

Violências e escola: Dialogando sobre as possibilidades de enfrentamento e prevenção

Débora Cristina Fonseca

Como citar: FONSECA, Débora Cristina. Violências e escola: Dialogando sobre as possibilidades de enfrentamento e prevenção. *In:* GIACHETI, Célia Maria; BEGO, Amadeu Moura (org.). **Tempos e narrativas para uma educação democrática:** o que pode a formação de professores? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 103-125. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-611-4.p103-125>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Violências e escola: Dialogando sobre as possibilidades de enfrentamento e prevenção

Débora Cristina Fonseca

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o mundo e (de modo mais específico) o Brasil têm convivido com episódios de violência cada vez mais constantes, seja pelo acirramento dos ânimos, pelas diferenças políticas e religiosas que não têm sido resolvidas pelo diálogo, bem como por situações que adentram as instituições e, de modo mais evidente e impactante, o espaço das escolas. Algumas perguntas se fazem presentes, tais como: Quando falamos de ataques às escolas, de que violências estamos falando? São violências de âmbito pessoal, ou seja, atacam-se professores, gestores e/ou estudantes? São violências de natureza psicológica, política, estrutural, econômica? Discriminar parece um desafio imenso, mas ainda cabem outras questões, tais como: Quem ataca as escolas? Como as escolas respondem a essas violências? Para subsidiar essas reflexões é imprescindível perguntar: O que é violência?

Pensar a violência é refletir sobre a complexidade que singulariza o humano e suas relações com o mundo e com o outro; a violência é uma questão/problema de todas as sociedades, assim como as manifestações de violência assumem formas distintas, passando por questões estrutu-

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-611-4.p103-125>

rais da sociedade, por diferentes contextos, culturas, valores e relações estabelecidas.

No senso comum, por vezes parece simples tratar de indisciplina, transgressões e violências, sendo esses conceitos tomados como gradações de um mesmo fenômeno que se intensifica, a depender do espaço social em que ocorre e de quem são os autores/autores/sujeitos envolvidos. Mas é preciso cuidar dessa análise, na perspectiva da superação das explicações superficiais e imediatas.

A análise dos estudos produzidos nos últimos anos mostra que o tema da violência escolar tem demonstrado novas formas nas práticas dos sujeitos envolvidos, como nas estratégias de ações que são desencadeadas. Mas indicam que, de forma geral, a violência escolar se trata de um fenômeno complexo, com multiplicidade de sentidos e conceitualmente polisêmico. Passemos a uma breve análise conceitual e histórica.

1. VIOLÊNCIA, INDISCIPLINA, TRANSGRESSÕES OU INCIVILIDADES

Uma primeira análise que busque compreender esses fenômenos e seus desdobramentos, principalmente no campo da educação, evidencia que a facilidade explicativa aparente é superada por um dilema ético-político. Constatamos que todos esses conceitos ou fenômenos implicam definições multifacetadas e se diferenciam em suas manifestações nas diferentes instituições sociais.

Da aparência à essência, iniciamos por compreender o que tem sido tomado como indisciplina ou ato indisciplinado: aquele que não está de acordo com as leis, normas e expectativas estabelecidas por um determinado grupo ou comunidade. Nesse sentido, um primeiro dilema se coloca, principalmente porque cada grupo, comunidade ou indivíduo partilham de acordos que são decorrentes de um determinado posicionamento histórico, ético e político, nem sempre partilhado igualmente por outros grupos que compõem, de forma mais específica, por exemplo, o cotidiano das escolas. Nesse contexto, o ato ganha conotação individual, como um sujeito que deliberadamente confronta ou rompe com um status pré-estabelecido

do que seja o processo educativo. Esse movimento desconsidera toda a história do sujeito e sua formação humana. Assim, ele passa a ser julgado pelo que o outro indivíduo (que representa o grupo institucional) entende por indisciplina, ou seja, pelos sentidos produzidos por sujeitos.

Para Vigotski (2001, p. 465), os sentidos de uma palavra [...] é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. Portanto, os sentidos são considerados como uma formação dinâmica, fluida e complexa, com várias zonas de estabilidade, estando em relação dialética com os significados partilhados socialmente. Na relação entre sentido e significado: “O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (Vigotski, 2001, p. 465).

Sendo assim, no contexto escolar, um palavrão proferido por um aluno em uma discussão pode não passar de uma malcriação, isto é, um ato de incivilidade, uma vez que em seu meio social palavras consideradas de teor moral ofensivo (comumente nomeadas *palavrões*) fazem parte de seu cotidiano, mas no contexto escolar, a palavra, em seu significado, ganha contornos de desrespeito, pois não acompanha as zonas de sentido construídas pelo aluno. Como afirma o autor, “[...] como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido” (Vigotski, 2001, p. 465).

Dessa forma, considerando que o sentido real de uma palavra é inconstante, seu uso descontextualizado da expectativa escolar ou dos demais segmentos da escola pode ser desencadeador de conflitos. No contexto da vivência escolar, por vezes, alguns comportamentos são tomados como violências, sendo muito tênue e pouco claro o discernimento entre esses fenômenos, pois a compreensão do que é ou não violento depende dos sujeitos que identificam tais fenômenos e lhes atribuem sentido.

Com base nesse pressuposto teórico, passamos a discutir esses conceitos, em uma perspectiva crítica e dialética, considerando a polissemia, mas também a materialidade do cotidiano escolar.

1.1. VIOLÊNCIAS E ESCOLAS

Procurando examinar concepções sobre violência presentes na sociedade e o significado que esse termo adquire quando a referência é o âmbito escolar, identificamos que o significado do termo violência, em geral – e, de modo específico, no âmbito escolar –, está sujeito a debates e suscita várias interpretações e indagações. No contexto escolar discute-se, por exemplo, se violência deve ser entendida sob a ótica do código penal e definida com base no código criminal, ou se deve incluir incivildades ou intimidações entre colegas ou mesmo entre alunos e professores.

O fato é que diferentes atos sociais podem ser qualificados como violência: incivildades, intimidações, violências simbólicas etc. A distinção ou a qualificação de um ato como violência e de outro como incivildade pode mascarar o que realmente acontece no cotidiano das escolas. Nesse cotidiano escolar são as microagressões que imperam e, geralmente, geram a sensação de insegurança.

Historicamente observamos que os primeiros sentimentos de insegurança vividos no contexto das escolas foram explicados por causas externas, tais como o desemprego dos pais, a família desestruturada ou ausente, a democratização do acesso à educação escolar com a política do ensino obrigatório, o bairro onde a escola se localiza, a presença do narcotráfico, os índices de criminalidade do entorno. Porém, ao se constatar que são as incivildades e as microagressões que permeiam de maneira mais constante o meio escolar, e são elas que geram a sensação de insegurança, constatou-se também que as violências ainda se constituem como um fenômeno, tal como em sociedade, de forma geral, praticado por diferentes atores, sendo alguns inclusive da própria instituição escolar, e não ocasionado por pessoas externas a ela, não sendo primazia dos estudantes, incluindo moradores ao redor ou ex-alunos.

Iniciando a conceituação, tomamos emprestada a definição proposta por Alba Zaluar (2004), que considera violência um termo polissêmico e o define como:

[...] uma força que se torna violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo assim carga negativa ou maléfica. Portanto, é a percepção do limite

e da perturbação (e do sofrimento causado) que vai caracterizar um ato como violento percepção que varia cultural e historicamente (Zaluar, 2004, p. 229).

Ainda, como pontuado por Arendt (1994), as evidências relativas aos atos de agressividade e violência devem ser analisadas com cuidado, visto que o ato de violência é sempre uma forma de desobediência relacionada às regras ou acordos sociais, enquanto a agressividade, diferentemente, refere-se a um processo de subjetivação que se constitui dentro do próprio processo de construção da subjetividade, uma vez que seu movimento auxilia o sujeito a configurar a sua identidade; já na violência, há um processo de destituição e invalidação do outro.

Ainda no campo sociológico, Sposito (1997, p. 60) entende a violência como “[...] todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força”.

Sendo assim, podemos indicar que a violência se constitui como um problema comum ao conjunto das sociedades, sendo necessário, na explicação desse fenômeno, a análise de diferentes fatores, principalmente quando o contexto é o da instituição escolar.

Para analisar a questão da violência, da indisciplina e das transgressões no contexto escolar, analisamos alguns fatores que indubitavelmente atravessam o cotidiano escolar, tal como: a exclusão social que se coloca presente na convivência escolar; a presença do narcotráfico em algumas escolas das grandes cidades; as relações de exploração de trabalho; as condições familiares; as questões de ordem política; a violência policial; as práticas autoritárias, entre outros, o que evidencia que não se trata de um fenômeno que se restringe a determinados espaços ou classe social, como normalmente se associa à pobreza e conseqüente criminalização de crianças e principalmente jovens pobres e suas famílias.

Nesse sentido, discutir essa temática envolve a relação da escola com crianças, adolescentes, jovens e com a comunidade, obrigando as instituições escolares a pensar em suas culturas organizacionais e em seus proces-

sos pedagógicos, no que se refere às necessidades individuais dos alunos, sua condição sociocultural e às necessidades da sociedade atual.

No estudo da temática, encontramos diferentes teóricos – Abramovay, Waiselfisz, Andrade e Rua (2004); Waiselfisz (2007, 2016); Sposito (1998, 2001); Salles, Fonseca e Adam (2016); Checchia (2010); Pino (2005) – que se debruçaram sobre a análise do contexto escolar, evidenciando-se que há certa complexidade com relação à definição das violências, ou mesmo das violências escolares.

Algumas pesquisas conceituam violência como desrespeito, negação do outro, violação de direitos humanos, exclusão, corrupção, autoritarismo, desigualdades sociais etc., sendo, em geral, caracterizada por relações descritas como opressão, intimidação, medo e terror, ou ainda como ato de brutalidade, física e/ou psíquica, contra alguém ou um grupo.

Entendemos como Debarbieux (2006, p. 93) que “[...] a violência parece escapar a uma definição única. É necessário dizer que o fenômeno surge de modo relativo: relativo a uma certa época, a um meio social, a circunstâncias particulares”. Significa afirmar que “Ela depende de códigos sociais, jurídicos e políticos da época e dos lugares onde ela toma sentido” (Debarbieux, 2006, p. 93); é ainda mais complexo definir a violência na escola.

Debarbieux (2002, 2005, 2006) e Charlot (2002) ressaltam essa dificuldade, por fazer referência a fenômenos heterogêneos; por essa razão, há dificuldade de delimitarmos tal conceito. Assim também porque a violência desestrutura as representações sociais de grande valor para a sociedade, tal como as de infância, que estão associadas à inocência, e da escola como local de paz e tranquilidade.

Apesar da dificuldade, na tentativa de compreensão pedagógica, Charlot (2002) apresenta a violência em três dimensões: violência na escola, violência à escola e violência da escola – que não é um fenômeno novo, mas ganha novas formatações, definida pelo uso da força, pelo poder e pela dominação.

No Brasil, Sposito (2001) buscou delimitar o fenômeno da violência na escola, a partir da década de 1980, quando se registraram modalidades de violência em torno do espaço educativo, como ações contra o patrimônio, envolvendo pichações e depredações. O debate sobre a violência na escola, nesse período, estava voltado para estudos de caso e limitavam-se às pesquisas desenvolvidas pela academia. Em decorrência desses estudos, a autora definiu a violência como ação que se origina no interior da escola ou como aquela que tem uma estreita relação com a escola. Portanto, ela entendeu a violência na escola, naquele período, com base na sua caracterização, reconhecendo-a como ações que danificam o patrimônio escolar e as relações interpessoais, envolvendo os alunos e seus pares em ações conflituosas. Abramovay (2003, p. 93), outra importante estudiosa do campo sociológico, concebe a violência como

[...] a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro ou de grupos e também contra si mesmo, abrangendo desde suicídios, espancamento de vários tipos (...) e todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional.

Entretanto, Charlot (2002), quando apresenta três distinções conceituais sobre a violência no âmbito escolar, coloca a violência na escola como sendo aquela produzida dentro do espaço escolar, mas que poderia acontecer em qualquer outro espaço social – ou seja, a violência à escola, que se relaciona às atividades referentes à instituição (incêndios, agressões aos professores etc.), e a violência da escola, que se constitui como uma violência institucional, simbólica, que os alunos suportam e que vem da maneira como a instituição e seus agentes os tratam.

O autor também distingue a violência das transgressões escolares, designando essas últimas como um comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei, sendo assim: absenteísmo, não realização de trabalhos escolares, falta de respeito etc. Enfim, as transgressões, também nomeadas como incivilidades pelo autor,

[...] não contradizem a lei nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um (professor, funcionário, aluno) ver respeitada sua pessoa” (Charlot, 2002, p. 437).

Nesse sentido, Aquino (1998a, 2011) alerta para a necessidade de melhor compreendermos esses termos, principalmente quando são tomados em uma sequência pragmática. Em suas palavras:

Uma precaução no que tange à tipologia das ocorrências implica, de imediato, a diferenciação entre as noções de incivilidade, de indisciplina e de violência. Isso porque não é infrequente que os três vocábulos se apresentem amalgamados sob o mesmo manto semântico-pragmático de problemas disciplinares. Mais do que por uma ambiguidade linguística ou um vício formal, os três termos parecem ser frequentemente compreendidos como se portassem uma semelhante raiz causal, ou como se se tratasse de uma sucessão progressiva: da indisciplina à incivilidade, e desta à violência. Não há razão para sê-lo, a nosso ver (Aquino, 2011, p. 467).

Por outro lado, enquanto pesquisadores na área, entendemos que é preciso considerar que a compreensão sobre o que é ou não violento depende dos sujeitos que identificam e que atribuem sentidos e significados a essas atitudes (Vigotski, 2006). Leontiev (1978) considera que os sentidos fazem parte do conteúdo da consciência e parecem entrar na significação objetiva, mas alerta que é o sentido que se exprime nas significações, e não a significação nos sentidos, sendo necessário, portanto, distingui-los:

Quando se distingue sentido pessoal e significação propriamente dito, é indispensável sublinhar que esta definição não concerne à totalidade do conteúdo refletido, mas unicamente com aquilo para que está orientada a atividade do sujeito. Com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados (Leontiev, 1978, p. 105).

Compreender os sentidos produzidos pelos professores sobre violência e, mais especificamente, sobre os registros que efetuam, coloca-nos o desafio de apreender a constituição histórica dos sujeitos e o desenvolvimento de sua consciência. Consideramos não ser possível essa profundidade de análise neste texto, mas compreender os sentidos por meio dos significados que são partilhados nos discursos dos sujeitos envolvidos e que norteiam sua prática no contexto escolar cotidiano se faz necessário. Essa apreensão nos permite compreender o significado dos registros que os professores fazem, por exemplo, nos livros de ocorrências das escolas. Em geral, quando em nossas pesquisas observamos esses dados, os sentidos parecem ancorados nas representações de violência, juventude, pobreza e contexto sociocultural, marcadamente vivenciadas no confronto entre o aluno esperado pela equipe escolar e aquele que efetivamente adentra as salas de aula.

Da mesma forma, quando consideramos os estudantes, Baquero, Lemes e Santos (2001) afirmam que os jovens, marcados por suas vivências, constroem maneiras peculiares de perceber o mundo em que vivem e o seu entorno. Conscientes ou não disso, expressam as interpretações de suas experiências em relação ao lugar que poderia ser o caminho para a fuga da marginalidade e a promessa de outras possibilidades – revelando expectativas e decepções nas suas relações com elas, como quando analisamos a trajetória escolar de jovens em conflito com a lei e que cumprem medidas socioeducativas. Estes, em sua maioria pobres e moradores de bairros violentos, não se enquadram nos padrões de aluno esperados pela escola formal, o que resulta em muitos registros nos livros de ocorrências das escolas sem qualquer efeito pedagógico/educativo. Constituem-se, contudo, como parte da construção de um dossiê que registra a suposta história de criminalidade dos sujeitos, antes mesmo de os atos violentos terem sido efetivamente praticados. Diante dessa profecia, parece não restar à escola outro caminho a não ser o de se defender – e de forma frágil, isto é, com a ilusão de assim se “proteger”.

Nesse contexto, a violência escolar também incorpora diferentes perspectivas, entre elas, a violência simbólica, que se manifesta por meio de regras, hábitos culturais e normas de uma sociedade que já é essencial-

mente desigual. Segundo Bourdieu (1989), a maneira como são estruturadas as relações hierárquicas no sistema educacional produz as violências simbólicas.

Tudo isso indica que a violência nas escolas deve ser analisada nos planos macro e micro das relações, contribuindo para que as explicações sobre o que desencadeia e motiva atos de violência sejam de diversas ordens, passíveis de serem agrupadas em alguns focos explicativos.

1.2 OS CONTEXTOS MICRO E MACRO COMO PARTE DO PROCESSO ANALÍTICO

Quando tratamos das incivildades ou transgressões como formas de violência mais presentes no cotidiano das escolas, não significa que as microagressões possam ser minimizadas. A alta incidência de incivildades tem forte impacto no clima escolar e nas pessoas envolvidas. A microviolência e as incivildades podem ter um efeito desestabilizador, indicando que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares (Debarbieux, 2002). Para Debarbieux (2002, 2005), reduzir a violência na escola aos parâmetros do prescrito no código jurídico encerra as vítimas no silêncio e na culpabilização.

Em geral, quando analisamos dados de diferentes escolas, percebemos que são confusos na medida em que são computados como violência atos de vandalismo, ataques contra as pessoas, autoagressões e/ou ausência escolar; isso indica que as escolas tendem a registrar aquilo que é sua preocupação. Transgressões, enquanto desacato ao regulamento escolar, e incivildades estão misturadas aos comportamentos cotidianos.

Segundo Dubet (2003, 2004), estudos sobre a violência em contextos de exclusão indicam que a escola tem função socializadora e cívica, mas que tem perdido sua legitimidade, o que tem sido apontado como um dos elementos desencadeadores da violência no âmbito escolar.

Concordamos com Charlot (2002) quando afirma que o conflito nas escolas acontece principalmente por uma tensão que é inerente ao ato pedagógico. Se por um lado, existe um educador cujo objetivo é despertar

e promover a atividade intelectual do aluno, por outro, têm-se vários alunos com atividades intelectuais próprias, moldadas ao seu conhecimento de mundo, suas vivências e seus objetivos particulares. Muitas vezes, os educadores não conseguem identificar essas particularidades dos alunos, gerando uma tensão entre as expectativas do educador e do aluno, e consequentes conflitos. Porém, o próprio autor coloca que essa tensão e o conflito contínuo nem sempre são negativos, visto que essas relações de poder entre sujeitos podem permitir que os dois lados deixem suas zonas de conforto e estejam abertos às reflexões particulares e ao entendimento do próximo.

Falta, em nossa perspectiva analítica, discutir fundamentalmente o porquê dessas condutas indisciplinadas e violentas de estudantes, além de entender até que ponto isso tudo contribui para que fracassem em sua trajetória escolar (Fonseca; Rodrigues; Antonio, 2012). É preciso considerar ainda que um dos elementos constitutivos do fracasso escolar se produz quando não se considera a escola como “espaço de um processo cultural, de um *ethos*” (Spozati, 2000, p. 27).

A escola em sua dinâmica deve se relacionar com o território; como parte do local, deve significar seu trabalho no entendimento de que crianças e adolescentes são cidadãos de um lugar, do bairro, de uma comunidade. A forma como a escola e, principalmente, o professor geralmente tratam os alunos é considerada uma variável que pode desencadear problemas manifestos em atitudes, tal como desinteresse, apatia e/ou atitudes agressivas, evidenciando o processo denominado “inclusão excludente”, quando os alunos têm suas vagas garantidas, mas vivenciam um processo de desistência da escola, principalmente pela via da humilhação e do fracasso escolar. Sawaia (1999) denomina esse sofrimento decorrente da antinomia inclusão-exclusão como ético-político. Segundo a autora, “[...] retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade” (Sawaia, 1999, p. 104).

Considerando a relação entre a macro e a micropolítica, em um país como o Brasil, cuja educação está pautada no modelo capitalista, orga-

nizado com base numa lógica neoliberal, meritocrática e individualista, é necessário um debate que considere a formação humana dos sujeitos, mediado pelas diferentes instituições e, de modo mais específico, a escola.

A realidade é subjetivada pelo indivíduo na relação entre o social, que determina as significações, e o individual, dado pela elaboração e transformação dessas significações pelo indivíduo, de acordo com suas experiências pessoais. Há um processo de apropriação da realidade pelo sujeito. O psiquismo se constrói com as experiências, os conhecimentos, os valores e as informações, transmitidos pela tradição, pela comunicação, pela mídia, pela educação e pela ciência (Leontiev, 1978; Vygotsky, 1997). Assim, cada um se constitui parte da sociedade pelo processo de interiorização e apropriação da realidade e pela sua própria atividade (significados e sentidos), no desenvolvimento do pensamento e da consciência, constituindo assim o seu modo de compreender o outro e o mundo em que vive, tornando-o seu mundo.

2. JUVENTUDES E ESCOLA

Segundo Aquino (1998a, 1998b), a concepção de que o jovem está mais desinteressado tem sido associada aos aparatos tecnológicos e à mídia, mas essa perspectiva não passa de senso comum, pois a responsabilidade principal da mídia e dos meios de comunicação está ligada à difusão da informação e do entretenimento. A mídia pode contribuir, e tem ocupado o espaço vazio de sentido deixado pelas demais instituições na vida dos jovens, passando de entretenimento a um papel formativo e (des)educativo.

Como possibilidade de enfrentamento a essa nova lógica, a família, a comunidade e, de modo especial, a escola devem apropriar-se dos diversos conhecimentos acumulados pelas sociedades, possibilitando ao aluno conhecer o mundo em que vive e, de alguma forma, melhorá-lo. Para Aquino (1998b), muitas vezes os educadores têm a impressão de que falta interesse dos alunos naquilo que têm para oferecer, quando, na verdade, existe um afastamento desses professores e gestores em relação ao novo e ao contemporâneo. Não cabe, portanto, culpabilizar alguém ou algo, individualmente, pelo fracasso escolar (Arroyo, 2007), mas podemos refletir sobre como

a escola tem agido, e como acaba sendo coparticipante nesse processo, pois ela poderia oportunizar a introdução de novos conhecimentos às novas gerações de maneira mediada, ou seja, assumindo a função de mediadora entre a vida cotidiana e não cotidiana (Duarte, 2001), bem como recuperar as tradições deixadas pelas antigas comunidades, colocando-se aberta ao diálogo de forma reflexiva.

Para atrair os estudantes e romper, ainda que parcialmente, com esse padrão de escola/prisão, as instituições escolares necessitam estar dispostas a mudar, no sentido de se tornarem centros culturais, com possíveis espaços de trabalho pedagógico e conhecimento, nos quais os estudantes não ingressam simplesmente por obrigação e para ter algum tipo de socialização, e sim, para encontrar o prazer de aprender junto com os colegas e a comunidade escolar. O que encontramos, ao contrário, são escolas obrigadas pelos sistemas de ensino a trabalhar com um número excessivo de alunos em sala de aula e com falta de objetivos claros de sua função. Como afirmado há tempos por Spozati (2000, p. 27), “[...] o modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão”.

Nas reflexões de Gadotti (1998, 2013), a escola passa por uma crise paradigmática que implica a busca de estratégias reflexivas sobre seu papel social e, acrescentamos, sobre suas condições e qualidade do ensino, o que é reiterado por análises recentes.

As escolas têm dificuldade de atender às demandas das novas clientelas, bem como de incorporar valores e culturas diversificadas. No caso específico do Brasil, a democratização do acesso ao ensino mascara uma série de desigualdades inerentes ao próprio sistema. Exemplo disso são as diferenças das condições de ensino entre estabelecimentos públicos e privados, bem como entre regiões do país.

Ao referenciar o Brasil, Carrano (2000) discute os pontos de tensão entre o mundo escolar e o mundo juvenil. A ênfase é colocada no papel do professor no que diz respeito ao processo de integração desses dois mundos. O autor reforça que o educador precisa tentar compreender subjetividades, sentimentos e potencialidades dos alunos, que, antes de serem alunos, são

jovens que têm gostos e desejos que não devem ser indistintamente reprimidos pela escola.

O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com os sentidos de práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem não seria um deslocamento de sentido para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? A evasão escolar não seria precedida de uma silenciosa evasão subjetiva de presença na instituição? (Carrano, 2000).

A cultura escolar não tem mostrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil, além de não colaborar para o aumento do respeito às diferenças e do sentido de alteridade. Hierárquica e pouco sensível ao que chega das ruas, das famílias, das formas de ser e querer dos jovens em suas múltiplas vivências, abstém-se também de promover e elaborar reflexões críticas sobre o autoritarismo da cultura dominante e de investimentos na compreensão crítica das culturas que chegam desses contextos. Ao contrário, reproduz a cultura dominante, nega as “transgressoras”, sem análise crítica, resultando em um clima escolar negativo. Como já anunciado, na condição de principal instituição atual na vida dos jovens, pelo tempo e espaço que ocupa, principalmente para os mais pobres, se a escola não acolhe, outras organizações, como o tráfico, acolhem e parecem produzir sentido para a existência social. Como alerta Carrano (2017, p. 415):

As manifestações culturais juvenis, com destaque para as que se fazem notar pelas mídias eletrônicas, desafiam a instituição escolar e seus profissionais a criarem canais de interlocução e diálogo com seus jovens estudantes. Um cotidiano escolar transformado em comunidade de aprendizagem pode ser o caminho para a superação de tradicionais hierarquias de práticas e saberes, ainda tão presentes nas instituições escolares.

É preciso discutir a função social da escola e sua relação com o saber. Sabemos que é na escola que as relações desiguais ganham força e são as

crianças e jovens que mais sentem a opressão dos poderes constituídos. A inércia coloca em risco esses sujeitos, como apontado por Freire (1977).

2.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a educação passa a ter um novo arranjo e ordenamento legal. Conseqüentemente, a escola passa a assumir um decisivo papel social, tendo como objetivo básico, conforme o Art. 1º da LDB, o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Tanto é assim que, nos artigos 53 a 57 do ECA, são apontadas, de forma clara e precisa, as obrigações e incumbências de cada uma das instâncias – escola, Estado e família – no que se refere ao direito à educação. Moreira (2016, p. 109), em sua tese de doutorado sobre políticas públicas destinadas à infância e adolescência, elencou, de forma sistematizada, todas as dezesseis obrigações, sendo sete atribuídas à escola, dez ao Estado e uma aos pais ou responsáveis. Se entendermos que a escola é também Estado, 17 responsabilidades estão colocadas como fundamentais para a garantia ao direito à educação de crianças e jovens brasileiros.

Porém, há dois aspectos distintos que precisam ser discutidos quando se fala de educação escolar como direito: o primeiro é o acesso, que se dá por meio da universalização e da democratização da educação escolar previstas na LDB (Brasil, 1996); e o segundo é a permanência do aluno no sistema escolar. No que se refere ao primeiro aspecto, embora os discursos sobre universalização sejam trazidos desde o século XIX, ainda hoje se lida com os desafios da universalização do acesso (Schilling, 2014). Ainda que previsto em lei como um direito, sendo inclusive alguns itens passíveis de aplicação de penalidades, é sabido que a efetivação desses direitos ainda não acontece de forma massiva no Brasil.

Se o acesso, mesmo que de forma deficiente, se universaliza, o mesmo não se pode dizer da permanência dos alunos no sistema escolar – mas não qualquer aluno, pois aquele que não permanece tem classe social e cor; esse aluno são os jovens pobres, em sua maioria negros, ou ainda, aqueles

que, por outras características, são vítimas de preconceitos e bullying, outras configurações dessa mesma violência social e institucional.

Para Leão (2006), as desigualdades continuam a se reproduzir e se multiplicar, o que demonstra a fragilidade da concretização desse direito. Ainda que prevista no artigo 57 a responsabilidade do poder público de proporcionar iniciativas no sentido de atender crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental, o que se tem visto na prática é uma permanente resistência das escolas em aceitar receber esse público.

Por outro lado, há discrepância entre a realidade escolar e as expectativas dos professores. As escolas esperam alunos “ideais” e, na verdade, o que recebem são indivíduos com diferentes trajetórias e experiências de vida oriundas de formas de se relacionar produzidas pelas novas formas de tecnologia, mercados de consumo, grupos culturais e religiosos característicos da periferia, que reivindicam, a seu modo, o direito à escuta e à argumentação. A escola, portanto, vivencia um paradoxo entre o real – rotina mecanizada – e o potencial – ritmo intenso da universalização das informações proporcionado pela sociedade contemporânea. Portanto, dialeticamente, o tédio também gera angústias que podem facultar mudanças, já que denuncia uma realidade que é complexa e que deve ser analisada. Para Rocha (2000, p. 198), “[...] o tédio pode ser compreendido como enfraquecimento dos territórios tradicionais existentes que perdem credibilidade e consistência, desabamento de antigas territorialidades existenciais”.

Nesse sentido, Duarte (2001) defende que a escola deve assumir o papel mediador, de modo a conduzir os indivíduos na luta pelas transformações das relações sociais, por meio da apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Ainda que não dê conta da superação da alienação na sua totalidade, isso abre possibilidades para caminhar num processo de transformação social. Para tanto, as atividades pedagógicas devem produzir nos indivíduos carecimentos de conhecimentos não cotidianos.

Entretanto, o que se tem observado, na maioria das vezes, é uma escola reprodutora de desigualdades, de exclusão e discriminação, que mantém privilégios para poucos. Nesse sentido, o saber só pode ser construído no contexto escolar se forem consideradas as peculiaridades e especifici-

dades históricas, culturais e sociais, e nas atribuições de sentidos feitos às vivências desses sujeitos por seus professores/gestores.

Para que ações se concretizem de forma favorável ao desenvolvimento de adolescentes/jovens, e para que haja apropriação de conceitos relevantes em relação a estes, faz-se necessária a compreensão dos interesses e das expectativas dos sujeitos em função do seu universo sociocultural, pois como afirma Vigotski (1997), a influência do meio social é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento, conseqüentemente do pensamento humano. Assim, é preciso levar em conta o processo de construção da infância ou adolescência marcado pelas desigualdades e diferenças com as quais os sujeitos estão inseridos na realidade social.

A construção do saber escolar passa também pela formação de professores. Em uma perspectiva dialética que compreende que o indivíduo transforma e é transformado pela cultura, eles devem ter participação ativa no processo de sua formação. Assim nos colocamos a pensar a relação com a escola e a prática docente.

Considerando os aspectos de formação humana na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento do psiquismo da criança, como discutido anteriormente, e dos fundamentos teórico filosóficos da educação freiriana (Freire, 1987), é necessário refletirmos sobre um processo formativo que tenha como base o diálogo por meio do qual emergem os saberes, concepções e experiências dos sujeitos participantes, a fim de que possam, diante dos desafios, rever as bases que fundamentam sua atuação e avançar, no sentido de construir uma compreensão mais aprofundada e compartilhada de aspectos importantes para a adequação de seu fazer cotidiano na interação com crianças e adolescentes no contexto da escola.

A formação e a prática podem, dialeticamente, provocar mudanças nos sentidos produzidos pelos professores, transformando também sua prática, de modo a considerar os estudantes como sujeitos de direitos da educação, autônomos, e que carecem da mediação do outro (no caso o educador) no processo de apropriação e superação por incorporação qualitativa do que se trabalha no cotidiano da escola.

Esse parece ser o desafio: uma formação inicial e continuada para professores que os estimulem a pensar e refletir sobre suas práticas cotidianas. Essa formação tem papel fundamental na construção de significados e sentidos sobre o mundo e, no caso específico da escola, na produção de novos sentidos sobre a atuação dos professores como agentes sociais e formadores. Entendemos que uma formação capaz de levar à reflexão, com base nos sentidos produzidos historicamente (Ozella; Aguiar, 2008; Aguiar; Ozella, 2013) sobre a constituição e desenvolvimento do indivíduo, respaldada em referenciais históricos, culturais e sociais, e uma discussão sobre políticas públicas, que leve a repensar as concepções naturalizadas e assistencialistas predominantes (Fonseca, 2008), pode tornar a prática desses sujeitos mais efetiva junto às escolas e à rede de atendimento.

É preciso lembrar que as escolas são instituições responsáveis por proteger seus alunos e, dessa forma, também deve ser protegida pelo poder público (Saviani, 1999).

(IN)CONCLUSÕES:

Retomando o cenário motivador do presente debate, a anunciada incidência crescente de ataques contra escolas mostra que muitos desses atos são perpetrados por jovens ligados ou vinculados à própria instituição. Esses eventos refletem as violências presentes na sociedade, assim como os mecanismos de controle e poder que permeiam nosso convívio social, exacerbados pela cultura da meritocracia e da busca por validação nas redes sociais.

A urgência do momento nos demanda ações imediatas, como medidas policiais e de segurança que, embora possam proporcionar uma sensação de proteção, levantam questionamentos sobre sua eficácia e autenticidade, sobretudo se aprofundarmos a reflexão, conforme discutiremos neste texto.

Pensamos ser crucial a promoção de um diálogo aberto e contínuo em cada unidade escolar e comunidade, reconhecendo a multifatorialidade das violências e a elaboração/adoção de estratégias de acolhimento e prevenção dos sofrimentos cotidianos.

Para enfrentar esses desafios de forma efetiva, é necessário adotar abordagens coletivas, interinstitucionais e dialógicas, tanto em nível micro quanto macroestrutural. Destacamos, por fim, a importância de instituição de práticas democráticas e de educação em direitos humanos nas escolas (Aguirre, 2018), reconhecendo que os conflitos, por si só, não constituem violência, mas sim, a falta de reconhecimento do outro e o uso de força para aniquilá-lo. Essa mudança de paradigma é essencial para construir ambientes escolares verdadeiramente seguros, inclusivos e promotores do desenvolvimento humano integral.

Por fim, cabe afirmar que as explicações para a violência e as consequentes medidas para o seu enfrentamento no meio escolar só têm sentido quando são pensadas tendo como referência o concreto de uma dada instituição e de seus atores sociais, professores, estudantes, famílias e comunidade, não podendo ser utilizadas indistintamente como se cada medida não se pautasse em um pressuposto que a embasa e a fundamenta. Freire já apontava, na década de 1960, a necessidade de luta por uma escola menos excludente e não opressora, e o desenvolvimento de uma educação política emancipatória, tendo como parâmetro o diálogo, conformado pela reflexão-ação-reflexão (Freire, 1987).

As formas de enfrentamento da violência não podem se reduzir a um somatório de medidas parcialmente adotadas para atuar na escola desconsiderando-se os pressupostos que as embasam. É preciso estabelecer um processo de análise do contexto escolar que passe pela micro e pela macropolítica; que considere tanto os sujeitos envolvidos em seus processos formativos quanto a realidade concreta de cada escola. A análise das políticas instituídas, bem como dos pressupostos sobre as concepções de homem, mundo, aprendizagem, desenvolvimento, é de fundamental importância para o planejamento de ações coletivas de ressignificação do espaço escolar e consequente redução das incivildades, transgressões ou mesmo violências. Acordos coletivos, construídos e reconstruídos no cotidiano, são potentes para que a escola possa ser, de fato, um espaço de sociabilidade democrática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.
- ABRAMOVAY, M.; WASELFSZ, J. J.; ANDRADE, C. C.; RUA, M. G. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013.
- AGUIRRE, L. P. **Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo**. Natal: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aguirre.htm>. Acesso em: 8 abr. 2018.
- AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, agosto 2011.
- AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998a.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul. 1998b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 maio 2017.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, out. 2007.
- BAQUERO, R. V. A.; LEMES, M. A.; SANTOS, E. A. D. Histórias de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas: entre a margem e a superação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 341-350, set./dez. 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394: promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 5 mar. 2015.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: Poder Legislativo, 1990. 48 p.

CARRANO, P. C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 1, p. 11-27, maio 2000.

CARRANO, P. C. R. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n2p395>. Acesso em: 27 maio 2018.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222002000200016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 maio 2018.

CHECCHIA, A. K. A. **Adolescência e escolarização**: uma perspectiva crítica em psicologia escolar. Campinas: Alínea, 2010.

DEBARBIEUX, E. Les dix commandements contre la violence à l'école. **Cahiers Pédagogiques**, Odile Jacob, v. 10, n. 436, p. 62-63, set. 2005

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola**: um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 59-92.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2021.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FONSECA, D. C.; RODRIGUES, C. B. M.; ANTONIO, E. L. S.; Violência e (In)disciplina: os “Livros de Ocorrências” escolar em análise. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2. p. 12-29, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.
- GADOTTI, M.: **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LEÃO, G. M. P. Experiências de desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 32-48, abr. 2006.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Ed. Moraes, 1978.
- MOREIRA, A. **O ECA e a concretização dos direitos de crianças e adolescentes**: há de se ter pressa. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- OZELLA S.; AGUIAR, W. J. D. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.
- PINO, A. Indicadores das funções biológicas e gradientes de evolução. *In*: PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. p. 195-219.
- ROCHA, M. L. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. *In*: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. Casa do Psicólogo, 2000. p.185-208.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SALLES, L. M. F.; FONSECA, D. C.; ADAM, J. Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área. *In*: LUIZ, M. C. (org.). **Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência**: o desafio da violência na escola. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 39-76. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2016-pdf/46531-livro-violencia-escolar-site-pdf/file>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Formação e prática do psicólogo no “terceiro setor”. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Summus, 2014.
- SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p. 37-52, maio/dez. 1997
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001.
- SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan./2000.

Tempos e narrativas para uma educação democrática: o que pode a formação de professores?

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. Sobre los sistemas psicológicos. *In*: VYGOTSKI, L. S.. **Obras escogidas**: Tomo 1. Madrid, Visor, 1997.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2016**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO/CEBELA, 2016.

WAISELFISZ, J. J. **Relatório de desenvolvimento Juvenil 2007**. Brasília, DF: RITLA; Instituto Sangari; Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

ZALUAR, A. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.