

AS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NOS ESPAÇOS DAS ESCOLAS: a voz dos alunos

Maíra DARIDO¹

José dos Reis SANTOS FILHO²

Resumo: O seguinte artigo buscou delinear as situações de violência e vulnerabilidade enfrentadas pelos jovens nas escolas. Para a compreensão do cenário de transposição da violência cotidiana para os espaços das escolas tornou-se fundamental a análise do fenômeno por uma nova percepção, sob a voz dos alunos. Assim, a partir da aplicação de questionários semiestruturados para jovens entre 15 e 17 anos foi possível uma maior aproximação com o diagnóstico. Os apontamentos, no limite, deram luz a um caminho de articulação de esforços entre a escola e a comunidade possibilitando reflexões acerca do tema.

Palavras-chave: Violência. Escola. Adolescentes.

SITUATIONS OF VIOLENCE IN SCHOOL SPACES: the voice of students

Abstract: The article aims to outline the situations of violence and vulnerability faced by young people in schools. To understand the scenario transposition of everyday violence for school spaces has become critical analysis of the phenomenon by a new perception in the voice of the students. Thus, from the application of semi-structured questionnaires for young people between 15 and 17 years was possible closer to the diagnosis. The notes, in the end, gave birth to a path of joint efforts between the school and the community providing reflections on the subject.

Keywords: Violence. School. Teenagers.

¹ Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista - Unesp (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - FCL - Campus de Araraquara). E-mail: maíra_darido@yahoo.com.br.

² Professor do Departamento de Sociologia da Universidade Estadual Paulista - Unesp (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - FCL - Campus de Araraquara). E-mail: reis@fclar.unesp.br.

Introdução

Não é difícil sustentar que, desde há alguns anos, as situações de violência transformaram-se em um dos principais problemas percebidos pelas populações dos municípios paulistas. De fato, consideradas pesquisas de opinião, situam-se no topo das listas de preocupações, disputando, ano a ano, com a saúde e a zeladoria urbana, o primeiro lugar entre todas as mazelas apontadas por pessoas maiores de dezesseis anos como empecilho a uma qualidade de vida minimamente satisfatória. E essa, diga-se de passagem, não é uma percepção que resulte exclusivamente de uma experiência direta do cidadão com um evento singular de violência. Ela já é, em grande parte, componente de um imaginário alimentado pela reverberação de atos concretos somados à compreensão de que as cidades não têm a segurança garantida. Tanto é assim que, em 2007, estimamos que 5,23% da população de São Paulo teria sido vítima de situações de criminalidade. No mesmo ano, 16% dos paulistanos informavam ao Datafolha que a segurança era um de seus principais problemas. Deixada de lado a subnotificação, a cada três pessoas que percebiam o crime como preocupação, uma, efetivamente, viveu a experiência da criminalidade. Na comparação, a sugestão é a de que o sentimento de insegurança está sempre ancorado nas esferas da realidade cotidiana, mas, aparentemente, ampliado por um imaginário alimentado pela mídia e por narrativas partilhadas em círculos de sociabilidade³.

Tanto no nível das percepções como naquele referente às ocorrências concretas, o certo é que nenhuma das esferas da realidade cotidiana fica isenta de manifestações de violência. Da casa ao espaço de lazer, do trabalho ao meio de transporte, não há espaço ou momento que possa ser considerado abrigo às investidas da criminalidade. Mais que isso. Tomados os elos que articulam esses espaços, é possível observar como esses contextos de violência, ainda que manifestos em microcosmos de sociabilidade mantêm e são alimentados por problemas mais abrangentes, via de regra, relacionados com as questões de desenvolvimento urbano. Assim, por exemplo, espaço público de socialização, a escola tornou-se uma daquelas instituições que articulam veios de preocupações e sinalizam sua existência como um espaço permeado por uma complexidade extraordinária de elos de diferentes origens e naturezas.

Ao mexer com a escola, mexe-se, por exemplo, com o presente e o futuro de um município, trabalha-se com as gerações que proporcio-

³ Santos Filho (2007). Sobre o mesmo assunto, com uma série de dados levantados no município de Araraquara, região central de São Paulo, entre os anos 2000 e 2012, ver Santos Filho (2012).

narão uma vida melhor ou pior, conforme estejam inseridas no processo de socialização. Mas mexe-se também, através de uma teia de laços de comunicação, com esferas da realidade cotidiana às quais se tem dificuldades de acesso e, não poucas vezes, estão ali verdadeiros ninhos de produção e reprodução da violência. De fato, a escola faz parte de uma bela constelação de relações que entrelaça a família, o bairro, a religião e os poderes públicos. Mas é entrelaçada também, não esqueçamos, pela rede econômica, social e política - lícita e ilícita. E, impossível deixar de observar isso, absorve e transmite de formas matizadas ou transparentes, formas de convivência nem sempre pautadas pelas matrizes do diálogo, da paz ou da ética.

Ora, se isso é constatável, tomado o universo da escola como questão, se impõe trazer à baila, por um lado, as condições de trabalho em que precisam atuar os profissionais da educação. Por outro, e de interesse imediato para nossa reflexão, observar ser essa uma situação cujas implicações reverberam mediata ou imediatamente no padrão de ensino, de aprendizagem, nas matrizes de sociabilidade e, por consequência, no presente e no futuro de crianças e adolescentes.

Nesse quadro, o trabalho aqui apresentado lida com a escola como lócus privilegiado de ensino e aprendizagem. Mas observa entre suas fronteiras situações de vulnerabilidade em que crianças e adolescentes vivenciam momentos marcados por graves e complexas problemáticas capazes de não apenas colocar em risco sua qualidade de vida atual, mas comprometê-la por todo seu futuro⁴. Nesses contextos, as situações de violência revestem-se como uma das formas através das quais a situação de vulnerabilidade pode manifestar-se. Ocorre quando um ou vários atores agem - em contextos sempre demarcados pela existência a priori de um imaginário social e de um arcabouço jurídico-institucional - de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais⁵.

De importância heurística fundamental, essas definições se tornaram fios condutores que permitiram observar e qualificar as vozes daqueles que estão diretamente envolvidos nos acontecimentos. Vítimas, certamente, mas sujeitos no próprio ato de revelação das situações que

⁴ Na forma aqui entendida, refere-se ao quadro dos direitos de cidadania e, enquanto tal, exige um olhar que disponibilize políticas públicas eficientes. Sobre isso, ver Santos Filho e Silva (2005).

⁵ Para uma discussão desse conceito e uma reflexão teórica mais ampla sobre situações de violência, ver Santos Filho (2005b).

enfrentam⁶. Por considerarmos plausível essa hipótese, ao nos depararmos com um questionamento tão amplo, optamos por trabalhar o tema a partir da ótica daqueles que estão diretamente envolvidos: os alunos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com jovens entre 15 e 17 anos, alunos de uma escola pública estadual do município de Rio Claro.

A análise é resultado da interpretação das informações provenientes de um questionário semiestruturado aplicado durante as aulas de Sociologia. Ao responderem livremente a 15 perguntas, os alunos discorreram sobre as situações de violência na escola, imprimindo a cada expressão marca pessoal que expressava formas de vivência dos contextos que viveram e vivem. Essas são as vozes que desejamos registrar e analisar.

A instituição escola

Quando nos referimos ao âmbito educacional nos remetemos às instituições escolares de ensino. Na concepção de Marriel (2006, p.36), para a sociedade, a escola é um lugar privilegiado para refletir sobre as questões que envolvem crianças e jovens, pais e filhos, educadores e educandos, bem como as relações que se dão na sociedade. É também nesse universo em que a socialização, a promoção da cidadania, a formação de atitudes, opiniões e o desenvolvimento pessoal podem ser incrementados ou prejudicados. Sendo assim, por todas essas e demais características atribuídas ao espaço escolar, torna-se difícil, apesar de visível, tomar conhecimento de que as situações de violência têm ocupado também as escolas. Não por acaso, acreditamos, foi introduzida no vocabulário cotidiano a expressão “violência escolar”.

Considerando que as ações de violência no ambiente escolar refletem mudanças culturais, sociais e econômicas vivenciadas pela sociedade contemporânea, ao analisarmos os aspectos da violência nas escolas é importante não estudarmos de forma isolada, mas sim a partir de uma ótica global que não discrimine quaisquer fenômenos ou elemento da sociedade.

Para Durkheim (1952), a moral, enquanto elemento de coesão social, era essencialmente racional e socialmente fundada. Era passível, portanto, de ser ensinada. Lugar característico e funcionalmente preparado para essa finalidade, a escola passa a ser uma instituição diferente do lar

⁶ A partir de outra ótica, a mesma problemática foi enfrentada em Darido, Santos Filho e Silva (2013).

e, por isso, torna possível que a criança tenha ali parte da vida coletiva, um ambiente em que se partilham ideias e pessoas diferentes, onde são desenvolvidas, inclusive, responsabilidades. A ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social tem por objetivo suscitar e desenvolver certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a qual a criança particularmente, se destine (DURKHEIM, 1952, p.41).

Em outra época, com outro propósito, a partir de outro referencial, Florestan Fernandes (1997) reconhecerá que a escola é permeável aos cortes de diferenças e desigualdades que caracterizam a sociedade como um todo e identificará nela um espaço em que se deva combater as desigualdades sociais, transmitir o conhecimento histórico produzido pela humanidade e preparar a criança e o adolescente para serem protagonistas de suas vidas, cidadãos ativos e plenos. Bourdieu e Passeron (1975) irão além, estabelecendo as bases para o que denominaram violência simbólica. Assim, conforme os autores, a partir de sua posição social, o indivíduo apresenta uma matriz pela qual estrutura seus pensamentos, percepções e ações. Em uma sociedade estratificada, segundo esses autores, as classes dominantes controlam os significados culturais estabelecendo quais são os mais relevantes, de modo que a cultura tem eminentemente um caráter político e de manutenção da ordem social estabelecida. Nesse quadro, a violência simbólica “aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados: dominação imposta pela aceitação das regras, das sanções, a incapacidade de conhecer as regras de direito ou morais, as práticas lingüísticas e outras”. (BOURDIEU, 1999, p. 81).

Em uma primeira aproximação, talvez pudesse ser dito que os atos de violência, tal como se manifestam no espaço escolar, também incorporam essas manifestações sutis, estruturalmente presentes, que dificultam as possibilidades de o indivíduo de classe popular ascender socialmente e transformar sua realidade. O risco é, de fato, o de a escola sugerir uma realização dos preceitos durkheiminianos de coesão social que assimila as desigualdades, naturalizando-as.

Se essas pistas são plausíveis, algumas definições de violência precisam ser mais bem analisadas. Assim, por exemplo, Sposito (2013, p.60) dirá que “a violência é todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força”. Ora, se o nexos social vigente no espaço da escola segue as caracterizações feitas por Florestan, Bourdieu e Passeron, o agir com sentido de violência pode ser uma hipótese, a defesa contra um arbítrio institucionalmente imposto ou, outra hipótese, uma resposta à reprodução social do machismo ou do racismo. Mais a mais, se entendermos força

na forma como Arendt propôs sua compreensão, ou seja, como “e energia liberada por movimentos físicos ou sociais” (2009, p. 61), é possível que tenhamos na definição uma dificuldade lógica e ontológica. Afinal, o que o autor sugeriria é uma ruptura no social provocada pelo social. Dessa forma, mesmo admitindo por força “uma modalidade que pode ser simbólica, moral ou física”, não podemos tirar das situações de violência seu caráter de relação social. Dessa forma e fundamentalmente por isso, torna-se necessário o estudo dos contextos de violência dentro da escola com o sentido de buscar elementos que nos possibilitem a análise social dos acontecimentos e problemas que permeiam o ambiente escolar e repercutem diretamente na qualidade do ensino ofertado⁷.

Do ponto de vista histórico, as análises pioneiras caracterizavam a violência na escola a partir dos critérios que definiam disciplina e indisciplina. Posteriormente passou a ser relacionada a manifestações de delinquência juvenil. Atualmente, há quem a caracterize como expressões decorrentes da globalização e das desigualdades e exclusões sociais (FREIRE, 1970).

Abramovay (2003, p.14), por sua vez, empreende um esforço de caracterizá-la na intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões). Da mesma forma, apreendida como relação social, ela também deve chamar atenção para os agentes envolvidos nas situações de violência, seja como sujeitos, seja como vítimas. Nesse quadro, localizamos alunos, professores, funcionários, pais e outros. Os danos podem ser físicos, materiais, simbólicos, enfim, cada caso obriga uma leitura particular.

Considerada a partir de algumas constatações empiricamente verificáveis, Charlot e Émin (1997 apud ABRAMOVAY, 2003, p. 21) sugerem que o fenômeno pode acontecer por golpes, ferimentos, assédios e agressões sexuais, roubos, crimes, vandalismos, incivildades, humilhações, falta de vontade em permanecer na escola, desinteresse por aulas, conteúdos e aprendizagens no geral.

⁷ Outra definição que abrigaria uma discussão no nível propriamente lógico-antológico será a dada por Priotto e Boneti (2009, p. 162): “denomina-se violência escolar todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar. Além de definir tautologicamente a “violência escolar”, os exemplos abrigariam caracterizações rigorosas, de forma a evitar qualquer ambigüidade.

Discussão dos resultados

Dentre as 15 questões aplicadas no questionário, optamos, para fins do presente artigo, a análise de quatro delas.

1 - Na primeira questão, nos interessava saber se, na percepção dos alunos, havia ou não violência na escola.

Tabela 1 – Existe ou não violência na escola.

Existe	Não existe	Às vezes
50	01	01

É possível observarmos que quase todos os entrevistados confirmam a existência da violência. Apenas dois não são afirmativamente taxativos. Dos dois, apenas um afirma existir violência “às vezes”. A inferência parece óbvia: nesse espaço escolar, especificamente, em uma fotografia do presente, a convivência com atos de violência é uma realidade. Do ponto de vista do pedagogo, da direção da escola, do próprio professor e do Estado, naturalmente, o pressuposto deve ser, acreditamos, que, dentro ou fora da escola, como já anotou Cardia (1997), tanto a situação de violência vivida como a testemunhada surtem efeitos na vida dos adolescentes. Suas formas afetam seus desempenhos e relações, além de eventualmente contribuírem com a ampliação do fenômeno em universos mais amplos. A questão a ser colocada é referente às formas de seu enfrentamento e a partilha das responsabilidades quanto a sua neutralização. Da mesma maneira, outra questão de importância para a realização do projeto pedagógico: que efeitos provocam as ações-violência na autoestima do alunado, na imagem que provocam sobre a escola e seu ambiente, que tensões fazem existirem? Difícil deixar de compreender que a escola passa a ser parte desse problema, apesar de ao mesmo tempo ser uma das possibilidades para sua solução.

2 - Na segunda questão, buscou-se diagnosticar esse quadro da violência. Quantos são aqueles que sofrem ou cometem algum ato de violência na escola:

Tabela 2 – Já cometeu/sofreu algum ato de violência na escola

Sim	Não
22	30

Ao solicitar que os alunos comentassem atos de violência em que estavam no papel de vítima ou agressores, a maioria respondeu não ter

cometido ou sofrido algum tipo de violência dentro do ambiente escolar. Quando se identificaram como vítimas ou agressores, a maioria dos alunos do gênero feminino relacionou os atos violentos a motivos de causa afetiva, em que se agrediam fisicamente e verbalmente por disputas amorosas. Já os alunos do sexo masculino relacionaram a violência a motivos que eles mesmos entendem como banais.

No campo de explicações para a banalidade do agir-violência, o psicólogo espanhol David Moreno Ruiz, da Universidade Pablo de Olavide, em Sevilha, depois de lidar com mais de 1.300 estudantes, mostrou que os jovens mais propensos a agressões são os que almejam admiração e respeito dentro de seus grupos (ZIEMKIEWICZ; MENDONÇA; GUIMARÃES, 2012). Njaine e Minayo (2003, p.122) dão respostas muito próximas a essa ao afirmarem que, como os adolescentes estão em fase de constante e necessária afirmação diante do grupo de convivência e dos demais, manifestam-se “de forma agressiva, com ameaças, brincadeiras físicas que podem levar a agressões mais graves”. Uma e outra conclusão deixa de lado dimensões psíquicas e antropológicas que estimulariam o enfrentamento interdisciplinar do problema. De fato, a psicologia social já mostrou ser capaz de montar modelos – alguns eticamente irresponsáveis, que sugerem maior profundidade no levantamento de hipóteses explicativas para essas situações. De qualquer maneira, ainda que permaneçamos naquele nível explicativo, atitudes e políticas internas e externas à escola são possíveis e necessárias.

3 - Na terceira questão, ficou claro que as situações de violência, além de fazer parte do dia a dia, podem estar relacionadas a qualquer motivo, podem ocorrer em qualquer momento e em qualquer circunstância. É algo que já havia sido apontado por Abramovay (2002, p. 98) quando explica que “a violência é apontada pelos jovens como situação comum do cotidiano, e por isso, relativa a toda sorte de acontecimentos e porque pode ser precipitada a qualquer momento, e por qualquer razão”.

Realmente, pudemos constatar tais afirmações, pois as respostas obtidas nesta questão foram bastante variadas, porém sempre relacionadas à vida cotidiana característica da adolescência. Os motivos citados pelos jovens participantes da pesquisa foram: preconceitos, inveja, bullying, ciúmes, coisas bobas, desentendimentos, fofocas, reputação, popularidade, intolerância, mal entendidos, ignorância, rivalidade, falsidade, futebol, falta de respeito com o outro. E, novamente, destacamos que dentre essas razões, as mais citadas para as ocorrências de violência no perímetro escolar foram os que envolvem fatores de namoro ou relacionamentos pessoais.

São razões, quase todas, voltadas para valores já interiorizados como conteúdo emocional pelos adolescentes. Muitos deles giram em torno de um núcleo que precisa ser mais bem debatido e compreendido enquanto faceta que orienta atitudes e comportamentos. Referimo-nos ao machismo. Ele não se expressa apenas em relação a valores que implicam na posse da pessoa amada ou, mesmo desejada. Ele se expressa também como sentimentos voltados para a honra e a autoimagem. Além de permitirem percepções distorcidas de si mesmos, importam de maneira definitiva nas relações com os outros. Por isso mesmo, são registros cognitivos que pré-dispõem animosidades e prontidões para atitudes e comportamentos pautados pelo agir-violência. São, obviamente, obstáculos a uma cultura de paz. Impõem, por isso, intervenções por parte da direção da escola e do poder público em geral.

4 - A quarta e última questão foi elaborada para que os jovens colocassem propostas para a solução dos casos de violência dentro da escola. O que vimos nas respostas foi um horizonte de possibilidades críticas e de ruptura com um cotidiano naturalizado e permeado por situações de violência. Tanto assim que as respostas vieram na forma – pontual – de sugestões apresentadas para quebrar o ciclo de violência. Entre elas: reforçar o policiamento na escola, mais diálogo entre as pessoas, conscientização dos alunos, atividades em grupos com os alunos que tem intrigas entre si, expulsar os alunos que brigam na escola, ajuda de psicólogos, reuniões, debates e diálogos entre pais e filhos, leis mais rígidas, que os pais deem mais educação aos filhos, mais regras, disciplina e punições severas, palestras, mais justiça.

No rigor, ainda que tenham considerado as situações de violência como práticas inscritas na paisagem escolar, as respostas aqui sinalizam uma percepção de que essa é uma “prática anormal, não natural e não aceitável nos relacionamentos entre as pessoas”. (ABRAMOVAY, 2002).

Primeiras aproximações

A escola, objeto de nosso estudo, correspondeu às imagens midiáticas que abundam nossas leituras de jornais e revistas, tanto quanto aos espetáculos televisivos que recebem o nome de telejornais. Atualmente as situações de violência se fazem presentes em todos os ambientes permeados por relações sociais, atingindo até mesmo o reduto escolar, espaço que até então era notório como responsável pela aprendizagem, educação e formação do aluno e de cidadãos. No limite, talvez fosse possível afirmar vivermos um momento de banalização desses atos, que muitas

vezes são desencadeados por motivos triviais, irrelevantes. No horizonte, o risco de sermos tomados pela sensação de que a violência já é algo natural à sociedade e, por extensão, às escolas.

Se há alguma coisa de verdadeiro na afirmação de um estado de vulnerabilidade na adolescência, há razões para crer que o ambiente escolar, hoje, acrescenta vulnerabilidade à vulnerabilidade pré-existente. Conforme já dissemos em nossa introdução, há razões para supor que, nas escolas, crianças e adolescentes vivenciam momentos marcados por graves e complexas problemáticas capazes de não apenas colocar em risco sua qualidade de vida atual, mas comprometê-la por todo seu futuro.

Mas as situações de violência no ambiente escolar não apontam apenas para a vulnerabilidade entre os estudantes. O corpo de professores e funcionários também é exposto e de forma bastante significativa. Sua vulnerabilidade é real e o risco passou a fazer parte de suas vidas. Exemplos de professores, vítimas de alunos e pais, são contados para além do número de dedos nas mãos. E podem ser achados nas redes sociais. A escola não está preparada para enfrentar isso. Os professores não foram formados para lidar com essa realidade. De fato, a demanda é por um professor que “se desdobre em assistente social, psicólogo, sociólogo e nutricionista”. Precisa chegar às demandas sociais do aluno, atender a seu estado emocional, compreender seu ambiente cultural e, algumas vezes, “correr atrás” de sua subsistência.

No que diz respeito às situações de violência, embora reconheçamos sua complexidade, sua extensão e suas múltiplas formas e embora saibamos que seu enfrentamento não pode ignorar as interfaces que possui com fatores externos ao ambiente escolar, talvez faça sentido considerar o desafio de a própria escola lidar com as diversas modalidades de violência.⁸ E, aceitando as lições de Abramovay (2002), tocaria aos educadores aceitar esse desafio de forma diferente, construindo estratégias de educação e cultura de paz, sob ótica multidimensional, pluricausal e transdisciplinar. (ABRAMOVAY, 2003). Há espaço, oportunidade e necessidade de as escolas trabalharem como mediadoras, incentivando uma reflexão crítica dos alunos a respeito das mudanças vivenciadas na sociedade e de tudo o que a mídia apresenta como realidade. Mas há também espaço,

⁸ Há um aspecto do problema com o qual não nos envolvemos e, sobre o qual há pouco espaço de pesquisa que possa ser considerado. Referimo-nos à interferência do ambiente escolar como fator determinante da ocorrência de conflitos. Assim, por exemplo, no nível dos equipamentos imprescindíveis, as carteiras dos adolescentes não acompanharam seu crescimento. São as mesmas usadas por crianças. A falta de conforto mínimo é real. Em muitas escolas, isso é agravado por ruídos como o do ventilador ou outros que se tornaram parte da paisagem.

oportunidade e necessidade de as escolas trabalharem com a participação da comunidade e dos pais. Trazer uma vez mais os conselhos de escola para o horizonte de atuação pedagógica.

Uma digressão à guisa de conclusão

É rotina de pesquisador se confrontar com uma dupla constatação nas conversas com professores e pais de alunos: 1) os conselhos ou simplesmente não funcionam ou, quando mobilizados, não cumprem com seus objetivos mais importantes; 2) os conselhos são essenciais para o desenvolvimento de uma vida escolar sadia. Paradoxo? Aparentemente, não. Observados em sua totalidade, os mecanismos de participação popular sedimentados na Constituição a partir de 1988 sofrem das mesmas conclusões. Audiências públicas, conferências, conselhos, debates, são, todas, formas possíveis de participação do cidadão na arena política e, concomitantemente formas esvaziadas e, eventualmente, nos momentos de decisões manifestas, alvo dos funcionários que deles participam.

Há, além disso, opiniões que sugerem a importância de os alunos participarem dos conselhos. Conforme opinião de um professor, a democracia interna à vida da escola seria mais rica e efetiva se pudesse contar com grêmios de alunos e estes pudessem ocupar assentos nos conselhos, ao lado da representação de pais, funcionários e professores.

De qualquer forma, é aceito que as comunicações entre as escolas e os membros dos conselhos não parecem ser, regra geral, das mais eficazes. Na vida real, a convocação rápida ou não para uma reunião ou um evento pode não ser viabilizada. Mais a mais, tanto no sistema público estadual como no municipal, os objetivos dos conselhos não parecem ser cumpridos em sua totalidade. De fato, expressa de forma caricatural, há uma constatação de que a realidade cotidiana dos conselhos é limitada à discussão de casos de indisciplina e à organização de festas escolares. Ainda que decisões importantes possam ser tiradas, há dificuldades na implantação.

Consultados os profissionais da escola, parte significativa da responsabilidade desse mau funcionamento é atribuída à omissão dos pais, à sua ausência na vida de seus filhos na escola. Indagados os pais e responsáveis, sem embargo do reconhecimento de dificuldades pessoais, é opinião vigente de que as direções têm dificuldades em estruturar os conselhos. Perguntados, pais e mestres admitem não faltar assuntos para debater e

viabilizar soluções nos conselhos. Para além das situações de violências, há uma pauta que, perseguida, não pararia de crescer ⁹.

O que fica, no entanto, desses diferentes depoimentos recolhidos pelo pesquisador? Em primeiro lugar, reconhecer que os problemas manifestos nas situações de violência no interior das escolas, em sua origem e caráter, são partilhados pela sociedade como um todo e, por isso, têm como solução caminhos que não são isolados, não aparecem ilhados. Em segundo lugar, o reconhecimento de que, com base em diagnósticos periódicos, talvez seja possível transformar os problemas de cada escola, não importa se municipal, estadual ou privada, em um problema da comunidade, articulando esforços de instituições e públicos em sua solução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Violências nas escolas*: versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*: desafios para políticas públicas. UNESCO, BID, 2002.

ARENDT, H. *A Condição Humana*. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 1^a edição, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro, BCD União de editoras, 1999.

CARDIA, N. *A violência urbana e a escola*. *Contemp. Educ.*, v.2, n.2, p.26-99, 1997.

DARIDO, M. DA C., SANTOS FILHO, J. DOS R., SILVA, J. *O ringue escolar: as meninas no tatame*. In: *Composição, Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul*. N° 12, Ano 17, junho, p. 165-183. 2013.

⁹ Sem pretender esgotar, alguns exemplos: alunos pouco estimulados a ver o futuro como promissor; alunos faltosos; evasão escolar; indisciplina e situações de violência; depreciação do equipamento escolar; lentidão e pouca eficiência no trabalho dos conselhos tutelares; lotação exagerada das salas de aula; equipamentos pedagógicos subutilizados ou inutilizados ou, mesmo, trancados à chave; merenda escolar irregular e de baixo padrão; práticas pedagógicas que não acompanham a “vida moderna” dos alunos; a questão da “aprovação automática” como problema no desenvolvimento do projeto pedagógico; falta de diálogo entre o ensino do sistema público municipal e o estadual; formação duvidosa de pedagogos nas escolas privadas; existência, no quadro de professores, de profissionais pouco motivados à atualização; faltas dos professores afetam desempenho e tiram motivação de alunos; baixos salários e jornadas incompatíveis com o bom desempenho.

DURKHEIM, Émile. *Definição de educação*. In: Educação e sociologia. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

MARRIEL, Lucimar Câmara et al. *Violência escolar e auto-estima de adolescentes*. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. 127, abr. 2006.

NJAINÉ, K.; MINAYO, M. C. S. *Violência na escola: identificando pistas para a prevenção*. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.7, n. 13, p. 119-134, 2003.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. *Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n.26, p. 161-179, jan./abr. 2009.

SANTOS FILHO, J. DOS R., SILVA, T. M.. In: Anais do 1º *Simpósio Internacional do Adolescente – Adolescência hoje: desafio, práticas e políticas*. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Maio de 2005. <http://www.proceedings.scielo.br>

SANTOS FILHO, J. DOS R. *Notas sobre a socialização e a formação do homo violentus*. In: Anais do 1º *Simpósio Internacional do Adolescente – Adolescência hoje: desafio, práticas e políticas*. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Maio de 2005b. <http://www.proceedings.scielo.br>

SANTOS FILHO, J. DOS R. *O bairro certamente já não é o mesmo*. In: São Paulo, Folha de São Paulo, 18 de junho de 2010. Cotidiano, p. 4.

SANTOS FILHO, J. DOS R. *População de Araraquara define suas demandas*. Relatório de Pesquisa. Mimeo. Araraquara, Datapress/Núcleo de Pesquisas sobre Situações de Violência e Políticas Alternativas. Unesp/FCL/CAR. Outubro de 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. *A instituição escolar e a violência*. Cadernos de Pesquisa. [online]. 1998, n. 104, p. 58-75. Disponível <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n104/n104a05.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2012.

ZIEMKIEWICZ, N.; MENDONÇA, M.; GUIMARÃES, C. *Elas batem: eles apanham*. Revista Época. 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/vida/noticia/2011/10/elas-batem-eles-apanham.html>>. Acesso em: 30 Jun. 2012.