

ENTRE A LUZ E A ESCURIDÃO: SOCIALIZAÇÃO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves

Universidade Federal do Piauí- Centro de Ciências da Educação-

Departamento de Fundamentos da Educação

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de um conjunto de estudos realizados sobre violência na escola e representa uma das reflexões por nós empreendidas acerca do referencial teórico-metodológico relativo à pesquisa " Violência, práticas pedagógicas e movimentos contra-violência em escolas de Ensino Fundamental e Médio de Teresina. O presente texto busca a partir de algumas questões apresentar análises da educação, no âmbito da Sociologia da Educação, que nos permitem reconhecer a violência escolar como um fenômeno social. Por diversas razões, não temos a pretensão de mapear todas as teorias sociológicas contemporâneas. Ao contrário, apenas situar nos marcos de dois paradigmas sociológicos a discussão acerca da cultura da escola e de seus condicionantes sociopolíticos. É nestes termos que indicaremos a violência como fenômeno de estudo eminentemente sociológico.

Nos últimos anos, a violência praticada em diferentes sociedades tem preocupado estudiosos e autoridades. Os primeiros com o propósito de identificar a natureza, a tipologia, os caracteres, os espaços sociais em que ela se concretiza e os sujeitos desse fenômeno tão recorrente nos dias atuais. Os segundos formalizando políticas e executando ações que visem soluções ou a amenização para essa problemática.

Sob as trilhas das autoridades ações de combate à violência- nem sempre pertinentes- têm apresentado resultados pouco satisfatórios e, muitas vezes reprodutores de condições e situações de violência. Subjacente à atividade intelectual-interventiva de cientistas sociais, estes teóricos rebuscam, por vezes, o acontecimento, o cotidiano, o microssocial, perdendo-se assim nas armadilhas dos elevados graus de abstração e distanciando-se da

possibilidade de compreender e participar da produção de uma nova tessitura social.

A violência nas sociedades contemporâneas se apresenta de distintas formas: simbólica e/ou física; objetiva e/ou subjetiva; econômica, política e/ou ideológica. A violência simbólica se efetiva através de códigos lingüísticos expressos através das mímicas e dos gestos da sociedade, da sobreposição/subordinação da voz e da discriminação étnica. Por outro lado, a violência física diz respeito a um conjunto de ações e práticas que invadem a privacidade do indivíduo atingindo, em última instância, o seu próprio corpo.

Esses diferentes tipos de violência se faz presente em distintos países ou sociedades, independente do grau de desenvolvimento econômico-político, embora a urbanidade apresente certa singularidade no que se refere à aparência do fenômeno em questão. Nesses distintos países ou sociedades, e em todas as suas instituições sociais, verificam-se atos violentos. Todavia, os que acontecem no espaço escolar têm alertado grupos e classes sociais para a frequência e o modo do exercício da violência na escola. Está evidenciado que a violência atinge a todas as camadas sociais, aos sexos indistintamente, aos bem-comportados e aos alunos trabalhadores.

Não é possível esquecer, contudo, que a cultura característica da escola explicita o seu papel de socialização dos novos membros de uma dada sociedade, para que estes possam compreender o sentido regulador e normalizador dos conhecimentos e práticas difundidos pela sociedade através da instituição escolar.

Considerando as reflexões acima e tomando como elemento empírico a situação da violência nas escolas estaduais, de ensino fundamental e médio em Teresina, apresentamos algumas questões que nos motivam a analisar a problemática da violência neste texto: sendo a escola o espaço destinado ao cultivo dos valores mais nobres nas sociedades complexas, por que razão(ões) o universo escolar tem sido campo de expressão da violência que afeta a nossa sociedade, comprometendo assim a tarefa virtuosa da escola que diz respeito à produção e disseminação do conhecimentos e comportamentos mais substantivos à convivência social? Estaria a escola vivenciando um momento de escuridão, em que a violência tem exercido maior

poder de sedução do que a formação do homem educado que alimenta um sentimento de humanidade?

CULTURA, ESCOLA E CULTURA ESCOLAR

Embora os sistemas educativos se distingam de acordo com o tipo de sociedade e o contexto em que eles estejam inseridos, é correta a afirmativa de que o essencial da educação é o fato de que é próprio da educação a responsabilidade pelo cultivo de certos traços identitários de uma dada sociedade. Desse modo, a relevância do papel da educação está em que ela designa o âmbito da vida social a quem compete o trabalho sistemático, metódico e cotidiano de formação integral dos indivíduos.

Utilizando-se de uma interpretação que ressalte a importância dos laços de coesão social ou lançando mão de um modelo analítico que caracterize a vida em sociedade sob a lógica das contradições, nenhum analista desconhece o papel socializador da educação, mesmo que tal socialização signifique a submissão às regras e aos padrões sociais ou os processos sociais permeados de contradições e enfrentamentos freqüentes entre o indivíduo e a sociedade, quando o primeiro age sob a lógica da emancipação ou, como preferiria Maffesoli, " exprimindo o desejo do irreprimível querer-viver social " (apud GUIMARÃES, 1996, p. 12).

As análises sociológicas da escola apresentam, em geral, uma destas duas perspectivas. Uma delas segue a concepção difundida por um certo número de sociólogos preocupados com a organização e o funcionamento da sociedade, representado aqui por Èmile Durkheim (1978) segundo a qual

"a educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança se destine" (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Sob este enfoque se desenvolve o entendimento de que a escola possui uma sociabilidade própria formulada e concretizada pelos sujeitos escolares, com a proeminência para a relação professor-aluno.

É nessa escola tipicamente durkheimiana em que são estabelecidos os lugares do educador e do educando, sendo o primeiro o protagonista dos processos educativos e o segundo o objeto da ação docente.

Embora esse ponto de vista também ponha em evidência a posição do aluno, esta posição simboliza o lugar secundário do aluno no espaço escolar e, por vezes, pode apresentar a escola como um não- espaço do aluno. Isto quer dizer que o trabalho docente consiste na "socialização metódica" dos indivíduos para a aceitação dos valores impostos socialmente. Significa também afirmar que o lugar conferido ao docente possui status privilegiado quando comparado ao do educando, como nos afirma Brookover: o educador é um "líder institucional".

Ainda nessa concepção, mas com o acréscimo de determinados elementos da análise weberiana, Talcott Parsons apresenta elementos da racionalização dos processos educativos, conferindo ao professor um papel objetivo, neutro e imparcial em relação à figura do aluno. Assim, ao aluno cabe a responsabilidade pelo seu desempenho na escola e pelos ganhos ou perdas decorrentes de tal desempenho, explicitados em sua posição na hierarquia profissional-social.

Aos discentes que questionarem as finalidades da escola, resta-lhes apenas o estigma de serem considerados delinqüentes. Em outros termos, aqueles que distoarem da harmonia escolar e de seus preceitos serão considerados problemas para a escola.

Em um viés que compreenda o espaço escolar a partir dos conflitos que caracterizam a sociabilidade que ali se concretiza, demarcam-se os lugares e as posições dos sujeitos da escola, revelando os constantes conflitos e as contradições decorrentes das relações de gênero, de tensões intergeracionais, de concepções de mundo, de posições de classe ou de distintos status etc., isto é, levando em consideração o contexto social em que se produzem esses conflitos.

Algumas análises vão orientar uma série de estudiosos da educação e da escola, apresentando-a sobretudo em suas clivagens de classe. Dentre essas análises, é possível explicitar as idéias de Karl Marx, para quem, inicialmente, a escola respeita interesses de classe, embora no percurso de sua construção teórica Marx reconheça a centralidade da escola em nossa

sociedade e da cultura política que possui, já que ela é importante instrumento para a transformação social quando relacionada à dimensão produtiva do trabalho no capitalismo. Nesta abordagem o aspecto pedagógico é pouco relevante, mas a organização da escola aliada ao desenvolvimento tecnológico pode significar alterações substantivas na ordem social em virtude do grau de especialização e qualificação da força de trabalho, como também em virtude do tempo livre gerado a partir de tais alterações. Evidentemente, as alterações aqui citadas surgem num quadro de conflitos de classe que, na escola, poderão ser traduzidos em violência escolar.

Nesse mesmo enfoque, mas evidenciando o papel político da escola e de seus sujeitos, Gramsci confere à escola uma grande importância para a construção de uma experiência democrática das relações escolares e da sociedade como um todo. Para este pensador italiano, a escola tem papel transformador na medida em que além dos saberes próprios ao espaço da escola, ela desenvolve através de seus currículos uma gama de conteúdos que se voltam para o ensinamento das noções de direitos e deveres do cidadão.

Ainda que assim considere, Gramsci evidencia que a escola, no capitalismo, possui natureza classista. Isto quer dizer que, de algum modo, ela está condicionada a certas determinações de classe, embora seja palco de luta hegemônica, isto é, seja espaço de constantes conflitos e tensões, pois as classes em conflito buscam impor suas visões do mundo e da vida. Pode-se pensar sob esta orientação que a luta de classes gera algum tipo de violência na escola, reflexo das relações macrossociais.

Os denominados teóricos da reprodução também se enquadram, em parte, nessa abordagem da escola, na medida em que afirmam ser as relações na escola determinadas pelos conflitos estruturais que designam conflitos de classes. Se por um lado, Althusser (1989) dá relevo à dimensão político-ideológica das classes na instituição escolar e, por outro, Bourdieu (1989) chama a atenção para o aspecto propriamente cultural das relações de classe, Establet (1974) resgata elementos da contribuição de Althusser e de Bourdieu para ressaltar as determinações econômicas, políticas e culturais sobre a escola e o seu papel de inculcação ideológica e de coibição de quaisquer manifestações do proletariado.

A matriz teórica desses estudiosos, baseada em Marx e Gramsci, permite-nos a inferência de que a escola é distanciada dos indivíduos provenientes das camadas populares, pois ela é representante de um tipo de cultura e de linguagem próprias às classes que dominam a política, a economia e a cultura. É possível sobretudo na análise de Bourdieu inferir que a escola promove uma violência por ele denominada de simbólica.

Todos esses autores são defensores da idéia de que a escola enquanto instituição que representa e expressa o ideário das classes dominantes pratica violências contra a maioria dos educandos provenientes das classes subalternizadas pois, de acordo com Establet, a escola tem a dupla função de inculcar nos escolares as concepções e práticas das classes dominantes e o recalçamento da ideologia proletária, o que significa afirmar que a escola tem como uma de suas tarefas importantes o exercício da ação política de impossibilitar a organização do proletariado na instituição escolar.

A leitura que os sociólogos da reprodução fazem da relação escola-sociedade, permite-nos observar que a escola exerce uma das modalidades de violência que adjetivamos de institucional e Maffesoli (1987 apud GUIMARÃES, 1996, p. 10) prefere intitulá-la de "*violência dos poderes instituídos*".

Essa ação da escola expressa um conjunto de práticas que, nos termos de Althusser, garantem a dominação de classe na medida em que a escola se põe como o mais importante aparelho ideológico ou, melhor, o aparelho ideológico dominante no Estado capitalista.

Quanto à interpretação de Bourdieu, no que concerne ao papel da escola na França capitalista, esse autor revela que o sistema de ensino francês diferencia os alunos segundo a origem familiar, sendo esta determinada pelas condições socioeconômicas de acesso aos bens culturais pertinentes ao *ethos* da sociedade. Isto significa que as linguagens e os códigos designativos de um *habitus* ou de um complexo de elementos postos como dominantes na cultura capitalista são difundidos e reproduzidos pelos saberes escolares. Como evidencia Bourdieu (1989, p.10):

" Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades

culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura".

Establet, por sua vez, compreende que desde o início da vida escolar os indivíduos são classificados/enquadrados em duas redes de escolarização, por ele nominadas de rede primário-profissional cuja tarefa principal é preparar os indivíduos provenientes das classes populares para o treinamento de uma profissão que lhe permita situar em um posto de trabalho que não requeira uma formação escolar integral, mas apenas os conhecimentos necessários ao seu exercício profissional e, principalmente, fundamental à reprodução capitalista.

Ficam explicitadas nessas concepções da relação escola-sociedade que a primeira exerce, no capitalismo, o importante papel de excluir, distanciar e desconhecer a classe trabalhadora como sujeito importante na produção da vida social. Em outros termos, a escola de que falamos é portadora de uma violência não apenas simbólica, mas também de uma violência de ordem material na medida em que reparte materialmente os indivíduos conforme sua condição social de classe.

Evidentemente, a violência material a que nos referimos não é necessariamente física, embora "a posteriori" ela resulte em violência daqueles que, de algum modo, repulsam a escola e a apedrejam, destróem os banheiros, roubam o seu patrimônio, ameaçam e torturam professores/diretores ou quaisquer outros agentes que representem o espaço social escolar.

Essa violência contra a escola pode chamar a atenção das autoridades escolares para o modo como a escola está sendo gerida, pois segundo Guimarães, citando Maffesoli, quando este se refere à *violência anômica*:

"... A tendência à destruição, à agressão, à crueldade é um dado fundamental na vida social e, neste sentido ao invés de negá-lo ou eliminá-lo, é preciso ver como ele participa da estruturação da civilização" (GUIMARÃES, 1996, p.12 apud MAFFESOLI, 1987).

No *continuum* do seu raciocínio, Guimarães assevera:

"Para Maffesoli (1987), a violência é um fenômeno ambivalente pois a destruição sempre é vista como uma agressão intolerável, que só posteriormente é sentida como fundamento da estruturação social. O autor admite que há mais vitalidade nos comportamentos destrutivos- a perda, o desgaste, a morte, as revoltas_ do que nas atitudes que representam oficialmente a vida, como a ordem, a planificação, o acordo " (GUIMARÃES, 1996, p. 12 apud MAFFESOLI, 1987).

Ainda nos marcos das reflexões de Maffesoli (1987) existe uma lógica do dever-ser contrariada pelo " irreprimível querer-viver social". Essas duas lógicas são simultâneas e explicitam o que esse autor denomina de " *violência banal*".

Nas trilhas desse autor analisadas por Guimarães (1996, p. 16):

" Existe uma passividade que não se integra ao instituído, mas que a ele se opõe, subvertendo o poder. A "banalidade" é tudo o que está fora do alcance de todo o poder exterior, mas que alicerça o prazer de estar junto. O banal aparece aqui como uma forma de criação que escapa a uma atividade finalizada e que se esgota em si mesma ".

Se, por um lado, à escola compete o lugar de instituição fundamental à socialização do indivíduo, por que razão contactamos a violência nas escolas como fenômeno social que, nos últimos anos tem estudiosos, educadores e autoridades públicas? Estariam os sujeitos escolares entre a luz e a escuridão? Entre a socialização e a violência que questiona e subverte os valores sociais dominantes? Haveria, por parte dos agentes da violência a intuição de que a escola representa o campo sagrado e sacralizado de divinização e tentativa de eternização da ideologia burguesa?

CONCLUSÃO

À luz destas questões, a nossa perspectiva não dicotomiza subjetividade e objetividade mesmo porque os aspectos designativos do processo de individualização e de construção do sujeito não prescindem dos aspectos exteriores aos indivíduos. A nossa pesquisa interpreta os sujeitos da violência em sua concretude, pois ela busca nos elementos do contexto social

associado às questões psico-afetivas o entendimento para os comportamentos agressivos.

Em outras palavras, se temos clareza de que a escola possui sociabilidade própria ou uma cultura que se singulariza ante a outras instituições sociais, seria um equívoco grosseiro isolar a escola do plano das realidades macroestruturais, pois a escola não é apenas reflexo do macrocosmo social, ela o compõe, ela o interpela, ela o compreende, mas também ela sofre as ações que lhe são exteriores. Ou seja, há uma relação dialética e de mútua determinação entre escolas e outros aspectos da vida social. Nestes termos, é relevante considerar que não obstante as razões de " ordem subjetiva", não podemos perder de vista que a cultura da escola manifesta as políticas educacionais de dado contexto, mas também a cultura política característica de uma coletividade.

Em trabalho de campo relacionando violência e estrutura física escolar, constatamos que dos 34 sujeitos de nossa pesquisa sobre VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM TERESINA, 28 (82,35%) afirmaram que suas escolas sofrem algum tipo de violência no concernente à estrutura física escolar.

Esse dado nos permite inferir que há um profundo distanciamento entre a escola e a comunidade que, em princípio, deveria salvaguardá-la de quaisquer ação destruidora. Parece-nos plausível que as forças que exercitam a violência nas escolas são muito significativas, de modo que se torna impossível ignorá-las.

A violência escolar pode ser sinônimo de uma resistência aos preceitos e regras sociais disseminados pela escola. Destarte, se através das igrejas são estabelecidos vínculos religiosos entre o homem e Deus, é possível depreender que a escola exerce semelhante papel no que concerne à tentativa de imposição dos valores dominantes, vinculando assim indivíduos provenientes de classes subalternizadas e classes dominantes. Será este o sentido da escola?

Assim, é importante lembrar o que aponta Debarbieux (apud Educação e Pesquisa, 2001, p. 185) :

" ... Se os sociólogos continuaram a ligar essa violência à desigualdade social e à questão urbana, foram, por sua vez, capazes

de sistematizar o papel das características dos estabelecimentos escolares na produção - ou prevenção- da violência, mostrando a eficiência de certas culturas de estabelecimento. Permitiram, dessa maneira, não pensar as estratégias de ação apenas em termos de repressão, recuo temeroso e desmotivado diante do 'santuário' . Examinaram o próprio sentido da escola, em sua dimensão socializante e, finalmente, fizeram surgir novas dimensões da triagem social, dentre as quais os desvios xenófobos não são os menos importantes " .

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. São Paulo: Graal, 1989.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. Crianças, adolescentes e violência- subsídios à IV Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. São Paulo: Peres, 2001 (Cadernos ABONG; n. 29).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 33. ed.- São Paulo: Brasiliense,1996.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Educação em Revista. Belo Horizonte (10): 3-15, dez. 1989.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania: quem educa o cidadão. 6. ed.- São Paulo: Cortez,1996.-(Coleção questões da nossa época; v.19)

COLOMBIER, Claire. A violência na escola.- São Paulo: Summus,1989 (Novas buscas em educação; v. 35).

DEBARBIEUX, Éric. 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.

DEBARBIEUX, Éric, BLAYA, Catherine (orgs.). Violência nas escolas e políticas públicas.- Brasília: UNESCO,2002.

_____. Violência nas escolas- dez abordagens européias.- Brasília: UNESCO,2002.

DURKHEIM, Èmile. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos,1978.

ESTABLET, Roger. A escola. Tempo brasileiro - As instituições e os discursos. São Paulo, 1974.

GUIMARÃES, Áurea. A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade. Campinas,SP: Autores Associados, 1996.- (Coleção educação contemporânea).

MORAIS, Régis de (org.). Sala de aula: que espaço é esse? 12. ed.- Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a escola. São Paulo: Ática, 1990.
ORTEGA, Rosario, DEL REY, Rosario.- Estratégias educativas para a prevenção da violência.- Brasília: UNESCO,UCB, 2002.

PERALVA, Angelina. Violência e democracia: o paradoxo brasileiro.- São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 27, n.1, p.87-103, jan./jun. 2001.