual está na base de diferentes formas de resistência, manifesta, inclusive, pela violência.

Esse processo pode ser compreendido, mantidas as diferenças socioculturais, por meio das análises de distintos autores (Dubet, 2003; Peralva, 1997; Payet, 1995; Zanten, 2000) sobre a violência nas escolas francesas. Suas análises focalizam-se em demonstrar a atuação de mecanismos propriamente escolares na produção da violência. Desse modo, são denunciadas as marcas etinizantes na formação das turmas, os processos de competição escolar, a segregação em torno do desempenho e encaminhamentos para ramos da escolarização menos valorizados, conformando um sentimento de injustiça e, conseqüentemente, atitudes antiescolares.

De acordo com Peralva (1997), o sentimento de injustiça, que provém dos mecanismos de julgamento escolar, pode ser vivido como agressão à personalidade individual e à capacidade de cada um construir uma imagem positiva de si mesmo, provocando ações de resistência entre os alunos, que pode se manifestar sob diferentes formas, inclusive, a violenta. Como indica Debarbieux (2001):

Peralva acompanha as análises de Dubet, segundo as quais certas violências se inserem num registro “antiescolar”. Elas manifestam resistência à imagem negativa que a escola pode propagar a certos alunos e são expressão de uma espécie de “raiva”, constituindo-se na única maneira de alguém não se identificar com as categorias difamatórias da relegação. (p. 180)

Segundo Dubet (2003), os mecanismos internos que estratificam os alunos e os orientam para trajetórias mais ou menos qualificadas, afetando suas chances de emprego, reproduzem processos de exclusão. Contra os efeitos dessa exclusão, os alunos recorrem a diferentes estratégias desde o retraimento até a violência. O retraimento seria uma estratégia dos alunos malsucedidos, os quais percebem que apesar do seu esforço não conseguem obter resultados positivos. Estes se retiram do jogo, já que não podem ganhar. A violência que se manifesta contra a escola também pode ser entendida nessa lógica de fracassos constantes dos alunos e da tentativa de preservação de sua dignidade. Entretanto, o autor salienta que esse protesto não é “consciente e organizado”, estando mais próximo de um tumulto do que uma reivindicação – resultado de um desejo frustrado de assimilação escolar.

As experiências que os alunos vêm construindo na “Escola Estadual Leste”, tão permeadas por práticas depreciativas e excludentes, parecem compor o quadro de certo descrédito em relação à instituição escolar e explicar a ocorrência de diferentes manifestações de violência ainda hoje no seu cotidiano.

### **A escola hoje e as relações interpessoais**

Então eu acho que as pessoas hoje em dia, principalmente na escola, não tá sabendo tratar uma a outra. (aluna, 3º ano do ensino médio)

Os relatos dos funcionários referentes à ocorrência de violência na escola atualmente são, por vezes, evasivos, fazendo escapar o que realmente acontece, como na fala da vice-diretora: “Problemas? Como todas as escolas, eu não conheço uma que não tenha problema. Se alguém conhecer, fala que eu vou pra lá”. Dessa forma, admite-se a ocorrência de problemas, mas o que ocorre não é inicialmente muito bem descrito, só aos poucos vão se delineando nas

narrativas alguns incidentes violentos, cujos efeitos, no entanto, acabam sendo minimizados.

Já nos relatos dos alunos, a violência existente, embora também apareça na forma pretérita, acaba sendo menos demarcada temporalmente, uma vez que o presente revela-se mais abertamente com seus conflitos e situações de violência, que foram identificadas, principalmente, no momento em que os alunos eram questionados sobre as punições aplicadas na escola. Assim, mesmo aqueles alunos que negavam a sua ocorrência, relataram atos que, talvez por serem normalizados ou naturalizados no cotidiano escolar, acabam não sendo enquadrados na categoria “violência”. Verificam-se, dessa maneira, ocorrências de desrespeitos entre os membros escolares, descumprimento de regras escolares, pichações e depredações, agressões verbais, brigas, explosão de bombas, consumo de drogas dentro da escola.

Se as manifestações de violência continuam a ocorrer, o que se altera, como visto, com a nova direção, é a imposição de uma disciplina, que visa o controle das condutas. Alia-se a isso uma postura pessoal rígida da diretora, caracterizada, muitas vezes, como pouco respeitosa pelos alunos. Nesse sentido, gritar é a maneira que pauta, geralmente, as relações escolares, quando os alunos são suspeitos pela ocorrência de alguma atitude de transgressão às regras escolares ou pela perpetração de atitudes violentas:

[Como a diretora é?] Conversa gritando com os outros, não sabe conversar normal. (aluno, 1º ano do ensino médio)

A imposição dessa disciplina que, muitas vezes, pode chegar, parafraseando um adolescente, a “machucar” alguns alunos, é justificada, na sua narrativa, pela localização da escola numa área periférica:

Pelo menos pelo que eu acompanho, que eu vejo ela, qualquer coisinha já: “vamos descer pra conversar e tal”. Às vezes pode

até machucar a outra pessoa, mas na escola, ainda no bairro onde nós mora, periferia, às vezes é bom, né, impor desse jeito. (aluno, 3º ano do ensino médio)

Essa fala causa certo desconforto, já que mostra que os alunos, embora se sintam injustiçados, reproduzem o discurso que é próprio da instituição e de seus representantes. Entretanto, é evidente que os alunos nem sempre passam passivos a essa situação. As respostas a esse “machucar” variam, assim, de um estado de deriva até manifestações de violência, geralmente, difusas no ambiente escolar.

Já as relações dos alunos com os professores se mostram ora positivas ora permeadas por desrespeitos e agressões (verbais e mesmo físicas). Em grande parte, os alunos avaliaram de maneira positiva os professores, principalmente aqueles que mantêm com eles uma relação de maior proximidade, bem como aqueles que explicam bem o conteúdo escolar e estão abertos ao esclarecimento de dúvidas. Entretanto, distintas situações de desrespeitos entre alunos e professores foram também mencionadas. Na visão dos alunos, destaca-se, de um lado, como motivador para os desentendimentos, uma postura deles marcada pelo desrespeito: “É horrível, não respeitam ninguém os alunos, não respeitam ninguém” (aluna, 1º ano, ensino médio); já, de outro, indicam comportamentos dos próprios professores, como a não explicação adequada da matéria, uma postura também gritante ou mesmo algum tipo de xingamento que desencadeou reações também desrespeitosas por parte dos alunos como nos exemplos abaixo que acabaram culminando em expulsão:

Ano passado saiu aquela discussão com o professor, o professor chamou o aluno de lixo, daí acabou xingando ele, falando um monte de coisa e o aluno daí foi expulso. [...] Depois que o aluno foi expulso, a professora chegou na sala e começou a falar uma par do aluno, né? Aí o colega, esse moleque, o segundo que foi expulso, era colega dele e ele não aceitou a professora falar, aí começa-

ram a xingar ela também, daí esse aluno acabou sendo expulso também. (aluno, 8ª série)

Teve uma amiga minha que ela foi expulsa porque minha professora gritou com ela, do lado dela gritou com ela, nisso que apertou o braço dela, ela já xingou, empurrou e enfrentou, entendeu? Ela foi expulsa da escola e tudo por causa disso. (aluna, 3º ano do ensino médio)

Por esses relatos, é possível perceber uma dificuldade grande de entendimento entre alunos e professores, um desencontro de expectativas que, no entanto, não é abertamente discutido. Muitos dos motivos desses desentendimentos, aparentemente banais, estão fortemente relacionados ao desejo dos alunos por relações mais respeitadas. De outra forma, a maneira de os alunos tratarem os professores também é, por vezes, desrespeitosa, o que foi assinalado em várias falas. A quebra de reciprocidades nessas relações, portanto, também é evidente.

Dessa forma, a escola parece não estar sendo capaz de fundar um modelo de respeito mútuo como projeto coletivo, ficando a cargo de cada profissional estabelecer o modelo de relações que acha apropriado, tendo em vista uma clientela que surge muitas vezes resistente, não seguindo também um padrão de sociabilidade baseado no respeito. Assim, se é possível supor que os alunos trazem do meio externo um padrão de sociabilidade e de conduta que pode não ser pautado no respeito, inclusive, pelos códigos que vem presidindo a experiência de violência nos bairros, há muito nas práticas escolares que reforçam e produzem a violência (Zanten, 2000; Zaluar; Leal, 2001). Sob o signo de manter a ordem pelo disciplinamento, a escola deixa de fundar a reciprocidade inerente às relações humanas.

### **Considerações finais**

- Terei de considerar igual a mim este escudeiro, Gurdulu, que nem sabe se existe ou não?

- Até ele aprenderá... Nem nós sabíamos que estávamos no mundo... Também a existir se aprende. (Calvino, 2005, p. 113)

Pode-se verificar, no trabalho realizado, que o passado da escola é permeado pela porosidade à violência extramuros, que minava a possibilidade de qualquer ação educativa, e por um vazio institucional, que deixava em seus membros uma sensação de insegurança constante. Assim, os seus dirigentes, sem vínculos fortes, passavam por ela, não ocupando realmente seus lugares. O fato mais perturbador, nesse momento, é a presença de “bandidos”, traficantes, “noias”, que instituíam um poder arbitrário na escola. Constitui-se, assim, um forte estigma em relação à escola.

Essa situação foi seguida, com a entrada de uma nova gestão, pela tentativa de restituição de uma ordem escolar e de reversão desse quadro de violência. A via adotada foi a instituição de mecanismos disciplinares (Foucault, 1987), compostos por um sistema de punições bem demarcado, dentre os quais se destacam o recurso reiterado de expulsões e os encaminhamentos à polícia. Eliminam-se, primeiramente, os “maus elementos”, ao mesmo tempo em que a possibilidade de repressão pela interferência policial instaura-se nas práticas e nos discursos da direção. A vigilância constante dos alunos torna-se central nessa nova dinâmica, além de uma postura rígida da diretora, a qual passa a ser designada como “mão de ferro” ou “punho forte”.

Atualmente, a escola não mais sofre com a violência na forma e proporção que os membros escolares relataram no passado, mas vários incidentes violentos continuam a ocorrer. Novas roupagens, no entanto, vestem o fenômeno e apontam para possibilidades de reprodução da violência, mesmo quando é sobre ela que se procura agir.

A autoridade que a nova direção procura estabelecer provém muito mais do medo do que do respeito às regras de convivências instituídas, produzindo uma violência institucional que exclui aqueles que parecem inadequados à

nova ordem. Os aspectos estigmatizadores e de exclusão, que provêm dessa postura, estão, por vezes, na atualidade da escola, no centro do conflito, motivando atitudes de afronta por parte dos alunos.

Nesse ponto, verifica-se o que Zaluar (1994) indica como um desvirtuamento do sentido de autoridade, em especial na sociedade brasileira, tanto no modo como o termo vem sendo entendido quanto nas práticas que revela. Assim, “autoridade” passa a referir-se não mais a uma legitimidade provinda do valor moral da tradição (Arendt, 1992), surgindo, de outra maneira, na forma de obediência mantida por meio da coerção. A postura da direção da escola, nesse sentido, não induz respeito, uma vez que imprime nas trocas cotidianas tanto ameaças punitivas como atitudes desrespeitosas. Essa postura parece promover o jogo de incivildades no meio escolar – rispidez, respostas violentas à menor provocação, demonstrando a incapacidade de negociação de diferenças e conflitos no ambiente escolar.

Dessa forma, parte da violência praticada atualmente pelos alunos na escola mostra-se diretamente relacionada às atividades da própria instituição escolar. Essa violência surge como reação à própria violência institucional, sendo dirigida diretamente aos seus representantes (Charlot, 2002), não aparecendo, no entanto, como ruptura, mas como reprodução das violências sofridas (Bourdieu, 2001). De outro lado, é possível identificar que nem sempre há reações dos alunos contra essa violência institucional. Embora esteja presente um sentimento de injustiça, esta acaba sendo justificada por muitos diante do vazio institucional anterior e pela desordem existente.

A falta de respeito mútuo afigura-se como o ponto mais nevrálgico das relações que se instituem entre os membros escolares, assinalando uma quebra de reciprocidades que, não obstante, dá espaço à violência. A instituição escolar vê, assim, obliterada a possibilidade de estabelecer relações respeitadas, embora esse seja o apelo que mais foi ouvido, algo que também foi verificado por Zaluar e Leal (2001):

A expressão que mais ouvi nas entrevistas foi dar-se ao respeito síntese de um desejo da população residente em áreas pobres de ter reconhecida sua dignidade, mas igualmente de reconhecer a dignidade do diferente. (p. 161)

Parece urgir, dessa maneira, a necessidade de os profissionais de educação repensarem suas práticas, ainda tão baseadas na punição e na eliminação. É preciso atentar para o fato de que a adoção desses mecanismos, ao invés de acabarem com o problema da

violência, reforçam o descontentamento dos alunos com o universo escolar, promovendo tanto o seu afastamento como a conformação de atitudes reativas, que podem ser caracterizadas pela violência.

A instituição escolar, diante dos desafios atuais, não pode se eximir de agir na promoção de relações mais respeitadas. Culpar somente os alunos pelas várias manifestações de violência no ambiente escolar não soluciona o problema. Respeitar o outro também constitui um processo de aprendizagem, e a escola pode e deve ser um espaço privilegiado para tal fim.

## Referências bibliográficas

- ADORNO, S. **A socialização incompleta**: os jovens delinquentes expulsos da escola. Sociedade civil e educação. Campinas: Papirus, 1992, p. 125-134.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ASSIS, S. G. **Traçando caminhos numa sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores. Rio de Janeiro: Fiocruz; 1999.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1996.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Edusp, 2000.
- CALVINO, I. **O cavaleiro inexistente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CARDOSO, F. H., IANNI, O. As exigências educacionais do processo de industrialização. **Revista Brasileira**. São Paulo, n. 26, p. 141-168, 1959.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- DEBARBIEUX, É. 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, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/ago. p. 5-19, maio /ago. 2001.
- \_\_\_\_\_. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.
- DUBET, F., MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40/41, p. 241-266, jul./dez. 1997.
- DURKHEIM, E. **La educación moral**. Buenos Aires: Schapire, 1972.
- EUFRÁSIO, M. A. A temática da sociabilidade na escola de Chicago. **Sociabilidades**, v. II, n. 1, p. 85-90, dez. 2002.

- FERNANDES, H. R. **Sintoma social dominante e moralização infantil**: um estudo sobre a Educação moral em Émile Durkheim. São Paulo: Edusp, 1994.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FUNDAÇÃO SEADE. **Sistema de informações dos distritos da capital**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/imp/distritos/>>. Acesso em: 20 jul. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Município de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/msp/index.php>>. Acesso em: 20 jul. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Índice de vulnerabilidade juvenil**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/ivj/>>. Acesso em: 20 jul. 2009.
- GUIMARÃES, E. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- GUIMARÃES, E.; PAULA, V. Cotidiano Escolar e Violência. In: ZALUAR, A. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1992.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/servidor\\_arquivos\\_est/](http://www.ibge.gov.br/servidor_arquivos_est/)>. Acesso em: 20 jul. 2009.
- PAYET, J.-P. **Collèges de banlieue**: ethnographie d'un monde scolaire. Paris: Méridiens Klincksieck, 1995.
- PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 7-25, 1997.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE SÃO PAULO. **Programa de Aprimoramento das Informações de Mortalidade – PRO- AIM**. Disponível em: <<http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/saude/tabnet/0019>>. Acesso em: 20 jul. 2009.
- SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio /ago. 2002.
- SOARES, L. E. O Futuro como passado e o passado como futuro: armadilhas do pensamento cínico e política da esperança. In: MENDES, M. I.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 121-135.
- SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.
- \_\_\_\_\_. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, 1998.
- \_\_\_\_\_. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p.210-226, mar./maio, 2003.
- ZALUAR, A. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: UFRJ; Revan, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- ZALUAR, A., LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.
- ZANTEN, A. Cultura de rua ou cultura da escola? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./jun. 2000.

*Recebido em 24.07.09*

*Aprovado em 09.03.10*

**Caren Ruotti** é socióloga formada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; mestre em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; e pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo.