

A mundialização da violência no espaço escolar. Tensões, dilemas e autoridade do professor.

Maria Alice Canzi Ames.

Cita:

Maria Alice Canzi Ames (2009). *A mundialização da violência no espaço escolar. Tensões, dilemas e autoridade do professor. XXVII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2251>

A mundialização da violência no espaço escolar

Tensões, dilemas e

autoridade do professor

Maria Alice Canzi Ames¹

Introdução

O presente estudo, que está sendo apresentado como projeto de pesquisa junto ao programa de pós-graduação *strictu sensu* em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS/Brasil, tem como objetivo analisar as posturas teóricas e práticas dos educadores frente aos conflitos e a representação de poder e autoridade, bem como a produção de formas físicas e simbólicas da violência nas escolas públicas e privadas de ensino médio no contexto sócio econômico cultural das Regiões Metropolitana e Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - RS.

Entende-se que uma investigação sobre as violências físicas e simbólicas nas escolas públicas e particulares do Estado do RS constituir-se-á em uma possibilidade de compreensão mais ampla do fenômeno, correlacionando-as com as ações e estratégias de práticas educativas presentes (ou ausentes) nas escolas, as quais podem ser possibilidades de mediar as conflitualidades de forma a não se transformarem em violência, ou até mesmo potencializando-as.

¹ Professora, Doutoranda em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Brasil.
E-mail: amesmac.sra@terra.com.br

A violência apresenta simultaneamente as dimensões de visibilidade e invisibilidade. As transformações que vem ocorrendo na sociedade, ao lado da ampla evolução tecnológica e midiática, auxiliaram esse processo de tornar visível alguns fenômenos, porém ainda pouco compreendidos ou até mesmo banalizados. Há uma ‘transição etiológica’² ocorrendo com a violência escolar, pois o surto de violências não tem sido mais tanto contra o patrimônio e sim ‘relacional’. As ameaças contra educadores, agressões, a desconstituição da autoridade, têm configurado o quadro de mal-estar social.

Em uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS), foi constatado que na maioria dos casos de violência, as escolas privadas não tomaram providências na resolução da problemática. Essa atitude de negligência ou omissão da instituição frente à resolução de conflitos reafirma a importância de estudar com maior profundidade a forma de lidar com os conflitos e comparar se difere na rede pública de ensino.

O contexto de insegurança e de medo na atualidade contribui para que a escola se torne um espaço de ressentimento social, conforme estudos de vários pesquisadores; portanto, reconhecer esse fenômeno da violência e compreendê-lo como interfere no processo de “liquefação”³ nas relações sociais é o primeiro passo para pensar a (im)possibilidade de viver no respeito à diferença, reconstituindo assim, os valores éticos que reconhecem a autoridade e a legitimam.

A formulação do problema de pesquisa

O estudo aborda um tema de significado e de interesse que perpassa os tempos e espaços. A preocupação com a tematização da violência, enquanto um conceito próprio, “é indissociável do movimento pelo qual as sociedades industriais viram desaparecer os quadros e os valores tradicionais da comunidade política em nome da racionalidade técnica e científica.” (Michaud, 1989, p.113). O ser humano depara-se com diversidades e violências produzidas por sua própria ação, gerando uma crise de sentidos e de paradigmas, dificultando o próprio agir, gerando incertezas e um mal-estar que perpassa todas as instituições.

A escola não está imune e nela encontra-se um educador em conflito com seu agir. Coexistem dois paradigmas: ora as teorias, reflexões e algumas práticas já apontam para a mudança de ‘novos códigos’, novas formas; ora reproduzem pura e simplesmente informações desarticuladas

² A transição etiológica caracteriza-se como uma nova perspectiva sociológica para a compreensão do fenômeno do crime, desenvolvida por Fandiño, para explicar o quarto ciclo de violência na América Latina, a partir de uma investigação sobre o caso do extremo sul do Brasil.

³ Usando um termo de Bauman.

do mundo da vida e da existência humana. Ora são democráticos e criativos, ora reproduzem as velhas representações dos velhos modelos autoritários e/ou espontaneístas de ensinar. Essa contradição também perpassa a representação dos estudantes.

Parte-se do pressuposto que a redefinição do capitalismo, que globalizou diferentes formas de violências, mal-estar e insegurança, trouxe à tona a discussão da violência escolar como uma nova questão social mundial. Por consequência, esse reordenamento emerge em um contexto dual – integrados e desintegrados – aliado a uma história repressiva, formando um espaço propício para que a representação de poder e autoridade sejam banalizadas. A violência escolar faz parte desse contexto dual, tendo diferentes representações para classes integradas e excluídas. Essa crise de sentido, em não saber como lidar com a violência, pois não se quer cometer mais violência, pode possibilitar uma postura permissiva, ou anômica⁴, por parte dos educadores.

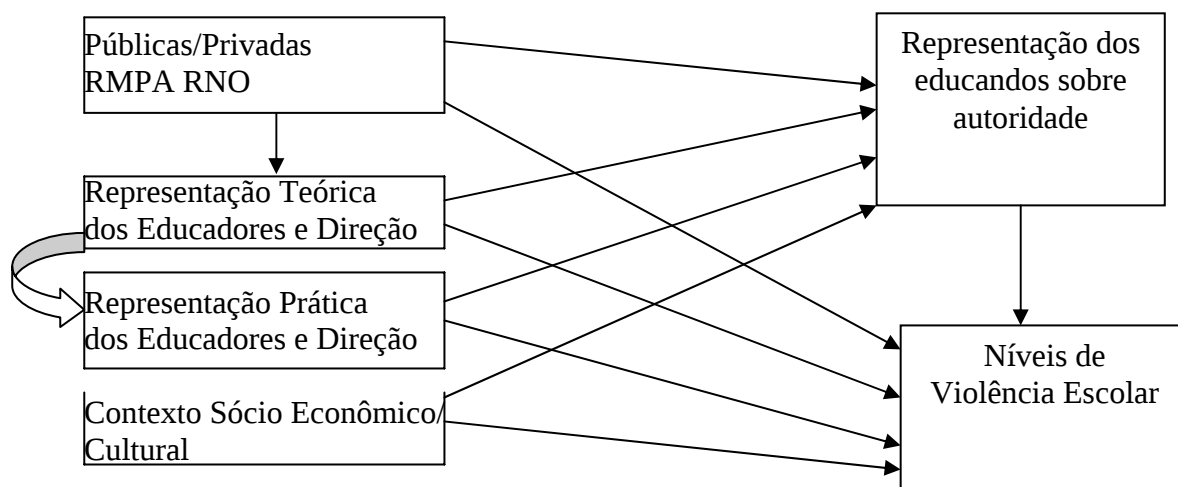
Dessa forma, visando pensar sobre qual educação seria mais significativa para o atual momento histórico, sugere-se o seguinte problema de pesquisa: **“como a escola lida com a violência escolar”?**

Procedimentos Metodológicos

Neste estudo, empregar-se-á uma análise quali-quantitativa, com uma amostra de 3000 estudantes distribuídos em 20 escolas das duas regiões selecionadas para o estudo, utilizando registros escolares, questionários de forma escalar, calculando estatisticamente a relação causal e o potencial explicativo dos níveis de violência escolar das escolas públicas e privadas das regiões metropolitana e noroeste do estado do RS, utilizando o sistema *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Através do cálculo e da análise estatística das variáveis (modelo analítico desenhado abaixo) e a partir do referencial teórico, buscar-se-á comprovar ou não as hipóteses sobre os níveis de violência nas escolas:

⁴ Ausência de normas, conforme o significado atribuído por Émile Durkheim.

Modelo Causal da Relação entre os níveis de violência escolar das Escolas Públicas e Privadas das RMPA e RNO e a representação dos educandos sobre autoridade:



OBS: Esse modelo pode sofrer variações com o andamento da pesquisa.

Definições dos Conceitos e Marco Teórico

Ressalvando que há muitas indefinições e ambigüidades, passamos a definir alguns aspectos relevantes que configuram as categorias principais do presente projeto, os quais constituem os suportes dos procedimentos metodológicos a serem implementados para a coleta, sistematização e análise do conjunto das informações obtidas na pesquisa empírica em diversas fontes a serem pesquisadas. Os conceitos fundamentais que serão utilizados neste projeto são: Violência, Conflito, Poder, Autoridade e Educação. Como todos possuem várias interpretações e inter-relações, selecionamos algumas explicações que melhor se aproximam do nosso objeto de estudo para compreendê-lo.

Violência, Conflito, Poder e Autoridade

O conceito de violência perpassa definições históricas, antropológicas, jurídicas, educacionais, psicológicas e sociológicas, das quais decorrem vários sentidos e desdobramentos, estando muitas interligadas. Nessa direção, é importante verificarmos o que o sentido etimológico da palavra nos ensina:

“Violência” vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou brávio, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra *vis* significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto a potência, o valor, a força vital. (Michaud, 1989, p. 8)

Estando, pois, a noção de violência ligada diretamente à noção de força, que seria uma “potência natural”, é importante esclarecer que “ela se torna violência quando passa da medida ou

perturba uma ordem” (idem). Poderíamos acrescentar também, que seria quando provoca algum tipo de dano ou maus-tratos, como expõe Santos (1995, p. 232):

A violência seria a relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da coerção, que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

Ou ainda nas situações de dualismo cultural e exclusão civilizatória, onde temos a gênese de um *habitus* de desconfiança incorporado em muitos setores da população e que se manifesta em atos de violência, condição esta também chamada de “violência disposicional” (Fandiño, 2004, p. 33).

Considerando que “a tarefa da teoria social é compreender a violência como fenômeno social” (Michaud, 1989, p. 92) e sendo nosso objeto de estudo o fenômeno da violência escolar, reproduzimos as explicações de um sociólogo francês, que realiza uma revisão dos estudos sociológicos franceses a respeito de tal fenômeno na França: Bernard Charlot. Ele inicia seu estudo com as distinções de violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola. Entende que são distinções conceituais necessárias e difíceis, explicando-as da seguinte forma:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola. **A violência à escola** está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com **a violência da escola**: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...). (Charlot, Bernard, 2002, p. 434-435, grifos nossos)

Esse mesmo autor distingue violência de agressão e agressividade, o que entendemos ser importante destacar dentro desse universo de estudo:

A **agressividade** é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A **agressão** é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal (*agredir* é aproximar-se, abordar alguém, atacá-lo). A **violência** remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força. Mas parece pertinente distinguir a agressão que utiliza a força apenas de maneira instrumental, até mesmo que se limita

a uma simples ameaça (como a extorsão para apossar-se, por exemplo, de tênis, bonés ou outro qualquer pertence pessoal de alguém: se a vítima não resiste, não é ferida) e a agressão violenta, na qual a força é utilizada muito além do que é exigido pelo resultado, com uma espécie de prazer de causar mal, de destruir, de humilhar. (Charlot, Bernard, 2002, p. 435-436, grifos nossos)

Destacamos também a distinção que os pesquisadores franceses desenvolveram sobre violência, transgressão e incivilidade:

O termo **violência**, pensam eles, deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A **transgressão** é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a **incivilidade** não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque quotidiano - e com frequência repetido - ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa. (Charlot, Bernard, 2002, p. 437, grifos nossos)

Em relação ao **Conflito**, tradicionalmente, esse conceito é confundido com violência, por isso entendido como algo que deve ser evitado. No entanto, trabalharemos aqui com a perspectiva de sua positividade, pois se o conflito é também um ‘motor da História’, como pensava Hegel e Marx, então “a questão é saber quais são as formas de expressão legítimas ou aceitáveis da agressividade e do conflito.” (Charlot, Bernard, 2002, p. 433).

As distinções são particularmente úteis, não só porque permite não misturar tudo em uma única categoria, mas também porque designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos. Assim, um tráfico de drogas não depende do conselho de disciplina do estabelecimento, mas da polícia e da Justiça; inversamente, um insulto ao ensino deve ser tratado pelas instâncias do estabelecimento e não justifica que se chame a polícia. Quanto à incivilidade, ela depende fundamentalmente de um tratamento educativo (Charlot 2002). Dessa forma, torna-se relevante aprofundar as teorias da criminalidade para não incorrer em erros ou equívocos nas ações. Além destes conceitos, também é importante destacar o caráter relacional da Violência com o Poder e a Autoridade.

Juan Mariño Fandiño desenvolve um estudo sobre o caso latinoamericano, demonstrando que “as relações de poder entre as classes (habilidade relativa de cada classe de impor sua vontade coletiva sobre a outra), revelam historicamente uma tendência para a centralização e agravamento do conflito”. Constata que “os Estados centrais crescem no poder organizacional ao longo do tempo, e enfrentam, assim mesmo, crescente descontentamento e poder crescente das classes dominadas. Isto representa, naturalmente, instabilidade crescente e crises de dominação legítima”. Essa “fragilidade histórica das bases da legitimidade no continente extravasa o sistema político e atinge as próprias fontes da aceitação da lei e dos seus instrumentos,” residindo aí “**a profundidade da nossa crise de autoridade.**” (Fandiño, 2004, p. 34, grifos nossos).

A **autoridade**, para Arendt, “baseada em legitimidade tradicional, exclui a utilização de meios violentos de coerção. (...) se baseia num consenso social sobre quem deve ser obedecido, e

em que espaços e por meio de que valores e regras.” (apud Zaluar, 1994, p. 256). Fala de uma **crise de autoridade** no mundo moderno, a partir do entendimento de que “onde a força é usada, a autoridade fracassou; (...) a autoridade seria incompatível com o uso da argumentação para persuadir ou dialogar, que operam na igualdade entre interlocutores” (Idem).

Zaluar destaca o deslocamento do termo autoridade da vida privada ou doméstica para os representantes do Estado, onde ela é empregada com ironia ou deboche. Aponta uma crise de legitimidade das figuras tradicionais desde o “aparato institucional republicano”, acelerado durante o regime militar, “quando já se havia esvaziado a autoridade desigualmente distribuída pelos escalões do governo.” Continua sua análise, concluindo que “restou, portanto, o uso cada vez maior da força bruta no seu braço mais próximo das pessoas comuns – a polícia – para segurar esta estrutura piramidal carcomida e sem legitimidade social, isto é, que não mobiliza as estruturas de significação dos membros da sociedade.” (Zaluar, 1994, p. 257).

As concepções de educação, sociedade, autoridade, democracia e direitos humanos com as quais se trabalha têm, simultaneamente um papel teórico – de natureza filosófica, histórica e até descritiva – e um conteúdo programático, uma vez que aspiram a veicular um programa de ação e sobretudo – um compromisso prático a ser traduzido em ações educativas. Não raramente as aflições e expectativas dos professores se concentram na urgência da solução de problemas bastante concretos e complexos, por vezes sequer solucionáveis no âmbito da ação escolar, mas cujos efeitos, seguramente, repercutem de forma profunda no seu trabalho cotidiano. As instituições, também querendo resolver de forma mais imediata, concentram-se em “ensino de procedimentos e técnicas”, sem aprofundar as concepções em jogo. (Carvalho, 2007)

Parte-se do pressuposto de que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade. Nessa perspectiva, trata-se de procurar fomentar *práticas* que induzam a um *modo de vida* tido como valoroso, ou seja, buscar formas de viabilização de práticas educativas que resultem no ensino não de meras informações ou conceitos, mas de condutas guiadas pelos ideais valorativos dos direitos humanos (Carvalho, 2007, p. 35).

Sobre a validação da proposta de pesquisa

Para Selltiz, Wrightsman e Cook (1987), uma pesquisa é válida quando suas conclusões são corretas e é fidedigna quando os resultados são replicáveis. Validade e Fidedignidade são requisitos necessários tanto ao delineamento quanto à mensuração de uma pesquisa. Em nível de delineamento, examinam-se as conclusões, perguntando se são corretas e aplicáveis. Para a mensuração, examinam-se os escores ou observações, perguntando se são precisos e replicáveis. Além de demonstrar que sua conclusão é válida, uma pesquisa deve buscar outras explicações para os seus resultados, identificando relações causais, pois é isso que define sua *validade interna*.

Toda pesquisa requer a manipulação ou observação de variáveis, as quais são qualidades que o pesquisador deseja estudar e tirar conclusões a respeito. Uma pesquisa possui *validade de constructo* quando identifica ou nomeia adequadamente as variáveis em estudo. Porém, quanto mais complexo o estudo, mais difícil especificar a causa e identificar o constructo envolvido. Uma pesquisa tem *validade externa* quando demonstra que algo é verdadeiro para além dos estreitos limites de seu estudo: verificando se os resultados podem ser replicados em outro momento e lugar, com diferentes pessoas e procedimentos. Quanto maior a variação de lugares, pessoas e procedimentos a que a pesquisa pode resistir, produzindo os mesmos resultados, maior a validade externa das conclusões (Selltiz, Wrightsman e Cook 1987).

Para esses autores, é possível aos experimentadores controlar variáveis cujos efeitos desejam estudar, ou podem controlar quem é exposto a essas variáveis, mantendo as *variáveis constantes* e realizando distribuição aleatória dos sujeitos pelas condições experimentais. O primeiro caso pode representar uma ameaça à validade externa, porque quanto mais constantes mantiver as condições, menos generalizáveis serão seus dados. A *distribuição aleatória* controla os efeitos de todas as variáveis dos sujeitos estranhas e também as que não se quer mais manter constantes, sendo o melhor meio para equiparar dois ou mais grupos, pois é um procedimento utilizado depois de ter uma amostra de sujeitos, distribuindo-os de tal forma que não difiram entre si. Habilita afirmar que X causou Y, com algum grau de certeza, maximizando a validade interna (Sellitz, Wrightsman e Cook 1987).

A operacionalização das variáveis busca fornecer indicadores que possibilitem a verificação dos níveis de violência nas escolas, comparando duas regiões do estado do RS e dois sistemas de ensino: público e privado. Considerando que a amostra inclui 3000 estudantes distribuídos em 20 escolas das duas regiões selecionadas para o estudo, a pesquisa terá tanto validade externa (por garantir variabilidade de tempos, pessoas e lugares) quanto validade interna, pois segue o critério da distribuição aleatória. Por estabelecer claramente as variáveis em estudo, através de um modelo causal, pode-se dizer que a pesquisa também possui validade de constructo, apesar do estudo tratar de um fenômeno complexo que exige a abordagem multivariada. Dessa forma, caso os objetivos expostos sejam alcançados no término do estudo, acredita-se de maneira segura na possibilidade de generalização de resultados e conclusões para outros espaços sociais.

Referências

- o BAUMAN, Zygmund. **O mal-estar da pós-modernidade**. RJ: Jorge Zahar, 1998.
- o _____. **O medo líquido**. RJ: Jorge Zahar, 2006.
- o BECKER, Howard S. Problemas de inferência e prova na observação participante. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**, 2. 47-64. São Paulo: Hucitec. 1994.
- o CARVALHO, José Sérgio F. **Educação e Direitos Humanos: formação de professores e práticas escolares**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- o CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Porto Alegre: Revista Sociologias, ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p. 432-443.
- o COSER, Lewis. (s/d.). **Nuevos aportes a la teoria del conflicto social**. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1967.
- o DAHRENDORF, Ralf. **O Conflito Social Moderno**. São Paulo, Zahar, 1992.
- o DREW, Naomi. **A paz também se aprende**. São Paulo: Gaia, 1990.
- o DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. SP: Editora Nacional, 1987.
- o FLICK, Uwe. Parte 4: Dados visuais. Observação, etnografia e métodos para dados visuais (Cap 12); Dados visuais: uma visão geral (Cap 13). **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 147-176. São Paulo: Artimed, 2004.
- o FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. RJ: Edições Graal, 1979.
- o FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. RJ: Forense Universitária, 1975.
- o GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SPOSITO, Marília Pontes. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil**.
- o GUILLOT, Gerard. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre: artmed, 2008.
- o GUIMARÃES, A.M. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- o _____. "Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola". In: AQUINO, J.G. (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 73-82.
- o GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a Paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: Educus, 2005.
- o JARES, Xesús R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- o KERLINGER, Fred. **Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: EPU, 1980.
- o MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.
- o MILANI, Feizi Masrour. JESUS, Rita de Cássia Dias (orgs.) **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.
- o MARINO, Juan Mario Fandino. **Ciclos históricos da violência na América Latina** São Paulo em Perspectiva, 18(1): 31-38, 2004.
- o _____. **Panorama geral das principais teorias sociológicas da criminalidade**. Porto Alegre: 2008, mimeo.

- o MEDEIROS, Alexandre da Silva. **Conexões sociológicas e questão criminal: desigualdades, segregação sócio-espacial e delinquência em Porto Alegre (2000-2003)**. Porto Alegre: UFRGS, 2004, dissertação de mestrado.
- o MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, D. **Falemos de sentimentos:**
- o **A afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.
- o NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- o PEGORARO, Juan S. **Notas sobre los jóvenes portadores de la violencia juvenil en el marco de las sociedades pos-industriales**. Porto Alegre: Revista Sociologias, ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p. 276-317.
- o RIELLA, Alberto. **Violencia y control social: el debilitamiento e el orden social moderno**. Porto Alegre: Revista Sociologias, ano 1, n. 1, jan/jun 1999, PP. 122-145.
- o SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun 2001.
- o SELTZ, Wrightsman e Cook. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1987.
- o SIMMEL, Georg. **Sociologia**. Organização de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.
- o ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. RJ: Editora FGV, 2004.
- o _____. **A autoridade, o chefe e o bandido: dilemas e saídas educacionais**. IN: O condomínio do diabo. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994, p. 255-271.