

Expressões da Violência na Escola: Rupturas e desafios em debate

Expressions of the Violence in School: Ruptures and challenges at debate

Sheila Daniela Medeiros dos Santos

Doutora em Educação pela
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de
Campinas (FE/UNICAMP) e
Docente no Programa de Pós-
Graduação em Psicologia da
Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Goiás

sheiladaniela@yahoo.com.br

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros. Expressões da Violência na Escola: Rupturas e desafios em debate. *FRONTEIRAS: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, Anápolis-Goiás, v.3, n.3, jul.-dez. 2014, p.62-79.

Resumo

Esta pesquisa objetivou analisar o modo como as crianças representam a violência na escola, assim como o impacto da experiência de violência nas relações que se instauram no contexto escolar. Para concretizar esse estudo utilizou-se os dados de uma pesquisa qualitativa (Lüdke e André 1986) realizada anteriormente em uma escola pública de ensino fundamental, localizada em Campinas, São Paulo. As análises do material empírico, ancoradas na perspectiva histórico-cultural em Psicologia (Vigotski 1999), evidenciaram fundamentalmente dois aspectos: as crianças recorrem a diferentes modos de linguagem (produções gráficas: desenhos e escrita; gestos; jogo simbólico; silêncio) para dramatizarem a violência física/simbólica que vivem no meio social/familiar; a violência imprime marcas na linguagem e por ser um fenômeno que pertence à ordem da cultura traduz, no mundo contemporâneo, a réplica da secular exclusão social, das condições de miséria humana e das ínfimas possibilidades de vida a que milhões de crianças estão brutalmente submetidas.

Palavras-Chave: Violência; Linguagem; Escola; Crianças; Pesquisa Qualitativa.

Abstract

This research aimed to analyse how children represent the violence in school and the impact of this experience of violence in relations that arise in the school context. To achieve this study we used data from a

qualitative research (Lüdke and André 1986) conducted previously in a public elementary school located in Campinas, São Paulo. The analysis of the empirical material reasoned in historical and cultural perspective in psychology (Vigotski 1999) showed mainly two aspects: the children use different languages (graphic productions: drawings and writing, gestures, symbolic play, silence) to dramatize the physical/symbolic violence that they live in social/family context; the violence prints marks in language and it is a phenomenon that belongs to the order of culture. Therefore the violence reflects in the contemporary world, the replica of the secular social exclusion, of the conditions of human misery and the tiniest possibilities of life that millions of children are brutally subjected.

Keywords: Violence; Language; Schools; Children; Qualitative Research.

Nas últimas décadas, a problemática da violência nas escolas tem provocado no cenário brasileiro excessiva perplexidade, o que justifica o aumento considerável de debates e publicações acerca da temática em pauta.

De acordo com Sposito (2001), apesar de as discussões sobre a relação intrínseca entre violência e escola constituírem objeto de estudo legítimo na esfera pública e acadêmica, é somente a partir da década de 1980, particularmente com o processo de redemocratização do país que publicações como as de Abramovay (2002), Candau (2001), Guimarães (2005), Patto (2007), Peralva (2000), Pino (1995), Schilling (2004), Sposito (2001) e Zaluar (1995), fundamentadas em posições teóricas distintas, sistematizam um quadro interpretativo coeso e consolidado para explicar o fenômeno da violência na educação escolar.

Se por um lado, esse arcabouço teórico promove avanços significativos para a compreensão do fenômeno da violência nas escolas brasileiras, por outro, nota-se que ainda há profundas lacunas a serem investigadas dada a complexidade do fenômeno da violência na educação escolar.

A partir do quadro esboçado, a presente pesquisa objetiva compreender o modo como as crianças representam a violência na escola, bem como o impacto da experiência de violência nas relações que se instauram no contexto escolar.

Para efetivar esse estudo, procurou-se analisar o recorte do material empírico de uma pesquisa qualitativa (Lüdke & André 1986) realizada anteriormente em uma escola pública de ensino fundamental, localizada em um bairro periférico do município de Campinas, no estado de São Paulo (Santos 2002).

Esse material empírico, composto por reportagens de jornais locais que noticiavam os acontecimentos de violência na escola, desenhos e produções escritas das crianças, e diários de campo onde foram registradas as observações das situações recorrentes e/ou peculiares, assim como as conversas informais com os diversos atores sociais envolvidos no processo da pesquisa, foi devidamente organizado a partir de categorias de análise.

O instrumental analítico-interpretativo em que se ancorou a presente produção teórica – o referencial teórico-metodológico de Vigotski (1999), fundamentado nas premissas do materialismo histórico e dialético de Marx (2004) e Marx e Engels (1999) – mostrou que buscar respostas para as questões colocadas ao objeto de investigação daria a possibilidade de compreender as diferentes formas que o fenômeno da violência suscita, não apenas as formas físicas que chamam a atenção pela sua dramaticidade, mas principalmente as formas simbólicas que aparecem como ameaça real ou imaginária à própria existência humana.

Tendo em vista a problemática central desse estudo, optou-se primeiramente em (re)colocar os aspectos conceituais que o termo violência evoca para, em seguida, abordar o modo como a criança representa a violência na escola e seu impacto nas relações que se instauram nesse espaço institucional.

Por fim, coerente com a linha de pensamento que orienta esse trabalho, procurou-se tecer breves considerações a respeito das raízes e da materialização da violência.

Algumas Vozes sobre a Violência

Atualmente, a violência está tão imbricada na realidade cotidiana que tem-se a impressão de tratar-se de um fenômeno exclusivo do mundo contemporâneo e do desenvolvimento dos espaços urbanos.

No entanto, de acordo com Maffesoli (1987), esse modo de pensar preconceituoso é decorrente de certo alarmismo jornalístico e político que induz as pessoas a acreditarem que a época presente é vulnerável à violência.

Para esse autor basta atentar-se à história da humanidade para perceber que a violência “é a herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional” (Maffesoli 1987, p. 13), uma vez que esse fenômeno é claramente perceptível desde as sociedades primitivas até as mais recentes.

Nesse ínterim, não é o caso de questionar se nos dias atuais existe violência em maior ou em menor grau. O problema que se coloca, segundo Maffesoli (1987), é o de reconhecer que a violência não é um fenômeno novo, uma vez que reaparece periodicamente e expressa um

mecanismo de crise, da qual a *anomia* (Durkheim 1982) é a expressão. Esse estado de crise, por sua vez, caracterizado pelo enfraquecimento dos vínculos sociais, pode acarretar movimentos que levam à desagregação social.

Por outro lado, existe um movimento dialético que engendra o fenômeno da violência, afinal, com o enfraquecimento da trama social e dos vínculos humanos que lhe são inerentes, esse fenômeno tende a ser continuamente expandido sob pena de, num movimento inverso, destruir os fios da própria trama que o constitui.

Como a violência é complexa, nota-se que ela deve ser problematizada a partir das tensões e rupturas que são engendradas nas/pelas relações sociais e nas/pelas práticas cotidianas.

De fato, no cenário brasileiro, há autores como Da Matta (1982), Benevides (1994), Paoli (1982), Velho (1986, 2000) e Zaluar (1983), que percebem a complexidade desse fenômeno e não arriscam a propor uma delimitação conceitual, justamente por defenderem a ideia de que não existe uma violência, mas “violências” que devem ser compreendidas em situações e contextos específicos.

Segundo Da Matta (1982), a violência, considerando os diferentes elementos que a ela se associam: a criminalidade, o sagrado, a repressão, a perversão, entre outros, possui múltiplos aspectos e contornos conceituais.

Partindo dessa premissa, Velho (1986), ao mesmo tempo em que afirma que somente o estudo de um conjunto de variáveis pode contribuir para a explicação desse fenômeno, aponta para a existência de uma variável ligada à pobreza, à miséria e à desigualdade na distribuição de renda, que constituiria o patamar básico e universal a partir do qual poderia ser encaminhada a questão da violência.

De acordo com esse autor, “pobreza, miséria e desigualdade social não explicam a violência, mas são indiscutivelmente fatores básicos para a constituição de um campo propício ao desenvolvimento de violências dos mais diferenciados grupos” (Velho 1986, p. 3).

Já Paoli (1982) e Benevides (1994) afirmam que a questão chave que dá sentido ao problema da violência é a noção de cidadania, uma vez que a reprodução continuada da falta de participação social, econômica e política, estrutura o tema em um terreno próprio.

Para essas autoras, no interior da sociedade civil, enquanto há uma minoria que reconhece o conteúdo substantivo da cidadania como discurso e acredita ter condições de reivindicar o poder,

há uma maioria que, pela ausência de uma concepção efetiva da noção de cidadania, é desprovida não apenas de poder, mas também de uma identidade coletiva reconhecida.

E como, de acordo com Paoli (1982), as histórias de embates desta maioria não emergem no plano público, mas submergem no plano privado, a trama e o drama da cotidianidade destes indivíduos se desenvolvem soterrados e obscurecidos, como se não fizessem parte da História.

Por conseguinte, as relações de desigualdade e opressão se fortalecem, não apenas por causa da internalização de estereótipos e do impedimento ao exercício real dos direitos civis, mas também devido a hegemonia de um ideário que objetiva manter os cidadãos isolados, vulneráveis e sempre no limite da possibilidade de resistência.

Zaluar (1983), por sua vez, afirma que para compreender o fenômeno da violência é necessário esquadrihar criteriosamente suas manifestações, bem como as características de suas vítimas e autores, além de considerar os mecanismos do Estado, bastidores de boa parte da violência no meio social.

Para Zaluar (1983), a violência é decorrente do exíguo espaço de representação, participação, escolha e decisão deixado pelas classes dominantes às classes oprimidas e das profundas mudanças pelo qual passou o Estado nas áreas política e econômica ao sair de duas décadas de autoritarismo ditatorial.

Nesse período, segundo Zaluar (1983), as técnicas repressivas eram silenciosas. No entanto, com a crise econômica que sucedeu-se, o aumento dos índices de desemprego e a insatisfação popular acabou abrindo espaço para a discussão dos direitos da cidadania e, nesse contexto, o Estado, para conter o movimento ascendente de reivindicação, optou por colocar em prática novas estratégias repressivas que passariam pela justificativa pública de que as classes sociais economicamente desfavorecidas eram as responsáveis pela criminalidade. Com efeito, legitimou-se a atuação de um aparato policial opressor, vigilante e implacável que ideologicamente passou a (re)afirmar os limites rígidos e segregadores impostos às classes populares.

Assim, a grande maioria da população começou a associar as temáticas: violência e criminalidade violenta, imputando à segunda o medo e o terror, de tal forma que uma série de situações negativas à sociedade acabaram sendo deixadas à margem da lei.

É por esse motivo que, segundo Sussekind (2001), para grande parte da população não transparece como violência a ausência de moradia, o analfabetismo, as consequências do desemprego, a resignação ao salário mínimo, as inúmeras lutas cotidianas e a utilização da legislação que perpetram as injustiças sociais profundas. Ao contrário desse elenco de fatores

relacionados à estrutura sócio-econômica e política, a atenção desta parcela da população volta-se para o flagelo do assalto, do estupro e do homicídio da realidade urbana.

Esta aproximação superficial e excludente em que a violência é pensada no sentido criminal, leva esta parcela da população a previamente eleger e estereotipar um autor e um tipo de comportamento, colocando sob julgamento e suspeitas permanentes os indivíduos pertencentes às classes sociais economicamente desfavorecidas. Geralmente são esses indivíduos que costumam ser apontados como os autores de atos de força contra a pessoa e o patrimônio e apenas eles é que são encontrados nas prisões.

Na mesma direção, Chauí (1999) afirma que a desigualdade e a exclusão econômica, política e social, o autoritarismo que se impõe às relações sociais, a corrupção como modo de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo e a intolerância religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência, e, por isso mesmo, a violência emerge como um fato estruturalmente esporádico e superável.

Nesse momento, convém enfatizar que o fenômeno da violência envolve uma intrincada trama, devido a imprecisão dos contornos semânticos que a palavra evoca, afinal, como existem diferenças entre os termos: *agressão*, *crime* e *violência*, usá-los indistintamente como sinônimos pode dar origem a graves equívocos que mascaram objetivos de natureza ideológica e criam cenários que legitimam ações com qualidade de violência.

Seguindo as proposições teóricas de Lorenz (1996), a agressão envolve a relação ataque/defesa necessária a sobrevivência das espécies animais, incluindo a humana. Por ser um impulso instintivo, a agressão define relações puramente biológicas, uma vez que os animais, em sua imediaticidade e na ausência de proibições, não são nem pacíficos nem cruéis, são simplesmente “naturais”, pois não cometem excessos e nunca vão além do necessário, ao contrário do ser humano que transpõe o limite do biológico a partir da consciência e pratica a violência, colocando-se diante do inaceitável na sociedade.

Desse modo, enquanto nos animais irracionais essa relação é regulada apenas por mecanismos genéticos de natureza instintiva, no homem é subordinada às leis históricas e culturais.

Nesse caso, o homem, ao ter a capacidade de conferir significação às ações, tem a possibilidade de interpretar os atos agressivos e decidir se irá praticá-los ou não, mesmo que as condições em que esteja envolvido despertem impulsos instintivos de agressão.

Portanto, não há justificativas plausíveis para qualificar as ações violentas do homem como irracionais, uma vez que somente o ser racional encontra razões em suas ações (Pino 1995), mesmo

que tais razões não sejam socialmente aceitas, pelo fato de irem além das regras e por passarem da medida.

O crime, por sua vez, consiste em atos universalmente reprovados pela sociedade, tem uma conotação legal, figura no Código Penal e refere-se à violação da lei (Durkheim 1982).

Segundo Durkheim (1982), a violência diferencia-se do crime pelo fato de expressar, não apenas a violação da lei, mas a transgressão das normas sociais, o excesso, o ato de ir além das leis convencionalmente aceitas e admissíveis pela sociedade.

Desse modo, Durkheim (1978) inscreve a violência na cena da história como um mal que é correlato da *anomia* e do desequilíbrio pessoal. Em sua obra *Da divisão do trabalho social*, afirma: “para que a *anomia* tenha fim, é preciso que exista ou que se forme um grupo onde se possa constituir o sistema de regras sociais que faz falta atualmente” (Durkheim 1978, p. 5).

Por conseguinte, o problema que se coloca, segundo esse autor, é o de reconhecer que a violência não é um fenômeno novo, uma vez que reaparece periodicamente com mais intensidade e expressa um mecanismo de crise, do qual a *anomia* (Durkheim 1982) é a manifestação. Esse estado de crise, por sua vez, caracteriza-se pelo enfraquecimento dos vínculos sociais, acarreta movimentos que não são habituais nos indivíduos ou nos grupos e levam à desagregação social.

Nesse sentido, existe um movimento dialético que engendra o fenômeno da violência; afinal, com o enfraquecimento da trama social e dos vínculos que lhe são inerentes, esse fenômeno tende a ser continuamente estendido sob pena de, num movimento inverso, destruir os fios da própria trama que o constitui

De acordo com Durkheim (1978 p. 5) “uma regra (social), com efeito, não é somente uma maneira habitual de agir, mas é, antes de tudo, uma maneira de agir obrigatória, submetida, à alguma medida, ao arbítrio individual”.

No entanto, segundo esse autor, somente uma sociedade constituída que goza de supremacia moral e material, indispensável para fazer a lei para os indivíduos e que tem a continuidade e a perenidade necessária para manter a regra além das relações efêmeras que a encarnam diariamente, é capaz de se colocar acima das tendências particulares, de tal modo que as regras sociais possam ser respeitadas e as pessoas cedam aos interesses particulares em conflito atribuindo a cada um os limites que lhe convém.

É por isso que, nos dias atuais, como os laços que unem os homens em sociedade estão se tornando mais frágeis e mais frouxos, produzindo um enfraquecimento na estrutura social, a sociedade vai se constituindo por indivíduos desorganizados e por um Estado hipertrofiado.

Por outro lado, embora Durkheim forneça pistas interessantes a partir do conceito de *anomia* para pensar o fenômeno da violência, as raízes do positivismo clássico em que ancora o seu pensamento impossibilitam maiores avanços nesse debate.

Atentando para esse aspecto, em relação a discussão de natureza conceitual, Pino (1995), ao formular o problema com clareza no marco teórico do materialismo histórico e dialético, traz novas contribuições com vistas a superação de celas conceituais cristalizadas em estereótipos.

De acordo com Pino (1995), a violência é um fenômeno que pertence aos assuntos humanos e não um fenômeno natural ou irracional, uma vez que a violência é sempre justificada para alcançar o fim que busca. Nesse sentido, diz ele:

The key to the enigma of the so called irrationality of violence is not the lack of reason, but rather the presence of a reason judged to be sufficiently strong to justify breaking the socially established limits and rules (Pino 1995, p. 13).

Marx e Engels (1999), por sua vez, assinalam que a essência da violência é regida pela categoria meio-fim, e por ser aplicada somente às questões humanas tem a característica de estar o fim sempre em perigo de ser sobrepujado pelos meios que justifica e que são necessários para atingi-lo.

Nessa perspectiva, podemos encontrar na violência, de um lado a conflagração e o não teleologismo e, de outro, a imprevisibilidade, o caos, a transgressão das normas sociais e o desregramento absoluto. Estes aspectos caracterizam as relações com qualidade de violência que se instauram entre os homens e que deixam rastros de uma situação dramática e incerta capaz de agitar os pilares mais estáticos que se julgam inabaláveis.

Isso significa que toda violência é simbólica, pois o homem agindo fisicamente com violência ou apenas expressando sua intenção, mesmo que nunca se realize, do mesmo modo cria-se um clima de violência que inspira o temor presente.

Deste modo, a violência altera a qualidade de uma relação apresentando um quadro inteiramente distinto das relações humanas. Enquanto qualidade dos atos humanos, a violência implica racionalidade e intencionalidade e só é pensável na ordem da cultura. A violência não tem lugar na natureza, mas apenas no mundo dos homens.

Expressões da Violência na Escola

Após problematizar os aspectos conceituais relacionados a temática da violência, o foco recai no campo educacional, uma vez que no contexto escolar ressoam as expressões de violência que ocorrem em diferentes cenários sociais.

Para corroborar essa assertiva, tomou-se como base uma pesquisa empírica realizada anteriormente (Santos 2002), em uma escola pública de ensino fundamental situada na periferia do município de Campinas, no estado de São Paulo. As observações das situações recorrentes e/ou peculiares que ocorreram na vida diária da instituição, bem como as conversas informais com os atores sociais envolvidos no processo da referida pesquisa (crianças, profissionais da escola, familiares, moradores do bairro), foram registradas em diários de campo. Em função dos objetivos propostos, também foram coletados como documento as produções gráficas das crianças e as reportagens de jornais locais que noticiavam os acontecimentos de violência na escola.

Esse material empírico, como preconiza a pesquisa em Educação numa abordagem qualitativa (Lüdke & André 1986), construída no processo da pesquisa etnográfica, foi devidamente organizado a partir de categorias de análise, construídas na dinâmica interativa e discursiva, tecida e materializada na/pela linguagem.

De acordo com Lüdke e André (1986), em uma pesquisa, faz-se necessário não apenas admitir a exigência da objetividade enquanto categoria que requer um certo distanciamento do pesquisador durante o processo de investigação, mas também reconhecer que essa objetividade é relativa, na medida em que “o conhecimento é socialmente produzido e a própria ciência é um fenômeno social por excelência” (Lüdke & André 1986, p. 2).

Assim, a pesquisa qualitativa empreendida nesse trabalho é permeada pela tensão entre objetividade e subjetividade, bem como pela *vigilância epistemológica*, na acepção de Bourdieu et al. (1999 p. 14).

Cumprir lembrar que a perspectiva da vigilância epistemológica¹ demanda uma relação do pesquisador com o próprio campo científico e o objeto de estudo que devem ser problematizados em todas as suas nuances de forma pormenorizada.

No que diz respeito ao referencial teórico que pautou as discussões empreendidas durante o processo de investigação, optou-se pela perspectiva histórico-cultural em Psicologia, cujo principal representante é Vigotski (1999, 2000, 2009). Essa perspectiva, por sua vez, ao ancorar-se no materialismo histórico e dialético de Marx (2004) e Marx e Engels (1999), possibilitou lançar um

olhar para o real que fosse além das aparências e desvelasse a essência das contradições, permitindo avanços teóricos em termos qualitativos.

Como a tradição marxista constitui um referencial ímpar na construção de instrumentos de análises e perspectivas metodológicas que permitem avançar tanto na compreensão do sujeito como na apropriação dos processos, no caso dessa pesquisa o elemento-chave foi o materialismo histórico e dialético, uma vez que essa perspectiva ao admitir a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência.

Deste modo, o propósito da presente pesquisa foi o de compreender o fenômeno como processo em mudança, em desenvolvimento, já que a realidade social, além de ser uma totalidade em constante transformação é um sistema dinâmico e contraditório.

Além disso, a importância de explicitar, ainda que brevemente, a orientação teórica-metodológica que permeou toda a discussão empreendida durante o processo de investigação se dá principalmente pelo fato de que diversas pesquisas podem diferir em relação às suas bases teóricas, mas se em relação ao critério metodológico elas não estão bem definidas, apresentando pontos contraditórios, então, estes mesmos pontos podem impedi-las de promover maiores avanços. Para fazer alusão a esse aspecto, convém mencionar Vigotski (1999) que, ao referir-se às abordagens da psicologia de sua época, afirma:

É evidente que nos encontramos diante de uma encruzilhada, tanto no que se refere ao desenvolvimento da pesquisa quanto ao acúmulo de material experimental, à sistematização dos conhecimentos e à formação de princípios e leis fundamentais. Continuar avançando em linha reta, seguir realizando o mesmo trabalho, dedicar-se a acumular material paulatinamente, resulta estéril e inclusive impossível. Para seguir adiante é preciso demarcar um caminho (Vigotski 1999, p. 203).

É por isso que Vigotski (1999), em sua obra *Teoria e Método em Psicologia* adverte os pesquisadores que olhar para baixo não é a mesma coisa que olhar de baixo para cima, pois o que conduz a cada uma destas perspectivas produz diferentes objetos de estudo e distintas explicações.

Em relação a esse aspecto, Vigotski (1996) faz um alerta dizendo que o pesquisador nem sempre deve seguir o mesmo caminho percorrido pela natureza, uma vez que com frequência é mais vantajoso seguir o caminho inverso.

Essa inversão, para Vigotski (1996), representa um novo modo de ver a psicologia, uma vez que o estudo da psicologia do homem pode ser a chave da psicologia dos animais e as formas superiores a chave para a interpretação das inferiores.

Convém enfatizar que, segundo Vigotski (1996), é para o método inverso que Marx aponta quando afirma que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (Marx 2004, p. 120).

Nesse sentido, “só poderemos compreender as conjeturas sobre a existência de uma consciência elevada nas espécies inferiores se já soubermos previamente em que consiste o mais elevado” (Vigotski 1999, p. 2006).

Assim, segundo Vigotski (1999), ao considerar que a compreensão do movimento de rotação da Terra em torno do Sol foi estudada por meio das observações do movimento de rotação do Sol em torno da Terra e que “só poderemos compreender cabalmente determinada etapa do processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecermos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz” (Vigotski 1999, p. 207), nota-se que dentre os possíveis e inúmeros caminhos metodológicos a percorrer, este que sugere o método inverso de pesquisa, mostra-se pertinente e promissor.

Pode-se dizer, portanto, que a maioria dos estudos que não segue o “caminho contrário”, limita-se a descobrir fatos, não amplia os limites dos conceitos, permanece estancado e não descobre nada de novo, resumindo sua tarefa em encontrar a cada vez, novos exemplos para os mesmos conceitos.

A partir de tais considerações, ao reler e reorganizar o material empírico de uma pesquisa realizada anteriormente com o intuito de apreender as tramas que se construíam na cotidianidade escolar observada, foi possível notar que embora a professora criasse condições para a participação entre todas as crianças, a maioria delas silenciava ou dispersava, fazendo outras coisas diferentes daquelas que eram propostas em sala de aula.

Deste modo, considerando a aparente situação de incomunicabilidade entre as próprias crianças e entre elas e a professora, optou-se por realizar a triangulação dos dados obtidos durante todo o processo de investigação para saber o que estava ocorrendo, de fato, com as crianças.

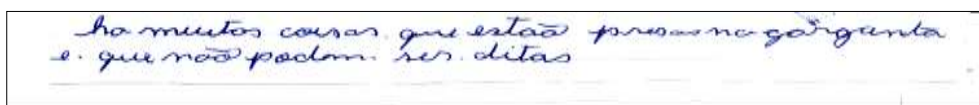
Algumas professoras diziam que o problema estava na imaturidade das crianças ou nas pressões de um universo cultural estranho a elas. Outras afirmavam que tratava-se da resistência ou do conformismo das crianças ao processo de dominação e reprodução da instituição escolar. Já a diretora sustentava a hipótese de que o problema estava na falta de motivação das crianças. No entanto, em meio a estas vozes, surgiu uma explicação diferente. Para os pais das crianças, o problema da não participação dos filhos nas atividades escolares estava na própria realidade em que viviam, fortemente marcada pela violência.

Considerando que a violência emergiu como uma pista relevante, dado o contexto do bairro em que a escola estava inserida, optou-se por dar ênfase a declaração dos pais que apontava para a violência como causadora do forte apagamento das crianças em sala de aula.

De fato, foi possível notar que a escola era marcada por um clima de violência. Um acontecimento que ocorreu na época em que a pesquisa estava sendo realizada e que foi noticiado pela imprensa local, mostra o impetuoso clima de violência instituído no referido contexto escolar.

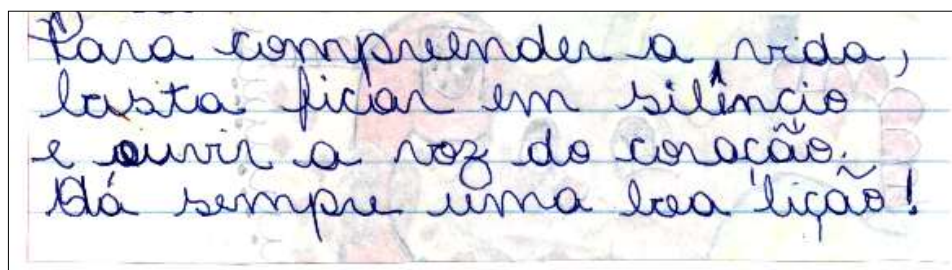
Val (*nome fictício*), um menino de 12 anos, tentou sair da gangue do qual fazia parte. Havia duas gangues juvenis no bairro que estavam em constante conflito e que eram inimigas aos extremos. O chefe da gangue do qual Val fazia parte, ao saber que o menino pretendia sair do grupo e temendo que o mesmo fosse denunciá-lo, decidiu colocar o seu nome na lista dos que estavam “marcados para a morte”. O menino, ao descobrir que seu nome estava nessa lista pediu proteção à polícia, mas não adiantou, pois dias depois foi assassinado (Santos 2002).

Figura 1: Há muitas coisas que estão presas na garganta e que não podem ser ditas



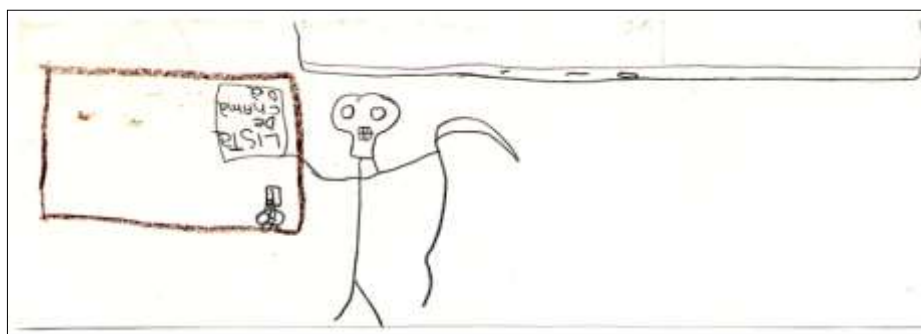
Fonte: Ale/nome fictício

Figura 2: Para compreender a vida, basta ficar em silêncio e ouvir a voz do coração há sempre uma boa lição



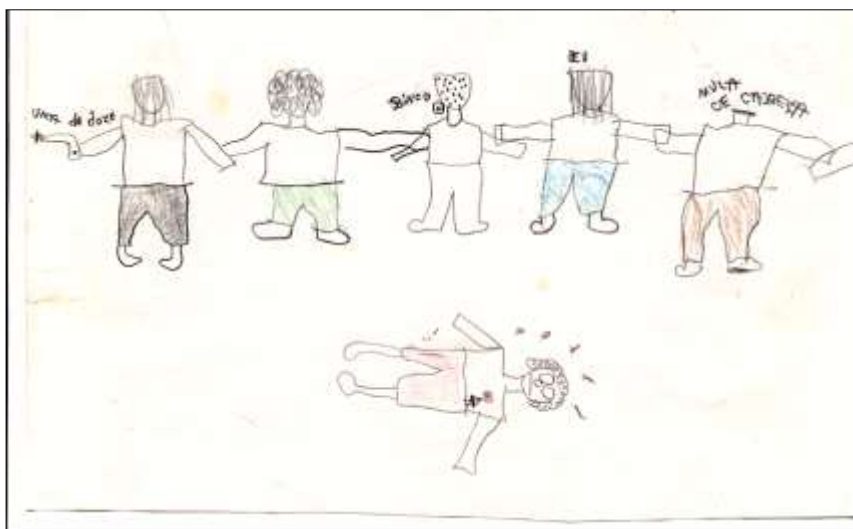
Fonte: Ro/nome fictício

Figura 3: Lista de Chamada



Fonte: Entrevistados

Figura 4: Uma doze, Brinco, Eu, Mula-sem-cabeça



Fonte: Entrevistados

Portanto, ao seguir pistas e reunir indícios, foi possível desvendar o enigma das vozes silenciadas e audíveis desses meninos e meninas e encontrar um sentido que as tornasse inteligíveis.

Durante as análises do material empírico constatou-se que por trás do (aparente) emudecimento, da dispersão e do não-envolvimento da maioria das crianças nas atividades propostas em sala de aula, não havia falta de motivação, imaturidade, resistência ou conformismo, tal como justificavam os diversos profissionais envolvidos nos processos escolares, mas havia diferentes modos de linguagem – atitudes, expressões, gestos, desenhos, o jogo simbólico, a linguagem oral e escrita, e o próprio silêncio – que as crianças faziam uso para dramatizarem a violência física/simbólica que viviam no meio social/familiar.

Essa pesquisa abordou, através de dados empíricos, desde casos de crianças que iam à escola para aprender a ler e a escrever com o intuito de identificar os nomes de outras crianças e jovens que estavam marcados para a morte na lista das gangues do bairro, até crianças que revelavam através do jogo simbólico o que ocorria no submundo das prisões, e que marcava a realidade dramática de suas famílias.

Nesse quadro, os diferentes modos de linguagem, ao mesmo tempo em que apontavam para os matizes da violência, também acenavam para o pedido de socorro feito por essas crianças, uma vez que eram proibidas de falar por causa da “lei do silêncio” imposta à comunidade em que residiam.

Portanto, a violência emerge na escola nas mais diversas situações e sob as mais distintas formas, adquirindo materialidade. Os gestos, os desenhos, o jogo simbólico e as produções orais e

escritas transformam-se em canais imprevisíveis de expressão das múltiplas linguagens das crianças sufocadas pelo medo de quem não pode falar.

Esses diferentes modos de linguagem, além de representarem uma possibilidade de expressão e um indício do processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, ainda possuem inigualável relevância no processo de constituição da subjetividade humana.

De acordo com Vigotski (1994), como a imaginação traz as marcas da vivência histórica e social das crianças, no contexto escolar as brincadeiras e as produções orais e gráficas das crianças mostram quão frágeis são as demarcações que separam fantasia do jogo da vida real.

Além disso, como nos desenhos, no jogo simbólico e nas produções orais e escritas, conhecimento e imaginário, experiência e simbolização estão imbricados, no cotidiano escolar surgem as mais impactantes e desumanas situações de violência, o que evidencia que a fantasia dessas crianças está assentada em fatos reais que assolam a sociedade.

Com efeito, a relação que se instaura entre imaginário e violência, visível nos diferentes modos de linguagem, impõe-se aos objetivos pedagógicos, redimensionando-os.

Nessa ambiência, a violência praticada por crianças e jovens assusta, incomoda, provoca conflitos e questiona o pensar e o fazer pedagógicos (Arroyo 2007).

Por conseguinte, as relações que se instauram no espaço escolar vão se tornando tênues, conflituosas e obsoletas, de tal forma que muitos profissionais da educação ora insistem em manter em vão a concentração dos alunos nas atividades escolares através de conteúdos que normalmente tem pouco ou nada a ver com o cotidiano da vida real deles, ora optam por recorrer a práticas autoritárias baseadas em mecanismos punitivos que resultam na reclusão dos alunos no próprio espaço institucional.

Contudo, de acordo com Arroyo (2007), o estereótipo criado na sociedade contemporânea “alunos violentos” promove embates ao abordar os processos de ensino e aprendizagem e de constituição da subjetividade humana. Se anteriormente os alunos eram classificados por parâmetros de rendimento intelectual, com a redefinição dos critérios de segregação e marginalização de crianças e jovens, tendo como sustentáculo aspectos éticos e morais, lobistas clamam, via de regra, pela intervenção da polícia através da ronda escolar e para a construção de muros altos e a instalação de alambrados, arames farpados e outros artefatos de proteção no contexto escolar.

Nas últimas décadas, se por um lado a escola, sob o discurso da democratização do ensino, mostrou-se disposta a incluir os jovens e as crianças ditos violentos, por outro lado, ao ignorar os diferentes contextos de desigualdade social e a diversidade cultural, legitimou mecanismos de exclusão ainda mais embrutecedores.

É imprescindível destacar que, quando crianças e jovens são excluídos do direito a vivenciar efetivamente processos de escolarização, e são submetidos a lutar pela concretização da cidadania em contextos extremamente desumanos, o pensar e o fazer pedagógicos se contradizem e maculam o seu referencial histórico e social.

Nesse sentido, convém indagar: Qual é o papel que a instituição escolar vem consolidando na sociedade brasileira contemporânea e no processo de formação de humana no que diz respeito às crianças que vivem cotidianamente experiências de violência?

Considerações Finais

É possível depreender do processo de investigação que a violência deixa marcas na linguagem e por ser um fenômeno próprio da cultura, que vai além do descumprimento das leis e dos limites admissíveis socialmente, reduz as relações a um estado imprevisível, de transgressão das normas sociais.

Nesse sentido, o ponto de referência para a compreensão da violência não é o estudo do fenômeno em si, mas é o estudo daquilo que produz. Em outros termos, a questão que se coloca não é estudar o fenômeno da violência para compreender as suas expressões, incluindo os diferentes modos de linguagem, mas é estudar a significação de suas mais diversas expressões, como os diferentes modos de linguagem para compreender a violência em seu mais alto nível de abstração.

A partir do referencial de Vigotski (1999), pode-se dizer que a forma superior seria o que a violência produz (modos de expressão, de linguagem, que constituem uma espécie de código que as crianças usam para dramatizar a violência que vivem no meio social/familiar) e a forma inferior seria o próprio fenômeno da violência.

Segundo Vigotski (1999), assim como o historiador interpreta vestígios (documentos, jornais) e nem por isso realiza um estudo dos vestígios do passado, mas do próprio passado, também é o caso de interpretar os diferentes modos de linguagem que são marcas da violência, sem com isso realizar um estudo do silêncio, dos gestos e das produções gráficas (desenho e escrita), mas da própria violência.

Ao recorrer a outro exemplo mencionado por Vigotski (1999), o de que se a termometria não estuda aquilo que podemos ver – a elevação do mercúrio e a dilatação do álcool, mas o calor e as suas mudanças indicados por estes dois elementos, mercúrio e álcool, através do termômetro, de tal maneira que seja possível interpretarmos as indicações do termômetro e reconstruirmos o fenômeno a estudar por suas marcas, por sua influência na dilatação dos corpos, também não se deve estudar aquilo que podemos ver, ou seja, o silêncio, os gestos, as produções gráficas, mas a significação desses diferentes modos de linguagem, de tal forma a reconstruir o fenômeno a ser investigado: a violência e as suas expressões através de suas marcas.

Portanto, as crianças analisadas recorriam ao uso de diferentes modos de linguagem não apenas para fazerem um pedido de socorro, mas também para sinalizarem uma experiência silenciada de violência que se referia ao drama familiar/social que vivenciavam. Como o fenômeno da violência não pode ser analisado superficialmente, dado a sua complexidade, o grande desafio que se instaura é o de compreender que as raízes da violência são indiscutivelmente marcadas pelas condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas de determinada sociedade.

Por fim, a pesquisa mostra, fundamentalmente, dois aspectos: o primeiro refere-se ao fato de que, nas tramas em que educação escolar é tecida, as vozes silenciadas e audíveis das crianças desvelam uma realidade enigmática e surrealista, marcada pela violência, que passa despercebida para a escola. O outro aspecto refere-se à falta de compreensão por parte do Estado e da sociedade em relação a intrincada trama que envolve o fenômeno da violência, o que contribui para mascarar objetivos de natureza ideológica.

Deste modo, é possível depreender do processo de investigação que a violência deixa marcas na linguagem e por ser um fenômeno que pertence à ordem da cultura e que vai além da violação das leis e dos limites aceitos pela sociedade, traduz, no mundo contemporâneo, a réplica da secular exclusão social, das condições de miséria humana e das ínfimas possibilidades de vida a que milhões de crianças estão brutalmente submetidas.

Notas

¹ De acordo com Boudieu (2002), como a pesquisa envolve um processo demasiadamente difícil e complexo de estudo, o pesquisador deve estar atento para não confundir rigidez com rigor acadêmico. Nesse sentido, torna-se fundamental construir rigorosamente o objeto do estudo a partir de uma liberdade teórica e metodológica capaz de promover rupturas com o conhecido, o imposto e o estabelecido.

Referencias

- Abramovay M, Castro M G, Pinheiro L C, Lima F S, Martinelli C C 2002. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*, Brasília, Unesco, Cortez.
- Arroyo M G 2007. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Educação & Sociedade* 28 (100): 787-807.
- Benevides M V 1994. Os direitos humanos como valor universal. *Lua Nova*, 1(34):179-188.
- Bourdieu P 2002. Introdução a uma sociologia reflexiva. In P Bourdieu, *O poder simbólico*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, p.17-58.
- Bourdieu P, Chamboredon J C, Passeron J C 1999. *A profissão do sociólogo: reliminares epistemológicas*, Petrópolis, Vozes.
- Candau V M 2001. *Reinventar a escola*, Petrópolis, Vozes.
- Chauí M 1999. Uma Ideologia Perversa. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, São Paulo, 14 de março, p. 3.
- Da Matta R 1982. As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In R Da Matta et al. *Violência brasileira*, São Paulo, Brasiliense, p. 11-44.
- Durkheim E 1978. *Da divisão do trabalho social*, São Paulo, Abril.
- Durkheim E 1982. *O suicídio*, São Paulo, Brasiliense.
- Guimarães A M 2005. *A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambiguidades*, Campinas, Autores Associados.
- Lorenz K 1966. *On aggression*, New York, Hartcourt, Brace & World.
- Lüdke M, André M E D A 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, EPU.
- Maffesoli M 1987. *Dinâmica da violência*, São Paulo, Vértice.
- Marx K 2004. *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, São Paulo, Boitempo.
- Marx K, Engels F 1999. *A ideologia alemã*, São Paulo, Hucitec.
- Paoli M C P M 1982. Violência e espaço civil. In R Da Matta et al. *A violência brasileira*. São Paulo, Brasiliense.
- Patto M H S 2007. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, 21 (61): 243-266.
- Peralva A 2000. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Pino A 1995, Violence in schools in Brazil, *Thresholds in Education*, XXI(2):11-17.
- Santos S D M 2002. *Sinais dos tempos: marcas da violência na escola*, Campinas, Autores Associados.
- Schilling F 2004. *Sociedade da insegurança e violência na escola*, São Paulo, Moderna.
- Sposito M P 2001. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1): 87-103.
- Sussekind E. Aspectos da política prisional no Brasil. 2001 set / dez; (15):12-29. Available from: <http://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/425/606>
- Velho G 1986. As vítimas preferenciais. *Ciência Hoje*, 5(28): 3-4.
- Velho G 2000. O desafio da violência. *Estudos Avançados*, 14(39): 56-60.

Sheila Daniela Medeiros dos Santos

Vigotski L S 1994. *A formação social da mente*, São Paulo, Martins Fontes.

Vigotski L S 1999. *Teoria e método em psicologia*, São Paulo, Martins Fontes.

Vigotski L S 2000. *Obras Escogidas*. (5 Vols.) Madrid, Visor.

Vigotski L S 2009. *A construção do pensamento e da linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.

Zaluar A 1983. Condomínio do diabo: as classes populares urbanas e a lógica do ferro e do fumo. In P S Pinheiro (Org.) *Crime, violência e poder*, São Paulo, Brasiliense, p. 251-277.

Zaluar A 1995. A autoridade, o chefe e o bandido: dilemas e saídas educacionais. *Educação & Sociedade*, XVI (53): 694-714.