

3

TRADUÇÃO

A violência social na trama e no contexto
do processo educativo*

Marité Colovini e Jorge Kohen*****

Por Josué Cândido da Silva

E-mail: josil@uecs.br

Uma relação de violência atua sobre um corpo, sobre coisas: força, submete, quebra, destrói; contém todas as possibilidades. Portanto, não tem próxima dela outro pólo que o da passividade; e se encontra resistência não tem outra alternativa a não ser reduzi-la. Pelo contrário, uma relação de poder se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis para que seja justamente uma relação de poder: que "o outro" (aquele sobre o qual se exerce) seja reconhecido e permaneça até o final como sujeito de ação; e que se abra ante a relação de poder todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (MICHEL FOUCAULT, 1984).

1 Introdução

Sustentamos neste artigo que o fenômeno da violência social deixou de ser um elemento que constituía o contexto no qual se desenvolviam os processos educativos e de trabalho docente, para penetrar as paredes da escola e instalar-se, na atualidade, na própria trama do trabalho docente e da ação educativa.

Em pesquisas anteriores (MARTINEZ; VALLES; KOHEN, 1997) analisávamos que a violência social formava parte do contexto no qual se desenvolvia a tarefa de ensinar, evidenciando-se como determinante das condições socioeconômicas dos alunos e, portanto, intervindo em segundo grau no processo de ensino-aprendizagem.

Hoje pensamos que a escola já não oficia mais como fronteira (DUSCHATZKY, 1999) entre a sociedade e as crianças, mas que a magnitude da violência que inunda a sociedade também avançou sobre a instituição escola, situando-se na própria trama das relações escolares, e impregnando e afetando o processo de trabalho do docente e a própria tarefa de aprender-ensinar.

Por que este fenômeno ganhou visibilidade na atualidade?

Em um lugar que antes teve uma missão civilizadora, encontrar violência pareceria algo fora de lugar. E então, mais que

inventar uma nova categoria que officie a legitimação para uma nova especialização (LA NACION, 2006)¹, consideramos que encontrar-se com a violência social no próprio seio da escola obriga à interrogação acerca de:

O que é a escola hoje?

O que é um docente hoje?

Como podemos cumprir a tarefa de ensinar nas condições atuais da sociabilidade?

Por outro lado, o estudo das condições atuais em que se desenvolve o trabalho do professor evidencia que a magnitude que alcança o fenômeno da violência, tanto dentro como fora da escola, passou a ser um dos determinantes mais importantes em relação à deterioração da saúde do docente.

Além disso, como dizíamos, a violência afeta o processo de ensino-aprendizagem e também o modo de viver das crianças e jovens. Se impõe, então repensar a escola e suas funções e atores à luz das condições contemporâneas, já que frente às mudanças fundamentais que a constituem se desvanecem pontos subjetivos que acreditávamos incomovíveis.

Segundo Cantarelli, Lewkowicz e outros (2003, p. 67): “Na era da fluidez, na era da dispersão, na era do esgotamento do Estado Nação, o pensamento não é isso que se esconde mas isso que escapa” .

Mas então, o que fazer para pensar? Se se trata de gerar um continente para o pensamento que escapa, tratamos de gerar uma configuração que se chame nós.

É assim que, além de constituir uma equipe de pesquisa, nossa metodologia se baseou em trabalhar com muitos outros em oficinas, grupos de discussão, conversações.

É assim também que utilizamos questionários a partir do pensamento de Michael Foucault (2001, p. 174-180): “um sistema de relevos, em uma multiplicidade de peças e pedaços ao mesmo tempo teóricos e práticos” . Estes relevos, então, tentam dar

aos protagonistas dos fenômenos estudados, a oportunidade de tomar a palavra e de fazer com que a ouçam.

No curso de nossa pesquisa nos encontramos com muitos obstáculos, que nos fizeram pensar que, a respeito da violência, a palavra está sujeitada, está captada pelos discursos dominantes. Isto é lógico, já que o correlato da violência é o medo, é a cultura do medo e do risco.

Constituir um nós, através da promoção da participação ativa dos docentes em nossa pesquisa, tenta situar condições de possibilidade para a subjetivação da palavra, isto é, a possibilidade de desprendimento por parte dos sujeitos dominados (pelo medo) dos discursos pré-construídos que os objetivam e disciplinam.

Fica para a próxima etapa da pesquisa fazer o mesmo com as crianças e os jovens.

2 Efeitos da dominância do neoliberalismo

Em nossa sociedade, a implosão dos valores, a queda dos ideais provocam desassossego, intangibilidade e vivência de vazio. Alienação, desafetivização, indiferença e inércia promovem a desestruturação social e a ruptura da rede social e das redes imaginário-simbólicas. Assim, apesar da tendência mundial quanto a sua diminuição, na Argentina a mortalidade infantil passou de 16,3 por mil em 2001 para 16,8 por mil em 2002. Outro dado ilustrativo da desigualdade que em matéria de saúde afeta às diferentes regiões do país é que, de 700.000 recém-nascidos por ano, os nascidos em estados pobres têm dez vezes mais possibilidades de ficar órfãos devido às elevadas taxas de mortalidade materna.

Outro aspecto de violência social e abandono das funções que o Estado deve cumprir é o trabalho infantil que, entre 1997 e 2002, aumentou 26 pontos em conglomerados urbanos entre os menores de 15 anos, alcançando 31% (1.939.288 crianças) (LOZANO, [200-]).

Segundo o último informe da Unicef Argentina, seis de cada dez menores de 18 anos, 62,7%, (3.689.588 meninos) se encontram abaixo da linha de pobreza. Entre os indigentes, quase a metade não recebe nenhum tipo de subsídio ou ajuda social (quer dizer que os planos sociais não chegam a 48,9% dos mais pobres). Enquanto nos países ricos menos de 5% de todas as crianças menores de cinco anos sofre de má nutrição, nas nações pobres a proporção chega até 50%.

A renda média nos 20 países mais ricos é 37 vezes maior que a das 20 nações mais pobres. Esta brecha duplicou nos últimos 40 anos. Também “existe maior risco educativo”, já que uma alta proporção de crianças de 5 anos não tem acesso à educação. Um milhão de jovens de 15 a 19 anos estão fora do sistema educativo, não estudam nem trabalham, acentuando a desigualdade e exclusão preexistentes.

A cultura da violência faz do medo uma Instituição. Por sua vez, a incerteza e o medo contínuos têm efeito sobre o pensar, paralisando-o.

Disse José Saramago (LLEGA, 2000): “[...] a globalização do mercado já não está propugnando um pensamento único, mas diretamente o pensamento zero”.

Esta tendência à universalização e homogeneização, promovendo nos países periféricos, a queda do apoio estatal às áreas de segurança social, educação pública e justiça, traz, por outro lado, inovações tecnológicas que aumentam a produtividade, mas que produzem desemprego e exclusão social e, como consequência **violência social sustentada na lógica da discriminação, exclusão e injustiça.**

Segundo Fernando Savater (UTILIDAD, 1998),

Na verdade, a violência é tão útil, tão útil... que é por isso as sociedades civilizadas a proibem, para que todo mundo não recorra a ela constantemente. Porque a violência é útil para tudo, menos para conservar a trama social, e

ali onde todo mundo pode recorrer à violência, a sociedade se esfacela. Quanto mais violência há, menos sociedade sobra, e vice-versa: a sociedade cresce anexando parcelas antes violentadas.

A violência social é um fenômeno histórico que se relaciona com condições sociais particulares, sendo um processo interativo entre os indivíduos e seus ambientes sociais. Há condições sociais facilitadoras deste fenômeno: amontoamento, desnutrição, desemprego, desigualdade, pobreza, frustrações, marginalidade.



Gráfico 1 - Evolução das taxas de delitos 1990 a 1999 (Argentina).

Se observamos com atenção o gráfico no qual se mostram as curvas de evolução do delito e as de desocupação na Argentina durante a década de 90, podemos preceber que ambas se incrementam de maneira coincidente, constituindo-se a desocupação em um determinante importante do fenômeno da violência, ao mesmo tempo em que

sustentar-se ou manter-se em posições de poder nestas condições de assimetria social implica, por si só, no exercício da violência. Se essas condições sociais persistem, e se potencializam ainda mais frente à debilitação do poder judiciário, esta cultura da violência se reforça e legitima a força como único meio para resolver frustrações e conflitos, os quais a fazem funcionar de um modo cíclico.

3 Traços de nossa época

Abandonados os ideais do bem comum, derrubadas as conquistas sociais, desarmada a solidariedade, observamos uma grande mudança na subjetividade de nossa época.

A falta de sanção se verifica na impunidade de que gozam aqueles que franquearam a lei, e o sentimento de desproteção se generaliza.

Se a ética compartilhada cai e não há sanção, então claramente se torna visível a cara do horror, a delinquência e a violência.

Vejamos de que maneira estas situações se tornam patentes na infância, grupo etário vulnerável devido às condições da estruturação subjetiva, a sua necessária dependência dos adultos, a seu desamparo constitutivo.

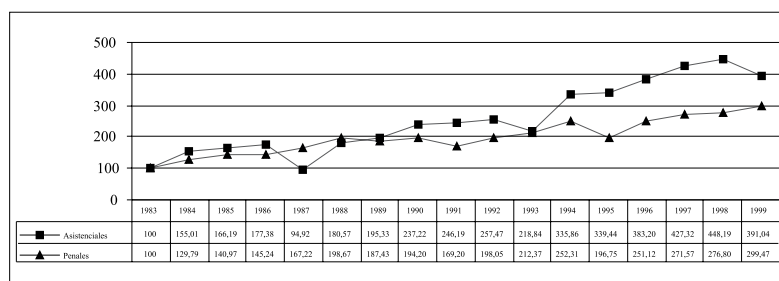


Gráfico 2 - Evolução das causas assistenciais e das causas penais¹.

No gráfico, é patente que existe um incremento tanto das

crianças vítimas de violência como das crianças responsáveis por atos de violência. Ao comparar, se comprova que, enquanto as causas assistenciais, em uma década, aumentaram em 200%, as penais cresceram em 100%.

Situamos assim que, além da fragilidade subjetiva própria da infância e da adolescência, se agrega a vulnerabilidade frente à violência generalizada, e também o modo pelo qual a indigência e a pobreza passam a ser, nas crianças, fatores perigosos por acrescentar a passagem da condição de pobre à condição de “em conflito com a lei penal” (KOHEN, 2004). Esta passagem foi definida como migração à ilegalidade:

“Definimos migração à ilegalidade da seguinte maneira: a passagem de atividades ou trabalhos “lícitos” que se desenvolvem para obter os recursos para a subsistência, para as atividades que são penalizadas pela Lei ou sancionadas socialmente”¹.

Em outubro de 2001 (LOZANO, [200-]), 55,6% dos menores de 18 anos eram pobres e quase 60% dos pobres eram menores de 24 anos.

Em maio de 2002, 66.6% dos menores de 18 anos eram pobres e 56.3% dos pobres eram menores de 24 anos. 33.1% (4.138.000) dos menores de 18 anos viviam na indigência

Do total de menores pobres e indigentes, praticamente 40% (3.295.890) se concentram no vão de idade entre 6 a 12 anos. 30% (2.581.099) entre 13 a 18 anos e quase 29% (2.442.011) até os 5 anos.

Em maio de 2002, 47.7% (1.946.777) dos jovens argentinos entre 19 a 24 anos eram pobres e 15.2% (619.221) eram indigentes. 20% da população entre 15 e 24 anos (1.209.038) não trabalhavam, não procuravam emprego, não estudavam nem realizavam tarefas domésticas. 65% desta realidade se concentram na região central, onde o Estado de Buenos Aires reúne 58.2% dos jovens nesta situação.

Em todo o território argentino havia, em 2002, 8.319.000 pobres e 4.138.000 indigentes. Em toda a Argentina, cerca de 70.000 menores de idade vivem em “reformatórios”. Não é por acaso, portanto, que a maior parte dos presos sejam pobres e jovens.

Esta é a realidade que enfrentamos quando analisamos o que ocorre nas escolas na atualidade.

Consideramos que não incluí-la em nossas análises nos afasta de toda possibilidade de começar a teorizar sobre o que acontece nas instituições educativas.

4 Trabalho docente no começo do século XXI

O trabalho docente se inscreve, hoje, na era do trabalho imaterial, e se desenvolve em condições de vulnerabilidade e exclusão social, o que constitui uma unidade contraditória e nos coloca a necessidade de analisar suas características já que contém, na polaridade, os elementos deteriorantes e potencializadores dos sujeitos envolvidos nestes processos.

Desocupação e violência participam do trabalho docente nas escolas situadas em zonas carentes e onde habita uma população exposta ou que vive em condições de alta vulnerabilidade social.

A violência foi se estendendo para abandonar a territorialidade dos bairros marginais e instalar-se também nas escolas situadas no centro da cidade e em bairros de classes mais acomodadas, abarcando assim a totalidade dos estabelecimentos escolares.

Por causas diversas, assistimos à ausência dos pais na relação com seus filhos e com a escola sem distinção de condição socioeconômica.

Enquanto em uns a marginalidade e a desocupação são causas de dissolução dos laços familiares, nos setores de classes média e alta o políemprego, na busca de manter o status social, fazem com que os pais estejam ausentes na relação com a escola.

Esta nova realidade nos leva a ter que utilizar novas categorias que sugiram a vinculação simples entre pobreza e violência ou delinquência.

5 Violência e trabalho docente

Devemos localizar este fenômeno em dois planos:

- 1- No espaço cidadão onde se encontram as escolas e os efeitos sobre a escola, em particular os constantes roubos e depredações que as escolas sofrem.
- 2- Na percepção dos docentes, em particular em relação à valoração do trabalho e ao reconhecimento, elementos estes centrais ao sofrimento e à saúde mental.

O fenômeno da violência escolar foi adquirindo relevância na segunda metade da década de noventa e se mantém na atualidade. Os dados e os relatos que obtivemos ao longo destes anos de pesquisa nos mostram que o trabalho docente, os alunos e a sociedade sofreram importantes mudanças, constituindo os contextos de violência, marginalidade e pobreza, características salientes na estruturação do novo papel da escola e dos docentes.

Nos estudos realizados durante 2004/5 (KOHEN, 2004), comprovamos que o que tem maior peso em relação à síndrome de Burnout apresentada pelos professores, é a violência, que se instalou no interior do processo educativo e no contexto no qual se desenvolve o trabalho docente, enquanto a desocupação e a falta de colaboração dos pais têm maior peso em relação ao sofrimento que experimenta o docente.

Não é o comportamento indisciplinado, não são pancadas e as agressões dos alunos que estão no centro do sofrimento, mas o fato de nada disso encontrar eco na família e a ausência de especialistas que provejam uma resposta e uma ajuda a esta problemática.

6 Percepção dos docentes a respeito da violência na escola

Das pesquisas realizadas a partir de diferentes âmbitos (KOHEN, 2004), desde 2004 até a atualidade, nas quais tratamos de

por em evidência a magnitude do problema da violência na escola e o lugar que ocupa no processo de trabalho docente e como afeta sua saúde e seu rendimento profissional, destacamos o seguinte: 1 - Na atualidade, 98% dos docentes consideram que a violência constitui um problema muito maior do que os que enfrentavam no trabalho nos anos 1995/96 ou 1997.

2 - A escola deixou de ser um espaço seguro para os docentes, os quais estão expostos a situações de violência desde que entram, no transcurso das aulas, e até na saída da escola, como podemos observar na tabela seguinte:

Tabela 1 - **Quando ocorrem os episódios de violência?**

No horário de entrada nas salas de aula	66.4%
No transcurso das aulas	79.9%
No horário de saída das aulas	91.8 %
Intimidação na entrada do estabelecimento	57.9%
Intimidação na saída do estabelecimento	62%

Na pesquisa realizada pela AMSAFE, um marco nos estudos da UNESCO, verifica-se que mais da metade dos docentes sofrem ameaças e são intimidados ao entrar, dentro da escola e na saída do estabelecimento como se observa na tabela 2.

Os docentes manifestam que em todos os âmbitos da escola, produzem-se fatos de violência principalmente no pátio (recreios 98.9%) e no interior da sala de aula (87.7%), enquanto que nos horários destinados à educação física os professores relatam menores índices de comportamento violento.

Nos estudos realizados durante os anos 2004/5, 37,4% dos professores manifestam que sua integridade física foi ameaçada, e 32,5% percebem que existem formas de delinquência organizada dentro da escola.

7 Últimos estudos realizados

No esforço de atualizar e ter uma ideia da magnitude quantitativa das ocorrências de violência que se registram nas escolas da cidade de Rosário durante o ano de 2006, aplicamos um questionário em uma amostragem estatisticamente significativa de escolas que abarcou todos os bairros em que está dividida a cidade. Os resultados provisórios nos mostram que em 72% dos estabelecimentos se registraram episódios de violência.

Em 16% das escolas os episódios de violência ocorrem todos os dias e em 8% detectou-se a presença de armas de fogo. Este dado coincide com as pesquisas realizadas durante o ano anterior, quando os professores reportavam a presença de armas de fogo em 10%. Do total dos fatos registrados (4.222 no lapso de um ano)¹, 12% dos episódios violentos tiveram como consequências lesões graves para alguma das pessoas envolvidas. 44% dos atos de violência foram realizados contra a escola.

No quadro abaixo, pode observar-se a distribuição dos diversos atores envolvidos nos fatos violentos ocorridos nas escolas.

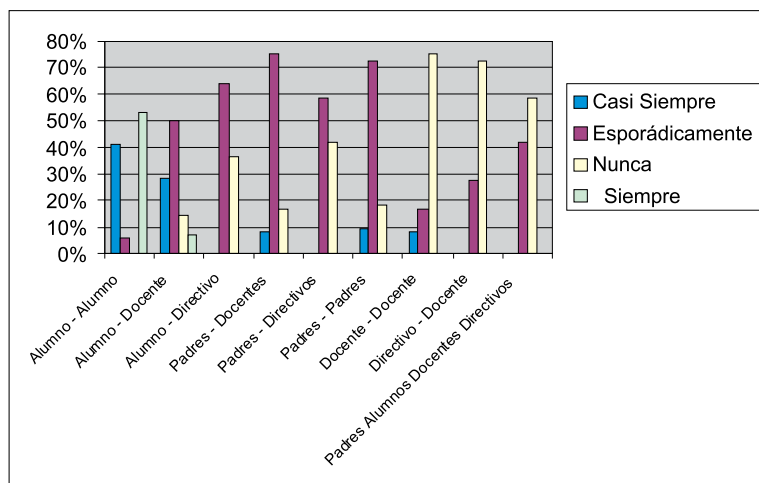


Gráfico 3: **Distribuição do percentual de eventos e atores envolvidos com a violência.**

Fonte: Pesquisa de campo (2006).

A maior porcentagem de fatos violentos se desenvolve entre os próprios alunos, embora valha destacar que praticamente todos os integrantes da comunidade educativa estão relacionados, de uma forma ou de outra, com tais fatos. No que diz respeito à frequência, nosso estudo revela que habitualmente estes fatos se desenvolvem entre os alunos, embora seja digno de nota que, esporadicamente, docentes, pais e diretores estão envolvidos em situações de violência.

É importante ressaltar que o questionário foi respondido por diretores e docentes. Deixaremos para a próxima etapa de nossas pesquisas estudar a percepção que os alunos têm dessas situações.

Dentre os docentes interrogados sobre o tipo de violência existente, mais de 56% responderam que se trata de violência física e psicológica e, em menor porcentagem, 12% de violência institucional

Quanto a qual é a que predomina, manifestaram que é a de tipo psicológico, como se pode observar no gráfico 2.

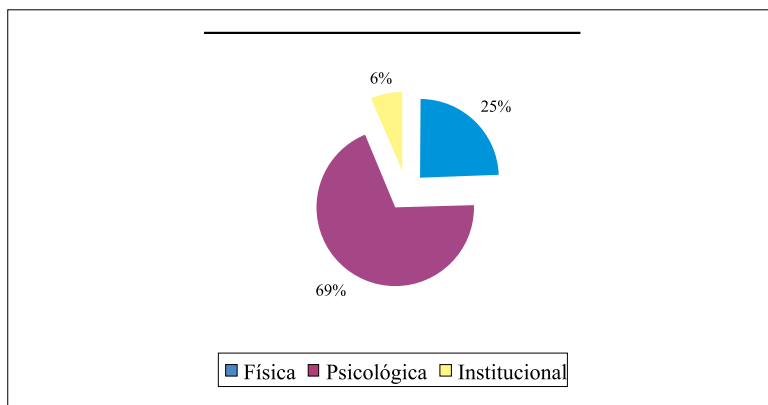


Gráfico 4 - Percentual do tipo de violência predominante.

Fonte: Pesquisa de campo (2006).

Durante o último ano, foram realizadas atividades de tipo preventivo em 68% dos estabelecimentos, e em 56% dos casos, cursos de capacitação para os docentes sobre o tema violência.

Não se observaram impactos positivos, embora seja variável o modo de avaliação do impacto advindo de tais atividades.

Na província de Rosário, o Ministério da Educação da Argentina provê um serviço que se denomina SOS Escola. Nas palavras do coordenador Fernando Tavella, “Já não são garotos que brigam e se batem, mas que agora também temos surras, correntadas e até moleques com armas” (LA CAPITAL, 2005). E este incremento não foi acompanhado pela presença de profissionais ou projetos para conter e abordar os conflitos. Para os 800 estabelecimentos da Regional VI, há apenas quatro psicólogos, três assistentes sociais e dois professores capacitados em crianças em risco social. O programa nacional de inclusão educativa também não contribui muito, pois são apenas três especialistas.

Para os 800 estabelecimentos – e quase 500 mil alunos – que existem na Sexta Região do Ministério de Educação, há apenas uma dezena de profissionais.

É desnecessário dizer que esta resposta é mais que insuficiente e que é imperiosa a necessidade de abordar seriamente esta problemática. O fato de sustentarmos que não há uma violência específica do sistema escolar, mas a violência social que penetrou na trama da escola, não significa desconhecer a magnitude do fenômeno e suas nefastas consequências.

8 A violência na escola como fenômeno midiático

Um marco de nossa pesquisa é que realizamos um acompanhamento de notícias jornalísticas sobre o tema.

Da profusão de notícias que encontramos, selecionamos aquelas que se referiam à Argentina, especialmente à região de Rosário. Faz-se necessário assinalar que a maioria das notícias encontradas figurava em lugares destacados dos jornais (capa, primeira página) e muitas delas nas seções “policiais”. Em mui-

tas oportunidades uma notícia dava lugar a uma investigação jornalística sobre aquele caso em particular e o tema continuava sendo notícia por vários dias.

Recortamos algumas, já que podem dar uma ideia da percepção que tem a mídia da magnitude e das características do fenômeno:

Diário *La Nación*, novembro de 2005.

“Em Córdoba, uma professora de uma escola pública foi denunciada ontem pelos pais de alunos da quinta série, aos quais teria agredido”.

Alunos da Escola Normal N° 5 Heróis de Malvinas, do bairro de Belgrano (BS AS), acenderam sete foguetes no primeiro e segundo andares da instituição para reclamar maior limpeza no colégio

Em Mendoza, ao contrário, a vítima foi a diretora de uma creche. Anteontem, uma mãe a atacou a socos e pontapés porque a docente havia acusado sua filha de ter problemas de conduta

Um aluno da Escola Técnica N° 2 de La Plata entrou na sala anteontem com uma arma de fogo, o que provocou o sobressalto de seus colegas e professores. Ao ser descoberto, interveio a polícia e a justiça de menores, embora logo fosse entregue a seus pais.

Um aluno de 14 anos apedrejou o carro da diretora de uma escola de Catamarca indignado porque a docente o havia expulso por problemas de conduta.

Como vemos, trata-se de episódios ocorridos em um só mês em várias cidades do país. Não há um padrão definido quanto à vítima e ao vitimado, assim como também não há um padrão quanto à modalidade, motivos explícitos, consequências etc.

O fenômeno se estende e toma todas as regiões, da mesma maneira que na sociedade já não sobram espaços livres de violência.

Em nossa cidade, e tomando a mesma data, destacamos que no espaço de oito dias ocorreram quatro fatos que foram informados pelo jornal de maior tiragem:

- 1- Quarta-feira, 16 de novembro de 2005: Garotos de 12 e 14 são detidos por levar uma arma à escola.
- 2- Quinta-feira, 17 de novembro de 2005: Alunos feridos por brigas em uma escola de Nuevo Alberdi.
- 3- Quinta-feira, 17 de novembro de 2005: Familiares de um aluno agrediram a uma docente.
- 4- Quarta-feira, 23 de novembro de 2005: Dois garotos com lesões por casos de violência escolar.

A citação que segue abaixo é o trecho da entrevista de uma docente que foi agredida por familiares de um aluno.

Familiares de aluno agrediram uma professora. Recebemos empurrões, tapas. Pior que as agressões, é que não sai da minha cabeça a imagem desses garotos super assustados. Foi um filme em alguns minutos, uma menina com ataque de nervos chorava, eu dizia aos gritos nesse momento que fossem chamar alguém, porque eu estava no primeiro andar que só tem três salas e estava só lá em cima enquanto as crianças gritavam de medo[, contou Mónica. Prosseguiu:]

Outros dos meninos que têm entre 11 e 12 anos se amontoavam entre eles e não podiam sair. Estavam paralisados de medo porque os dois homens me encurralavam e me empurravam e (na sala) há uma única porta e três janelas, a única maneira de sair era por essa porta. Eles haviam parado ali e as crianças pequenas estavam assustadas, querendo sair, mas não se moviam. Até que por aí saiu uma menina e trouxe uma professora que passava pelo corredor. Nesse momento o empurrei e aí o tiramos para o corredor para que parasse com as agressões. Mas o homem continuava como um louco, com aquele olhar... e não entendia explicações. Eu tinha muito medo, a verdade é que até a cara apagou-se, a verdade é que se o vir não sei quem é, apaguei-o da minha mente (informação verbal)⁵.

O medo, a paralisia, o desamparo... Destacamos que estes são

também os efeitos que as catástrofes, os traumas sociais provocam.

O relato fala por si mesmo, e se impõe então a pergunta acerca das condições para o processo de ensino-aprendizagem.

9 Algumas definições do fenômeno

Bernard Charlot (1997, p. 76) ressalta que a definição de violência escolar é um “fenômeno heterogêneo, que rompe a estrutura das representações básicas do valor social: a da infância (inocência) e a da escola (um refúgio pacífico), assim como a da própria sociedade (um elemento pacífico em um regime democrático)”.

Distingue os seguintes fenômenos:

Em primeiro lugar, **a violência propriamente dita**, “que se manifesta por agressões ou injúrias graves, por fatos que perante uma corte de justiça constituiriam delitos penais”.

A indisciplina, ao contrário, “é um desacato ao regulamento interior, enquanto que o que chamamos **incivilidades** são ataques às boas maneiras, como fechar a porta na cara de um professor ou de outro aluno”.

O último fenômeno, em sua opinião não menos grave, é “**uma espécie de indiferença frente ao que ensina**, às vezes ostentatória, que causa uma angústia crescente entre os docentes”.

É de destacar nessa caracterização a inclusão de um tipo de violência chamada incivilidade. Antes dizíamos que em um tempo não tão distante, a escola tinha uma missão fundamentalmente civilizadora. Embora não desconhecamos a crítica feita por Bordieu⁶ a esta corrente de pensamento, achamos que esta missão pode enquadrar-se na da formação de cidadãos, função das instituições educativas na era do Estado Nação.

Seguindo Foucault, em sua caracterização da instituição educativa como disciplinadora, podemos contrastar a realidade

atual das escolas, onde o maior problema é “cuidar da disciplina”, com a definição do mesmo autor dos processos disciplinadores: “os procedimentos disciplinadores tendem a aumentar as habilidades dos corpos, mas centralmente a criar um vínculo que, no próprio mecanismo, assegure obediência e utilidade” (FOUCAULT, 2001, p.114).

Pois bem, é o próprio Foucault que nos diz que há sempre algo exterior a todo dispositivo de poder, algo que resiste à sujeição e que fica como excedente e pode ser subtraído pelo sujeito ao binário dominante-dominado para utilizá-lo como força subjetivante.

Abrimos então uma questão: será que a escola já não pode formar mais cidadãos “civilizados”, isto é, trata-se de uma impotência da instituição escola para cumprir sua missão? Ou será que é lícito repensar a missão da escola dado que o Estado como meta-instituição esgotou sua lógica? (CANTARELLI; LEWCO-WICZ, 2003). As “incivilidades” como forma de violência, já que são a forma predominante de violência escolar, não serão um retorno do real àquilo que se nega, na insistência de continuar pensando o ensino como categoria obsoleta?

A violência é definida semanticamente como o uso de uma força, aberta ou oculta, com o fim de obter de um indivíduo ou grupo algo em que não quer consentir livremente. Implica também a intenção ou dano à capacidade de pensar e de escolher.

Bourdieu e Passeron (1998, p.25) definiram assim a violência simbólica ou institucional: “Ato que ferem a integridade cultural de um ator individual ou coletivo, e que têm como procedimentos prototípicos a discriminação, a estigmatização ou a degradação do diferente por motivos infundados ou arbitrários”.

Na epígrafe de nosso trabalho ressaltamos o modo como Foucault diferencia a violência das relações de poder. Insistimos no que diz respeito à violência, em que o outro é reduzido a um corpo, um objeto, uma coisa.

Entre 2001 e 2003, 3% das causas penais instruídas nos julgamentos de Buenos Aires tiveram como imputados jovens menores de 18 anos. Delas, 48% pertenciam a lares de baixos recursos, e 52% eram garotos de classe média e alta (VIOLÊNCIA, 2006).

Perguntamos-nos, então: Podemos situar a violência na escola como um fenômeno particular e específico do espaço escolar? Ou se trata do efeito, na trama da sociedade, de um sistema e políticas que sistematicamente minaram os princípios elementares que sustentam a relação com nossos semelhantes?

Com Duschatzky e Corea (2002) levantamos a hipótese: “É a violência uma resposta de urgência às condições de emergência?”

Quando as autoras afirmam que “A violência se apresenta como um modo de relação que aparece em condições de impotência instituinte da família e da escola”, entendemos que se trata de interrogar as condições atuais da subjetividade e, tratando-se da localização do fenômeno da violência na instituição escolar, realizar uma profunda interrogação do estado atual de nossas instituições, entre as quais a família e a escola constituem paradigmas.

Se a lei não opera como princípio de interpelação, também não opera a percepção de sua transgressão.

Nessas condições, a violência é uma busca brutal e desesperada do outro em condições em que o outro não é percebido como um limite.

A violência pode assumir formas diferentes, mas todas supõem uma prática situada nos limites da palavra.

Segundo Moustapha Safouan (1993, p. 12), “Entre dois sujeitos não há senão a palavra ou a morte, a saudação ou a pedra. Postular a violência no princípio do que se denomina a “condição humana”, sem ter em conta o que esta comporta de fracasso da palavra, não conduz a parte alguma”.

Diz Beatriz Sarlo (2001, p. 18) que “onde se quebrou a expectativa de um tempo futuro, onde já ninguém se sente credor nem titular de direitos, os corpos se rebelam na violência”.

São múltiplas as investigações que foram e estão sendo feitas sobre estas temáticas. Concordamos com algumas delas, como, por exemplo, com esta afirmação de Kessler (2004, p.56):

Nossa investigação mostra uma desconfiguração do conceito de lei como marco normativo para muitos dos jovens e em todas as dimensões estudadas, não só na escola. Ela não é, obviamente, nem a responsável nem a que pode restaurar sozinha um marco da lei em um sentido amplo. Nem a família, nem as comunidades dos bairros, nem o mundo do trabalho podem hoje resolver por si só os conflitos que se desenvolvem tanto em seu interior como em outros âmbitos que de um modo ou de outro os afetam. Portanto, é certo que a escola sozinha não pode, que deve buscar aliados a fim de restabelecer sentido e futuro para uma parte importante dos jovens de nosso país. Não cabe dúvida que a escola tem um papel protagônico porque, como dissemos, apesar de todos os problemas e carências que sofre, é talvez a única instituição na qual ainda confiam, a que ainda demandam e da qual esperam que contribua para criar outro futuro possível.

Neste contexto, haverá alguém que possa atirar a primeira pedra? Será possível instituir normas na escola quando são precisamente as normas que são violadas de forma cotidiana em toda a sociedade? Quem pode falar do valor da vida quando há crianças argentinas que morrem de fome? Como integrar aos que estão sendo excluídos permanentemente do mercado de consumo e expulsos, já não às margens, mas para fora do sistema? Ainda se sustenta a noção de justiça?

Frente a esta situação, aparecem os fantasmas dos governos autoritários e dos genocídios do século XX, e, por sorte, se acende uma luz de alerta ante as ameaças totalitárias de resolver o problema com a repressão.

10 Um caso paradigmático

Dado que, como já dissemos, nossa metodologia de investigação incluiu atividades participativas e intervenções da equipe, na ocasião de uma oficina que realizamos no grêmio AMSAFE em junho de 2006, recebemos um pedido de intervenção de uma escola que, no ano de 2005, havia sofrido um episódio de violência que ainda ressoava por suas consequências no corpo docente.

Quando os alunos de uma escola de Ensino Médio noturna da zona sul da cidade saíam da escola, na noite de sexta-feira de 26 de maio, foram surpreendidos por quatro disparos que poderiam ter provocado um massacre. Afortunadamente ninguém ficou ferido, mas a porta de metal e uma parede interna da escola ficaram marcadas por pelo menos um dos tiros disparados por um jovem que está identificado, mas foragido.

Alguns docentes estavam na vice-diretoria do estabelecimento com as autoridades da escola e depois de atirar-se ao solo para proteger-se, conseguiram chamar a polícia.

Do relato que foi se construindo na Oficina, surge que, aparentemente, tudo começou com uma discussão entre dois alunos da escola alguns dias antes e o episódio acabou envolvendo familiares de um e o namorado da aluna implicada na briga. O agressor armado e o perseguido por ele não pertenciam à escola; mas parece que elegeram a mesma como cenário para o modo violento de resolver o conflito.

Os docentes falaram sobre o tremendo impacto que o fato gerou na comunidade educativa, já que, nos dias subseqüentes, tiveram que afrontar os trâmites judiciais e policiais que se iniciaram com o chamado da polícia. Ainda mais quando foram ameaçados pelo agressor, evidentemente furioso com a denúncia e pela identificação que dele se fez.

Aos alunos envolvidos na disputa verbal que se produziu no âmbito da escola foi pedido que se transferissem para outras

escolas da zona; fundamentalmente com o objetivo “de que não fossem objeto de discriminação ou maltrato por seus próprios colegas”.

Na oficina, os docentes refletiram sobre a função da escola na atualidade, e puderam reconhecer sua impotência frente às condições em que desenvolvem seu trabalho.

Como vimos, trata-se de um caso paradigmático para a hipótese de nossa pesquisa: a violência que se apresenta hoje, nas instituições escolares, torna visível a magnitude da catástrofe social na qual estamos mergulhados.

Se não bastam os dados quantitativos para caracterizar nossa época como a de uma grande crise social, cremos que estes relatos, com a força dos fatos, são a prova da verdade de que já não há mais dentro e fora da escola; ao menos para a violência.

Silvia Duschatzky, em seu inestimável livro *La escuela como frontera* (1999), situa a escola como um horizonte de possibilidades, enquanto pode ser portadora de variação simbólica, ou seja, introduzir uma diferença.

Podemos constatar, na análise desse caso, que a escola já renunciou a sua função de horizonte de possibilidades, pois parece não poder estabelecer uma interpelação válida com respeito aos outros discursos; ou, melhor ainda, pelo ataque a todo laço de discurso que prolifera no espaço social.

O que aconteceu nesse caso que relatamos? A escola foi considerada como mais um lugar onde “acertar as contas”. A vingança com as próprias mãos, o corpo a corpo, o “olho por olho e dente por dente”, modos que caracterizam o fracasso da palavra para mediar os conflitos, irrompeu na escola a partir do bairro, talvez como resposta do bairro ao que não se respondia a partir da escola.

E esta irrupção transformou o “clima escolar”, que passou a tomar as cores do medo, da perseguição, do “salve-se quem puder”.

Por isso, pudemos ouvir na oficina algumas propostas de

expulsar outros alunos conflitivos, mas há o medo de ficar sem alunos e precisar fechar a escola, o que equivale a ficar sem trabalho para alguns professores. Por isso, também se instalou na escola a queixa e o ressentimento pelo pouco apoio do Ministério de Educação, que respondeu ao pedido da instituição com um “se virem”, dizendo formalmente, “é um problema institucional, que tem que ser resolvido pelo estabelecimento”.

Pudemos ouvir o modo como os docentes e talvez também os alunos foram arrasados pelo acúmulo de significações e sentidos provenientes do espaço social no que diz respeito ao controle e à insegurança.

A insegurança pode ser uma impressão passageira, uma apreciação ou opinião, subjetiva e, portanto, inconstante e, eventualmente, manipulável. Também, um estado melancólico capaz de evocar uma situação passada quando, aparentemente, não existiam os medos do presente. Ou um pensamento, no qual existe como modelo um algo (um lugar?) considerado seguro. Ou, por fim, a confrontação do presente com um futuro utópico, sem medos.

Mas se se esgotar a questão assim, a insegurança seria só um aspecto do medo da vida social, como se estivéssemos tratando de um problema individual, quando na realidade o neoliberalismo mudou a fisionomia das cidades e a insegurança converteu-se em um aspecto da apropriação dos bens da sociedade ou da guerra social que veio como consequência.

Segundo o Registro Nacional de Armas - RENAR, em 2004, 635.822 usuários, incluindo empresas de segurança, tinham em seu poder 1.123.059 armas de fogo, incluindo as de uso civil e armas de guerra ou de uso civil condicional.

Em 1995, havia cerca de 240 mil armas; em 2000, eram 845 mil; em 2003, eram 1.085.000 e em 2004, 1.123.000. Os dados são suficientemente eloquentes para concluir que um setor da sociedade continua se armando e entrincheirando-se.

Esses dados revelam que é definitivo todo o jogo da confli-

tuosidade social, e a cultura do risco e do controle é a que ganha, com a consequente atomização da sociedade e a fragmentação de todo laço solidário.

Pensar o fenômeno da violência na escola como a penetração, no âmbito escolar, da violência social implica considerar o sentido político que adquire este fato e voltar a questionar o estado atual de nossas instituições (família, escola, Estado) e suas conseqüências em relação à produção de subjetividade.

Trata-se de não cair nos reducionismos “científicos” tão afins e funcionais nos discursos neoliberais⁷ e demarcar a questão desse fenômeno na discussão sobre os efeitos, na subjetividade, da catástrofe produzida pelo neoliberalismo. Claro está que isto não significa deixar de considerar a especificidade dos efeitos da intrusão da violência no âmbito escolar.

11 Efeitos da violência na escola:

A violência afeta de modo significativo o ambiente escolar. A deterioração das relações prejudica a qualidade das aulas e o desempenho acadêmico dos alunos (ABROMOVAY, 2005).

As diversas “violências” (no plural, para denotar as diferentes tipologias do fenômeno), ao mesmo tempo que afetam a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas das pessoas em suas relações mútuas, têm efeitos muito plausíveis sobre as escolas, e estão relacionadas com o fracasso dos propósitos e dos objetivos mais amplos da educação, do ensino e da aprendizagem.

Segundo as conclusões da pesquisadora Abramovay (2005, p. 53-66):

Sem dúvida, a violência, hoje em dia, é um dos fatores que tem mais peso na baixa qualidade do ensino. A partir de tal premissa, todos somos vítimas. De uma forma ou de outra, nossas vidas cotidianas são

alteradas por escolas que as circunstâncias converteram, em casos extremos, em verdadeiros campos de batalha. Por esse motivo, é crucial fixar nossa atenção nas experiências que têm a capacidade de estimular a promoção de novas formas de mudança e de transformação global.

Como recompor a trama social e permitir às famílias e aos educadores/as reassumir a liderança educativa, dar exemplos válidos e combinar qualidade educativa com formas criativas de resolução dos conflitos que ocorrem nas escolas?

Os educadores já não podem buscar, por si sós, a legitimidade perdida pela educação escolar. Em outras palavras, as escolas já não podem projetar uma ação civilizatória, como se nada estivesse acontecendo. Esta é uma posição de negação da realidade e contribui para a aparição de conflitos e para a própria decadência da instituição escolar. Como já dissemos, a insistência em seguir pensando a escola e sua função como categorias pertencentes a outra lógica social não faz mais do que aprofundar o mal-entendido que coloca alunos e professores em uma situação de não-vínculo, em uma situação na qual o laço de discurso que deveria permitir a aprendizagem fica invariavelmente feito em pedaços.

Trata-se de restabelecer uma aliança família-escola e sociedade, mas a partir das condições atuais, encarregando-se de cada uma das novas condições de funcionamento institucional, já que estamos no século XXI e cada uma, família, escola e sociedade, não pode mais pensar-se e agir com categorias do século XIX.

E o Estado? O que cabe esperar de um Estado técnico-administrativo que, como tal, perdeu seu caráter de articulador simbólico? (CANTARELLI; LEWCOWICZ, 2003).

Pensamos que esta afirmação, que compartilmos, não deve situar-se como absoluta, já que ainda há restos de tentativas estatais de encarregar-se de algumas funções sociais. Portanto, não se trata de livrar o Estado de suas obrigações em matéria de

saúde, educação, justiça, mas cremos que não se trata de esperar tudo do Estado e construir, criar, inventar modos possíveis de tornar viáveis as situações pelas quais transitamos.

12 Intervenções possíveis para o problema da violência na escola

Para concluir, sucintamente enumeramos alguns princípios que desenvolvemos em profundidade nas intervenções que realizamos sobre este nó problemático. São intervenções que se produzem tomando cada situação como um caso singular e, portanto, trata-se da invenção de dispositivos que tenham a flexibilidade de adequar-se à estrutura de cada caso, e os princípios dispositivos que regem essa invenção são:

- Restaurar a função da alteridade.
- Produzir mediações.
- Sustentar um marco simbólico.
- Propiciar a passagem do gozo ao discurso.

Para que a escola possa voltar a ser um espaço onde pensar com outros, onde aprender a viver com outros, cremos que é preciso substituir a lógica atomizadora do individualismo pela criação de dispositivos que tornem possível um Nós.

Se a educação é a tentativa de criar um lugar, uma falha, uma dobra onde a possibilidade de subjetivação seja ainda possível, consideramos imprescindível repensar a formação dos professores para dotá-los de ferramentas que lhes permitam sair da perplexidade, da impotência, da deterioração de sua saúde.

Achamos, também, que se trata de substituir a função dos pesquisadores. A Universidade deve estender pontes entre o que produz em seu interior e o que está no exterior. Porque para que serve o

conhecimento, se fica encerrado nos *papers* e informes de pesquisa?

O nós deve também poder constituir-se entre diferentes instituições, neste caso, a Universidade e a escola, os pesquisadores e os professores.

Talvez seja do domínio da utopia considerar a necessária pertinência social daquilo que se produz na Universidade.

Isso seria colocar novas condições para uma Universidade sem condição, já que “A universidade sem condição não se situa necessariamente, nem exclusivamente, no recinto disso que hoje se chama a universidade” (DERRIDA, 2001, p. 89).

De nós depende que a escola pública não chegue ao fim, o fim da história, o fim da política ou o fim das utopias.

NOTAS

* Este trabalho faz parte do Projeto de Pesquisa: “Análise das intervenções no campo da saúde mental em situações de catástrofe”, desenvolvido na Faculdade de Psicologia da U.N.R. (Universidade Nacional de Rosario, Argentina). Diretor: Jorge Kohen. Codireção: Marité Colovini.

** Médica psiquiatra e psicanalista, doctora em Psicologia e professora da Universidad Nacional de Rosário, Argentina.

*** Médico, diretor de Medicina do Trabalho, na Facultad de Ciências Médicas de Rosário, Argentina, e professor do Departamento de Salud Ocupacional da Universidad Nacional de Rosário, colaborador do Centro de Saúde do Trabalhador no Contexto do MERCOSUL – COLSAT/MERCOSUL.

¹ “O bullying pode levar à morte por três razões: suicídio, homicídio ou lesões graves por surras ou acidentes que exigem hospitalização”, explicou a LA NACION o doutor Jorge Sraubstein, diretor da Clínica de Problemas de Saúde Relacionados com o Bullying, do Hospital Nacional de Crianças de Washington, antes de sua conferência no XXII Congresso Argentino de Psiquiatria.

² As causas assistenciais são aquelas nas quais a criança ou o jovem é vítima (sofrem violência, violações, abusos etc.) ou não desfruta dos direitos que lhe são legalmente conferidos (educação, saúde, moradia digna, contenção familiar etc.)

As causas penais são aquelas em que a criança ou o jovem é vitimador, usualmente cometem furtos, roubos e parecem atentar contra as pessoas cada vez mais.

³ Este termo foi tomado de Carolina Pesuto, Mariana Manzini e Asimo Casalino, que analisam “que ao longo do tempo e respondendo a diferentes lugares e diversos modelos de desenvolvimento, assistiu-se a um processo de emigração do campo para cidade tratando assim de melhorar as condições socioeconômicas.

⁴ Este dado surge como projeção sobre a amostra estatisticamente significativa que tomamos para este estudo.

- ⁵ Informação fornecida pela professora espancada, em novembro de 2005, a Mónica e Marité Colovini e Jorge Kohen, através de entrevista.
- ⁶ Veja Bourdieu e Passeron. *A reproducción*. Barcelona: Laia, 1977. Lá estes autores, criticam a ação pedagógica que contribui para ocultar o carácter arbitrário da cultura que se impõe como legítima.
- ⁷ Já mencionamos as denominações importadas dos EEUU, por exemplo: *bullying*, que finalmente se convertem em diagnósticos psiquiátricos, o que obstrui toda possibilidade de interrogação do problema.

Referências

ABRAMOVAY, M. Violencia en las escuelas: Un gran desafío. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 38, p. 53-66, mayo/ agosto 2005.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. **A reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara, 1998.

CANTARELLI, M; LEWCOWICZ, I. et al. **Del fragmento a la situación**. Buenos Aires: Altamira, 2003.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude. **Violences à l'école**: état des savoirs. Formation des enseignants. Paris: Armand Colin, 1997.

DERRIDA, J. **La universidad posible-imposible...** L'université sans condition. Tradução Juan Manuel Lugo. Paris: [s.n.], 2001.

DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. **Chicos en Banda**. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. [S.l.]: Tramas Sociales: Paidós, 2002.

DUSCHATZKY, Silvia. **La escuela como frontera**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard: Notamment, 2001. Tomo II, textos 86-88.

KESSLER, Gabriel. **Sociología del delito amateur**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

KOHEN, Jorge. **La problemática del trabajo infantil y docente en el contexto de las nuevas vulnerabilidades**. Del impacto negativo en la salud a la búsqueda de procesos saludables. [Buenos Aires?]: ASyT, 2004.

LA CAPITAL. Buenos Aires, 19 nov. 2005.

LA NACION, Buenos Aires, 4 nov. 2005.

_____, Buenos Aires, 29 abr. 2006. Ciencia/Salud.

¿LLEGA el Apocalipsis? **El Clarín**, Buenos Aires, 09 enero 2000. Edicto Especial, Revista Ñ.

LOZANO, Claudio. **Argentina**: una comunidad en riesgo infancia, adolescencia y juventud. Washington, DC: Woodrow Wilson International Center for Scholars,[200-?]. Disponível em: <www.wilsoncenter.org >. Acesso em: maio 2002.

MARTÍNEZ, D.; VALLES, I.; KOHEN, J. **Salud y trabajo docente**. Tramas del malestar en la escuela. Buenos Aires: Kapeluz, 1997.

SAFOUAN, M. **La palabra o la muerte**. ¿Cómo es posible una sociedad humana? Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1993.

SARLO, Beatriz. **Tiempo presente**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2001.

UTILIDAD de la violencia. **El País Semanal**, [Bueno Aires?], n. 1.117, 22 feb.1998

VIOLENCIA por nada: Qué hay detrás de las nuevas peleas juveniles. **Diario Clarín**, [Bueno Aires?], 16 abr. 2006. Suplemento Zona.

Recebido em: 29 de junho de 2009.

Aprovado em: 17 de julho de 2009.