

# JUVENTUDES E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS<sup>96\*</sup>

Miriam Abramovay<sup>97</sup>

Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais

## Resumo

O artigo realiza uma reflexão conceitual sobre o termo juventude, enfatizando como existem várias juventudes e que a idade não deveria ser o critério único para definir trajetórias juvenis. Em seguida, descreve como a sociedade mostra dificuldades em conceber os nossos jovens como um ator social fundamental, que deve ser escutado, culpabilizando-o por ser jovem, considerando-o, muitas vezes, “irresponsável”, “marginal”, fora dos padrões exigidos. A escola aparece como uma instituição social que marca a vida de nossas juventudes. Essa mesma escola não responde aos anseios dos jovens, não respeitando a cultura juvenil, criando situações de conflito que terminam em violências várias. As diversas formas de violências nas escolas são descritas e finalmente se mostra que a escola pode se tornar um espaço diferente daquele existente, um local protegido e de proteção, agradável, mudando com isso o clima escolar. Para tal há que mais se investir, na alteração do clima escolar com um maior estreitamento nas relações entre alunos, professores, pais e demais adultos da instituição.

**Palavras-chave:** juventude, Juventudes, escola, cultura juvenil, violências, violências nas escolas.

## Youth and violence in schools

### Abstract

This article make a conceptual reflexion about the youth concept, emphasizing how do exist several “youths” and how age should not be

---

96 \* Recebido em: julho/2013. – Aceito em: setembro/2013.

97 Pós Doutoranda da CLACSO, Doutora em Educação pela Universidade de Lyon, socióloga, pesquisadora, Coordenadora de Juventude e Políticas Públicas da FLACSO. E-mail: mabramovay@gmail.com.

the single criteria to define youth trajectories. It follows a description of how society shows its difficulties in accepting our youths as a fundamental social player whom should be listen, making them to feel guilty because they are young, and assuming, very often, that they lack a sense of responsibility, that they are outsiders, that they do not fit within the society parameters. The school looks like a social institution which has an important impact in the lives of our youth. This same school cannot give answers to the aspirations of the youth, and do not respect the youth culture, creating conflict situations which degenerated in different types of violence's. The different types of violence's in the schools are described in this essay and finally it is shown that the school can be transform in a different place, a place that is protected and can protect, a nice place, changing the schooling climate. For this purpose it is necessary to invest more in changing the above mentioned schooling climate through a strong interaction among students, teachers, parents and the rest of the adults at the schools.

**Keywords:** youth, youths, School, youth culture, violence. violence in schools.

## Juventude/Juventudes

No senso comum, o termo “juventude” refere-se a um ciclo ou a um quase não ciclo de vida, definido mais por uma passagem entre a infância e a condição de adulto. Durante esse período, se produziram singulares mudanças biológicas e psicológicas, derivando em formas de ser e estar na sociedade e de reagir ou de se inserir nas culturas modeladas pelos adultos, em especial os mais significativos, como pais e professores, e por normas sociais estabelecidas.

Já sobre o conhecimento construído, há debates sobre o conceito de juventude e sua história. Convencionalmente, para se identificar empiricamente quem são os jovens, são usados cortes de idade que variam historicamente e por países, assim como por agências voltadas para políticas sociais.

No Brasil, desde 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, tal intervalo foi ampliado para compreender a população de 15 a 29 anos, considerando o aumento, nos dias de hoje,

do tempo dedicado à formação escolar e profissional das gerações jovens, sua permanência com as famílias de origem, assim como as dificuldades para se conseguir o primeiro emprego.

Enquanto os programas e as políticas, ainda que com variações, recorrem basicamente a uma definição de juventude pela identificação estatístico-demográfica, no campo das ciências sociais tem-se um amplo e antigo debate sobre o conceito de juventude, que decola, para alguns, pela crítica ao uso da idade como um indicador básico para a reflexão sobre trajetórias, condições e identidade quanto a relações sociais de gerações. Já para outros autores, a associação entre juventude e um ciclo etário comprometeria seu estatuto conceitual, ocasionando a sua desqualificação como categoria sociológica de análise ou com propriedades para uma sociologia específica.

As diferentes juventudes não são estados de espírito e sim uma realidade palpável que tem sexo, idade, raça, fases. Uma época passageira, cuja duração não é para sempre, mas que é vivida como um “eterno presente”, e que é, cada vez mais, assertiva em reivindicar atenção a necessidades sentidas como básicas e urgentes. Ou seja, os jovens no Brasil que temos acessado por **distintas pesquisas** não necessariamente compartilham a perspectiva de que juventude é um período que vai passar, ou seja, eles não a vivem como um estado transitório.

Contudo, a sociedade brasileira, por meio de suas instituições, como a família e a escola, tem dificuldade de conceber os jovens com identidades geracionais próprias, considerando-os adultos para algumas exigências e infantilizando-os para outras. Portanto, os jovens são representados:

1. De uma forma adultocrata, na medida em que existe uma relação assimétrica e tensa entre adultos e jovens. Os jovens sempre foram vistos como capazes de contestar, transgredir e reverter a ordem. Os adultos, por sua vez, partem de posturas mais conservadoras, rígidas e são desprovidos de referências para orientar os jovens.
2. Com uma visão culpabilizante. Criminaliza-se a figura do jovem, associando-o com ameaça social, criminalidade

e “delinquência”. É essa a tendência que prevalece na mídia brasileira.

3. Com um teor maniqueísta, ou seja, ao mesmo tempo em que são considerados responsáveis pelo futuro, os jovens são percebidos como irresponsáveis no presente; assim como são vistos como a esperança de um mundo melhor, também representam o medo e a falta de confiança que a sociedade deposita nessa parcela da população, e são ainda vistos como aqueles que não produzem.

Esses traços da representação dos adultos sobre os jovens não seriam específicos do caso brasileiro. Segundo Pais (1997), partindo de pesquisas em Portugal e outros países europeus, a juventude é vista como uma fase da vida marcada pela instabilidade e por “problemas sociais são tidos como ‘irresponsáveis’, ‘desinteressados’, ‘marginais’ e ‘passivos’”. A construção social sobre os jovens é comumente a de geradores de problemas, isto é, negativa; essa percepção da sociedade tem consequências tanto no cotidiano dos jovens como em sua relação com as diversas instituições sociais de que fazem parte, como família e escola.

Morin (1986) considera a juventude uma categoria histórica e destaca a formação de uma cultura juvenil no seio da cultura de massas, a partir da metade do século XX. Reconstituindo alguns movimentos de jovens depois dos anos 1950, apresenta a cultura adolescente-juvenil como ambivalente, predominantemente urbana, que se integra à indústria cultural dominante, consumindo não só os produtos materiais, mas os seus valores: felicidade, amor, lazer etc. Ao mesmo tempo, porém, procura diferenciar-se, conquistar autonomia e emancipação. O autor apresenta a cultura juvenil não apenas como desestabilizadora de normas, mas como crítica e reformuladora de padrões, revelando a crise de uma sociedade.

Se, no início dos trabalhos sobre juventudes, era comum a tentativa de codificar os jovens como problema, principalmente ligados ao tema da violência juvenil e da criminalidade, ou seja, como um risco social para o futuro, progressivamente outras análises foram mudando de foco, ainda que a idealização dos

jovens como problema seja ainda recorrente no nível do senso comum e das representações midiáticas. Como acima comentamos, em nossos trabalhos e naquele de vários autores, vêm se legitimando, na última década, enfoques que identificam os jovens como potenciais agentes, ou anunciadores de mudanças, estando incluído o que denominamos de “vulnerabilidades positivas”, como questionar tradições sem lastro democrático, rebelar-se contra estereótipos, tabus, preconceitos; demonstrar vontade crítica de saber e construir; buscar autonomia e participação, curiosidade e orientação gregária. A presença dos jovens em movimentos libertários pela ética na política, por exemplo, vem sendo valorizada.

Ser jovem hoje não é o mesmo que ser jovem há 20 anos. As diferentes juventudes constroem seus espaços, seus modos de vida a partir de novas formas de agir e pensar. Assim, questões como sexo, meio ambiente, direitos, democracia são colocadas dentro de uma ética global, em que a subjetividade ganha importância, assim como as relações de gênero, a relação com o corpo e as relações entre os indivíduos de uma maneira geral.

### **A escola como agentes de socialização juvenil**

Acredita-se na escola como local privilegiado de aprendizagem e socialização, como momento único na vida de crianças e jovens e, por isso, na necessidade de uma escola de qualidade, que valorize a diferença e a diversidade e, sobretudo, que possa mudar a cultura escolar, reinventando práticas institucionais.

Destacamos a escola como ambiente de socialização mais constante e frequente de muitos jovens, pelo menos até os 18 anos de idade, sendo a convivência na escola maior, em número de horas, do que na família, em muitos casos. Dessa forma, a socialização e as relações estabelecidas na e com a escola são fundamentais ao se discutirem questões ligadas à juventude.

Defendemos hoje, que os jovens não são passivos, mas reelaboram influências multiculturais e vivem a globalização no seu cotidiano, seja como possibilidade de ampliar o seu capital social, seja como vítimas de uma sociedade de consumo ostentatória, cujo

principal traço é suscitar aspirações que, muitas vezes, deságuam em frustrações. Recusamos a noção de sujeitos assujeitados, e adotamos a noção de sujeitos que, em reelaborações de diferentes sentidos, indicam malestares em relação às instituições.

No que diz respeito à educação, são evidentes as importantes conquistas alcançadas na América Latina na sua cobertura e também as consideráveis carências que ainda se registram, em termos de equidade e qualidade. Essa combinação é explosiva, já que, por um lado, permite aos jovens tomarem consciência das oportunidades e possibilidades existentes na sociedade, mas, por outro, muitas vezes não lhes dá condições para aproveitá-las. O resultado é uma grande frustração, que desanima os jovens e os empurra ao abandono e à deserção escolar, especialmente aqueles provenientes dos estratos mais pobres e excluídos.

Essa defasagem entre educação e expectativas de realização se relaciona também com a inserção no mercado de trabalho, visto que uma das principais dificuldades que enfrentam é a falta de capacitação apropriada às demandas do mercado de trabalho e de experiência em relação aos adultos. A elevada seletividade do mercado, que se acentua em período de reestruturação da economia, dá mais oportunidade àqueles que dispõem de altos níveis educacionais. Se somarmos o escasso interesse dos atores principais do processo produtivo (sindicatos, empresários e governos) para incorporar os jovens (pressionados por outras prioridades), temos pela frente um panorama muito difícil para a juventude.

Outros aspectos preocupantes relacionam-se com a violência, os acidentes de trânsito, as doenças sexualmente transmissíveis, o consumo de drogas legais e ilegais e a gravidez não desejada. São poucos os países que elaboram, a partir de uma perspectiva integral, respostas consistentes com a dimensão e a complexidade adequadas para esses problemas.

## **Violências nas escolas**

A falta de comunicação entre o aparato escolar formal e as culturas juvenis, assim como o clima escolar que se realiza por múltiplas relações intervêm sobre o que se considera violência.

Defendemos, hoje, que a escola deixa de enfrentar temas que são básicos e que são sentidos como violências pelos jovens, comprometendo seu bem-estar e desempenho escolar. Suas identidades ou buscas identitárias não são reconhecidas, e essa situação pede mais sensibilidade pedagógica para lidar com alteridade e diversidade, assim como cria um ambiente não propenso a que os professores e demais adultos das escolas se sintam à vontade. Por isso, exploramos mais a fundo os temas de violências presentes no cotidiano das escolas e, insistimos, silenciados pelo aparato escolar formal.

Interessa-nos frisar que, na contemporaneidade, autores de diferentes nacionalidades vêm chamando a atenção para condicionantes ou formatações de violências nas escolas que não faziam parte do horizonte de debates dos primeiros estudos, como os realizados nos Estados Unidos, na década de 1950, e que são parte de um momento histórico, de uma determinada sociedade em sua forma de inserção na globalização. Na última década, a escola se constitui em um lócus de reprodução e de produção de violências, o que pede mais atenção à ambiência escolar, às relações sociais que aí se engendram, sublinhando o que Pain (2006) indica como “situações de violência”, ou seja, uma violência da escola como situação institucional que cria possibilidades de violências cotidianas.

*Si nous nous intéressons aux institutions, sociales, éducatives ou scolaires, nous tenterons de saisir la violence comme situation institutionnelle; que ce soit une violence contre l'institution, de l'institution. Ce concept de situation violente implique de lier les événements, les actes, les personnes, à l'institution. L'institution est mise en scène. Ce n'est qu'à la fin d'un minutieux découpage où se discriminent les attitudes, les gestes, les mouvements, les interjections verbales, que les seuils de violence en situation se dégagent et peuvent s'interpréter. Nous signons ici une hypothèse de travail qui nous vient de nos toutes premières interventions: la violence est une situation partagée; et partagée par l'institution; elle cristallise et organise des symptômes de personnes et d'institutions qui feront l'événement. (PAIN, 2002, p.1).*

No Brasil, diversos fenômenos associados às violências na sociedade vêm sendo destacados como condicionantes de violências nas escolas, como o surgimento de armas no ambiente escolar, inclusive armas de fogo, a disseminação do tráfico de drogas, eventualmente associadas ao narcotráfico e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando na rotina escolar. Outra grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de ser áreas protegidas ou preservadas e se tornaram, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Ademais, as escolas não representam mais, como antigamente, um local seguro e protegido para os alunos e perderam grande parte dos seus vínculos com a comunidade.

Inicialmente, a violência na escola era tratada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de “delinquência juvenil”, expressão de comportamento antissocial. Hoje, é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam, também, fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises mais complexas, mas que incorporem também transgressões praticadas por estudantes, desrespeito e incivildades de professores em relação a alunos e vice-versa, assim como as violências das relações sociais entre eles e com os adultos da escola.

Implícito nesse raciocínio está o princípio de que a escola, como instituição, acaba sofrendo os efeitos de processos sociais mais amplos. Nesse sentido, a violência não é vista como produzida no espaço escolar, mas como uma questão social maior que reverbera na escola, local vulnerável a vários tipos de processos, especialmente o de exclusão social. É corrente, entre alguns professores, a percepção de que existem violências na comunidade que “invadem” a vida da escola, como, por exemplo, a rivalidade entre bairros ou grupos. Sua presença no interior da instituição desestabiliza as relações: *Eles trazem um pouco do que acontece no cotidiano nos bairros deles, trazem um pouco dessa rivalidade que existe entre bairros. E, às vezes, eles estão aqui dentro da escola e querem reproduzir isso.* (Grupo focal com professores).

Essa situação de exposição da escola aos conflitos externos escancara o fato de ela não conseguir responder pela

esperada condição de segurança que deveria garantir para seus alunos, como mostra o depoimento de um docente:

Então, se eles forem da mesma sala, eles vão acabar terminando aqui [na escola] e, aí, o problema que aconteceu lá fora eles trazem para cá e vêm todos: vem à família toda, vêm os vizinhos todos e se torna uma bola de neve. Eles não conseguem parar, sentar, conversar e resolver; eles querem brigar, bater, descontar, matar – ‘Vou fazer igual’. Eles são extremamente violentos. (Grupo focal, professores).

Entretanto, a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que refletem as especificidades de seu cotidiano. Assim, recusa-se a tese de que a instituição tão somente ecoaria processos gerais, refletindo um estado de violência generalizado que teria origem fora dela. Como assinalam Abramovay e Rua (2002), a externalização das causas da violência é conveniente do ponto de vista político e institucional, na medida em que essa lógica retira do sistema de ensino sua responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência, ou como sugere o texto de Pain, acima referido, o lugar da escola na produção de violências.

Segundo Tavares dos Santos (2001), com base nos estudos de casos em escolas brasileiras, as práticas da violência pedem reconstrução da complexidade das relações sociais na escola. Em outros termos, o autor aponta que a violência nas escolas perpassa as relações de classe e as relações entre grupos culturais e isso decorre do fato de os estabelecimentos de ensino se configurarem como um espaço social marcado por um desencontro entre a instituição escolar e as particularidades culturais das populações pobres das grandes cidades, ou o que se chama de cultura de rua e culturas juvenis.

A perspectiva que retira da escola a condição de produtora de violência não dá conta da complexidade da problemática, pois a violência na escola é um fenômeno múltiplo, com muitas facetas, que assume determinados contornos em consequência

de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas.

A violência não apresenta distância nas diferentes práticas e nas esferas da vida social, atingindo também a escola e criando uma inquietação crescente que permeia todos os espaços. Nesse sentido, refletimos sobre a violência em nível macro, singularizando a violência juvenil e, em nível micro, detalhando a violência no cotidiano escolar.

Bernard Charlot refere-se à dificuldade em definir violência escolar, não somente porque ela remete a “fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar, mas também porque desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático).” (CHARLOT, 1997, p. 1).

Além disso, a dificuldade de se delimitar as fronteiras aumenta devido ao fato de que o significado de violência não é consensual. O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos), da idade, do sexo, da orientação sexual, da raça e outras inscrições significativas que comportam relações sociais desiguais.

Uma tentativa de dar conta da complexidade da violência nas escolas é adotar conceituações que apreendam sua multiplicidade de formas e de manifestações. Nesse sentido, Wessler (2003) critica autores que restringem o fenômeno a condutas criminais.

É comum considerarem-se fatos violentos os atos reconhecidos como delituosos pelo código penal e outros codificados como tal pela moral da época e do lugar (CHESNAIS, 1981). No entanto, Debarbieux (1998) critica tal postura como “obsoleta”, não somente pelo reconhecimento de diversos direitos, mas também pelos sentidos que têm as incivildades, quebras do pacto social de relações humanas e de regras de boa convivência (DEBARBIEUX, 1998). Para Charlot (1997), se a agressão física ou a pressão psicológica aparecem mais espetacularmente, são as “incivildades” ou as microviolências que representam a principal ameaça para o sistema escolar.

Os termos usados para indicar a violência variam de acordo com o país. Por exemplo: enquanto nos Estados Unidos diversas pesquisas sobre violência na escola recorrem ao termo delinquência juvenil<sup>98</sup>, esse enfoque é pouco usual na Inglaterra. Para alguns autores, na literatura anglo-saxônica, o termo violência na escola só deveria ser empregado no caso de conflito entre estudantes e professores (CURCIO e FIRST, 1993; STEINBERG, 1991, apud FLANNERY, 1997) ou em relação a atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão.

Além do conceito de delinquência juvenil, estudos sobre violência na escola, nos EUA, costumam recorrer a termos como agressão, conflito, condutas desordeiras, comportamentos criminosos, comportamento antissocial. Diante disso, Flannery (1997) ressalta a importância de se cuidar da terminologia e diferenciar tipos de violência e, em particular, distinguir o que se entende por violência e “comportamento antissocial”.

Como também adverte Hanke (1996), ao analisar escolas nos EUA, não basta focalizar atos considerados criminosos e extremos, pois isso não colaboraria para melhor entender a natureza, a extensão e as associações entre violências e a vitimização. Já Ortega (2001), a partir de trabalhos na Espanha, observa que a violência é um tema que desperta certa “ambivalência moral”, principalmente quando se refere a crianças e jovens, e que a expressão “violência escolar” provocaria uma rejeição, sendo que, nos anos 1990, na Europa, tal negação é mais forte. No entanto, o problema está sendo enfrentado e pesquisas estão sendo realizadas<sup>99</sup>.

Similarmente, Hayden e Blaya (2001) apontam, em estudos realizados na Inglaterra, que existe um complicador adicional ao fato de que, no dicionário, o vocábulo “violência” tem como indicador apenas a violência física, ou seja, o termo, não usado comumente no discurso acadêmico para qualificar o comportamento de adultos e crianças no meio escolar, envolve

---

98 Delinquência juvenil corresponde a atos que vão contra a lei ou potencialmente sujeitos a uma medida penal. Estaria mais associada à agressão física e ao vandalismo e estupro (HAYDEN e BLAYA, 2001).

99 No final dos anos 90, o Estado espanhol – com a colaboração do UNICEF – desenvolveu uma ampla pesquisa sobre violência nas escolas e desenhou um programa de intervenção: o Projeto Sevilha.

conotações emocionais. Nos estudos sobre violência na escola desse país, o mais comum seria usar termos outros, como “agressividade” ou “comportamento agressivo” dos alunos<sup>100</sup>.

Várias pesquisas focalizam conflitos entre alunos (*harcèlement*), denominados de *bullying*<sup>101</sup>. Também são feitas referências a perturbações (*disruption*) no sistema de aprendizagem ou nas aulas, causadas por “atitudes indesejáveis”; a *décrochage* – “desengajamento ou desinteresse pela escola e pela aprendizagem”; e a comportamentos antissociais, quer sejam os “atos que implicam não respeito à lei e ações que não são necessariamente ilegais e que não dão lugar a uma perseguição pela justiça.” (RUTTER et al., 1998, apud HAYDEN e BLAYA, 2001).

Pain (1997), ao comparar enfoques culturais e políticos sobre violências nas escolas em diferentes países na Europa, indica linhas de pesquisa próprias que condicionam orientações quanto à ação contra tais violências.

*On comprend mieux que les Allemands et les Anglais se retrouvent sans grande difficulté culturelle sur la liaison forte, pragmatique, de la recherche sur la violence à des réponses en vraie grandeur, et s'accordent non tant dans le traitement a posteriori des violences caractérisées, que dans leur prévention primaire et secondaire. Les Allemands seront plus politiques. Les Anglais seront plus éducateurs. Mais l'intention "éducatrice-politique" les réunit sans ambages. En France, nous restons sur une intention "judiciaire – politique", et les problèmes de*

---

100 Por exemplo, em pesquisas sobre *school bullying*, modalidade de comportamento agressivo a ser focalizado adiante. O termo não encontra uma exata tradução no português – aproxima-se, na melhor das hipóteses, de algo como “intimidação física” – o que não implica a não ocorrência no Brasil.

101 *Bullying* é definido por Nancy Day (1996: 44-45) como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender. Ela comenta que quatro fatores contribuem para o desenvolvimento de um comportamento de *bullying*: 1) uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou adolescente; 2) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou adolescente; 3) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou adolescente; e 4) uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante. Diz ainda que a maioria dos *bullies* são meninos, mas as meninas também o podem ser. As meninas que são *bullies* utilizam às vezes métodos indiretos, como fofocas, a manipulação de amigos, mentiras e a exclusão de outros de um grupo.

*l'école sont alors tout simplement pensés comme des problèmes de société, non d'école!* (PAIN, 2002, p.3).

Também autores brasileiros buscam refinar o conceito de violência, mas considerando a população-alvo, os jovens e o lugar social da instituição objeto, a escola. A literatura nacional contempla não apenas a violência física, mas inclui o acento na ética e na política e a preocupação em dar visibilidade a “violências simbólicas”. Por exemplo, Sposito (1998) encontra nexo entre a violência e a quebra do diálogo, da capacidade de negociação – que, de alguma forma, é matéria-prima do conhecimento/educação. Assim, para a autora, violência é bem mais do que qualquer ato que implique na ruptura de um nexo social pelo uso da força, visto que tal concepção nega a “possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.” (SPOSITO, 1998, p. 60)<sup>102</sup>.

Outro exemplo de abordagem que tende a restringir a compreensão da problemática são as análises que associam a violência nas escolas ao aumento do envolvimento de adolescentes e jovens com crimes, fato verificado em países como os Estados Unidos. Essas abordagens associam a violência nas escolas com os delitos praticados por jovens. Por exemplo, dados referentes à população norte-americana indicam que, entre 1985 e 1993, a taxa de homicídio cresceu mais rapidamente entre adolescentes do que no restante da população e que os adolescentes correm mais risco de se tornarem vítimas ou de promoverem atos violentos hoje do que no passado (ASH, KELLERMANN, FUQUA-WHITLEY e JOHNSON, 1996 *apud* ASTOR, PITNER e DUNAN, 1996). Acompanhando essa tendência, a violência nas escolas estaria se tornando cada vez mais alarmante.

Embora não esteja absolutamente claro quanto por cento da violência entre jovens ocorre dentro da escola, muitas formas de violência entre jovens estão associadas ao contexto social ou físico da escola. Um estudo sobre segurança nas escolas realizado pelo Congresso americano, em 1978, apontou a escola

---

102 Sposito (1998) chama a atenção para que também se discutam como violência escolar casos de “racismo” ou de “intolerância”.

como o lugar mais violento para a juventude americana. (ASTOR, PITNER e DUNAN, 1996, p. 336).

O foco exclusivo nos alunos está implícito na abordagem de Gottfredson (2001). Em seu estudo sobre os mecanismos por meio dos quais a escola influi na incidência de problemas de comportamento dos alunos, a autora enfoca somente atos de violência e agressividade envolvendo alunos, ignorando o papel da própria escola e dos adultos na produção de violência.

Considera-se que, para o caso do Brasil, essa visão apresenta limites, na medida em que não possibilita o inventário dos processos, enfatizando o papel de determinados indivíduos, no caso, o aluno, como agente de violência. Perde-se, portanto, a dimensão processual da violência nas escolas, defendida em nossos estudos, além de se incorrer no risco de responsabilizar apenas um sujeito (o aluno) pelos episódios de violência que se dão nos estabelecimentos. Em nossas pesquisas, temos registrado vários casos de violências nas escolas impetradas por adultos contra os alunos.

Devine (1996) propõe uma leitura da violência nas escolas como um fato social, buscando compreendê-la em si. Esse autor considera insuficientes as modalidades de explicação causais (pobreza e fatores econômicos, por exemplo), modelos linguísticos (descontinuidade entre a cultura escolar e a cultura de casa), interpretações psicossociais (abuso sexual e alienação do estudante) e os padrões estruturais de controle (do governo federal e dos governos estaduais). Advoga que essas maneiras de apreender o fenômeno são necessárias, mas são insuficientes para explicar os cenários em que a violência nas escolas se dá, pois enfocam uma causa, uma racionalidade que legitima a questão em vez de se aterem às ocorrências concretas e ao processo de produção da violência (DEVINE, 1996, p. 14).

Reiterando a importância das pequenas agressões para a compreensão da violência nas escolas, Dupper e Meyer-Adams (2002) afirmam que pesquisas realizadas nas últimas décadas demonstram que a “violência de baixa intensidade” é muito frequente nas escolas e, embora não seja considerada tão séria quando a “violência armada” ou qualquer outro tipo de violência que ponha em risco a integridade física da vítima, causa danos profundos à saúde mental dos alunos e ao desempenho escolar.

Em Abramovay e Rua (2002), chama-se a atenção para algo semelhante nas escolas brasileiras: apesar do aumento da visibilidade da “violência dura” nos estabelecimentos de ensino brasileiros, o que mais ocorre não são crimes, mas transgressões, pequenos atos de agressão e de incivilidade. Vale destacar a existência de uma diferença fundamental entre crime e violência: violência é o exercício ou ameaça de utilização da força física, ao passo que crime é um ato que pode ser punido pela lei, é a transgressão de uma proibição legal (MOSEER e BRONKHORST, 1999).

Alerta Flannery (1997) que vinha sendo observada uma mudança quanto à prevalência do tipo de violência escolar. Progressivamente, os atos de vandalismo ou de delito contra a propriedade estariam sendo substituídos pela violência contra as pessoas. Note-se que igual tendência também vinha sendo observada no Brasil (CODO e VASQUES MENEZES, 2001). Também nas brigas haverá a passagem das palavras e punhos para as armas, especialmente de fogo, o que provocaria o aumento de casos com desfecho letal.

Outro fenômeno associado a situações de violência é a disponibilidade de armas de fogo e as mudanças que isso impõe às comunicações conflituosas, contribuindo para o aumento do caráter mortal dos conflitos nas escolas. Diferentes pesquisas, baseadas em *surveys* nos EUA, sugerem que os jovens que carregam arma para a escola comumente têm a intenção de se defender mais do que perpetrar um crime (FLANNERY, 1997). Mas outros estudos, como os de Breines et al. (2000), destacam também a associação entre arma e masculinidade, entre arma e necessidade de exibir símbolos de poder, além do efeito de demonstração ou dissuasão.

As pesquisas sobre violência nas escolas nos EUA seriam influenciadas pelo foco da mídia sobre grupos singulares, como as gangues, grupos de jovens com práticas ritualísticas e linguagens próprias, associados com violência, especialmente de natureza xenófoba. Isso é criticado por Hagedorn (1998), que defende que tal associação não ocorre, necessariamente, em todos os casos. De fato, nos últimos 15 anos, tem-se observado nas escolas americanas o incremento de atos violentos praticados por indivíduos

isolados ou em pequenos grupos, como o caso de Columbine<sup>103</sup>. Se há polêmica quanto ao conceito mais amplo, quando se trata de violência nas escolas, há de se cuidar, por outro lado, do moralismo e de juízos de valor que cercam os termos usados sobre comportamentos. Segundo Hayden e Blaya (2001):

Todos os conceitos sobre comportamentos são discutíveis, particularmente aqueles que concernem ao que se considera como comportamento antissocial, delinquente ou perturbado. Importante ter em mente quem o define, quem é qualificado como tal e o ato ou o que é perturbado. (p. 44).

Há consenso, porém, quanto ao fato de que não só a violência física mereceria atenção, já que outros tipos podem ser traumáticos e graves, sendo recomendado escutar as vítimas e a comunidade acadêmica para construir noções sobre violência mais afins com as realidades experimentadas e os sentidos percebidos pelos envolvidos (BUDD, 1999, apud HAYDEN e BLAYA, 2001).

Reitera-se, em resumo, que são muitos os tipos de violências analisados empiricamente e que são referenciados na literatura. Em especial na literatura norte-americana, é mais comum o olhar sobre gangues, xenofobia e *bullying*. Esses temas também viriam concentrando mais estudos na Europa, especialmente na França, sobre incivildades ou microviolências no meio escolar. Porém, particularmente na França, é consenso que a incivildade ou as microviolências – sendo expressão de agressividade, insensibilidade para com direitos dos outros ou violência – requerem cuidados para que as relações sociais no meio escolar sejam menos hostis.

Enfatizamos o condicionamento do clima escolar no Brasil para produção de violências na escola, relativizando, portanto a generalização da tese de Benjamin Moignard (2008) que, a partir de uma escola em ambiente de favela e da análise desse ambiente, infere que a escola tende “à proteção paternalista” em relação ao que encontram os jovens em tal ambiente. Possivel-

---

103 O massacre de Columbine aconteceu em 20 de abril de 1999 no Condado de Jefferson, Colorado, Estados Unidos, no Instituto Columbine, onde jovens estudantes atiraram e mataram vários colegas e professores.

mente a diferença de perspectivas deve-se ao fato de que Moignard analisa uma escola em vizinhança dominada pelo tráfico de drogas. Essa situação é característica de algumas escolas no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, em período anterior à implantação do Programa UPP. É preciso levar em conta que, em muitas escolas que se situam em áreas dominadas pelo tráfico de drogas, impera a lei do silêncio, em que se é “obrigado” a negar que há violências nas escolas<sup>104</sup>.

Adotou-se aqui uma concepção de violência que incorpora as ideias de brutalidade, de sevícia, de utilização da força ou intimidação e também noções mais relacionadas com as dimensões socioculturais, a microviolência e a violência simbólica, assim como a percepção que vários atores fazem do fenômeno.

As diversas violências – utiliza-se no plural para denotar as distintas tipologias do conceito – afetam a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas de todos os que frequentam a escola, tendo repercussão direta no fracasso de seus objetivos e propósitos mais amplos no que concerne à educação, ao ensino e à aprendizagem.

Considera-se que a escola não é uma “ilha” desconectada da realidade social. Nessa medida, ela absorve acontecimentos exteriores, convivendo com a exclusão social, o desemprego e a violência, os quais interferem diretamente em seu cotidiano. Ao mesmo tempo, a escola vive uma crise decorrente do aumento de matrículas, a chamada massificação ou democratização do acesso. Vale dizer que essa situação e suas consequências não se restringem ao Brasil. No entanto, aqui ganham contornos particulares devido às enormes desigualdades econômicas e sociais.

A escola viveu durante muito tempo como um mundo fechado, um oásis de “calma e de razão”, protegida em si mesma. Porém, a expansão do ensino e o ingresso de um novo tipo de contingente de atores nos estabelecimentos escolares geraram, evidentemente, novas formas de interação e novas formas de “desordem”. Esse processo de massificação fez com que as desigualdades sociais acolhidas na escola e reforçadas por ela

---

104 Na pesquisa “Cotidiano nas Escolas entre Violências (2006)”, o Rio de Janeiro teve que sair da amostra quantitativa já que, nas várzeas dominadas pelo narcotráfico, não se queria dar entrevistas ou responder questionários, ou seja, a lei do silêncio inviabilizou o trabalho.

entrassem na ordem do dia. O resultado é que a democratização do recrutamento escolar não se dá concomitantemente com a democratização do acesso à educação de qualidade.

Para além das funções tradicionalmente consideradas inerentes à instituição, deveria a escola ser, a priori, o lugar privilegiado para o desenvolvimento do princípio de não somente aprender, mas também ter acesso à cultura e ao saber. Deveria ser um local de interações verbais reais, onde há diálogo com a vida: articulação escola/meio social/cultura/vida. Educar, no século XXI, não pode continuar a ter o significado reducionista de preparar crianças e jovens para uma tarefa determinada e restrita. Significa também a manutenção do caráter formativo visando à ampliação do processo de aprendizagem contínuo, garantindo os preceitos da construção da cidadania.

No entanto a escola não é, em muitos casos, um espaço democrático e igualitário, tal como concebido pela em nossa sociedade. Embora se espere que ela funcione como local de inclusão, de convivência, de diversidade, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, acolhendo alguns, mas colocando outros para fora. Esses outros, em geral, são justamente os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar.

Existem, nesse contexto, diferentes modalidades de violências que afetam o cotidiano das escolas, prejudicando crianças, adolescentes, jovens e o corpo técnico-pedagógico, impedindo as escolas de realizar sua principal função social, que é ensinar. Desse modo, a vulnerabilidade da escola diante das violências tem efeitos diretos sobre a qualidade do ensino e o potencial de desenvolvimento dos vários atores. Alguns dos impactos dessa violência constituem-se em problemas visíveis; existe também o que se pode chamar de violência institucional (como a alternância e o absentismo de professores, de diretores e de funcionários, além dos problemas de infraestrutura) e os problemas de ordem mais subjetiva, como a desvalorização social da escola, que fica marcada por uma série de estigmas e estereótipos que, conseqüentemente, recaem sobre os alunos, seus familiares e sua comunidade.

O tema é complexo e diverso: tanto professores como alunos e pais demonstram certa perplexidade. É notório que a escola não vem desempenhando o papel de socialização e de ensino/aprendizagem como poderia ou deveria para fazer frente à complexidade das relações sociais vividas dentro e fora de seu espaço. A comunidade escolar como um todo se sente desamparada e despreparada para lidar com toda a problemática das violências, e tanto alunos como professores se ausentam frequentemente da escola, não contando com a sua proteção.

Os pais sofrem perdas e danos ou vivem com o receio constante de que seus filhos venham a ser vitimados pela violência dentro ou nas imediações das escolas. Os alunos perdem dias letivos por terem sido ameaçados ou por danos físicos e emocionais resultantes da violência. As escolas têm de suspender as aulas por estarem em situação de insegurança e/ou de funcionamento precário. Do ponto de vista do trabalho dos profissionais da educação, mestres, orientadores, diretores, supervisores e outros, ao atuarem em ambientes de insegurança e ameaça, tornam-se menos capazes de desenvolver todo o seu potencial. As aulas são menos criativas e o ambiente de tensão faz que todos se sintam pouco motivados a comparecer às escolas, sendo que muitas delas enfrentam constantes pedidos de transferência e substituição de profissionais.

A exclusão de sistemas formadores e de sustentação social gera desencantos, frustrações, baixa consideração e, por consequência, estranhamentos também em relação ao outro; ou seja, passa a predominar o não respeito a normas do viver em coletividade. Além disso, a interação que surge nas escolas também acumula capital social, já que ali se constroem relações sociais, redes de amigos e contatos. Nesse sentido, a educação em conjunto com a família constitui um dos espaços tradicionais de socialização entre os jovens.

Foi adotada, no trabalho, uma concepção de violência que incorpora as ideias de brutalidade, de sevícia, de utilização da força ou intimidação e também noções mais relacionadas com as dimensões socioculturais, a microviolência e a violência simbólica, assim como a percepção que vários atores fazem do fenômeno. A principal ideia é transformar “as escolas de risco” em “escolas protetoras”, capazes de lidar com os conflitos e as violências, deixando de culpabilizar

pais (ou responsáveis), alunos, policiais, professores, funcionários e diretores. Trata-se de criar as bases de uma escola que tenha consciência da violência como fenômeno que se constrói socialmente e, portanto, é passível de ser evitado. Uma escola, por fim, que tenha no diálogo o recurso primordial dos conflitos que ela deve gerir.

É de indiscutível importância que as escolas sejam espaços seguros para todos os seus membros. Certamente, é consensual na sociedade que a segurança escolar constitui um valor em si mesmo, uma vez que afeta a vida, a integridade física, emocional e psicológica de professores, funcionários, alunos e seus pais. Ademais, a violência ou a ameaça de violência em suas diversas modalidades tem um impacto direto na qualidade da educação, no modo como professores e estudantes desenvolvem seu trabalho em sala de aula, no ambiente escolar, no rendimento dos alunos e na qualidade de vida das suas famílias. Uma escola de qualidade não pode ser acometida por problemas como a falta de segurança, o medo, o terror, a eclosão de graves conflitos e as incivildades de várias ordens, os quais deterioram o clima, as relações sociais e impedem que ela cumpra a sua função.

As escolas podem vir a suprir necessidades existenciais e sociais, tornando-se *lugares protegidos*, o que, de acordo com a tese desenvolvida por Debarbieux e colaboradores (2001), implica estar alerta contra “fatores de risco”, desenvolvendo “fatores de proteção”. Portanto, há que mais se investir em ambientes de prevenção, por meio da adoção de políticas públicas materializadas em ações efetivas, para que as escolas sejam, de fato, fontes de conhecimento de boa qualidade, lugares agradáveis de se estar, de estímulo à criatividade, de convivência solidária, ou seja, instituições sociais capazes de estreitar a relação entre professores, alunos e demais atores do universo escolar, fortalecendo o exercício democrático do diálogo.

## Referências

ABRAMOVAY, M. (Org.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Brasília: RITLA, Secretaria de Estado de Educação e GDF, 2009.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ASTOR, R. A.; PITNER, R. O.; DUNCAN, B. E. Ecological approaches to mental health consultation with teachers on issues related to youth and school violence. **Journal of Negro Education**, 65(3), 1996. p. 336-355.

BREINES, I. et al. **Males roles, masculinities and violence: the culture of peace perspective**. Paris: UNESCO, 2000.

CHARLOT, B.; ÉMIN, J. **Violences à l'école: état des savoirs**. Paris: Masson; Armand Colin éditeurs, 1997.

CHESNAIS, J. **Histoire de la violence**. Paris: Éditions Roberto Laffont, 1981.

CODO, W.; MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF, CNTE; UnB, 2001.

DAY, N. **Violence in schools: learning in fear**. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers, 1996.

DEBARBIEUX E. (Org.). La violence à l'école: aproches européennes. Institut de Recherches Pedagogiques. **Revue Française de Pédagogie**, 1998.

DEBARBIEUX, Eric; GARNIER, Alix; MONTOYA, Yves; TICHIT, Laurence. **La violence en milieu scolaire: 2-De desordre dès choses**. Paris: ESF Editeur, 2001.

DEVINE, John. **Maximum security: the culture of violence in inner-city schools**. Illinois: The University of Chicago Press, 1996.

DUPPER, D. R.; MEYER-ADAMS, N. Low-level violence: a neglected aspect of school culture. **Urban Education**, v. 37, 2002.

FLANNERY, D. J. **School violence: risk, preventive intervention and policy**. Urban Diversity Series, nº 109, Eric Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education, Teaches College, Nova York, Columbia Univerty, 1997.

GOTTFREDSON, D. C. **Schools and delinquency**. Nova York: Cambridge University Press, 2001.

HAGEDORN, J. M. The american as apple pie: patterns in american gang violence. In: WATTS, M. W. **Cross-cultural perspectives on youth and violence**. Londres: Jai Press, Stamford, 1998.

HANKE, P. J. Putting school crime into perspective: self-reported school victimizations of high school seniors. **Journal of Criminal Justice**: [s.n.], 1996.

HAYDEN, C.; BLAYA, C. Violence et comportements agressifs dans les écoles Anglaises. In: DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. **La violence en milieu scolaire: 3-dix approches en Europe**. Paris: ESF, 2001. p. 43-70.

MOIGNARD B. **L'école et la rue: fabriques de délinquance**. Paris: PUF, 2008.

MOSER, C.; VAN BRONKHURST, B. **Youth violence in Latin America and the Caribbean: costs causes and interventions**. Washington, D.C.: World Bank, 1999. (LCR sustainable development working paper: urban peace program series; 3). Disponível em: <[www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)>.

ORTEGA, Rosário. Project Sevilla contre la violence scolaire: um modèle d'intervention éducative à caractère écologique. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **La violence em milleiu scolaire: 3-dix approches en Europe**. Paris: Ed. ESP, 2001.

PAIN, J. **La Société commence à l'école**. Maine-et Loire: Matrice éditions, 2002.

PAIN, J.. **L'école et ses violences**. Paris: Anthropos édition, 2006.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1997.

SANTOS, J. V. T. dos A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 27, n. 01. pp. 105 – 122, Jan/Jun 2001.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

WESSLER, Stephen. **Respectful school: how educators and students can conquer hate and harassment**. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision, 2003.