Violência na escola

reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007

Carmem Lúcia Guimarães de Mattos
Maria Inês de Matos Coelho

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MATTOS, CLG., and COELHO, MIM. Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 195-219. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007.

*Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
Maria Inês de Matos Coelho*

Este capítulo aborda a violência na escola. O aporte teórico de embasamento do mesmo delineou-se partir de revisão de literatura sobre o conceito violência, de vinhetas etnográficas derivadas de artigos produzidos entre 1992 e 2007 pelo Núcleo de Etnografia em Educação (netEDU) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e de imagens de vídeos revisitadas por Coelho (2008) originárias de pesquisa coordenada por Mattos (2005-2008). As imagens registradas em vídeo envolvem o conjunto de dados das pesquisas de Mattos (1992, 1996, 2008) e Castro (2006).

Presença constante nos noticiários da televisão e da imprensa, a violência se impõe como realidade de crueldade e de insensibilidade, com muitas faces: a familiar, a ligada ao tráfico de drogas, a do cotidiano dos centros urbanos, a institucional, aquela que envolve pessoas próximas ou desconhecidas. O tema violência se impôs aos demais observados e registrados e mereceu análise particular não somente pelas implicações que contém para as práticas escolares, como no âmbito conceitual para delimitar aspectos e interfaces entre a violência social como um todo e a escolar.

Horror, espanto, preocupação, insegurança são reações que se colam a sociedade frente aos sentimentos de revolta, impotência e medo (WERTHEIN, 2000; UNESCO, 2001; WAISELSZ,

2002). Na escola este sentimento amplia-se e mistura-se ao cenário escolar, muitas vezes impedindo a paz e a liberdade dos alunos e alimentando um sentimento de impotência e naturalização das relações intra-escolares.

Conceito de Violência e a violência na escola

Arendt descreve a violência no século XX, explicada pela frustração da faculdade de agir no mundo contemporâneo, que tem suas raízes na burocratização da vida pública, na vulnerabilidade dos grandes sistemas, que secam as possibilidades de criação (ARENDT, 1969, p. 8-14). A autora traz uma distinção polêmica, mas também original, entre poder e violência. Considera que o poder é mais ligado à capacidade de agir em conjunto, inerente a qualquer comunidade política. Para Arendt é na desintegração do poder que a violência se apresenta multiplicando o ‘vigor individual’.

Portanto, a violência não pode ser identificada a uma essência a qual o homem estaria necessariamente aprisionado (FREIRE COSTA, 1984, p.34).

Embora a natureza e as dimensões reais do fenômeno da violência ainda não estejam suficientemente esclarecidas, já se compreende alguns dos seus impactos na vida e nas práticas sociais das pessoas e, ainda, como a disposição para atos violentos e o risco da vitimização estão ligados aos contextos social, cultural e econômico. Também já se tem clareza de que a educação é o caminho principal para prevenção e combate à violência. No entanto, paradoxalmente, essa violência se faz presente cada vez mais nas instituições escolares nas quais assume várias formas. Neste paradoxo encontram-se as reflexões quanto às relações entre ‘violência e sociedade’, neste contexto, de um lado fica a ‘violência e do outro a educação’ (PINO, 2007).

Charlot (2002, p. 432-433) assinala que, historicamente, a questão da violência na escola não é tão nova tendo sido registrada ainda no final do século XIX. As formas que ela assume é que são novas, sendo importante considerar a violência na

escola ou que se produz dentro do espaço escolar sem estar ligada à natureza das atividades de ensino, diferente da violência contra a escola, que visa atingir a instituição e aqueles que a representam, e também distinta da violência da escola, institucional, simbólica e que incide sobre os estudantes via imposição curricular, modos de organização das classes, avaliação autoritária e outras formas de controle, discriminação e humilhação. Neste texto aborda-se a violência na escola como abrangendo as três modalidades mas, principalmente, as ações violentas da escola como instituição e os atos contra a escola. Portanto, a temática da violência na escola constitui um desafio que se impõe e do qual não se pode escapar quando se pretende contribuir para subsidiar a discussão de questões relativas à realidade da Escola Básica com a finalidade de construir alternativas para a melhoria do ensino público e a formação de professores.

Alguns eixos principais tensionam a questão da violência na escola. Um deles refere-se ao sentimento de vitimação e à exposição ao risco da violência que são socialmente desiguais e correlatos à exclusão social e escolar. Nesse sentido, uma importante ligação entre violência e exclusão interna pela prática escolar, frequentemente oculta, na organização do ensino, em escolhas e percursos de formação profissional e em aspectos étnicos, é esclarecida por meio de longa pesquisa etnográfica na França que foi desenvolvida por Payet (1997, apud DEBARBIEUX, 2001, p.180-181).

Outro eixo importante nos convida a considerar como dimensões da violência, não apenas a transferência de padrões sociais externos para o espaço escolar mas também as relações interpessoais nesse espaço.

Desse modo, temos que entender a violência como relação de sociabilidade presente na escola, trazida ao espaço escolar por uma dupla fonte: ou como expressão de um autoritarismo pedagógico ou como transferência de uma norma social. A primeira, afirmando uma fórmula repressiva de conduta professoral na sala de aula; a segunda, marcada

pela violência que rege as relações interpessoais em grupos sociais particulares, as quais se manifestam como normalidade no cotidiano dos alunos e de suas famílias e, por este entendimento, esta violência doméstica se transfere para o espaço escolar (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p.115).

Supomos que a violência não se reduz àqueles atos violentos visíveis aos nossos olhos, como também se esconde em ações silenciadoras, discriminadoras, de desrespeito e de humilhação, nem sempre reconhecidas como violentas. No entanto, deixam marcas e influenciam no desenvolvimento da individualidade de cada um dos sujeitos, seja como vítimas ou como agentes e praticantes. Supomos também que, nas práticas de violência escolar, docentes e alunos se antagonizam, se posicionam em disputa ou luta por autoridade, disciplina e autonomia. Em lugar de educar e de ensinar e aprender, essas relações na escola acabam por desumanizar. Como Paulo Freire (1987) já tinha-nos advertido, os processos de humanização vêm historicamente acompanhados de processos de desumanização. Ainda pouco estudados, esses processos desafiam-nos para reflexão e ação.

Considerando-se que a instituição escolar se inscreve na ordem da linguagem e da troca simbólica e não da força física, é a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa mais problema. Concretamente, isso significa que a agressividade e o conflito podem ser regulados pela palavra e não pela violência e assim, podem assumir formas legítimas e aceitáveis. não deve ser enunciada somente em relação aos alunos. O problema da violência na escola deixa de ser visto como apenas dos alunos e passa a ser também da escola, pois “o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (CHARLOT, 2002, p. 436).

Este texto busca refletir sobre a violência na escola, colocando o foco nas relações em sala de aula considerando os sujeitos de ensinar e de aprender. Algumas questões nos desafiam:

Como investigar a violência na escola considerando as relações de sociabilidade e as especificidades que essas tem para os sujeitos? Como, e em que cenas etnográficas, a violência está registrada em processos interacionais, em salas de aulas? Como a violência se manifesta na relação entre sujeitos, de ensinar e de aprender? Como professora e alunos se relacionam e convivem no jogo de autoridade e disciplina? Como as categorias de violência identificadas e descritas em processos interacionais, em salas de aulas, se relacionam com categorias referenciais identificadas a partir de revisão de literatura da temática? Quais concepções de infância e adolescência se expressam na sala de aula e como significam reconhecimento ou não dos educandos como sujeitos de direitos e como sujeitos de cultura?

Violência na escola apresenta-se como difícil de definir pois, não somente remete aos “fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar”, mas também desestrutura as “representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade, pacificada no regime democrático” (CHARLOT; EMIN, 1997, p.1). Além disso, o significado de violência não é consensual e varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professor, diretor, aluno, etc.), da idade e, provavelmente, do sexo.

Ao longo de mais de trinta anos, muitos estudos vêm sendo realizados e têm desvelado como crianças, adolescentes e jovens são vítimas de diferentes formas de violência bem como se envolvem em práticas de violência vivenciadas na escola e fora dela. Também vêm sendo construídos novos referenciais teóricos para interpretar a complexa relação das violências com aspectos sociais e econômicos. Esse conjunto diferenciado de pesquisas indica não só que o problema da violência existe, mas que ele é complexo, multifacetado, ambíguo e polisêmico (CHESNAIS, 1981, MAFFESOLI, 1987, SPOSITO, 1994; DEBARBIEUX, 1996, 2001; CHARLOT; EMIN, 1997).

Os impactos da violência sobre a aprendizagem e o fracasso escolar e sobre o funcionamento da escola têm sido apontados em vários estudos como os de Mattos (2007), Candau et.

al. (1999), Tavares dos Santos (2001); Abramovay e Avancini (2003). Vêm sendo cada vez mais abordados nas pesquisas da temática, os processos tangenciados pela violência. na socialização (DUBET, 1992), na formação ética identitária e cultural e no desenvolvimento humano de educandos (FOUCAULT, 1985, 1994; MATURANA, 2000, ARENDT, 1961) No entanto, os impactos da violência no bojo de processos de desumanização ainda estão sendo muito pouco discutidos.

Um marco importante na elucidação da violência na escola encontra-se no famoso livro *A reprodução*, editado no Brasil em 1975, em que Bourdieu e Passeron desenvolvem a concepção de violência simbólica nos vínculos com o poder simbólico e a reprodução social e cultural. O poder simbólico é poder subordinado, uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder. Define-se como:

poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 1989, p.15).

Dissimulação e transfiguração das relações de força, numa relação determinada e, por meio dessa, entre os que exercem o poder e os que lhes estão sujeitos, é que possibilitam fazer com que seja ignorada a violência que elas encerram objetivamente. Embora essa concepção de violência associada ao poder simbólico tenha orientado muitos estudos sobre a relação entre sociedade e escolarização, o problema da violência na escola emerge mais claramente e passa a ser estudado no bojo das reformas de democratização do acesso à escola.

Somente nos anos 90 é que a violência na escola aparece, na produção sociológica, como um objeto digno de ser pensado por si mesmo. Assim Debarbieux (2001, p.185) conclui numa

revisão dos estudos acerca da violência na escola francesa, no período de 1967 a 1997.

Em trinta anos, o objeto “violência na escola” ampliou-se consideravelmente. Inicialmente dimensão oculta das bagunças tradicionalmente reguladoras, a violência dos alunos apareceu como resultado da mutação profunda do sistema escolar, que acolhia novos públicos, menos favorecidos, e faz subitamente perceptível sua desigualdade fundamental, malgrado suas promessas de igualitarismo republicano.

No Brasil, no início dos anos 80 o debate já havia se iniciado em torno de alguns estudos de caso que, segundo Abramovay e Avancini (2003, p.9), teve continuidade com o refinamento do conceito de violência, considerando a população-alvo - os jovens - e o lugar social da instituição-objeto - a escola. Na produção acadêmica de duas décadas, a violência não é apenas física mas também simbólica, envolvendo referenciais éticos e políticos.

[...] os autores não contemplam apenas a violência física, mas enfatizam a ética e a política, além de se preocuparem em dar visibilidade às “violências simbólicas”. Por exemplo, encontram um nexo entre a violência e a quebra do diálogo, da capacidade de negociação – que é a matéria prima do conhecimento/educação. Assim, violência é todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade de relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito (ABRAMOVAY; AVANCINI, 2003, p.9).

É importante lembrar que a reforma do ensino de 1º Grau, em 1971, previu a expansão da escolaridade para oito anos, na perspectiva da democratização do acesso à escola básica. A implantação dessa reforma possibilitou a entrada da infância-adolescência populares na escola pública. No entanto, essa escola não se reconfigurou em sua função pública diante da diversidade e da desigualdade e as estatísticas de reprovação revelaram (e continuam ainda revelando) o fracasso imposto,

por suposta incapacidade cognitiva, às crianças e aos adolescentes populares, pobres e negros. Na década de 80, segundo Abramovay e Avancini (2003), prevaleciam as ações contra o patrimônio, tais como as depredações e as pichações, que hoje são muito investigadas e, mas já nos anos 90 ganham destaque as formas de agressão interpessoal, principalmente entre os alunos conhecidas como *bullying*. Nos estudos analisados assim como nos estudos de Sposito (1998, 2001), salienta-se o papel das desigualdades sociais como ‘potencializadoras da violência’, a preocupação com a banalização da violência, e ainda, o silêncio em relação às violências ou o modo como são definidas.

Há vários tipos de manifestação de violência nas escolas brasileiras, como demonstram os resultados de pesquisa de Abramovay e Rua (2002) e de Abramovay e Avancini (2003). Foi adotada a expressão ‘violências nas escolas’, segundo as autoras para ‘dar conta da pluralidade de dimensões envolvidas no fenômeno da violência’ e para ‘situar o fenômeno não em um sistema institucional, genericamente considerado, pois contempla a especificidade espacial e temporal de cada uma das suas unidades’. Abramovay e Avancini utilizam em suas pesquisas duas definições de violência:

- (1) Intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, (disfarçada sob a denominação de “acidentes”), além das diversas formas de agressão sexual.
 - (2) Formas de violência simbólica (abuso do poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade); verbal; e institucional (marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder)
- (ABRAMOVAY; AVANCINI, 2003, p. 15).

Um quadro complexo em que a violência tem impacto sobre a aprendizagem foi delineado pela pesquisa “Violências nas Escolas”, da UNESCO, cujos resultados foram divulgados em

2002 Esse estudo (WASELFSZ, 2002), realizado em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, demonstra que as situações de violência repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para alunos como para professores. De modo geral, os impactos mais significativos das violências são, pela ordem, alterar o ambiente da escola, tornando-o mais pesado, provocar ausência às aulas e piorar a qualidade das aulas. No que diz respeito ao clima escolar, 44% dos alunos sustentam que as violências dificultam a concentração nos estudos. Em segundo lugar, estão os estudantes que dizem que ficam nervosos, revoltados, com as situações de violência na sua escola: 31%. A terceira consequência mais citada pelos alunos é a perda de vontade de ir à escola, a qual foi mencionada por 31,4% dos estudantes. Como já apontado, uma parcela significativa de alunos e de docentes afirmam que deixa de comparecer às aulas em decorrência da violência no ambiente escolar. Cerca de 7% dos alunos diz que faltam às aulas por causa da violência. Entre os professores, a proporção é de 2,6%. No que se refere aos membros do corpo técnico-pedagógico, são mencionados três tipos de consequências: a perda de estímulo para o trabalho (47,5%); o sentimento de revolta (28,3%); a perda de vontade de trabalhar (24,2%).

É importante considerar que a violência não é fenômeno homogêneo, nem em suas manifestações nem em seus significados. Considerando a violência de jovens, Dubet (1992) delinea quatro categorias em processos sociais específicos, cada uma tendo diferentes fatores e significados. O primeiro tipo é a violência “normal” e tolerada que tem se tornado mais grave à medida que não está mais enraizada em regulações tradicionais, na família, nas comunidades e na escola. A segunda categoria aparece face à sociedade fracionada, em que o jovem defende seu ‘território’ e cria ‘microsociedades’ como reação à desorganização social. A terceira forma é a delinquência ‘utilitária’ para reduzir as tensões do insucesso escolar, da falta de emprego, do racismo, da competitividade e da imposição do consumo. A quarta categoria é violência da ‘revolta’, ‘raiva’ mesmo, porque os sentimentos de dominação e de exclusão não dispõem de canais ideológicos e de meios institucionais que lhes dê forma. Cada uma dessas categorias resulta em diferentes reações e precisa ser interpretada diferentemente.

Imagens da violência na escola

As análises desenvolvidas para subsidiar a reflexão sobre como a violência na escola que se traduz neste capítulo, se insere nos processos de fracasso escolar e de exclusão, num jogo de oponentes entre a autoridade docente e a disciplina (disciplinamento/controlado) dos alunos. Nesse sentido, em primeiro lugar, reviu-se os estudos pertinentes de forma a clarificar a complexidade da violência na escola e algumas categorias teóricas. Em seguida, descreveu-se algumas cenas ou vinhetas etnográficas de violência em processos interacionais, em salas de aulas, realizando-se a análise de como as categorias indutivas dessas cenas se relacionam com categorias referenciais identificadas a partir de revisão de literatura da temática.

Deste modo, algumas vinhetas etnográficas de processos interacionais, em salas de aulas, com registros de cenas de violência que forma colocadas em primeiro plano de análise, observando-se a sequência completa de cada cena confrontando-se anotações de campo e informes de observadores, para identificação, seleção bem como de esboço de categorização indutiva de cenas de violência.

As análises sobre imagens de violência na escola derivaram de processos interacionais registrados em salas de aulas. Elas foram pesquisadas em três momentos de pesquisa (MATTOS, 2007). O primeiro se deu no período entre 1989 e 1992 (MATTOS, 1992) e teve como objeto a diversidade de explicações de dificuldades educacionais entre estudantes de escola urbana e rural. O segundo entre 1992 e 1996 (MATTOS, 1996) foi realizada como um desdobramento da primeira pesquisa, considerando os alunos fracassados no interior da escola. O terceiro, entre 2005 e 2008 (MATTOS, 2008). Este texto retoma tema fracasso escolar, após duas décadas. Em 2004 os vídeos do trabalho de campo por Castro (2006) resultaram análise que também abordam o tema violência na escola, via controle do comportamento do aluno. A autora utiliza, dentre outros estudos, o trabalho de Foucault (1987) sobre o controle dos corpos para realizar suas análises.

Uma das contribuições principais desses três momentos dos estudos apontados, é a utilização da abordagem etnográfica de alunos excluídos e repetentes dando-lhes voz e explicitando seu diálogo com outros participantes. Ao buscar determinar as razões do fracasso escolar, procura-se descrever parte do saber popular que perpetua as imagens dos jovens como sendo delinquentes e descuidados (MATTOS, 2005). O estudo da interação em sala de aula tem sido possível, com o uso de técnicas microetnográficas, utilizando o potencial de vídeo para coletar e analisar dados. Para cada segmento de uma aula de 40 min, foi realizada uma análise detalhada. Considerando o conjunto de principais cenas de processos interacionais, em salas de aulas, já gravadas de 1992 a 2007, em escolas públicas de ensino fundamental no Rio de Janeiro, cenas foram selecionadas confrontando-se anotações de campo e informes de observadores, para identificação como de esboço de categorização indutiva de cenas de violência.

Para fins de apresentação neste capítulo, foram selecionadas imagens etnográficas, que descrevem as duas categorias indutivas a seguir:

- a) a violência institucional ‘espaço de segregação’, ‘ironia’ e ‘dever’;
- b) a violência na escola ‘tirando a cadeira’ e ‘brigas’.

Violência institucional: o ‘espaço de segregação’

Iniciamos com a observação e filmagem de uma classe de quarta série, em escola urbana, realizada em 1993 (MATTOS, 1996). Foi observada a sala de aula fisicamente; media seis de largura por seis de comprimento, as carteiras estavam dispostas em grupos de quatro, o que não significava trabalho grupal, pois os quarenta e dois alunos trabalham quase que regularmente de modo individual. Em entrevista com a professora ela revelou que, no contexto da sala de aula existiam dois tipos de alunos que recebiam a atenção dela de forma distinta: o primeiro, o grupo ‘dos melhores’ era minoria, pois eram os alunos que não estavam defasados na série ou tinham

pequena defasagem . O segundo era o grupo dos ‘piores’ onde se incluíam aqueles com maior defasagem em relação à série. Enquanto o primeiro grupo recebia atenção e disponibilidade da professora, o segundo recebia indiferença. A professora disse que esses eram alunos que não ‘mereciam’ serem trabalhados pois não renderiam muita coisa no final do ano, e era ‘perda de tempo’.

Usado como instrumento de controle disciplinar ou critério avaliativo para determinar o sucesso ou fracasso dos alunos, o espaço de segregação constitui uma violência. Existia uma interdependência entre o limite do corpo (espaço que o aluno ocupava) e a identidade social desses alunos como membro do grupo constituído da sala de aula (bom ou mau aluno). Assim as práticas nesse espaço levavam os educandos ao estigma de maus alunos, esse era o espaço da exclusão. Nessa sala de aula. Nessa pesquisa certificamos de que esse espaço da exclusão era comum em muitas salas de aula onde o aluno com problemas de aprendizagem existe.

Violência institucional: a ‘ironia’

Na mesma classe de quarta série, em escola urbana, realizada em 1993 (MATTOS, 1994b; 1996), a professora usava um estilo irônico como estratégia de aula. Embora essa prática fosse caracterizada por ela como uma ‘parte de sua personalidade’, tinha como efeito diminuir a autoestima dos alunos e desviá-los dos conteúdos necessários para a superação de suas necessidades educacionais imediatas que, no caso, se caracterizavam principalmente pela superação do estigma do fracasso. Esse estilo - a ironia- promovia a marginalização dos alunos, pois desinteressados por esta batalha constante e, desmotivados pelo ‘silêncio’ da não participação em sala de aula, acabavam por ‘se excluírem’ das escolas. Mesmo sendo utilizada pela maioria dos professores, que atuam com jovens com dificuldades de aprendizagens a prática do uso da ironia em sala de aula , com o intuito de chamar a atenção dos mesmos, é um recurso que, em muitos casos, como o que foi estudado, leva a dificultar a interação de sala de aula.

No âmbito das análises sobre a sala de aula, a construção do fracasso ficava evidente. As relações baseadas em ironia, desrespeito e indefinição de tarefas eram de uma verdadeira batalha entre professores e alunos. Como resultado, o aluno era levado ao fracasso, na maioria das vezes, por não querer fazer parte daquele jogo incompreensível que era a relação professora e aluno, outras vezes por encontrarem naquela relação a natureza de suas próprias dificuldades. Sendo ele estigmatizado como incapaz acabava por acreditar no fato e desempenhar esse papel, até para agradar a professora.

Violência institucional: o ‘dever’

Na situação que descreveremos abaixo, a interação verbal da professora com a classe limitou-se a momentos em que pedia silêncio aos alunos (MATTOS, 1996) . Enquanto as crianças desenvolviam a tarefa a professora andou entre as carteiras parando ocasionalmente perto de uma criança e falando:

Tá tudo errado! Conta direito! Já acabou a tabuada ? Senta direito! Cala a boca! Tá tudo errado!

A tarefa na qual a turma estava trabalhando envolvia copiar texto do livro (cartilha) e escrever números. Alguns alunos estavam escrevendo números em uma sequência regular; de 1 a 150, de 150 a 200 e de 200 a 300. A professora andava constantemente entre as carteiras dos alunos, olhando, impacientemente, para o trabalho dos mesmos e ‘ajudando’ àqueles que demonstravam dificuldades. A professora escreveu a tarefa no quadro e no caderno de cada criança, sem dar explicações verbais sobre o que deveria ser feito. Na maior parte do tempo, tarefas diferentes daquelas que ela escreveu no quadro eram pedidas aos alunos através de tarefas escritas por ela nos cadernos. O objetivo das tarefas não parecia estar claro para os alunos nem para a professora. Ela pediu para os alunos completarem as tarefas porque seriam parte da nota final. Esta foi a ‘explicação’ dada pela professora à turma toda:

- Olha, essa nota aí vo... vocês fizeram uma avaliação ontem. Um exercício valendo nota, não foi?! Mas com esse exercício daí mais com o que tá na secretaria. Vou dividir por 3 a nota! (Uma menina da frente entorta a boca dizendo “Ih, que coisa chata!”).

Interpretando o que foi dito, a mensagem era que os exercícios eram uma espécie de ‘teste’ cuja nota, deveria ser somada à nota final ao término do período de recuperação. Porém a professora disse que aquelas crianças seriam repetentes para o próximo ano, e que, não importava a nota que conseguissem. Assim a tarefa era feita para “matar o tempo” durante o período de recuperação.

O procedimento usado pela professora para ensinar números exigia que as crianças pudessem um traço após cada número, separando-os. A maioria das crianças não seguia a instrução. Ela repetiu a instrução três vezes com as crianças individualmente. Em um ponto, a professora olhou para o caderno de uma criança e disse:

Douglas - Tá certo ? (Ela olha de um lado e do outro do caderno). Professora - Tudo errado. Pode apagar e botar os tracinhos todinhos. Que você não colocou. Tá tudo errado. (Douglas volta para seu lugar). (Ela dá uma olhada superficial no garoto que está sentado ao lado de Ronaldo. Vai para o outro lado da sala ver o caderno de Dolores. Fica alguns segundos lá passando o dever para ela depois chama a atenção de Leandro que estava distraído). Alguns minutos mais tarde Douglas é abordado pela professora em sua carteira, ela fala: Professora - Olha aqui...(diz para Douglas) coloca o tracinho aqui pra dividir, ó....! Olha aqui! Não tô entendendo Douglas, coloca os tracinhos aí direito, Douglas, pelo amor de Deus! Faz isso aqui direito. Tá tudo embolado! (vai até Gilson, pega uma folha que ele estendeu, olha e dobra em duas). Professora - Não tô entendendo nada! (Diz ainda

se referindo ao dever de Douglas). Professora - Cola um número em cima do outro. Anda Douglas. Não tô entendendo nada o que você está escrevendo! (Coloca a folha que estava em suas mãos na última carteira no lado direito).

Em outro segmento a professora ensinava sequência numérica, ela ‘ajudava’ uma criança, mas a reação da criança foi tentar esconder a cabeça com a camiseta. Este segmento ocorre assim:

Ronaldo - Tia, vem cá (A professora vai até ele). Professora - conta, 1, 2, 3... 4, 5, 6.. depois do 6? 7, 8, 9...10, 11, 12 e assim vai. Depois do 12, conta... depois do 12 vem que número? ...Depois do 12 vem que número, que número? ...13. Conta direito! 13. Conta! 14, 15. Coloca ele aqui... Não foi 15 aqui? Conta aqui. 16, 17, 18. (fala sem nenhuma paciência e com rudeza na voz. Um garoto próximo de Ronaldo estende seu caderno para ela. Ela olhou sem atenção, colocou o caderno na carteira e começou novamente com Ronaldo). Professora - (....) conta... conta ...depois do 6 vem que número? 7, 8, 9. Depois conta, 10, 11,12. Depois vem? ...Depois do 12 qual que vem Ronaldo? ...É assim... (O garoto ao lado de Ronaldo estende o caderno a ela. Ela dá uma olhada, depois larga o caderno e vai corrigir de novo o caderno de Ronaldo). Professora - 15... depois do 15... Depois do 15 Ronaldo? (Ronaldo diz 13) 13 Ronaldo! Cê tá cansado de saber isso! (Diz com raiva batendo com a mão espalmada na carteira). 15, depois do 15? Que número que vem Ronaldo? Ronaldo depois do 15 que número que vem? Depois... 16, 17, 18!... Contando de 3 em 3 Ronaldo! Perde aula Ronaldo, perde! 18... depois conta... 19, 20... Depois do 20?.. (Dá um soco na mesa com a mão fechada... Ronaldo tenta esconder-se com a camisa

timidamente demonstrando medo). 1, 2, 3... 4, 5, 6... 7, 8, 9... 10, 11, 12...13, 14, 15...16, 17, 18...19, 20, 21. (Agora olha para o caderno do outro menino e começa a escrever. Moisés não está fazendo nada e ela bate com a ponta da caneta três vezes na cabeça dele). Professora - Dever... (Diz entre os dentes).

No exemplo acima, transcrevemos um segmento onde a professora demonstra, em sua fala, que alguma coisa ‘tinha que estar errado’ com o Ronaldo; lembrando ao menino que ele sabia contar, pois ela já havia ensinado. Ela insinua que ele não havia aprendido, deslocando a responsabilidade de si mesma e atribuindo-a ao aluno. Na visão da professora, o aluno não aprendeu a contar por que não quis. Inferimos que existe uma dicotomização entre ensinar e aprender. Ela separa ensino de aprendizagem para tornar o aluno responsável pelo seu próprio fracasso.

Uma característica da interação da professora com a sua turma é que a ela interagiu com os alunos e alunos individualmente, dando a impressão de que ela interessava-se por cada um deles. Ela chamava cada um pelo nome, sabia onde cada um devia sentar e em que tarefa cada um deveria estar trabalhando. Sua familiaridade com os alunos era um meio de controle; para reforçar a disciplina e mantê-los trabalhando. Ela usava comentários ameaçadores durante todo o período registrado no vídeo e durante as suas aulas em outras observações realizadas em sua classe. A ameaça era uma das características que marcaram a interação da professora em sala de aula, e foi destacada para análise juntamente com outros tipos de interações negativas: agressão verbal (gritar com os alunos) e agressão física (bater nas cabeças, mãos e carteiras dos alunos), estes eram os meios pelos quais esta professora interagiu com a turma durante o período estudado por vídeo.

Contudo, os alunos continuavam a sair de suas carteiras e não trabalhavam a maior parte do tempo, conversavam. Alunos ficavam falando alto que não fariam o que ela lhes pedia. Outros alunos não diziam nada, mas não faziam nenhum trabalho também, numa atitude de restrição à produção. Uma primeira

impressão sugeria que os alunos/as trabalhavam e que a professora usava a nota como instrumento de pressão para obter rendimento, mas uma análise do contexto torna evidente que nem ela esperava um grau de produção que lhes levassem a superar a reprovação latente nem os/as alunos/as pretendiam produzir. Esta situação evidenciava a supervalorização de aspectos como: disciplina, reforço negativo, ameaça, castigo, abuso físico, indisciplina e, até, a aceitação. Tal aceitação que parecia ser considerada “comportamento adequado” para alunos de zona rural, pode ser interpretada como uma forma de resistência passiva ao comportamento da professora em sala de aula.

Violência na escola: ‘tirando a cadeira’.

A professora nesse vídeo solicita a um aluno que está em pé, quase a sua frente, que se assente em seu lugar e o faz entoando a sua voz muito além do habitual (CASTRO, 2006). Em um outro recorte dessa mesma filmagem, a professora retira a cadeira do aluno porque ele saiu do seu lugar.

Professora: Marcelo, vai sentar no seu lugar.
 Marcelo: Não quero sentar não. Professora:
 Você não quer ficar sentado não? Então vou
 tirar sua cadeira e vou te deixar em pé até o
 final! Tá bom assim? (Ela arrasta a cadeira
 para frente da sala. Ele fica passeando pela
 sala) Professora: Mas também você vai ficar
 parado aí! (Ela retoma o texto e Marcelo deita
 no chão, colocando a mochila como assento)
 Professora: Marcelo, você parar de palhaçada
 ou vou ter que tirar você da sala de aula?
 (Agora, o aluno está de joelhos e apoiado na
 mesa) Pega sua cadeira! Vai lá! (O aluno não
 se levanta e a professora pega a cadeira)

Violência na escola: as ‘brigas’

Foram presenciadas e gravadas em vídeos brigas violentas em sala de aula (MATTOS, 2008). Essas ocorriam por qualquer motivo e não havia distinção de sexo, todos brigavam entre si.

Um dos alunos entrevistados declarou que o pai estava preso porque trabalhava no crime organizado. Portanto, o comentário dos alunos procede. Muitos outros entrevistados declaram conhecer pessoal ligadas as organizações criminosas da Favela da Rocinha e que isso lhes causava medo e insegurança. De acordo com as entrevistas, as brigas eram tidas como a maneira de resolverem suas ‘questões’. Uma das razões apontadas por um dos alunos para explicar essa atitude foi que a maior parte dos alunos era ‘filho de bandido’, e entre eles era ‘assim que se resolviam as coisas’.

Os resultados dessas brigas culminavam, umas vezes, com a presença dos responsáveis na escola para registrar queixa junto a professora. Outras vezes, a vítima, temendo sofrer nova violência faltava às aulas. Mas, via de regra, o que acontecia era a formação de grupos em que os mais fracos se submetiam à proteção de um mais forte com reconhecimento na turma. A exemplo, na turma da Progressão II havia um aluno denominado Capitão. Era um jovem de dezesseis anos que liderava os demais alunos. Os alunos só permaneciam em sala de aula sem sofrer qualquer tipo de violência com a sua permissão.

A Escola pesquisada funcionava, em 2006, em dois regimes simultâneos - o seriado e o de Ciclos de Formação (que inclui a Classe de Progressão), ou seja, após três anos o aluno, que era reprovado, continuaria na segunda série ou passaria a Progressão I ou II. Os alunos da Progressão II eram mais velhos (entre nove a dezessete anos), alguns ‘dois ou três’, tinham condições de passar para a terceira série. Outros eram igualmente fracos como os da Progressão I mas eram repetentes cinco ou mais vezes. Os alunos da Progressão I eram mais jovens (entre nove a treze anos), a maioria, muito fraca no desempenho escolar e repetente poucas vezes (uma a três vezes).

O aluno chamado como Capitão tinha o reconhecimento também da professora e da direção da escola enquanto líder da sala. A observação dessa situação nas Classes de Progressão II nos sugere ser uma reprodução das gangues das favelas Cariocas e das formações do crime organizado no interior da sala de aula.

Considerações finais

Este capítulo busca apresentar um recorte de pesquisas etnográficas sobre exclusão e fracasso escolar tendo como eixo a violência na escola. As imagens etnográficas da violência institucional ‘espaço de segregação’, ‘ironia’ e ‘dever’, e da violência na escola ‘tirando a cadeira’ e ‘brigas’ constituem exemplos de processos que negam os sujeitos de ensinar e de aprender.

Para continuarmos a reflexão recorreremos a Paulo Freire (1996, p.36) que assinala a ‘especificidade humana’ do ensinar. Ele afirma que “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”(Ibid, p.37). Isso significa que para os sujeitos de ensinar são essenciais as dimensões de segurança, competência profissional e generosidade. Por isso, segundo Paulo Freire (1996, p.37)., “a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”. Ou seja, os educandos que exercitam a liberdade, ficarão tão mais livres quanto mais forem assumindo, eticamente, a responsabilidade de suas ações. A autonomia, que se funda na responsabilidade da liberdade que se assume, constrói-se penosamente preenchendo-se espaços vazios de autonomia, ou seja, os antes habitados por dependência e submissão.

A “reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”, ou seja combater a violência por dentro de sua própria prática, é função da escola. Isso implica expandir direitos para a diversidade e a desigualdade de formas de viver a infância e a adolescência. O desafio nos chega nas palavras de Arroyo (2007, p. 805):

Desconfia-se da educabilidade dessas infâncias, a tal ponto de serem expulsas das escolas ou reclusas em agrupamentos especiais. Vem se afirmando uma cultura de que a escola pública deve estar aberta apenas para os

humanizáveis. Quando as possibilidades de humanização e de educabilidade são vistas como uma exceção, inclusive desde a infância, a Pedagogia se autodestrói. Será possível reverter essa visão tão pessimista e essa redução do fazer educativo como uma tarefa de exceção? Para poucos?

Nessa direção, nossa reflexão continua interrogando as políticas educativas, de currículo e de formação de educadores. Como as violências e as reações à violência infanto-juvenil têm impactos na função da escola e da docência, na imagem dos educandos e especificamente na imagem da infância e adolescência populares? Se a caracterização de alunos como ‘menores, delinquentes, infratores’ aponta para uma descrença em sua educabilidade, como repensar a teoria e prática educativa? Como repensar as concepções de educação, de formação e desenvolvimento humano e as funções da escola e da docência? Na tensão entre educabilidade e desumanização, como repensar a escola como espaço público e de direito de todo cidadão à educação, particularmente de infâncias-adolescências tão precarizadas?

Referências

ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M. F. **A violência e a escola: o caso Brasil**. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. (coord.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M. (coord.). **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro / Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

ARENDT, H. **Between past and future**. Nova York: Meridian Books, 1961.

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1969/1994.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, out. 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CANDAU, V. M.; LUCINDA, M. da C.; NASCIMENTO, M. das G. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do Labirinto**, 3. O Mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

CASTRO, P. A. **Controlar para quê?** Uma análise etnográfica do controle na interação entre professor e aluno na sala de aula. 2006.187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologia**, ano 4, n.8, p.432-443, jul/dez.2002.

CHARLOT, B.; ÉMIN, J-C (coord.). **Violences à l'école** - état des savoirs. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997.

CHESNAIS, J-C. **Histoire de la violence**. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.

COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PERDRIAUT, M. **A violência na escola**. São Paulo, SP: Summus, 1989.

CRISP - Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública. **Violência nas escolas de Belo Horizonte e da Região Metropolitana**. Belo Horizonte: UFMG/CRISP (apoio da FAPEMIG), 2002 Disponível em <<http://www.crisp.ufmg.br/escolas.htm>>. e em <<http://www.fundep.ufmg.br/homepage/cases/514.asp>>. Acesso em 16/6/2007.

DANDOUN, R. **A violência**. Ensaio acerca do “homo violens”. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

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

_____ **La violence en milieu scolaire**. Paris: ESF, 1998.

DUBET, F. A propos de la violence et des jeunes. **Cultures & Conflits**, n.6, p. 7-24, 1992.

FOUCAULT, M. **L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté**. Dits et Écrits, Vol. IV, Paris: Gallimard, 1994.

FREIRE COSTA, J. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996 Biblioteca Digital Paulo Freire, UFPB, s.d

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz & Terra, 1987.

GUIMARÃES, E. **Escolas, galeras e narcotraficantes**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Revista dos Tribunais/ Vértice, 1987

_____. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense, 1994

MATTOS, C. L.G. Incluindo diferenças: uma proposta para professores comprometidos com alunos de risco sócio-educacional num município do Estado do Rio de Janeiro- a oficina sobre Violência na Escola . In: FONTOURA, H.A. (org) **Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2007a.

MATTOS, C. L. G. e CASTRO, P. A. de. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: BARBOSA, O. I.; ALVES, N.; BARRETO, R, G. **Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 103-116.

MATTOS, C. L. G. A pesquisa etnográfica sobre o fracasso escolar no Brasil nas últimas duas décadas. **Conferência** Faculty of Education at Cambridge University, UK, 2007.

MATTOS, C. L. G. Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre “Dificuldades Educacionais” entre Jovens de Áreas Rural e Urbana do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 73, n. 174, p. 361-379, maio/ agosto,1992.

MATTOS, C. L. G. Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre “dificuldades educacionais” entre jovens de áreas rural e urbana do estado do Rio de Janeiro, **Relatório final de pesquisa**, UFF/INEP, MEC: Brasília, DF, 1996.

MATTOS, C. L. G. Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno. **Relatório Final de Pesquisa**. FAPERJ/ PROCIENCIA/ UERJ: Rio de Janeiro, RJ, 2008.

MATTOS, C. L. G. O espaço da exclusão: O limite do corpo na sala de aula. Relatório Final de Pesquisa Fracasso Escolar. INEP, 1994a.

MATTOS, C. L. G. **Picturing school failure**: a study of diversity in explanations of educational difficulties of difficulties among rural and urban youth in Brazil. 1992. 268f. Thesis. (Ph. D. in Education) - Graduate School of Education, The University of Pennsylvania, Philadelphia. USA, 1992.

MATTOS, C. L.G. A ironia na interação professor aluno: de Sócrates ao século XXI uma estratégia didática. In: **Anais** do III Encontro Internacional A educação e Mercosul: Desafio Político e Pedagógico, São Paulo, 1994b.

MATTOS, C.L.G de. Imagens da exclusão na microanálise da sala de aula: uma instância interativa de confronto social. Rio de Janeiro: UERJ/ProPed, **Relatório Final de pesquisa**, UFF/INEP, 1994c.

MATTOS, C.L.G de. Imagens da exclusão na microanálise da sala de aula: uma instância interativa de confronto social. Rio de Janeiro: UERJ/ProPed. **Relatório de pesquisa**, INEP, 1994.

MATTOS, Carmen L.G. A pesquisa etnográfica sobre o fracasso escolar no brasil nas últimas duas décadas. Texto apresentado em Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, UK, em 18 de abril de 2007, p.18.

MATURANA, H. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 763-785, out. 2007

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: USP, v 27, n.º 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

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

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e a ação coletiva na cidade. **Tempo social**. Revista de Sociologia da USP, v.5, n.1-2, São Paulo, 1994.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

UNESCO. **Abrindo espaços**: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, 2001.

WASELFSZ, J. J. **Mapa da violência 3** – Os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna e Ministério da Justiça, 2002.

_____. **Mapa da violência**: os jovens do Brasil. Brasil: UNESCO, 1998.

WERTHEIN, J. **Juventude, violência e cidadania**. Brasília: UNESCO, 2000.