



CHAMEM A POLÍCIA! A violência chegou à escola

Maria José dos Santos¹
Katia Cilene Ferreira França²
Maria de Fátima da Costa Gonçalves³

Resumo: Trata-se da análise sucinta da questão da violência presente nas escolas e abordada pelas políticas públicas como uma questão enfaticamente de segurança social. Analisa-se a violência escolar entendendo que vulnerabilidade social e a ausência da solidariedade social marcam profundamente o neoliberalismo hoje. Busca-se discutir algumas questões no cotidiano escolar, através dos depoimentos das professoras do ensino fundamental que participam do projeto denominado. Um Projeto Educativo Emancipatório: redimensionamentos, reconfigurações e consolidação da formação continuada da professora pesquisadora do NUPECOM (Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada) da rede de ensino municipal de São Luís (MA), desenvolvido por nós, no Mestrado em Educação/UFMA.

Palavras-chave: Violência escolar, políticas públicas, vulnerabilidade social, neoliberalismo.

DRAW THE POLICE! The violence has reached the school

Abstract: This brief analysis of the issue of violence in schools addressed by public policies as a matter merely social security. Analyzes if the school violence understanding that social vulnerability and the lack of social solidarity deeply marks the neoliberalism today. Propection discuss some issues in school everyday life, through the testimony of the fundamental schoolteachers who participate in the project called an Educational Project Emancipative. The network of teaching of São Luís municipal (MA), developed by us, the Masters Degree in Education/UFMA.

Key words: School violence, public policies, social vulnerability, neoliberalism.

¹ Mestranda. Universidade Federal do Maranhão. E-mail: mary.jsantos@yahoo.com.br

² Mestranda. Universidade Federal do Maranhão. E-mail: katiacfranca@yahoo.com.br

³ Professora. Universidade Federal do Maranhão. E-Mail: mfcg_1903@yahoo.com.br



1 INTRODUÇÃO

Na verdade, o mundo de hoje é mais e menos violento. Mais violento porque existe uma sensibilidade em relação a certos atos e atitudes que passaram a ser considerados violentos. Menos violento porque a violência se naturalizou em comportamentos e práticas sociais. (ABROMOVAY, 2002).

A sedução de uma sociedade de consumo, cada vez mais voltada para as relações de mercado que para o refinamento e redimensionamento das formas de *sociabilidade*, é o ponto fulcral do capitalismo que rege não só esferas que lhes são inerentes, mas também parece imiscuir-se na alma das pessoas.

Na epígrafe acima de Abromovay (2002), conseguimos ver dois pontos aparentemente paradoxais no que se refere a um dos fenômenos mais intensos e recorrentes do mundo de hoje — a *violência*. Há um número crescente de atitudes, práticas que se podem classificar como violentas e corroboram para que o homem, como diria Weber (2000) se prenda cada vez mais -à gaiola de ferro⁴.

Simultaneamente, as atitudes e práticas violentas não deixam de estar cada vez

mais -naturalizadas|| , ou seja, como atos que fossem *naturalmente* inerentes à condição da vida em sociedade.

Preocupamo-nos com o raio de alcance que a *violência* vai atingindo e o lugar que ocupa na agenda pública e suas formas de tratamento pelas políticas públicas.

Se hoje vivemos sob a égide do *neoliberalismo*, não temos receio em insinuar que vivemos numa sociedade em que o Estado não é só *Neoliberal*, mas um *Estado Penal*, nas palavras dos pesquisadores dos *Actes de La Recherche em Sciences Sociales*, dentre eles Wacquant (2001).

Aqui começamos propriamente nossas questões: a *violência* está presente na escola, ao redor dela e sem fronteiras definidas entre o que poderiam ser considerados atos violentos e atitudes de *indisciplina* na escola. Também, preocupa-nos o tratamento da *violência* como um -caso de polícia|| referido às demandas por políticas educacionais ligadas estritamente à questão da segurança pública. Pergunta-se: e as questões macro e micro- estruturais que arrestam esta sociedade de consumo, sociedade neoliberal?

⁴ Weber (2000) se refere à *racionalidade moderna* que teve como consequência a *desmistificação do mundo*.



Mais ainda, as políticas educacionais pensam menos nas questões que podem ser trabalhadas também na escola para, de certa forma, contribuir para atitudes éticas e cívicas de todo o corpo escolar e, no entanto, estão desligadas, muitas vezes, da relação entre os *micropoderes* que circulam nas instituições sociais, falando aqui na perspectiva de Foucault (1981)⁵.

O nosso projeto — *Um Projeto Educativo Emancipatório: redimensionamentos, reconfigurações e consolidação da formação continuada da professora pesquisadora do NUPECOM (Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada) da rede de ensino municipal de São Luís (MA)* — desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFMA começou em 2007.

Pretenderíamos em parte trabalhar com *projetos de intervenção* na sala de aula referidos à *violência* no âmbito da escola elaborados e executados pelas *professor-pesquisadoras*, porém não encontrou sustentação. As professoras em parte justificaram-se pelo *medo de represália* e parte por acharem que esses projetos seriam -caso de polícia||, como veremos adiante.

Ora, a *violência* não é um ato ou prática invisível ainda mais se considerarmos que nos últimos dez anos ela tem sido trazida à tona pela mídia, se fazendo presente no grande *écran*⁶ (BALANDIER, 1999) das nossas casas e vidas.

No entanto, *invisíveis*⁷ são as formas que permanecem obscuras ou sem registros científicos e institucionais, escondendo a *violência* que grassa na escola.

Isto se demonstra *a priori* na própria *arquitetura escolar* — escolas com muros altos, cercadas de grades, aos moldes de plano arquitetural dos presídios (FOUCAULT, 2006) — impedindo que o lugar dos saberes seja um lugar também do lúdico, da paz, da abertura não só democrática, porém, abertura para a vida.

2 VIOLÊNCIA ESCOLAR: ressignificando conceitos e relações com a *vulnerabilidade social* e o *Estado Neoliberal* — *Estado Penal*

⁵ O poder, na abordagem foucaultiana, não está em nenhum lugar. *O poder circula em toda a extensão social e está imbricada nas relações sociais de todos os níveis.*

⁶ Para o antropólogo, *écran* é um conceito tirado da expressão *grande tela* e significa a exposição midiática que o mundo hoje está exposto.

⁷ O conceito e sua aplicabilidade de *cotidiano*, o qual está respaldado em Certeau (1996). A esse propósito ele colocou: O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...]. CERTEAU, 1996,



Do ponto de vista da escola, é necessário pensá-la como instituição pública co-responsável pela construção e consolidação da ordem social, logo, inserida entre as ações do Estado, em confronto com uma força de outra natureza, aquela representada pelo narcotráfico. Na ótica dos escolares importa ressaltar os diferentes códigos entre os quais circulam cotidianamente e dos quais devem derivar seus próprios modos de vida. (GUIMARÃES, 2003, p. 24)

Inúmeras são as definições para o conceito de *violência*.

Depende, sobretudo, da forma como o autor constrói esse conceito, tomando critérios específicos. Como também os trabalhos que começam a ganhar corpo no campo da pesquisa acadêmica, a exemplo da autora da epígrafe acima que desenvolveu uma minuciosa pesquisa em uma escola pública do ensino fundamental da *zona oeste do Rio de Janeiro*.

Se sugerirmos a pergunta — *o que é violência?* — palavras mudariam, enfoques também, não obstante parece haver um fio condutor que se coloca nas respostas variadas: um fenômeno presente de forma intensa hoje e, aparentemente sem solução imediata. Essa questão remete para a idéia do *caótico*, do desmoronamento da ordem social, da ausência de um estranhamento ou rompimento com o usual, o cotidiano desses atos banalizados tanto pela mídia como pelos esquemas de pensamentos *doutos*.

Ao que parece

Não se trata da rebeldia de antigamente, atitude dinâmica sem a qual não haveria mudança social possível, mas de uma dissonância cognitiva entre o que os jovens sentem e os valores e mensagens que a sociedade e a família lhes transmitem. (CASTELLS, 2004, p. 10).

Significa que definir a *violência* exige um *ato de pesquisa* cuja empiricidade seja a mola propulsora, haja vista que as relações de *sociabilidade* são historicamente construídas e guardam algumas similitudes entre si, mas também algumas peculiaridades, dependendo das classes sociais, das formas de gerir os negócios públicos e das formas de construção das representações sociais (BOURDIEU, 1998) em torno da questão.

Nesse sentido, Zaluar (2001) analisa algumas abordagens sobre a *violência*, a exemplo de Arendt — *violência como um instrumento e não um fim* —, *violência como o*



não reconhecimento do outro, segundo Adorno e muitas outras. O que nos chamou atenção de fato foi a própria definição da autora quando disse: “[...] violência como ausência de compaixão” (ZALUAR, 2001, p.148). É aqui que pensamos entrelaçar atos de *violência* à questão da *vulnerabilidade social*. Tanto os conceitos de *compaixão* quanto de *vulnerabilidade*⁸ se ligam de certa forma à *subjetividade*, ao sujeito que segundo Aquino (1998, p. 11):

[...] o sujeito só pode ser pensado na medida em que pode ser situado num complexo de lugares e relações pontuais — sempre institucionalizadas, portanto. A noção de sujeito passa a implicar, dessa forma, a premissa de lugar institucional, a partir do qual ele pode ser regionalizado no mundo; sujeito (sempre) institucional, portanto.

E esse lugar institucional pode ser a família, a escola, o Estado. E a relação entre esses lugares não pode ser desprezada, tendo em vista que

É possível notar, principalmente nas pesquisas realizadas nos anos oitenta, a identificação da presença da violência contra o patrimônio, interpretada como uma reação dos alunos à autoridade escolar imposta. Esse panorama difere do revelado pelas pesquisas realizadas nos anos 90, em que as ações do crime organizado e do tráfico, mais acentuados nos bairros periféricos das grandes cidades, surgem como principais fatores para o agravamento dos casos de violência nas escolas.

Na bibliografia consultada é perceptível uma clara divisão nas discussões sobre a essência da violência no ambiente escolar: uma de natureza pedagógica, que responsabiliza o professor e a estrutura escolar, ambos imbuídos de autoritarismo e alheios às necessidades do estudante; outra, de caráter sociológico, analisando o aumento da criminalidade sofrido pela sociedade em geral como influenciador no aumento da violência no interior da escola. (BRASIL, Núcleo de Estudos da Violência – NEV/USP, Projeto CEPID IV – Identificação dos conceitos de justiça, direito e punição relacionados com direitos humanos na população urbana de São Paulo, 2003, p. 18, grifos nossos).

Em se tratando da *violência* bifurcada em dois braços — um pedagógico e outro sociológico, mais macro — é oportuno lembrar que pode se referir a um falso debate porque não há como separar o que não tem limites definidos, inventando fronteiras para direcionar responsabilidades. A escola se abriga nos ditames do *Estado Mínimo* e, por diferentes vezes e sentidos, não consegue perscrutar o ribombar da *penalidade*

⁸ A vulnerabilidade social é tratada aqui como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade de recursos (materiais ou simbólicos) dos atores e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade civil. (ABROMOVAY; PINHEIRO, 2003, p. 1, grifos nossos).



neoliberal porque mais sedutora em países de profundas feridas das desigualdades sociais, de condições, de oportunidades de vida e sem tradição democrática que possa arrefecer choques oriundos da transformação na ordem econômica e social (WACQUANT, 2001).

Explicando melhor:

A penalidade neoliberal apresenta o seguinte paradoxo: pretende remediar com um –mais Estado|| policial e penitenciário o –menos Estado|| econômico e social que é a *própria causa* da escalada generalizada da insegurança objetiva e subjetiva em todos os países, tanto no Primeiro como no Segundo Mundo. Ela reafirma a onipotência do Leviatã no domínio restrito da manutenção da ordem pública — simbolizada pela delinqüência de rua — no momento em que este afirma-se e verifica-se incapaz de conter a decomposição do trabalho assalariado e de refrear a hipermobilidade social [...]. (WACQUANT, 2001, p. 7).

Não são poucas as análises e estudos que apontam a *penalidade criminal*, o aparato policial como a ponta da linha aonde chega a questão da *violência escolar*. E como analisa Aquino (1998, p. 9), a palavra de ordem passa a ser o *encaminhamento*: o aluno é *encaminhado* para o coordenador, do coordenador para o diretor, do diretor para os pais ou responsáveis, dos pais ou responsáveis para o psicólogo e — finalmente a ponta de lança — o *policial*.

Instaura-se aqui com a *vitimização*⁹ de uns e *diabolização* de outros, o lugar institucional que cabe ao *aluno violento*, partícipe de gangues, galeras e grupos de narcotráfico — a prisão, lugar de *confinamento*, *disciplinamento* e *exclusão do sujeito* como diria Foucault (2006).

3 COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS: violência, medo e insegurança

A senhora precisa ver. O aluno tem sete anos e me caiu de pontapés e chutou os colegas e parecia tudo normal. Ele já tinha tocado fogo em uma parte da sala no ano anterior. Estou assustada e sem saber como tratar a coisa... (Professora Helena⁷, rede municipal de ensino da cidade de São Luís).

A escola tem uma turma que a metade dos alunos pertence à gangue mais poderosa do bairro. Eles cobram taxa dos menores para os pequeninos poderem lanchar. Eles ameaçam professores de morte ou de pancadas se ficarem reprovados. Me diga: como se pode ensinar num lugar cheio desses

⁹ [...] a escola não é somente vítima da violência que a invade; ela também produz as suas próprias violências, físicas, simbólicas e/ou institucionais||. (ABROMOVAY. 2002, p. 5).



marginais que já deviam estar atrás das grades? (Professora Emengarda, rede municipal de ensino da cidade de São Luís).

Fui assaltada duas vezes na porta da escola que trabalho. Reconheci que os assaltantes estudam nessa escola e na turma próxima aquela que dou aula. Me diga: que trabalho nós podemos fazer se a força e as armas estão com eles? (Professora Dalila, rede municipal de ensino da cidade de São Luís).

Nas reuniões de estudo e formulação de projetos de intervenção em 10 (dez) escolas que trabalhamos em 2007¹⁰, ficou patente que 99% delas tinham problemas relacionados à violência escolar, insistindo aqui para a perspectiva de que essa violência não está desvinculada de três variáveis importantes: o *bairro que a escola se situa*, os *grupos sociais que pertencem os alunos* (galeras, gangues, grupos de rap) e a *família*, onde foi constatada que cerca de 60% delas estão ligadas com a *violência doméstica* ou um dos pais está envolvido com questões policiais.

Os depoimentos acima das três professoras mostram de certa forma duas questões que merecem atenção: a primeira, a ausência da relação entre a violência presente na escola e a violência que perpassa as relações de sociabilidade hoje, encaminhando para a questão da alienação e/ou limitação das formas de pensar o problema; a segunda, o preconceito, o *estigma* (BOURDIEU, 1998) que faz parte do *habitus* (BOURDIEU, 1998) das pessoas, separando aqueles que -são violentos|| dos que -são gente de bem|| nas palavras de algumas professoras. No entanto, as professoras são *professoras na escola*, mas são agentes sociais em outras esferas da sociedade, dependendo da *propriedade de posição* que assumam e cujos esquemas explicativos do mundo social estão sustentados no senso comum carregado de pré-noções regando as suas atitudes e opiniões *doutas*.

4 CONCLUSÃO — onde ficou perdida a *solidariedade social*?

A reconstrução do pensamento de Marcel Mauss, no campo pedagógico, pode atuar como novo paradigma teórico, oferecendo um rico contexto categorial capaz de abranger teórica e empiricamente, a formulação de conceito crítico da educação (formação), suficientemente criativo para lidar com os processos de transformação das sociedades contemporâneas. A partir de sua teoria das trocas de dádivas, é possível refletir como a circulação, enquanto bem simbólico, contribuiu para instituir relações de solidariedade, amizade e associação,

¹⁰ Esses dados foram colhidos pelos depoimentos das *professoras-pesquisadoras* no *Caderno de Campo* que é um dos instrumentos fulcrais da nossa pesquisa.



permitindo às pessoas se reapropriarem de seus destinos. (FREITAS, 2007, p. 93).

Essa pesquisa tem demonstrado que a escola vive *simbioticamente* com a sociedade em que se insere, assim, falar de *violência escolar* é falar de *violência social*, falar de *violência na escola* é trazer à tona a *vulnerabilidade social* que as professoras estão mergulhadas, muitas vezes, conforme seus depoimentos, à espera que a polícia mande agentes de segurança para garantir a vida e os acidentes na escola decorrentes de atos violentos. É o grito que emerge — *Chamem a polícia!* — numa sociedade que à mercê das regras do mercado financeiro, das atitudes neoliberais privatizam a segurança, e o Estado com o Município arcam com a terceirização de serviços que deveriam ser públicos.

O *Estado Neoliberal* é o *Estado Penal*, é o Estado que trabalha com políticas públicas de impacto, compensatórias, sem atentar que pessoas no cotidiano escolar, por exemplo, precisam constitucionalmente ter suas vidas preservadas e respeitadas.

A *violência* chegou à escola porque quem vai à escola vive na sociedade que é *violenta e vulnerável*.

A esse propósito seria interessante concentrar a reflexão na perspectiva da *solidariedade social* reapropriada pelos grupos sociais.

REFERÊNCIAS

ABROMOVAY, Miriam. **Seminário de pedagogia e Normal Superior da UCB: aprender a conviver**. Brasília, 2002. Mimeografado.

ABROMOVAY, Miriam; PINHEIRO, Leonardo Castro. Violência e Vulnerabilidade Social. In: FRAERMAN, Alícia (Ed). **Inclusión social y desarrollo: presente y futuro de La Comunidad Ibero Americana**. Madri: Cumunica, 2003.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno CEDES**, v. 19, n.47, dez. 1998.

BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: **Problemas do Estruturalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.



BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil,

1998. BALANDIER, Georges. **O poder em cena**. Lisboa: Minerva, 1999.

BRASIL. **Resolução nº. 196** — CNS —MS, Brasília, 1996.

BRASIL, **Núcleo de Estudos da Violência – NEV/USP**, Projeto CEPID IV – Identificação dos conceitos de justiça, direito e punição relacionados com direitos humanos na população urbana de São Paulo, 2003.

CASTELL, Manuel. Prefácio. In: **Gangues, galeras, chegados e rappers**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. v. 1, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal,

1981. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes,

2006.

FREITAS, Alexandre Simão de. O paradigma perdido da educação: ressignificando a solidariedade social. Estudos de Sociologia, **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v.10, n.12, 2007.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa Gonçalves. **Caderno de Campo de Pesquisa do NUPECOM**, São Luís, 2007. Manuscrito.

GUIMARÃES, Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: UFRJ,

2003. WACQUANT, Löic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Ed., 2001. WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: UNB. 2000.



ZALUAR, Alba, LEAL, Maria Cristina. Violência Extra e Intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 45, fev. 2001.