

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RONALDO MARTINS GOMES

**CONFLITOS, VIOLÊNCIAS ESCOLARES E RECONHECIMENTO
SOCIAL: CONCEPÇÕES DE EDUCANDOS E EDUCADORES**

SÃO CARLOS
2017

RONALDO MARTINS GOMES

**CONFLITOS, VIOLÊNCIAS ESCOLARES E RECONHECIMENTO
SOCIAL: CONCEPÇÕES DE EDUCANDOS E EDUCADORES**

Trabalho apresentado em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

SÃO CARLOS

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Ronaldo Martins Gomes, realizada em 13/02/2017:

Prof. Dra. Maria Cecília Luiz
UFSCar

Prof. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
UFSCar

Prof. Dra. Samira Feldman Marzochi
UFSCar

Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão
UNESP

Prof. Dra. Debora Cristina Fonseca
UNESP

DEDICATÓRIA

À Deus por Seu Amor e por todas as não poucas chances de recomeçar uma vida que teve tudo para dar errado;

À Ana, amiga, companheira, esposa, apoiadora, incentivadora, enfim a base de minha existência e meu amor eterno;

Aos meus filhos Anita, Gabriel, Lucas e Izabel, frutos de um amor que sobrevive às singularidades;

Aos meus irmãos Rosanne e Ricardo pelo companheirismo além da distância, pela confiança e apoio e pelo seu amor incondicional;

Aos meus pais Quintiliano e Nilda *in memoriam*, por seu amor incondicional e exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – cuja bolsa de estudos me permitiu a dedicação necessária ao desenvolvimento desta investigação.

A Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, que me brindou não apenas com seus conhecimentos e orientação, mas, sobretudo, com sua amizade e exemplo de dedicação e seriedade profissional.

A banca de defesa: Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente; Profa. Dra. Samira Feldman Marzochi; Dra. Débora Cristina Fonseca e Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, pelas ótimas contribuições e críticas.

Aos professores e professores do Departamento de Educação – Ded/UFSCar pelo companheirismo e aprendizado partilhados.

Aos meus colegas da pós-graduação, cujo convívio serviu de estímulo para superar limitações e prazos.

A Secretaria do PPGE/UFSCar pela disposição e atenção às minhas necessidades de estudante.

O indivíduo só poderá agir na medida em que aprender a conhecer o contexto em que está inserido, a saber, quais são suas origens e as condições de que depende. E não poderá sabê-la sem ir à escola, começando por observar a matéria bruta que está lá representada.

Émile Durkheim

RESUMO

Esta pesquisa abordou referenciais teóricos como a teoria do reconhecimento social; a teoria do conflito social; teoria das conflitualidades e sociologia da experiência, a fim de responder as questões de pesquisa: quais são as contribuições dessas teorias quando tratamos de conflitos na sociedade em geral e na escola pública em particular? Como acontecem os conflitos e as violências nos espaços escolares? Como educadores e educandos entendem e convivem com os conflitos e violências? Foi realizada uma parte empírica em duas escolas públicas de duas cidades do interior paulista. Os objetivos da pesquisa foram: compreender os conflitos e as conflitualidades ou violências na perspectiva das teorias citadas acima e analisar esses referenciais teóricos com o entendimento sobre conflitos e violências, no que se refere aos educadores (docentes e gestores) e estudantes e como essas situações vêm acontecendo na realidade cotidiana da escola. Como procedimento metodológico, utilizamos grupos focais: um com educadores (docentes e gestores) e a outro com estudantes maiores de idade que estavam cursando o Ensino Médio ou EJA, realizando três encontros em cada grupo. Entendemos, por meio da teoria sociológica do conflito social que as relações de natureza democráticas como dissenso e não como consenso, estes podem ser falseados por relações de poder e de domínio político e econômico. Também, por meio da concepção de educandos e educadores que o entendimento de violências era diferenciado, e isso prejudicava a comunicação e os acordos traçados entre os sujeitos na escola. A sociologia da experiência nos possibilitou entender que as significativas transformações sociais, científicas e tecnológicas – características do século XX – incitam as divergências e conflitualidade entre as gerações, comprometendo as relações sociais no espaço público, como a escola, que abarca um grande número de diferenças, tornando-se potencialmente fonte de conflitos. Evidenciamos que os conflitos sociais não são *a priori* situações de violência, mas, descortinadores de interesses e vontades que permeiam as relações sociais, e têm potencial de serem produtivos para a coletividade se houver clareza das questões envolvidas.

Palavras-chaves: Violências Escolares. Conflito social. Conflitualidades. Concepção de Educandos e educadores.

ABSTRACT

This research approached theoretical references such as the theory of social recognition; the theory of social conflict; conflict theory and sociology of experience in order to answer the research questions: what are the contributions of these theories when we deal with conflicts in society in general and in the public school in particular? How do conflicts and violence take place in school spaces? How do educators and learners understand and coexist with conflicts and violence? An empirical part was carried out in two public schools of two cities of the interior of São Paulo. The objectives of the research were: to understand the conflicts and conflicts or violence from the perspective of the aforementioned theories and to analyze these theoretical references with the understanding about conflicts and violence, regarding educators (teachers and managers) and students and how these situations have been happening in the everyday reality of school. As a methodological procedure, we used focus groups: one with educators (teachers and managers) and the other with older students who were in high school or EJA, performing three meetings in each group. We understand, through the sociological theory of social conflict that relations of a democratic nature as dissent rather than consensus can be distorted by relations of power and political and economic dominance. Also, through the conception of students and educators that the understanding of violence was differentiated, and this harmed the communication and the agreements drawn between the subjects in the school. The sociology of experience has enabled us to understand that the significant social, scientific and technological transformations characteristic of the twentieth century incite divergences and conflict between generations, compromising social relations in the public space, such as the school, which encompasses a great number of differences, potentially becoming a source of conflict. Social conflicts are not a priori situations of violence, but rather, they reveal interests and desires that permeate social relations, and have the potential to be productive for the community if the issues involved are clear.

Key-words: School Violence. Social conflict. Conflict. Conception of Students and Educators.

LISTA DE ABREVIATURAS

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BBTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

BTD/CAPES – Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GF – Grupos Focais

GEPEPDH – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos

LA – Liberdade Assistida

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOE – Livro de Ocorrências Escolares

NEV/USP – Núcleo de Estudos da Violência/ Universidade São Paulo

PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário

SE – Sociologia da Experiência

SEE/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SPA – Substâncias Psicoativas Ativas

TAC – Teoria da Ação Comunicativa

TECLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TC – Teoria das Conflitualidades

TSCS – Teoria Sociológica do Conflito Social

TMA – Teorias de Médio Alcance

TRS – Teoria do Reconhecimento Social

UNESCO – Organização das nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
SEÇÃO I	7
CONFLITOS; CONFLITUALIDADES; VIOLÊNCIAS E RECONHECIMENTO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	7
1.1. Teoria do reconhecimento segundo Axel Honneth	10
1.1.1. Influências na teoria desenvolvida por Honneth	13
1.2. Teoria sociológica do conflito social	34
1.3. Dos conflitos sociais à sociologia das conflitualidades	39
1.4. A violência como problema social no Ocidente	43
1.5. A sociologia da experiência	49
SEÇÃO II	58
VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTUDOS E INVESTIGAÇÕES .	58
2.1. Alguns estudos sobre violência escola na França, Canadá e EUA	58
2.2. Alguns estudos sobre violência escola na América Latina e no Brasil	65
SEÇÃO III	77
FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
3.1. Grupo focal como metodologia	82
3.2. Descrição dos procedimentos metodológicos	86
3.2.1. Município A – Escola Parmênides	86
3.2. Município B – Escola Heráclito	89
SEÇÃO IV	93
A PERCEPÇÃO DE EDUCADORES E EDUCANDOS SOBRE OS CONFLITOS E AS VIOLÊNCIAS DA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA REALIDADE	93
4.1. Violências e conflitos sociais: o externo e o interno da Escola	94
4.1.1. Violências externas a escola e Reconhecimento Social	121
4.2. Violências e conflitos que têm origem no convívio escolar	124
4.2.1. Violências, convívio escolar e o Reconhecimento Social	144
4.3. Violências e conflitos a partir de disciplinamentos e controles da escola	145
4.3.1. Violência a partir da escola e o reconhecimento social	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
SITES CONSULTADOS	179
ANEXO 1	181
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PARA DOCENTES	182
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PARA ESTUDANTES	184
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PARA GESTORES	186
ANEXO 2	188
DISCUSSÃO GRUPO FOCAL	189
QUESTÕES EDUCADORES	190
QUESTÕES ESTUDANTES	191

INTRODUÇÃO

A convivência social propicia diversificadas formas de interação entre sujeitos que possuem diferentes valores, pensamentos, interesses e maneiras de ver e compreender o mundo, e isso, entre outros efeitos, produz nos sujeitos uma expectativa de reconhecimento social, isto é, uma legítima pretensão dos sujeitos e grupos sociais de terem sua cultura, seus valores, suas formas de compreender e interpretar o mundo, reconhecidas e respeitadas em suas coletividades. Mas, esta convivência no âmbito das práticas cotidianas dos agentes sociais, em qualquer sociedade, implica também na possibilidade de experiências com situações que envolvem conflitos sociais e até mesmo violências. Os conflitos sociais são potencialidades de reorganização das relações sociais em todas as suas dimensões, e na elaboração e fortalecimento de direitos, na medida em que se constituem como indicativo da necessidade da criação e ampliação de condições que propiciem o diálogo, o entendimento e o estímulo a uma melhor compreensão e entendimento entre os sujeitos e os grupos sociais. A violência, diferentemente, presta-se a outros fins bem menos nobres. Ela significa comumente, mas não sempre (eventuais exceções serão evidenciadas em outra parte desta tese), a obstrução da voz e do gesto, que serve ao domínio e a imposição.

O ponto de vista acima evidenciado indica que os conflitos sociais tratados com clareza, e mesmo as violências quando compreendidas em suas origens e nas dimensões macro (sociedade em sentido amplo) e micro (por exemplo, na escola), possibilitam condições para pensar o redimensionamento das relações sociais, na busca pela construção do diálogo e do entendimento como forma da realização humana na vida social. Desta forma, ao refletir sobre convivência na escola, que é um ambiente de produção e reprodução social, é possível detectar reflexos de muitos desses conflitos sociais, e mesmo de violências, em seu dia a dia, e que acabam por potencializar interações entre discentes (e seus responsáveis), docentes, gestores, trabalhadores de apoio e comunidade de entorno.

Antes de avançar nesta seção de introdução, são necessárias algumas linhas, narradas na primeira pessoa do singular, para situar as experiências do autor desta tese, na profissão docente.

Iniciei a carreira docente no segundo semestre de 2004 como professor das disciplinas de geografia e geografia e depois também de filosofia e sociologia no projeto Telecurso 2000 em uma comunidade terapêutica que trabalhava com o atendimento a usuários abusivos de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas. Me desliguei desta atividade no final do primeiro semestre de 2010. Entre janeiro de 2007 e dezembro de 2010 trabalhei como professor Ocupante de Função Atividade (OFA) – Categoria F – na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Em 2010 fui aprovado em concurso público e trabalhei até agosto de 2013 ministrando a disciplina de filosofia e eventualmente sociologia.

Toda a minha experiência docente se deu nos níveis de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao longo desse período (2004-2013), me deparei com inúmeras situações de diferentes tipos de conflitos sociais que se refletiam no cotidiano escolar (desigualdades, preconceitos, racismos, etc.), e mesmo com algumas situações de violência entre estudantes, e de estudantes e educadores (gestores, docentes e auxiliares administrativos), muito embora nunca estive envolvido em nenhuma direta ou indiretamente.

As vivências no ambiente escolar me produziram a vontade de procurar compreender, por meio de uma investigação científica, qual o significado dos conflitos sociais e seus reflexos na vida escolar de educandos e de educadores. Me interessou refletir sobre constituição das relações na vida social em um sentido mais amplo e, particularmente, no âmbito das vivências escolares dos estudantes e dos professores.

Presenciei, nas diversas escolas em que trabalhei, diferentes formas de interações conflituosas e até mesmo violentas em alguma medida, mas não atribui a estas situações uma perspectiva necessariamente negativa. Pelo contrário, muitas destas tensões representaram mais tarde o início de lideranças entre os estudantes com atuação em colegiados como o grêmio estudantil. As tensões, em alguns casos, acabaram por ajudar a fortalecer e melhor a qualidade das vivências democráticas ou democratizantes nos espaços escolares.

Findam-se aqui as narrativas, feitas na primeira pessoa do singular, sobre a experiência do autor como docente na Educação Básica.

Pensando na perspectiva dos educadores, a universalização do acesso e permanência, com um relativo (e altamente questionável) grau de sucesso, à escola pública no Brasil a partir da década de 1990, trouxe uma grande diversidade de estudantes que até então não tinham a oportunidade de frequentar escolas. A ampliação do número de estudantes nas escolas públicas, inclusive sem a devida estruturação físicas escolas, evidenciou, entre outros fatores, a necessidade de melhor preparo na formação dos educadores para fins de ouvir e dialogar com este público estudantil ampliado.

O despreparo para o atendimento a um número tão grande de estudantes propiciou situações de conflitos que acabaram por se transformar em quadros de violência. E isso fez com que as escolas públicas passassem a ser apresentadas como ambientes de crescente situação de conflitos e até mesmo de violências. Assim sendo, é fundamental que se realizem estudos e investigações que permitam uma melhor compreensão de como essa instituição vem tratando estas questões, bem como quais são as medidas adotadas pelos educadores e pela gestão escolar para eventual solução de situações críticas.

Na perspectiva de oportunizar condições de fala em uma pesquisa acadêmica não somente professores e equipe gestora, mas, principalmente para estudantes, foi que desenvolvemos esta pesquisa. As questões que despertaram nosso interesse por esta investigação foram: quais são as contribuições que as teorias sociais – teoria do reconhecimento social; teoria do conflito social; teoria das conflitualidades e sociologia da experiência – nos oferecem quando tratamos de conflitos na sociedade em geral e na escola pública em particular? Como acontecem os conflitos e as violências nos espaços escolares? Como educando e educadores entendem, e convivem, com os conflitos e violências?

Desta forma, traçamos três objetivos para esta pesquisa que foram: compreender os conflitos e as conflitualidades ou violências na perspectiva das teorias do reconhecimento social; do conflito social; das conflitualidades e sociologia da experiência; analisar articulando esses referenciais teóricos com o entendimento dos estudantes e dos educadores (docentes e gestores) sobre conflitos e violências, no que se refere a como essas situações tensas vêm acontecendo no cotidiano de suas escolas.

Tivemos como objetivo específico analisar como ocorrem as violências “na” escola, isto é, aquelas violências que vem de episódios externos e acontecem dentro do espaço escolar; as violências “à” escola, ou os atos, ações e atitudes que a atingem por seu papel institucional, por aquilo que representa no contexto da vida social; e as violências “da” escola, que se constituem em formas de violências e de controle social da própria escola, dado ao seu aspecto institucional.

Como procedimento metodológico, além das bases teóricas acima mencionadas, foi desenvolvida uma parte empírica em duas escolas estaduais (Heráclito e Protágoras), por meio de grupos focais. Realizamos dois grupos focais (com três encontros cada) nessas duas escolas: sendo um com educadores (docentes e gestores) e a outro com estudantes maiores de 18 anos idade e que, durante o período de desenvolvimento da investigação, estivessem cursando o Ensino Médio ou EJA.

Tínhamos como hipótese que educandos e educadores não refletiam de forma dialógica sobre os porquês e diferenças entre as situações de conflitos (que poderiam ser mediados pelo diálogo) e violências (que exigiriam providências de outra natureza, conforme o caso concreto) tanto na escola como fora dela. Em vista disso, em suas atitudes tanto de educadores como estudantes, ao buscarem soluções para as situações críticas, ficaria evidente essa falta de diálogo, que resultaria na adoção de condutas que, por vezes, só retroalimentariam as ocorrências dos conflitos mal resolvidos e das violências.

Realizadas as leituras e a coleta de dados por meio das reuniões de grupos focais, passamos à redação da tese, que foi organizada em algumas seções: além desta introdução foi composta por quatro seções, mais as considerações finais, além de documentos que constam nos anexos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; Roteiro de Discussão dos Grupos Focais com educandos e com educadores; e os Resumos das teses localizadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BBTD.

Em termos de estruturação do texto desta tese, na primeira seção apresentamos a teoria sociológica do reconhecimento na perspectiva de Axel Honneth; a teoria sociológica do conflito segundo Georg Simmel; a sociologia

das conflitualidades de José Vicente Tavares dos Santos e a sociologia da experiência de François Dubet. Trabalhamos com todas estas perspectivas teóricas, tendo como ponto de partida as ideias do sociólogo norte-americano Robert Merton (1970) e suas reflexões sobre teorias de médio alcance, isto é, abordagens teóricas que procuram dar conta de compreender e explicar determinados aspectos de uma realidade social que seja objeto de investigação científica.

Na segunda seção, apresentamos a questão da violência social presente no contexto do mundo ocidental e da América Latina, enfocando principalmente como isso acontece no Brasil. Abordamos os reflexos da violência no contexto das escolas em outros países como França, Canadá e EUA partindo de autores e pesquisas realizadas nesses países. Contudo, ao focar a situação brasileira, privilegiamos trabalhos de investigadores pátrios e suas compreensões sobre a realidade brasileira. Nossa abordagem não adota uma perspectiva de comparação entre as situações dos diferentes países enfocados, apenas verificamos e utilizamos essas informações sobre as diferentes situações de violências nas escolas em outras nações, para apontar que esse problema é bastante comum ao ocidente no contexto da mundialização econômica e cultural que se vive nesse início de século XXI.

Na terceira seção tratamos da abordagem metodológica que foi desenvolvida, como dito anteriormente, por meio de grupos focais com educandos maiores de 18 anos de idade, e que estivessem à época da realização da investigação cursando o Ensino Médio e EJA, e com os educadores, isto é, docentes e gestores das duas escolas públicas situadas em duas diferentes cidades do estado de São Paulo, que aceitaram nosso convite para que nelas fosse desenvolvida a pesquisa.

A seção quatro foi dedicada a uma grande categoria de análise para compreender as violências na escola que subdividimos em violência “na”, “à” e “da” escola, que é onde realizamos a análise do material coletado nos trabalhos com os grupos focais.

Finalizamos essa investigação com algumas Considerações Finais analisando os grupos focais, com a intenção de promover algumas reflexões sobre conflitos sociais e violência escolar, partindo dos conteúdos das falas de educandos e de educadores de escola públicas do estado de São Paulo.

O desenvolvimento do texto desta tese de doutoramento, para as citações diretas e indiretas seguiu as orientações normativas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 1052/2002, e para as referências foram utilizadas as orientações da NBR 6023/2002.

A intenção dos investigadores que promoveram a presente pesquisa não foi, em nenhum momento, julgar a postura de estudantes e educadores, mas unicamente de refletir, a partir e sobre, suas formas de pensar e de agir, em relação às situações que acontecem diariamente nas escolas.

Por fim, com o presente trabalho investigativo apresentamos nossa contribuição para uma área de estudos muito específica, que é a sociologia da educação.

SEÇÃO I

CONFLITOS; CONFLITUALIDADES; VIOLÊNCIAS E RECONHECIMENTO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Nesta seção abordamos as perspectivas teóricas que norteiam este estudo. São elas: a teoria do reconhecimento de Axel Honneth: *Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais* (2003); a teoria sociológica do conflito segundo a perspectiva de Georg Simmel: *Sociologia* (1977) e *A natureza sociológica do conflito* (1983) e a sociologia das conflitualidades de José Vicente Tavares dos Santos: *Violências e conflitualidades* (2009). Para refletirmos sobre as transformações sociais nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, no ocidente, nos baseamos na sociologia da experiência de François Dubet: *Sociologia da experiência* (1994).

Buscamos compreender a violência social e escolar, na perspectiva apresentada por Santos (2009), em que estas são expostas como desdobramentos da atual fase do capitalismo no ocidente. Nesse sentido, verificamos alguns autores que abordavam o problema na França: Claude Colombier *et alii*: *A violência na escola* (1989), Eric Debarbieux: *La violence em milieu scolaire: le désordre des choses* (1999) e Bernard Charlot: *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão* (2002). Para compreender o problema no Canadá utilizamos o texto de Jacques Hebert: *La violence à l'école* (1991). Para vislumbrar como acontece questões de violência social e na escola nos EUA, utilizamos os textos de Irwin Hyman *et alii*: *School discipline and school violence: the teacher variance* (1997), de David W. Johnson and Roger T. Johnson: *Reducing School Violence through Conflict Resolution* (1995); destacamos os trabalhos de duas autoras, que são Anna Kreiner: *Everything you need to know about School Violence* (1996) e Carole Remboldt: *Solving violence problems in your school* (1994).

Ao ler sobre as situações enfrentadas pela França, Canadá e EUA, não nos aprofundamos nos problemas e nem nas formas de enfrentamento desenvolvidas por eles. Pois não tínhamos por objetivo realizar um estudo comparativo entre esses países e o Brasil. Nossa intenção ao realizar estas leituras, foi a de melhor compreender a afirmação de Santos (2009), sobre a mundialização de problemas sociais na atual fase do capitalismo ocidental

iniciada com a globalização econômica. E uma questão que se destaca para o autor (2009) de forma bastante significativa, é justamente a violência tanto na sociedade quanto nas escolas.

Para pensarmos a questão da violência social no Brasil utilizamos Santos (2009), e para compreender a questão da violência na escola brasileira, contamos com os aportes propiciados pelos trabalhos de Mirian Abramovay, Anna Lucia Cunha e Priscila Pinto Calaf: *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas* (2009); Álvaro Chrispino: *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação* (2007) e Mirian Abramovay: *Cotidiano das escolas: entre violências* (2006).

Pretendíamos no início desta investigação trabalhar com uma única perspectiva teórica, que era a teoria do reconhecimento social de Honneth (2003), contudo, com o desenvolvimento de nossa investigação, ao refletirmos sobre os desafios e demandas da vida social e de seus reflexos nas escolas, considerando ainda os dados já obtidos nos grupos focais com educadores e educandos, percebemos que somente a abordagem do reconhecimento social seria insuficiente para realizar nossas análises. Buscamos então outras referências que nos ajudassem a compreender e analisar os dados obtidos. Foi o que nos levou a pesquisar e encontrar outras abordagens teóricas, que nos permitissem a compreensão e o desenvolvimento de análises mais substanciais sobre a violência social e nas escolas. Aporte este que encontramos em autores como Simmel (1977; 1983 e 2006); Santos (2009) e Dubet (1994), além do já mencionado Honneth (2003).

Depois de perceber o valor das perspectivas acima apontadas, nos preocupamos em justificar o uso de mais de uma referência teórica. Ao investigar algumas bibliografias na área das ciências sociais, deparamo-nos com o sociólogo Robert Merton e as teorias sociológicas de médio alcance. O que foi para nós uma resposta para resolver nosso problema de harmonizar o uso de diferentes teorias sociológicas.

Para Merton (1970), as teorias de médio (TME) alcance ocupam posição intermediária no que diz respeito às teorias gerais dos sistemas sociais e são usadas em estudos sociológicos para nortear determinadas pesquisas empíricas. Elas permitem aos investigadores desenvolverem abstrações mais próximas aos dados empíricos observados e facilitam o trabalho de relacionar

os conceitos com os dados obtidos, propiciando assim uma melhor compreensão sobre aspectos específicos das questões sociais. Merton desenvolveu essa perspectiva teórica ao criticar as teorias supergeneralistas que tinham pretensões de explicar toda a complexidade social por meio de uma teoria geral única e também contra o reducionismo sociológico baseado unicamente na empiria. Para ele, as análises sociais deveriam ser desenvolvidas por meio de teorias de médio alcance, isto é, por arcabouços teóricos elaborados a partir da análise das particularidades de cada aspecto do social observado, integrando teorias e observações empíricas. Assim, estas teorias de médio alcance são constituídas de conjuntos limitados de afirmações a partir das quais hipóteses específicas podem ser logicamente derivadas e submetidas à investigação empírica. Portanto, a vantagem da utilização de teorias de médio alcance é a de propiciar a integração entre as teorias e metodologias, e as observações empíricas desenvolvidas pelo investigador que atue nas áreas das ciências humanas e sociais.

Existem dois elementos que são fundamentais para compreender e utilizar as teorias de médio alcance, segundo Merton (1970), que são os conceitos propriamente ditos e as relações possíveis de se estabelecer entre eles. Esta operacionalização de indicadores é que propicia que os conceitos sejam utilizados pelos investigadores, articulando teorias e fatos que estejam sob análise e investigação.

Utilizamos a perspectiva das teorias de médio alcance por que nos permitiu harmonizar as teorias do conflito social de Simmel (1977; 1983 e 2006); das conflitualidades ou violência de Santos (2009); do reconhecimento social de Honneth (2003) e da sociologia da experiência de Dubet (1994), de forma a compreendermos as relações entre os sujeitos educandos e educadores, no âmbito tanto da sociedade em seu sentido amplo, tanto quanto da escola especialmente. Além disso, ao organizarmos o material coletado na pesquisa conforme a perspectiva de Merton (1970), realizamos as análises dos dados empíricos relacionando-os às teorias estudadas, o que nos propiciou uma melhor compreensão e análise dos dados obtidos.

Feitas estas considerações acima, partimos agora para a apresentação das teorias estudadas.

1.1. Teoria do reconhecimento segundo Axel Honneth

Antes de discorrer de forma mais aprofundada sobre a teoria do reconhecimento social (TRS), conforme a perspectiva de Honneth (2003), julgamos necessário destacar que nossos estudos sobre a perspectiva do reconhecimento social nos permitiram compreender que há um potencial muito significativo nessa abordagem teórica, na medida em que ela que possibilita não só uma melhor compreensão sobre os conflitos sociais e no ambiente escolar, mas também pode propiciar ao desenvolvimento de um modo de atuação entre os sujeitos que melhore a qualidade das relações, sobretudo no cotidiano escolar. O reconhecimento do outro pode criar condições para que conflitos sociais não sejam interpretados como ameaças ao bom convívio, antes possibilitem que o outro seja reconhecido em suas singularidades, e por elas seja respeitado.

A experiência de reconhecimento propicia o diálogo entre as subjetividades ou a formação da intersubjetividade, na medida em que os sujeitos racionam e agem tendo como hipótese fundamental a noção de que os outros sujeitos são basicamente como eles, isto é, são dotados de uma consciência de e sobre o mundo, de uma vontade, ou de muitas vontades, de desejos e de emoções, conforme apontado na sociologia fenomenológica de Schutz (1970).

Essa interação entre os sujeitos fortalece o processo de formação de identidade daquele sujeito que reconhece e que é reconhecido nos seus ambientes de convívio como, por exemplo, família, grupos sociais, escola, igreja etc., entre os quais, destacamos neste trabalho a escola. O reconhecimento social entre os sujeitos pode vir a propiciar condições de transformação morfológica da sociedade, e dos sujeitos, uma vez que poderá encontrar nos, ou antes, a partir das condições sociais que gerem conflitos um motor para mudanças sociais, conforme a perspectiva presente no pensamento sociológico de Simmel (1977; 1983 e 2006).

Em relação ao reconhecimento social, um primeiro ponto que destacamos diz respeito à polissemia do termo. Para Ricouer (2006), o termo reconhecimento é polissêmico e, ao ser utilizado, deve ter seu significado explicitado para não haver confusão na comunicação.

Na obra *Percurso do Reconhecimento*, Ricouer (2006) apresenta uma análise léxica da palavra reconhecimento, por meio do estudo do significado apresentado em dois importantes dicionários da língua francesa¹. Sintetizando, há pelo menos três compreensões possíveis: conhecer por meio da memória, pelo juízo ou da ação, fazendo a identificação e distinção de um objeto, apreendê-lo mentalmente (pensamento) conectando imagens e percepções; aceitação, consideração de algo como verdadeiro e; demonstração do reconhecimento por meio da gratidão a alguém por alguma ação realizada ou palavra emitida por um outro sujeito. Assim, o verbo reconhecer (*reconnaissance*) possui uma amplitude semântica que vai desde a simples identificação do outro (eu sei quem ele é, ou diz ser!), até o ato de gratidão que alguém possa manifestar a outro sujeito por uma atitude ou ação. Inicialmente, refere-se a um processo de identificação do eu ativo, que se identifica com algo e depois identifica esse algo em alguém. Neste sentido, reconhecer é conhecer algo que depois é identificado em alguém e, portanto, *re-conhecido*.

O termo admite uma série de significações nas diferentes áreas de conhecimento humano, em especial nas ciências humanas e sociais. De forma geral, pode ser definido como um conjunto de sinais através dos quais a singularidade e identidade do outro são levadas em conta nas relações intersubjetivas. O sentido mais comum é estudar o reconhecimento do ponto de vista cognitivo como uma rememoração, como o ato de lembrar algo, para expressar sentimento ou atitude de gratidão em relação a alguém.

A palavra reconhecimento é formada, na língua portuguesa, pelo prefixo latino *re*, que pode ser traduzido como *de novo*, *novamente*, acrescido do radical latino conhecimento, que por sua vez é a composição do prefixo latino *co* com o verbo *nascere*, isto é, o que vem ao mundo. Esta mesma origem é também a que determina a formação dos termos que o traduzem nas línguas latinas. Nesse sentido, em francês *reconnaissance*, espanhol *reconocimiento* e italiano *riconoscimento*. Na língua inglesa a derivação é semelhante *recognition* (*re + cognition*).

O sentido com que se usa a expressão reconhecimento, no pensamento de Honneth (2003) e ao longo desta tese, é aquele originário da língua alemã

¹ Ver: **Dictionnaire de la langue française** de 1859, e o **Grand Robert de la langue française** de 1985 (RICOUER, 2006).

Anerkennung, que apresenta uma significação específica e que se tornou determinante para o desenvolvimento dos primeiros estudos realizados sobre o tema. Na língua alemã, a palavra *Anerkennung* foi usada, com o mesmo sentido que se atribui a ela até a atualidade, no pensamento de Hegel durante o período em que este pensador lecionou na Universidade de Jena², entre os anos 1801 e 1806. A palavra *Anerkennung* indica o ato de falar ou referir-se a alguém com apreço e em termo elevado, tem a conotação de uma atribuição positiva de valor.

Inwood (1997) indica cinco sentidos para a ideia de se “reconhecer” algo ou alguém: a) a identificação de um objeto ou de um sujeito como pertencendo a um tipo específico, a partir de alguma experiência vivida em relação ao objeto ou sujeito; b) perceber que uma coisa é um erro ou uma verdade de forma particular não é reconhecimento (*Anerkennung*), mas reconhecimento (*erkennen*); c) a admissão ou confissão de que uma coisa ou um sujeito é algo (*Anerkennung*); d) endosso, ratificação, sanção, aprovação ou reconhecimento (*Anerkennung*), a atenção para o reconhecimento de algo é “reconhecimento” (*Anerkennung*); e) notar, dar ou prestar atenção a uma coisa ou a alguém para reconhecer-lhe a importância (*Anerkennung*). Segundo indica o autor (1997), para Hegel, a compreensão do significado da *Anerkennung* é fundamental para a teoria do reconhecimento social.

Conectando então os cinco pontos indicados por Inwood (1997), tem-se que: 1) a autoconsciência exige que alguém se reconheça, e que seja também reconhecida por outros sujeitos (perspectivas a e b); 2) deve-se reconhecer e ser reconhecido (perspectiva d); 3) requer de forma especial que alguém seja reconhecido por outros (perspectiva e).

O reconhecimento que adotamos neste trabalho tem como significado a atribuição positiva de valor a outro sujeito ou grupo de sujeitos, respeitando seus valores, suas crenças, sua forma de ver, conceber e estar no mundo, refere-se ao ato de considerar positivamente os padrões culturais que formam os sujeitos em seu sentido mais amplo e abrangente possível. É, efetivamente, como que um convite ao respeito ao outro baseado na igualdade por meio do

² Ver: **Maneiras científicas de tratar o direito natural** (1802); **Sistema de Eticidade** (1802/3) e **Sistema de Filosofia Especulativa** ou **Realphilosophie de Jena** (1805/6), segundo Honneth (2003).

reconhecimento das diferenças que constituem os sujeitos e os grupos que se formam na vida coletiva, sem existir um *a priori* qualquer que venha indicar valor ou importância acima dos demais membros de uma coletividade.

Passamos agora a discorrer sobre Axel Honneth (2003) e seu pensamento, pois é um dos principais autores usados para dar fundamento teórico que é base das análises desta investigação científica.

A teoria social de Axel Honneth está associada ao quadro maior da tradição da Teoria Crítica surgida no início da década de 1920, no Instituto de Pesquisa Social – *Institut für Sozialforschung* – vinculado à Universidade de Frankfurt. Os teóricos ligados a essa linha de investigação e análise social adotaram como perspectiva metodológica a confrontação entre as possibilidades criadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico da modernidade com as condições reais existentes nas sociedades de orientação capitalista, segundo afirmado por Nobre (2003). Essa perspectiva metodológica de confrontar as possibilidades com as condições existentes nas sociedades é que permite a realização de diagnósticos do tempo presente, orientados à emancipação e ao comportamento crítico.

É justamente nessa perspectiva teórica que Honneth (2003), procura dar um novo fôlego a essa tradição intelectual, por meio de uma atualização crítica que pretende compreender as condições existentes nas sociedades capitalistas no final do século XX e início de século XXI, superando com isso o que ele, Honneth (1991), chamou de “déficit sociológico” na tradição da teoria crítica, referindo-se à Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas.

No desenvolvimento de sua teoria social, o método utilizado por Honneth (2003), foi o diálogo estabelecido com outros autores e suas respectivas abordagens teóricas. Apresentaremos abaixo os principais pensadores e teorias com os quais Honneth estabeleceu diálogo ao longo do desenvolvimento de sua teoria sociológica.

1.1.1. Influencias na teoria desenvolvida por Honneth

Ao desenvolvermos nossos estudos sobre a teoria social de Honneth (1991; 2003) percebemos que, assim como Habermas na construção de sua teoria social, a Teoria da Ação Comunicativa (TAC), Honneth também investiu

no diálogo com a tradição intelectual que o antecedeu. Contudo, notamos uma diferença metodológica significativa entre ambos. Habermas discute as teorias de outros pensadores tratando de encontrar e responder as *aporias*, isto é, as questões que não foram respondidas ou que, para ele, foram respondidas de forma incompletas. De maneira que, ao detectar e responder as *aporias*, nos autores com quem dialogava, Habermas, com as respostas apresentadas propiciava um avanço teórico à teoria crítica. Diferentemente, Honneth se utiliza de forma subsidiária e complementar de outras perspectivas teóricas em sua análise, articulando-as para desenvolver seu próprio projeto de superação do déficit sociológico (HONNETH, 1991) ou a atualização da teoria crítica.

A intuição original sobre o reconhecimento é creditada por Honneth (2003), a Hegel. Nesse sentido, passamos a apresentar o contexto em que a intuição hegeliana sobre o reconhecimento foi desenvolvida; considerando alguns aspectos da situação política e social da Alemanha, para desenvolver suas ideias iniciais sobre o reconhecimento social, e a necessidade deste na sociedade moderna.

No que se refere à questão política, desde a chamada “política clássica” que aparece com Aristóteles e vai até o direito natural cristão, os homens foram pensados como seres capazes de se estabelecerem, de viverem e de se realizarem na vida comunitária. Era o *zoon politikon* de Aristóteles inserido no quadro social de uma coletividade política, que seria então o ambiente natural para a realização plena das potencialidades da natureza humana. Nessa perspectiva, era exclusivamente na comunidade ética da *pólis* grega ou da *civitas* romana que a natureza humana poderia alcançar o desenvolvimento de sua plenitude, segundo o que é afirmado por Honneth (2003). Partindo desta concepção teleológica de homem, a política tradicional assumiu a tarefa de estudar e apontar no plano teórico a busca pela vida boa e justa.

Conforme Habermas (1997), a política para Aristóteles era a continuação da ética já que no pensamento aristotélico não havia oposição entre a ação, o costume e a lei. Nesse sentido, era somente na comunidade ética da *pólis* que os cidadãos poderiam encontrar a vida boa e justa como realização plena da natureza humana. Contudo, essa comunidade ética não se resumia apenas ao contexto funcional de atividades econômicas desenvolvidas, mas também ao processo formativo dos cidadãos. Nessa concepção, já estavam presentes

importantes virtudes que eram intersubjetivamente partilhadas entre todos aqueles que eram considerados cidadãos. E somente para aqueles que eram considerados cidadãos, segundo a condição jurídica vigente à época.

Essa compreensão foi subvertida durante o período denominado Renascença, com o surgimento de novos métodos de comércio, com o desenvolvimento da imprensa e da manufatura e pela autonomização de principados e de cidades comerciais (HONNETH, 2003). O processo político e econômico alcançou tal desenvolvimento que deixou de caber no quadro conceitual dos costumes tradicionais, tornando injustificável estudar unicamente uma ordem normativa do comportamento virtuoso, dentro da mesma perspectiva que foi adotada por Aristóteles, com a qual ele entendia a política como continuação da ética.

A tradição da filosofia política moderna foi inaugurada com Maquiavel (1469-1527) que apontou para uma constante luta entre os homens em função da necessidade de autoconservação. Conforme Honneth (2003), Maquiavel (1996) apresentou os homens vivenciando uma luta contínua para satisfazer seus desejos individuais e conseqüentemente em um estado permanente de desconfiança e medo, em relação às ações empreendidas pelos demais. É no contexto deste tipo conflituoso de relacionamento social que Maquiavel (1996), deu suas orientações práticas, destinadas a César Bórgia (1475-1507), sobre a melhor forma de realizar ações que obtivessem sucesso com vistas à conquista e manutenção do poder.

Cento e vinte anos mais tarde, veio Hobbes (1994) e fez uma releitura de Maquiavel (1996), mas mantendo os mesmos pressupostos antropológicos de que os homens, em sua existência política e social, viviam em uma constante luta por autoconservação. Contudo, Hobbes (1994) pôde beneficiar-se de duas perspectivas fundamentais para realizar suas análises: o mecanicismo de Galilei (1564-1642) e a teoria filosófica do conhecimento de Descartes (1596-1650).

Diferentemente de Maquiavel, a perspectiva hobbesiana se revestiu de um caráter centralmente científico, na medida em que Hobbes (1994) desenvolveu sua teoria como ciência, ao contar com as contribuições do modelo metodológico das ciências naturais desenvolvido com sucesso por Galileu e, no âmbito dos estudos pedagógicos e filosóficos, contou com

importantes aportes da teoria do conhecimento do filósofo e matemático Descartes. Além disso, entre o mundo do florentino Maquiavel e do inglês Hobbes havia se desenvolvido a experiência política da formação de um aparelho estatal moderno e de um forte desenvolvimento comercial, por meio da circulação de mercadorias. Tais eventos propiciaram não apenas o desenvolvimento econômico, mas também a circulação de ideias, que propiciaram o desenvolvimento da modernidade ocidental (HONNETH, 2003).

Tanto em Maquiavel (1996) quanto em Hobbes (1994) o pressuposto comum era de que os homens viviam em um constante estado de beligerância uns contra os outros, em função da necessidade de autoconservação e por meio de uma previdente luta para assegurarem-se de condições futuras de sobrevivência. Esta perspectiva é determinante em Hobbes (1994), e lhe permitiu o desenvolvimento de uma ficção: o estado de natureza. Condição essa que induzia os homens a uma potencial guerra de todos contra todos em função de três causas: a discórdia, a competição e a glória.

Tanto para Maquiavel quanto para Hobbes, o homem estava envolvido por uma forte convicção filosófica de que o campo da ação social consistia em uma luta constante e permanente dos agentes pela conservação de sua integridade física, conforme afirmado por Honneth (2003). Essa concepção apontada tanto no pensamento de Maquiavel quanto no de Hobbes não foi aceita por Hegel. É que, segundo Honneth (2003), Hegel estava preocupado com a questão da moderna doutrina sobre a liberdade individual e com a percepção clássica que enfatizava a eticidade, como expressão da qualidade do que é ético e do que é moral, que são caracterizações das formas como alguém age em relação aos outros na vida coletiva, pois é a ética é quem dá fundamento às exigências morais (ética pura e normativa) de uma sociedade, ao estabelecer leis que determinarão a conduta moral da vida pessoal e coletiva, e que, por sua vez, no âmbito das práticas sociais, fortalecem os laços comunitários na vida de uma coletividade na modernidade capitalista.

Essa percepção acima evidenciada fez com que Hegel, segundo Honneth (2003), criasse uma ruptura permanente e irreconciliável com a tradição da filosofia política de seu tempo e desse outro sentido ou perspectiva para se compreender os conflitos sociais no mundo moderno. E esta

contribuição hegeliana deu fundamento à teoria do reconhecimento social

Honneth (2003) situou historicamente Hegel com quatro importantes questões de seu tempo: a filosofia da unificação de Hölderlin; a doutrina individualista de Kant; a intersubjetividade da vida pública (motivado pela leitura de Platão e Aristóteles) e o desenvolvimento da economia política inglesa. E são estes temas se constituíram como uma espécie de “pano de fundo” a partir do qual Hegel começou a desenvolver suas reflexões sobre a questão do reconhecimento social.

Diferentemente de Maquiavel e Hobbes, para Hegel o fundamento do conflito social não era uma batalha por autoconservação e preservação das condições de sobrevivência, ou mesmo do medo de uma morte violenta, mas, sim, uma luta por reconhecimento social. Honneth (2003) mostrou que a filosofia política hegeliana, se colocava contra a ideia de reduzir a ação política a uma mera imposição de poder, caracterizada por uma forma de racionalidade que visava unicamente os fins de conservação e imposição de poder, presentes na filosofia social moderna. Desta forma, muito embora Hegel ainda mantivesse o mesmo modelo conceitual de Hobbes (1994) que se caracterizava pela luta para a concretização dos propósitos, ele avançou no sentido de dar uma nova perspectiva ao contrato social.

O contrato social não encerrava a luta de todos contra todos para Hegel, antes, a normatização das práticas sociais abria espaço para novos processos de conflitos sociais como forma dos sujeitos lutarem pelo reconhecimento social. E isso era exatamente isso o que permitiria o avanço das sociedades na construção da autonomia. Assim, conforme afirmado por Honneth (2003), em Hegel era a luta por reconhecimento o que propiciava tanto as condições de individuação e autonomia, quanto as condições de evolução social da sociedade moderna, pois mostrava nas práticas sociais a presença prévia de consensos intersubjetivos em relação às expectativas sobre as ações dos outros sujeitos. Nesse caso, a condição prévia do contrato social era o acordo intersubjetivo que fazia com que os sujeitos partissem do pressuposto de serem levados em consideração pelos demais membros de sua coletividade no momento das ações.

Honneth (2003), afirma então que para Hegel a individuação compreendia a oposição entre a multiplicidade infinita e a união com essa

pluralidade. A vida individual dos homens era algo distinto de todos os elementos de outras vidas individuais fora deles. Referia-se a constituição interior dos sujeitos sociais, que antecede a toda e qualquer forma de relação humana. Nesse sentido, a existência de um acordo prévio que fazia com que a ação dos sujeitos partisse do pressuposto de que o outro agiria de forma coerente, pois já havia uma expectativa previamente formada. Semelhantemente, o respeito às normas jurídicas em que os sujeitos se submetem a elas pressupondo que a limitação de sua liberdade é aplicável igualmente aos demais membros de sua sociedade. É justamente a ação em liberdade e os limites comuns que constituem a esfera da ação social, e isso é o que forma uma consciência entre os sujeitos que, posteriormente, será validada ou legitimada nas relações orientadas juridicamente, isto é, pelas normas que todos obedecerão na vida coletiva.

Conforme Honneth (2003), nos estudos que forma desenvolvidos por Hegel, este pensador apontou para a intersubjetividade existente na vida comunitária, como uma importante fonte de formação do sujeito *na e para* a vida coletiva. É que Hegel havia tomado para si a tarefa de subtrair da concepção kantiana de autonomia individual, a perspectiva de simples exigência do dever-ser, ao pensar a mediação da doutrina da liberdade dos novos tempos associando-a com a compreensão da política antiga, da moralidade e da eticidade.

Durante o período de Jena, Hegel estava convencido de que era a luta pelo reconhecimento recíproco da identidade dos sujeitos que forjava uma pressão no interior da vida social e resultava no estabelecimento político e prático de instituições garantidoras da liberdade. Essa pretensão de reconhecimento intersubjetivo por parte dos sujeitos era para Hegel uma das principais características da vida social moderna, e que a distinguiu das sociedades anteriores. A luta por reconhecimento também serviu como tensão moral para impulsionar a medida institucionalizada de progresso social e que conduzia continuamente a uma situação “de liberdade comunicativamente vivida, pelo caminho negativo de um conflito a se repetir de maneira gradativa” (HONNETH, 2003, p. 30).

Para Hegel, conforme notou Honneth (2003), a eticidade era partilhada intersubjetivamente nas relações sociais a partir de três esferas de

reconhecimento: afeto, direito e estima social. São estas três dimensões que correspondem a processos intersubjetivos decorrentes de três diferentes modos de se reconhecer o outro como um seu igual nas esferas afetiva, jurídica e social.

A primeira esfera, a dos *afetos*, era propiciada pelos sentimentos de amor e compreendida como as experiências de ligações emotivas fortes, que vão desde aquelas desenvolvidas entre pais e filhos ou de amizades, até as ligações eróticas. Em todos os casos, era a produção de um amor de si na relação com o outro que possibilitava o reconhecimento de si como sujeito na relação. A segunda esfera do reconhecimento era do *direito*, em que o reconhecimento, para além do campo dos interesses individuais, se manifestava por meio de uma norma universal que reconhecia a todos igualmente e que estabelecia as condições de realização da justiça, pois era na esfera jurídica que se constituíam os direitos subjetivos e o direito à liberdade e igualdade. A terceira esfera era representada pela *estima social*, ou dignidade, que foi a substituta do conceito de honra como um fator que distinguia os sujeitos pré-modernos por meio de seu *status* social, que era atribuído pelo nascimento (HONNETH, 2003).

A estima social se destaca para além das esferas afetiva e jurídica, pois o reconhecimento do direito ou dos sentimentos individuais não são suficientes para o desenvolvimento de relações sociais significativas, porque o reconhecimento social depende de um sentimento de pertença e de compartilhamento social, no qual a concepção de eticidade hegeliana fornece à estima a matéria de sua avaliação social (HONNETH, 2003). Assim, a estima social é aquela que define a condição de exclusão social, porque o reconhecimento social pode não existir mesmo que as duas condições de reconhecimento afetivo e jurídico tenham sido satisfeitas.

Segundo Honneth (2003), orientado por esta perspectiva Hegel contrariou a tradição que organizava a filosofia social de seu tempo. Ao questionar a premissa atomística que entendia ser a sociedade formada por sujeitos isolados a partir dos quais se constituía o contrato social. Esta era uma perspectiva que não atribuía o real valor à intersubjetividade. Hegel estava interessado em substituir estes pressupostos atomísticos por premissas fundadas nos vínculos sociais partilhados intersubjetivamente, como forma de

propiciar condições efetivas de avanços na busca de autonomia pelas modernas sociedades capitalistas.

Para Hegel era natural que a filosofia política tivesse como ponto de partida os vínculos éticos da comunidade, na medida em que a autonomia individual só seria possível a partir do reconhecimento mútuo nas relações intersubjetivas entre os sujeitos.

Para Honneth (2003), a filosofia política de Hegel baseava-se na concepção de Fichte (1762-1814), que foi um importante expoente alemão na área do direito, para explicar a estrutura interior das formas de reconhecimento. Assim, o que para Aristóteles correspondia às diversas formas da eticidade, isto é, da forma como alguém age em relação aos outros na vida coletiva, isto é, dos sujeitos sociais, foi explicado por Fichte como um processo de mútuo reconhecimento que correspondem às formas comunicativas da vida humana em sociedade. Para Fichte eram os conflitos entre os homens que permitiam condições potenciais de possibilidades práticas de reconhecimento recíproco, por meio de um contínuo e constante processo de reconhecimento e de conflito no interior das coletividades culturais. Sendo então esse o fator que dava condições de autonomia e ampliação a uma coletividade humana qualquer (HONNETH, 2003).

Neste sentido, na medida em que alguém fosse reconhecido por outros sujeitos sociais em suas capacidades e propriedades, haveria não só uma reconciliação entre os sujeitos, mas também um aumento da percepção sobre as singularidades desse alguém, o que causaria então um fortalecimento da identidade, bem como da autoestima, gerando uma nova eticidade a ser confirmada. Honneth (2003) cita Hegel como alguém que percebeu o constante e contínuo conflito social como processo de reconhecimento, e era isso o que caracterizava e impulsionava as sociedades modernas justamente em função do caráter formativo da eticidade³.

Vale retomar aqui a questão da polissemia da expressão *Anerkennung*, já que essa perspectiva diz respeito não apenas a identificação feita por um sujeito sobre uma pessoa ou coisa, mas, sim, a atribuição de um valor positivo.

³ Para Hegel a eticidade é a "moralidade objetiva" ou "vida ética" e é a expressão verdadeira de dois conceitos abstratos: direito e moralidade. Segundo ele, a concretização, limitação e mediação da liberdade são o âmbito da eticidade que está presente na família, na sociedade civil e no Estado.

É que para Hegel havia uma importante questão: como alguém se torna um sujeito plenamente desenvolvido por meio do reconhecimento dos outros seres humanos na vida social? Nas relações interpessoais, conforme afirma Inwood (1997), Hegel inovou ao “considerar as relações interpessoais não como relações primordialmente morais e o reconhecimento recíproco como mais do que simples exigência da moralidade” (p. 276)

Inwood (1997), destaca que antes de Hegel outros autores como Kant, Fichte e Schelling, pensavam que a questão do outro estava na esfera da ação prática ou moral, isto é, que pensar a relação com o outro não estava relacionada com a filosofia teórica, mas com a filosofia prática. Nesse sentido, a inovação do pensamento de Hegel estava justamente em perceber a necessidade do reconhecimento recíproco, em que os demais seres humanos existiam em condição de igualdade com o *eu* no sentido do conjunto de interações que são necessárias à vida social, exatamente por existirem obrigações recíprocas entre o *eu* e o *outro* na vida coletiva, portanto, para Hegel a eticidade tinha caráter formativo. As relações interpessoais não poderiam ser fundamentalmente morais *a priori*, pois o reconhecimento recíproco era mais do que uma exigência moral, conforme destacado por Inwood (1997) no pensamento de Hegel, era sim uma necessidade para o desenvolvimento das modernas sociedades capitalistas.

Sintetizando, a importante contribuição dada por Hegel permite compreender que, segundo Honneth (2003), quando um sujeito é reconhecido pelo outro, que também o reconhece, forma-se uma relação de respeito. E esta é uma relação com forte potencial de sedimentação e fortalecimento de laços de solidariedade social entre os sujeitos de uma coletividade qualquer.

Mas os aportes teóricos do reconhecimento social de Honneth (2003) não poderiam parar na intuição original fornecida por Hegel. Pois, muito embora as contribuições ricas de possibilidades oferecidas pela intuição original hegeliana, Honneth (2003) tinha consciência de que, por conta da filosofia idealista de Hegel, apenas apoiar-se na intuição deste não seria suficiente para analisar o quadro atual das sociedades modernas.

Segundo o autor (2003), muito embora Hegel tivesse visto a luta por reconhecimento como fator determinante para a compreensão da sociedade moderna, ele desenvolveu seus trabalhos de forma a justificar o

reconhecimento de forma abstrata, isto é, tomando como base e influência a perspectiva filosófica da metafísica. E isso é uma séria limitação que inviabilizaria absolutamente uma análise social crítica, que pretendesse responder as demandas e necessidades das sociedades modernas.

Para dar conta dessa limitação, Honneth (2003) buscou subsídios teóricos na psicologia social de George Herbert Mead (1863-1931), que já estava preocupada com processo de reconhecimento recíproco entre os sujeitos ao refletir sobre as ondas migratórias que chagavam e se estabeleciam nos EUA entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, e foi o que permitiu a Mead (1972) alcançar condições de ir bem além da intuição original de Hegel.

Para desenvolver sua teoria social, Honneth (2003) tratou de recuperar as três dimensões do reconhecimento social, e para tanto se utilizou da perspectiva teórica de Mead (1972) com o objetivo de verificar se essas dimensões se deixariam, ou não, organizarem-se por situações recíprocas de desrespeito que permitissem articuladamente pressupor um processo emancipatório por meio de lutas por reconhecimento. É essa perspectiva que deu condições para que se desenvolvessem análises sobre as transformações sociais a partir das lutas por reconhecimento.

Honneth (2003) destacou que tanto Hegel quanto Mead concordaram em dois pontos fundamentais: no entendimento de que a experiência de reconhecimento intersubjetivo é determinante para a formação da identidade; e que o processo evolutivo das sociedades, e, obviamente, também dos sujeitos no interior delas, acontece necessariamente por meio da luta em busca do reconhecimento social.

Segundo apontou Honneth (2003), para Hegel, os homens só poderiam se ver como sujeitos dotados de direitos a partir do momento em que saíssem do estado de conhecimento cognitivo para o prático. Pois só nesse último que poderiam desenvolver experiências de conflitos que permitissem a formação de um sentimento de pertença a um sistema coordenado por códigos morais e jurídicos. Nessa perspectiva, foi Mead (1972) quem comprovou empiricamente essa perspectiva ao discutir sobre o significado do psíquico, pois, para Mead (1972) alguém só poderia tomar consciência da própria subjetividade mediante a pressão de uma demanda prática em sua vida, quando seria então

necessário reelaborar de forma criativa a interpretação de situações-problema no contexto das práticas sociais cotidianas.

Essa perspectiva também afetava a realidade social, na medida em que a consciência pessoal de quem tomava uma determinada atitude, ajudaria no controle do comportamento manifestado pelos demais sujeitos envolvidos. Nesse sentido, coube à psicologia social de George Herbert Mead a tarefa de compreender e esclarecer como nascia nos sujeitos a consciência do significado das ações sociais dos demais sujeitos.

Conforme afirmado por Honneth (2003), é partir do conceito de *self* que Mead traz uma importante contribuição. O *self* refere-se a duas perspectivas: *I* (eu) e o *Me* (me, mim). Mead percebeu que os sujeitos só tomavam consciência de si na condição de objetos, isto é, por meio de uma eticidade intersubjetiva, na medida em que o desenvolvimento da identidade individual acontecia quando o sujeito realizava suas ações na perspectiva do outro, do não eu. Nesse caso, o *Me* era exatamente a imagem que o outro tinha do sujeito. Enquanto que o *I* era resultante da capacidade de alguém fazer seu autojulgamento em questões de natureza prática segundo as perspectivas advindas do *Me* que se transformava então em uma espécie de autoimagem prática, pois se regulava pela perspectiva normativa do outro com quem interagia. Dessa forma, o outro se tornava uma referência moral para o sujeito nas relações práticas.

Assim, a partir das relações entre o *Me* e o *I* foi possível para Mead desenvolver outro importante conceito: o outro generalizado. Esse conceito nasceu do argumento de que a socialização humana era resultante das expectativas generalizadas dos comportamentos na vida social. Pois, tanto o sujeito quanto o outro generalizado eram partes de uma comunidade que desenvolvia atividades sociais cooperativas, e assumiam perspectivas recíprocas sobre quais expectativas precisam ser observadas nas relações interpessoais, mas sem perder de vista que todos possuíam pretensões individuais a serem respeitadas na vida em coletividade e, principalmente na presença de conflitos sociais.

Uma vez que o *I* possui singularidades que se contrapõem à normatização das relações sociais, era compreensível que existisse uma contínua tensão, ou conflito, ente o *I* e o *Me*, portanto, não era a simples

introeção do outro generalizado o que impulsionava e sedimentava a formação da identidade moral. Era justamente essa identidade moral que se constituía na força que impulsionava para que o / lutasse pelo reconhecimento de sua singularidade. Essa perspectiva permitia então compreender a luta incessante que foi apontada por Hegel nos processos de interação social entre os sujeitos ou a psicologia social de Mead, entre o sujeito e o outro generalizado.

Nesse sentido, tanto Mead quanto Hegel concordaram que em relação ao auto respeito havia no direito um potencial crescente por ampliação da liberdade. Nesse sentido, uma cadeia de ideais normativos que orientariam em direção ao crescimento da autonomia pessoal, já que, para os sujeitos defenderem seus interesses, havia fundamentalmente a necessidade de uma comunidade que admitiria maior espaço para as liberdades individuais. O que acabou por ampliar também o sentido de pertença a essa comunidade, pois os valores individuais tendiam à universalização e poderiam inclusive transcender os próprios limites da comunidade. E aqui podemos ver a importância da capital da educação e da escola, no sentido de formar sujeitos, cujo âmbito de atuação poderá, em muitos casos, transcender as fronteiras de sua própria comunidade de origem.

No que diz respeito à terceira dimensão do reconhecimento, ou a solidariedade, conforme Honneth (2003), não havia em Mead um bom desenvolvimento dessa esfera que abordava justamente o reconhecimento das singularidades dos sujeitos, não por meio da universalização (como dos direitos na segunda dimensão), mas pelo fortalecimento da consciência das particularidades que constituíam os sujeitos. A questão aqui era a autoestima que exigia que os sujeitos em interação respeitassem as características e diferenciais do outro generalizado, e que poderiam promover valores reconhecidos socialmente.

Nessa perspectiva, o reconhecimento como respeito às diferenças que constituem os sujeitos, é altamente significativo para se trabalhar com os conflitos cotidianos na escola, de forma a que estes conflitos transcendam a potencialidade e efetivamente se constituam em motores de redimensionamento das relações diárias. Por meio do respeito que reconhece no outro um seu igual, a ideia de escola como formadora de cidadãos democráticos e trabalhadores habilitados, ganha uma dimensão mais

significativa. E que de fato possa atender as aspirações e demandas inseridos no atual estágio das modernas sociedades capitalistas.

É por isso que, apontamos o rico potencial da teoria do reconhecimento em Honneth (2003), e que é também um diferencial de nossa investigação, em relação a outros trabalhos analisados quando verificávamos em que nossa tese se constituiria como contribuição singular às discussões sobre conflitos e conflitualidades ou violências nas escolas.

Honneth (2003) afirmou que foi Mead quem percebeu que a divisão do trabalho que possibilitou identificar a diferenciação entre os sujeitos, e a interconexão entre o direito e a solidariedade, pois o reconhecimento dá-se na esfera da liberdade individual, resultante das relações de direito da segunda dimensão. O que propiciaria a manifestação das especificidades que gerariam novas práticas sociais a serem reconhecidas no âmbito do direito. Logo, era a divisão do trabalho que permitiria a consciência individual que formava a base dos processos de transformações sociais. Este enfoque de Mead referia-se às duas dimensões: jurídica e social, pois as investigações de Mead estavam contextualizadas no âmbito da psicologia social. Contudo, mesmo com o significativo avanço propiciado pelas contribuições de Mead à intuição original de Hegel, não havia ainda uma resposta que permitisse a Honneth compreender sistematicamente como as formas de desrespeito poderia se constituir em experiências de não reconhecimento, que fossem necessariamente potencializadoras do desenvolvimento de conflitos sociais.

Para dar conta dessa limitação, Honneth (2003) recorreu ao pensamento de Winnicott (1896-1971), quando esse autor descreveu as relações entre mãe e filho, ilustrando assim o processo apontado por Hegel, como na ligação entre uma mãe e seu filho, e a construção da autonomia deste que caracteriza as relações de reconhecimento. Referindo-se à primeira dimensão pensada por Hegel, da afetividade, em que as relações amorosas permitiam que os sujeitos se percebessem em seus desejos e carências pelo outro como relação de dependência. Mead entendeu que a relação afetiva, para ser considerada boa, necessitava de equilíbrio entre a autonomia e a ligação dos envolvidos. Mas ele não conseguiu sistematizar esse processo.

Foram os estudos no âmbito da psicanálise de Winnicott que permitiram a Honneth (2003) compreender como os distúrbios nas relações afetivas

primárias, entre mãe e filho, que esclareceram sobre o desenvolvimento do processo de formação da autonomia.

Segundo Honneth (2003), utilizando-se da perspectiva de Winnicott, haveria uma primeira fase simbiótica em que não existiria a percepção de diferenciação entre a criança e sua mãe, pois a criança dependia da mãe em todos os aspectos de sua frágil existência. Nesta etapa havia uma dependência absoluta entre ambos, pois o filho sem a mãe não sobreviveria. Contudo, esta relação não poderia seguir por tempo indefinido, pois anularia o filho como sujeito. Se seguisse, seria em prejuízo principalmente do amadurecimento da própria criança, já que não desenvolveriam os mecanismos necessários para sua sobrevivência física, para a participação social, e para tomadas de decisões em relação a sua própria existência. Surgia então uma segunda etapa da relação em que as rotinas e demandas da vida e também a necessidade de independência pessoal, levavam a mãe a uma separação do filho, o que causava neste uma revolta. Nesta fase a criança tornava-se consciente das diferenciações entre ela e o seu meio, também e principalmente em relação à mãe. Isso, em um primeiro momento, levava a uma atitude de “tentativa de destruição da mãe (...) na forma de luta” (HONNETH, 2003, p. 170), na medida em que a atenção negada deixava a criança em uma situação contrariada.

Para a mãe também era um momento em que via o filho tornar-se gradativamente independente. Neste sentido, acontecia uma etapa recíproca com sucesso, em que a criança e a mãe se reconheciam no amor, sem que houvesse uma dependência simbiótica entre ambas.

Conforme Honneth (2003), essa etapa teria caráter decisivo na formação de relações afetuosas maduras, pois quando a criança percebia que a mãe não lhe retirava a atenção e o carinho, mesmo com seus atos destrutivos, desenvolvia-se na criança, a certeza de ser amada e é isso o que lhe daria a autoconfiança quando estivesse só. A segurança e a autoestima proporcionada pela confiança no amor entre ambos conduziram então ao desenvolvimento dinâmico de relações confiáveis e amadurecidas, que fariam a criança crescer e se desenvolver como sujeito no mundo.

Desta forma, foi com a ajuda de Winnicott que Honneth (2003) pôde fazer a sistematização e verificar como formas de desrespeito poderiam tornar a experiência do não reconhecimento um motivo para o desencadeamento de

conflitos sociais. O reconhecimento da autonomia do outro, portanto, era uma condição absolutamente necessária ao processo de construção do auto respeito e autoestima.

Nessa perspectiva, Honneth (2003), argumenta que é por meio do conceito de Mead do outro generalizado que, no âmbito do direito, se pode desenvolver a expectativa de cumprimento das pretensões de alguém. E que, segundo Hegel, eram dos seres livres e iguais que as pretensões e expectativas se incorporavam ao direito, pois as mesmas relações de independência e dependência presentes nos vínculos afetivos tendem a se realizarem no direito. As expectativas do sujeito em relação à liberdade só alcançariam a certeza de realização na medida em que fossem reconhecíveis também para os demais parceiros de interação livres e autônomos.

É importante destacar a partir autores como Honneth (2003) e Taylor (2000) que alguém pode: ser reconhecido (respeito e solidariedade social); não ser reconhecido (tensão e conflito social) e, o que é pior, o reconhecimento equivocado (a pior das possibilidades, pois gera uma falsa paz entre os sujeitos sociais). Com o objetivo de “diálogo” com nossas leitoras e nossos leitores, apontamos algumas questões reflexivas: de que forma os educandos e os educadores vivenciam no cotidiano escolar a autoconfiança, o auto respeito e a autoestima? Estes sujeitos se auto identificam como autônomos e individuados? Eles conseguem construir (e quiçá) realizar seus objetivos e desejos no âmbito escolar? Se não conseguem realiza-los, seria em função de qual perspectiva: não reconhecimento? Reconhecimento equivocado? Trataremos de verificar as respostas a essas importantes questões nas categorias de análises que desenvolveremos nesta tese.

Ainda em termos das influências teóricas que auxiliaram Honneth (2003) e desenvolver sua teoria do reconhecimento social, deve-se destacar as contribuições de Marshall (1967). Pois este autor (1967) trouxe para a teoria social do reconhecimento a noção de universalização dos direitos, e também a substituição do conceito de respeito atrelado ao *status* social dos sujeitos, passando assim o respeito a ser universalizado em direitos fundamentado na dignidade e não mais na ideia de honra conforme estava organizado em sociedades pré-modernas, dos cidadãos.

Quando da ascensão da burguesia, um dos primeiros pontos da

estrutura social vigente a ser questionado e “derrotado” foi à ideia de honra, na medida em que esta era de natureza distintiva e exclusiva, pois, se todos desfrutassem da mesma honra, essa necessariamente nada significaria (TAYLOR, 2000). O ato de honrar alguém significa destacar, distinguir dos demais membros de seu meio. Nas sociedades pré-burguesas, a honra estava conectada ao *status* social de um sujeito pelo nascimento: o aristocrata que, mesmo que estivesse empobrecido, sempre seria superior aos demais. Assim, ainda que alguém crescesse e se tornasse então um burguês enriquecido pelo trabalho e exploração dos demais no comércio ou na indústria, teria sempre um *status* social de ser inferior. Nesse contexto, no ímpeto de sua ascensão revolucionária, a burguesia trouxe o conceito de dignidade do cidadão para confrontar a ideia de honra. E essa dignidade que era atribuída a todos (os burgueses notadamente, como foi demonstrado por autores como Karl Marx em sua extensa e significativa obra) alcançou sua proliferação por meio da construção dos direitos humanos, cuja base era a dignidade do sujeito e não por fatores outros, como nascimento em determinado estrato social.

Conforme Taylor (2000), o que se destacava era que o conceito de dignidade, universalizável a todos os seres humanos na modernidade capitalista, e que foi o substituto da noção de honra que era em sua origem elemento de exclusão social, nas sociedades pré-modernas. E esse desenvolvimento só foi possível por meio da universalização dos direitos. Esse processo histórico que levou a substituição da honra pela dignidade refundou a noção de respeito. Assim, os seres humanos (da classe burguesa) passaram a se ver como merecedores de respeito pelo único motivo de serem seres humanos. Ao longo da história social os direitos se estenderam para os outros estratos sociais, pelo menos, no plano dos discursos, uma vez que as sérias e gritantes desigualdades sócias estão presentes nas sociedades capitalistas sejam elas centrais ou periféricas.

Honneth (2003) ressalta que a noção tradicional de respeito se vinculava ao *status* social, o que significava reconhecer os fatores distintivos dos sujeitos, isto é, suas particularidades. Diferentemente, a dimensão da dignidade propagada pela universalização dos direitos, reconheceu que todo o sujeito é digno de ser respeitado. A partir dessa nova concepção iniciou-se a afirmação da não admissibilidade de privilégios e exceções no interior das sociedades.

Nesse sentido, Taylor afirma que reconhecer um sujeito como pessoa é a base dos direitos universais, e não o estimar um sujeito apenas por eventuais realizações sociais. O que está em jogo é a noção de dignidade humana. Essa perspectiva, inclusive, está de acordo com o momento atual das relações humanas em sociedades democráticas, conforme aponta Taylor (2000) a noção de honra das sociedades pré-capitalistas teve como oposição a noção moderna de dignidade que é usada em sentido universalista e igualitário, e é o que permite falar de uma dignidade que é inerente aos seres humanos, como base da dignidade de todo e qualquer cidadão nas sociedades modernas. A premissa de base aqui é que todos partilham desta dignidade. Nesse sentido, conforme afirma Taylor (2000), a ideia de dignidade é o único conceito compatível com uma sociedade democrática. É justamente pelas formas de reconhecimento social da igualdade entre os sujeitos que têm sido essenciais ao desenvolvimento de uma cultura democrática nas sociedades.

E é Marshall (1967) quem evidencia que o processo de universalização dos direitos se deu pela sua ampliação e pela inclusão das classes. Esse processo mostra que ocorreu uma desvinculação das pretensões jurídicas individuais e das atribuições baseadas no *status* social.

Nessa perspectiva, Honneth (2003), retoma a análise de Marshall para evidenciar o processo de desenvolvimento da universalização dos direitos que se caracterizou como uma luta social por reconhecimento, amparada no princípio de igualdade política de todos os membros da comunidade.

Os direitos políticos e sociais se originaram nas lutas surgidas a partir do enfrentamento das diversas formas de exploração das classes tradicionalmente desprivilegiadas, tendo como núcleo a exigência de que as diferenças econômicas não poderiam ser obstáculo à participação política dos cidadãos. Segundo o direito, a participação política, que é o exercício da autonomia política estava ligada à capacidade de pensar e de agir dos sujeitos, e não ao fator econômico unicamente. Tal perspectiva propiciou o reconhecimento de que havia necessidade de formação cultural e certa segurança econômica para a atuação dos sujeitos na vida social. O que permitiu que à luta por direitos políticos se somasse também a luta por direitos sociais.

Foi justamente essa perspectiva que apontamos acima o que propiciou a criação do *Welfare State* ou Estado Assistencial, nos países europeus durante

as crises do capitalismo na primeira metade do século XX, quando foi reconhecida a necessidade de um nível mínimo necessário para alguém viver, e não apenas a abstrata capacidade de orientar-se de acordo com normas.

Marshall (1967) mostrou que houve um ganho de conteúdo material pelo direito com a incorporação de novas demandas em torno do reconhecimento das diferenças e da necessidade de chances individuais para a realização na comunidade política da liberdade por meio da universalização de direitos. Ao estudar o desenvolvimento dos direitos na Inglaterra, Marshall (1967) analisou empiricamente o processo que havia sido descrito por Hegel, mas que só alcançou concretizar-se na medida em que o desenvolvimento dos direitos positivos contou com reconhecimento intersubjetivo da autonomia de todos os membros da comunidade política. Isso possibilitou que o reconhecimento fosse atrelado ao auto respeito dos sujeitos sociais que, por sua vez, passaram a se perceberem como possuidores de capacidades e propriedades partilhadas com outros membros da coletividade. Nessa perspectiva os participantes das relações são vistos como sujeitos em busca da formação autônoma da vontade. Aptos, portanto à participação política.

Assim, Honneth (2003) afirma que essas transformações verificadas por Marshall (1967) foram essenciais para o processo de individuação. Processo esse que caracterizou a formação dos sujeitos na modernidade, muito embora esta formação estivesse submetida às condições sociais culturais e históricas de cada sociedade. A dissolução das antigas hierarquias sociais, conforme afirmam Taylor (2000) e Souza (2012), que se fundavam no nascimento, na noção aristocrática de honra, ao serem substituídas pelas concepções burguesas, propiciaram o surgimento de novas formas de hierarquização social.

Para resgatar esse processo, Honneth (2003) retomou em Habermas (1984) a descrição dos processos que formaram a esfera pública burguesa na Europa. Esses processos efetivaram as mudanças nas estruturas políticas, já que, a esfera pública desempenhou um papel central para compreensão política das transformações.

O conceito de esfera pública foi elaborado por Habermas (1984) considerando o contexto formativo da sociedade europeia no período de ascensão da classe burguesa em que estavam presentes sujeitos, proprietários

e educados, que se reuniam para discutir a respeito de literatura e arte, e que posteriormente passou também a discutir os atos da monarquia. Essa burguesia passou a questionar as ações dos poderes públicos e a fazer um debate político. No debate literário os sujeitos se entendiam a respeito das experiências próprias de sua subjetividade, contudo, no âmbito do discurso político, eles se entendiam como proprietários que regulavam questões econômicas nascidas na esfera privada. As obras de arte e literárias eram produzidas para um número significativamente maior de sujeitos e se tornaram produto acessível aos burgueses interessados.

O novo padrão hierárquico erigido na esfera pública burguesa (HABERMAS, 1984) se caracterizou como bem mais democrático e inclusivo, ao permitir que qualquer sujeito que possuísse conhecimento para participar pudesse se manifestar na esfera pública e, além do direito de se manifestar, ser reconhecido como igual pela comunidade política. Assim, Honneth (2003) percebeu que essa transformação na estima social propiciou a relação prática dos sujeitos consigo mesmos, pois esses sujeitos não mais necessitariam atribuir a pertença a um grupo qualquer o respeito que usufruíam na coletividade, pois esse prestígio já era parte do processo de individuação em que eles se vinculavam a um rigoroso e restrito padrão de respeito social.

No que se refere à terceira dimensão do reconhecimento, a solidariedade social, Honneth (2003) partindo de Hegel e de Mead compreendeu que os fundamentos da solidariedade moderna eram as relações simétricas entre os membros de uma coletividade humana qualquer. Nesse sentido, a simetria deveria ser compreendida como a potencialidade de que um qualquer sujeito teria possibilidade de ver suas qualidades e singularidades reconhecidas como importantes e válidas para a produção e reprodução de sua sociedade. Nessa perspectiva, a solidariedade seria expressa na simetria entre sujeitos que se consideravam reciprocamente em seus distintos modos de vida.

As relações nascidas das lutas sociais propiciaram o desenvolvimento de solidariedade entre os sujeitos (HONNETH, 2003) e essa era aplicável à formação dos diversos e diferentes grupos sociais nascidos das experiências de resistência comum contra as repressões e opressões de natureza política, já que a luta por objetivos comuns pressupunha reconhecimento das capacidades e qualidades que singularizam os sujeitos em sua existência social.

No desenvolvimento de sua teoria Honneth (2003), depositou ênfase na solidariedade conectada com a autoestima baseada nas relações simétricas entre os grupos sociais, e acabou por deixar de lado um aspecto importante que é a luta de classes pela detenção do capital simbólico presente na sociedade contemporânea, com isso ele acabou por enfatizar somente o aspecto de que os conflitos sociais se vinculavam a busca pelo reconhecimento social, deixando de lado a séria questão da redistribuição⁴, como busca por justiça social.

O argumento de Honneth (2003) se fundamentou nos trabalhos de Thompson (1924-1993) sobre as resistências das classes baixas inglesas durante a industrialização. Nessa perspectiva de análise, ele argumentou que o conflito social não decorre apenas da miséria e privação de forma direta, mas de que as mudanças impostas politicamente não podem afetar negativamente pressupostos tácitos, como a necessidade de uma existência digna. Essa linha argumentativa se baseava na afirmação de Thompson *apud* Honneth (2003) de que os trabalhadores no século XIX lutavam por mais possibilidades de participação e não apenas melhores condições econômicas. Eles buscavam a modificação do sistema econômico pelo fato de que esse sistema representava uma ofensa a um consenso normativo (baseado na dignidade humana) que não era reconhecido pela configuração burguesa de vida social.

O argumento de Thompson influenciou a Barrington Moore (1912-2005), na Alemanha, que concluiu existir consensos intersubjetivos prévios que, ao serem afrontados – por mudanças impostas no plano sociopolítico – resultam em situação de desrespeito social, ou de não reconhecimento. Para estes autores há um consenso intersubjetivo prévio que ao ser quebrado levaria, necessariamente, ao desrespeito social.

Essa perspectiva está bastante de acordo com o interacionismo simbólico de Mead (1972), conforme afirma Honneth (2003), ao mostrar que existe uma perspectiva em relação as ações do outro na vida social. Isso deve ser compreendido no contexto da complexidade das relações sociais, pois muitas vezes são formadas expectativas equivocadas (não reconhecimento ou

⁴ Essa importante discussão sobre a redistribuição se estabeleceu entre Axel Honneth e Nancy Fraser, sugerimos a leitura de: FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça da era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.) **Democracia hoje**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

reconhecimento equivocado) por falta do reconhecimento do outro em sua complexa e múltipla singularidade.

Honneth (2003) também refletiu sobre as possibilidades de emancipação advindas de situações em que os sentimentos de vexame, vergonha ou desprezo são desenvolvidos a partir das experiências práticas de não reconhecimento dos sujeitos. E para dar conta desta tarefa ele se utilizou dos estudos de Dewey (1859-1952), com intenção de compreender como são formados os sentimentos dos sujeitos a partir das experiências vivenciadas.

O autor (2003) compreendeu que os sentimentos humanos são resultados afetivos das situações de sucesso ou insucesso, nascido das experiências diárias de cada um, já que ações orientadas para o sucesso podem resultar exatamente em seu contrário, isto é, em insucesso, em função de resistências não previstas pelos sujeitos, em relação às tarefas que pretendiam desempenhar ou, em caso de violação de normas morais admitidas na coletividade. E era na segunda situação que os sujeitos tendiam a reagir com indignação moral, o que fazia com que os sentimentos de vergonha e desprezo fossem potencialmente significativos para engendrar lutas por reconhecimento, conforme a esfera social dos agentes envolvidos na relação (HONNETH, 2003).

Assim, para que a experiência de desrespeito se constituísse como fonte para outras resistências era preciso que ela se articulasse como movimento social, muito embora não seja todo o tipo de violação ou desrespeito que venha a ser tematizado na esfera pública.

A preocupação central de Honneth (2003), no desenvolvimento de sua tese de livre-docência foi a de compreender e de explicitar como sujeitos e/ou grupos se inseriam na sociedade capitalista atual. Ao estudar essa abordagem teórica, nosso entendimento é de que a perspectiva do reconhecimento social tem significativo potencial para contribuir com a compreensão dos conflitos no ambiente escolar e o enfrentamento do problema relativo às conflitualidades ou violências no espaço escolar.

Após evidenciarmos quais foram as contribuições teóricas e seus respectivos autores que auxiliaram Honneth (2003) a desenvolver sua teoria social, apresentamos a seguir a teoria do reconhecimento social do autor.

1.2. Teoria sociológica do conflito social

Os conflitos sociais se referem a fatos sociais que giram em torno de disputas coletivas ligadas a organização e ao desenvolvimento de social de uma coletividade humana. São disputas entre grupos que assumem posições diferentes sobre um determinado tema, e que tem como pano de fundo o modelo de desenvolvimento social de uma sociedade. Honneth (2003) os define como um tipo luta caracterizada como social, se, e somente se, seus objetivos se deixarem generalizar para além do universo de intenções individuais dos sujeitos, assumindo um grau de representatividade de grupo que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo.

Para ilustrar, é interessante ver o mapeamento feito por Santos (2012), sobre os níveis de conflitos sociais presentes na agenda pública, são eles: latentes, quando mecanismos culturais e sociopolíticos encobrem os conflitos sociais; manifestos, muito embora sejam visíveis, não possuem força política suficiente para afetar a agenda política local ou regional; explícitos, são os que possuem força suficiente para entrar na agenda política local ou regional; extremos, que são os que, por sua desproporcionalidade afetam a integridade física dos envolvidos e os naturalizados, que são aqueles que mesmo atingindo a integridade física dos envolvidos, mas são não necessariamente visíveis, até possuem força política para fazer parte dos debates na agenda política local ou regional, mas em função de sua continuidade e falta de resolução, se mantêm na agenda midiática por longo tempo.

Com o propósito de melhor compreender as questões referentes à sociedade e conseqüentemente à escola pública, utilizamos como base teórica a sociologia do conflito social. A tradição sociológica do conflito é uma linha investigativa que trata os conflitos sociais como eventos positivos para a sociedade. É uma abordagem que não se ocupa apenas de considerar eventos sociais dramáticos, mas analisa todo o tipo de situação que ocorre na vida social. Abrange todas as diferentes situações no tempo e no espaço social que são constituídos por sujeitos e grupos que pretendem fazer prevalecer seus próprios interesses.

Nessa perspectiva, assumimos que os conflitos tem natureza social e, nas escolas, ele se originam na diversidade de pensamentos e opiniões, nas

diferenças de caráter, de motivações para a ação, de percepções sobre o mundo, sobre os valores e as crenças dos sujeitos e grupos sociais podem permitir o desenvolvimento de diálogos, que venham propiciar assim a ampliação de direitos existentes e mesmo o desenvolvimento de novos direitos, conforme ocorram processos de mudanças e transformações sociais, considerando que há interesses e negociações intercambiáveis que se dão no dia a dia entre os sujeitos e entre os grupos sociais na vida coletiva.

Nessa investigação, optamos pela perspectiva do sociólogo alemão George Simmel (1977; 1983 e 2006), para o autor os conflitos sociais representa uma intensa interação entre sujeitos e grupos que é potencialmente apta a propiciar alternativas de construção e arranjos para a equalização de problemas sociais. A expressão utilizada por Simmel na língua alemã é *der Streit*, cujo significado é conflito, luta, disputa, litígio. Foi traduzida para o espanhol como *lucha* e para o português como *conflito social* e também como *luta social*. O que deixa implícita a ideia de tensão entre vontades e objetivos. Para Simmel, contudo, não é necessariamente compreendido em uma perspectiva destrutiva ou aniquiladora. Antes, pode vir a favorecer o surgimento de mudanças sociais, pois: “Admite-se que o conflito produza ou modifique grupos de interesse, uniões, organizações” (SIMMEL, 1983, p. 122).

Segundo Simmel, “o problema verdadeiramente prático da sociedade reside na relação que suas forças e formas estabelecem com os indivíduos – e se a sociedade existe dentro ou fora deles” (SIMMEL, 2006, p. 86). É que para ele a “sociedade quer ser uma totalidade orgânica, de maneira que cada um de seus indivíduos seja apenas um membro dela” (p. 87). Desta forma, a sociedade espera que os sujeitos se dediquem a dar conta de sua função como membro dela. E isso pode criar um conflituoso confronto com os interesses, objetivos e vontades singulares dos sujeitos, que querem desenvolver a conjunto de suas capacidades, sem levar em consideração as exigências de sua sociedade. Assim, a tensão entre o todo com suas exigências unilaterais das funções parciais e, por outro lado, da parte que só quer ser ela mesma, como uma espécie de todo, não se resolve a princípio. Simmel (2006) usa uma interessante metáfora para dizer que não se constrói uma casa a partir de outras casas, mas a partir de pedras que são especialmente formadas.

Nesse sentido, os conflitos sociais são situações decorrentes de objetivo dos sujeitos e de grupos sociais de manterem sua autonomia e individualidade diante “das esmagadoras forças sociais, da herança histórica, da cultura externa e da técnica de vida” (SIMMEL, 1977, p. 13). Assim, os conflitos são vistos pelo autor como parte importante do conjunto de interações entre os sujeitos na vida em sociedade, sendo inclusive um pressuposto para o avanço das relações sociais. Pois, por meio do conflito é possibilitado o desenvolvimento de arranjos e rearranjos, construções, desconstruções e reconstruções na sociedade, e em suas instituições, por meio de processos e relações socialmente interativas.

Quando há conflitos entre os sujeitos e grupos, os conteúdos e as formas sociais geradoras das tensões podem ser reorganizados em uma perspectiva construtiva, pois criam condições para confrontar ideias e concepções que são frutos de suas próprias vivências em um ambiente social, no qual há certo nivelamento entre as partes, e que poderá dar condições ao surgimento de alternativas de superação de diferentes impasses. E isso só é possível pelo fato de que entre as partes envolvidas há implicitamente expectativas comuns, e isso dá condições de reconhecimento do outro. Nessa perspectiva, ao se conflitarem entre si, sujeitos e grupos sociais, surgem outras possibilidades de recomposição das situações que geraram os embates entre as partes envolvidas.

Essa perspectiva faz com que os conflitos, para Simmel (1977; 1983 e 2006), se apresentem não como obstáculos ou fatores de desagregação na vida social, mas de reconstrução e de reestruturação social, potencializando transformações nas relações sociais, possibilitando uma interatividade que pode propiciar a construção de alternativas de pacificação de demandas, na medida em que é parte intensa dos relacionamentos sociais: “Se toda interação entre os homens é uma sociação, o conflito – afinal, é uma das mais vívidas interações” (SIMMEL, 1983, p. 122).

Desta forma, o conflito é então percebido como um ponto de convergência social, pois tende a rearranjar possibilidades de resolução das tensões sociais. Isso fica mais claro quando se compreende que os conflitos sociais criam relações entre os sujeitos e assim são o oposto da indiferença

entre estes e os grupos sociais. E é justamente a não indiferença em relação ao outro o que torna o conflito em algo potencialmente positivo na vida social.

Esta concepção mostra o conflito social como uma espécie de força motora cuja dinâmica estimula o surgimento de novas formas de compreensão e desenvolvimento da vida em sociedade, pois é como uma tensão que potencializa transformações. E essa noção de potencial força transformadora, parece-nos, é importante para ajudar na compreensão e nas análises as relações que se desenvolvem cotidianamente no interior das escolas, e notadamente das escolas públicas brasileiras.

Contudo, mesmo que tenhamos adotado uma perspectiva otimista sobre os conflitos sociais, nem por isso assumimos um otimismo ingênuo. Sabemos que os conflitos sociais podem se transformar em ações violentas, tanto do ponto de vista físico, que são os atos de agressão física, quanto simbólico, que são atos de coação psicológica e moral que se apoia em imposição determinada por questões de natureza econômica (por exemplo, a tensão patrão sobre empregados), social (exclusão de minorias) ou simbólica (educadores sobre educandos). Em nossa percepção, a utilização dos conflitos para melhorar a qualidade das relações é um imperativo social, já que os conflitos existiram, existem e sempre existirão, mas o fortalecimento de condições de diálogo, parece-nos ser a melhor alternativa para evitar a ocorrência de situações de violência nas escolas.

Nesse sentido, o enfoque teórico do conflito social nos permitiu desenvolver uma compreensão melhor elaborada sobre as relações sociais. E também nos ajudou entender como ocorrem situações em que se manifestam diferentes formas violência tanto na sociedade em geral quanto nas escolas especificamente. Sobretudo, nos permitiu apreender com mais propriedade as tensões que existem em escolas públicas, que é o ambiente em que concentramos nossa investigação e é onde estão presentes as diferentes influências dos dramas sociais que se manifestam nos sujeitos.

A perspectiva do conflito social nos ajudou a compreender a escola como um *locus* privilegiado de convivência entre sujeitos sociais, como os educadores e educandos que participaram desta investigação, com suas singularidades e diferentes tipos de formação e experiências de vida, e que no convívio, tais diferenças acabam por propiciar o surgimento de conflitos.

Simmel (2006), aponta para o fato de que o problema prático da sociedade é se ela vive dentro ou fora do sujeito, nesse sentido, ao assumirmos que a escola é um espaço de produção e reprodução da sociedade, entendemos que há tensões entre a institucionalidade que se manifesta na vida escolar por meio das regras e hierarquias que orientam o dia a dia e que, em certa medida, se contrapõem às vontades individuais dos estudantes. As regras e hierarquias são como que gatilhos disparadores de situações potencialmente conflitivas. Mesmo a organização das disciplinas que compõem o currículo oficial, uma vez que, em muitas situações, os estudantes ao refletirem sobre a realidade de sua sociedade e de seu mundo mais imediato, isto é, no seu bairro e na sua cidade, não vêm onde aplicar tais conhecimentos, pois os conteúdos parecem estar deslocados de sua realidade.

Mas, o que nos interessa salientar é a partir dos conflitos que surgem possibilidades de reorganizar a convivência por meio da dinamização e discussão sobre as regras e mecanismos de ajustes de comportamentos que melhorem a convivência cotidiana para que na escola se possa trabalhar com as potenciais situações de conflitividades existentes em seu ambiente cotidiano de forma positiva.

Parece-nos que essa perspectiva, que apresentamos no parágrafo acima, permitiria que os conflitos não viessem a se transformar em situações de violências entre os sujeitos no cotidiano escolar. Pois, não apenas no Brasil, mas em inúmeros outros países, os conflitos escolares acabam se transformando em situações de uso de violência não apenas simbólica, mas também física.

Essa breve apresentação da teoria do conflito serviu para defender nosso ponto de vista na presente investigação, de que a existência de conflitos na escola não é um fator negativo. Antes, é positivo. Na medida em que permite que, pelo reconhecimento do outro (HONNETH, 2003), sejam ampliados espaços de diálogos e de construção de alternativas mais democráticas, que venha a se distinguir pela participação dos principais interessados em uma boa educação: a própria sociedade.

Pensando ainda em termos de sociedade em seu sentido amplo, nesse início deste século XXI está em curso, desde as últimas três ou quatro décadas do século XX, a mundialização dos processos econômicos, que fez emergir

novas questões sociais, com destaque para expansão da produção pós-industrial, a precarização do trabalho remunerado, bem como a redução de postos de trabalhos paralelamente ao aumento do trabalho informal. Nesse cenário, ampliam-se quadros de severa exclusão social, econômica, cultural, etc. características estas que são intrínsecas às políticas neoliberais, das duas últimas décadas do século passado, e que propiciam a formação de conflitos sociais, inclusive alterando até mesmo o papel do Estado diante da sociedade.

Esse contexto propiciou o surgimento de uma abordagem teórica conhecida como a sociologia das conflitualidades, sobre a qual desenvolveremos algumas considerações a seguir.

1.3. Dos conflitos sociais à sociologia das conflitualidades

Da perspectiva teórica da sociologia do conflito social surgiu a abordagem da sociologia das conflitualidades, desenvolvida pelo sociólogo gaúcho José Tavares dos Santos (1949-) do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que nos permitiu compreender as diferentes formas de violências existentes na sociedade, e conseqüentemente, violências que produzem diversos efeitos no ambiente das escolas públicas.

Para aclarar conceitos, de acordo com Santos (2009), o que chamamos de sociedade refere-se ao tecido social que é caracterizado por discontinuidades, que são conseqüências das ilimitadas relações possíveis de serem estabelecidas entre os sujeitos e os grupos sociais. Essas relações se estabelecem no contexto das individualidades dos sujeitos históricos que lidam no seu dia a dia com diferentes exigências da vida social, e que são próprias de suas respectivas coletividades. As exigências sociais são respondidas de diferentes formas e refletem interesses que, muitas vezes, colidem entre si e tornam-se fatores que potencializam o surgimento e desenvolvimento de diversos conflitos sociais.

Segundo Santos (1999), a sociologia das conflitualidades surgiu a partir de dois problemas sociais: a criminalidade e a violência. Temas que são objetos análises, interpretações e de reconstruções desde a sociologia clássica, que foi uma resposta intelectual às Revoluções Francesa e Industrial,

e também na sociologia contemporânea que se situou entre a Revolução Russa de 1917 e a Rebelião de Maio de 1968. Não aprofundamos uma discussão sobre esta importante questão social que é a criminalidade, pois foge aos objetivos de nossa pesquisa. Mas, no que se refere à questão da violência, a sociologia das conflitualidades desenvolvida por Santos (2009), nos ajudou a compreender os contextos de mudanças, transformações e incertezas que caracterizavam o mundo social e cultural de nosso tempo, assim como nos permitiu também perceber aspectos do mundo social dos educandos e dos educadores, participantes desta pesquisa.

Sinteticamente o que é chamado de pós-modernidade pode ser apresentado em alguns aspectos da vida social atual, que são: alta influência das mídias eletrônicas no imaginário social; colonização pelos diferentes mercados: econômico, político, social e cultural; promoção do consumo como expressão pessoal de liberdade e autonomia; pluralidade cultural; polarização social de acordo com a capacidade de consumo; ocaso das metanarrativas emancipadoras, como, por exemplo, o papel da razão na emancipação e libertação dos sujeitos segundo proposto pelos iluministas. Estes pontos sustentam-se em uma lógica cultural relativista, em que os processos sociais são flutuantes e indeterminados, nos quais as descontinuidades são constantes e contínuas. As mudanças tecnológicas afetam os sistemas produtivos e conseqüentemente as relações de trabalho e muito especialmente os direitos trabalhistas, o obscurecimento da historicidade, a crise do sujeito com papéis sociais definidos, o crescimento de uma cultura social narcisista. Em outras palavras, é o predomínio do instantâneo, a globalização ou mundialização como superação das fronteiras criando uma perspectiva ilusória de que a tecnologia apequenou o mundo, muito embora as barreiras ainda sejam muito bem delimitadas pelo poder econômico e político (SANTOS, 2009).

Nesse contexto social é que Santos (2009), baseando-se em alguns trabalhos de Hobsbawm (1994; 2000) e de Ianni (1992; 1996), afirma que o início deste século XXI se distingue como um processo de mundialização caracterizado: a) pela globalização dos processos econômicos; b) pela emergência de novas questões sociais; c) pela acentuada expansão da produção pós-industrial; e d) pela precarização do trabalho remunerado.

Esse conjunto de situações acima é denominado por Santos (2009, p. 15), como uma “crise social mundial”. Nesse cenário há uma forma de singularidade na constituição de relações sociais com acentuada exclusão em todos os âmbitos sociais, que são típicas das políticas neoliberais, e é justamente isso o que propicia novas formas de conflitos sociais e afeta inclusive o modo de desempenho do Estado ao estabelecer novas limitações à sua atuação em uma sociedade. Tendo como ponto de partida as considerações de Therborn, Santos (2009) afirma que a globalização está relacionada com a tendências de largo alcance e impacto, cujo encadeamento de fenômenos sociais é global, e isso forma nos atores sociais uma consciência de abrangência mundial (SANTOS, 2009).

E seus efeitos se fazem sentir na acentuada desigualdade de oportunidades ou um acesso extremamente desigual a recursos sociais em oito áreas: “saúde, habitação, trabalho, educação, relações de sociabilidade, segurança, informação e conhecimento, e participação política”. (SANTOS, 2009, p. 15). As situações que afetam essas áreas da vida social são potencialmente geradoras de conflitos sociais e também de conflitualidades ou violências.

Neste aspecto, procuramos aprofundar um pouco a perspectiva da sociologia das conflitualidades que, segundo Santos (1999), parte da ideia de uma complexidade que trata de reconstruir a perspectiva sociológica sobre a realidade sócio histórica por meio de feixes de relações, cuja função seria explicar as diferentes manifestações de acontecimentos sociais em suas múltiplas dimensões, reconhecendo a heterogeneidade do espaço social.

Do reconhecimento da historicidade dos processos e conflitos sociais, como fenômenos históricos e temporais na perspectiva de descontinuidade do tempo histórico, resultando na superação da perspectiva teleológica que são os estudos sobre as finalidades, que entende a História como palco de possíveis (potencialidades), cuja ênfase recai sobre a historicidade das práticas sociais dinamizadoras de processos históricos e sociais, admitindo a História como um fluxo de lutas sociais no campo de resultados históricos possíveis, mas jamais determinados (SANTOS, 2009).

Da elaboração de uma perspectiva relacional das relações sociais, para a qual classes e grupos são construções práticas e simbólicas posicionadas na

estrutura social, em que diferentes sujeitos com trajetórias heterogêneas e diversificadas reproduzem a vida social, aspecto esse envolve as redes de dominação nas diferentes formações sociais, como, por exemplo, processos de exploração econômica, disciplinarização por meio de violências físicas e/ou simbólica. Da oposição regra x conflito, que é a estrutura do conhecimento sociológico desde seu surgimento, privilegiando a contradição e o conflito antes que a ordem e o consenso, como princípio orientador da investigação sociológica (SANTOS, 2009).

E, por fim, do contexto sócio histórico dos efeitos da globalização social e econômica da contemporaneidade, que resulta em transformações nas estruturas sociais das diferentes regiões do globo terrestre. Paralelamente à constituição de formações sociais caracterizadas pelos diferentes efeitos excludentes do conjunto de políticas neoliberais como potencializadores de conflitos sociais, sendo uma ameaça para a consolidação da democracia em países de economia emergente, como, por exemplo, os países da América Latina, no universo capitalista deste início de século XXI (SANTOS, 2009).

Assim, para Santos (2009), a sociologia das conflitualidades é um paradigma explicativo que propicia a que se compreendam as práticas sociais consideradas violentas e que são características próprias da sociedade ocidental moderna, isto é, são resultantes do processo formativo do ocidente, como já dissemos.

Este ponto de vista teórico trata de compreender violências no âmbito da política, do dia a dia, de gênero e opções sexuais, racistas e ecológicas, além das diferentes formas de violências que acontecem no ambiente escolar, como as simbólicas, físicas, etc. A teoria das conflitualidades possui relevância para esta pesquisa, pois temos a premissa de que viver em uma sociedade já pressupõe a existência de conflitos e, por conseguinte a busca por reconhecimento social.

Mesmo assim, os conflitos sociais e suas eventuais causas, devem ser diferenciados já que, as conflitualidades ou violências, referem-se a situações de opressão e dominação, situações extremas, para as quais já não há possibilidade de diálogo e de compreensão entre os sujeitos e entre estes e os grupos sociais, diferentemente, os conflitos sociais potencializam novos arranjos sociais e, portanto, são positivos para a vida social.

Na seção a seguir, desenvolvemos uma discussão teórica sobre a violência propriamente dita, segundo alguns pesquisadores da área.

1.4. A violência como problema social no Ocidente

Além da teoria da conflitualidades, o tema sobre violência⁵ se destaca neste estudo devido a busca por compreender como os diferentes sujeitos entendem os conflitos sociais e as diferentes formas de violência nas sociedades e no ambiente escolar. Portanto, considerando que as diferentes formas de violência sempre estiveram presentes nas diversas sociedades humanas, buscamos compreendê-la partindo da sua etimologia.

Nesse sentido, segundo Michaud (1989), o termo violência é derivado do latim *violentia*, e significando veemência, impetuosidade nas ações ou palavras, e sua origem está relacionada com o termo violação (*violare*), entendida como o uso da agressividade de forma intencional, com vistas a ameaçar ou cometer algum ato que obrigue alguém a fazer ou deixar de fazer algo que, de outra forma, não faria ou deixaria de fazer. O autor (1989) faz uma digressão verificando expressões nas línguas grega, latina e sânscrito, e afirma que ocorre violência em uma situação de interação social qualquer, um ou alguns atores, atuam de maneira indireta ou direta de forma a causar danos de diferentes graus em um ou mais sujeitos, quer seja em relação à integridade física, moral, em relação as suas posses ou a sua forma de participação cultural e simbólica.

No campo das ciências sociais (Antropologia Social; Ciências Políticas e Sociologia) há um significativo e extenso debate acerca das interpretações teóricas e metodológicas sobre a violência social, e que é bastante amplo e complexo.

⁵ Nos dicionários brasileiros, a violência é uma característica do que atua com força, com impulso ou com impetuosidade; que age abusivamente contra algum direito, que oprime ou exerce tirania, constrangimento com vistas a obrigar alguém a fazer ou não fazer determinado ato (AULETE, 1964). Ou ainda, de acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1986), está ligada ao uso da força física ou mesmo moral e a alguma forma de coação, isto é, como qualidade de violento, como ato violento, de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; da coação, e também como uso da força física, como ação de intimidar alguém moralmente ou seu efeito, ação destrutiva exercida com ímpeto e força (HOUAISS, 2008). É ato de natureza invasiva e lesiva a um sujeito ou grupo social.

Como categoria de análise conceitual, os pressupostos teóricos da violência têm sofrido críticas de alguns estudiosos em função de sua ineficácia nas análises das realidades atuais. Contudo, para nosso propósito neste texto teórico, optamos por trabalhar principalmente com a perspectiva de Santos (2009), sobre a violência, pois entendermos que ela é suficientemente rica para nos auxiliar no desenvolvimento das análises dos dados que coletamos nas reuniões com os grupos focais, tanto com os educadores quanto com os educandos.

Segundo Santos (2009), a violência é um dispositivo de poder usado ou exercido no contexto de relações específicas com o outro, por meio do uso da força e/ou da coerção. É uma modalidade de dispositivo que produz necessariamente danos sociais, na medida em que se constituiu como uma relação que atinge o outro, causando-lhe algum tipo de dano físico e/ou simbólico. Nessa perspectiva, para Santos (2009), a violência se constitui como um dispositivo de controle social que é aberto e contínuo. É uma relação social definida pelo uso (real ou virtual) da força como meio de coerção. Assim, caracteriza-se como uma relação social que, por meio do excesso de poder, impede o reconhecimento do outro, quer seja “pessoa, classe, gênero ou raça” (p. 46), causando algum tipo de dano, sendo, portanto, exatamente o oposto daquilo que se espera na vida social de uma sociedade democrática.

Santos (2009) estava preocupado em desenvolver um conceito relacional de violência que fosse aplicável à compreensão sociológica das diferentes formas com que ela se apresenta socialmente. Assim, ao discutir as relações entre o aumento dos conflitos sociais; a ruptura dos laços sociais e o aumento das violências nas sociedades contemporâneas elabora uma microfísica da violência, a partir da análise de três aspectos da vida social. São eles: “a crise do contrato social; a dinâmica entre a pulsão vida e a de morte; e a violência como relação social de excesso de poder” (SANTOS, 2009, p. 29).

Na mesma perspectiva de Michel Foucault com a noção de uma *microfísica do poder*, que é a ideia de uma rede de poderes que permeiam todas as relações sociais, Santos (2009), ao atentar para as relações e interações entre sujeitos, grupos e classes, desenvolve a *microfísica da violência* que se refere conceitualmente aos fenômenos da violência, ou redes de diferentes formas de violências, que despontam nas diferentes áreas das

modernas sociedades capitalistas, como na saúde, na habitação, no trabalho, na educação, nas relações de sociabilidade, na segurança, na informação e no conhecimento, e na participação política.

Na microfísica da violência Santos (2009), desenvolve o primeiro aspecto chamado de *crise do contrato social*, apontando que na teoria política clássica o contrato social configurava-se como uma ficção em que sujeitos e grupos sociais, cediam e transferiam ao Estado uma parte de seu poder, para que este mantivesse a paz social, já que, tendo os homens a mesma parcela de liberdade e de igualdade no estado natural, conforme indicado por Hobbes (1994), haveria uma guerra de todos contra todos. O contrato social teria então a função de propiciar uma “sociabilidade desprovida de violência entre os indivíduos” (SANTOS, 2009, p. 34), em que o Estado garantiria condições de paz e segurança por ser, conforme afirmou Weber (2000), o detentor legítimo do monopólio violência ou da coação física. Esse mesmo Estado se caracterizaria, segundo Gramsci (1968), pela hegemonia do grupo dominante exerce sobre a sociedade. Nesse sentido, ao faltar os elementos de “coerção e legitimidade” (SANTOS, 2009, p. 35), ocorreria uma crise na hegemonia, que é algo que pode ser constatado claramente pelo aumento dos conflitos sociais; pela ruptura dos laços sociais e pelo aumento das violências nas sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, para Santos (2009), o aumento da violência difusa, ou violência que se espalha largamente disseminado novas formas de ações lesivas nas relações sociais, tanto física quanto simbolicamente, é um indicativo da *crise do contrato social*.

Nessa perspectiva, nós entendemos que a violência neste início de século XXI não é monopólio apenas do Estado, muito embora ele seja o único que tenha o qualificativo de legitimidade. Outros grupos sociais, como, por exemplo, o Primeiro Comando da Capital (PCC), no estado de São Paulo e o Comando Vermelho (CV), no estado do Rio de Janeiro, exercem por meio da violência, que é de direito ilegítima, mas nem por isso menos danosa socialmente, o controle sobre comunidades pobres e favelas aplicando inclusive as “leis” dos *tribunais do crime* a seus membros ou “jurisdicionados”.

Esse tipo de afronta à autoridade do Estado, e de suas instituições, pode causar influencia entre a juventude e se refletir no cotidiano escolar. Essa

afirmação ficará demonstrada em nossas análises dos dados coletados nos grupos focais.

Para discutir a *dinâmica entre a pulsão vida e a de morte*, o autor se utiliza de conceitos como: “solidariedade social, de consciência coletiva, de crime e de anomia, formulados por Durkheim, na ótica da integração social” (SANTOS, 2009, p. 36). Nesse sentido, o autor (2009), acompanha o pensamento Durkheim (1858-1917) para quem a solidariedade social se expressa por meio da consciência coletiva, sendo esta a média do conjunto de sentimentos e crenças dos membros de uma sociedade, e que forma um sistema com vida própria, que se realiza nos sujeitos sociais. Em que o crime é um ato que ofende aos estados fortes de uma consciência coletiva (a sociedade) na medida em que despreza as normas sociais vigentes, já que o corpo de normas sociais é resultante das relações estabelecidas que criam os compromissos recíprocos na vida social. Na sociologia de Durkheim, segundo nos afirma Santos (2009), a violência se define por meio da quebra das normas sociais de uma sociedade. Assim, as normas expressam um estado de solidariedade social e a violência é, então, um estado de anomia, ao romper com as normas sócio jurídicas que propiciam o convívio entre os sujeitos e os grupos de uma determinada sociedade humana.

Santos (2009) também trabalha com a perspectiva de Norbert Elias (1897-1990) sobre o processo civilizatório, em que a supressão da violência se daria como uma mudança de direcionamento da agressividade e do incentivo ao controle social, que se define pelo conceito de “civilidade”, sustentado nas autoridades centrais e no monopólio dos meios de consumo e produção. A redução da violência se daria então pelo autocontrole das paixões e dos medos. Contudo, há um alerta feito por Elias *apud* Santos (2009) de que em momentos de sublevação ou crise social, em que o controle social é relaxado e a crueldade e a alegria com a destruição do outro são passíveis de menor ou nenhum controle pelos sentimentos de vergonha e repugnância, e daí podem surgir consequências extremamente danosas para a sociedade. O melhor exemplo da história recente, é o da Guerra da Bósnia ocorrida entre os anos de 1992 até 1995, na última década do século XX.

Essa situação de anomia pode ser vista, com reservas obviamente, nas inúmeras situações de linchamento de assaltantes e de menores em grandes

centros como Rio de Janeiro e São Paulo. Essa enganosa tentativa de moralizar a vida social por meio do uso da violência, por exemplo, do espancamento e aprisionamento público de suspeitos, produz incentivo à violência social, e esta violência tem forte potencial em chegar às escolas, na medida em que são “naturalizados” atos de violência como recursos válidos para enfrentamento de problemas sociais. Problemas esses que dependeriam sim de políticas públicas mais eficazes e não de vingança coletiva.

Também são utilizados por Santos (2009) os estudos de Freud, para conceituar agressividade e violência. A conflitualidade típica do aparelho psíquico entre as pulsões de vida e de morte seria dirigida para fora do sujeito. Na teoria freudiana do conflito intrapsíquico e do dualismo pulsional, há conflitos na realidade psíquica dos sujeitos. Realidade essa que é estimulada por exigências de natureza contraditórias, é “uma carga energética que visa à descarga, à satisfação pela redução da tensão” (SANTOS, 2009, p. 38).

Com base teórica em Freud, Santos (2009), acredita que a agressividade se manifesta de duas formas: componente da pulsão sexual (sadismo) e à luta que o “eu” tem que travar para conservação e afirmação de si, mas essa luta pode ser regulada (ou refreada) pelas normas sociais da coletividade. Segundo Santos (2009, p. 39), este ponto de vista fez com que Freud discutisse sobre o “mal-estar da civilização”, como preocupação excessiva com o individualismo e a segurança pessoal dos sujeitos.

Por fim, o terceiro aspecto da vida social, que é *a violência como relação social de excesso de poder*, em que as diferentes formas de violência nas relações que estruturam o mundo social podem ser explicadas como “atos de excesso”, que são, do ponto de vista qualitativo, diferentes daqueles que se estão presentes “nas relações sociais de produção social” (SANTOS, 2009, p. 39). Neste aspecto, Santos (2009), estabelece uma distinção entre poder e violência. O poder refere-se ao exercício de legítimo de dominação, independentemente de como se construiu a legitimidade, e que tem a faculdade não só de negociar os conflitos sociais como também de estabelecer os consensos, no sentido de arbitrar e pacificar situações de natureza conflituosas socialmente.

Os conflitos sociais são processos entre “classes, frações de classes e grupos sociais” (SANTOS, 2009, p. 39), em que deve se constituir negociações

entre as tensões internas das partes componentes. A característica fundamental do poder, para o autor (2009), portanto, é capacidade potencial de negociar legitimamente o consenso, de forma hegemônica em uma sociedade. A violência é um fenômeno histórico e cultural, que se desenvolve pela ação de sujeitos sociais de forma fortemente racional, cujos resultados são altamente imprevisíveis e incontroláveis.

Ao exceder os limites de civilidade, nas relações de poder, configura-se o uso da violência. Na medida em que o exercício do poder, independentemente de sua origem, reveste-se de legitimidade nas relações sociais. Para o autor (2009) a ideia de uma microfísica da violência refere-se às redes de exercício de poder, que são marcadas pela força, pela coerção e pelo dano, em relação ao outro. Ele considera que a violência evidencia uma sociedade que se encontra dividida.

A violência social, de forma mais ampla, representa no imaginário das pessoas, diferentes sentidos conforme seja considerado o ponto de vista de sujeitos ou de grupos considerados como vítima ou como agressores. Neste texto, entendemos como violência social todas as ações e todas as palavras que são utilizadas para impor para alguém (sujeito ou grupos sociais) aquilo que não é desejado, ou seja, tudo aquilo que é imposto pelo emprego da força, quer seja na forma simbólica ou concreta, e que, portanto, se coloca na contramão do desejo respaldado na diferença. Tomando como ponto de partida essa conceituação, percebe-se que os conflitos e as diferentes formas de violências, estão presentes em todos os espaços sociais: família, escola, enfim, em todos os âmbitos em que se desenvolve a vida social.

Nesse sentido, entendemos nessa investigação que não há uma única fonte de conflitos ou violências sociais, portanto, parece-nos necessário refletir sobre algumas de suas possíveis causas. Entre as quais, destacamos a questão das transformações sociais e como elas são percebidas por diferentes gerações como transformação em seu mundo cultural.

As transformações sociais que se desenvolvem no interior das sociedades ocidentais, segundo entendemos, projetam seus reflexos na escola. Esse processo interativo entre sociedade em sentido mais amplo e a escola, pode ser visto no conjunto geral de ações de estudantes, trabalhadores de apoio escolar, gestores e docentes.

Para compreender essas relações, nos utilizamos da perspectiva da sociologia da experiência de François Dubet, que apresentamos a seguir.

1.5. A sociologia da experiência

A sociologia da experiência de Dubet (1994) permite compreender as diversas transformações ocorridas nas modernas sociedades capitalistas, como, por exemplo, as influências da tecnologia (especialmente a internet) na economia, na política, na cultura e na educação; além disso, é significativo o fato de que o discurso sobre a globalização não deixa claro o caráter exclusivo e desigual nas relações comerciais, o que produz e potencializa conflitos sociais nas sociedades neste início de século XXI.

Esta abordagem nos permitiu inferir que as sociedades desenvolvem instituições por meio das quais tendem a realizar sua própria conservação, na medida em que criam uma identidade como soma total de valores, crenças, opiniões, hábitos, costumes, etc. É nesta perspectiva que a escola desenvolve um papel fundamental na transmissão da cultura letrada. Em sociedades como, por exemplo, as numerosas e diferentes etnias indígenas existentes nas terras brasileiras, a forma de transmissão da cultura se dava e, em alguns casos ainda se dá, por meio da tradição oral. Diferentemente, nas sociedades modernas surgidas entre os séculos XVI e XVII, e que se tornam ainda mais complexas entre os séculos XVIII e XXI, a oralidade deixou de se constituir como recurso eficaz para a formação dos sujeitos a elas pertencentes. Nesse sentido, com a emergência do Estado-nação e da sociedade civil organizada, novas instituições sociais foram criadas e encarregadas da preparação dos novos membros, já em um contexto de sociedades letradas, como as que emergiram no ocidente.

Dentre as instituições sociais existentes destaca-se a escola, sobretudo a escola como instituição pública laica, que se desenvolveu no contexto da moderna sociedade capitalista industrial a partir principalmente do século XIX, que deveria habilitar melhor os trabalhadores. A escola tem entre suas funções socializar, isto é, capacitar para a vida em sociedade, oferecer os conteúdos curriculares que permitiram aos sujeitos mergulharem no universo cultural, ou seja, símbolos, valores, crenças, etc. e, por fim, a seleção dos sujeitos, por

meio da análise do rendimento escolar, para futura atuação no âmbito produtivo da sociedade, por meio da profissionalização para acesso aos postos de trabalho existentes.

Entre os pensadores sociais há alguns cujas opiniões são bem menos otimistas sobre o papel social e a função da escola. Foucault (1987), para quem a escola não se constituiu em um campo de investigação próprio, a escola é vista como mais uma instituição social assim como o hospital, a fábrica, a prisão, o manicômio, etc. Para ele, escola é o ambiente em que são articulados poderes e saberes destinados à construção do sujeito moderno desde por volta do século XVIII, e, no limite, a escola como as demais instituições servem para disciplinar e domesticar os corpos por meio da obediência, assegurando com isso condições de reprodução social.

Outro pensador que vê a escola em uma perspectiva não tão otimista é Bourdieu (1975), para quem a escola é um importante instrumento de conservação e reprodução das desigualdades sociais, e não um espaço destinado à transformação das estruturas sociais. Reconhecemos que as perspectivas de Foucault (1987), que entende a escola por seu aspecto de institucionalidade, controle, e submissão dos corpos, que é evidenciado pela forma de uso do tempo dentro das atividades escolares. Também concordamos com Bourdieu (1975), que os estudantes trazem para escola o seu *habitus* conforme descrito por Bourdieu (2008), isto é, condicionamentos que são associados a uma determinada classe particular de condições de existência que produzem e reproduzem os sistemas das disposições duráveis, que atuam nos sujeitos como estruturas estruturadas orientadas a funcionar como estruturas estruturantes. São, portanto, princípios que geram e organizam as práticas sociais e as representações, expressos nos valores, uso da linguagem e de expressões típicas de seu grupo familiar e ambiente de convivência, e inclusive desejos, sonhos e esperanças que caracterizaram seu espaço na sociedade, e que a escola pode sedimentar estas percepções.

Nesta tese nós adotamos uma compreensão sobre a escola mais otimista, mas nem por isso ingênua, que não se limita a vê-la como espaço de domesticação do corpo como sugere Foucault (1987); ou como ambiente apenas de reprodução social, como pretende Bourdieu (1975) por meio do *habitus* como sugere Bourdieu (2008) somente. Partimos do pressuposto de

que os processos de convivências e de práticas sociais; a interpretação e os usos dados às regras e a orientação das relações baseadas nas hierarquias sociais não fixas e nem determinadas *a priori*. Os sujeitos se constroem enquanto atuam e interagem entre si. Há certas saudáveis rebeldias sociais, que permitem reorientar e reorganizar as relações. Santos (2009), reconhece a função socializadora da escola, e que ela se constitui como *locus* de expansão de conflitos sociais. Mas, acreditamos e valorizamos a importância dos conflitos na escola, pois a forma de lidar com eles é que permite avanços sociais a partir no cotidiano escolar, e mesmo na preparação dos sujeitos sociais para a vida em sociedade.

Por meio da sociologia da experiência de Dubet (1994), compreendemos as relações entre sociedade e escola.

Dubet (1994) afirma que na sociedade analisada pela sociologia clássica o que definia o sujeito singular era a interiorização do social como forma de integração. E este processo sempre teve na escola um forte aliado, já que a função da escola era a interiorização do mundo social, que ocorria por meio da introjeção de uma identidade baseada em valores, crenças, opiniões, hábitos, costumes. Nesse cenário, a noção de representação social da sociologia clássica se tornou insuficiente para analisar o atual quadro das sociedades modernas⁶, muito embora cada sujeito, de forma mais ou menos pacífica, ainda realize aquilo que a sociedade espera dele. O autor (1994) destaca que é isso o que mantém a noção de ordem social como responsável pela manutenção da segurança dos cidadãos que vivem em uma determinada coletividade humana ou sociedade. Contudo, as sociedades se tornaram gradativamente mais complexas em função do grande desenvolvimento tecnológico, principalmente durante o complexo século XX.

Nesse contexto, como pesquisadores, entendemos que a sociologia da experiência de Dubet (1994), tem importantes contribuições a oferecer com relação à análise não só da sociedade, mas, sobretudo da escola como instituição social, pois as mudanças na sociedade afetaram no passado, afetam no presente e, tudo leva a admitir que sempre afetarão os sujeitos e a ideia de

⁶ Muito embora Dubet seja francês e esteja discutindo os problemas da sociedade francesa, sua análise nos parece válida para auxiliar a compreender outras sociedades modernas, como a brasileira, desde que resguardados os contornos e limites de cada formação social.

ação social. Neste aspecto, Dubet (1994), afirma que na perspectiva clássica da sociologia, a sociedade há um sistema integrado identificado com a modernidade e com o Estado-Nação, em que se dá a divisão social do trabalho que é fundamentalmente elaborada e racional. E a sociedade continua a existir pelo fato de que nela produzem (e reproduzem) os sujeitos que interiorizam seus valores e realizam suas diversas funções sociais. Assim, no quadro de referências da sociologia clássica, caberia à análise social perceber seu nível de desenvolvimento, grau de racionalidade, aptidão de manter a ordem e a segurança no contexto do Estado-nação, sendo apoiado por instituições sociais criadas exatamente para esses fins pré-determinados. E esse é justamente o caso da escola, como instituição social.

Esta perspectiva de sociedade acabou tendo que ser repensada no contexto do significativo desenvolvimento e das transformações ocorridas ao longo do século XX. A ideia de uma ordem, no contexto da sociedade industrial, sustentada em hierarquias sociais e características de conflitos devido à questão do trabalho e/ou dos interesses de grupos que se sentiam excluídos e explorados não corresponde ao tipo de ordem que no século XXI poderia garantir o progresso. As novas tecnologias e a mundialização dos problemas sociais tornaram as sociedades bem mais complexas e conflituosas.

Nesse contexto moderno, tanto a teoria do conflito social de Simmel (1977; 1983 e 2006) quanto à sociologia da experiência de Dubet (1994), concordam com a necessidade de elaboração e reelaboração de novos ajustes sociais no interior dos sistemas, já que o conflito desempenha uma função social adaptativa e de integração dos sujeitos envolvidos nos diferentes conflitos, e que, desta forma acabam por reforçar as normas sociais e a estabelecer fronteiras claras entre os diferentes grupos no interior de uma sociedade, conforme Dubet (1994).

Ao estabelecer uma crítica aos pressupostos da análise sociológica clássica, Dubet (1994), cita os trabalhos inaugurais de Simmel que não aceitava a ideia de um papel social único para os sujeitos e nem a ideia de unidade de uma sociedade. É que os sujeitos sociais, desde o século XX, passam a se interessar pela questão da autenticidade⁷ como afirmação de si

⁷ Ver: TAYLOR, C. **A ética da autenticidade**. Trad. Talyta Carvalho. São Paulo. Realizações Editora, 2011.

mesmo, como direito de serem os legítimos protagonistas de sua própria biografia, pois reivindicam “o reconhecimento dos interesses e das paixões, o desejo de ser autor da própria vida, a totalidade orgânica da sociedade” (DUBET, 1994, p. 74).

Essa perspectiva de desejo de reconhecimento por ser um sujeito quem é, está presente na expectativa das convivências sociais dos jovens em geral, e principalmente, notamos isso nos educandos que participaram de nossa investigação. Pensando junto com Dubet (1994), percebemos que os educandos desejam serem os autores de sua própria história, mesmo que isso envolva erros e equívocos nas inúmeras decisões que são tomadas por eles tanto em seus ambientes de convívio familiar e social, quanto na escola particularmente. Contudo, a convivência no ambiente escolar, muitas vezes, acaba sendo baseada na premissa de que os jovens de hoje não são como os jovens de antes, isto é, da geração dos educadores. Acreditamos que não são mesmo. E é exatamente por esse importante fator que a sociedade pode avançar em termos transformações e mudanças.

Desta forma, a perspectiva da sociologia da experiência nos mostra que basear-se em uma postura anacrônica sobre o fato de que a juventude atual ser muito diferente de outras juventudes passadas, não contribui em nada para tornar os conflitos escolares em motores para boas mudanças. Pelo contrário, pode fazer com que os conflitos na escola se tornem sérios problemas de saúde e de violência, conforme se vê muito comumente noticiado pela mídia brasileira.

Além disso, é preciso também considerar que, tanto Dubet (1994) quanto Taylor (2011), reconhecem que um dos problemas com relação às transformações sociais presentes no mundo atual, está a questão do “culto” ao individualismo consumista, que caracteriza as sociedades modernas e que dá causa à fragmentação social, que se percebe nas modernas sociedades do ocidente.

Segundo o Dubet (1994), a diversidade das lógicas da ação, bem como as exigências da individualidade de todos e de cada um dos sujeitos acontecem de diferentes formas. Em nossa investigação, tomamos essa ideia da sociologia da experiência, pois ela nos permite desenvolver uma compreensão, e conseqüentemente nossa análise, sobre as experiências

sociais e as práticas de nossos educadores e educandos. Assim sendo, a sociologia da experiência social, conforme Dubet (1994), objetiva evidenciar a experiência como uma combinação de lógicas de ação que orientam os sujeitos a atuarem em cada uma das dimensões de um sistema social. Os sujeitos, nessa perspectiva, devem efetuar a articulação entre essas lógicas de ação, que são bastante diferentes em relação às dinâmicas, e que resultam dessa atividade que é constituinte da subjetividade e reflexividade dos sujeitos sociais.

A escola, desde sua origem, incumbe-se de desempenhar um importante papel na construção da subjetividade de seus educandos em todas as gerações desde seu surgimento histórico. Essa perspectiva de construção da subjetividade está presente no interacionismo simbólico de Mead (1972), quando este autor afirma que o meio social antecede aos sujeitos em sua existência concreta. Assim sendo, a subjetividade é construída em interação com o mundo social, externo, em que os sujeitos nascem e que é um mundo em que as distâncias são reduzidas por meio da comunicação. Muito mais do que as influências do entorno imediato temos então um significativo conjunto de influências advindas de um mundo globalizado, cujas fronteiras, valores, alcances relativos às formas de pensar, desejar, atuar e interagir consigo mesmo e com o outro são estendidas pelas novas tecnologias de comunicação e de interação com um universo virtual. Essa ação propiciada pela internet e pelas redes sociais conecta os sujeitos de quaisquer cantos do planeta em tempo real e interfere na construção da subjetividade, assim como também afeta a percepção dos educandos em geral.

Obviamente que a lógica de mundo dos educadores e educandos não é, e nem poderia ser, a mesma. Contudo, é por meio do diálogo entre as diferentes subjetividades, ou intersubjetividade (HONNETH, 2003), que se torna possível articular as diferentes lógicas de educandos e de educadores, de forma a manter na escola um ambiente de saudável socialização, preparação cultural e capacitação para o trabalho das diferentes gerações que nela se reúnem.

Segundo Dubet (1994), há três aspectos essenciais nas condutas sociais que são: a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais, organizadores das condutas; o distanciamento subjetivo que os sujeitos

mantêm em relação ao sistema e a experiência como construção coletiva, e que recoloca o conceito de alienação, isto é, de redução da capacidade dos sujeitos para pensarem e agirem por conta própria ou por seus próprios meios, no centro da análise sociológica.

Destacamos aqui que diferentes gerações se apropriam dos princípios culturais e sociais de forma heterogênea e totalmente singular; o distanciamento subjetivo nos mostra que os sujeitos, por exemplo, os educandos, tem um universo de influências e de experiências para além da escola que se não for levado em consideração poderá ocasionar, e seguramente ocasiona, um decréscimo na qualidade das relações sociais, isto é, os educandos têm outros “mundos” além da escola. E assim, considerando a experiência como construção coletiva em que são reconhecidos os diferentes papéis e participações dos sujeitos, que é o que torna a escola um ambiente apto à formação e desenvolvimento humano quando os educandos e educadores partilham uma mesma experiência no ambiente escolar. Desconsiderar estes aspectos equivale a alienar os sujeitos educandos de sua própria história de vida.

Para o autor (1994), o que está presente nas relações sociais são situações localizadas, em que os sujeitos sociais não querem perder o domínio sobre suas próprias experiências singulares. Neste contexto, a sociologia da experiência é também uma sociologia da ação e do sujeito. Nessa perspectiva, o que chamamos de conjunto social se refere aos três grandes tipos de sistemas que são constituídos por lógicas próprias: a comunidade orientada pela lógica da integração; o mercado que é conduzido pela lógica estratégica e o sistema cultural que se organiza por meio da lógica da subjetivação. A experiência social, segundo Dubet (1994), é resultante da articulação entre estas três lógicas. Estas três lógicas apresentadas são importantes para a compreensão das relações sociais em geral, e para as relações no ambiente escolar principalmente no contexto de nossa investigação.

Conforme Dubet (1994), a *lógica da integração* foi o que sustentou as análises da sociologia clássica, com a ideia de identidade criada a partir da interiorização dos valores instituídos e do papel social de cada membro. Nas relações sociais, o outro é um diferente. Os problemas sociais seriam então resultados da não integração, dos desajustes dos sujeitos em relação às

hierarquias dos valores sociais e das normas de uma dada sociedade. Uma sociedade ideal bem ajustada seria então aquela em que seus membros são majoritariamente bem integrados, a noção de ordem equivaleria então à possibilidade de desenvolvimento e progresso.

Na *lógica estratégica*, segundo Dubet (1994), o mercado não significa apenas o conjunto de relações econômicas, mas, sim, todo o tipo de atividade social no interior de uma coletividade. Diferentemente da lógica de integração, com a importância do papel social, na lógica estratégica os sujeitos têm *status* modificável de acordo com as situações em que se envolvem, as posições sociais são relativas e esses sujeitos, que não são apenas integrados, mas que se regulam mutuamente de acordo com as regras pré-estabelecidas.

Por fim, na *lógica da subjetivação*, Dubet (1994), indica que o fator determinante é a atividade crítica dos sujeitos sociais, que não atuam somente em torno de seus próprios interesses, mas também levam em consideração interesses de natureza coletiva. Pela subjetivação o sujeito pode se distanciar de si mesmo e da sociedade em que está inserido, por meio do desenvolvimento de um olhar crítico em que analisa suas experiências e motivações para atuar, como também a forma de atuação dos demais membros de sua coletividade.

No cotidiano escolar a articulação dessas três lógicas apontadas por Dubet (1994), pode propiciar um espaço privilegiado de socialização e de formação cultural por meio do acesso ao conhecimento construído socialmente, de compartilhamento de experiências sociais e de capacitação para atuação no mundo do trabalho. Para o autor (1994), a escola se constitui como um *locus* de estruturação da personalidade a partir de normas e valores exercendo as três funções: educar, selecionar e socializar. E é justamente no exercício destas funções é que surgem os conflitos, que podem ser trabalhados a partir da articulação das três lógicas mencionadas acima, em um contexto de reconhecimento, como sugerimos a partir de Honneth (2003).

Considerando os aportes teóricos da sociologia da experiência de Dubet (1994), a perspectiva que trata sobre a experiência social pode se constituir em uma interessante abordagem no auxílio para melhoria na qualidade das relações que se desenvolvem no dia a dia de uma escola pública. Essa valorização da experiência social dos sujeitos é uma abordagem que opera

com uma lógica inclusiva e que respeita as vivências destes e pode superar a lógica da integração, que se baseia unicamente na submissão a determinados papéis sociais. Se a escola atuar somente na reprodução e conservação da ordem social vigente, e não na valorização das experiências sociais, a possibilidade de ampliação dos conflitos a ponto de torna-los situações de violências, é um dos resultados possíveis.

Nossa interpretação é a de que pela lógica da integração o conflito social não é visto como uma possibilidade de alcançar novos arranjos sociais. Pelo contrário, ao ler Dubet (1994), entendemos que a lógica da integração pretende que os sujeitos, neste caso os educandos, sejam integrados pela submissão ao conjunto de valores instituídos, o que, parece-nos, pressupor uma ordem correta de mundo. Os que não se adequam passam a ser vistos como potenciais casos perdidos, tipo: *não querem estudar, não se interessam pelo conhecimento, não estão nem aí*, etc. Esta perspectiva de integração à ordem vigente não abre espaço ao reconhecimento do outro em sua singularidade e nem do valor das experiências sociais vividas, já que a lógica utilizada acaba por evidenciar oposição entre estudantes, trabalhadores de apoio, professores e gestores.

Conflitos e violências são coisas distintas. Os conflitos, na perspectiva de autores como Simmel (1977; 1983 e 2006); Honneth (2003) e Dubet (1994), podem se constituir em momentos de tensão, mas que propiciam o reconhecimento do outro em sua singularidade, ao mesmo tempo em que por meio do diálogo construtivo, podem dar causa à diversas possibilidades de soluções para as demandas comuns. É assim que o conflito se transforma em motor de novos arranjos e rearranjos sociais. Não é assim com a violência.

A violência é parte da realidade e é uma relação social (SANTOS, 2009) e que também está presente nas escolas, que atuam como espaço ativo para educar, selecionar e socializar (DUBET, 1994) de coexistência entre sujeitos no desempenho de diferentes papéis sociais, por exemplo, gestores, docentes, discentes, em que se dão diferentes processos de produção e reprodução de conhecimento, e também de interação entre as dimensões políticas, culturais, institucionais e instrucionais.

SEÇÃO II

VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTUDOS E INVESTIGAÇÕES

A violência no ambiente escolar não é problema novo e nem existente apenas na realidade brasileira. Para exemplificar, durante a década de 1950 nos EUA, a ocorrência de violências no ambiente escolar por causa de seu forte impacto social, passou a se constituir como tema de estudos acadêmicos no âmbito das ciências sociais. Neste aspecto, destacamos que o problema de ocorrência de situações de violências em escolas é um fenômeno social também verificável em países que se caracterizam por uma sólida economia e por relações democráticas consolidadas, e não apenas em países que se formaram a partir do modelo de colonização europeu e que enfrentam imensas desigualdades sociais. Sobre essa dimensão mais global das violências em escolas, Santos (2009), a partir de suas investigações sociológicas, afirma que pelo menos em 23 países no mundo a questão das violências nas escolas preocupa, tanto os investigadores e estudiosos em geral, quanto políticos e administradores de políticas públicas, nessas primeiras décadas do século XXI.

2.1. Alguns estudos sobre violência escola na França, Canadá e EUA

Nesta investigação, identificamos que os estudos sobre a violência social estão centrados majoritariamente nas áreas das ciências sociais (antropologia, ciências políticas e sociologia) e humanas (educação, pedagogia e psicologia). Citamos a seguir alguns estudos sobre de três países: França, Canadá e EUA. Escolhemos esses países com economia estável e forte e duradoura tradição democrática para enfatizarmos que mesmo nestas sociedades também são enfrentados problemas com violências no ambiente escolar.

Começamos pela França devido ao fato de autores, ligados à sociologia e à educação francesa, que estudamos e citamos nesta investigação, como, por exemplo, Claire Colombier, Eric Debarbieux e Bernard Charlot, justamente por termos acesso a materiais relativos ao problema da violência escolar na França.

Mantendo nossa perspectiva de focar o olhar na relação entre a

sociedade e a escola (macro e micro realidade), recordamos que os países europeus em geral, mas muito especialmente a França sofre com um grave problema social com a xenofobia, isto é, é a aversão ou medo do estrangeiro. Não pretendemos nos estender muito a respeito deste tema, a xenofobia europeia e suas causas, contudo, algumas considerações são necessárias, para contextualizarmos nossa afirmação inicial sobre as influencias que os problemas sociais causam na escola.

Desde as primeiras duas crises do petróleo, em 1973 e 1979, já estava em curso no continente europeu um avanço das políticas neoliberais que pretendiam suplantam o Estado do Bem-Estar, *welfare state*, iniciado na Europa ao final da guerra em 1945, conforme afirma Anderson (1996). Nesse sentido, a década de 1980 já se inicia caracterizada como um momento de reorganização econômica em todo o ocidente, o que levou a fortalecer políticas neoliberais tanto nos países industrializados quanto nas economias periféricas que, nessa época eram chamados de terceiro mundo ou países subdesenvolvidos e atualmente de mercados ou economias emergentes. Essa reorganização teve, entre seus principais reflexos, a diminuição ou fechamento de um imenso número de postos de trabalho. Entre vários tipos de motivação para a xenofobia, apontamos aqui a questão da disputa por postos de trabalho, como se viu nas economias centrais dos países europeus.

Os trabalhos que apresentamos a seguir de Claire Colombier (1989); Eric Debarbieux (1999) e Bernard Charlot (2002), sobre a violência escolar estão contextualizados neste momento da história europeia caracterizado por um grande fluxo de imigrantes legais e ilegais, por uma reengenharia do modo de produção capitalista e pela redução do Estado de Bem-Estar com o avanço de políticas neoliberais.

Essa observação é feita para diferenciar as causas da xenofobia no contexto do século XXI que está ligada à aversão ao estrangeiro, sobretudo àqueles de origem muçulmana. Os medos e aversões dos cidadãos franceses se fundamentam, por exemplo, nos dois atentados ocorridos na França no ano de 2015: em Paris no mês de maio o ataque ao jornal Charlie Hebdo que vitimou 23 pessoas (12 mortos e 11 feridos); em novembro os ataques em Paris e Saint Denis cujo saldo de vítimas ultrapassou 350 pessoas (180 mortos e 170 feridos).

O sociólogo Eric Debarbieux (1999), em um colóquio ocorrido em 1994, cujo tema era “Violência e Missão Educativa”, a partir de investigações desenvolvidas na França, verificou que havia um forte crescimento da insegurança no ambiente escolar. E que este sentimento de insegurança estava relacionado: às transformações mundiais; às relações com os educandos e na ideia de crise do ofício de educador. Desta forma, o autor (1999), apontou para questões como o prolongamento da adolescência; à incerteza em relação ao acesso a postos de trabalho ao sair da escola e as novas concepções sobre constituição familiar, que deram causa a uma crise de identidade entre educandos e educadores, que Debarbieux (1999) entendeu ser muitas vezes, mas não somente, a responsável pelos conflitos e quadros de violência no ambiente escolar.

As formas de violências constatadas na investigação de Debarbieux (1999) revelam três tipos de violências no ambiente escolar: a violência de natureza jurídico-penal caracterizada por crimes e/ou delitos; as incivildades e o sentimento de insegurança. Para este autor (1999), a violência é um fenômeno socialmente determinado, e que é resultante de uma correlação entre exclusão social e violência escolar.

Ainda em relação à França, conforme Charlot (2002), as conflitualidades que ocorrem nas escolas públicas também surgem de problemas exteriores à realidade escolar, em especial nas regiões de comércio de substâncias psicoativas ilegais. Nestes locais, muitas vezes, acontecem brigas entre gangues por disputa de territórios, entre outros tipos de causas.

Também são comuns problemas relativos ao *bullying*, racismos, preconceitos de diferentes tipos, que dizem respeito não apenas aos alunos, pois está em questão também a capacidade da escola e seus agentes de gerirem situações conflituosas sem tentar resolvê-las por meio da violência institucional e simbólica. Para este autor (2002) há que ser considerado e compreendido cada tipo de violência que acontece nas escolas, isto é, a violência “na” escola, “à” escola e “da” escola.

Charlot (2002), ao apresentar essa tipologia acima mencionada: violência “na”; “à” e “da” escola, tem em mente a realidade estudada por sociólogos de seu país, a França. Contudo, ao investigarmos sobre a realidade das escolas brasileiras, percebemos que é perfeitamente possível utilizar os

tipos de violência “na”; “à” e “da” escola, pois essa tipologia descreve situações que são comuns às realidades francesa e brasileira, muito embora, haja especificidades que são próprias das condições sociais de cada país. Para fins de exemplo, podemos citar que entre as motivações para a violência nas escolas francesas está a questão das migrações, situação essa pouco comum no Brasil. Nesse sentido, temos dinâmicas semelhantes (violência “na”; “à” e “da” escola), mas as fontes ou fatores sociais que causam a violência devem ser investigados e analisados a partir da história social de cada sociedade.

Considera-se violência “na” escola aquela que ocorre dentro do ambiente escolar, sem estar ligada com as atividades ou a natureza da instituição escolar. A violência vem de episódios externos a escola e poderia ter acontecido em qualquer outro espaço. São atos que podem ser descritos como: ações de violência física entre sujeitos isolados ou entre grupos, consistindo em espancamentos, ferimentos, assaltos, estupros ou outras formas de agressão sexual, suicídios, preconceitos de religião, raça, gênero, sexo ou opção sexual, cor, preferências que fogem ao “padrão de normalidade” eventualmente assumido por uma coletividade social. Destacam-se ainda os atos de incivildades como: desacatos, grosserias verbais, indelicadezas de toda a ordem, submissão ao domínio de outrem, situações vexação e humilhações, desrespeitos etc., e que podem ocorrer nos diferentes espaços físicos da escola, mas que não estão ligadas à natureza das atividades escolares. Invariavelmente estas situações envolvem os sujeitos da escola na condição seja de vítima, ou de agressor, e mesmo em ambos os papéis conforme atuem em diferentes situações, cuja origem são problemas nascidos no contexto social/comunitário/entorno escolar dos sujeitos, mas que não estão relacionados com as funções básicas da escola.

A violência “à” escola acontece quando a instituição escolar, em seus diferentes e diversificados espaços físicos e/ou em seus símbolos sociais – bandeira, hino, etc. – é agredida pela ação dos sujeitos que atuam diretamente no dia a dia escolar (educandos) ou que residem no entorno escolar, em outros bairros ou cidades, mesmo que não estudem na escola. Caracterizam-se como atos, ações e atitudes que atingem diretamente e lesam a escola por seu papel institucional, por aquilo que ela representa no contexto da vida social. Esta forma de violência pode acontecer em resposta às ações dos educadores.

Por fim, a violência “da” escola refere-se ao uso da violência simbólica e institucional por parte de gestores, docentes e trabalhadores de apoio quando estes submetem os estudantes a situações arbitrárias que os fragilizam justamente por sua condição de alunos. É uma forma de violência e de controle social que se reveste de um caráter de legitimidade, dado o aspecto institucional da escola. Este tipo de violência se constitui como fator impeditivo, não só no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem com qualidade, mas afeta negativamente os processos de socialização e participação nas questões relativas às demandas do dia a dia escolar, visto que, muitas vezes são ações altamente antidemocráticas e/ou autoritárias, que não contribuem em nada para o desenvolvimento dos jovens como cidadãos ativos e participativos.

Charlot (2002), classifica a violência em três níveis, *violência*: golpes, ferimentos, roubos, crimes e vandalismos e sexual; *incivilidades*: humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito e; *violência simbólica ou institucional* compreendida, entre outras coisas, como um acentuado desprazer no ensino – por parte dos alunos; e negação da identidade e da satisfação profissional – por parte dos professores.

É importante destacar que, segundo Charlot (2002), a violência escolar é vista de forma diferente pelos sujeitos, isto é, educandos e educadores (docentes, gestores e trabalhadores de apoio escolar) possuem lógicas distintas para compreender a violência na escola, dependendo de qual, ou de quais sujeitos estejam abordando a questão.

Para sustentar a questão da diferença de compreensão sobre a violência entre os diferentes sujeitos, o autor (2002), relata uma enquete feita por Cécile Carra e François Sicot com 2.855 estudantes franceses sobre se estes haviam sido ou não vítimas de algum tipo de violência na escola que frequentavam. As respostas dos estudantes entrevistados mostraram que 1.999 estudantes, isto é, aproximadamente 70% dos entrevistados afirmaram haver sido vítimas de algum tipo de violência. Essa investigação citada por Charlot (2002), mostrou sobre a violência, havia, entre docentes e discentes uma lógica distinta. Os docentes originavam-se majoritariamente da classe média, enquanto que os discentes que eram pertencentes a grupos sociais subalternos e aos imigrantes de diferentes países. Assim, a pesquisa evidenciou que docentes e discentes

não chamam de violência aos mesmos tipos de ações. Destacamos o diálogo como elemento essencial no enfrentamento das conflitualidades no ambiente escolar, conforme sugere Colombier (1989).

No contexto francês, além da abordagem sociológica de Debarbieux (1999) e Charlot (2002), há também autores ligados à abordagem da pedagogia institucional, como o trabalho da pedagoga Claire Colombier, para quem a violência nasce da exclusão social e da recusa ao diálogo, situação que ela classifica como emparedamento da palavra ou “palavra emparedada” (COLOMBIER, 1989, p. 68). Para definir a ideia de palavra emparedada, ela questiona quais são as classes ou aulas, em quais horários durante seus estudos, as e os estudantes têm a possibilidade de analisar o que lhes acontece (na vida social e escolar) e de falar a respeito dessas vivências? Ela afirma que violência é um discurso da recusa. O que evidencia a urgência de se criar espaços e tempos para a palavra, desenvolver estratégias para dizer e/ou escrever o que não vai bem. Mas esses diálogos não podem ser ingênuos, já que não se trata de cair em uma falsa ideologia de consenso, acreditar que apenas por falar, todas e todos irão ficar de acordo. Antes, pelo contrário, é preciso levar em conta a importância capital dos conflitos e criar e organizar novos meios para sua resolução.

A autora (1989) salienta que o diálogo não é um simples falar por falar, mas um uso da palavra que toma em consideração conflitos presentes na escola, que são reflexos de circunstâncias sociais características da realidade francesa, com objetivo de construir alternativas que melhorem a qualidade do convívio. Essa crítica de Colombier (1989) é bastante válida, na medida em que é comum chamar de diálogo, o que é, de fato, um monólogo, pois a fala amparada apenas na posição hierárquica de um sujeito sem o reconhecimento do outro, não é e nunca será um diálogo.

A violência nas escolas é objeto de estudos também no Canadá, em que a violência dos estudantes reflete a violência de seu próprio meio social, conforme afirmado por Herbert (1991). Destaca-se que há no país uma acentuada variedade étnica e cultural, o que para o autor (1991), propicia o surgimento de conflitos e de quadros envolvendo violências sociais.

Mesmo sendo uma economia bem desenvolvida e vivendo uma democracia consolidada a longo tempo, a realidade canadense apresenta,

segundo relata Herbert (1991), estruturas organizacionais e conjunto de valores distintos que são refletidos necessariamente nas ações dos sujeitos. Essas diferenças entre valores sociais é o que faz com que, nas escolas, as relações sociais sejam marcadas por desigualdades e injustiças. Ele aponta como explicação para a violência escolar no Canadá, fatores de natureza individual na construção da autoestima dos jovens; também fatores particulares de cada família e das próprias escolas em suas complexas singularidades.

Nos EUA a questão da violência escolar é objeto de investigações acadêmicas desde a década de 1950, por educadores, sociólogos e outros profissionais. Os fatores que alimentam a violência escolar são bastante diversificados. Apontaremos a seguir o que afirmam alguns estudiosos da realidade escolar nos EUA no contexto das últimas décadas do século XX. Autores como Hyman (1997); Kreiner (1996); Johnson and Johnson (1995) e Remboldt (1994), apontam para as mudanças no padrão de família tradicional e nas transformações sofridas nos modelos de vida comunitária, que caracterizaram a formação social do país.

Os estudos de Remboldt (1994) indicam que na sociedade norte-americana a violência adquiriu um *status* de normalidade, o que a tornou, em certo sentido, aceitável graças às contribuições da mídia, sobretudo dos filmes de Hollywood e também dos jogos de computadores e do facilitadíssimo acesso às armas, conforme foi também apontado pelos estudos de Kreiner (1996). Os autores (REMBOLDT, 1994 e KREINER, 1996), sugerem que há forte tolerância por parte dos pais e dos educadores, que é também um fator que contribui positivamente para o aumento da violência social que acaba repercutindo no ambiente escolar. Essa violência no ambiente escolar se manifesta nas inúmeras ocasiões em que estudantes, fazendo uso de armas de fogo, produziram massacres em escolas, algo incomum na história social de outros países.

Com a pretensão de contextualizar estas três sociedades com tradição democrática sedimentada e de estabilidade econômica, finalizamos este tópico evidenciando que a violência está presente em cada sociedade de forma diferente e ela influencia as convivências nas escolas.

A seguir, abordamos a questão da violência na América Latina. Nossa perspectiva é a de que a violência escolar como um problema mundial.

2.2. Alguns estudos sobre violência escola na América Latina e no Brasil

Em nossa perspectiva de relacionar a violência que acontece nas sociedades, em seu sentido mais amplo, com as violências nas escolas, apontamos aqui alguns dados sobre violência na América Latina e no Brasil. Obviamente, não é nosso propósito aprofundar a discussão sobre a violência social latino-americana, mas apenas mencionar, ainda que brevemente, alguns estudos no sentido de manter nosso foco na relação entre acontecimentos da vida em sociedade e seus reflexos nas escolas.

No ano de 2013 a Organização das Nações Unidas (UN NEWS CENTRE, 2013), divulgou um estudo coordenado por Rafael Fernandez de Castro, cientista político mexicano e chefe do Departamento de Estudos Internacionais Instituto Tecnológico Autônomo do México (ITAM), no qual são analisados dados que apontam que, quatro entre os cinco países mais violentos do mundo estão na América Latina. O critério utilizado na investigação foi o número de assassinatos ocorridos entre 100 mil cidadãos. Os países são: Honduras; El Salvador; Venezuela e Guatemala. Entre os dados apontados por esse Relatório, foi estimado que entre os anos de 2000 e 2010, cerca de um milhão de pessoas perderam a vida por ações criminosas e violentas na América Latina e no Caribe. Ainda segundo a pesquisa, em um dia comum, em média 460 pessoas são vitimadas por ações violentas, sendo que, majoritariamente as mulheres são as principais vítimas da violência. Os seis principais pontos destacados pelo Relatório são: a criminalidade nas ruas (roubos, furtos, etc.), a violência e crimes contra jovens, violência de gênero, corrupção (política e policial), violência cometida por agentes públicos (policiais) e criminalidade organizada. O coordenador destacou que o tráfico de drogas, como crime organizado, se destaca no cenário latino americano, contudo, salienta que as medidas repressivas e restritivas de combate à criminalidade têm se mostrado ineficientes diante da extensão do problema social.

Sobre a violência nas escolas, a ONU (UNESCO, 2003), publicou um trabalho em que são analisadas as situações de escolas em países como, por exemplo a Argentina, o Brasil, a Colômbia, o Chile, o Equador, o México, a República Dominicana e o Uruguai. Dada à emergência do tema, a ONU

procurou sistematizar algumas abordagens e tipos de violência que foram verificadas nos diferentes cotidianos escolares, assim como também tratou de verificar eventuais formas e alternativas de enfrentamento a esse grave problema que é o da violência no ambiente escolar.

Posteriormente, em 2011, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2011), publicou um trabalho em que foi resultado de uma investigação desenvolvida sobre dados mais de superfície (os acontecimentos em si) e o aprofundamento (causas e conexões entre os dramas sociais e seus reflexos nas escolas) da questão da violência escolar na América Latina e no Caribe. Não discutiremos os dados dos Relatórios neste texto, pois interessamos apenas destacar que as diferentes sociedades da América Latina, têm relações antigas com o uso da violência. E que essa violência social se faz presente nas escolas e no cotidiano dos sujeitos, quer seja por meio de violência física quer seja por meio de violência simbólica.

Na perspectiva de manter o enfoque nas relações entre a realidade social das sociedades, e seus reflexos na vida escolar, faremos algumas considerações sobre a violência na sociedade brasileira.

No Brasil as violências em suas diferentes formas sempre foram parte do cenário social, como exemplos históricos, se pode destacar a “catequização” dos indígenas e a escravização do negro que representam não apenas o uso constante e contínuo da violência física, mas também de violência simbólica, na medida em que se desenvolveu um processo de negação da cultura destes povos. As duas formas de violências praticadas contra esses dois grupos sociais os manteve em uma posição bastante desprivilegiada na vida social, e da base ao racismo e preconceitos enfrentados até nossos dias.

Podemos citar também como fonte de conflitualidades o autoritarismo, a centralização e o dirigismo por parte do Estado diante de uma sociedade que não conseguiu desenvolver uma tradição de articulação e participação política, conforme foi apontado por Schwartzman (1988), que permitisse aos cidadãos manter e desenvolver uma pressão por maior equilíbrio nas relações entre o Estado e a sociedade. Para essa forma de violência também contribuiu fortemente a grave desigualdade social, em todas as suas formas, que se apresenta como uma das mais antigas características do país. E que ainda

permite ao Brasil desfrutar o vergonhoso *status* de ser um dos países mais desiguais do mundo. Mesmo tendo ocorrido um vertiginoso crescimento econômico no Brasil ao longo de século XX, conforme afirma Ribeiro (2007), as condições de desiguais e injustas se mantiveram quase inalteradas no país. Esta é também uma das causas, as desigualdades e injustiças sociais, que potencializam violências na sociedade e nas escolas particularmente.

Muito embora a violência tenha sido parte da constituição do cenário social brasileiro, ela passou a desenvolver seus próprios contornos a partir da segunda metade do século XX. Nesse sentido, estudamos e refletimos do sociólogo brasileiro Sérgio Adorno, coordenador do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo – NEV/USP.

Adorno (2002) adverte que desde meados da década de 1970 é crescente um sentimento, não infundado, de insegurança entre os brasileiros. E esse medo é justificado pelas estatísticas oficiais sobre a criminalidade no Brasil, que apontam para um vertiginoso aumento da violência com casos roubos, homicídios, sequestros, estupros, tráfico de drogas, etc. apontando inclusive para uma mudança no perfil dos criminosos também ligados à classe média e não apenas às classes subalternas. Segundo Adorno (2002), o número de homicídios causados pelo uso de armas de fogo desde 1979 tem acentuado crescimento. Nesse sentido, a taxa de crescimento dos homicídios cresceu mais que a população. No ano de 1980 no Distrito Federal, a taxa de homicídios era de 13,7 para cem mil habitantes, após 11 anos, em 1991, saltou para 36,3. Na Região Metropolitana de Belo Horizonte, o crescimento do número de homicídios foi de 31,21% entre os anos de 1991 a 1996. No Rio de Janeiro, cresceram os homicídios dolosos que, entre 1985 com 33,35 registros/cem mil habitantes, cresceu em 1989 para 59,16 registros/cem mil habitantes. Em São Paulo capital, os homicídios evoluíram de 48,69 registros/cem mil habitantes, em 1991, para 55,77 registros/cem mil habitantes, em 1996, na Região Metropolitana.

Essas mortes atingiram principalmente adolescentes e jovens adultos masculinos das classes populares do meio urbano, e para Adorno (2002), esta particularidade tem sido observada em estudos sobre mortalidade por causas violentas no Brasil. Na Região Metropolitana de São Paulo, por exemplo, os registros de mortes violentas indicam que a incidência se dá majoritariamente

nos bairros da periferia urbana onde as condições de vida são bastante depauperadas. Segundo sugere o autor (2002), boa parte das mortes violentas está ligada às guerras entre quadrilhas, associados ou não com o tráfico de drogas ilícitas.

Ocorreram e ocorrem, segundo Adorno (2002), graves violações de direitos humanos praticadas por policiais em confronto com civis, suspeitos práticas criminosas, e também por ação de justiceiros e/ou grupos de extermínio. O autor (2002) destaca, nas ciências sociais, que o impacto da violência na sociedade vem sendo um importante objeto de estudos desde as últimas décadas do século XX.

Na perspectiva de desenvolver explicações sociológicas sobre este fenômeno social, ele aponta algumas possíveis explicações. Nos últimos cinquenta anos a sociedade brasileira passou por aceleradas mudanças nunca antes experimentadas, e que afetaram também os padrões convencionais de violência e de delinquência. Nesse sentido, novas formas de acumulação do capital, de concentração industrial e tecnológica; transformações substantivas nos processos de produção de bens e das relações de trabalho; no recrutamento, na alocação, distribuição e utilização da mão de obra, produziu influencias significativas nas tradicionais formas de associação e representação por parte dos sindicatos; as transformações nas fronteiras do Estado-nação, criando um deslocamento nas relações entre os sujeitos com o outro, com o Estado e entre os diferentes Estados, tal situação refletiu-se também nos conflitos políticos e sociais, bem como nas formas de solucionamento deles.

Existia uma estreita relação entre violência e desigualdade social, no sentido de supor que a pobreza levaria necessariamente ao crime e à violência, segundo Adorno (2002), apesar dessa perspectiva haver sido, em partes, superada no Brasil. Foram criados em algumas capitais brasileiras, mapas da violência na década anterior (anos 1980), que mostravam que as taxas de homicídios eram mais elevadas em regiões com menor infraestrutura, com maiores taxas de desemprego e com falta de serviços de cultura e de lazer.

Adorno (2002) menciona ainda um estudo desenvolvido sobre a cidade de São Paulo, que mostravam que a maior incidência de homicídios estava conectada com as altas concentrações habitacionais que caracterizam os bairros onde residem as populações trabalhadoras de baixa renda. O estudo

parece indicar que nessas localidades há maior propensão para desfechos violentos ou fatais dos conflitos sociais, sejam eles interpessoais e/ou intersubjetivos.

Por fim, o autor (2002) evidencia que há uma crise no sistema de justiça criminal brasileiro. E menciona que há um grande número de estudos que indicam a baixa capacidade do sistema de justiça criminal: as polícias, ministério público, tribunais de justiça e sistema carcerário/penitenciário, que não dão conta de conter e/ou dar solução aos muitos crimes e as violências no contexto do estado democrático de direito. Os estudos sugerem que o crime não apenas cresceu, mas mudou qualitativamente, contudo, em sentido contrário, o sistema de justiça manteve-se com a mesma operacionalidade das três ou quatro últimas décadas. Em outras palavras, aumentou a distância entre a evolução dos crimes e das violências na sociedade brasileira, com o conjunto de “resposta” institucional. Os criminosos passaram a dispor de maiores recursos e organização, paralelamente à baixa ou baixíssima capacidade do Estado impor a ordem legal. Os reflexos fortemente visíveis desta situação podem ser vistos na dificuldade do poder público em manter para si o monopólio da violência estatal, como se percebe facilmente por meio dos inúmeros motins e rebeliões nas prisões brasileiras, nos resgates cinematográficos a prisioneiros e nas grandes áreas controladas por traficantes.

O resultado dessa situação é a baixa crença dos cidadãos nas instituições encarregadas de promover a justiça na sociedade, e isso aumenta o sentimento de insegurança da sociedade brasileira, como dito no início da apresentação das ideias do sociólogo Sérgio Adorno do NEV/USP.

As situações apontadas por Adorno (2002) parecem sugerir que há certa “naturalização” da violência. Nesse sentido, para Santos (2009), a sociedade brasileira aceita o uso da violência, ou pelo menos, acaba resignando-se com ela, incorporando-a como prática social e política coletiva. A violência social se reflete na escola brasileira. Neste sentido, o que é noticiado na *mídia* sobre violências em escolas brasileiras é também reflexo das insatisfações sociais que, no limite, tornam-se violências entre os sujeitos e entre os grupos sociais.

Para Santos (2009), as violências nas escolas são temas emergentes na atual sociedade globalizada, e se apresentam como um fenômeno social

qualificado por ele como enclausuramento do gesto e da palavra. Nesse sentido, para o autor (2009), a compreensão das relações entre escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais presentes no espaço social da escola.

No Brasil o tema violência nas escolas é investigado por diferentes autores. Em nosso estudo, escolhemos trabalhar com a perspectiva da socióloga Mirian Abramovay, no livro intitulado *Cotidiano das escolas: entre violências* (ABRAMOVAY, 2006), em que ela aprofundou discussões e investigações sobre o conceito e as formas de violência e de violência nas escolas. Para Abramovay (2006), os relacionamentos entre os sujeitos na escola (discentes, docentes, gestores, trabalhadores de apoio) se constituem como indicadores para aferir e classificar o ambiente escolar. Pois, são estas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que influenciam e que, portanto, interferem no comportamento da comunidade escolar, contribuindo para o estabelecimento de um melhor ou pior clima no desenvolvimento das atividades escolares.

Pesquisadores como Caren Ruotti; Renato Alves e Viviane de Oliveira Cubas, ligados ao Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo – NEV/USP publicaram um livro intitulado *Violência na escola: um guia para pais e professores* (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006), que sintetiza um conjunto de importantes investigações sobre a violência em escolas que foram desenvolvidas pelos membros do grupo de estudos NEV/USP. Ruotti, Alves e Cubas (2006), indicam que a escola tem um papel extremamente importante na vida dos estudantes, não apenas em relação ao *status* presente, como estudante, mas também na definição da vida futura destes, no sentido de escolha da profissão, atuação social, etc. Entendem, portanto, que abordar a questão da violência escolar apenas como caso de polícia ou então ignorar e subestimar suas implicações se constitui em um sério erro, pois compromete o presente e o futuro dos estudantes.

Estes autores (2006) compreendem que há menor resistência em reconhecer a violência na escola quando ocorrem delitos criminais, mas não quando acontece violência na forma simbólica, muito embora esta também afete negativamente os processos de socialização dos discentes ao naturalizarem quadros de incivildade em prejuízo da aprendizagem. Os

autores alertam para a importância de evitar a criação de estigmas nos alunos envolvidos em quadros de violências, pois estes costumam ter por hábito o superestimar as situações que são vividas durante o convívio escolar, e isso pode afetar seriamente a maneira como pensam e sentem a respeito de si mesmo comprometendo assim sua atuação social futura.

Outra contribuição importante para nossa investigação foi o trabalho do professor Álvaro Crispino, com o artigo intitulado *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação* (CRISPINO, 2007), em que ele apresenta um estudo que aponta para a importância que o jovem atribui à educação, à escola e ao professor, ao mesmo tempo em que apresenta sua preocupação com a violência. O autor (2007) aborda os conceitos de conflito e de conflito escolar, discutindo algumas maneiras de classificar os conflitos e os conflitos escolares a fim de contribuir com o entendimento do problema. E indica a mediação de conflito como alternativa altamente significativa para o enfrentamento da violência escolar. Conforme Crispino (2007), as razões para a ocorrência de conflitos na escola pública são múltiplas, pois a massificação da educação por meio da ampliação do número de estudantes, muito especialmente desde a década de 1990, foi responsável pela vinda de culturas diversificadas, o que estabeleceu e ampliou novos campos de conflitos no convívio em função desta diversidade social e da dificuldade dos educadores (docentes e gestores principalmente) em lidar com tal complexa diversidade.

Segundo Crispino (2007), na mesma perspectiva de Simmel (1977; 1983 e 2006), os conflitos são parte inerente da vida em sociedade, na medida em que há maneiras diferentes de ver e de interpretar situações e acontecimentos nas interações sociais, e são essas diferenças que permitem o surgimento de conflitos. Para o autor (2007), os conflitos já começam na infância, passam para os conflitos pessoais durante a adolescência e na maturidade se constituem como conflitos interpessoais.

Para o autor (2007), os conflitos são manifestações necessárias e fundamentais para o desenvolvimento dos relacionamentos entre os sujeitos, os grupos sociais, os organismos políticos e nações. São de vital importância social, pois ajudam a regular as relações sociais, propiciam ainda a que os sujeitos vejam o mundo pela ótica do outro; viabilizam condições de

reconhecimento das diferenças, que não são absolutamente ameaças à vida social e escolar, antes tais diferenças ajudam a definir e redefinir identidades dos envolvidos; os conflitos permitem ainda que seja percebido o olhar do outro com suas formas de racionalização e estratégias de cooperação social. Nessa perspectiva, os conflitos propiciam oportunidades de crescimento e amadurecimento social.

Em seus diferentes pontos de vista, Abramovay (2006) e Chrispino (2007), convergem em um ponto de suas investigações: a violência surge da negação da palavra, do diálogo no espaço escolar e da incapacidade para a negociação. De forma parecida também há a perspectiva de Santos (2009), para quem a violência reflete o encarceramento do gesto e da palavra no ambiente escolar, que tem como um dos resultados possíveis, situações de conflitos que não são mediadas, ou que são inadequadamente mediadas, e podem vir a se transformar em violência nas escolas.

Outro trabalho que nos trouxe importante contribuição foi o texto *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas* (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009), em que os autores identificam como violências: gestos e atos físicos nos quais se enquadram as agressões e roubos; agressões verbais, como ameaças, altercações, humilhações; atos de comunicação não verbal como olhares, silêncios, isolamento do grupo; situações conflituosas e sociais: racismo, desigualdade social ou de gênero ou relacionais como nos quadros de conflitos nas relações interpessoais; e tensões entre forças contrárias que conduzem às situações limítrofes nas quais ocorre uma cisão e se produz como consequência de um conflito aberto, atos de violência física ou violência de fato.

Às vezes a violência também se expressa por meio do crime organizado, tráfico de drogas ilícitas, violência urbana, violência intrafamiliar e violência relacionada à identidade cultural, racial, financeira e das condições de vida dos sujeitos de uma forma geral no contexto da sociedade globalizada neste início de século XXI.

Os autores, Abramovay; Cunha; Calaf (2009) desenvolvem ainda uma interessante classificação das ações e tensões violentas, e as subdividem em três níveis: *violência dura*, *micro violências* ou incivildades e *violência simbólica*. Estes conceitos são um importante auxílio à compreensão sobre as

minúcias das violências nos ambientes escolares.

Eles afirmam que as *violências duras* são os atos classificados legalmente como crimes ou infrações presentes nos códigos penais: lesões corporais, ameaças, roubos, furtos e tráfico de drogas. As situações de *micro violências* ou *incivilidades* que são as que não afrontam nem as leis e nem os diferentes tipos de regimentos dos estabelecimentos sociais, mas ferem, sim, as regras da boa convivência, caracterizando-se por desordens e grosserias. E, por fim, as *violências simbólicas* referem-se a uma forma de dominação apoiada nos mecanismos simbólicos de poder que compõem as estruturas das sociedades em geral. A principal característica desta forma de violência, a simbólica, é que pessoas que são vítimas muitas vezes nem mesmo conseguem percebê-las como violência sofrida, dado que ela se baseia em uma legitimação social. Como exemplo desse tipo de violência não percebida pelas vítimas, mencionamos casos de violência contra as mulheres, em que as vítimas entendem como “natural” a ação dos companheiros. Ou mesmo a violência das instituições, como a que mencionam nossos sujeitos de pesquisa a respeito da ação da polícia, sobretudo a polícia militar, a PM, conforme mostraremos nas análises.

A respeito da problemática da violência na escola, no contexto do estado de São Paulo, mencionamos o trabalho de Nascente, Gomes e Ferreira (2014), que citam uma pesquisa desenvolvida pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP no ano de 2013, em que 44% dos professores ouvidos diziam haver sofrido algum tipo de violência por parte dos estudantes e, 57% dos docentes que foram entrevistados consideravam as escolas estaduais como violentas. Verificando os dados correspondentes ao ano de 2013, a rede paulista era composta por 4.168 escolas, nas quais trabalhavam 240.000 docentes e gestores atuavam nos processos de gestão, ensino e aprendizagem de um impressionante número de 10.344.496 estudantes.

Nascente, Gomes e Ferreira (2014), analisando a pesquisa desenvolvida pela APEOESP, apontaram em seus estudos que os educadores reclamavam das seguintes ações praticadas pelos estudantes das escolas que participaram da pesquisa: agressão verbal ou xingamento 62%; violência física 43% falta de educação ou respeito a valores 33%; problemas familiares ou postura dos pais

20%; violência como agressão verbal 17%; *bullying* 12%; mau comportamento dos alunos ou conflito entre alunos 11%; uso de drogas e/ou álcool 7%; problemas relacionados à infraestrutura escolar como a depredação ou atos de vandalismo 6%; falta de condições adequadas de trabalho e/ou desvalorização do professor 6%; indisciplina, ausência de regras e/ou problemas de autoridade 4%; problemas sociais variados 3%; políticas públicas educacionais inadequadas 3%; discriminação e/ou preconceitos variados 3% e outros tipos 5%.

Considerando os estudos desenvolvidos pelas autoras e autores brasileiros, compreendemos que os relacionamentos entre os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar são os indicadores que permitem a aferição e classificação do funcionamento de um ambiente escolar, pois as relações sociais influenciam e interferem nos comportamentos dentro da comunidade escolar, criando um melhor ou pior clima para o desenvolvimento das atividades no ambiente escolar (ABRAMOVAY, 2006).

Ficou para nós também evidenciado que a escola tem um importante papel na vida dos estudantes em relação às escolhas que delinearão seu futuro, como a profissão e sua forma de atuação na vida em sociedade; que não é produtora tratar a violência escolar apenas como caso de polícia, pois ignorar e/ou subestimar suas implicações compromete negativamente o presente e o futuro dos estudantes envolvidos em situações de violência. Nas escolas, é menor a resistência em reconhecer a violência nos casos de delitos criminais, mas não quando acontece violência na forma simbólica, que afeta negativamente os processos de socialização ao naturalizar incivildades; que é importante evitar estigmas nos alunos envolvidos em quadros de violências, pois estes tendem a superestimar as situações vividas durante o período de escolarização (RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006).

Os jovens atribuem valor à educação, à escola e aos professores; que os conflitos escolares podem, e devem, ser trabalhados por meio da mediação que é uma alternativa significativa no enfrentamento da violência escolar, considerando que as razões para a ocorrência de conflitos na escola pública são múltiplas, pois a massificação da educação por meio da ampliação do número de estudantes, muito especialmente desde a década de 1990, foi responsável pela vinda de culturas diversificadas, o que estabeleceu e ampliou

campos de conflitos no convívio em função desta diversidade social e da dificuldade dos agentes em lidar com tal diversidade. E que os conflitos são parte inerente da vida em sociedade, e são manifestações necessárias e fundamentais para o desenvolvimento dos relacionamentos entre os sujeitos, os grupos sociais, os organismos políticos e nações (CHRISPINO, 2007).

As diferentes formas de violências podem surgir quando acontece a negação da palavra, do diálogo no espaço escolar, quando há uma incapacidade dos sujeitos para desenvolver a negociação (ABRAMOVAY, 2006 e CHRISPINO, 2007). Esse encarceramento do gesto e da palavra no ambiente escolar propicia ao surgimento de situações de conflitos que ao não serem mediadas ou serem mediadas de forma inadequada, podem vir a se transformar em quadros de uso da violência nas escolas (SANTOS, 2009).

Como já mencionamos, as violências podem ser classificadas por meio de gestos e ações físicas agressivas nas quais se enquadram as agressões e roubos; agressões verbais, como ameaças, altercações, humilhações; atos de comunicação não verbal como olhares, silêncios, isolamento do grupo; situações conflituosas e sociais: racismo, desigualdade social ou de gênero ou relacionais como nos quadros de conflitos nas relações interpessoais; e tensões entre forças contrárias que conduzem às situações limítrofes nas quais ocorre uma cisão e se produz o conflito aberto tendo como consequência possível os atos de violência de fato ou violência física.

Às vezes a violência também se expressa por meio do crime organizado, tráfico de drogas ilícitas, violência urbana, violência intrafamiliar e violência relacionada à identidade cultural, racial, financeira e das condições de vida dos sujeitos, e isso acontece comumente no contexto da sociedade globalizada ou mundializada neste início de século XXI. E podem ser divididas em três níveis: as *violências duras* que são os atos classificados legalmente como crimes ou infrações presentes nos códigos penais: lesões corporais, ameaças, roubos, furtos e tráfico de drogas; as *micro violências* ou *incivilidades* que são as que não afrontam nem as leis e nem os diferentes tipos de regimentos dos estabelecimentos sociais, mas ferem as regras da boa convivência, caracterizando-se por desordens e grosserias; e as *violências simbólicas* referem-se a uma forma de dominação apoiada nos mecanismos simbólicos de poder que compõem as estruturas das sociedades em geral. A principal

característica destas é que pessoas que são vítimas deste tipo de violência, muitas vezes, nem mesmo conseguem percebê-las como violência sofrida (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

O que deve ficar muito claro é os conflitos sociais ao causarem reflexos na vida escolar, podem, se bem mediados, se constituir em excelentes “instrumentos” de construção de soluções democráticas, inclusivas, participativas e de significativa importância na formação do estudante e do trabalhador que atuará socialmente no interior da sociedade brasileira. As violências, diferentemente, são situações em que a palavra e o gesto são “aprisionados” ao estabelecerem condições de exploração, abuso, intimidação, dominação das vontades, o que em absolutamente nada contribui para uma sociedade e para uma escola melhor.

Na próxima seção tratamos dos fundamentos e dos procedimentos metodológicos da presente tese.

SEÇÃO III

FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao discorrer sobre as características da moderna sociedade ocidental, Santos (2009), como já foi mencionado antes, afirma que há diferentes formas de conflitualidades, ou violências. A sociedade é constituída por um tecido social que se caracteriza por constantes discontinuidades, em que há um número ilimitado de relações possíveis entre os sujeitos e os grupos sociais. E as diversificadas situações relacionadas às individualidades dos sujeitos históricos, e de como se organizam para responder às questões e demandas próprias de suas respectivas coletividades, e que se tornam fatores que propiciam o desenvolvimento de causas para o surgimento das discontinuidades.

Assim, as questões e demandas que mobilizam as relações sociais geram discontinuidades nas estruturas de uma sociedade, e afetam de diferentes formas as expectativas de ação entre os sujeitos. Causam ainda influencia na forma pela qual os direitos são ampliados, e também são desenvolvidos novos direitos, que organizam a vida dos sujeitos na sociedade. Também acontece que as transformações causadas por diferentes e diversificadas expectativas geradas no viver social fazem com que os sujeitos tenham mundos culturais diferentes, conforme aponta Dubet (1994). O que significa que entre o mundo cultural das diferentes gerações, pais e filhos ou entre educadores e educandos, por exemplo, há diferenças significativas que acabam por criar condições para o desenvolvimento de conflitos que, senão mediados ou mal mediados, podem dar causa à conflitualidades ou violências nos diferentes âmbitos da vida social, e muito particularmente nas escolas, que dificultam o reconhecimento entre os sujeitos.

Ainda destacamos que as transformações e mudanças que ocorrem na cultura, na moral, nas leis e regulamentos, nas concepções e valores que sustentam uma sociedade, isto é, suas estruturas sociais, e que são também causas de conflitos e conflitualidades ou violências, se refletem no dia a dia das escolas públicas.

Nesse sentido, desenvolvemos a presente pesquisa com o propósito de melhor compreender as relações que envolvem educadores (docentes e

gestores) e estudantes do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA – ou educandos, tendo como eixo os conflitos e conflitualidades ou violências que ocorrem nas escolas. Pois, compreendemos que os mesmos problemas enfrentados na vida diária de uma sociedade qualquer, estão necessariamente presentes nas relações que se desenvolvem no cotidiano de qualquer escola brasileira. Especialmente nas duas escolas públicas em que realizamos nossa investigação.

Para desenvolver este estudo, entendemos também que era necessário fazer uma escolha metodológica, e para isso seguimos a orientação de Minayo (1995), que adverte que, para que as situações empíricas sejam estudadas, devemos atentar primeiramente para o ambiente social, pois são as condições deste ambiente que auxiliaram o investigador a fazer a escolha da melhor perspectiva metodológica para realizar seu trabalho. Nessa perspectiva, optamos pela técnica dos grupos focais, por entendermos que ela iria propiciar maior liberdade de fala e participação aos sujeitos da investigação, isto é, aos educandos e educadores convidados, e que aceitaram participar do trabalho investigativo.

Primeiramente, quanto ao tipo de pesquisa, este estudo se caracterizou como uma investigação qualitativa que segundo Bogdan e Biklen (1994), designa a coleta de dados com riqueza de pormenores e detalhes descritivos referentes a sujeitos, ambientes e diálogos. Ao se desenvolver as análises no próprio ambiente de convívio e interação entre os sujeitos, se pode compreender melhor a complexidade do ambiente e do contato aprofundado com o entendimento e interpretações dados pelos sujeitos participantes da investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), com base em Guba (1978) e Wolf (1978), a investigação qualitativa na área da educação recebe o nome de naturalista, pois o investigador realiza a coleta de dados no ambiente natural em que os fenômenos investigados ocorrem.

Por ser uma investigação qualitativa não nos preocupamos com representatividade numérica – que caracteriza as pesquisas quantitativas – mas, sim, com o aprofundamento da compreensão dos educandos e educadores sobre conflitos e conflitualidades na sociedade e na escola pública, pois esta, a escola, e sobretudo a escola pública, é uma instituição fundamental para a manutenção e o funcionamento da sociedade. Pois, como já verificamos

e mencionamos algumas vezes ao longo deste texto, as questões presentes na sociedade se refletem na cotidianidade das escolas públicas brasileiras.

No que se refere aos objetivos da investigação, classificamos este trabalho como uma pesquisa exploratória, na medida em que procuramos nos familiarizar com a questão dos conflitos e das conflitualidades ou violências na sociedade e na escola pública, tomando por base de análise não apenas as teorias, mas, principalmente aquilo que pensavam e diziam os sujeitos da pesquisa, isto é, os educandos e os educadores (docentes e gestores) atuantes nas escolas públicas durante o período em que desenvolvemos a investigação. Muito embora, sobre esse aspecto, seja fundamental destacar que a pesquisa exploratória, segundo Gil (2002), é utilizada para investigar temas que são pouco conhecidos e explorados. O que não é exatamente o caso de nossa investigação. Os conflitos sociais e as conflitualidades são temas abordados por pesquisadores de diferentes áreas como educação, direito, psicologia social e sociologia, etc., contudo, chamamos de exploratória na medida em que procuramos escutar opiniões e impressões pessoais dos sujeitos que habitualmente são poucos escutados: os educandos. Conforme verificamos, os trabalhos de investigação de que tivemos conhecimento tendem a focar o aspecto institucional, ou então são centrados nos gestores ou nos docentes, conforme observamos, por exemplo, na pesquisa desenvolvida no ano de 2013 pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) sobre violência contra os docentes, que mencionamos na seção anterior.

Ressaltam-se aqui as importantes contribuições que obtivemos com as leituras, estudos e discussões, promovidos nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH. Na parte empírica, seguindo a indicação de Minayo (1995), utilizamos como técnica de investigação os grupos focais baseados em Gatti (2012); Malhotra (2006); Vergara (2004); Leitão (2003); Parente *et al* (2000); Oliveira e Freitas (1998) e Debus (1998).

Feita a escolha metodológica, submetemos o projeto de pesquisa, cujo número identificador foi CAAE: 35477914.0.0000.5504, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em 18/10/2014 e obtivemos a aprovação para seu desenvolvimento.

A investigação foi realizada em duas escolas localizadas em diferentes cidades, ligadas à rede estadual de ensino, no interior do estado de São Paulo. A escolha das escolas teve como critério o relacionamento existente entre o investigador e corpo de gestores e docentes das escolas, ligadas à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), pois este pesquisador já havia atuado como professor (disciplinas de filosofia e sociologia) na SEE-SP, o que proporcionou uma relação de confiança com a equipe escolar. É importante destacar que apesar da familiaridade com as escolas nenhum dos estudantes que foram participantes da pesquisa em ambas as escolas tiveram aulas ministradas pelo investigador.

As questões que nos despertaram o interesse para realizar a investigação foram: quais são as contribuições que as teorias sociais – teoria do reconhecimento social; teoria do conflito social; teoria das conflitualidades e sociologia da experiência – nos ofereciam para compreendermos os conflitos na sociedade em geral e na escola pública em particular? Como aconteciam os conflitos e as violências nos espaços escolares? Como educadores e educandos entendiam e conviviam com os conflitos e violências ou conflitualidades, em suas respectivas escolas?

A partir destas questões, nossa hipótese era a de que os conflitos e as violências ou conflitualidades seriam resultantes de lutas por ampliação e conquista de direitos, de insatisfação e mesmo desânimo dadas as grandes e reais desigualdades de oportunidades, da exclusão que caracterizam o mundo globalizado ou mundializado, em que pese o contraditório discurso da mundialização econômica e social, e que, nesse contexto, dava-se então a busca por reconhecimento entre os sujeitos sociais, isto é, os educandos e os educadores que atuavam no dia a dia escolar.

Se essa hipótese fosse confirmada ainda teríamos outras questões, como: tais conflitos, ou a forma pela qual eram tratados, seriam positivos para as relações sociais na escola? As violências ou conflitualidades na escola não seriam então formas de linguagem, para indicar a falta de reconhecimento, de diálogo e de compreensão entre os sujeitos?

Para averiguar como os sujeitos se percebiam, e de que forma se sentiam reconhecidos, estabelecemos três objetivos gerais: compreender os conflitos e as violências conflitualidades na perspectiva das teorias que

mencionamos e apresentamos nas seções anteriores, analisar esses referenciais teóricos com o entendimento sobre conflitos e violências/conflitualidades, no que se refere ao pensavam e diziam os educandos e dos educadores (docentes e gestores) e analisar como essas situações estariam acontecendo no cotidiano de suas respectivas escolas. E tivemos como objetivos específicos analisar como ocorriam as violências “na” escola que se originavam de episódios externos e aconteciam dentro do espaço escolar; as violências “à” escola como atos, ações e atitudes que atingiam por seu papel institucional, por aquilo que representava no contexto da vida social; e as violências “da” escola que se constituíam em formas de violências e de controle social dela própria, da escola por meio dos educadores (docentes e gestores) dado ao seu caráter institucional.

Os dados, como já mencionamos, foram obtidos com a utilização da técnica dos grupos focais. Como procedimento metodológico, realizamos com cada grupo focal três encontros: um grupo composto por educadores (gestores e docentes) de cada uma das escolas; e o outro grupo, composto por educandos maiores de 18 anos de idade, que estavam cursando naquele período o Ensino Médio ou EJA, nas duas escolas. Assim, totalizamos seis encontros em cada uma das escolas e que, depois de gravadas e anotadas as falas de cada grupo e em cada escola, foram transcritos por nós e analisados à luz das referências teóricas apresentadas na seção anterior.

Os critérios de escolha para que fizéssemos os convites para participação dos educandos nos grupos focais foram: a) ser estudante das escolas pesquisadas e residirem nas respectivas cidades; e ter conhecimento de problemas geradores de conflitos sociais; b) aceitar, após a leitura atenta e eventuais questionamentos do TCLE, e aceitar o convite para participação no grupo focal e c) ser maior de dezoito anos. Para os educadores estabelecemos como critérios: a) ser docente ou docente nas escolas participantes das duas cidades escolhidas, b) aceitar o convite, após a leitura atenta e eventuais questionamentos do TCLE, para participar das três reuniões de cada um dos grupos focais. Quanto aos critérios para a exclusão dos participantes tanto do grupo dos educandos quanto do grupo dos educadores foi simplesmente: a) o desejo de não participar do grupo focal ou b) a impossibilidade de estar presente nos horários previamente agendados com o grupo para a realização

das reuniões.

No que se refere ao desenvolvimento das reuniões dos grupos focais, contamos com uma equipe de apoio composta por quatro pessoas: um moderador/facilitador, cujo trabalho era apresentar as questões do roteiro que nortearam as discussões e moderar os debates, para que ninguém ficasse excluído da fala nas reuniões dos grupos e que, também, houvesse foco nas questões, ao longo dos diálogos; e três observadores que anotavam as falas que também eram gravadas e, posteriormente, transcritas para a realização das análises.

3.1. Grupo focal como metodologia

A técnica do grupo focal (GF) é uma metodologia de abordagem qualitativa bastante utilizada em investigações nas áreas de ciências humanas e sociais, para a coleta de dados por meio da interação discursiva entre grupos humanos, em pesquisas que tenham como foco a percepção dos participantes considerando suas crenças, opiniões, atitudes e comportamentos em relação a um tema ou evento. O fundamental é o assunto, que seja objeto de investigação por parte dos pesquisadores, estar relacionado com as experiências pessoais dos membros do grupo focal.

Conforme Gatti (2012), a técnica do grupo focal é uma metodologia que se baseia nos trabalhos desenvolvidos com grupos humanos, com grande utilização na psicologia social, contudo, tendo sido também largamente utilizada em pesquisas na área educacional e sociológica. Fundamentalmente é uma técnica que seleciona participantes que se relacionem com o tipo de problema que se pretende investigar. O critério básico da escolha de um grupo focal é o conjunto de características comuns dos participantes do grupo, que lhes qualifiquem para discutir a respeito do problema investigado. Segundo Gatti: “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (2012, p. 7).

A autora (2012), afirma que, as primeiras utilizações do método do grupo focal, como técnica de pesquisa deu-se nos EUA por volta da década de 1920 em pesquisas na área de *marketing*. Posteriormente, na década de 1950, foi

utilizado pelo sociólogo estadunidense Robert K. Merton (1910-2003), o mesmo que tratou das teorias sociais de médio alcance e que apresentamos na Introdução da presente tese, em estudos sobre as reações de seres humanos às propagandas de guerra. Os grupos de discussão se constituíram como fontes de coleta de dados e informações em pesquisas nas áreas de comunicação, pesquisas sobre serviços e ou materiais, também em estudos sobre a aceitação, pelo público, de filmes e/ou programas televisivos nas décadas de 1970 e 1980. Mas, somente, no final do século XX é que passou a ter uma maior sistematização como método de pesquisas e conseqüentemente, acabou por ampliar sua utilização no âmbito das ciências humanas e sociais em geral.

Para Malhotra (2006) a técnica dos grupos focais consiste na realização de uma entrevista de forma não estruturada com um pequeno grupo de entrevistados previamente selecionados. É um método que privilegia a naturalidade, isto é, que os participantes estejam em seu próprio ambiente e que se sintam o mais à vontade possível nas reuniões, para que os dados obtidos para posterior análise reflitam os pensamentos dos participantes, de forma livre. Esse método, para o autor (2006), é uma técnica que tem a grande vantagem de evitar que opiniões formadas ou expostas nas falas, perca a originalidade em função do respeito às hierarquias sociais ou de ambientes de atuação conjunta entre os membros.

Vergara (2004) entende que grupo focal é um reduzido número de sujeitos que aceitam voluntariamente discutir sobre determinado problema a ser investigado, junto com um pesquisador ou uma equipe de pesquisadores, para obter informações sobre o assunto em estudo. É uma técnica que permite maior foco e direcionamento na análise dos conteúdos de coletas de dados. Isso facilita para o investigador organizar de maneira focada e sistematizada as informações a respeito do problema que esteja sendo investigado pela equipe de trabalho.

Interessante também é o que afirma Leitão (2003), para quem o grupo focal é utilizado como uma espécie de álbum de viagem com anotações, por gerentes e administradores (uso focal para trabalhos da área de marketing) e também por pesquisadores e suas equipes, no caso de investigações científicas e acadêmicas. Tem a vantagem de dar aos leitores e leitoras que

não puderam participar, uma imagem da atmosfera em que se desenvolveram as discussões, bem como serve de auxílio à compreensão sobre as personalidades envolvidas no processo de investigação durante as reuniões de trabalho. Quando gravado em áudio e vídeo, permite um contato mais próximo entre pessoas que não participaram diretamente das reuniões do grupo. Obviamente que as gravações em áudio, e principalmente em vídeo, sempre deverão ter o consentimento expresso dos participantes, para que sejam analisados aspectos relativos à expressividade corporal que será confrontada com as opiniões proferidas durante o ciclo de reuniões dos grupos.

Parent *et al*, (2000), afirmam que o grupo focal é um método de criação de conhecimento, adotado há muito tempo nas organizações e se assemelha ao *brainstorm*, isto é, a criação de oportunidades e condições para os sujeitos da pesquisa digam o que pensam, quais são as suas ideias a respeito de determinadas questões tratadas em suas respectivas organizações. A principal característica do grupo focal é ser uma técnica potencialmente apta à criação de novos conhecimentos, mesmo sobre assuntos que já se tenha extensas informações, pois se utiliza da percepção das experiências e interpretações de diferentes sujeitos, e que são naturalmente mutáveis de acordo com cada uma das experiências cotidianas.

Oliveira e Freitas (1998), afirmam que o grupo focal é basicamente um tipo de entrevista de maior nível de aprofundamento, realizada em grupo por meio de reuniões cujas características são definidas previamente quanto à proposta, o tamanho, a composição e os tipos de procedimentos de condução dos encontros. O foco, isto é, o objetivo de análise são as interações dentro do próprio grupo. Assim, o trabalho com a técnica dos grupos focais permite ao investigador desenvolver um aprofundamento das questões discutidas, cujo foco está nas próprias interações entre os sujeitos.

Debus (1998), aponta como vantagem a utilização dos grupos focais, pelo fato desta técnica permitir explorar com profundidade a natureza e a dinâmica de atitudes relacionadas aos comportamentos dos membros participantes e também de tornar possível a observação direta dos usos da linguagem, e o afloramento de emoções entre os participantes. Nesse sentido, a linguagem e as emoções, associadas com a problemática tratada são dados importantes para o investigador e sua equipe de trabalho, pois revelam como

esses sujeitos se pronunciam e reagem ao assunto proposto nas reuniões.

Feita a opção por esta técnica, cabe salientar que um importante recurso no trabalho com grupo focal é o uso do princípio da não diretividade, em que o facilitador ou moderador não poderá em momento algum afirmar ou negar suas próprias convicções, afim de que o grupo desfrute da maior liberdade possível para os sujeitos discutirem suas opiniões, e em que elas se apoiam. Mas, se espera do facilitador ou moderador o tato suficiente para manter a coerência das discussões argumentativas, sem que os partícipes percam a linha central do que é discutido no grupo focal.

No caso desta investigação, nossos critérios seletivos tinham como ponto central a questão dos conflitos e conflitualidades/violências em escolas públicas, conforme percebido pelos dois grandes grupos: educandos e educadores (docentes e gestores).

Destacamos que o grupo focal permitiu uma interação que estimulou novas ideias entre os participantes. O que aconteceu a partir de: a) a saudável pressão do grupo desafiou e pôde gerar novos pensamentos nos membros; b) a competição pelo uso do tempo foi um auxílio na organização dos pensamentos; c) as opiniões de uns e outros permitiram sínteses criativas e; d) favoreceu a obtenção de um significativo número de dados.

Estivemos atentos a dois aspectos: a) se algum participante poderia se sentir desconfortável diante de desconhecidos (membros da equipe de trabalho); b) conciliar o número de participantes nos grupos. Em ambos obtivemos resultados satisfatórios. Houve ótima interação entre conhecidos e desconhecidos, e o número de sujeitos permitiu desenvolver ótimo entrosamento e produtivas discussões.

Nos encontros os temas abordados: violências, conflitos e conflitualidades na sociedade e nas escolas públicas, não foram discutidos de forma tão complexa a ponto inviabilizar ou dificultar a participação e elaboração de respostas. A abordagem que utilizamos esteve perfeitamente de acordo com a compreensão e linguagem, sobretudo dos educandos, para incentivar a reflexão destes. Este formato de trabalho foi o que permitiu que o assunto fosse tranquilamente abordado, refletido e discutido por todos os participantes de maneira rica e produtiva, em nosso entendimento.

3.2. Descrição dos procedimentos metodológicos

No que se refere à composição dos grupos focais, Gatti (2012) indica que o grupo focal não deve ser grande demais, mas também não deve ser excessivamente pequeno, nesse sentido, sua dimensão deve ser preferencialmente entre seis e doze participantes. Assim, optamos por compor os dois grupos em cada escola, sendo um composto por educandos e outro por educadores com o número máximo de sete sujeitos. Em termos de duração das reuniões, a literatura que sustentou nosso estudo e que citamos acima, recomenda um período entre 1h e 30 min até 2hs no máximo. Conforme Debus (1988), quando o assunto é muito específico o ideal é que as reuniões não durem mais de 40 minutos. Em nossa investigação, optamos por período de tempo de não superior a sessenta minutos, dado que os educadores podiam participar conosco no período das 18h às 19h e os estudantes entre 19h e 10min e 20h e 10min. Os grupos se reuniram intercaladamente nas duas escolas. Trabalhávamos com os educadores e em dias específicos e com os educandos em dias não coincidentes, de maneira a não reunir educadores e educandos em um mesmo dia.

Após os trabalhos com os grupos focais, realizamos reuniões para avaliação e discussão crítica sobre a dinâmica de trabalho que havíamos empreendido, bem como para as trocas de impressões de cada membro da equipe no desenvolvimento dos grupos.

Para melhor visualização dos participantes e seus contextos apresentamos as 2 cidades e suas respectivas escolas, na perspectiva de seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP e no Plano de Gestão (2010-2014) de ambas as escolas, e que foram para nós uma ótima fonte de obtenção de dados sobre o entorno escolar.

3.2.1. Município A – Escola Parmênides

O trabalho empírico da presente pesquisa foi realizado em um município, segundo dados obtidos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com população de 241.389 mil habitantes no ano de 2015. Cidade essa que é considerado como médio porte, isto é, com população entre 100 mil e

499 mil habitantes. Situado na região central do estado de São Paulo, a cidade foi fundada no ano de 1857, durante o período de expansão da cultura cafeeira. A cidade tem um considerável desenvolvimento científico e tecnológico, nela estão situadas duas universidades públicas de destaque e um centro universitário privado, além de, pelo menos sete outras instituições de Ensino Superior à distância. O Índice de Desenvolvimento Humano, o IDH, segundo IBGE (2010), é 0.807, considerado muito alto (IDH-MUNICIPAL, 2013), e um pouco acima da média (0.776).

Segundo o Plano de Gestão 2011-2014, a Escola Parmênides se localizada em um bairro considerado de classe média e em expansão, nele reside um grande número de cidadãos vindos de outros estados da federação e também de outras regiões do estado de São Paulo. Por ser uma região com crescimento acentuado, acontecem problemas com a violência: furtos, roubos, assaltos a pedestre e residências, tráfico de drogas ilícitas, etc. Estes problemas, em especial o consumo de drogas lícitas e ilícitas, de alguma forma se reflete na vida estudantil propiciando quadros de evasão e abandono dos estudos, no período que a literatura especializada costuma chamar de idade ideal e, posteriormente, o retorno dos estudantes evadidos nas classes de EJA, o que acaba por se configurar em outro tipo de problema nas salas de EJA, já que o convívio em faixas etárias muito distintas compromete, em alguma medida, as aprendizagens. O bairro possui uma ótima infraestrutura (água, luz e asfalto), com bancos, supermercados e hipermercados, farmácias, Unidades de Atendimento à Saúde, além de um Centro Universitário. Nos últimos anos, muitos conjuntos habitacionais foram construídos no bairro, o que ampliou enormemente o número e a diversidade de habitantes na região e, além disso, propiciou um significativo crescimento do mercado de trabalho na região, com destaque a área de serviços.

Conforme os dados obtidos no Plano de Gestão 2011-2014 da Escola Parmênides, a clientela escolar (termo utilizado pela escola), é composta por 75% de famílias que residem em casa própria. As famílias são constituídas em sua maioria por 4 pessoas (35%), 5 pessoas (28%) e por outros números (27%). O que mostra que as famílias da região acompanham uma tendência geral das sociedades com maior letramento, que é a composição de famílias com número em torno de 4 pessoas (pai, mãe e dois filhos). Majoritariamente, a

renda destas famílias é em torno de 2 salários mínimos (38%) a 3 salários mínimos (45%). Em relação ao nível de escolaridade dos familiares: 25% possuem primeiro grau incompleto, 22% primeiro grau completo, 20% segundo grau incompleto, e 29% segundo grau completo. A ocupação dos pais, em sua maioria, é composta por operários do comércio (58%) e outros setores de atividades (42%). Em relação aos estudantes 82% do diurno e 31% do noturno não trabalham, 32% dos alunos do noturno são operários nos comércios e 21% desses mesmos estudantes trabalham em residências.

A Escola Parmênides oferece Ensino Fundamental Ciclo II – 5º ao 9º ano (696 estudantes); Ensino Médio (787 estudantes) e EJA. No primeiro semestre havia 336 estudantes frequentando a escola, e no segundo semestre, 277 estudantes, conforme dados obtidos no Plano de Gestão referentes ao período 2010-2014. O funcionamento das atividades escolares acontece nos três turnos: manhã, tarde e noite, de segunda a sexta. Aos sábados, são oferecidos aos estudantes e familiares o projeto Escola da Família e um Cursinho Popular (EMANCIPA), envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação das duas universidades públicas, que atuam como orientadores das disciplinas das quatro grandes áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias, visando complementar a preparação dos estudantes das Escola Parmênides para que estes prestem o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

A Escola Parmênides conta também com vários Projetos que são desenvolvidos, como: Recuperação Paralela; Educação Ambiental; Sala de Leitura; Hora de Leitura e Jornal da escola. Além disso, são desenvolvidos trabalhos de conscientização sobre o uso e abuso de Substâncias Psicoativas (SPA); Contação de Histórias; Divulgação de livros por meio de resenhas realizadas por estudantes.

Também no ano de 2010, ao pensar a evasão, que é um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas brasileiras, na Escola Parmênides obtivemos os seguintes dados: 0,86% no Ensino Médio; 2,92% no Ensino Médio e EJA (primeiro semestre 0,29% e segundo semestre 0,0%) em uma população de 2.096 estudantes matriculados. O que a coloca em uma boa posição em relação a outras escolas da cidade.

A equipe gestora é composta por uma diretora; duas vice-diretoras; um Professor Mediador Escola Comunidade – PMEC; dois coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio. Conta ainda com 78 professores (60 efetivos e 18 OFA), situação essa que propicia melhores condições de desenvolvimento não só de projetos, mas de uma convivência de melhor qualidade, na medida em que há pouca rotatividade de docentes. Dispõem de um efetivo de 12 funcionários que atuam na secretaria e em outras atividades, destes 12 funcionários apenas três são temporários.

Quanto à atuação do Conselho Escolar (CE), possui um colegiado com 40 pessoas entre titulares e suplentes, sendo composto por 2 especialistas em educação; 14 docentes; 4 funcionários; 9 pais ou responsáveis por alunos e 11 estudantes. O Grêmio Estudantil é composto por 13 estudantes.

3.2. Município B – Escola Heráclito

A segunda etapa do trabalho empírico foi desenvolvida em uma cidade que conta com uma população de 32.980 mil habitantes no ano de 2015, segundo o IBGE e é uma sendo de pequeno porte, isto é, com população igual ou menor que 99 mil habitantes. Situada, também, na região central do estado de São Paulo, foi fundada no ano de 1844, no período de expansão da cafeicultura. Teve grande destaque com a produção de frangos para abate. A partir do ano de 2015 passou a aumentar oportunidades de postos de trabalho com a produção ligada à área de fabricação de ração animal e com o aproveitamento dos resíduos dos frangos. Também há grande produção de cana-de-açúcar e do agronegócio em geral. A cidade conta com duas universidades privadas, possui, pelo menos três polos de Educação à Distância em nível de graduação e especialização. O município possui o IDH de 0.760 (IBGE, 2010), que é considerado alto (IDH-MUNICIPAL, 2013), se pensado no contexto da média nacional que, como dissemos acima, no ano de 2015 era de 0.776.

Conforme os dados obtidos no Plano de Gestão 2011-2014, a Escola Heráclito está localizada na região central do município, e atende a uma clientela composto por habitantes dos diferentes bairros da região urbana, e também das fazendas e sítios dedicados à pequena produção rural. É preciso

destacar que, ao tempo deste Plano de Gestão de onde obtivemos os dados sobre a instituição, era a única escola pública que oferecia Ensino Médio.

Segundo os dados do Plano de Gestão, atende a uma população de 1.328 estudantes. A equipe é composta por um diretor; um vice-diretor, dois coordenadores pedagógicos (Ensino Fundamental e Médio), um professor do Projeto Sala de Leitura; 55 professores efetivos; 3 professores Categoria F com estabilidade; duas secretarias e 14 agentes de organização escolar. Possui 15 salas de aulas, uma sala de informática com 12 computadores novos e conta com uma excelente biblioteca.

Muito embora a Escola Heráclito esteja localizada em uma cidade de pequeno porte, enfrenta problemas semelhantes aos centros de médio e grande porte, no que diz respeito à violência urbana. Em especial no que diz respeito à utilização de drogas lícitas e ilícitas. Segundo mencionaram educandos e educadores, um considerável número de estudantes consome regularmente maconha e cocaína principalmente, e alguns destes jovens inclusive trabalham no tráfico. Mencionamos essa informação repetida por eles, sem gravar os identificar ninguém de forma específica, a pedido deles, e apenas referimos a questão para situar a problemática de conflitos e conflitualidades sociais e que se refletem na escola.

A taxa de evasão aponta que no Ensino Fundamental, de 242 estudantes houve 13 evasões. Na 1ª série do Ensino Médio, de um total de 436 estudantes 11 se evadiram; na 2ª série, de uma população de 286, 13 estudantes se evadiram e; na 3ª série, de um total de 259 houve três casos de evasão. No Ensino Médio Regular, portanto, de 981 estudantes, a escola teve uma taxa de evasão de 27 estudantes. Em relação à EJA, no primeiro semestre de 2010, de 99 matriculados nos 3 termos (1º, 2º e 3º) ocorreram 48 evasões, e no segundo semestre, também nos 3 termos, foram 30 o número de estudantes que se evadiram.

A Escola Heráclito conta com a atuação de um Conselho Escolar composto por 49 pessoas entre titulares e suplentes, sendo 2 especialistas em educação, 18 docentes, 12 pais ou responsáveis por alunos, 12 alunos e 4 funcionários a escola; com uma APM composta por 23 membros e também um Grêmio Estudantil com 13 estudantes. E é um Conselho Escolar com razoável atuação, dadas as relações entre as pessoas que o compõem.

Para analisar os dados coletados criamos um sistema de identificação, que permitiu identificar e manter sigilo sobre a identidade de todos os participantes, conforme apresentamos a seguir: estudantes: GRUPO FOCAL A – (alunos da Escola Parmênides): GF A – A (estudantes), 1 (número que estipulamos para cada estudante) e GRUPO FOCAL B – (alunos da Escola Heráclito); GF B – A (estudantes), 1 (número que estipulamos para cada estudante). Educadores (docentes e gestores): GRUPO FOCAL 1 – (professores e gestores da Escola Parmênides): GF 1 - E (educadores), 1 (número que estipulamos para cada educador); GRUPO FOCAL 2 – (professores e gestores da Escola Heráclito): GF 2 – E (educadores) 1 (número que estipulamos para cada educador).

Antes de passarmos a apresentação das categorias de análise que emergiram dos dados coletados, é importante destacarmos o motivo de fazermos a apresentação das cidades e das respectivas escolas públicas em que realizamos nosso trabalho investigativo.

Primeiramente, quanto se trata de investigação qualitativa, é fundamental recordar o que é afirmado por Bogdan e Biklen (1994), referenciando-se nos estudos de Guba (1978) e Wolf (1978), que a investigação qualitativa na área da educação recebe o nome de naturalista, pois o investigador coleta os dados de sua pesquisa no ambiente natural em que os fenômenos investigados ocorrem. Nesse sentido, a cidade e o bairro, com seus problemas e demandas singulares, estão refletidos na escola, o que faz com que as falas e opiniões dos educadores e dos educandos sejam afetados. Além disso, outro aspecto teórico importante, é que para esta investigação e sua análise, nossa reflexão é influenciada pelo interacionismo simbólico de Mead (1972) e Blumner (1986), que constitui parte significativa da teoria do reconhecimento social de Honneth (2003), também muito importante em nossas análises, e que aponta para o fato de que a sociedade, e as suas instituições, antecede os sujeitos singulares e, portanto, afetam seu desenvolvimento e percepção sobre o mundo em geral, mas, sobretudo, das questões e demandas de suas cidades, bairros e entorno escolar. Nesse sentido, problemas como possibilidades de avanço nos estudos; obtenção de postos de trabalho; reconhecimento social; etc. afetam a percepção dos participantes desta investigação.

Estas conexões acima mencionadas estão evidenciadas em nossas análises como se verá mais adiante.

Os dados levantados foram analisados por meio de algumas categorias análise. Cabe ressaltar que o desenvolvimento das categorias de análise, por ser um processo de grande complexidade em função dos inúmeros fatores envolvidos na investigação, deu-se por meio do diálogo entre nossos referenciais teóricos e os dados que foram coletados durante o desenvolvimento dos grupos focais e as reuniões de avaliação das atividades com a equipe de trabalho. Pois, sem essa necessária organização e harmonização entre teorias e dados, a investigação ficaria enormemente empobrecida nas análises, na medida em que, construir categorias de análise somente a partir das teorias estudadas seria um equívoco, pois elas não contemplariam a riqueza de detalhes e pormenores que se originaram dos dados e do processo de coleta deles. É no diálogo entre teoria e dados que as análises e interpretações desenvolvidas na etapa analítica são enriquecidas e se constituem como conhecimento científico. Assim, insistimos que as categorias de análise não são construções *a priori*, elaboradas apenas com a teoria ou as teorias escolhidas pelos investigadores, mas, antes, são necessariamente *a posteriore*, isto é, como resultantes necessariamente do diálogo estabelecido entre os pressupostos das teorias escolhidas e dos dados obtidos ao longo do processo investigativo.

Desta forma, apresentamos a seguir as categorias de análise que abstraímos da relação entre as teorias que escolhemos e os dados que coletamos no desenvolvimento do trabalho empírico.

SEÇÃO IV

A PERCEPÇÃO DE EDUCADORES E EDUCANDOS SOBRE OS CONFLITOS E AS VIOLÊNCIAS DA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA REALIDADE

Na seção 4 apresentamos as análises, de acordo com os objetivos desta investigação – compreender os conflitos e as conflitualidades ou violências na perspectiva das teorias do reconhecimento social; do conflito social; das conflitualidades e sociologia da experiência; analisar esses referenciais teóricos com o entendimento sobre conflitos e violências, no que se refere aos estudantes e aos educadores (docentes e gestores) e; analisar como essas situações vinham acontecendo no cotidiano escolar. Para isso dividimos essa seção em três partes: 1) *Violências e conflitos sociais: o externo e o interno da Escola*; 2) *Violências e conflitos que têm origem no convívio escolar* e 3) *Violências e conflitos a partir de disciplinamentos e controles da escola*.

Ao compreendermos os conflitos e violências na perspectiva de diferentes teorias – teoria do reconhecimento social; teoria do conflito social; teoria das conflitualidades e sociologia da experiência – vislumbramos na visão dos estudantes e dos educadores (docentes e gestores) o que eles interpretavam como conflitos sociais e violências ou conflitualidades e, em suas próprias experiências, como aconteciam situações envolvendo conflitos e conflitualidades o cotidiano de suas escolas.

Neste contexto, temos perfeita consciência de que existem relações de poder nas interações entre educandos e educadores, e que tal poder está legitimado no papel que a escola cumpre socialmente diante da sociedade e, no caso das escolas públicas, em nome do Estado. Logo, não são absolutamente as relações de poder que, por si só, se constituem em problemas no cotidiano escolar, mas, sim, os excessos que se verificam nessas relações entre os sujeitos no dia a dia escolar. O excesso é uma via de mão dupla, pois tanto gestores e docentes podem praticar excessos, que é aquilo que Charlot (2002) chama de violência “da” escola, quanto podem também os estudantes usarem os excessos, que são os casos de violência “à” escola, e mesmo “na” escola.

4.1. Violências e conflitos sociais: o externo e o interno da Escola

Para analisarmos a violência “na” escola, nos apropriamos da definição de Charlot (2002), em que o autor caracteriza essas violências como aquelas que acontecem a partir de situações de conflitos ou conflitualidades que se originaram fora da escola e eclodem nos diferentes espaços escolares como pátios, salas de aulas, banheiro, corredores, etc. Segundo o autor as situações de tensão, ocasionalmente, se dão na escola devido a ser ela um espaço altamente socializador. Contudo, conforme oportunidades, tais violências poderiam também acontecer em qualquer outro lugar como praças, bares, shoppings center, etc. Assim, são violências não atreladas às atividades e natureza da unidade escolar.

Esta categoria foi desenvolvida com apropriação das falas dos educandos e educadores participantes nos grupos focais, que nos ajudaram a entender o que eles pensavam e evidenciavam sobre o tema.

A sociologia da experiência de Dubet (1994), enfatiza que a sociedade e a escola defrontam-se com uma realidade sócio histórica complexa e em transformação, conforme discutimos na seção 1. A questão da violência na sociedade e na escola é um fenômeno característico do atual momento histórico, não apenas no Brasil, mas também em outros países, conforme afirmado por Santos (2009), as diferentes formas de violências não ocorrem unicamente em países periféricos. De fato, na imprensa internacional há constantemente menção a casos de violências nas escolas em países do sistema capitalista central, ou primeiro mundo.

Para Honneth (2003), há constantes conflitos sociais nas sociedades ocidentais modernas e os diversos movimentos sociais são um forte indicativo disso. Assim, ao contextualizarmos essa afirmativa com a realidade vivenciada socialmente no Brasil, percebemos que eles, os conflitos e as tensões, são relativos a diferentes questões, como a étnico-racial; o preconceito de gênero; a discriminação por escolha sexual; o assédio físico, moral e sexual; exploração de trabalho infantil e mesmo condições análogas à escravidão; precarização das condições de trabalho; demissões em massa; perda de postos de trabalho; degradação ambiental; furtos; assaltos; tráfico de drogas; entre outros tipos de conflitos, que são problemas sociais significativos, e que

estão fortemente e há longa data, presentes na sociedade. Esses dramas sociais, conseqüentemente, aparecem refletidos nas vivências e demandas do cotidiano escolar brasileiro, sobretudo a partir do imenso aumento de sujeitos nas escolas, conforme mencionado anteriormente ao apresentarmos a perspectiva de Chrispino (2007).

Ao utilizarmos os grupos focais como instrumento metodológico, queríamos compreender como educandos e educadores pensavam a questão desses conflitos sociais e das conflitualidades ou violências, vindos de fora da escola, lembramos, porém, que a percepção sobre a violência não é unívoca, sendo assim, esses sujeitos participantes poderiam interpretar de forma diferente os mesmos acontecimentos em que eventualmente estiveram envolvidos na vida social, e também as suas concepções situações conflituosas no cotidiano escolar.

Para os educandos há uma percepção de que a violência se transformou, na atualidade, em uma espécie de “recurso” para resolver problemas de relacionamentos entre os jovens:

Que violência tem em qualquer lugar! Igual ela falou: por causa de dinheiro, estacionamento,..., tudo as pessoas acham que resolvem na violência, sem conversar direito.

Eu acho que violência virou moda, né?, e eu acho que tudo para você conseguir hoje precisa da violência. É por tudo! Por menino... qualquer coisa! Hoje é assim. Se eu saio na rua e eu tenho uma roupa que é melhor que a sua, sempre vem um fazendo graça, né? E quando você vê, já te agride (Escola Heráclito – **Educando-4**).

A violência ocorre em diferentes lugares e, infelizmente, como afirmado pelo estudante acima, e que foi participante do grupo focal, tem lugar de destaque cada vez maior na história cotidiana dos sujeitos. A percepção e a fala dele, estão de acordo com o que analisaram, em seus respectivos trabalhos investigativos, os autores Abramovay, Waiselfisz, Andrade & Rua (2004); Adorno, Bordini & Lima (1999); Pinheiro & Almeida, (2003), isto é, a ideia de que existe um crescente envolvimento de jovens com a violência, sendo estes protagonistas e ao mesmo tempo vítimas dessas questões sociais.

O mais preocupante é que a violência tem sido vista de forma “natural” (naturalizada) e comum no dia a dia. A demarcação e a gravidade da violência, para Porto (2000), varia conforme valores e opiniões, e disso

depende a sua materialização na realidade social, isto é, cada sociedade acaba por definir a violência nos limites de sua experiência social e cultural singular.

Segundo Porto (2000), o sistema capitalista propaga a ideia de que o sujeito deve dominar o meio em que vive por meio do poder e, essa percepção traz como consequência uma sociedade que vive em disputa, um lugar em que os sujeitos precisam ser melhores que outros. Essa perspectiva gera práticas violentas como: preconceitos, assassinatos, furtos e outras ações que podem prejudicar algo ou alguém. Para este autor, as mudanças tecnológicas que incidem diretamente sobre o universo do trabalho, acabam por deslocar seu caráter e centralidade do trabalho como princípio organizador de um determinado ambiente sociocultural. Estas mudanças também transformam a natureza do social e afetam igualmente o trabalho em suas dimensões simbólica, ideológica e valorativa. Em outras etapas da modernidade, enquanto valor social fundamental, o trabalho era responsável, não tanto pela unidade social, mas por sua representação como algo unificado. No atual contexto de globalização ou mundialização, as transformações no universo do trabalho e o deslocamento dos valores sociais neles ancorados, evidenciam o surgimento de um ator social atomizado, fragmentado, necessitado de pontos fixos de referência.

A perspectiva apontada por Porto (2000) reflete com bastante precisão o que percebemos, entre as falas de nossos jovens. Nesse contexto de carências, é muito natural que os sujeitos desejem ser reconhecidos, respeitados em suas interações sociais com os outros. Mas, um dos educandos alerta que há jovens que buscam respeito, ou a conquista do reconhecimento tendo a violência como método de ação:

Eu acho que assim, vários jovens querem impor respeito um ao outro. Tem que achar que é melhor que o amigo. Não pode ser assim... você tem que fazer as coisas que são certas. Mas quer fazer pro outro achar que ele é legal. Ele quer mostrar, porque ele acha que assim ele vai ser o tal da escola, o cara e não é assim (Escola Parmênides – **Educando-4**).

Outros estudantes também mencionam que alguns jovens buscam a fama, querem ser notados entre os membros de seu grupo, como uma das motivações de brigas e violências nas salas de aula:

A fama até! Até mesmo a fama! (Escola Parmênides – **Educando-5**).

A fama e impõe medo (Escola Parmênides – **Educando-6**).

Sim! Tem sempre um engraçadinho na sala, que todo mundo ri, sempre tem a barraqueira da sala tem sempre o brigão da sala. Tem as partes da sala (Escola Parmênides – **Educando -1**).

Na visão dos educandos é muito comum na sociedade atual ter a violência como algo banalizado, há uma banalização de ações e atos agressivos por motivos os mais fúteis imagináveis. Essa vulgarização da violência chega ao cúmulo de matar alguém por coisas frívolas, são os casos de pessoas que não refletem sobre os resultados de suas ações, antes de tomarem alguma atitude drástica:

Eu acho que é comum [a violência], né? (...) Porque as pessoas não ligam mais se tem que matar, né? Acho que as pessoas não pensam [antes de serem violentas] mais... Eu acho que tem muitas pessoas que não tem amor a vida mais [a própria vida e dos outros] (Escola Heráclito – **Educando-2**).

Sim... tipo, que nem ela [a violência] falou, que virou coisa banal... tipo, não sei... (Escola Heráclito – **Educando-3**).

(...). É comum ligar a TV e ver que o fulano matou outro por sete reais, por uma vaga de estacionamento. E as pessoas olham e falam: "Ah! Aconteceu!", virou coisa banal (Escola Heráclito – **Educando-2**).

Para alguns educadores, há entre os educandos violência na forma como se tratam uns aos outros, nessa perspectiva, ela, a violência, é como que uma espécie de "linguagem" entre certos jovens:

Mas foi por isso que eu comentei que as pessoas não aceitam a posição da outra! E rebate! Rebate com agressividade! (Escola Heráclito – **Educador-4**).

Olha, eu acho que a ideia do debate é sempre boa, mas as pessoas não estão tendo limites! Está sempre alguém querendo imperar sobre alguém. E tá sempre alguém querendo defender uma causa como se ele fosse o certo e a pessoa fosse a errada. Mas desde que você possa ver que eu tenho uma forma de ver as coisas e a pessoa tem de outro, você que a pessoa está querendo se impor! (Escola Heráclito – **Educador-2**).

Esse mesmo educador, também afirma que percebe sim a existência dessa banalização da violência, nesse atual momento em que vive a sociedade:

Eu acho que existe uma banalização da violência, porque se você for pensar, hoje tudo [formas de violência] é banal! (Escola Heráclito – **Educador-2**).

Tanto educandos quanto educadores indicam que há certa “normalidade”, no uso de violência como forma de interação social, e na fala de um educador podemos vê-la em áreas como a do esporte:

Um exemplo que eu dou disso é a partida de futebol! Por que em determinadas partidas de futebol têm tanta violência, enquanto que era para ter outra situação de prazer de vibração pelo time, que eu resolvi torcer (Escola Parmênides – **Educador-7**).

Segundo Santos (2009), os quadros de conflitualidades ou violências na sociedade são decorrentes das condições atuais da mundialização, ou globalização dos processos econômicos e da mundialização e que fazem emergir novas e complexas dimensões nas questões sociais, pois esse sistema cria diferentes formas de exclusão social que acabam transformando-se em conflitos sociais ou em quadros de violências.

Em um dos encontros do grupo focal dos educadores, foi dito por um deles que a violência não havia aumentado. Desta forma, o mundo sempre foi violento:

Eu não acho assim que tenha violência! Eu não acho desde o princípio, como eu já falei, eu não acho que o mundo esteja mais violento. Não acho isso! (...). Mais violento? Não! (Escola Heráclito – **Educador-2**).

Notamos que são os estudantes que indicam tipos de violência mais “atuais”, que não percebidas, ou pelo menos não mencionadas, pelos educadores. E, para nós pesquisadores esse é um problema importante no desenvolvimento de conflitos mal mediados (CRISPINO, 2007), na medida em que evidenciam uma limitação na comunicação entre esses sujeitos educandos e sujeitos educadores, algo que certamente dificulta a construção de soluções para as demandas e tensões do cotidiano escolar:

E eu acho que Facebook, internet, Whatsapp, todas as redes sociais... MUITA briga! É que assim... nós vemos, muitas indiretas, por exemplo (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Então, o *Facebook* é uma arma! Porque há um ano atrás, fizeram um aplicativo de um maníaco pesquisando a sua vida. E eles sabem de tudo, de gente que mora na frente da minha casa... então, Facebook é uma arma, né? (Escola Parmênides – **Educando-1**).

Por isso, pareceu-nos que os educandos percebem com mais propriedade os problemas da época em que vivem, que é bastante diferente das outras gerações:

Não é como na época de nossos avós, que não acontecia este tipo de crime [referindo-se às formas de violência da atualidade] e tal. (Escola Heráclito – **Educando-2**).

Tanto educadores como educandos associam a violência social com a questão da falta de diálogo, principalmente quando existem conflitos entre os sujeitos:

Que é o que estamos vivendo... e aí começa a gerar a violência, porque eu quero resolver, mas não estou conseguindo resolver no diálogo, na facilidade, na minha sanidade, então eu parto para a violência. Aí parte para a agressão física, que a verbal não está resolvendo (Escola Parmênides – **Educador-7**).

Que violência tem em qualquer lugar! Igual ela falou: por causa de dinheiro, estacionamento... tudo as pessoas acham que resolvem na violência, sem conversar direito. (Escola Heráclito – **Educando-4**).

A ausência de diálogo pode evidenciar uma limitação da percepção, entre educandos e educadores, das diferenças culturais de sua experiência formativa, algo que a sociologia da experiência de Dubet (1994) ajuda a compreender.

No relato de um dos educandos aparece o potencial de violência, inclusive declarando ter participado de situações com certa gravidade:

TUDO na violência! É... dando porrada...!! Já... já briguei muito... Ah... eles me encham o saco e eu dou neles. **Já dei numa menina uns 17 pontos na cara!** [Ela] enchendo meu saco! Não gosto que encham meu saco. Eu sou sem paciência, né? Não... DEPENDE DA SITUAÇÃO, né filha! Eu sou sem paciência, eu não tenho paciência.. Já passei por esta situação [brigas na escola]. NÃO, não [sou violenta], mas de cabeça quente você não pensa duas vezes! (Escola Parmênides – **Educando-8**).

Segundo sua percepção, a violência é decorrente de tentativas de diálogo que acabam não dando certo:

Porque não tem paciência!
Porque você tenta um diálogo. Você tenta um diálogo, mas a pessoa não ouve e você acaba (Escola Parmênides – **Educando-7**).

Os próprios educadores confirmam que as dificuldades de desenvolver na escola um diálogo democrático com os educandos é uma das formas propiciar certas atitudes de resistência à autoridade, e de permitir que ocorram conflitos, que podem ou não se transformar em situações tensas ou mesmo violentas. Nesse sentido, um professor indica que os educadores deveriam se preparar adequadamente para trabalhar com esses jovens:

E não é isso! Às vezes, ele só precisa ser escutado... e está sendo resistente. Não é que ele não tem limite! Ele sabe qual é o limite dele. Ele tá MOSTRANDO que ele sabe, mas ele acha injusto! Quando chega estas situações na sala, é assim, não é: você dá um argumento diferente e... eu percebo isso com os professores. Tem professor que não tem argumento, porque se ele tem argumento, ele não tem mais conflito dentro da sala. Se o professor tem argumento, tem regras CLARAS (Escola Parmênides – **Educador-1**).

Contudo, muito embora seja importante construir regras, o simples fato de elaborá-las, algo que habitualmente é feito somente pelos docentes, não significa que tais normas de convivência farão com que se resolvam adequadamente os conflitos e as tensões nas salas de aula. A respeito dessas normas e regras do cotidiano escolar, elas podem produzir bons resultados quando educadores e educandos se propõem a refletir sobre as necessidades da convivência entre os sujeitos no cotidiano escolar. E, sobretudo, quando tais regras ou regulamentos passam pelo crivo do diálogo amplo e exaustivo, e da participação que viabiliza a construção coletiva de mecanismos ou regras e normas de ajuste da coexistência. Com certeza, ambos os grupos têm e sempre terão suas divergências, mas ao dialogarem, descobrir formas de equalizar a convivência. É isso o que se pode chamar de convivência democrática no cotidiano escolar.

Segundo Dubet (1994), quando este autor trata sobre as mudanças sociais e transformações na cultura, existem impasses ou conflitos, se são situações bem administradas pelos sujeitos, estas podem ser solucionadas

com a perspectiva do diálogo. Em sentido oposto, vale o mesmo raciocínio de que, na ausência de diálogo e entendimento, o conflito deixa de ser motor para novas etapas comunicativas e pode se transformar em estopim para quadros de violência de fato e/ou simbólica.

Para Simmel (1977; 1983 e 2006), os conflitos, se adequadamente tratados, podem ser dar causa à ampliação e/ou o desenvolvimento de novos direitos na vida social.

Nessa perspectiva, talvez seja importante refletir sobre uma forma de pacificação social de conflitos e de conflitualidades que poderia ser a instituição de mecanismos de regulação e controle das interações, que é característica de um Estado democrático de direito. Mas, infelizmente, no Brasil, é principalmente a falta de um melhor entendimento do que as conquistas sociais e jurídicas têm proporcionado à sociedade que causa certo descrédito em relação a importância das leis na vida social. É que as consequências de se transgredir as leis parecem ser aplicáveis apenas às classes subalternas. Determinados estratos sociais gozam de altíssimo grau de impunidade, como, por exemplo, a classe política, as elites econômicas e os aparatos repressivos como polícias civis e militares. Para os membros destes grupos, as leis “funcionam” muitas vezes de outra forma. E isso é algo de conhecimento público, portanto, para os educandos, não é novidade que as leis não se aplicam igualmente na prática. Entre outros efeitos, isso pode leva-los, como os leva efetivamente em muitas situações, a não acreditarem na importância e no valor social de boas regras de ajuste dos convívios sociais.

No diálogo com todos os grupos focais nas duas escolas, notadamente entre os educandos, os participantes mencionaram fortemente a contrariedade em relação às leis, justamente por não acreditarem nelas. Mas, foi principalmente em relação aos educadores que nos pareceu inquietante, as negativas percepções a respeito das leis, sobretudo do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Altamente inquietante, pois há no Brasil um discurso do senso comum, muito bem orquestrado por grupos conservadores (bancadas da bala, evangélica e do boi), que defendem a redução da maioria penal sem as devidas análises sociais de cada caso singularmente. E entre as diversas razões oferecidas, está à equivocadíssima noção de que o ECA/Lei 8.069/1990 serve para proteção de menores criminosos.

Quando se trata de ações com crianças e jovens, na escola, a reflexão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8.069/1990, em ambas as escolas, parece que não os ajuda a desenvolver uma compreensão mais humanizada e solidária:

Você pega o estatuto da Criança e do Adolescente e tem 91 páginas falando de direitos e uma página de deveres. Eu acho que a noção de cidadania caminha junto! Você tem toda a capacidade de exigir os seus direitos, desde que você seja um cumpridor de seus deveres. São coisas pequenas, delicadinhas né? Acho que seria bom se as pessoas percebessem isso. Que as pessoas ENXERGUEM isso ao longo de nosso convívio. Já seria algo e tanto! (Escola Heráclito – **Educador-1**).

Sim, eu já escutei esta questão em vezes anteriores e a maioria dos professores fala que esta é uma questão da legislação do ECA, né? Agora eles proibem tudo, então eu já escutei a maioria dos professores falar sobre isso (Escola Parmênides – **Educador-6**).

Alguns educadores discordam do caráter protetivo do ECA e adotam uma visão que contraria os avanços em termos de direitos humanos e respeito aos sujeitos sociais. É que eles creem que as “punições do dia a dia” podem ajudar a estabelecer o senso de dever e obrigação social, entendendo que desta forma os educandos teriam, ao sofrerem certas penalidades ou reprimendas, um melhor amadurecimento pessoal:

É que a pessoa consiga ver coisas que ela não consegue ver antes, né? É que com as punições do dia a dia, ela consiga adquirir maturidade, ter noção de obrigação, né? Sabe aquela noção que o ECA só fala agora: direitos, direitos... NÃO! Direitos estão ligados junto com deveres! (Escola Heráclito – **Educador-1**).

Não é possível que ninguém defenda nenhum tipo de impunidade. Quem causa lesão ao tecido social deverá necessariamente ter que arcar com as consequências, contudo, o valor didático da consequência, qualquer que seja ela, é, no mínimo, altamente discutível.

Outros educadores afirmaram que os jovens estudantes muitas vezes precisavam de mais esclarecimentos, argumentos ou explicações relacionadas às regras, normas e leis para poderem acatá-las:

E muitos não têm argumento! É NÃO PORQUE NÃO! E o jovem está pedindo este argumento, e muitas vezes conosco, ele também não aceita. Ele não aceita facilmente, e nós não temos estes argumentos às vezes também. E estes argumentos muitas vezes foram colocados

como normas da sociedade. Mas eu não acho justo! Eles falam... E, eu acho ótimo, que bom que eles não acham justo, porque assim vão ter tempo de construir leis mais novas para a sociedade (Escola Parmênides – **Educador-1**).

Em relação aos sistemas de proteção legal, ao avaliarmos os estratos sociais dos educandos das escolas Parmênides e Heráclito identificamos que estes são majoritariamente pertencentes a uma classe social menos favorecida do ponto de vista social e econômico. Mesmo assim, alguns concordam com as posturas conservadoras divulgadas pelas bancadas que mencionamos acima, e querem que no Brasil sejam promulgadas legislações bem mais rígidas e severas, que se tenha um poder judiciário mais eficiente, que eles afirmam ser uma forma de combater o excesso de impunidade na sociedade:

Porque não tem limite, porque a lei da gente não resolve nada, porque se tivesse UMA lei rigorosa que tivesse uma pessoa pagando de verdade, se tivesse alguém “ah! Sei lá! Você estourou e está pagando como?” Vai ter que pagar! (...). Hoje em dia alguém mata e daqui a pouco está solto! (Escola Parmênides – **Educando-8**).

Nos pareceu bastante preocupante esta perspectiva dos estudantes, pois lhes falta ver que a impunidade, conforme afirmamos acima, não se aplica às classes e estratos sociais de onde eles se originam. Nesse sentido, sem uma melhor e adequada compreensão dos dramas das sociedades no atual estágio do capitalismo, como poderão eles atuar de forma cidadã? Pareceu-nos que, ao invés da escola prepara-los para atuarem e enfrentarem democraticamente o mundo social que lhes é legado pelas gerações anteriores, os estudantes podem estar em um processo formativo de mera, e perigosa, reprodução social, nos termos em que adverte Bourdieu (1975).

Ainda em relação às questões de natureza jurídico-legal, outra motivação para a questão de conflitos e violências no cotidiano escolar deve-se, segundo alguns educadores, à obrigatoriedade de os educandos frequentarem a escola.

A escola está mais conflituosa por causa da garantia dessas pessoas. Como eu disse: pessoas com 10 anos de idade parada, 11 anos parada! Então, as pessoas quase que são obrigadas a vir [refere-se a escola], né? (...) Você encontra a pessoa por aí, ela não é violenta. Mas, de repente, ela está num local meio contrariado. Você imagina ter que fazer uma coisa que você não gostaria de ter que fazer. Você ter que frequentar um ambiente que não é seu, não é da sua

natureza. Então, se é adolescente, a pessoa vai se rebelar. Mas, violento? Não! (Escola Heráclito – **Educador-2**).

Para esse educador a obrigação de cursar a Educação Básica – Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), e estar retido em um ambiente escolar com pouca mobilidade tem propiciado situações de conflitos e de conflitualidades. Pareceu-nos que a questão não está na obrigatoriedade, mas sim na falta de preparação dos educadores para acatar a lei e de saber lidar com maior número de estudantes que agora têm acesso à escola, como afirmam Vergna e Lima (2015), ao afirmarem que no atual panorama escolar brasileiro, os estudantes que entram no espaço escolar vêm de diferentes formações culturais e com seus devidos problemas, o que faz com que o cotidiano escolar seja modificado a cada dia devido a universalização do acesso à escola pública e a permanência dos alunos nas Unidades Escolares. E assim, com número crescente de estudantes convivendo nos espaços escolares, deu-se um severo aumento do número de queixas de educadores. Isso diz respeito à menor capacidade dos educadores de gerenciar o convívio com as novas gerações, e isso é algo que, conseqüentemente, aumentou e aumentará sempre as situações de indisciplina que, potencialmente, poderão se constituir em situações de violência no interior das escolas.

Para Debarbieux (2007) a percepção da violência que existe hoje nos ambientes escolares muitas vezes se origina de vários discursos sobre o problema das violências que, muitas vezes, têm sua origem com base única no senso comum. Aliás, para nós pesquisadores, a mídia informa baseada na busca por audiência e não por esclarecimento, o que só tende a desinformar aos sujeitos sociais. E assim, a questão da violência perpassa por relações de diálogos, ou de sua ausência, e ações que existem dentro e fora da escola e tornam-se diversificadas visto que possuem características e posicionamentos em questões políticas, religiosas, econômicas, culturais etc. Nessa perspectiva, a percepção dos educadores de que os espaços escolares estão cada vez mais conflituosos também foi explanada no grupo focal, mas sem um aprofundamento das questões, pois eram os participantes, educandos e educadores, que determinavam a forma de discussão e de aprofundamento e envolvimento nas discussões sobre as condutas cotidianas.

Um ponto interessante foi que, quando ouvíamos os estudantes, era perceptível que para alguns a escola ainda era um lugar importante, altamente significativos em seus projetos de vida. Nesse sentido, mencionamos aqui o relato de um dos educandos para quem a escola, e o convívio socializador com educandos e educadores, fez a grande diferença em um momento extremamente difícil de sua vida:

Meu pai foi assassinado!
 É! E querendo ou não, a escola ajudou, porque eu não tinha cabeça, né?
 E meu pai não quis entregar o carro, por isso que foi assassinado!
 Então a gente foi, eu minha mãe e meu irmãozinho. E, na época, meu irmãozinho tinha dois anos de idade. E era dezembro, fim de ano e quando eu cheguei meus amigos já sabiam e me deram conforto, né?
 E daí a escola me ajudou muito! Os professores me ajudaram a ficar na escola, porque teve uma época que me deu apagação! Do nada eu perdi a memória, e daí os professores me ajudaram, tiveram paciência, me colocaram no reforço. Então a escola foi uma distração (Escola Parmênides – **Educando-7**).

Outra questão que educadores levantaram foi uma tensão relacionada com a questão do ensino e aprendizagem escolar. Alguns educadores atribuem que os conflitos e tensões, em partes, são resultantes da baixa apropriação dos conteúdos. Dito de outra forma, ao irem para a escola e não aprenderem, estariam então desenvolvendo condições criar situações de conflitos e mesmo de conflitualidades, pois além de não aprenderem os conteúdos curriculares, estavam na escola por obrigação:

Pode ser! Por conta do estresse [com o aprendizado]... voltou aquele negócio... como é que fala? Da flor na pele [tensão entre aprender e não-aprender; ser avaliado]? Isso! Eu acho que pode sim [contribuir para situações de conflitos e conflitualidades]! (Escola Heráclito – **Educador-3**).

No grupo focal dos educandos, também houve discussão sobre a questão de conflitos por causa do processo ensino e aprendizagem, mas no caso o problema era outro, estava relacionado com a atuação profissional de um docente:

Professora [dirigindo-se à moderadora do grupo focal], aconteceu assim, uma coisa assim... COMIGO! Aqui nesta escola mesmo. A professora me ensinou totalmente errado! Daí eu falei: Pera aí! COMO? A professora estudou pra aquilo e ensinou totalmente errado? Daí eu fui conversar com a professora e falei: Professora,

sabe aquela questão da prova que você falou que tinha que fazer continha? Mas não existe continha... a senhora ensinou errado! Pra que? A professora virou e falou.... E começou a gritar ali na frente... Da próxima vez, eu entrego a folha e vocês façam do jeito que vocês acham que tem que fazer.

Daí eu falei: Mas pera aí... se tá errado, me conta o que tá errado? Daí eu fui conversar com ela NUMA BOA, as meninas estão aqui de prova. Conversei com ela numa boa, mas acho que ela tem alguma implicância comigo! Daí eu falei pra ela: Olha professora, eu vim aqui numa boa falar com a senhora, mas a senhora está sendo implicante comigo!. Daí ela continuou sendo grossa comigo. (Ei), mas o que eu falei que ela tinha ensinado errado, ela acabou colocando certo, e na prova das meninas da outra sala, que elas tinham feito a questão da mesma forma que eu, ela falou que as continhas estavam todas erradas. Daí a minha nota ela subiu, passou pra seis. (Escola Heráclito – **Educando-5**).

Além das condições sociais e econômica, têm-se situações de estresse dos docentes em função das mudanças de valores com relação a profissão, isto é, ao ser professor. E isso também contribui para acarretar uma sobrecarga em relação ao trabalho em sala de aula, como se percebe nas falas a seguir:

O estresse... O nosso dia-a-dia [extremamente] turbulento (Escola Heráclito – **Educador-4**).

Bom, então eu vou dar um pronunciamento pessoal do nervo à flor da pele. No meu caso, é que eu estou sobrecarregada. E eu sempre procuro me manter uma pessoa ponderada, calma, mas por duas vezes, na sala dela, eu fui mais rabugenta e estúpida com os alunos (Escola Heráclito – **Educador-5**).

Tolerância baixa [na relação com os educandos], né? (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Isso! Daí eu falei: “Sabe o que é, [nome do docente], eu estou tão sobrecarregada, cheia de coisa pra fazer, e daí eu chego naquela sala imatura, que eles vêm com umas graças”. (Escola Heráclito – **Educador-5**).

O desejo de consumo exagerado de bens, ou a impossibilidade de consumi-los, que é uma das grandes características do atual estágio das sociedades capitalistas no acidente, também se constituem como fator altamente estressante, conforme apontam os educadores:

Você tem OUTRAS questões que interferem, mas eu acho que estas questões que fazem com que as pessoas fiquem num estresse, elas estão em todo lugar! Que vai até do desejo a ter coisas, porque você pode desejar ter um celular bacana igual ao de todo mundo, independente da onde você mora [referindo-se a cidades de pequeno ou de grande porte] (Escola Heráclito – **Educador-2**).

[...] por mais que a gente procure um pouco de conforto, eu tenho a

impressão de que a pessoa sempre vai querer ter mais. Coisas de alta tecnologia que fazem parte da nossa vida há tão pouco tempo, né? Por exemplo, a pessoa quer ter uma TV a cabo, um celular com internet, mas também ela quer viajar, que agora tem se tornado cada vez mais acessível e eu acho que tem sido cada vez mais repetitivo o ato, sabe. Daí fica aquele papo: “Ah! Mas você não viajou? Eu fui pra Cancun!”, e fica nisso! (Escola Heráclito – **Educador-2**).

Outro ponto de estresse e descontentamento dos docentes está no retorno social do seu trabalho, isto é, no baixíssimo aproveitamento do ensino e da aprendizagem por parte dos estudantes, conforme foi explicitado por um dos educadores:

Eu acho que é o fato de ter que trabalhar bastante. Não é a quantidade de horas, eu acho que é você saber que mesmo você tendo todo este trabalho, e você dedica a maior parte do seu tempo àquilo, você tem pouco resultado. Eu acho que é isso que deixa a gente mais com os nervos... Assim, aquilo não te dá mais RETORNO! (Escola Heráclito – **Educador-5**).

Nós trabalhamos 12, 13, 14 horas de trabalho por dia, para ter um pouco mais de condições. E eu não digo só financeiro, porque nenhum professor pensa em ser professor e se tornar rico. Acho que todo mundo já sabia disso ao entrar na carreira. Mas eu digo retorno mesmo dos alunos, né? (Escola Heráclito – **Educador-3**).

O problema da “pesada” carga horária, que os obriga a trabalhar em mais de uma escola; somada aos baixos salários e a ausência de plano de carreira, que os estimule enquanto docentes, são também fatores que desestimulam e aumentam o estresse.

Outro fator que nos chamou a atenção foi à questão de docentes que atuam em escolas públicas e privadas, parece que há uma pressuposição de professores de escolas públicas e de escolas privadas tem status e atuações diferentes, conforme nos indicou as falas abaixo:

Eu acho que esta questão do convívio, ela mais forte, porém a primeira questão também não deixa de existir, né? Você sabe que numa classe de 40 alunos, onde você tem que dar atenção igual a todos... Bom, eu não dou uma aula diferente aqui de Conhecimentos Gerais, do que eu dou na escola particular, mas a forma que eu levo isso é diferente! Tem que ser diferente! Porque senão eu deixo um monte pra trás e sigo em frente só com alguns. E é isso que a gente tem aqui! (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Nossa [...], minhas aulas eram tão diferentes (Escola Heráclito – **Educador-4**).

Os meus filhos têm aula numa escola particular, mas com os professores daqui! (Escola Heráclito – **Educador-5**).

São os mesmos professores. Muda um o outro que às vezes vem de outra cidade [...]. No [nome da escola], tem muitos professores daqui que estão no [nome da escola]. (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Também outra situação que verificamos nesse contexto é a questão das faltas abonadas, de que muitos educadores se utilizam, mas que tem reflexos negativos, como, por exemplo, quebrar a ordem de raciocínio e discussão em uma determinada disciplina. Os educadores falaram inclusive de já terem se utilizado do recurso de abonar faltas:

Eu já falei isso outra vez, e nem todo mundo interpreta muito bem: que no estado, você pode abonar, pode ter falta abonada. Eu acho isso ótimo! Eu também faço falta abonada. São os direitos! E você já imaginou? O mesmo professor que dá aula no estado e dá aula no [nome da escola].

E não é defesa isso que eu estou falando. Eu vejo muito! Eles faltam demais aqui! Mas na outra escola [particular]? Não falta não! (Escola Heráclito – **Educador-2**).

Há um fator por trás dessa questão, que é a descontinuidade do ensino e aprendizagem dos estudantes, e também um sentimento de descaso para com eles. Todas essas questões levantadas aqui – sobrecarga de trabalho; horários apertados; abonadas dos docentes; o descontentamento e desvalorização da profissão etc. – nos fez refletir sobre as violências “na” escola que são iniciados por questões externas à escola. Essas questões externas repercutem nas relações internas da escola propiciando conflitos mal ou inadequadamente resolvidos, que geram conflitualidades e violências, em não poucas vezes.

Ainda temos o caso do absentéismo docente, quando os alunos ficam sem professor para ministrar aulas, a situação fica ainda pior, visto que os estudantes são impedidos de obter ensino e aprendizagem.

Além desses fatores emblemáticos, segundo alguns educadores, há outros que já se tornaram também bastante problemáticos dentro das escolas em geral, e que são relacionados às condutas de estudantes com o crime, sendo que muitas vezes esses educandos tentam impressionar [o sexo oposto] portando-se como “se fossem do crime”:

Eu acho que popularizou também, e tem um número maior de drogas oferecidas, né? Então, eu acho que isso é mais aceitável! Eu vejo os nossos adolescentes, aquele que usa é mais popular que os outros. E até com relação ao crime, eu já vi uma cena de umas meninas falando no grupo: Ah! Eles pensam que são do crime, né?, como se fosse ser do crime uma coisa legal, né? (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Alguns educadores indicaram que a própria sociedade contribui, isto é, que motiva, a existência de comportamentos considerados como desajustados ou desviantes:

Sabe do que eu lembrei? Vocês assistiram “Os Intocáveis”? Lembra dos “Intocáveis”? O cara que perseguia porque era da lei seca e tal... O cara que perseguia acho que era o Sean Connery o tal... e o que ele faz? Chega em casa, abre o fogãozinho e tira o que? Uma garrafa de uísque. Pô! Ele era o cara que perseguia os caras! E vai lá e toma uma dose! Vocês lembram-se dessa cena? E na hora que ele vai lá fora, toma um tiro e tal. Eu quero dizer com isso o quê? Ah! Que tem muita hipocrisia também, né? (GF 2 – **Educador-1**).

Essa perspectiva está de acordo com a afirmação de Becker (2008) que sugere que o “desvio não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aquelas que reagem a ele” (p. 27).

Outro educador complementa essa ideia afirmando que a hipocrisia com que muitas pessoas que compõem a sociedade, e que acaba por confundir os jovens, na medida em que destoam fortemente suas relações entre discursos proibitivos para os outros, e práticas licenciosas para si mesmo:

Eu vou, eu vou ainda aprofundar esta questão da hipocrisia, né? Nós instigamos os jovens a degustarem essas drogas, porque este estágio mental alterado é um desejo de todo mundo, como o (nome do educador) falou. MAS, olha a porcentagem das pessoas que se dizem normais, que não estão envolvidas com estas drogas, mas que por outro lado, consomem as drogas lícitas, desde os antidepressivos, até outras coisas, como o cigarro, a bebida alcoólica, mas a questão da droga de comprimido, que você compra na farmácia, que o médico te dá receita, o consumo é IMENSO! Acho que até MAIOR do que os jovens usam (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Quando o assunto é limites, notadamente em relação às drogas ilícitas, percebemos que os próprios estudantes se culpam por esses problemas devido ao tipo de liberdade que possuem como jovens. Afirmam que a juventude possui liberdade de fazer o tiver vontade:

Eu acho que a violência vem da liberdade que os pais deram para os filhos dentro da própria casa. Porque assim: antes tinha horário pra chegar em casa... Para você ter relação sexual, tinham que casar primeiro, as regras eram bem mais rígidas! E eram obedecidas! Hoje, tudo está mais liberado e os adolescentes podem fazer o que eles quiserem. Não é assim. Eu acho que falta pulso dentro de casa, pulso firme DENTRO de casa, para que os adolescentes NA RUA melhorem (Escola Heráclito – **Educando-6**).

O não saber lidar com a liberdade, para esse estudante potencializa conflitos e conflitualidades na sociedade e também, na escola. Isso significa que ter muitas opções possibilita o erro. Como já citamos os aportes teóricos da sociologia da experiência de Dubet (1994), a perspectiva que aborda a experiência social pode se constituir em uma interessante abordagem no sentido da melhoria da qualidade das relações que se desenvolvem no dia a dia escolar. Pois, quando é valorizada a experiência social do sujeito, surgem condições de uma lógica inclusiva de respeito reconhecimento do valor de suas vivências e pode superar a lógica da integração que se baseia na submissão a determinados papéis sociais.

A lógica da integração, assim como o estudante em sua oralidade acredita que os sujeitos devam ser integrados pela submissão ao conjunto de valores instituídos, o que pressupõe uma ordem correta de mundo. Aqueles que não cumprem o esperado passam a ser vistos como desajustados socialmente. Infelizmente, essa perspectiva de integração não abre espaço ao reconhecimento do outro em sua singularidade e nem do valor das experiências sociais vividas.

Outro olhar bastante atento foi o de um dos professores que pontuou as causas de conflitos e violências no próprio contexto social, sugerindo que os estudantes, muitas vezes, vivem em ambientes familiares e mesmo da região de entorno, que são bastante violentos:

Eles [os educandos] têm assim uma realidade de muita agressão verbal, familiar e física (Escola Parmênides – **Educador-1**).

E em muitos casos, ou antes, em muitíssimos casos, os estudantes acabavam trazendo essa violência para dentro do cotidiano da escola:

Eu tinha que entrar na frente do filho e da mãe para evitar dela agredir, porque ia bater (Escola Parmênides – **Educador-2**).

Alguns educandos também pontuam a questão da violência familiar ao mencionarem determinadas situações envolvendo, suas próprias famílias ou outras conhecidas:

TANTA agressão entre pais e filhos, filhos e pais... tipo, tem pais matando filhos e isso é normal! Tem filhos matando pais e isso é normal (Escola Heráclito – **Educando-5**).

Nesta questão de conflitos e conflitualidades na vida familiar, conforme a fala do educador ocorreu um caso do que se poderia chamar de inversão dos papéis entre pais e filhos. No caso que nos foi relatado pelo docente, era o filho quem sustentava a casa e a família por meio do tráfico de drogas, nesse sentido, era ele mesmo quem se incumbia de estabelecer os horários e os trabalhos da casa a serem realizados pela mãe. E inclusive a proibia de se relacionar afetivamente com outros homens.

Então, ELE coloca regra e o menino tem TREZE anos! Eu bati nela, porque eu falei que ia sustentá-la e ela não cumpriu as regras! Ela tem que lavar, passar, cozinhar e tem que levantar cedo, tem que fazer o café da manhã, porque tem tudo aqui... ela não pode ficar dormindo, não pode trazer homens aqui dentro de casa” (Escola Parmênides – **Educador-1**).

Ambos os grupos focais, educandos e educadores, compreendiam que os tipos de famílias existentes nas sociedades atuais, isto é, nesse início de século XXI, contribuía em alguma medida para o aumento dos problemas e tensões sociais. Isso significava dizer que para eles as novas configurações de famílias eram vistas com certa reserva, para dizer o mínimo, e isso foi algo que ficou implícito em gestos e expressões que transpareciam em suas falas.

Esse assunto, as mudanças nos modelos de família, parece-nos ser um dos importantes temas que precisam ser abordados nas escolas, de forma democrática, inclusiva, igualitária, e que reconheça e respeite o outro em suas singularidades. Se é que se pretende construir uma sociedade democrática, a partir da atuação da escola. Nas duas escolas: Escola Parmênides e Escola Heráclito que investigamos, percebemos que o assunto era do interesse de educandos e de educadores, e ao mesmo tempo apontado por alguns educadores como uma das causas que estimulavam conflitos.

Nesse sentido, é importante refletir e dialogar sobre as transformações sociais iniciadas, sobretudo, na segunda metade do século XX no chamado mundo ocidental e principalmente no Brasil. Tais mudanças têm sido redimensionadas nesse início do século XXI e a partir delas se processa uma redefinição da ideia, por exemplo, da antiga família tradicional, que hoje não é a única a ocupar espaço social. A afirmação da individualidade, que caracteriza o presente contexto sócio histórico, sintetiza o sentido destas modificações e isso tem necessariamente profundas implicações nas relações sociais em sentido amplo e, nas relações familiares de forma específica.

Nessa perspectiva, consideramos importante refletir junto com Ferrari e Kaloustian (2005), quando estes autores afirmam que o conceito de família vem passando por modificações em sua estruturação, de forma que não é possível, e nem razoável, identificá-la com um modelo ideal ou único, antes, muito pelo contrário, a noção de família está manifesta no conjunto de trajetórias individuais que nesses tempos atuais se apresentam por meio de arranjos diversificados, em espaços e formas de organização domiciliares altamente peculiares.

Muito embora não seja nosso propósito aprofundar esse assunto, fazemos esse destaque por entendermos ser importante ressaltar que as novas configurações de famílias são tema de grande relevância social e nas escolas devem ser abordados e discutidos por educadores e por educandos. Inclusive como forma de enfrentamento e combate aos preconceitos a respeito do tema família, que são existentes nas relações entre sujeitos no cotidiano escolar. A isso, deve se somar o fato de que não há indicação nenhuma na literatura educacional e nos estudos sociológicos atuais, que indiquem ser a família tradicional a melhor ou menos propensa à violência. De fato, sob o conceito de família tradicional muitos preconceitos, abusos sexuais e violências de gênero têm sido perpetuados ao longo da história social brasileira.

Os educandos também indicaram a existência de violências no próprio ambiente familiar, mencionando casos de abuso sexual de crianças:

Você liga a televisão e vê: Ah! Criança de quatro anos foi abusada pelos pais, pelo avô ou pelo tio. São pessoas do cotidiano, que a criança convive ali! Você não vai ouvir falar: Ah! A criança foi abusada a quarteirões e quarteirões da sua casa. Não! Isso acontece dentro de casa! (Escola Heráclito – **Educando-5**).

Quaisquer distúrbios que possam acontecer no ambiente familiar podem se tornar altamente prejudiciais aos sujeitos, na medida em que fragilizam as vítimas na elaboração de sua autoestima. A ideia de formação do sujeito está presente na teoria do reconhecimento social, e para Honneth (2003), é a primeira etapa de socialização, e que se dá por meio de experiências de afetos compartilhados em relacionamentos familiares. O autor (2003), com base em Winnicott, esclarece que, principalmente entre a criança e a mãe, há um intenso laço afetivo, uma relação forte que propicia o desenvolvimento do senso de independência.

Assim sendo, parece-nos que, a exposição às situações de abusos, praticadas por familiares produzem consequências que podem ser fortemente negativas nos sujeitos, refletindo-se em suas relações sociais futuras, tanto na convivência familiar como em grupos sociais e escolares.

Nesse sentido, estudos de Gaiarsa (1993) e de Train (1997), afirmam que a agressividade faz parte do desenvolvimento das crianças, inclusive por ser necessária para a sua sobrevivência desde o nascimento e durante sua vida, mas essa agressividade sofre alterações qualitativas nos processos de socialização, até que só seja utilizada como mecanismo de defesa em caso de alguma ameaça.

Conforme Graham-Bermann (1998), desde a infância o sujeito é influenciado por sua família e participante das relações familiares tanto na forma ativa quanto reativa. O que faz com que as experiências de violência no ambiente familiar direta ou indiretamente, produzam impactos no desenvolvimento do sujeito. Os riscos envolvidos dependerão das diferenças individuais de cada um, mas tem forte potencial para criar vulnerabilidades. Para este autor (1998), a criança poderá elaborar diferentes significados sobre a violência nos relacionamentos com outros sujeitos, mas isso afetará sempre de forma negativa a formação do *self*.

Outro destaque a respeito da violência “na” escola, no grupo focal dos educadores, foi com relação ao consumo de substâncias psicoativas (drogas legais e/ou ilegais) ou SPA, como um dos mais graves problemas sociais da atualidade. Segundo o entendimento de alguns, os SPA são utilizados por certos estudantes como forma de enfrentamento de seus problemas

existenciais, e isso tem como uma de suas consequências, mas não única, à violência. De fato, apareceram algumas falas afirmando que essa violência acontece principalmente quando esses estudantes não conseguem pagar pelo produto adquirido ou consumido:

Eu acho que ele busca isso daí [SPAs]... é [como] uma válvula de escape... é uma questão [de como enfrentar a vida] (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Eu acho que em um primeiro momento ele não consegue pagar por isso, e depois a violência acontece porque ele não consegue mais arcar com as drogas, não consegue mais se desprender delas (Escola Heráclito – **Educador-4**).

Será que esse consumo maior vem para fugir desse monte de conflitos que eles enfrentam né? (Escola Heráclito – **Educador-5**).

A percepção não era igual para todos, visto que para certos educadores as SPA são disponibilizadas com grande variedade e com fácil acesso, e são oferecidas no mercado com forte atrativo aos jovens.

É uma questão mercadológica! É mer-ca-do-ló-gi-ca. É o MERCADO! É mercado... só uma questão de mercado...! O que eu estou querendo dizer com isso? O mercado... o consumo aumentou muito! Quando nós éramos [jovens, a situação era diferente] (Escola Heráclito – **Educador-1**).

Eu acho que ele vai BUSCAR a droga. NÃO, porque ele vai deixar de pagar!
Ele busca porque ele quer! (Escola Heráclito – **Educador-3**)

A afirmação do primeiro educador, no contexto do grupo focal, deu margem a duas interpretações: ou ele entendia que as SPA não eram um problema em seu tempo de Ensino Médio ou quando ele cursou o Ensino Médio, o uso de psicoativos teria outro *status* e, quiçá, não envolvesse tanta violência. Independentemente, nota-se aqui, mais uma vez, a diferença entre os mundos culturais de educadores e educandos (DUBET, 1994).

Nos termos da teoria do reconhecimento de Honneth (2003), essa diferença pode propiciar um reconhecimento equivocado, que acaba gerando impedimento de boa compreensão e respeito entre os sujeitos.

Ambos participantes dos grupos focais, educandos e educadores, confirmaram a facilidade que os sujeitos têm hoje em adquirir as drogas tanto lícitas quanto ilícitas:

Porque a droga ficou mais fácil! [Bem] ela ficou MAIS FÁCIL! (Escola Heráclito – **Educador-3**).

A compra de produtos no mercado está mais fácil. (Escola Heráclito – **Educando-6**).

Os educadores refletiram sobre eventuais razões para aumento do consumo, baseando-se nos conhecimentos de suas vivências durante sua juventude e também a partir de suas práticas diárias:

Bom... primeiro que (...) Sim... mas o DESEJO de estar com o estado mental alterado existe desde a pré-história. Tá certo? Então, existe um desejo.

Exatamente! Tinha todo um ritual, umas situações ritualísticas, mas este desejo sempre existiu! Por isso que inventaram o vinho e essas coisas, né? Pra chapar, né? E a esse desejo, há um mercado para isso! E se este mercado está crescendo por razões acho que variadas, vai ter sempre quem está lá para ganhar dinheiro! E se é proibido, e vai gerar mais lucro, certamente vai gerar mais violência! (Escola Heráclito – **Educador-1**).

Isso [consumo de SPAs] não dá pra dissociar da violência (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Os caras se matam lá para disputar um ponto, mas no geral, as pessoas consomem igual a comer pizza. O povo fala e critica o motoboy e o tráfico de drogas, mas muita gente consome droga! E isso é o que faz com que gere mais violência, mercado maior (Escola Heráclito – **Educador-1**).

Para o educador o tráfico de SPA é um dos fatores que propicia a ocorrência de um significativo aumento das violências tanto na sociedade em geral quanto, e principalmente, na escola:

(...). Mas quando ele começou, quando ele INICIOU, ele tinha uma situação de conflito com a mãe (...): eu estou sendo sustentada pelo tráfico! (Escola Heráclito – **Educador-1**).

Ainda segundo esse educador existe a questão da falta de oportunidade de trabalho para quem é menor de idade, com o agravante de que qualquer jovem que desejar comprar produtos, que são consumidos e valorizados diariamente por uma sociedade consumista no contexto do capitalismo ocidental, terá o desejo, mas não os meios de adquirir o que deseja. Esse tipo de frustração também pode dar ocasião a busca por outras formas de acesso aos bens desejados:

Tem situações aqui mais sérias, como o aluno que se envolveu com o tráfico e é menor de idade, não tem idade para trabalhar. Ele está olhando a situação de vida dele. A mãe que não trabalha, que não tem dinheiro para se sustentar. E está sendo ridicularizado pela escola, por não tem um tênis de acordo, toda aquela situação do capitalismo. E ele vai arrumar um jeito de ter acesso a isso.

E é isso o tráfico, gente! O tráfico é isso. É a melhor empresa para incluir, porque ele não pergunta se têm inglês, se ele tem faculdade, ele não pergunta NADA! E ele vai evoluindo, se cumprir com a regra do tráfico, vai ganhando ascensão.

Se ganha muito por dia, ele consegue comprar tudo que a família deseja, então ele tem amparo, proteção. Ele ganha reconhecimento e amparo. Ele tem um grupo que ele se identifica. Ele ganha reconhecimento e ele vai (Escola Parmênides – **Educador-1**).

Conforme a fala de um educador, o desejo de posse e consumo de bens, por parte dos jovens e também a busca pelo reconhecimento em seu grupo social podem vir a se transformar em situações que propiciem condições para o desenvolvimento de situações propícias para se transformarem em violência no cotidiano escolar, notadamente, pelo tráfico de SPA. Nesse sentido, conforme Santos (2009), as desigualdades de oportunidades ou de acesso aos recursos sociais como: “saúde, habitação, trabalho, educação, relações de sociabilidade, segurança, informação e conhecimento, e participação política” (p. 15), são graves problemas que produzem exclusão social, e assim contribuem para que os jovens procurem por alternativas, muitas vezes, às margens da legislação vigente.

Segundo alguns estudantes nos relataram, existem também certos casos em que os familiares (pais, tios, avós, etc.) eram usuários e estimulavam os filhos e parentes ao uso de SPA:

A opção de ir para o caminho das drogas vem deles, sim, mas muitos pais INCENTIVAM! (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Eu já vi! Muitos pais incentivam SIM o filho a seguir este caminho, porque o pai faz então o filho pensa, eu também vou fazer! (Escola Heráclito – **Educando-1**).

Os educandos, no grupo focal, afirmaram que comumente sentem o cheiro de maconha dentro do ambiente escolar, em ambientes como salas de aulas, pátio ou banheiros:

Eu já vi gente acender [um baseado] dentro da sala e a sala ficou toda... Com aquele cheiro maravilhoso. (Escola Heráclito – **Educando-5**).

Tem dia que a gente sai para o recreio e ficam uns carinhas na porta do banheiro e o cheiro vem de longe pegar a gente. Eles ficam na quadra de cima, mas ninguém faz nada. Eles vão lá, dão uma olhada e saem. Até mesmo perto do portão eles fumam, e tem vezes que a nossa sala, quando você volta do intervalo, está aquele cheiro (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Além de perceberem o uso de drogas dentro da escola e/ou no entorno escolar, afirmaram no grupo focal que existe a escolha de dizer “não”, ou mesmo, de não serem influenciados pelas ações de colegas usuários:

Mas usa quem quer certo? Assim, são influenciados sim, mas usa porque quer, entendeu? Porque já muitas pessoas me ofereceram drogas e nem por isso eu aceitei, e nem por isso eu quis aceitar. É claro... fui influenciada? Fui influenciada por muitas meninas: “ah... usa é bom e tal...” e eu falei: “NÃO! NÃO QUERO! Minha mãe me deu a educação de não usar e eu não quero.” Entendeu? Tem que ter o NÃO, NÃO e o SIM, SIM. Não pode ter o mais ou menos (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Alguns estudantes narraram suas experiências com SPA, e afirmavam se sentirem orgulhosos de haverem superado o uso:

Quer saber do que fui usuária? Usei crack, maconha e cocaína. Nunca briguei com ninguém. Droga nenhuma faz efeito pra você sair por aí brigando. A família ACUSA a droga, porque é mais fácil acusar a bebida – não vou falar só de droga não – é mais fácil os pais colocarem culpa na bebida, nas drogas, do que dizer “a culpa é minha!”, “eu que pisei errado”. Eu fui usuária por um ano. Eu NUNCA faltei no meu serviço, eu nunca tirei nada da minha CASA. Eu tenho 42, eu com 40 anos usava droga. Eu tenho dois filhos, um de 20 anos, outro de 18 anos de idade e eles não usam. NUNCA! Eu nunca mudei o meu comportamento com ninguém! Com ninguém! Eu tratava todo mundo por igual... Eu nunca influenciei NINGUÉM, nunca precisei de rodinha pra fumar com NINGUÉM. PARE!! Sozinha, porque procurei ajuda pra mim. E vou falar pra você, não é fácil sair das drogas... não é fácil! (Escola Parmênides – **Educando - 8**).

Para se livrar das drogas, este estudante encontrou apoio na família e no convívio com grupos religiosos:

Fui à igreja, não vou negar, sou evangélica, fui batizada, por causa da minha mãe. Mas eu não vou negar em dezembro de 2011 minha família achou que ia me enterrar. (Escola Parmênides – **Educando-8**).

A experiência de vida deste educando nos chamou a atenção pela desenvoltura com que expôs seu problema e sua superação. Segundo Dubet (1994), o objeto de uma sociologia da experiência social, é a subjetividade dos sujeitos formada nas experiências que vivem socialmente. Subjetividade essa que é construída, na perspectiva do interacionismo simbólico de Mead (1972), na relação entre o sujeito e a coletividade social em que ele está inserido.

A violência “na” escola é caracterizada por Charlot (2002) como a violência que ocorre na escola, mas que poderia ocorrer em qualquer outro espaço social, na medida em que não está vinculada com as atividades ensino, aprendizagem e socialização que são realizadas dentro da escola. Conforme Zaluar (1992), a interferência do tráfico ou o uso de drogas é uma questão ligada ao chamado “mundo do crime” e é representativa desse tipo de violência que acontece “na” escola.

Para compreendermos as diferenças culturais dos participantes dos dois grupos focais – na perspectiva de identificar e analisar a violência “na” escola – ouvimos os educadores e educandos a respeito do que significava para eles o ser jovem hoje.

Para os educadores, de forma geral:

Olha, ser jovem sempre foi ser mais ou menos, sempre com aquela rebeldia e que se acha eterno, né? De irreverência! Ué, mas é irreverência, CHOCAR com os limites deles, contestar! Acho que é isso (Escola Heráclito – **Educador-2**).

Ao se referirem aos jovens das escolas em que atuavam, alguns educadores afirmaram que:

Eu acho que estão mais apáticos os nossos jovens (Escola Heráclito – **Educador-5**).

E quando eles querem ser irreverentes, eles não são irreverentes! (Escola Heráclito – **Educador-4**).

Eles são mal-educados! Eles não sabem mais o que é ser irreverente! Com certeza! (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Um educador nos disse não perceber mudanças tão acentuadas, e recordou de seu tempo de juventude:

Eu não vejo muita diferença, é claro que toda geração tem seus modismos, que é influenciada por uma série de coisas. Mas é mais aquela questão da contestação, da rebeldia, meio irônico, né?
 Eu tento olhar e pensar: Bom, eu fui pior que isso! Eu já saí da sala de aula, eu já fui mandado embora. A gente precisa ter um pouco de tolerância também. (Escola Heráclito – **Educador-2**).

Outro, diferentemente, afirmou entender que sim, existiam muitas diferenças:

E também a gente tem que pensar sob um prisma, um foco ali, que 17 anos da década de 1980 é uma coisa. Hoje, é outra coisa! Com todo avanço tecno-científico, uma pessoa de sessenta anos na nossa época era uma pessoa VELHA, uma pessoa IDOSA, né? Era chamada de idosa, porque ela não ia até os 61,62 e 63, mas hoje não! Pra quem vive numa escala que ascendeu até os 82, 83, 85... 90... cara! Pra quem chega aos 17, chega a um TERÇO da vida! Então você fala que eles eram mais responsáveis (Escola Heráclito – **Educador-1**).

Um ponto que foi salientado por um dos educadores, referia-se à possibilidade de existir muito mais liberdade no relacionamento entre os pais e seus filhos, na atualidade:

Então, eu acho que os jovens de hoje têm mais liberdade. Os pais se sentem mais à vontade para estar conversando sobre algumas questões. E hoje a gente se sente mais à vontade para se colocar para os pais. (Escola Heráclito – **Educador-5**).

Mas, ao mesmo tempo em possuíam maior liberdade, não aproveitavam suas oportunidades. O que para um dos educadores significava que os jovens eram mais comodistas:

Assim, os nossos alunos, nossos jovens não têm tanta perspectiva de futuro! Eles estão ACOMODADOS! Quando você fala de futuro com eles, está bom não trabalhar, acumular dívida no mercado, conseguir comprar uma motinho, mesmo que não consiga pagar um documento, e vim com um celular bom. Pra eles está bom isso. (Escola Heráclito – **Educador-4**).

Para os educadores o descaso com os estudos e com a possibilidade de virem a frequentar boas universidades é um tema incompreensível:

POXA! AQUI... DO LADO, tem duas Universidades ÓTIMAS! Então, será que não vale a pena você investir um pouco mais, correr um pouco mais atrás, saber um pouco mais de outras coisas. E têm alunos que podem conseguir muito mais! E eles se acomodam com

isso! Então, está faltando... Não sei se é a família que também não estimula, mas é essa falta de perspectiva de futuro. (Escola Heráclito – **Educador-4**).

Na fala dos próprios estudantes, ser jovem significa curtir, ter liberdade, ir às festas e não ter que assumir responsabilidades:

É ser livre. (Escola Parmênides – **Educando-4**).

Ir pra balada... (Escola Parmênides – **Educando-7**).

Sair... curtir... (Escola Parmênides – **Educando-1**).

Sem responsabilidade (Escola Parmênides – **Educando-8**).

Para outro educando existe a compreensão de que hoje eles têm mais opções, mas a ideia de ser livre desconstrói essas escolhas:

Tem mais opção, mas a gente prefere ficar mais livre (Escola Parmênides – **Educando-3**).

Um estudante lembra a questão do mundo das tecnologias e faz uma crítica a falta de incentivo da escola e dos professores:

Nossa! Há dinâmica, o que eles usavam lá! Os instrumentos, a dinâmica, a nossa geração é a geração da tecnologia. Mas o que eles usavam disso a nosso favor! [refere-se aos professores] Porque também prejudica pra caramba, mas tecnologia tem muita coisa boa, mas o que eles usavam a NOSSO favor? (Escola Heráclito – **Educando-6**).

Na visão de um educador os jovens atualmente não têm mais informações, do que se tinha no passado:

Mas ele [o jovem em geral] fala que hoje as pessoas têm mais informação! Mas eu não acho não. A informação só está mais disponível! (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Conforme Santos (2009), a atual fase de exploração do capitalismo liberal, ou neoliberal, muito embora no âmbito do discurso privilegie a ideia de globalização econômica de um mundo sem barreiras alfandegárias e de mundialização da cultura e dos problemas e demandas sociais, nas práticas sociais, a realidade é outra. Pois, o que se percebe claramente ao analisar o

contexto social atual, é que nas experiências práticas da realidade social, política, econômica e cultural, nos países comumente chamados mercados emergentes na América Latina, são relações que se caracterizam por exclusão, fragilização e dominação sobre a imensa maioria dos cidadãos. Essa perspectiva se projeta de inúmeras formas na escola pública. Inclusive por ser umas das consequências das políticas neoliberais, a diminuição de postos de trabalho formal. O que faz com que os educandos se questionem pelo valor pouco prático do que a escola lhes transmite.

Para os estudantes também existe o enfretamento de problemas relativos à possibilidade de ascensão social que não se resume somente na profissionalização, pois em um contexto social como o atual em que há uma perda de sentido existencial, estes jovens desenvolvem outras formas de se situar no mundo. O individualismo da sociedade atual, segundo Taylor (2000), se concretiza no desejo de consumo imediato de tudo o que a vida em sociedade, legal ou ilegalmente, possa oferecer. Investir na formação profissional, buscar conhecimentos por meio da escolaridade significa desprender de um tempo longo que nem sempre é percebido como útil pelos estudantes. E assim eles tratam de viver o que é imediato.

4.1.1. Violências externas a escola e Reconhecimento Social

Ambos os grupos reconhecem que há conflitos advindos dos conflitos sociais de maior escala, e que também há conflitualidades ou violências tanto na vida social quanto na escola. Contudo, percebe-se que a visão dos educadores parece estar mais focada em seu próprio conhecimento, experiência de vida e atuação no âmbito escolar. Essa perspectiva é parcialmente adequada, na medida em que deixa de perceber nuances que caracterizam as relações nas vivências que são experienciadas no presente entre diferentes gerações no cotidiano escolar. Isso nos chamou a atenção quando vimos que os educandos percebem outras situações e mesmo outras formas de violências e conflitualidades que escaparam ao olhar do educador, como aquelas que acontecem nas interações no mundo virtual e por meio de postagens e discussões em redes sociais. Estas diferenças podem ser, e costumam ser, impeditivos do diálogo.

Nesse sentido, muito apropriadamente Dubet (1994), nos mostra que as diferenças entre as gerações, que em nossa investigação refere-se aos universos culturais dos educandos e dos educadores, dão margens para as percepções diferenciadas sobre a realidade e podem propiciar fortes obstáculos ao necessário diálogo entre ambos os grupos educando e educadores. E dificulta enormemente a convivência no cotidiano escolar. Dito de outra forma, tais percepções diferenciadas – sobre o cotidiano, tanto sociais quanto escolar – acabam por impedir que naturalmente os conflitos sociais venham a se projetar positivamente no dia a dia escolar, isto é, que novos arranjos aconteçam na coletividade. Na perspectiva do reconhecimento social os conflitos sociais administrados de forma dialógica permitiriam a composição e recomposição de mecanismos de ajustes das demandas e tensões vivenciados por educandos e educadores.

Alguns educadores possuem uma visão, por vezes, que menospreza seus educandos, principalmente, na perspectiva da aprendizagem, quando acreditam que seus alunos são apáticos e não lutam por frequentar boas universidades. No passado, conforme Dubet (1994), os sujeitos se formavam para atuarem em seus respectivos papéis sociais. A segurança da boa formação e um bom posto de trabalho já não são opções tão claras no contexto sócio, econômico, político e cultural dos estudantes de hoje. Inclusive, segundo Santos (2009), as denominadas economias emergentes passam por séries exclusões, como ausência de postos de trabalho, entre outras situações.

Tal conjunto de diferenças, muitas vezes, propiciam percepções distintas que são desfavoráveis ao diálogo e ao reconhecimento social.

Os educandos parecem lidar com problemas como a exclusão social (SANTOS, 2009), com sérias questões familiares e também dentro do ambiente escolar, adotando concepções aparentemente maduras. Os conflitos e as conflitualidades que acontecem “na” escola têm origem em problemas sociais, familiares e na própria dinâmica de relacionamento entre sujeitos que estão testando e experienciando suas próprias vidas no mundo, uma vez que não existem fórmulas prontas para se viver a vida.

Outra questão apontada por educadores, com a qual também concordam alguns educandos, diz respeito ao uso e ao tráfico de substâncias psicoativas ou drogas, quer sejam as lícitas ou as ilícitas.

Destacamos que nas falas dos participantes, a violência “na” escola possui diferentes causas: social, familiar, por uso e tráfico de SPA, na forma de tratamento entre os sujeitos etc., mas, nas duas escolas participantes não se evidenciou um ambiente caracterizado por violência constante, o que apareceu fortemente foram os conflitos sociais, característicos de qualquer sociedade.

Espaços como o Conselho Escolar e o Grêmio Escolar, são ambientes públicos que podem fortalecer iniciativas que permitam o reconhecimento social como forma de respeito entre educadores e educandos, nos quais os conflitos possam ser discutidos afim de que os envolvidos, ao colaborem para a construção de soluções, se utilizem da força dos melhores argumentos entre todos de forma participativa, e não autoridade dos cargos de docentes e/ou gestores das escolas. Neste aspecto poderíamos vislumbrar em médio e/ou longo prazo uma sociedade mais humanizada e democrática. Pois, assim como os problemas sociais se projetam nas escolas, estas poderiam também auxiliar a formação de uma nova formulação de cidadania que venha efetivamente a atender às complexas necessidades dessa versão de sociedade que se tem atualmente no ocidente.

4.2. Violências e conflitos que têm origem no convívio escolar

Para também desenvolvermos a análise sobre a violência “à” escola, continuamos a utilizar a definição dada por Charlot (2002), que caracteriza essas violências “à” escola, como situações de conflitos ou conflitualidades que se originam da própria natureza das atividades escolares, e devem ser analisadas junto com a violência “da” escola, uma vez que tende a existir uma correlação mais direta entre as violências “à” e “da” escola.

A categoria também foi desenvolvida a partir de nossa apropriação das falas dos educandos e educadores que participaram dos grupos focais, e que nos ajudaram a compreender melhor o que eles pensavam e evidenciavam sobre as violências na escola.

Conforme apontado por Charlot (2002), a violência à escola constitui-se de ações contra a natureza e as atividades que a escola desenvolve no conjunto e para a produção e reprodução da sociedade. Mas, ele também faz um importante alerta de que esse tipo de violência à escola deve ser analisado em relação com a violência da escola, na medida em que há entre essas duas formas de violências determinados laços de afinidade, pois, em muitas situações a violência à escola, é uma resposta produzida por estudantes, e que se origina de violências da escola, isto é, em resposta de uma ação ou conjunto de ações que a escola pratica por meio dos educadores.

O que caracteriza as ações de violência à escola são os chamados atos de vandalismo, os furtos, os roubos, a destruição do patrimônio escolar como carteiras, cadeiras, lousas, paredes, portas, banheiros, cabos da fiação e de telefones, aparelhos de CD e/ou DVD, computadores, caixas de som, máquinas, bebedouros, extintores de incêndio, livros didáticos e/ou de literatura, cadernos, canetas, lápis, quadros, mapas e demais equipamentos pertencentes à escola. Tais atos, contudo, podem também se dirigir aos sujeitos que, no exercício de suas respectivas atividades profissionais, representam a instituição escolar, como, docentes, gestores, funcionários de apoio escolar, ou mesmo contra o patrimônio destes como carro, moto, bicicleta, que eventualmente se encontre nas dependências da escola.

Conforme nos alerta Santos (2009), a violência ao patrimônio escolar pode representar: “o ressentimento social de jovens e adolescentes, que foram

ou se sentem excluídos da instituição escolar” (p. 53), mas que, por meio da agressividade buscam alguma forma de inserção no ambiente escolar, e ele ainda evidencia que há correspondência entre exclusão social e violência, na medida em que as diferentes violências são determinadas socialmente.

Mantendo nossa perspectiva de olhar a realidade mais ampla (sociedade) para, a partir dela compreendermos a micro realidade (escola), antes de entrarmos na análise dos dados coletados, consideramos importante apresentar a situação no estado de São Paulo, relativa ao problema do vandalismo, que é uma violência “à” escola, praticado em escolas públicas paulistas.

Ao investigarmos os dados oficiais sobre a situação da educação pública do estado de São Paulo encontramos várias denúncias de atos de vandalismo cometidos contra escolas estaduais.

No site oficial da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP, em matéria datada de 29/12/2015 (SÃO PAULO, 2015), o governo paulista alega prejuízos da ordem de um milhão de reais, em 72 das 81 escolas que estiveram ocupadas por estudantes durante as reivindicações contra decisões governamentais (CRUZ, 2015), com destaque para as transferências de estudantes para escolas em outros bairros, além de outras queixas contra o governo de Geraldo Alckmin (PSDB-SP). A SEE-SP alegou a ocorrência furtos e depredações durante ou após as ocupações, sem incluir nos valores as perdas com a merenda escolar.

Em matéria apresentada no dia 19/09/2016, o site informativo Diário de São Paulo (2016), alega que diariamente ocorrem em torno de nove ataques contra as cinco mil e cem (5.100) escolas estaduais paulistas, caracterizados por atos de vandalismo que depredam e destroem o patrimônio público. O Diário de São Paulo (2016) obteve dados da SEE-SP, apontando para o significativo número de registros de depredação e vandalismo nas escolas públicas paulistas, num total de 6.507 atos de vandalismo e depredação que causaram prejuízos às escolas públicas, respectivamente 3.213 (três mil duzentos e treze) registrados no ano de 2014 e 3.294 (três mil duzentos e noventa e quatro) no ano de 2015.

Segundo o Secretário de Educação do estado de São Paulo, o Prof. Dr. José Renato Nalini, no ano de 2016 os dados relativos a atos de vandalismo

ainda não foram fechados, mas os indicativos apontam para um crescente número de ocorrências, que não são esporádicas, conforme afirmou o secretário de educação do estado. Ainda segundo declaração do secretário, no estado de São Paulo é crescente o número de episódios em que escolas, até mesmo as recém-inauguradas, são alvos de depredação. Ocorrem saques a fiação elétrica, lâmpadas, câmeras, computadores, torneiras, vasos sanitários e inúmeros outros bens que são quebrados ou subtraídos. Ele relata, inclusive, um caso *sui generis* em uma obra prestes a ser inaugurada: até mesmo o elevador foi furtado, além de haverem sido furtadas ou quebradas as bases de granito dos laboratórios.

A reportagem Diário de São Paulo (2016), cita também como exemplo, na cidade de Campinas-SP, a Escola Estadual Jardim Marisa, inaugurada no ano de 2015, que havia recebido um investimento da ordem de R\$ 6,5 milhões (seis milhões e quinhentos mil reais), e que, após a ocupação, atos de vandalismo e depredação causaram prejuízos de R\$ 18,6 milhões (dezoito milhões e seiscentos mil reais). Esta escola estava em funcionamento há apenas três meses, e era uma escola cujo projeto arquitetônico havia sido selecionado para concorrer ao Prêmio Ibero-Americano de Arquitetura e Urbanismo.

Ainda segundo a reportagem, os atos cometidos contra as escolas estaduais foram: arrombamento da cantina; espalhar alimentos; pichação nas paredes, com xingamentos à direção; invasão da sala dos professores, com estragos em papéis e documentos; quebra de computadores; furto de fiações e caixa de luz; explosão de bombas caseiras nos fundos da escola; a quebra de vidros das salas de aula e de escritórios etc. os gestores alegaram à reportagem que não podiam também contar com apoio policial, uma vez que eram pouquíssimas as viaturas disponibilizadas para fazer a ronda escolar.

Também é importante levar em consideração que nos ambientes virtuais em que pesquisamos as informações acima, só existia a “versão oficial” dada pelas autoridades do estado de São Paulo. Não tivemos como acessar ao contraditório, isto é, as falas e explicações dos estudantes participaram da organização nas ocupações, e que tinham de conseguir prover alimentos e materiais de higiene e limpeza das escolas ocupadas. Não houve, dado o caráter de livre iniciativa, nenhum órgão responsável pela comunicação, e mesmo para filmarem o antes e depois das ocupações, de maneira a

subsidiarem discussões até mesmo na instância judicial, no caso contraditarem as afirmações das autoridades, quando respondessem a processo. Evidentemente, os maiores de 18 e os pais e/ou responsáveis quando menores de idade em caso de terem responderem a processos judiciais por seus atos.

Verificaremos algumas concepções de pesquisadores.

Segundo Santos (2009), atos de vandalismo podem ser definidos, conforme pesquisas feitas na cidade de São Paulo/SP, em que prédios foram degradados por meio de grafiteiros ou vandalizados. Estes prédios acabam por “convidar” a maior degradação e violência. O descuido com os prédios sugere uma que exista uma espécie de terra de ninguém, uma terra que não tem dono, e que pode ser ocupada por quem tiver força e coragem suficiente para fazê-lo. Assim, para os jovens com baixa autoestima, que não conseguem se vincular com a escola devido aos repetidos fracassos, o ato de vandalizarem as escolas, é o mesmo que se apropriar delas. É como se, de certo modo, eles conseguissem vencê-la.

O autor (2009), também apontou alguns dados de outra pesquisa foi desenvolvida em dois períodos entre os anos de 1990-1998 e 1998-2000 em escolas públicas na cidade de Porto Alegre/RS, apontou para algumas formas de violência que são praticadas contra o patrimônio escolar. Estudantes chegaram derrubando porta, na sala de técnicas agrícolas, eles pegaram uma picareta e arrombaram o portão de grades do barzinho da escola, levaram doces, garrafas térmicas e refrigerantes. Da mesma sala de técnicas agrícolas forma subtraídos dois carrinhos de mão, enxadas e pás de corte. Arrebentaram a grade da janela da secretaria, arrombaram um armário de aço e levaram um aparelho de som com CD, uma cafeteira elétrica e uma calculadora de mesa.

É no contexto acima descrito que apresentamos os dados coletados nas escolas em que desenvolvemos nossa pesquisa. Em uma das escolas participantes, os educadores alegaram não haver tido problemas [durante sua a atual gestão] de apedrejamento ou invasões na escola:

A nossa comunidade ainda respeita a escola, que nem nós falamos anteriormente, **nós não somos uma escola que é apedrejada no final de semana**, ou é invadida. (Escola Parmênides – Educador-1, grifos nossos).

Outro educador alegou já haver tido problemas no passado na escola com atos de vandalismo, mas que [no período das reuniões do grupo focal] não havia mais esse tipo problema:

Já foi pichada, mas apuros não passamos mais.

A nossa escola nunca foi apedrejada, nunca foi invadida... (Escola Parmênides – **Educador** -7, grifos nossos).

Entre as falas dos educandos não foi percebido nenhuma situação que indicasse haver ocorrido atos de vandalismo nas duas escolas em que realizamos a parte empírica de nossa investigação.

Alguns educandos demonstraram em suas falas terem uma grande consideração pela escola, como o caso da escola Heráclito. Primeiramente, por considerarem que a escola é como que uma “ponte” para seu futuro, isto é, para conseguirem postos de trabalho e também acesso a curso superior:

Para mim [a experiência/vivência na escola] foi muito bom! Porque é uma ponte para o trabalho, não é? Como é que você vai fazer uma boa faculdade? Então, para mim [a escola] foi bom!

Eu vou sentir muita saudade! Principalmente dos professores. Da diretora. Ela já me deu aula na sala dela [...] e sempre foi ótima...

Eu nem sempre fui certinha, mas para mim, a escola é a BASE, a base de tudo. Então, para mim, não tenho do que reclamar (Escola Heráclito – **Educando**-4).

Evidentemente, para além dessa perspectiva pragmática de acesso a melhores postos de trabalho e ao Ensino Superior, há uma dimensão de socialização e humanização que se desenvolve na escola, e que é, segundo nossa percepção, fundamental para o exercício da cidadania, para desenvolver um olhar mais aberto e inclusivo a respeito da sociedade em que estamos inseridos. Contudo, tal aspecto em nenhum momento foi mencionado, nem por estudantes e nem por educadores. Ficamos preocupados, pois a perda dessas dimensões é um indicativo bastante claro de que os educadores, mas além dos discursos, se renderam à perspectiva utilitarista sobre a função social da escola, nesse sentido, em situações como essa que atravessam as sociedades ocidentais e notadamente o Brasil, que Santos (2009) chama de “crise social mundial” (p. 15). Nesse sentido, ao relacionar de forma imediatista o papel social da escola com objetivos de curto e médio prazo, o que se perde é a perspectiva de longo prazo de formação humana. E quando há redução de

postos de trabalho e também, diminuição de vagas em universidades, uma das consequências é a perda de motivação entre os estudantes para frequentarem a escola, o que resulta em aumento das evasões ou então, a permanência, mas distanciada da qualidade de participação e aprendizado.

Há educandos que salientam as dificuldades que seus familiares enfrentaram ao longo da vida por não terem conseguido estudar, e para que eles, os estudantes de nossos grupos focais, estudassem foram feitos por seus familiares sacrifícios. Assim, para eles, a escola era percebida como uma instituição de grande importância:

A minha mãe ela nunca teve trabalho comigo. Mas eu vejo assim, a minha mãe [...] ela SEMPRE sofreu muito PARA ESTUDAR. Ela que teve correr atrás PARA ESTUDAR. Ela não tinha pai, não tinha mãe, então ela que teve que estudar [com muitas dificuldades]. E se eu tenho a oportunidade, eu vou fazer isso! Eu vou dar um gosto pra minha mãe da filha dela e vir para a escola (Escola Heráclito – **Educando-7**).

Os educandos também afirmaram valorizar a escola como um espaço significativo de socialização em suas vidas:

Ah! [escola] é a base [para a vida], né?
Eu acho que é importante, porque desde o começo é a partir da escola que você tem um contato mais aberto, com pessoas diferentes, conviver com outros jeitos... Porque na família, a maioria tem mesmo jeito de ser. Daí você conhece pessoas de ora, ter contato... E pensando na escola meus pais, assim, eles sempre foram pouco exigentes, mas eu nunca dei problema. Aí na segunda série, sim, porque na segunda série eu cheguei a passar de ano, mas eu não sabia ler, era um relaxo! Aí, meu pai foi lá mandar [eu] reprovar e a partir daí eu dei uma melhorada. Não era bom, mas eu já mudei (Escola Heráclito – **Educando-5**).

Na Escola Parmênides, os educadores apontaram que há uma boa relação com a comunidade de entorno, e que os cidadãos muitas vezes buscam ajuda na própria escola, sobre certas questões:

A COMUNIDADE pede ajuda para nós. Então é como se eles mesmo buscassem um auxílio. Eles ligam para nós: “Me ajuda! Venha na minha casa! ”. “Eu não posso, eu não vou interferir na sua vida.”. Não! Eu preciso da sua ajuda! ”. Então eles confiam bem no nosso trabalho, nesse sentido, mas a gente não pode fazer estas interferências (Escola Parmênides – **Educador-1**).

Esse mesmo educador inclusive afirmou que, mesmo a escola acolhendo educandos que estavam sob medida de proteção sócio educativa, a Liberdade Assistida (LA) nos termos do ECA, os educandos eram respeitadores da escola:

Os nossos não, pelo menos na nossa comunidade não! Eles são arredios, tem um grupo de quem conviveu dentro da Unidade fala bem da Unidade. E quem não conviveu, tem repulsa. [Mas] Eles [sujeitos de medidas socioeducativas, como, a liberdade assistida] respeitam bem o espaço escolar... (Escola Parmênides – **Educador-1**).

Muito embora não houvesse situações de vandalismo contra o espaço físico da escola, nem por isso a violência contra “à” escola deixava de acontecer. Ela acontecia, mas na forma de agressão ou intimidação a educadores. Na Escola Heráclito, situada no município de pequeno porte, foi mencionada uma situação de intimidação que poderia ter se transformado em um quadro de agressão de docente praticado por estudante, conforme narrado por um educador:

Tem vários tipos, mas uma crítica mesmo que foi a parte física mesmo. Foi um menino que veio do fundo da sala (...). Vindo, assim... Eu achei que ele ia me pegar. Ele veio chutando, abrindo espaço... Ele parecia um trator! Ele veio chutando carteira, abrindo espaço, porque eu achei que ele ia avançar em cima de mim, porque eu estava sentada lá. E eu não consegui sair do lugar. Eu pensei: “Agora eu vou apanhar, né? ”. E no fim, quando ele chegou perto, ele bateu a mão assim e gritou, mas ele não chegou a encostar a mão em mim! Mas a minha perna lá embaixo fez assim.... Tremendo! “Agora eu vou apanhar”, e era tarde, era noturno, era adulto. (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Essa tentativa de intimidação enquadra-se no tipo violência “à” escola uma vez que o estudante praticou o ato em função de problemas de relacionamento com a instituição escolar (gestão escolar), e parte de suas ações visavam intimidar os docentes, sobretudo mulheres.

Além da questão da intimidação, foi também mencionado por educadores a questão de furtos dentro da escola de objetos de propriedade pública.

Eu me lembro de situação de violência de roubo [tecnicamente furto, pois não houve ameaça] aqui dentro. Teve roubo várias vezes aqui dentro.

Então, vou te contar a história bem rapidinho. Nós tínhamos recebido equipamento do estado. E o equipamento, que era um notebook, zero bala, com projetor. E levaram pra mim que era coordenador... hoje eu sou vice-diretor, mas na época eu era coordenador.... Vou no ano retrasado e não no ano passado... Foi 2013, eu era coordenador.

Olhando tudo o que tinha na escola, né? Aí, acho que foi de um dia para o outro, ou foi de final de semana... Acho que foi de um dia para o outro. Aí a Sílvia me liga falando: “Olha, a diretora quer que você suba, porque a escola foi roubada.” (Escola Heráclito – **Educador-1**).

Para a Escola Heráclito também eram enviados estudantes que estavam em medida socioeducativa, contudo, a experiência, segundo um dos educadores, diferia totalmente da Escola Parmênides:

Aí, nós tínhamos recebido o material e tínhamos recebido um menino que veio da Fundação Casa e tal e eu confio demais nas pessoas, né? Daí tinha acontecido um problema lá na sala, chamei o menino pra coordenação, porque havia um problema de classificação. Ele já era um homem desse tamanho, mas estava na sétima-série e tal. Chamei o menino, começamos a conversar e o equipamento novo ali. E o moleque inocentão, de classificação ele não queria saber nada, só de olho em tudo que tinha na sala (Escola Heráclito – **Educador-1**).

Não apenas furtos, mas também atos de vandalismo e depredações foram narrados pelos educadores da Escola Heráclito:

Ah é! Bom, eu subi lá coordenação e os armários todos arrebitados, tudo roubado e o moleque tinha deixado um recado! Ele tinha escrito um bilhete: “Achei! Achei o precioso!”, que estava guardado. “Achei o precioso!”. Sabe um deboche... um puta de um deboche? Cara, me senti tão mal, né? Não sabia que tinha acontecido. Nem fazia ideia! Bom, daí veio toda aquela deprê [depressão] (Escola Heráclito – **Educador-1**).

Essas situações envolvendo furtos, intimidações e outras formas de constrangimento que podem ser considerados como violência “à” escola, exige dos educadores, sobretudo gestores, a tomada de decisões para resolver os problemas que já aconteceram e também para tentar coibir preventivamente outras atitudes semelhantes, por parte dos educandos. Nessa perspectiva há dois tipos de ações: uma delas poderá produzir resultados em médio e longo prazo, que é o diálogo e a participação dos estudantes na busca por soluções; a outra é a utilização de meios de controle, disciplinamento e repressão ou

retribuição por ações que causem lesão aos trabalhadores do cotidiano escolar e/ou ao patrimônio da escola.

Na primeira opção, muito embora só produzam resultados em médio e longo prazo, as ações baseadas no diálogo e na possibilidade efetiva de auto responsabilização entre educandos e educadores, poderão criar vínculos que fortaleçam a escola como ambiente de aprendizado e formação cidadã, isto é, como *locus* de formação para a democracia. Já a segunda alternativa, dada sua natureza repressora, tende a formar um ambiente muito mais tenso, em que conflitos menos sérios podem vir a se transformar em situações envolvendo violência “à” escola. Pois, parece-nos claramente que ao substituir o diálogo pela repressão, os educadores tornam a escola um ambiente de exclusão. Não defendemos em nenhum momento a impunidade, mas que a regra seja o diálogo e a construção de soluções mediadas e, quando ocorra situações que exijam alguma forma de “penalização”, que seja a exceção e que haja ampliação de condições de que tais consequências tenham certa natureza didática e, sobretudo, que os estudantes penalizados compreendam as dimensões de seus erros.

Uma das formas com que os educadores lidavam com as situações de violência “à” escola, era recorrendo ao auxílio da Polícia Militar – PM, conforme narrativa do educador:

(...) e chegou o (...) professor de educação física, [e disse: foi] um cara baixinho e tal... “Então, sabe aquele moleque que estudou aqui? Ele tá descendo a rua cheio de sacola e parece os equipamentos da escola!”. Ele era tão debochado, que tinha escondido na praça ali, de manhã catou tudo e veio pegar o circular na frente da escola! Daí ele chamou: “Oi, beleza (...)? Cadê o (...)... e tudo...”, os caras ficaram parados na escada sem saber o que fazer. Daí eu desci, fui lá e ele entrou no ônibus. Eu entrei atrás dele e bati: “Ô, filho, você tem que estar na escola!”... e fiquei conversando. “Você tem que entrar...”, e eu até já tinha pagado o negócio e eu falei: “Dá um dinheiro de volta que ele vai descer aqui.” Daí pus a mão no ombro dele e falei: “Vamos descer e tal”, **e daí dois policiais pularam em cima dele e pegaram o cara. Então, se resolveu assim.** Daí eu olhei, porque isso ficou latejando na minha cabeça assim né, eu olhei na escada, na porta, estava cheio de gente, né cara! Parado assim na escada, e o policial prendendo o moleque e foi achando... achando todas as coisas! E recuperamos! Recuperamos o objetos, né? Mas aquilo mexeu comigo! Mexeu... Pô, primeiro me senti um otário, né? Mas depois não! Ainda bem que eu não continuo acreditando. Todas as pessoas que a gente recebe, desses meninos... Eu sou uma pessoa mais cuidadosa hoje. Então, isso é uma puta violência cara, e eu me senti muito mal com esta história toda. (Escola Heráclito – Educador-1 – grifos nossos).

O educador apresentou o acontecimento em uma perspectiva bastante pessoal, o que não nos parece a melhor ou mais adequada maneira de tratar dos problemas com os educandos. Muito embora não seja nosso objetivo emitir juízo de valor sobre a ação alheia, é necessário ressaltar que, ao tornar o problema pessoal, são estabelecidas as condições para a formação de determinadas expectativas em relação ao outro que poderão não condizer com a realidade deste. Esta é uma fonte de frustrações, que pode dar origem a problemas mais sérios no cotidiano escolar, e que resultem, por fim, em alguma forma de violência.

Nesse sentido, se ao invés de tornar o problema pessoal, for adotada uma abordagem que torne o problema coletivo, isto é, da comunidade escolar e, sobretudo, dos educandos, a possibilidade de enfrentar a situação e obter melhor qualidade nos resultados é grandemente ampliada. É que ao se concretizar a possibilidade real de participação de todos os envolvidos no dia a dia escolar, acaba por se propiciar a formação de vínculos de responsabilidades compartilhadas entre os educandos e educadores, o que melhora também sua própria formação cidadã. Além, obviamente, de permitir que as tensões e conflitos sejam aproveitados para ampliar a criatividade na construção de soluções para os problemas do cotidiano escolar.

Também, ao chamar a ronda escolar, a escola pretende resolver um problema que é o de furto do patrimônio público, pela qual deve zelar. Não nos cabe julgar suas ações, mas refletir e analisar os eventuais desdobramentos entre os educandos em geral, e não apenas entre os envolvidos diretamente na situação de furto ou intimidação ocorrida na escola. Nessa perspectiva, consideramos que é fundamental compreender o que significa “chamar a polícia” para os educandos.

Não é nosso objetivo fazer crítica, ou mesmo dar voz ao criticismo do tipo “senso comum” que tradicionalmente é feito à polícia e especialmente à PM. Nesse sentido, dada a presença da PM na escola pública e ao antagonismo que os estudantes comumente sentem em relação a ela, é interessante observar o que diz Santos (2009).

Seguindo a perspectiva de pensamento de Foucault, Santos (2009), aponta que na formação do Estado-nação, para dar condições de

governabilidade, sendo esta uma atividade de condução dos sujeitos durante sua existência social, mantendo-os sob uma autoridade que fosse a um tempo guia e também responsável. Essa governabilidade se constitui como tecnologias de poder que dinamizam comportamentos sociais de sujeitos e de grupos submetendo-os a diversas racionalidades políticas que permeiam a vida social no âmbito das produções, dos signos etc. Nesse contexto, há dois dispositivos de poder-saber que devem ser destacados: a Razão de Estado e a Polícia. Consideraremos somente a polícia que, conforme afirmado por Santos (2009), foi concebida no século XVIII.

O domínio de ação destinava-se a atuar no âmbito da justiça, das finanças, das forças armadas. Baseando-se em Berges (1988), Santos (2009, p. 73) aponta que: “o homem vivo, ativo e produtivo é cuidado pela polícia”, cujo objetivo é o próprio homem, pois: “o homem é o verdadeiro objeto da polícia; a polícia permite aos homens sobreviver, viver e melhorar”.

Neste aspecto o objeto sobre o qual estava centrada a atenção do trabalho da polícia era o sujeito e a sociedade no contexto de suas relações sociais. A polícia é parte da técnica de um governo, que tem por objetivo a felicidade dos sujeitos, bem como a defesa da sociedade contra agressões a partir do choque entre interesses dos cidadãos. Acrescentamos que essas agressões são oriundas de comportamentos legal e juridicamente condenáveis como os crimes e contravenções penais da ordem social, e que são previstos na legislação positivada, isto é, nos inscrita nos Códigos.

Obviamente que ao se analisar as funções dadas à instituição policial em sua origem, e as ações violentas perpetuadas por policiais há um espaço abissal. E isso se torna ainda mais claro em uma sociedade em que as informações são transmitidas em tempo real. Diversos casos de violência policial foram denunciados por cidadãos comuns, usando as câmaras digitais de seus aparelhos celulares. Os educandos estão atentos aos recursos tecnológicos e de comunicação que estão acessíveis a quem se interesse. E eles se interessam, e muito. Cabe aqui recordarmos que na primeira categoria de análise desta tese, quando tratamos da violência “na” escola, novos tipos de violência social foram percebidos pelos educandos, e não pelos educadores, em função do uso de mídias e redes sociais.

O acesso às informações em tempo real de que dispõem os educandos, permite que tenham conhecimento das ações praticadas pela PM. Assim, ao chamar a polícia os educadores não estão abrindo uma via de diálogo e reconhecimento, antes, estão criando mais uma área de tensão e de perda da confiança que o diálogo e o reconhecimento poderiam propiciar.

Obviamente que há situações em que a violência pode chegar a tal ponto que somente a presença da autoridade policial para fazer as partes se conter em suas ações, ou mesmo quando há prática de crimes, segundo definições do Código Penal brasileiro em vigência no momento dos fatos. Não estamos afirmando que não se poderia chamar a polícia, mas sim que essa alternativa de chamar a polícia deveria ser a exceção, nos casos em que o diálogo não pode resolver. A regra deveria ser sempre o diálogo preventivo, e reconhecimento do outro, de forma a que os conflitos conforme a perspectiva de Simmel (1977; 1983 e 2006), pudessem se constituir em estágios na construção de um melhor relacionamento no cotidiano escolar.

Salientamos e analisamos algumas falas dos educandos a respeito de como veem a polícia na escola. Primeiramente, o trato dado pela PM sempre envolve formas de violência simbólica e/ou física contra os educandos da Escola Parmênides, que foram os que mais se pronunciaram a respeito:

Mas às vezes a polícia baixa por lá. Não deixa a gente se divertir!
 Todo lugar que a gente vai, eles não respeitam! Soltam a borracha [batem, agredem fisicamente], bomba! (Escola Parmênides – **Educando-7**).

A agressão que os estudantes apontaram não se refere a nenhum tipo de situação em que eles tenham cometido alguma transgressão à lei e à ordem. De fato, bastava estarem eles reunidos em grupos, para que a PM os tratasse arbitrariamente, não lhes permitindo a permanência em locais públicos (ruas, praças etc.):

É SEMPRE [somos agredidos]!
 O pessoal fica ali em algum lugar [pracinhas, ruas fechadas para o trânsito, etc.], escutando um som de boa, na praça pública. (Escola Parmênides – **Educando-5**).

Eles [a PM] não querem que a gente fique reunido! (Escola Parmênides – **Educando-7**).

As agressões que são, segundo os estudantes, comumente praticadas pelos policiais militares envolvem o uso recursos que são altamente ofensivos à saúde [olhos] dos educandos, como é o caso do uso dos sprays utilizados para reprimir, conter/e dispersar as multidões em casos manifestações públicas, normalmente contra os governos Federal e Estadual, e que também são utilizadas na contenção de motins em cadeias e penitenciárias no Brasil:

Ano passado eu levei spray do nada! Virei para trás e levei spray no olho! DO NADA!
Estava comendo pastel ainda... nem sabia o que estava acontecendo. Falei... “Geeeeeeente” (Escola Parmênides – **Educando-5**).

Tal atitude, chamar a PM, não refletia para os educandos, cuidado ou zelo com a coisa pública ou mesmo com a vida dos estudantes que não estavam envolvidos nos atos de vandalismo e/ou furto de objetos nas escolas. Para os educandos, essa atitude dos educadores (principalmente gestores) era vista como exclusão, como não serem aceitos por aqueles que cuja função social, e eram pagos para isso, era a de educá-los:

Ah... em primeiro lugar, o adulto já chama a polícia. Não tem nada, mas ele chama a polícia. (Escola Parmênides – **Educando-4**).

Porque tão cansado, não querem ficar vendo a gente. (Escola Parmênides – **Educando-4**).

Outro aspecto interessante sobre a questão da PM na escola, é o que um dos educandos chamou a atenção para algo, que era o mundo em que os educadores viveram suas juventudes. Essa diferença entre o “mundo dos adultos” e o “mundo dos jovens”, que já apresentamos ao apontar as contribuições dadas pela sociologia da experiência de Dubet (1994), e entendemos que essa diferença é parte da origem dos conflitos, mas que, entendemos nós, por meio do diálogo, da participação, e também do reconhecimento social, pode ser gerido em benefício de todos no cotidiano escolar:

Não (...). Porque na época dele era militar [referindo-se ao regime militar 1964-1985]. Daí não dava para curtir. (Escola Parmênides – **Educando-4**).

Um dos fatores apontados por um dos educandos dizia respeito à questão da autoridade, melhor dizendo, do abuso da autoridade contra os educandos. Segundo os estudantes, os policiais habitualmente firmam sua autoridade por meio da violência e da imposição. Essa forma de ação é totalmente contrária a um processo educativo que se caracterize pelo diálogo e pelo entendimento:

Eu acho que tem. Quanto mais ele tem autoridade, mas ele pisa em cima da pessoa. Que nem, policial: tem policial que é bonzinho, mas tem policial que só de olhar você leva 10 pontos, e você nem conhece e nem sabe o que aconteceu. É verdade isso! (Escola Parmênides – **Educando-1**).

Uma das educandas, que é mãe, relatou-nos uma triste história de abuso de autoridade cometido por policiais militares contra seu filho:

Um colocou a mão dentro da boca do meu filho. Só que o celular tocou e era eu ligando pra ele. Ele falou, “senhor, posso atender? É a minha mãe”. Ele não entendeu o policial falar: “Claro.... que não”. Ele atendeu e saiu preso. O policial enfiou o dedo na boca dele e falou: ‘Vou te matar’. E eu ouvi ele falar pro meu filho: “eu vou te matar!” Eu entrei em PÂNICO! Eu só escutava ele falar: “Mãe, eu to preso!” Mas eu não sabia onde ele estava. (Escola Parmênides – **Educando-8**).

Para os educandos essa dinâmica de ação da polícia sempre foi parte da dinâmica de atuação profissão, e eles desconhecem outras formas de tratar os sujeitos:

Vamos supor, se eles não fossem dessa profissão, eles não iam tratar a gente desse jeito! Porque é um policial com uma arma, e com a arma ACABOU! (Escola Parmênides – **Educando-5**).

Eles acham que porque eles estão com a farda, eles fazem o que quiserem!

Porque quando eu passei na frente, eles desceram na hora pra saber o que estava acontecendo! Eles pediram o documento e eu parei mesmo! Tirei o capacete, desliguei a moto, e fui.

É brincadeira... quando eles pegavam, eles levavam lá pro Broa e ó....

Não leva nem pra delegacia não! Às vezes levavam para o Broa, pra 29, e dava um fim na pessoa e a família não achava de jeito nenhum! Hoje tem sorte, porque eles chamam o pai e a mãe. Antigamente não! Chamava o pai e mãe três, quatro dias depois pra enterrar só. E não pagavam por isso! Não pagam até hoje! (Escola Parmênides – **Educando-8**).

Os policiais costumavam tratá-los, em qualquer situação, de forma indelicada e agressiva, sem o mínimo espaço para o diálogo. Uma clara demonstração de intolerância e não reconhecimento do outro:

E a falta de educação deles pra falar com a gente é demais né?
(Escola Parmênides – **Educando-8**).

Nossa! É demais! (Escola Parmênides – **Educando-1**).

Não adotamos aqui uma atitude contrária aos policiais militares em nossas considerações, mas julgamos necessário apontar que a função da polícia não é a de lidar com estudantes. Seu papel social é a defesa do Estado e o combate à criminalidade, logo, sua dinâmica de ação não tem por base o diálogo e a reflexão, e sim a reação diante de eventuais situações críticas. Não é da polícia o dever de educar nas escolas, mas dos educadores (docentes e gestores). É claro que havendo crimes como furtos, atos de vandalismo, agressões às pessoas, tráfico de drogas, a presença policial se faz necessária, mas isso deve ser, como já dissemos antes, a exceção e jamais a regra.

Parece-nos que, assim como há educadores que reclamam comumente que a família transfere parte de suas obrigações para com a educação de seus filhos para a escola, também a escola comete a contradição de transferir parte de suas obrigações com a educação quando chama a polícia para resolver questões que por meio do diálogo e da compreensão teriam desdobramentos mais significativos para todos os envolvidos no cotidiano escolar.

A respeito dessa alternativa de chamar a PM, como já mencionamos acima, vê-se que claramente não há um ponto de partida para ampliação da falta de diálogo entre educadores e educandos nas escolas públicas que trabalhamos. Não nos cabe fazer juízo sobre a ação dos educadores, pois não estávamos junto com eles enfrentando os problemas. Contudo, é nosso trabalho evidenciar que, para os educandos, essa ação de “chamar a PM” transcende os envolvidos nos problemas concretos, e indispõem todos os educandos da escola para com os educadores. Pois, chamar a PM significa, para eles, os educandos, abrir espaço para que eles venham a ser agredidos e violentados ou, na melhor das hipóteses, humilhados pela ação policial.

Cabe salientar, por fim, que segundo informes oficiais da Anistia Internacional (2015) a PM brasileira é considerada como a força policial mais letal do mundo. E ancora sua violência institucional em um problema alarmante: a impunidade. Assim, quando os educadores “chamam a PM”, que tipo de mensagem é transmitida aos educandos? Violência, opressão e exclusão. Nesse sentido, o ato de “chamar a PM” deve ser objeto de diálogo e discussão entre as instâncias decisivas do cotidiano escolar, isto é, gestores, docentes, discentes, familiares e comunidade de entorno devem ser ouvidos por meio de suas representações como o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. Ao desconsiderar estas mediadas de prudência, a gestão da escola acaba por alimentar potencialidades de violência “à” escola, pois atitudes vistas como opressivas, em algum momento, levarão os estudantes a reagirem contra a escola, na mesma medida em que a PM costuma agir em relação a eles.

Ao abordarmos a questão da violência “à” escola, foi notória a ausência de informações e dados, nas falas dos grupos focais dos educadores, isto é, os acontecimentos críticos do dia a dia escolar não estavam registrados para posterior análise, discussão e adoção de políticas preventivas. Dito de outra forma, o trato aleatório com os acontecimentos produz a impressão de um espontaneísmo irresponsável e descomprometido.

Conforme afirmado por Ratto (2007), o Livro de Ocorrências Escolares (LOE) é um instrumento próprio para a manutenção da disciplina nos ambientes escolares, e que serve para enfrentar atos de violência “à” escola. Nele, no LOE, são descritas as ações praticadas por estudantes e entendidas pelos educadores como atos violentos, atos indisciplinados etc. que são descritos de forma muito semelhante a um arremedo de trato jurídico. Envolve a utilização de provas, de testemunhas, por parte das equipes gestoras, que avaliam como as atitudes dos estudantes ferem as normas e aos regulamentos escolares, a luz dos valores que são entendidos como parte da cultura local e importantes para a formação pessoal dos estudantes. As situações ou ocorrências retratadas refletem a lógica da cultura escolar que difere de escola para escola, nesse sentido, conforme afirma Ratto (2007), a realização dos registros é uma forma de manutenção de algum tipo de disciplina, até mesmo por ser esta necessária para o funcionamento da escola.

Na perspectiva de Simmel (1977; 1983 e 2006) e de Honneth (2003), que adotamos em nossas análises sobre as relações acontecidas no cotidiano escolar é fundamental que se possa primeiro conhecer o conflito e suas fontes, para então evidenciar alternativas nascidas do diálogo com vistas a criar condições de solucionamento das demandas, conflitos e tensões diárias. Essa alternativa parte, necessariamente, de uma relação que envolve confiança e uma perspectiva positiva que permita visualizar a construção conjunta de encaminhamentos para enfrentar conflitos de qualquer ordem.

A escola é um espaço público. Para melhor compreender o que isso significa é importante acompanharmos algumas considerações sobre a esfera pública, segundo a concepção de Jürgen Habermas, desenvolvida em sua tese de livre-docência defendida no ano de 1964.

Habermas (1984), formulou sua concepção de esfera pública ao analisar a reconfiguração da sociedade europeia durante a ascensão da burguesia (França e Inglaterra principalmente), em que os sujeitos proprietários e educados se reuniam para discutir literatura e arte. O caráter político ou politizado da esfera pública surgiu quando passaram a discutir as decisões da monarquia. Contudo, após as transformações experimentadas pelo mundo ocidental ao longo dos séculos XIX e XX, essa esfera pública tornou-se gradativamente mais complexa na medida em que transformações sociais criaram e ampliaram direitos, e ensejaram, portanto, uma maior e mais efetiva participação das populações.

Obviamente que as mudanças sociais ocorreram em tempos muito distintos, ou seja, no Brasil os acontecimentos têm toda uma dinâmica própria e totalmente diferenciada da realidade dos países industrializados. Contudo, o que estamos enfatizando é que as mudanças não apenas tornaram as sociedades mais complexas, como criaram expectativa de maior participação entre os cidadãos.

Segundo Pinzani (2009), é a partir das últimas quatro décadas do século XX que a esfera pública passa a contar com relações entre informações, ONGs, movimentos sociais, fóruns, conferências, localizados no mundo da vida. Assim, a esfera pública se caracteriza como redes comunicativas em que os sujeitos discutem entre si conteúdos e assumem posições políticas e sociais. Ela se constitui, para Habermas (2010), por sujeitos aptos à fala e à

ação, e podem atuar no sentido de participação política nos diferentes espaços públicos. Espaços esses que são como arenas em que, por meio da deliberação argumentativa, discutem sobre os interesses e objetivos comuns a serem perseguidos politicamente.

A esfera pública, em seus diferentes espaços de interações sociais, por meio da participação dos sujeitos, constitui-se como espaço público formativo de ideias, como ambiente de diálogos que propiciam o fortalecimento do caráter discursivo e argumentativo e, portanto, são espaços de natureza altamente formativa de vivências e práticas de democracia.

É nessa perspectiva que encaramos a escola como parte de uma espécie de “esfera pública” de pequena “*ágora*” em que sujeitos concretos podem constituir ideias democráticas em práticas reais de democracia. Pois, muito embora a escola seja institucionalizada como ambiente natural destinado à educação formal, em sua cotidianidade, ela é um espaço público de convivência entre diferentes sujeitos executando papéis sociais diversificados e mesmo intercambiáveis em certas situações, como, por exemplo, situações em que um educador trabalha em uma escola como membro da equipe gestora, e em outra como membro da equipe docente e, ainda, em uma terceira escola, é pais de alunos e membro, por exemplo, do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres (APM).

Assim, no dia a dia escolar, há situações, como já mencionamos, de conflitos e conflitualidades, cujas quais conforme sejam administradas podem propiciar condições de reconhecimento ou, se inadequadamente mediadas, de situações de utilização das diferentes formas de violências. Assim, na perspectiva da teoria do reconhecimento social, os casos de violência “à” escola podem se configurar como indicativos de que está ocorrendo o não-reconhecimento ou, o que é ainda pior, o reconhecimento equivocado dos sujeitos, segundo o entendimento de Honneth (2003).

Primeiramente, há estudantes que se sentem subvalorizados em suas escolhas dentro da convivência escolar, como se vê nesta fala a seguir:

É (...) Eu estava pensando nisso (...) Porque é o que todo mundo diz: “ah! Os jovens são SUPER influenciados!” (Escola Heráclito – **Educando-2**).

Os estudantes têm plena consciência de que sofrem influências, mas também se sentem protagonistas em suas decisões:

Então, eu não vou falar pra você que eu era influenciada. Eu fazia, porque eu queria. Eu não entrava na escola porque eu queria. Meu pai falava: “Se você não entrar hoje, você vai apanhar!” (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Se os educadores entendem que as influências não são boas, a solução seguramente não é a de subvalorizar os educandos, pelo contrário, a melhor alternativa parece ser a de reconhecê-los como sujeitos, de respeitá-los como protagonistas de sua própria história e, sobretudo, de estimular sua capacidade crítica por meio do diálogo e da participação ativa na vida escolar e nas demandas diárias da escola.

Uma situação que nos pareceu propiciadora de violência “à” escola, reside justamente nas duas possibilidades negativas de reconhecimento (não reconhecimento e reconhecimento equivocado), uma vez que sempre há algum tipo de reconhecimento nas relações sociais, o que indica, segundo compreendemos e defendemos nós no presente trabalho, que sempre há algum tipo de reconhecimento nas relações interativas que são desenvolvidas no cotidiano escolar.

Na fala abaixo, vemos um educando que por sentir-se comumente deixado de lado e tendo seus valores desconsiderado pelos educadores (docentes e gestores), simplesmente abandonava a escola:

Eu também! Dançava na escola, fazia teatro. No meu caso não foi tanto a influência, foi mais a rebeldia. Sou meio rebelde assim de casa, bem estouradinha, quem vê assim não fala, mas eu sou bem estouradinha. Então, tinha dia que eu chegava na escola e nem entrava. Pegava a circular e ia embora. Simplesmente isso. (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Mas essa é uma das formas de reação ao acontecer de alguém se sentir subvalorizado, a outra forma de agir seria então a utilização de ações de violência dirigidas contra “à” escola.

Nas falas a seguir, percebemos claramente que os educandos reconhecem suas atitudes equivocadas:

Eu entrei na escola até mais cedo. Com quatro aninhos. Porque como os meus priminhos iam estudar, eu fazia birra que também queria ir pra escola. Daí eu fui pra escola e fiz o pré, a primeira, a segunda e a terceira perto da onde a gente morava. Daí eu fui para a ... E estudei até certo tempo, mas sabe quando você quer... Assim... Dar uma de rebelde? (Escola Heráclito – **Educando-2**).

E mesmo quando são positivamente influenciados por pessoas mais velhas com quem tem alguma relação afetiva, conforme a fala abaixo:

Ah... no meu caso teve influência das minhas primas, porque eu vi as minhas primas estudando. Aí eu quis ir e foi isso! Agora, ter parado de estudar foi um erro mesmo. (Escola Heráclito – **Educando-1**).

Muito embora também haja quem discorde de ser influenciado:

Ah! Eu discordo! Eu sou roqueira e eu tenho uma banda que o vocalista fala isso: que más companhias não são desculpas, que cada um faz porque quer. (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Estamos claramente associando situações de violência “à” escola com o não reconhecimento ou com o reconhecimento equivocado, justamente por ser a escola um espaço público, constituído por sujeitos em distintas dinâmicas de interação social expressiva, na perspectiva de Habermas (2010), que são os sujeitos aptos à fala e à ação. É claro que reconhecemos as diferentes responsabilidades existentes entre educadores e educandos nos atos educativos de natureza pedagógica. Contudo, o ato educativo não se exaure na transferência de conteúdos curriculares. Antes, tais conteúdos curriculares são validados ou negados nos processos de convivências significativas que são as práticas diárias no espaço público da escola.

Estas falas nos chamaram a atenção para um detalhe: o silêncio sobre certas questões que saltavam aos olhos, com destaque para o não reconhecimento do protagonismo dos educandos em relação a sua própria vida. Este silêncio pode indicar duas coisas: ou os educadores não conseguiam discernir certas situações que seus estudantes estavam vivenciando, ou não conseguiam tratá-las conosco no desenvolvimento da investigação sobre a realidade da escola.

Certas constatações nos ajudaram a compreender melhor a questão dos conflitos e das violências no ambiente escolar e o grave problema do silenciar

diante de situações conflituosas. Nesse sentido, pelo fato dos educadores não criarem condições de diálogo entre todas as partes envolvidas no cotidiano escolar dos ambientes que investigamos.

O que acima descrevemos, está de acordo com nossa hipótese de trabalho, que é a de que, a ausência de diálogo propicia conflitos que, por serem inadequadamente tratados, tem fortes potencialidades de se transformarem em violências “à” escola.

4.2.1. Violências, convívio escolar e o Reconhecimento Social

Para finalizarmos esse tópico, abordamos a perspectiva de Santos (2009), que indica que os atos agressivos, muitas vezes, são como que respostas de estudante excluído de participar das decisões da escola, ou por falta de diálogo e por não encontrarem alguém que realmente os queira ouvir e levar em consideração suas legítimas demandas. Neste sentido, a escola precisaria se repensar, principalmente quanto a questão de ser mais democrática. Dito de outra forma, a escola precisa ampliar condições de diálogo entre educadores e educandos.

Apontamos que um dos fatores impeditivos do diálogo é justamente a falta de reconhecimento social do outro, conforme o pensamento de Honneth (2003). E um dos fatores que pode se constituir em limitador dos diálogos, é justamente aquilo que Dubet (1994), discute no contexto da sociologia da experiência que é a diferença cultural entre o mundo dos jovens e o mundo dos adultos. E a via que entendemos ser adequada para enfrentar essa situação, insistimos, é a criação e/ou ampliação de espaços para o diálogo.

E esses espaços já existem, por exemplo, o Conselho Escolar; o Grêmios Escolares e outras alternativas que possam ser desenvolvidas para fortalecer a participação e a criação de vínculos de responsabilidades compartilhadas entre educandos e educadores, e também dos trabalhadores de apoio das rotinas escolares, contando ainda com a participação de pais e responsáveis, além dos membros da comunidade de entorno. Essa foi a clara impressão que tivemos ao desenvolvermos nossas análises a respeito das realidades experimentadas pelas Escolas Parmênides e Heráclito, durante o trabalho empírico de nossa investigação.

4.3. Violências e conflitos a partir de disciplinamentos e controles da escola

Finalmente analisamos a última violência, a violência “da” escola, ainda nos utilizando da perspectiva de Charlot (2002). Da mesma forma que nas outras análises, nos apropriamos da oralidade de educandos e educadores participantes das reuniões dos grupos focais. Salientamos que foi por meio de suas falas que pudemos entender como se davam as situações de conflitos e de violências ou conflitualidades, a partir das relações da escola.

Destacamos aqui que consideramos que o ato de “chamar a PM” é uma atitude de violência “da” escola também. Uma vez que, são duas instituições, sendo uma policial e outra educativa, para atuarem de forma impositiva diante de um coletivo de estudantes. Contudo, não abordaremos com maior profundidade nesta parte de nosso texto, pois o fizemos na seção anterior a partir de considerações de natureza tanto teórica quanto prática articuladamente. Apenas mencionamos, por ser algo que nos parece relevante.

Essa violência tem destaque em nossas análises visto que sua ocorrência se dá nos relacionamentos cotidianos na experiência escolar dos sujeitos. E é justamente nas relações havidas na escola como instituição de ensino – violência institucional – e na forma como os educadores (em geral) lidam com os estudantes, que evidenciamos a violência simbólica.

Assim, ao focar a violência “da” escola, buscamos visualizar as situações em que aconteciam casos de violência simbólica entre os representantes da instituição escolar e os estudantes, por meio de disciplinamento ou controle social. A maneira como a violência “da” escola se configura está relacionada com a equipe de gestão escolar e/ou professores e as formas pelas quais eles exigem e impõem a submissão de estudantes às regras e às condutas, que muitas vezes se dão de forma arbitrária, e isso acaba tendo como um dos resultados possíveis a fragilização das relações, principalmente pelo fato de haver baixa qualidade de diálogo com os discentes, devido a hierarquia escolar se basear mais em papéis dados, do que na construção das relações por meio do reconhecimento e do respeito aos sujeitos. Este tipo de violência se manifesta de diferentes formas como: na composição das classes, na atribuição das notas, no trato pessoal etc.

Segundo Charlot (2002), este tipo de violência limitação impede os estudantes de se desenvolverem satisfatoriamente ao longo do processo de ensino e aprendizagem, além de afetar negativamente a perspectiva da socialização e participação nas questões relativas às demandas do dia a dia escolar. Um estudante que sofre violência simbólica “da” escola não é formado para práticas sociais democráticas, ao contrário, perde sua autonomia devido as relações antidemocráticas e autoritárias.

No cotidiano escolar desenvolvem-se complexas formas de relacionamentos e interações entre os sujeitos envolvidos (discentes, docentes, trabalhadores de apoio e equipe gestora) e, segundo Abramovay (2006), essas relações entre discentes, docentes, funcionários e gestores servem como indicadores para aferição e classificação dos ambientes escolares, na medida em que estas interações influenciam e interferem nos comportamentos da comunidade escolar, para melhor ou pior.

Iniciamos refletindo sobre a relação entre docentes e gestores, sendo que essa perspectiva foi pouca explanada nos grupos focais, lembrando que docentes e a equipe gestora participaram juntos no mesmo grupo e isso talvez, melindrou os participantes de falarem abertamente sobre seus relacionamentos.

Observamos certa fragilidade ou ausência de diálogos na relação entre gestores e docentes, visto que no segundo encontro do grupo focal da escola Parmênides, a diretora em exercício não pôde participar logo no início, devido aos seus afazeres na escola e isso permitiu que alguns educadores presentes fizessem críticas a gestão da escola, contudo, após algum tempo, a gestora voltou a participar do encontro e sua presença fez os educadores mudarem de assunto. Houve literalmente, nos termos de Santos (2009) um enclausuramento do gesto e da palavra. Isso para nós, pesquisadores, falou muito mais alto que as palavras que vieram antes e também das que vieram depois dessa experiência.

Entendemos perfeitamente que na escola normalmente acontecem alguns conflitos e algumas tensões nos relacionamentos. Mas se não houver liberdade para os sujeitos se expressem em um diálogo franco, dificilmente, as relações se tornarão confiáveis, fortes e democráticas. O silenciamento, por vezes, torna-se uma falsa negação dos conflitos. E esse tipo comunicação não

sincera impede o diálogo, e isso faz com que os conflitos, potencialmente, venham a se constituir em sério risco de desenvolvimento de violências, já não entre educadores e educandos, mas, vergonhosamente, entre docentes e equipe gestora. Fica aqui um sério alerta.

Para Simmel (1977; 1983 e 2006) e Honneth (2003), a perspectiva do conflito deve ser algo que propicia a formação de novos arranjos na equalização das demandas – sejam elas sociais em sentido amplo, ou nas demandas diárias do dia a dia escolar. No caso dos conflitos escolares, eles podem mobilizar a escola na elaboração participativa das suas regras de convivência. Para que o conflito seja motor de mudanças positivas, é imprescindível que seja descortinado no sentido de tornar claro diante dos sujeitos envolvidos quais suas possíveis causas e eventuais encaminhamentos, pois, se não houver uma dimensão clara e objetiva dos problemas a enfrentar conjuntamente, não é possível traçar vias de encaminhamento.

Outro caso que pudemos averiguar foi à questão dos relacionamentos entre gestores e educandos. Em princípio, nos pareceu haver grande falta de confiança nas ações da equipe gestora, como se pode observar na fala do estudante abaixo:

Não! Os diretores não fizeram nada. Essa é a parte pior. Ele não foi punido e ficou elas por elas.
Foi, porque ele foi um fichado da escola. Ele fazia, ele acontecia e ninguém podia mexer com ele, entendeu? Daí a diretora era meio medrosa e preferiu não fazer nada. (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Um elemento fundamental para que conflito seja ponto de partida para a constituição de interações significativas na escola é que haja coerência nas ações, atitudes e decisões dos gestores em relação aos educandos. Pois as incoerências dos educadores não passam despercebidas para os educandos, antes, muito pelo contrário, como disseram alguns estudantes:

Ah! A diretora fala que a gente tem que ter educação, mas ela não tem [referindo-se a uma das reuniões em que a diretora entrou na sala e disse a eles para fingirem serem educados]!
Se você for lá, eles [gestores] vão dar risada da sua cara!
Geralmente o que a gente mais escuta quando vai pedir uma coisa lá é ela falar: Ah! O que eu posso fazer? Eu não posso fazer nada!
(Escola Heráclito – **Educando-6**).

Você vai lá reclamar de um professor, e ela fala: Ah! Fica uns cinco dias em casa! (Escola Heráclito – **Educando-5**).

Acho que nem se eu fizer um depoimento para EPTV às coisas funcionam. (Escola Heráclito – **Educando-6**).

Para Abramovay (2006), esse tipo de atitude para com os educandos e o trato dado pelos gestores aos problemas e demandas que eles apresentam, contribuem para a perda da qualidade nas relações e isso pode encaminhar alguns conflitos, que poderiam ter um bom desfecho, para situações reais de uso de violência. O que também contribui fortemente para que a equipe gestão e o corpo docente caiam em descrédito entre os educandos, o que interfere negativamente na escola.

Segundo Honneth (2003) e Taylor (2000), o reconhecimento possui três situações: 1) reconhecimento; 2) não-reconhecimento e 3) reconhecimento equivocado; dos quais a terceira opção é que causa maior impacto negativo, sobretudo para aquele que se vê a partir do olhar do outro.

Para Chrispino (2007), por vezes, os estudantes se reconhecem de forma errônea, principalmente, nessa fase de suas vidas, em que estão sensíveis às influências dos outros. Nesse sentido, as relações entre educadores e educandos é uma fonte de conflitos também, sobretudo, quando não há um olhar empático para o outro, como percebemos na fala de um docente:

E eu acho que a nossa escola, o modelo da nossa escola não é pra todos! Nós não temos um preparo para ATINGIR a todos eles. E nem a parte que nós trabalhamos de conteúdo, de ciência, entendeu? Eles são muito agressivos uns com os outros. A partir dessa história do palavrão, sabe? Qualquer coisa é: “Cala a boca!” (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Quando os sujeitos desenvolvem uma visão negativa do outro, torna-se difícil criar um ambiente de entendimento, ou mesmo transformar os conflitos em estímulos para melhorias nos relacionamentos. Este aspecto, de criação de uma visão negativa sobre os estudantes, por parte de docentes e gestores não é incomum, conforme as falas de alguns educadores:

Eu acho que estão mais apáticos os nossos jovens, eu vejo eles. (Escola Heráclito – **Educador-5**).

E quando eles querem ser irreverentes, eles não são irreverentes!
(Escola Heráclito – **Educador-4**).

Eles são mal-educados! Eles não sabem mais o que é ser irreverente!
Com certeza! (Escola Heráclito – **Educador-3**).

A formação de um padrão equivocado de reconhecimento do outro propicia não apenas relações pouco significativas para ambas às partes, como pode vir a se constituir em conflitos não saudáveis, com características de conflitualidades ou violências sérias no cotidiano escolar.

Também a questão de agressão verbal ou algum tipo de incivilidade, que são bastante comuns no dia a dia da vida escolar, que acaba ocorrendo com frequência e pode ser um impedimento para o reconhecimento social, como afirmou um educador:

Acho que verbalmente... [agressão com palavras e xingamentos] que existe BASTANTE [nas salas de aula da escola]. (Escola Heráclito – **Educando-2**).

Outras vezes, ocorrem casos de violência física, como narraram dois educandos:

Não sei se aqui, nesta escola, tem algum caso, mas eu sei de vários casos da escola de onde venho que teve aluno que bateu no professor por bobeira (Escola Heráclito – **Educando-1**).

Mas este problema não é só entre alunos, é entre professor também. Eu fui testemunha de que teve que separar briga, porque aluno queria bater no professor. Porque o professor o deixou no vermelho. Ele foi até armado pra escola. Daí ele falou: “Hoje você vai ver o que eu vou fazer”. Eu falei: “você é LOUCO?” E ele arrancou uma faca DESSE tamanho e falou: “você vai ver... é a última vez que ele vai me deixar sem nota”.

Daí eu falei: “mas você não vai resolver desse jeito, não”. Dito e feito: quando o professor abriu a porta, ele foi em cima.

E nossa! Eu nem pensei duas vezes! Na hora que ele foi pra cima, eu puxei ele, e fiquei puxando, e ele querendo bater, querendo bater...

Nossa! Ficou acho que uns dois meses sem ir dar aula.

(Escola Heráclito – **Educando-4**).

Além da preocupação com relação ao educando estar violento e/ou agressivo, é preciso verificar como ele foi tratado e quais são as relações no dia a dia na sala de aula, nesse sentido, o mesmo estudante continua narrando:

Tipo: “Você tirou cinco, você tirou sete”. E quando chegou a vez dele, que era a nota mais baixa, o professor falou que ele não fazia lição, que não fazia nada! Mas o erro foi dele [referindo-se ao aluno]! Se todos os alunos quiserem resolver assim... Não vamos ter professor mais! (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Outra experiência negativa e agressiva foi marcante na vida de um educador, e ele compartilhou conosco a experiência que aconteceu em uma sala de aula:

Tem vários tipos, mas uma crítica mesmo que foi a parte física mesmo. Foi um menino que veio do fundo da sala... Vindo assim... Eu achei que ele ia me pegar. Ele veio chutando, abrindo espaço... Ele parecia um trator! Ele veio chutando carteira, abrindo espaço, porque eu achei que ele ia avançar em cima de mim, porque eu estava sentada lá. E eu não consegui sair do lugar. Eu pensei: “Agora eu vou apanhar, né?”. E no fim, quando ele chegou perto, ele bateu a mão assim e gritou, mas ele não chegou a encostar a mão em mim! Mas a minha perna lá embaixo... Ficou tremendo! “Agora eu vou apanhar”, e era noturno, era adulto. Ele afinou. Afinou ou não sei se ele não tinha a intenção de me bater. Mas, veio chutando e abrindo as carteiras. (Escola Heráclito – **Educador-3**).

É importante ressaltar que essa é uma via de mão de dupla, isto é, não se pode atribuir “culpas” apenas para uma parte, pois, entre educadores e educandos há um relacionamento de reciprocidades de trato, isto é, cada um dos sujeitos parece sempre reagir de acordo com o agir do outro.

Neste sentido, quando não há um ou mais elementos pedagógicos que propiciem reflexões e diálogos, mas apenas a reação ao outro, ocorre um decréscimo perigoso da qualidade das relações no cotidiano escolar.

Além disso, é fundamental que os educadores verifiquem suas práticas educacionais, não apenas os relacionamentos, mas também o desempenho do trabalho profissional propriamente dito, pois, como se vê na fala do educando, há situações em que o próprio conteúdo que caracteriza o processo de ensino e aprendizagem e era tratado de forma inadequada:

Quem vai acreditar? Quem vai acreditar que a professora vai lá ensinar uma conta que não existe? (Escola Heráclito – **Educando-5**).

Daí um aluno quis lá falar que não entendeu e ele [outro professor da mesma disciplina] começou a brigar com ele! E eu fiquei P... DA VIDA com isso, porque ele [o professor com quem estavam tendo aulas de reforço] explicando eu entendia. Já o professor da disciplina explicando não tinha como entender! Tem hora que ele está falando uma coisa, daí para e fala de outra coisa... E daí quando você pede

pra ele voltar a matéria... Ele ri da tua cara e continua! Tipo ele é meio louco e confunde a gente! Depois acaba ensinando coisa errada, entendeu? (Escola Heráclito – **Educando-1**).

Quando educandos de diferentes salas reclamam coisas parecidas de um mesmo educador é necessário que a gestão escolar tenha conhecimento do que está acontecendo, pois muitas vezes problemas não trabalhados, mesmo que venham de fora do ambiente escolar como estresses, problemas em família etc. afetam as relações e os processos de ensino e aprendizagem e isso, de forma muito objetiva, também pode ser constituir como um tipo de violência “da” escola. Vale refletir sobre o dizem estes estudantes:

Numa mesma matéria, ele explica de três jeitos: primeiro ele vai e explica de um jeito, depois ele volta e explica de outro e depois ele explica de um terceiro jeito. E dentre estes três jeitos, um é o certo! Mas qual a gente vai saber que é o certo? (Escola Heráclito – **Educando-7**).

Esse professor já teve problemas comigo... (Escola Heráclito – **Educando-1**).

Ele pôs um exercício na lousa e falou: “olha, gente, esse aqui vai dar negativo, então não vai ter resultado”. Daí eu falei assim: “Pera aí gente! Não professor, vai ter resultado sim! Só que a raiz não tem como você tirar! Ele vai continuar assim!”. Daí ele parou... olhou, olhou.. e disse: “Não! Tá certo! O último resultado aqui, para dar o último número tem que ser negativo!”

Eu acho que ele está sobrecarregado, ou não gosta. Porque pra mim, professor tem que dar a matéria que gosta né? É uma violência verbal, porque ela foi agressiva com palavras. (Escola Heráclito – **Educador-5**).

Além do domínio da disciplina que o educador ensina, há outro fator que dá autoridade ao professor na sala de aula: a competência para interagir com os estudantes. A interação é um tipo de reconhecimento e demonstração de respeito. A falta de interesse por parte do educador em relação ao educando, é prejudicial e evidencia uma violência “da” escola, por meio de seus representantes. Também é necessário, como medida de respeito, que o educador saiba lidar adequadamente com os próprios equívocos pedagógicos, pois os estudantes notam, conforme eles afirmaram:

Tem professor que não tem coragem de ir lá e assumir: “Não... eu errei”. A diretora mesmo vem falar que a gente não tem educação! Vai esperar o quê de uma pessoa como essa? (Escola Heráclito – **Educando-1**).

Por outro lado, os estudantes percebiam quando eram tratados com reconhecimento e respeito, conforme foi narrado em uma de nossas reuniões com o grupo focal de educandos:

A verdade é que parece que eles abriram o EJA a noite, porque o [docente] insistiu, insistiu, bateu o pé, porque eles acham que não deveria ter [refere-se a equipe gestora] de tanta sabotagem que eles fazem. (Escola Heráclito – **Educando-1**).

Esse sim deveria ser o diretor da escola! (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Nossa, ele seria um ÓTIMO diretor! Essa escola ia bombar! (Escola Heráclito – **Educando-4**).

E mesmo quando um educador atuava com rigidez, se ele agisse com senso de justiça e respeito pelos estudantes, acabava por ganhar o respeito e mesmo a admiração deles, conforme os relatos de dois estudantes:

É porque assim, ele pega no pé da gente, mas ele mostra que está interessado, entendeu? Ele está lá pra te ouvir, pra trocar uma ideia, entendeu? É por causa dele que a gente tem o EJA, senão não teria! Então, ele é uma pessoa que se mostra interessada na gente! Teve uma vez que eu não estava aqui e ele foi me buscar na minha casa! Ele ajuda muito os alunos. (Escola Heráclito – **Educando-2**).

Está vendo! Uma pessoa assim é que motiva a gente a estudar e a ser “alguém” na vida! (Escola Heráclito – **Educando-1**).

As experiências do bom convívio em ambientes escolares tende a trazer recordações boas para os educandos, e os marcam de forma positiva, com se nota na fala a seguir:

Ah... [...] antes de vir pra cá, eu estudei numa escola lá perto do (EI), e o diretor também era muito bom! Ele ia de sala em sala e falava: “Olha, gente, se vocês tiverem algum problema em casa que estiver atrapalhando a escola, vocês me procurem que eu estou aqui, [ou] estou na minha mesa, eu só saio pra almoçar...”. Ele é aquele diretor amigo, que está lá para te ajudar a qualquer hora. Ele não deixava faltar material pra gente. Os alunos não tinham borracha, era só ir lá que ele tinha borracha pra te dar. Ele ia à porta da sala, incentivava a gente estudar. Pegava no nosso pé, entendeu? Ele era um excelente diretor! (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Por outro lado, em sentido contrário, quando existia o descaso dos educadores, as relações cotidianas tendiam a sofrer interferências negativas

nos processos de ensino e aprendizagem, mas não somente neles, também e principalmente na qualidade da socialização:

Da quinta a oitava série, o professor da escola era rígido. Quando fechavam as notas, ele queria ver. Quando você ficava com vermelho, ele chamava você na sala dele e sentava você e sua mãe, e ele queria saber por que você estava com vermelho. Eu fiquei com vermelho acho que nos dois primeiros bimestres de matemática e ele queria saber o que estava acontecendo comigo. Ele virou pra minha mãe e falou: “Olha, falta de vir pra escola, não é!” E ele virou pra mim e falou: “Olha, para você passar de ano comigo aqui na escola, você tem que tirar só azul”.

Só que se eu ficar com vermelho neste semestre... Nossa, eu já estou desanimado! Eu já comentei isso com o professor e com a coordenação, eu vou ficar com um vermelho só neste bimestre e já estou desanimando. (Escola Heráclito – **Educando-3**).

Há conflitos e tensões nas relações entre os educandos no cotidiano de qualquer escola, o que é algo bastante comum, sobretudo nessa faixa etária entre o final da adolescência e os estágios iniciais da vida adulta. Aliás, tais conflitos, conforme apontado por Chrispino (2007), são parte da formação dos sujeitos e de sua identidade (ou identidades) diante da vida. São, portanto, conflitos positivos na medida em que auxiliam o processo de desenvolvimento e maturidade dos sujeitos. O problema é quando estes conflitos acabam sendo resolvidos por meio do uso de violência.

Segundo Charlot (2002), a incivildade é quando, por ação de outro sujeito, alguém sofre humilhações ou é atacado com palavras grosseiras de forma a sentir-se fragilizado diante do outro. A agressividade refere-se a uma forma de agir que pode ser caracterizada como violenta, mas também pode indicar determinação, capacidade de empreender e dar seguimento a um determinado projeto ou objetivo, ao enfrentamento corajoso de dificuldades e obstáculos. Refere-se também a um conjunto de padrões de atividades que se manifestam com intensidade variável, seja nas expressões verbais e gestuais ou até mesmo, no limite, às agressões físicas. O conceito se origina dos estudos biológicos que o associava ao instinto sexual e ao sentimento de territorialidade.

Neste caso, percebemos em nossa investigação que uma havia uma discrepância entre as percepções de educadores e de educandos sobre como tem início certas situações que tem potencial para se transformarem em violências:

Tudo começa aqui dentro [na escola] né? (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Começa aqui dentro! “Ah! Vou te pegar lá fora, depois do intervalo...” Daí você chega ao portão e já está aquela turma. OOOOh! Já vi cada briga aqui eu pelo amor de Deus. (Escola Heráclito – **Educando-2**).

Uma vez que já vi no intervalo também. Uma menina ficou acusando a outra de deboche e se pegaram também. Dentro da escola... Porque uma foi passar e a outra deu risada. (Escola Heráclito – **Educando-1**).

[...], eu me lembrei de um fato que aconteceu aqui dentro desta escola, mas já vi acontecer em outras escolas também. Eu não sou daqui, eu sou de outra escola, e quando eu vim para cá, eu não conhecia ninguém e eu era muito fechada... E daí eu vi um acontecimento... Alunos de conversinha, né e tal, e daí na hora da saída, as meninas na maior pauleira no meio da rua. Assim, machucou mesmo, não sei se aconteceu o pior, mas eu já vi muita briga acontecer aqui. (Escola Heráclito – **Educando-2**).

NÃO! Não! Mas eu já vi muita briga acontecer, muita violência... [dentro da escola], né? (Escola Heráclito – **Educando-1**).

Em contrapartida, os educadores em ambas as escolas afirmaram que os conflitos e problemas em geral se originam do exterior da escola, o que talvez possa ser uma forma de não se sentirem responsáveis pelos acontecimentos críticos na escola.

Para Simmel (1977; 1983; 2006) e Chrispino (2007), quando as percepções sobre origens e motivações de conflitos e violências não são claras para todos os envolvidos. Nesse sentido, entendemos nós que a possibilidade de acontecer o reconhecimento equivocado (TAYLOR, 2000 e HONNETH, 2003) é grande, e isso poderá dar causa às violências. Não estamos buscando apontar quem fala a verdade ou não, mesmo porque a visão de educadores e educandos são diferentes, mas fica evidente a falta de diálogo entre ambos, visto que eles provavelmente nem saibam, segundo apuramos por suas falas nas reuniões de grupo focal, o que pensam cada um:

A maioria dos conflitos resolvidos na segunda-feira, dentro do espaço escolar são conflitos trazidos da comunidade em que a COMUNIDADE pede ajuda pra nós. [...]. Então eles confiam bem no nosso trabalho nesse sentido, mas a gente não pode fazer estas interferências (Escola Parmênides – **Educador-1**).

É... Eu acho importante a partir do que você falou que os conflitos, eles não são daqui, eles não levam daqui pra fora, é de fora pra

dentro! Acho que a nossa escola não tem... (Escola Parmênides – **Educador-3**).

Mas isso não acontece aqui na escola. Começa lá fora, mas aqui dentro não. (Escola Parmênides – **Educador-5**).

Eu acho que a gente só precisava voltar nesta questão do conflito de fora. Eu acho que o conflito vem de fora da escola. Eu acho que é esse o motivo! Então é uma coisa EXTERNA, que ATRAVESSOU o muro e vem pra gente! (Escola Parmênides – **Educador-7**).

É eles trazem os conflitos lá de fora! A maioria dos conflitos acontece, porque alguém viu uma postagem, ou recebeu no whatsapp uma mensagem, e aí isso desencadeia. E até o fato de você curtir ou não uma foto de alguém gera um conflito. “Ah... o fulano não curtiu a foto... por quê?”. Então eu acho que a mídia tá fazendo muito conflito entre eles! (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Eu já falei na semana passada que o grande aliado do conflito são as redes sociais. Porque se eles falam palavrões na sala de aula, nos corredores, pra gente escutar e sem pudor algum, imagina o que a gente não escuta? Então tem muita coisa que acontece, muita fofoca, muita intriga... “O fulano falou isso de você...” E desencadeia na hora do intervalo, nos corredores... Eu vejo que tem muito conflito que nasce nas redes sociais. É brigar mesmo. Briga tem bastante ocorrência (Escola Heráclito – **Educador-5**).

Ficou claro nas falas dos educadores de ambas as escolas que suas percepções de mundo e de vida (social e escolar) eram muito distintas das dos educandos. Obviamente que sem o investimento em diálogo, participação e relações democráticas no cotidiano escolar, se torna muito mais difícil melhorar a qualidade das relações.

Entendemos, como já foi dito antes, que a lógica de mundo dos educadores e estudantes não é a mesma. Contudo, é pela intersubjetividade (HONNETH, 2003), que se torna possível articular essas diferentes lógicas, com a intenção de manter na escola um ambiente de socialização, de trocas culturais e capacitação para o exercício ativo da cidadania e formação de habilidades para a atuação no universo trabalho e da produção dos meios de existência de diferentes gerações.

Com base nos referenciais teóricos da sociologia da experiência, Dubet (1994), aborda a experiência social como algo que, se bem compreendido, tem possibilidade melhorar a qualidade das relações que se desenvolvem no dia a dia da escola. Essa valorização da experiência social de cada um dos sujeitos é inclusiva e respeita as suas vivências. Diferentemente da lógica da integração que é submissão imposta aos estudantes com determinados papéis

sociais. Se como educadores estivermos na perspectiva da reprodução e conservação da ordem social, sem levar em consideração as experiências sociais, a possibilidade de transformação de conflitos em quadros de violência é aumentada enormemente.

Outra fonte de conflitos que tendem a virar situações de violências, no caso entre educandos, refere-se às discriminações que sofrem por questões de classes sociais, diferenças com relação à raça, gênero e/ou opções sexuais. Conforme relataram alguns dos estudantes durante os grupos focais:

Se por exemplo, que nem ela contou... Se por exemplo eu estou na rua e passa alguém com uma roupinha legal e só porque eu não tenho condição de ter uma roupa MELHOR que a dela, já é motivo pra violação... Ou mesmo agressão. Se eu não posso, ela também não pode. (Escola Heráclito – **Educando-5**).

Afirmaram a existência de racismo entre eles, apesar de serem oriundos do mesmo perfil social e expostos aos mesmos tipos de exclusão, de não reconhecimento ou reconhecimento equivocado:

“Se é negro... já é diferente”. “Se é negro pode matar. Se é negro, pode roubar”. Daí as pessoas acabam julgando, e é uma coisa que era pra ter acabado há muito tempo: “Se é negro, é ladrão! Se é negro é bandido!” E daí tem o lugar de branco e o lugar de negro? Os brancos podem mais? Os brancos abusam mais? (Escola Heráclito – **Educando-5**).

Outra situação que compromete a qualidade dos relacionamentos e que gera agressões entre os estudantes, é preconceito com as opções sexuais. Segundo suas conversas no grupo focal, o machismo é dominante em grande parte dos estudantes, e as escolhas fora do “padrão” tendem a ser vistas negativamente:

Ah... no nosso caso é por causa da nossa opção sexual. Porque se a gente anda de mãos dadas, as pessoas... Não digo todas, mas a maioria já olha com olho torto. Daí eu fico até meio assim, porque eu chego e as pessoas já te olham torto. Até aqui na escola, às vezes a gente chega de mãos dadas e as pessoas já olham, já não curtem, já ficam meio assim... (Escola Heráclito – **Educando-5**).

Hoje é assim... Eu tenho a minha escolha. Se eu andar de mãos dadas com ela, ela não pode ser minha amiga. (Escola Heráclito – **Educando-1**).

Já vão julgar né? Falar que tem alguma coisa. (Escola Heráclito – **Educando-5**).

Conforme os relatos, o andar de mãos dadas, já era motivo de interpretação de que alguém era homossexual. Em outros casos:

Mas é justamente o caso homossexual homem, o menino né, que não pode chegar perto de outro menino que já vão falar... Exatamente! Eles olham e falam “Meu Deus...” Como se ele não prestasse mais pra nada, né? (Escola Heráclito – **Educando-5**).

E não pode chegar perto de ninguém que já vai agarrar. É isso que eles pensam! Mas eu digo... A maioria, porque tem uns que estragam, né, mas a maioria respeita muito [referindo-se aos homossexuais] mais do que mulher que é casada com homem. A gente tem muito mais respeito... Em DOBRO, do que as outras pessoas. (Escola Heráclito – **Educando-1**).

Porto (2000), afirma que o sistema capitalista propaga a ideia de que o sujeito deve dominar o meio em que vive por meio do poder e isso traz consequências para uma sociedade em que uns sujeitos “precisam” ser melhores do que os outros em uma competição cega, que também é alimentada pela escola. Essa perspectiva gera práticas violentas como o preconceito e representa uma violência “da” escola na medida em que não lida com essas questões, apenas ignora o sofrimento de seus estudantes.

Os comportamentos de intolerância e exclusão se caracterizam e são reproduzidos nas relações diárias entre todos os sujeitos envolvidos com a escola. No caso, foram os educandos que mencionaram com mais intensidade as tendências, principalmente de exclusão. Na medida em que não há diálogo e, sobretudo, se não houver educadores preparados para fortalecer iniciativas de diálogo e compreensão entre os sujeitos, a escola deixa de ser um ambiente propício às aprendizagens, ao respeito, ao reconhecimento e à inclusão e passa a ser o inverso, provocando violências “da” escola em suas práticas cotidianas.

Se, contudo, os próprios educadores não estiverem abertos à inclusão, dificilmente a possibilidade do diálogo será real. E isso é uma violência “da” escola. É preciso então insistir que o reconhecimento social não é uma opção, mas um imperativo de convivência no cotidiano escolar.

Também é importante destacar que, mesmo os educadores, ainda conservam certo olhar caracterizado por não aceitação sobre a opção sexual dos educandos:

Nós tivemos anos com a questão de homofobia séeeeeerio, assim, com a questão de aceitação! E foi no [...] ano [...], né, em que nós tínhamos meninos e meninas nessa **situação**. E foi um trabalho, sobre a diversidade sexual, muito sério que a gente teve que fazer e aí deu resultado. (Escola Parmênides – **Educador-1** – grifos nossos).

O reconhecimento equivocado, conforme alertado por Honneth (2003) e Taylor (2000), é fonte de angústia e sofrimento para o outro que se encontra em uma posição desprivilegiada tanto diante de seus iguais – estudantes; como dos que deveriam ser apoio na escola – educadores.

Este tipo de violência “da” escola também pode gerar certo desencanto dos estudantes com relação à escola:

DESÂNIMO! DESÂNIMO e ao mesmo tempo **REVOLTA** [em relação a forma como os problemas na escola eram solucionados]! (Escola Heráclito – **Educando-5**, grifos nossos).

Eu não sinto **nada** [esse nada representa desprezo!]! Eu não sinto nada, por que... A escola tornou-se um ambiente em que eles não se reconhecem como parte (Escola Heráclito – **Educando-6**, grifos nossos).

Não! Não! Nada! E não é só a direção, não! É toda a equipe [docentes, gestores e trabalhadores de apoio]! (Escola Heráclito – **Educando-6**).

O desânimo é um estado mental caracterizado por um sentimento de desestímulo; de desalento, de desanimação ou de esmorecimento da vontade. Essa pode ser uma, entre várias outras, explicações possíveis para os baixos rendimentos escolares apontados nas pesquisas oficiais sobre a Educação Básica brasileira. Queremos destacar que o desânimo pode representar um sentimento de não pertencimento dos estudantes com relação ao universo escolar. Para alguns educadores é bastante perceptível que os educandos não se sentem parte da escola, é como se estivessem nela por simples obrigação:

Eu acho assim, que eles não se identificam com a escola. Eu acho que assim, estar aqui é uma forma... Porque é assim, muito vêm obrigados. Vem por causa da mãe, do [Programa] Bolsa Família, senão o Conselho Tutelar vai atrás. Então eles vêm obrigados e o fato de estarem aqui obrigados, eles se sentem [como se fossem] coagidos. (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Agora no dia-a-dia, eu entendo o descaso deles como uma forma de violência. Eu não consigo amenizar e dar outro nome a isso. Então, a cada dia eu mato um leão, né? (Escola Heráclito – **Educador-3**).

Para Abramovay (2006), os relacionamentos entre os sujeitos na escola (discentes, docentes, gestores etc.) se constituem como fortes indicadores das relações no âmbito escolar. Muito do desânimo pode estar relacionado no desenvolvimento de atividades escolares ou nas propostas de conteúdo sem significado aparente para essa geração. Isso seria um fator impeditivo:

E reagem! Reagem com o outro que está aqui, com o professor, não se identificam com a gente. Então, eles não veem a gente como amiga, como pessoas que querem ajudar. Eles não veem assim. (Escola Heráclito – **Educador-3**).

No caso, podemos caracterizar como violência “da” escola o fato dos educadores não repensarem seus conteúdos de ensino e/ou renovarem suas perspectivas metodológicas – no sentido de suas aulas serem mais atrativas e interessantes –, apenas conduzem os alunos a atenderem normas e obedecerem aos padrões estabelecidos.

Além disso, na perspectiva de Santos (2009), os discursos de que a educação e a capacitação dos sujeitos promoveriam acesso social por meio de melhores postos de trabalhos, encontra-se seriamente comprometidos, na medida em que a educação formal já não é mais uma garantia.

Para Taylor (2011), o “mal-estar” que caracteriza a sociedade atual afeta a formação dos sujeitos: o individualismo, a instrumentalização da razão e a perda da liberdade política. Neste aspecto, o individualismo acentua o desenvolvimento de problemas psíquicos como: depressão, sentimento de solidão e ausência de sentido para a vida. A instrumentalização da razão decorre do modelo de racionalidade adotada na modernidade caracterizada pela escolha dos melhores meios para atingir os fins pretendidos. Essa forma de racionalidade, muito embora seja fundamental para o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, muitas vezes, não é aceita para as relações sociais. Segundo Habermas (2010), o contexto do mundo capitalista – a degradação ambiental, a violência nas relações humanas, a perda da liberdade política – se dá na medida em que a autocentralização e a instrumentalização da racionalidade tornam os indivíduos apáticos para as questões da esfera coletiva e ficam escondidos em seus mundos vivendo de e para si, unicamente. Isso tem resultado em perda de uma democrática de

participação política dos sujeitos em seus ambientes tanto na sociedade quanto na vida escolar, que é o caso de nossa análise.

A perda da liberdade política é justamente o não incentivo, por parte da escola, de criação de espaços deliberativos e participativos, em que os sujeitos realizam sua condição de cidadania por meio da participação consciente e comprometida com o solucionamento de demandas que, no limite, dizem respeito a todos os envolvidos nas relações.

É nesse mundo social em que a escola já não é mais garantia de empregabilidade e de uma vida melhor na perspectiva econômica, que os educandos precisam encontrar estímulo para superar suas condições de origem. A escola se utiliza de alguns mecanismos de controle e de disciplinamento para tratar dos problemas de conflitos e de violência.

Contudo, com a democratização da sociedade brasileira a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e com a perspectiva de avanços decorrentes da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9394/1996, houve um significativo aumento do número de sujeitos matriculados nas escolas públicas brasileiras. Com a ampliação do número de vagas houve também um aumento potencialmente significativo de conflitos nas escolas públicas, uma vez que novos sujeitos advindos de diferentes culturas e grupos sociais. Além disso, a ampliação das vagas não foi acompanhada pelas necessárias mudanças na estrutura e escolar e nem mesmo na capacitação dos educadores para lidarem com essa nova configuração da escola. A isso deve ser somada também a questão da obrigatoriedade imposta por lei, da permanência dos estudantes na escola.

A escola, em seu aspecto de reprodutora do padrão social vigente, necessitou de mecanismos de controle que permitisse exercer um papel de mantenedora da disciplina escolar. Pois, com o vertiginoso aumento do número de estudantes, houve aumento proporcional de indisciplinas, de conflitos e de violências. O Livro de Ocorrências Escolares (LOE) é um instrumento institucionalizado pela escola para registrar os acontecimentos que prejudicam o desenvolvimento das atividades pedagógicas e outras ligadas aos processos de ensino e aprendizagem, no sentido avaliar as condutas dos educandos.

A palavra disciplina, etimologicamente, se caracteriza como o ato de educar, de instruir a partir da aplicação e fundamentada de princípios morais,

pressupõe uma ordem, firmeza, obediência às regras. O seu oposto seria então a indisciplina que expressa desobediência e/ou negação da ordem instituída, cuja transgressão ou não observação, necessariamente deverá levar a aplicação de sanções.

De acordo com tipo de organização que cada escola existe uma regulamentação específica para serem feitas as anotações dos comportamentos considerados inadequados no cotidiano escolar, segundo afirmado por Simões e Almeida (2005), os registros tendem a ser preenchidos repletos de valores culturais e, em muitos casos – senão na maioria das vezes, representam aspectos das práticas pedagógicas das escolas.

Os LOE, na perspectiva de controle e de modelamento de comportamentos aceitos no cotidiano escolar servem, segundo Ratto (2002), para descrever e também para punir condutas dos estudantes. As condutas não aceitas são aquelas que rompem com as regras pré-estabelecidas pela escola. Além disso, tais anotações são utilizadas também para informar aos pais e/ou responsáveis quais as condutas que são consideradas inadequadas pela escola. Sobretudo para que em casos de conflitos mais graves e de conflitualidades ou violências, salvaguardar a escolas das implicações jurídicas decorrentes de tais situações.

Há também outra medida de controle e equalização dos problemas cotidianos relativos aos comportamentos que são as suspensões. A respeito desse recurso utilizado pela gestão escolar, é interessante ver o que dizem os estudantes:

Normalmente é suspensão mesmo... [falando ironicamente]! (Escola Heráclito – **Educando-1**).

Se a escola estivesse interessada, a minha irmã não teria pegado só três dias de suspensão. Eu acho que foi isso, quando ela brigou por causa do namorado lá. Ela foi lá [...] e brigou com a ex-namorada [...], ela brigou, apanhou e ficou um dia em casa. Não resolve nada [a suspensão]. Agora ela fica lá em casa assim ó... de boa! (Escola Heráclito – **Educando-4**).

Para o aluno, tem vantagem. É feriado! Briguei... Estou aqui de boa em casa... Deitado no sofá. (Escola Heráclito – **Educando-5**).

A partir dos seus relatos, entendemos que receber uma suspensão, tornou-se um prêmio. Ao suspender um aluno, muitas vezes, a instituição

prática violência “da” escola, visto que a ideia seria desestimular os estudantes a repetirem condutas não aceitáveis e, portanto, suspender não significa o melhor caminho. Neste caso, a suspensão só reforça a perspectiva autoritária e institucional da escola que exclui aquele que não atende as regras (lógica da integração), sem perspectivas de desenvolver uma postura educativa.

Outro recurso dos educadores apresentado foi o mapa de sala. Segundo alguns educadores, o mapa de sala tem, muitas vezes, funcionado como um recurso pedagógico na convivência em sala de aula, como diz uma educadora:

É PEDAGÓGICO. Senão, você não consegue gerenciar aquelas crianças, naquele contexto, com aquelas informações (Escola Parmênides – **Educador-1**).

O [sala e série], nós temos muitos alunos de inclusão, e tem os emocionais instáveis. Então, essas pessoas precisam estar muito próximas ao professor para este gerenciar algumas situações. Então, tudo desequilibra, e o professor precisa ficar atento a estas informações. Então um tem que ficar de um lado e o outro do outro. **Então, nestas situações, o mapa é imprescindível! Então, acaba fazendo parte da metodologia de ensino** (Escola Parmênides – **Educador-1** – grifos nossos).

O mapa de sala também pode ser caracterizado como violência “da” escola. Apesar da afirmação de alguns educadores, inclusive o denominando como parte da metodologia de ensino. Entendemos que utilizar mapa de sala pode se tornar mais uma das formas repressivas de atuação da unidade escolar, pois o estudante não tem oportunidade de escolher nem aonde vai se sentar. O seu lugar na sala depende de suas condutas, do seu rendimento acadêmico, isto é, se ele corresponde ou não a normatização escolar.

Outro recurso para controlar os alunos é colocar para fora da sala de aula àquele que está importunando. Esta violência “da” escola na visão de alguns educandos não representa punição, pelo contrário, pode ser motivo de passeio na escola, comprometendo inclusive o andamento da aula de outras salas. Na verdade, esse tipo de conduta, na visão de alguns alunos, demonstra o desinteresse dos educadores:

Tinha uma menina que foi posta para fora da sala, porque em vez dela estar fazendo lição, ela estava passando maquiagem. Daí mandaram ela ir pra biblioteca conversar com o outro professor! O que eu vou esperar de gente assim? E o nosso diploma? (Escola Heráclito – **Educando-1**).

Teve um dia que a gente estava sentada perto da porta. E assim: eu estava conversando, mas eu estava prestando atenção, né? Daí ela veio chamar a minha atenção: “Olha, bem, se aqui não tá bom, você vai pra fora!”. E daí ela deu um monte de exercício e veio chamar de novo a minha atenção! Daí eu falei: “**Olha, eu converso, mas faço!** Tem um monte de gente que conversa aqui e você não faz coisa nenhuma!” E ela: “**continua conversando desse jeito, que você vai pra fora!**” (Escola Heráclito – **Educando-4**, grifos nossos).

Quando o professor coloca um aluno para fora da sala de aula emite um recado claro de que ele está sendo excluído. Essa violência “da” escola exclui fisicamente o estudante que não atende as regras e/ou não corresponde ao que foi estipulado para aquela aula. Ele é convidado a retirar-se do local aonde deveria estar aprendendo, deixando de obter ensino e socialização. Além disso, é uma forma da instituição escolar humilhar o discente e ser repressiva com os que ficam fora de padrões estipulados. Os próprios alunos entendem que esse tipo de violência não ajuda a melhorar condutas, apenas reforça o caráter autoritário do professor.

Da mesma forma, quando estes docentes apenas atribuem notas vermelhas (notas fora da média), utilizando as avaliações como forma de repressão, reproduzem comportamentos e induzem os estudantes a se distanciar do ensino e aprendizagem:

Ela já teve problemas com todos os alunos! **Ela [só] deixa a gente no vermelho!** [referindo-se a ficar sem média] (Escola Heráclito – **Educando-7**, grifos nossos).

Existem casos polêmicos em que o educador acredita que a avaliação escolar pode ser usada como coerção. Esse tipo de violência “da” escola cria relacionamentos entre professor e aluno destrutivos e não educativos. Além de descaracterizar totalmente um aspecto da função educativa que é a criação de sentido e de significado para as aprendizagens dos conteúdos curriculares.

Apesar de ainda existirem esses eventos desnecessários em sala de aula, outros educadores afirmam que se utilizam das redes de apoio e proteção para encaminhar os alunos com quadros comportamentais mais complexos:

Olha, na verdade, a gente tenta. Nós vamos encaminha-los para as redes de apoio com psicólogo, CAPES, a DIG mesmo que acaba acolhendo a família e fazendo um trabalho. E esse grupo é 90% o evadido nosso. Ele larga a escola, porque a escola **mexeu numa**

ferida dele e nem edificou. Então, em muitos destes casos, **eles abandonam.**

A escola não consegue fazer ele permanecer na Unidade Escolar. Só que ele é menor de idade, ele vai ser encaminhado para o Conselho Tutelar (Escola Parmênides – **Educador-1**, grifos nossos).

Sabemos que a escola, e mais especificamente o professor lida com dificuldades altamente complexas, das quais nem sempre consegue dar conta. Para isso, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo criou o Sistema de Proteção Escolar e Cidadania por meio da Resolução SE número 19/2010 para o enfrentamento das situações que acontecem nas escolas públicas paulistas. Também foi criada a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), por meio da Resolução SE número 7/2012, e este profissional trata das situações que envolvem conflitos, tensões e violência na escola. Como explica uma educadora:

Nos últimos três anos, o estado colocou a função do Professor Mediador para estar lidando com estas questões de conflito e tensão... (Escola Heráclito – **Educador-1**).

O PMEAC age dentro do conceito de justiça restaurativa que, em linhas gerais, significa uma atuação não baseada na ideia de punição, mas de reconstrução de relações a partir de valores socialmente aceitos por todos, e também a reparação dos danos causados pelo ofensor.

E ela falou assim: “Obrigado, professora, por ter falado uma coisa boa de mim”. Ela na sala de aula não é de dar problema. Ela senta, é amável, e uma aluna que não dá problema. Mas ela tem! Só que dentro do normal, ela respeita os colegas, ela entende o respeito. E agora se envolveu nessa briga, e vai para o Conselho e eu tive que colocar, porque foi pedido para eu colocar, que ela tinha se envolvido nessa briga. Mas na sala de aula, eu não posso falar que é desse jeito. E ela do nada, né? Veio e me deu um beijo no rosto! (Escola Parmênides – **Educador-3**).

A atuação do PMEAC procura estabelecer a criação de um vínculo de confiança entre estudante e educador, como nos disse uma das educadoras:

Então, eu já estou fora da sala de aula, porque eu também, quando já vou fazer as minhas mediações com um aluno e até ele criar confiança de aquelas informações não vão ser passadas pra frente, tem essa barreira! Aí, depois que você passa pela mediação, que ele permite que você vá e busque uma informação mais íntima dele (Escola Parmênides – **Educador-7**).

Além de contar com o P MEC, a escola faz também encaminhamentos de casos em que haja violência. Também há ocasiões em que um gesto aparentemente simples como este apresentado a seguir, que é o de investir na reconciliação pode ser uma forma eficaz de enfrentar situações conflituosas entre estudantes.

Algumas vezes, somente seguir os regulamentos pode não resolver problemas entre os estudantes, mas, há educadores que se atêm ao que está previsto, como se percebe pela fala de um educador:

Nós temos um **estado que nos rege** para lidar com os casos de **conflito e as regras vêm mediante a ele**. (Escola Heráclito – Educador-1, grifos nossos).

Mas nós aqui partimos de que ela é uma aluna que **vai ter que se enquadrar no regime interno**. Porque ela deu trabalho... (Escola Parmênides – Educador-5, grifos nossos).

Ela chegou, chegando!

Ela chegou com o rótulo da barraqueira! (Escola Parmênides – Educador-1).

Autoridade essa no sentido de organização, de cumprimento de regras, que o outro possa falar e aprender (Escola Heráclito – Educador-4).

Obviamente que não defendemos que todas as regras sejam desprezadas, mas unicamente que, apenas seguir os regulamentos pode não ser eficaz. Toda regra criada em conjunto compromete e responsabiliza os participantes, e essa pode ser uma dinâmica altamente útil na criação de responsabilidades compartilhadas entre educadores e educandos. Há momentos em que uma dinâmica inesperada pelos estudantes pode obter bons resultados:

Eu digo que às vezes você tem que trabalhar de algumas maneiras que sejam tradicionais, mas que tenham algumas aberturas em dados momentos. Mas ter uma escola com uma estrutura que a gente tentar renovar, esperando que eles vão agir de maneira mais responsável e adulta (Escola Heráclito – Educador-4).

Parece-nos bastante preocupante a falta de diálogo na escola, neste sentido, algumas indagações nos sobrevêm: Por que o diálogo não existe e se existe porque não está promovendo entendimento? Que tipo de diálogo ou

conversa, a escola mantém com seus estudantes? Se nas escolas não se investir no diálogo, em que será feito o investimento, na aplicação das punições apenas? Essas indagações nos fazem refletir sobre o que os educadores, em geral, entendem ou têm atribuído como sendo o papel do diálogo, e se este realmente acontece qual tem sido a perspectiva de dar voz e ouvidos dentro do ambiente escolar? Ou se, ao contrário, apenas temos reproduzido as relações de poder, que são, simplesmente impostas socialmente, em cada situação, e reproduzidas cegamente em cada espaço escolar. Esta situação de ausência do diálogo e da participação, segundo compreendemos nós, como uma perigosa e improdutiva forma violência “da” escola.

4.3.1. Violência a partir da escola e o reconhecimento social

Nesta categoria averiguamos alguns conflitos, conflitualidades ou violências “da” escola. Verificamos opiniões e saberes construídos ao longo da trajetória de educadores, atuando em mundos culturais diferentes envolvendo sua própria formação profissional e seu ambiente social de atuação e as diferenças geracionais, assim como também escutamos educandos com seus caminhos escolares em desenvolvimento.

Neste aspecto, ao mesmo tempo em que contemplamos falas aparentemente inclusivas, percebemos que há certas ideias e preconceitos que aparecem nos dizeres dos educadores, e não nos pareceram ser por desprezo ou desconsideração para com os educandos, são, antes, frutos de sua própria consciência de mundo em que estão presentes relações excludentes. Nesse sentido, a própria imersão nas práticas diárias escolares acaba por fortalecer uma percepção colonizadora em relação aos educandos.

É pressuposto constituinte do reconhecimento social, o enxergar o outro com uma ótica de respeito e de positiva estima social (*Anerkennung*), o que não acontece quando a percepção parte de uma prática colonizadora, pois ela reproduz as indefectíveis desigualdades sociais que caracterizam todos os períodos da história do Brasil.

Desta forma, parece-nos urgente o repensar o outro. Ao pretender que o outro, neste caso os educandos, passem a ver, pensar e atuar no mundo da mesma forma que fizeram eles, os educadores, por melhores que sejam suas

intenções, elas não fortalecem o reconhecimento social. Antes, pelo contrário, contribuem para a herança não emancipadora que estava presente, por exemplo, na catequização indígena nos primeiros momentos da história da educação no Brasil.

Finalmente, não há dúvidas que situações de conflitos, e mesmo de indisciplinas que não se transformem em agressões, são fatores que podem ser úteis na construção de relacionamentos significativos na vida escolar. O que não acontece quando há violências. Pois elas não apenas dificultam a convivência, mas também impedem que a escola desempenhe de forma minimamente satisfatória sua função social, que é a de propiciar aos estudantes um ambiente de aprendizagem, que dê acesso à cultura como patrimônio humano, de socialização e de plena formação dos cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserimos nossa pesquisa no âmbito da disciplina de sociologia da educação, na medida em que realizamos nossas análises a partir de processos sociais e suas relações com condições de convivência na escola, com práticas de ensino e aprendizagem, mas, muito mais atentamente nos processos de socialização envolvendo diferentes atores sociais.

Nessa perspectiva, ao findarmos esta pesquisa nos pareceu conveniente relembrarmos o objetivo desta investigação que foi: analisar como ocorrem as violências “na” escola que vem de episódios externos e acontecem dentro do espaço escolar; as violências “à” escola como atos, ações e atitudes que a atinge por seu papel institucional, por aquilo que representa no contexto da vida social; e as violências “da” escola que se constituiu em formas de violências e de controle social dela própria, dadas as características de seu aspecto institucional. Assim, também quais foram os objetivos específicos: compreender os conflitos e violências na perspectiva das teorias citadas – teoria do reconhecimento social; teoria do conflito social; teoria das conflitualidades e sociologia da experiência e; analisar esses referenciais teóricos com o entendimento sobre conflitos e violências, no que se refere aos educadores (docentes e gestores) e estudantes e como essas situações tensas e conflitivas estavam acontecendo na realidade das escolas em que foi desenvolvida a nossa investigação.

Utilizamos como procedimento metodológico além das bases teóricas, uma parte empírica, que foi desenvolvida em duas escolas estaduais (Heráclito e Protágoras) de duas cidades distintas, por meio de grupos focais. Tínhamos como hipótese que educadores e estudantes não refletiam de forma dialógica sobre os porquês das situações de conflitos e violências ou conflitualidades – na escola e fora dela – em espaços escolares. E, essa hipótese foi confirmada, quando percebemos na perspectiva metodológica dos grupos focais que o não dialogar acabava por gerar um distanciamento nas relações entre educadores e educandos e por consequência a falta de entendimento e até de reconhecimento de ambas as partes. Com isso, tornando os processos de socialização mais difíceis, sobretudo para os educandos, uma vez que estes estavam iniciando sua vida social.

A teoria sociológica do conflito social nos ajudou a refletir sobre a importância dos conflitos sociais, sendo estes conflitos considerados como “instrumentos” na construção de um modelo de sociedade mais inclusiva e democrática. Essa perspectiva nos fez perceber as relações de natureza democráticas se caracterizam como dissenso e não como consenso. É que os consensos podem ser falseados por relações de poder e de domínio político e econômico. Diferentemente, no dissenso os sujeitos devem perceber-se como parte importante nas discussões e tomadas de decisão a respeito de questões que reflitam interesses comuns de uma coletividade.

Neste contexto, os diferentes e divergentes interesses que movem sujeitos em um mundo cultural, quanto mais descortinados forem, maior será a possibilidade de criar respostas que envolvam os sujeitos interessados como corresponsáveis pela criação e implemento das parciais soluções de suas demandas e pelos eventuais sucessos e fracassos que resultem.

Verificamos que o individualismo é uma das fontes de conflitos sociais nas escolas, assim como, a preocupação com a segurança pessoal pode tornar os sujeitos violentos, na medida em que a observação das situações e o estabelecimento de relações sociais, colocando-se alguém sempre em uma postura defensiva, poderá propiciar a que o uso da violência possa ser considerado “normal”.

Nesta investigação também constatamos que existia uma diferenciação do entendimento sobre conflitos e conflitualidades ou violências para os educandos e educadores, e isso poderia ser um dos fatores que prejudicavam a comunicação e os acordos que deveriam ser traçados por meio do diálogo entre esses sujeitos no cotidiano de suas respectivas escolas.

Quando analisamos as relações cotidianas das escolas, um dos resultados possíveis é que os sujeitos, em seus respectivos papéis sociais, atuarão com comprometimento e repartindo responsabilidades, o que dará maior e melhor qualidade na construção de respostas às demandas diárias, e destacará quem participa efetivamente, algo que orientará as hierarquias não apenas baseados na autoridade de que alguém é investido institucionalmente, mas no reconhecimento das ações que visem o bem comum. Mais do que autoridade, aqui o que está sendo referido é o respeitoso reconhecimento social advindo do comprometimento dos agentes.

Os conflitos sociais, portanto, não são *a priori* situações de violência. São, sim, descortinadores de interesses e vontades que permeiam as relações sociais, e serão produtivos para a coletividade se houver clareza das questões envolvidas.

A sociologia das conflitualidades, ao debruçar-se sobre dois significativos problemas de interesse sociológicos: violências e criminalidade, nos permitiu compreender o entrelaçamento entre questões de natureza social, cultural, política e econômica, e a forma como se refletem em aumento dos problemas existentes nas modernas sociedades capitalistas, seja nos países industrializados seja economias emergentes de capitalismo tardio. Em que pese o discurso “progressista” da globalização ou mundialização, a exclusão social em todos os âmbitos faz crescer os índices de violências e criminalidades, assim como a falta de postos de trabalho, que torna a educação desmotivante para as camadas menos favorecidas socialmente. E não apenas pela falta de postos de trabalho, mas pela injusta competição entre uma educação elitizada para as classes abastadas e uma educação deficitária em todos os sentidos para os grupos menos favorecidos economicamente.

Ao estudar a sociologia das conflitualidades, podemos compreender melhor a relação entre as demandas e problemas sociais, e seus reflexos nas instituições sociais. E isso muito especialmente nas escolas públicas, que foram o ambiente natural, segundo a expressão de Bogdan e Biklen (1994), de nossa investigação.

Outra contribuição de grande valor para nossa pesquisa foram os aportes da sociologia da experiência, que nos levou a compreender com maior profundidade as diferenças entre gerações, e como elas afetam relações sociais. No contexto de significativas transformações sociais, científicas e tecnológicas que caracterizou o século XX e que acelerou vertiginosamente as mudanças ocorridas nas últimas quatro décadas (1960-2000) e nestes dois primeiros decênios do século XXI. Tais mudanças são fatores que complexificaram e continuam a complexificar as comunicações entre diferentes gerações, tanto no sentido das relações sociais quanto, e principalmente, no enorme conjunto de relações e interações que se dão cotidianamente no interior das escolas. E de forma especial nas escolas públicas, dada a homogeneidade dos sujeitos que nela atuam em diferentes papéis.

Cabe notar que os grandes desenvolvimentos científicos e tecnológicos, como qualquer invenção humana, possuem vantagens e desvantagens. Nesse sentido, um dos efeitos produzidos pelo desenvolvimento de tecnologias virtuais é justamente o fechamento dos sujeitos em torno de si mesmos e, conseqüentemente, uma diminuição do diálogo e de uma percepção de mundo e de vida mais coletivista e menos autocentrada, que já foi apontada neste texto como enclausuramento da palavra.

As diferenças geracionais que envolvem distintas percepções sobre valores e símbolos sociais, aliadas ao enclausuramento dos sujeitos em torno de si e de seus pequenos grupos, se mostra também como fonte de dificuldades de convivência, diálogo e relacionamento nas escolas. Sobretudo entre educandos e educadores (docentes e gestores), o que acaba por criar uma espécie de “pano de fundo” de relações mais tensas e propícias a formar violências, conforme se pode perceber na investigação desenvolvida pela APEOESP e que mencionamos neste texto.

A sociologia da experiência nos auxiliou a compreender que um espaço público como a escola, ao ser frequentado por diferentes gerações e seus modelos culturais, se torna potencialmente fonte de conflitos, que podem ou não fomentar as violências “na”; “à” e “da” escola.

As três dimensões, isto é, o afeto, o direito e a estima social, que se visualiza na perspectiva da teoria do reconhecimento, nos instrumentalizaram com uma percepção sobre os sujeitos da pesquisa. Especialmente no que diz respeito aos educandos na medida em que muitos destes possuem relações deficitárias em termos de afetividade em seus ambientes familiares, já que muitos pais são distantes em função de trabalho ou mesmo situações de vida que envolvam crimes e aprisionamentos; tendo também seus direitos reconhecidos de forma altamente deficitária, quando não arbitrária, uma vez que, oriundos de classes socialmente desprivilegiadas, são alvos de ações violentas e mesmo injusta por parte dos representantes da ordem estatal, quer sejam docentes e gestores, ou mesmo policiais da ronda escolar ou guarda municipal e, por fim, a esfera da estima social que acaba ficando limitada somente aos seus grupos de pertença, em que há risco de desenvolver hábitos prejudiciais como uso de drogas, crimes e contravenções ou ainda violência como forma de defesa e de busca por reconhecimento social.

Reconhecemos ainda a riqueza e complexidade do universo social em que se inserem os sujeitos participantes desta pesquisa – educadores e educandos – entendemos juntamente com a perspectiva mertoniana que a apreensão da realidade não se dá por meio uma única e grande teoria que compreenda a sociedade e suas questões, mas, sim, é por meio de um diálogo entre teorias sociológicas de médio alcance que se pode compreender determinados aspectos. Nesse sentido, as teorias do conflito social, das conflitualidades, do reconhecimento social e a sociologia da experiência, nos permitiram a criação de pano de fundo social para desenvolver as análises aqui apresentadas.

Encerramos dizendo que os conflitos são potencialmente molas propulsoras de transformações sociais, de criação e de ampliação de direitos dos sujeitos na vida social. Em sentido contrário, as violências ou conflitualidades que acontecem na vida social em sentido amplo, e na escola de forma muito particular, são, de fato uma forma de expressão. As violências podem se configurar como uma linguagem. A linguagem dos que tiveram o gesto e a palavra emparedados, pela institucionalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.(Coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, 2006.

ABRAMOVAY, M; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília Rede de Informação Tecnológica Latino-americana, RITLA, Secretaria de Estado de Educação do DF– SEEDF. 2009.

ADORNO, S. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal de Psicologia-PSI**, n. Abril/Junho, p. 7-8, 2002.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Você matou meu filho**. Homicídios cometidos pela Polícia Militar na cidade do Rio de Janeiro, 2015.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: A. BORÓN. As políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BARREIRA, C. Por uma Sociologia da Conflitualidade. In: SANTOS, J. V. T. dos. **Violências e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto-PT: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BLUMER, H. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796**, de 04 de abril de 2013.

BRAVO, M. H. A.; VÓVIO, C.; RIBEIRO, V. M. Violência e indisciplina em uma escola território vulnerável: análise exploratória de relatos de livros de ocorrência. In: Encontro regional da Anpae Sudeste, 9; Encontro estadual da Anpae São Paulo, 13, 2014, São Paulo. **Anais do XI...** São Paulo: ANPAE-SP, 2014, p. 901-913.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez, 2002, p. 432-443.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em**

- Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p.11-28, jan/mar. 2007.
- COLOMBIER, C et alii. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.
- DEBARBIEUX, E. **La violence em milieu scolaire: le désordre des choses**. Paris: ESF, 1999.
- _____. **A violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- DEBUS, M. (Org.). **Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales**. Pensilvânia: University of Pensilvânia/ Applied Communications Technology, Needham Porter Novelli, 1998.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Trad. Paulo Neves. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GAIARSA, J. A. **Agressão, violência e crueldade**. São Paulo: Gente, 1993.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed. SP: Editora Atlas, 2012.
- GRAHAM-BERMANN, S. A. The impact of Woman abuse on childre's social development: rearch and theoretical perspectives. In: HOLDEN, G. W.; GEFNER, R. and JOURILES, E. (Orgs.). **Children exposed to marital violence: theory, research and aplied issues**. Washington DC: American Psychological Association, 1998, p. 21-54.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa, Tomo I: racionalidad de la acción y racionalización social e, Tomo II crítica de razón fucionalista**. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Trotta, 2010.
- HABERMAS, J. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Biblioteca Tempo Universitário, São Paulo: Editora Tempo Brasileiro, 2002.
- HABERMAS, J. **Teoria y práxis: estudios de filosofia social**. 3ª edición. Trad. Salvador Mas Torres (Introducciones y Capítulos 1 a 7) y Carlos Moya Espí (Capítulos 8ª 11 y Anexo). Madrid. Edictorial Tecnos, 1997.

HABERMAS, Jürgen – **A mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.

HERBERT, J. **La violencia à l'école**: guide de prévention et techniques d'intervention. Montreal: Logiques, 1991.

HYMAN, I. et alii. **School discipline and school violence**: the teacher variance. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

HOBBS, T. **Leviatan o la materia, forma y poder de una republica eclesiastica y civil**. Trad. Manuel Sánchez Saro. México: Fondo de Cultura Economica, 1994.

HONNETH, A. **The critique of power**: reflective stages in a critical social theory. Cambridge: The MIT Press, 1991.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática dos conflitos sociais. 2ª edição. Trad. Luiz Repa. São Paulo. Editora 34, 2003.

INWOOD, M. **Dicionário Hegel**. Trad. Álvaro Costa. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1997.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. **Reducing School Violence through Conflict Resolution**. Alexandria: ASCD, 1995.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. **Família brasileira a base de tudo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KREINER, A. **Everything you need to know about School Violence**. New York: The Rosen Pub Group, 1996.

LEITÃO, B. J. M. **Grupos de foco**: o uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo sistema de Bibliotecas da USP. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2003.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. Trad. Maria Júlia Goldwasser. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedade**: desde el punto de vista del conductismo social. Trad. Florial Mazia. 3 ed. Buenos Aires. Paidós, 1972.

MENDONÇA, R. F. Dimensão intersubjetiva da autorealização. Em defesa da teoria do reconhecimento. **RBCS**. v. 24. n. 70. 143-154-96, 2009.

MERTON, R. K. **Sociologia**: teoria e estrutura. Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

MORGAN, D.L. **Focus groups as qualitative research**. Beverly Hills, SAGE Publications, 1996., São Paulo. V. 33, n. 3, p. 83-91, julho/setembro, 1998.

NASCENTE, R. M. M.; GOMES, R. M. e FERREIRA, L. B. Comunicação e Reconhecimento: perspectivas sobre violência escolar. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE – Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endi2014/ebooks/livro3/148%20COMUNICA%C3%87%C3%83O%20E%20RECONHECIMENTO%20PERSPECTIVAS%20SOBRE%20VIOL%C3%8ANCIA%20ESCOLAR.pdf>> acesso em agosto de 2016.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004.

NOBRE, M. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática dos conflitos sociais. 2ª edição. Trad. Luiz Repa. São Paulo. Editora 34, 2003.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. M. R. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, São Paulo. V. 33, n. 3, p. 83-91, julho/setembro, 1998.

PARENT, M. et al. **Knowledge creation in focus group**: can group technologies help? Information & Management. v. 28. p. 47-52, 2000.

PASQUINO, G.; REGALIA, I. Conflito. In: BOBBIO, N. et all (Orgs.). **Dicionário de Política**. V 1. Trad. Carmen C. Varille, Gaetano Lô Mônaco, João Ferreira et all. 11ª.ed. Brasília, DF: Editora UnB, 1998, p. 225-229.

PINZANI, A. **Habermas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência**: (in) disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

REMBOLDT, C.A **Solving violence problem in your school**. Minneapolis: Johnson Institute, 1994.

RICOEUR, P. **Percurso do reconhecimento**. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

PORTO, M. S. G. A violência entre a inclusão e a exclusão social. In: **Tempo Social**, Ver. Sociol.USP, S. Paulo12(1):187-200, maio de 2000.

RIBEIRO, C. A. C. **Estrutura de Classe e Mobilidade Social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2007.

ROSENFELD, C. L. e SAAVEDRA, G. A. Reconhecimento, teoria crítica e

sociedade: sobre o desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios de sua aplicação no Brasil. **Revista Sociologia**. Ano 15. N. 33, p. 14-54, 2013.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**: princípios do direito político. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RUOTTI, C.; ALVES R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SAAVEDRA, G. A., SOBOTTKA, E. A. Discursos filosóficos do reconhecimento. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**. v. 9, n. 3, p. 386-4001, 2009.

SANTOS, J. V. T dos. **Violência no Tempo da Globalização** (org.). São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, J. V. T. dos. **Violências e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

SANTOS, L. B. dos. **Nas trilhas da política ambiental**: conflitos e agendas. São Paulo: Annablume, 2012.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais de sociologia**. Trad. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. In: FILHO, E. de M. (org.). **Simmel**. Trad. Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-134.

SIMMEL, G. **Sociología I y II**: estúdios sobre las formas de socialización. Madrid: Alianza Editorial, 1977.

SIMOES, P. R. R.; ALMEIDA, C. R. S. Uma leitura dos Registros de Indisciplina Escolar sob a ótica do Pensamento Complexo. **Cadernos de Pós-Graduação (UNINOV)**, v. 4, p. 201-213, 2005.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. 2ª edição. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Editora UFMG, 2009.

SHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Trad. Ângela Melin. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1970.

SCHWARTZMAN, S. **As bases do autoritarismo brasileiro**. 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

TAYLOR, C. **A construção do self**. (...). Trad. Adail Ubirajara Sobral, Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

TAYLOR, C. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, C., **Argumentos**

filosóficos. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000. p. 241-274.

TAYLOR, C. **A ética da autenticidade**. Trad. Talyta Carvalho. São Paulo. Realizações Editora, 2011.

TRAIN, A. **Ajudando a criança agressiva**: como lidar com crianças difíceis. Trad. Lucia Reyli. Campinas: Papyrus, 1997.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.) **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: UFRJ e FGV, 1996, p. 10-23.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VERGNA, A. C. G.; LIMA, A. Análises das deliberações registradas em atas de conselhos escolares: procedimentos em casos de indisciplina e violência na escola. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - ANPAE**, Olinda, 2015.

WEBER, M. A Política como vocação. In: WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. 16ª ed. tradução de Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. – São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência intra e extra muros. In: **RBCS**, vol.16, no 45, fevereiro, 2001.

SITES CONSULTADOS

UN NEWS CENTRE. Insecurity, obstruct social, economic development in Latin America – UN report 2013. Disponível em: <<http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=46475&Cr=human&Cr1=development#.WD7GELrLIV>> acesso em 20 de novembro de 2016.

UNESCO. **Violência na escola:** América Latina e Caribe. 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130874POR.pdf>> acesso em 20 de novembro de 2016.

UNICEF. **Violencia escolar en America Latina y el Caribe:** superficie y fondo. 2011. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf> acesso em 20 de novembro de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades.** 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/cartograma/mapa.php?lang=&coduf=35&codmun=354890&idtema=118&codv=v01&search=sao-paulo|sao-carlos|sintese-das-informacoes->>> acesso em 10 de setembro de 2016

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades.** 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/cartograma/mapa.php?lang=&coduf=35&codmun=351370&idtema=118&codv=v01&search=sao-paulo|descalvado|sintese-das-informacoes->>> acesso em 10 de setembro de 2016.

DEEPASK. **IDH Municipal:** Veja índice de Desenvolvimento Humano por cidade do Brasil – Descalvado, SP. 2013. <<http://www.deepask.com/goes?page=descalvado/SP-Veja-o-IDH-Municipal---indice-de-desenvolvimento-humano---do-seu-municipio>> acesso em 10 de setembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Governo estima cerca de R\$ 1 milhão em prejuízos em 72 escolas vandalizadas.** 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-estima-cerca-de-r-1-milhao-em-prejuizos-em-72-escolas-vandalizadas-e-furtadas>> acesso em 24 de outubro de 2016.

CRUZ, B.S. Veja por que alunos e pais ocuparam escolas em São Paulo. 2015. **UOL.** Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/11/18/veja-por-que-alunos-e-pais-ocuparam-escolas-em-sao-paulo.htm>> acesso em 25 de outubro de 2016.

GRANATO, F. Escolas Estaduais de SP sofrem com vandalismo. 2016. **Diário de São Paulo.** Disponível em: <<http://www.diariosp.com.br/noticia/detalhe/93996/escolas-estaduais-de-sp-sofrem-com-vandalismo>> acesso em 24 de outubro de 2016.

DIARIO DE SÃO PAULO. Disponível em: < www.diariosp.com.br> acesso em 24 de outubro de 2016.

GRANATO, F. Escolas Estaduais de SP sofrem com vandalismo. 2016. **Diário de São Paulo.** Disponível em: <<http://www.diariosp.com.br/noticia/detalhe/93996/escolas-estaduais-de-sp-sofrem-com-vandalismo>> acesso em 24 de outubro de 2016.

ANEXO 1

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PARA
DOCENTES**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **CONFLITOS SOCIAIS E A BUSCA POR RECONHECIMENTO: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS.**

- Você foi convidado para participar de uma pesquisa que pretende analisar as situações de **conflitos nos espaços escolares, entre estudantes do Ensino Médio e EJA, na perspectiva da teoria do reconhecimento.**
- A participação nesta pesquisa consistirá na formação de um grupo focal com número não maior do que sete (7) pessoas, e que se reunirá em três (3) encontros de noventa (90) minutos de duração durante o primeiro semestre do ano de 2015. Nestas reuniões, o pesquisador apresentará de uma (1) a três (3) questões a serem discutidas livremente pelo grupo. O pesquisador fará as gravações/anotações e as apresentará ao grupo para aprovação ou alterações se estas se fizerem necessárias. As discussões efetuadas nas reuniões, para serem utilizadas na tese de doutoramento do pesquisador, terão que receber a aprovação de todos(as) os(as) participantes do grupo focal.
- Os riscos desta pesquisa poderão advir de algum eventual constrangimento para o(a) participante ao posicionar-se sobre as questões referentes aos diferentes conflitos que acontecem no espaço escolar. Algumas opiniões poderão embaraçar a relação com os superiores hierárquicos legalmente constituídos nas relações de trabalho dos docentes, que então poderão declinar de responder ou posicionar-se a respeito. Contudo, todas as informações coletadas ao longo da pesquisa serão sigilosas e os dados resultantes das reuniões, ao serem apresentados na tese de doutorado, manterão o anonimato de todos(as) os(as) participantes. A discussão acadêmica dos resultados será feita de forma a nunca identificar os voluntários.
- No caso da existência de qualquer forma de constrangimento, os(as) participantes poderão não discutir qualquer das questões propostas pelo pesquisador. O material com as informações ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade, tanto civil quanto criminal, do pesquisador, mantendo assim a garantia de total manutenção do sigilo e da confidencialidade. Todas as informações serão destruídas após a conclusão da presente pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome,

instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

- Você será beneficiado ao participar desta pesquisa, pois ao final dela, você terá contribuído de forma indireta para a melhoria da qualidade da educação, além do que sua participação poderá ajudar na construção de um maior e melhor conhecimento sobre o sério problema dos conflitos no universo escolar.
- O professor-orientador fará o acompanhamento em todas as fases da pesquisa.
- Salienta-se que os(as) convidados(as) tem plena liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e com a garantia de que agindo desta forma, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
- Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos(as) participantes. É importante esclarecer que a identificação dos participantes não terá relevância para a pesquisa.
- Não haverá despesa de nenhuma natureza aos participantes da pesquisa.
- Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação em qualquer momento que lhe convenha.

Ronaldo Martins Gomes
Rua Major José Inácio, 3736, Vila Faria – São Carlos/SP
(16) 3416-0450

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___ de _____ de 201__.

Nome completo e legível do(a) entrevistado(a) *

Assinatura do(a) entrevistado(a) *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PARA ESTUDANTES

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **CONFLITOS SOCIAIS E A BUSCA POR RECONHECIMENTO: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS.**

- Você foi convidado para participar de uma pesquisa que pretende analisar as situações de **conflitos nos espaços escolares, entre estudantes do Ensino Médio e EJA, na perspectiva da teoria do reconhecimento.**
- A participação nesta pesquisa consistirá na formação de um grupo focal com número não maior do que sete (7) pessoas, e que se reunirá em três (3) encontros de noventa (90) minutos durante o segundo semestre do corrente ano de 2014. Nestas reuniões, o pesquisador apresentará de uma (1) a três (3) questões a serem discutidas livremente pelo grupo. O pesquisador fará as gravações/anotações e as apresentará ao grupo para aprovação ou alterações se estas se fizerem necessárias. As discussões efetuadas nas reuniões, para serem utilizadas na tese de doutoramento do pesquisador, terão que receber a aprovação de todos(as) os(as) participantes do grupo focal.
- Os riscos desta pesquisa poderão advir de algum eventual constrangimento para o(a) participante ao posicionar-se sobre as questões referentes aos diferentes conflitos que acontecem no espaço escolar. Contudo, todas as informações coletadas ao longo da pesquisa serão sigilosas e os dados resultantes das reuniões, ao serem apresentados na tese de doutorado, manterão o anonimato de todos(as) os(as) participantes. A discussão acadêmica dos resultados será feita de forma a nunca identificar os voluntários.
- No caso da existência de qualquer forma de constrangimento, os(as) participantes poderão não discutir qualquer das questões propostas pelo pesquisador. O material com as informações ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade, tanto civil quanto criminal, do pesquisador, mantendo assim a garantia de total manutenção do sigilo e da confidencialidade. Todas as informações serão destruídas após a conclusão da presente pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

- Você será beneficiado ao participar desta pesquisa, pois ao final dela, você terá contribuído de forma indireta para a melhoria da qualidade da educação, além do que sua participação poderá ajudar na construção de um maior e melhor conhecimento sobre o sério problema dos conflitos no universo escolar.
- O professor-orientador fará o acompanhamento em todas as fases da pesquisa.
- Salienta-se que os(as) convidados(as) tem plena liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e com a garantia de que agindo desta forma, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
- Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos(as) participantes. É importante esclarecer que a identificação dos participantes não terá relevância para a pesquisa.
- Não haverá despesa de nenhuma natureza aos participantes da pesquisa.
- Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação em qualquer momento que lhe convenha.

Ronaldo Martins Gomes
Rua Major José Inácio, 3736, Vila Faria – São Carlos/SP
(16) 3416-0450

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de 201 ____.

Nome completo e legível do(a) entrevistado(a) *

Assinatura do(a) entrevistado(a) *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PARA GESTORES

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **CONFLITOS SOCIAIS E A BUSCA POR RECONHECIMENTO: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS.**

- Você foi convidado para participar de uma pesquisa que pretende analisar as situações de **conflitos nos espaços escolares, entre estudantes do Ensino Médio e EJA, na perspectiva da teoria do reconhecimento.**
- A participação nesta pesquisa consistirá na formação de um grupo focal com número não maior do que sete (7) pessoas, e que se reunirá em três (3) encontros de noventa (90) minutos durante o segundo semestre do corrente ano de 2014. Nestas reuniões, o pesquisador apresentará de uma (1) a três (3) questões a serem discutidas livremente pelo grupo. O pesquisador fará as gravações/anotações e as apresentará ao grupo para aprovação ou alterações se estas se fizerem necessárias. As discussões efetuadas nas reuniões, para serem utilizadas na tese de doutoramento do pesquisador, terão que receber a aprovação de todos(as) os(as) participantes do grupo focal.
- Os riscos desta pesquisa poderão advir de algum eventual constrangimento para o(a) participante ao posicionar-se sobre as questões referentes aos diferentes conflitos que acontecem no espaço escolar. Algumas opiniões poderão embaraçar a relação com os legalmente subordinados aos gestores, que então poderão declinar de responder ou posicionar-se a respeito. Contudo, todas as informações coletadas ao longo da pesquisa serão sigilosas e os dados resultantes das reuniões, ao serem apresentados na tese de doutorado, manterão o anonimato de todos(as) os(as) participantes. A discussão acadêmica dos resultados será feita de forma a nunca identificar os voluntários.
- No caso da existência de qualquer forma de constrangimento, os(as) participantes poderão não discutir qualquer das questões propostas pelo pesquisador. O material com as informações ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade, tanto civil quanto criminal, do pesquisador, mantendo assim a garantia de total manutenção do sigilo e da confidencialidade. Todas as informações serão destruídas após a conclusão da presente pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome,

instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

- Você será beneficiado ao participar desta pesquisa, pois ao final dela, você terá contribuído de forma indireta para a melhoria da qualidade da educação, além do que sua participação poderá ajudar na construção de um maior e melhor conhecimento sobre o sério problema dos conflitos no universo escolar.
- O professor-orientador fará o acompanhamento em todas as fases da pesquisa.
- Salienta-se que os(as) convidados(as) tem plena liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e com a garantia de que agindo desta forma, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
- Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos(as) participantes. É importante esclarecer que a identificação dos participantes não terá relevância para a pesquisa.
- Não haverá despesa de nenhuma natureza aos participantes da pesquisa.
- Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação em qualquer momento que lhe convenha.

Ronaldo Martins Gomes
Rua Major José Inácio, 3736, Vila Faria – São Carlos/SP
(16) 3416-0450

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___ de _____ de 201 ___.

Nome completo e legível do(a) entrevistado(a) *

Assinatura do(a) entrevistado(a) *

ANEXO 2

DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL

1. O que você entende por conflitos nas relações interpessoais?
2. Na sua opinião, o(s) conflito(s) desempenham ou podem desempenhar algum papel ou função nas relações sociais entre indivíduos?
3. Você já foi protagonista e/ou testemunha de algum conflito no ambiente escolar? Se sim, descreva-o e conte como foi encaminhado eventual solucionamento.
4. O que você entende por violências? Apresente exemplos para o grupo discutir.
5. Você já foi protagonista e/ou testemunha de violências no ambiente escolar? Se sim, descreva o acontecimento e o tipo de encaminhamento dado.
6. Você já foi vítima de alguma situação de violência? Se sim, descreva o acontecimento e o tipo de encaminhamento dado.
7. Discuta livremente sobre conflitos e violências na sociedade, mas, principalmente, no ambiente escolar. Dê exemplos.

EDUCADORES

1° Encontro

Tema disparador da discussão: O que tu entendes por conflito?

1. O que é tensão?
2. O que é conflito?
3. Como acontecem as tensões, os conflitos e as violências na escola?
Motivo(s) ?

2° Encontro

Tema disparador da discussão: O que significa: “ser jovem” ?

1. Como era ser jovem, em tua adolescência ?
2. Como é ser jovem hoje ?
3. Como isso se reflete na escola ?

3° Encontro

Tema disparador da discussão: Como a escola lida com quadros de conflitos?

1. Entre estudantes?
2. Entre educadores (gestores, docente e funcionários)?
3. Com os familiares?

ESTUDANTES

1° Encontro

Tema disparador da discussão: O que tu entendes por conflito?

1. O que é tensão? O que significa isso na adolescência
2. O que é violência? Narre tua(s) experiências sobre ela.
3. Como acontecem as tensões, os conflitos e as violências na escola?
Motivo(s) ?

2° Encontro

Tema disparador da discussão: O que significa: “ser jovem”?

1. Como é ser jovem hoje?
2. Como são as relações com teus amigos(as) ?
3. Como são as relações entre os estudantes na escola ?

3° Encontro

Tema disparador da discussão: Como é a vida na escola?

1. Como são as relações entre estudantes?
2. Como são as relações entre educadores (gestores, docente e funcionários)?
3. Como são as relações com os familiares?