



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**O negligenciado caráter interacional da violência na escola:  
Situações de violência dentro e fora de uma escola em Ceilândia**

Daniel Luiz de Carvalho Mota

Brasília, 20 de Outubro de 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**O negligenciado caráter interacional da violência na escola:  
Situações de violência dentro e fora de uma escola em Ceilândia**

Daniel Luiz de Carvalho Mota

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Brasília, 20 de Outubro de 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**Dissertação de mestrado**

**O negligenciado caráter interacional da violência na escola:  
situações de violência dentro e fora de uma escola em Ceilândia**

Daniel Luiz de Carvalho Mota

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Haydée Glória Caruso (SOL/UnB)

Banca: Prof. Dr<sup>o</sup> Arthur Trindade Maranhão Costa

Prof. Dr<sup>o</sup> Erlando da Silva Rêses

Professora suplente: Dr<sup>a</sup> Maria Stela Grossi Porto

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília.

*À Andréia Monteiro Milhomem, minha amada esposa, sem a qual esta pesquisa nunca  
teria sido realizada.*

## Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a minha esposa, *Andréia Monteiro Milhomem*, responsável direta por essa empreitada, incentivando, cuidando, me ajudando em uma escala que nunca poderia colocar em perspectiva. Muito obrigado, minha vida.

Agradeço a meu pai, seu *Luiz Chaves da Mota*, que acabei perdendo em Julho de 2015. Se foi sem que me visse “Mestre” – como se orgulhava que um dia eu seria. Mas que sempre me estimulou perguntando por que não tentava o mestrado, já que sempre me via interessado em Sociologia. E aproveito para agradecer a minha mãe, dona *Luisa de Carvalho Mota*, sempre presente e se orgulhando da “sabedoria do fio”.

Agradeço ao estudante *04*, aqui aparecendo só como indicação, que dentre todos foi o único a ganhar subtítulo na pesquisa – emprestando seu carisma para eu fechar a minha dissertação com quem me acompanhou por todo o campo de pesquisa.

Agradeço ao professor *Drº Arthur Trindade Maranhão Costa*, do departamento de Sociologia da UnB, que acompanha minha carreira acadêmica desde a graduação. Foi com ele que eu aprendi o que era Sociologia da Violência e da Conflitualidade, e comecei a considerar a possibilidade de se incluir o conflito como uma forma sociativa. Ainda na graduação, *Arthur* participou da banca que avaliou a minha monografia (*Sociedade de esquina em Ceilândia*) e deu excelentes contribuições que elevaram o nível da minha análise. Agora na pós-graduação, a figura do professor *Arthur Trindade Maranhão Costa* continuou presente na minha trajetória acadêmica. Foi quem avaliou o meu projeto de pesquisa, ainda na seleção. Com quem tive aula de *Tópicos Especiais em Sociologia da Violência e da Conflitualidade e Métodos Sociológicos*. E até foi meu orientador, durante um período – o que só deixou de sê-lo para cumprir uma missão em uma escala distrital. De modo que o professor *Arthur Trindade Maranhão Costa* é a personalidade mais presente do meu desenvolvimento acadêmico no campo da Sociologia da Violência, tendo, inclusive, me indicado o modelo de situações de violência, que tornou-se o objeto da minha pesquisa. Muito obrigado, professor *Arthur Trindade Maranhão Costa*, de um modo que essas titubeantes palavras nunca conseguiriam expressar.

E finalmente, agradeço a professora *Drª Haydée Glória Caruso*, que de uma maneira entusiasta embarcou na minha pesquisa, aceitando tornar-se minha orientadora. E o quanto ela contribuiu, me familiarizando com a literatura etnográfica, o que permitiu que eu usasse essa abordagem quanto possibilidade de pesquisa. Mas sua contribuição mais importante foi ter chamado minha atenção para a relação que a escola estabelece com a cidade, o que me incentivou a examinar as condições de fluxo que as situações de violência na escola estabelecem com o entorno social. Sem contar no apoio moral, firme e corretivo, o que eu precisava para manter a coerência, sobretudo nos momentos finais da escrita, quando o terror mais assola os mestrados.

Temo o quão óbvio vai figurar a frase “*Um mestrado é uma empreitada social*”. Mas agora que a proximidade do fim me dá uma perspectiva mais completa do meu, não penso nele se não como resultado de uma coleção de encontros e vivências, sem as quais não teria conseguido completar minha pesquisa. Não poderia, nesse espaço, listar todas as presenças que compõem a alma da minha pesquisa, mas gostaria de deixar um agradecimento a todas elas, mesmo que ele vibre apenas em meu coração. Sem vocês nada disso seria possível. *Obrigado a tod@s.*

## RESUMO

O discurso acerca da crise na escola pública brasileira – que parecia uma retórica superada, pelo menos do ponto de vista da pesquisa acadêmica – vem se constituindo como um tema cada vez mais recorrente no imaginário social brasileiro, principalmente depois da crise institucional iniciada em 2013. Tal discurso considera o caráter público da escola como principal causa da maioria dos problemas educacionais, dentre os quais a violência na escola. Contradizendo esse discurso, muitas pesquisas no campo da violência na escola vêm realizando trabalhos de campo, ampliando o conjunto de dados empíricos acerca do problema, ainda que de forma isolada do ponto de vista da abordagem. Quando desenvolvem suas análises, enfocam professores, gestores ou, em menor medida, estudantes como ponto de vista. A presente pesquisa propõe que entendamos a violência na escola através de uma abordagem que possibilite pormos em diálogo metodológico esses sujeitos, ao enfocarmos o caráter da violência na escola até então negligenciado nas pesquisas, o interacional. Meu objeto são as situações de violência que se manifestam em uma escola – e em seu entorno social – pública de Ceilândia (o Centro de Ensino Fundamental 20). Situações de violência são aqui entendidas como episódios de violência que podem ser relacionados a contextos ritualizados de interação, discerníveis através do padrão de interação sob o qual se configuram. Nesse sentido, apresento uma tipologia das situações de violência que se manifestam no CEF 20, compreendidas através da oposição em que os sujeitos se colocam quando interagindo em situações de violência na escola. E também a tentativa de compreender o trajeto que algumas dessas situações de violência descrevem ao ultrapassar os muros da escola, para dentro ou para fora, discernindo o efeito que o entorno social exerce sobre a escola, mas também o efeito escola exercido por ela sobre seu entorno.

**Palavras chave:** crise na escola pública; sociologia da violência; situações de violência; violência na escola; relação entorno-escola.

## ABSTRACT

This speak of the crisis of the Brazilian public school which seemed an antiquated rhetoric, at least from the point of view of academic research is becoming an increasingly recurrent theme in the social imaginary Brazilian, especially after the institutional crisis that began in 2013. Such discourse the public nature of the school as the main cause of most educational problems arise, including violence at school. Contradicting this speech, much research in the field of school violence have been conducting fieldwork, expanding the empirical data set by the problem, although in isolation from the point of view of the approach. In the development of some research in the field of violence in school, focus on teachers, administrators or lesser extent, students and research unit. This research seeks to understand violence in schools through an approach that allows the methodological dialogue put in these issues, we focus on the nature of school violence hitherto neglected research, interaction. My goal is violent situations that occur in school and in their social environment public Ceilandia of (Elementary School Center-CEF 20). The situations of violence is understood here as episodes of violence that may be related to ritual contexts of interaction, discernable through the pattern of interaction under which they are configured. In this regard, I present a typology of situations of violence that occur in the CEF 20, understood by the opposition in which subjects are placed to interact in situations of violence in school. And also try to understand how some of these situations of violence described to overcome the walls of the school, inside or outside, to discern the sense that the social environment is in school, but the effect exerted by the school in its surroundings.

**Keywords:** school violence; situations of violence; sociology of violence; crisis in public school; relationship around the school.

## SUMÁRIO

1- Introdução: percepções e representações acerca da violência na escola e o lugar de fala do pesquisador-----	09
2- A violência <i>na</i> escola, <i>à</i> escola e <i>da</i> escola-----	19
2.1-O discurso acerca da violência na escola-----	20
2.2- O negligenciado caráter interacional do fenômeno da violência na escola-----	24
2.3- A compreensão relacional da violência na escola (operacionalizada pelo conceito de “situações de violência”)-----	34
3- Situações de violência no CEF 20 de Ceilândia-----	39
3.1- Estudantes versus estudantes-----	40
3.2- Professores versus estudantes-----	51
3.3- Gestores versus estudantes-----	68
3.4- Gestores versus professores-----	75
4- Padrões de transito da violência na escola-----	80
5- Considerações finais-----	96
5.1- O papel mediador dos vigilantes-----	98
5.2- O aspecto de prisão da escola-----	99
5.3- O estudante 04-----	101
Referências bibliográficas-----	104
Anexo 01-----	111



## **1)– INTRODUÇÃO: percepções e representações acerca da violência na escola e o lugar de fala do pesquisador**

Violência na escola tem se tornado um tema cada vez mais recorrente no imaginário social brasileiro. E, no contexto do até então superado *discurso acerca da crise na escola pública brasileira*, vêm ganhando cada vez mais veiculação (propalada por centros de pesquisa e pelos meios de comunicação e interação de massas<sup>1</sup>) casos de violência que ocorrem em escolas públicas no Brasil. Observamos uma exaustiva cobertura do fenômeno da violência na escola, com especial ênfase em sua relação com o caráter público da escola, que poderia nos inspirar a refletir: algo está realmente mudando quanto ao fenômeno da violência nas escolas públicas brasileiras, fazendo com que os índices de manifestação da violência nas nossas escolas públicas aumentem? E, em caso de sim, qual a relação desse aumento da violência nas com a pretensa crise da escola pública no Brasil?

O discurso acerca da crise na educação oferecida pelas escolas públicas brasileiras perdurou com bastante ênfase até o início da década de 2000 (MORAIS, 2001). Historicamente construído e estatisticamente alimentado através dos órgãos de pesquisa ligados ao Ministério da Educação e operacionalizados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – esse discurso afirmava que a escola pública brasileira, após décadas de gerenciamento estatal, havia gerado um sistema excludente, promotor de desigualdade, incompetência e ineficácia, afastando a oferta pública da escola no Brasil do modelo escolar democrático. A conclusão óbvia desse discurso: a escola pública é um modelo fracassado, incapaz de gerenciar as reformulações necessárias a superação de uma suposta crise da escola pública brasileira. A solução proposta por ele: entregar à esfera privada essa tentativa de reestruturação, setor teoricamente em melhores condições de enfrentar o quadro de crise que teria posto em xeque o sistema de educação pública em vigor no Brasil (MORAIS, 2001).

O início da década de 2000 testemunhou uma série de transformações na escola pública brasileira que parecem ter enfraquecido esse discurso da crise. A mais abrangente foi o país ter conseguido assegurar o ingresso e a permanência de cerca de 98% das

---

<sup>1</sup>A esse respeito, consultar recente estudo intitulado “*A violência escolar em matérias de jornal: Um imaginário construído em Belém-PA*”, In: revista *Comunicação & Educação*, Ano XX, número 1, jan/jun 2015 <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/80022/96714>, acesso em 24/08/2015.

crianças de 7 a 14 anos de idade na escola<sup>2</sup>. A ampliação, sobretudo do acesso, combinado com um cenário político nacional favorável a interferência de setores do movimento social na formulação de políticas públicas (inclusive na educação), favoreceu o desenvolvimento do debate e das ações afirmativas que tinham como principal objetivo melhorar a qualidade do ensino oferecido a cada vez mais brasileiros por nossas escolas públicas. Não é à toa que as pesquisas no campo da educação empreendidas nessa década diversificam-se e se afastam da noção de crise, em favor de um conhecimento cada vez mais pautado na pesquisa empírica (como veremos no capítulo dedicado a revisão da literatura ao tema relacionada).

Dessa forma, a noção de crise na educação no início da década de 2000 parecia uma retórica superada, pelo menos como tema de pesquisa (MORAIS, 2001). Noção essa que começa a ganhar cada vez mais força no imaginário social brasileiro, principalmente depois da crise institucional iniciada em 2013. Ela vem sendo alimentada principalmente pelos veículos de mídia e interação de massas e órgãos de pesquisa ligados aos operadores do sistema privado de educação (SILVA e MENDONÇA, 2015). O que vem impulsionando um influente discurso acerca da *crise na escola pública brasileira*, que se apoia na noção de escola pública como um modelo fracassado, incapaz de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais informacional e de que a solução para tal crise seria a entrega da escola pública à administração da esfera privada (PARO, 2014).

Tal discurso toma forma sob um conjunto de temáticas que estariam ligadas de maneira fundamental a pretensa crise na escola pública, ou ainda mais, emergiriam no horizonte da crise exatamente por que a escola é pública. Temas como *a terceirização*, tida como solução para racionalização das operações em contextos de serviços públicos; *o sucateamento das estruturas físicas da escola*, que se insere no discurso da crise na escola, mas também no da improbidade administrativa, entendida como resultado natural num sistema público decadente; *o adoecimento crônico da categoria de professores*, considerado pelo discurso da crise na escola como resultado não da atuação docente diante de estruturas insuficientes e sucateadas, mas pela dedicação do professor ao serviço público; *o fracasso escolar* (desistência e reprovação por parte do estudante), alardeado em números estatísticos e abordado apenas em termos quantitativos; e finalmente *a violência na escola*, que cada vez mais tem saltado aos olhos do senso comum brasileiro, dando a

---

<sup>2</sup><http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoeducacao.pdf>, acesso em 19/03/2016.

impressão de que nunca se testemunhou mais violência em nossas escolas públicas do que agora.

E, com efeito, uma consulta em plataformas de pesquisa comuns como o Google e o Youtube pode nos dar a dimensão de como o tema violência na escola parece esta cada vez mais presente em nosso imaginário social. Só para citar um exemplo, a introdução da pesquisa “Violência na escola” no Youtube levantou aproximadamente 225.000 resultados. Entre entrevistas de especialistas e reportagens de canais os mais diversos, muitos vídeos de brigas entre estudantes, de depredações, de perseguições, podemos ver até um assassinato de uma estudante a facadas, por uma colega de escola<sup>3</sup>. Alguém que se aproximasse desse tema a partir do exame desses veículos de informação e sem a fundamentação teórica necessária a seu entendimento, como foi meu caso no início de minha pesquisa, se surpreenderia com o espaço que esse tema preenche, sobretudo em veículos de informação de apelo sensacionalista. E posso afirmar que, desde o início de 2014 quando comecei a pesquisá-lo, esse tema só vem ganhando mais cobertura midiática.

Embora o entendimento dos mecanismos pelos quais o discurso acerca da crise na escola mobiliza o tema violência na escola para se justificar não seja essencial para minha pesquisa, acho oportuno comentar que ele se insere, como os demais acima mencionados, na mesma estratégia de legitimação de uma noção que se diz realista, ainda que seja mais uma posição política do que uma constatação empírica (SILVIA e KÁTIA, 2015). A conclusão a que o discurso da crise na escola chega é anunciar o fim da escola pública como única forma de resolver os problemas da educação brasileira, sobretudo a violência na escola. O tema violência na escola tem se destacado cada vez mais na produção do imaginário social brasileiro acerca da educação por servir a intenção do discurso da crise na educação, fornecendo exemplos diários de como o modelo público de educação é fracassado e incapaz de assegurar até mesmo a integridade física dos estudantes (PERALVA, 2000).

Mas enquanto a cobertura midiática e a narrativa partidária alimenta, com todo seu poder de persuasão, o discurso sobre a crise na escola apregoando agora uma *escola sem partido*, cada vez mais pesquisas, realizadas com interessantes trabalhos de campo, vem contradizendo essa noção em favor de um entendimento mais referenciado pelo trabalho empírico sobre os temas mobilizados pelo discurso da crise (PAIN, 1997). É nesse

---

<sup>3</sup><https://www.youtube.com/watch?v=RNSpbWm6LPE>, acesso em 19/03/2016.

contexto de debate que insiro minha pesquisa. A intenção inicial dela é de colocar em perspectiva essa noção de crise na educação pública brasileira e buscar bases empíricas (no caso *as situações de violência em uma escola pública*) para a compreensão da violência na escola; não como mais um sintoma de uma suposta crise, mas como um fenômeno dotado de dinâmica e características irreduzíveis a qualquer condicionamento discursivo.

O trabalho de campo representa em minha pesquisa a tentativa de acessar, através da compreensão das bases empíricas sob as quais se constitui a interação numa determinada escola, elementos para balizar o entendimento acerca da violência na escola – a exemplo de diversas pesquisas realizadas com a mesma intenção (SPOSITO, 2001). Ele se realizou numa escola situada em uma das cidades mais violentas do Distrito Federal, o Centro de Ensino Fundamental 20, de Ceilândia<sup>4</sup>. Situar a pesquisa nessa cidade implica mais numa realização pessoal que numa escolha metodológica, uma vez que fui criado na Ceilândia, filho de candangos pioneiros em Brasília, e ali frequentei escolas públicas e venho, a mais de dez anos, exercendo a função de professor, também em escolas públicas. A compreensão da violência assim como proponho vem, portanto, ao encontro da minha tentativa de entender uma realidade em que estou imerso e na qual venho tentando interferir através do trabalho pedagógico. É um esforço de compreensão sociológica motivada por uma necessidade política e pedagógica de um militante da educação pública. Mas também corresponde a um esforço objetivo de situar a compreensão da violência na escola em bases empíricas, através da observação a mais completa que pude realizar.

A escolha da escola corresponde a essa segunda necessidade, pois o CEF 20 de Ceilândia é uma das escolas na cidade que oferecem educação integral. Os estudantes entram na escola às sete e trinta da manhã, têm aulas normais no período matutino, almoçam na escola e permanecem nela até às dezessete horas, participando de atividades complementares. Quando elegi essa escola como local de pesquisa, acreditava que, pelo fato dos estudantes ficarem mais tempo na escola, deveriam ocorrer mais casos de violência no CEF 20. E, ainda que essa premissa não tenha se confirmado, o modelo integral da educação oferecida por essa escola acabou impactando a pesquisa não no número de casos de violência observados, mas mostrando como um aspecto do referencial

---

<sup>4</sup>Para uma contextualização histórica da Ceilândia, consultar tese de doutorado defendida no programa de pós-graduação do departamento de sociologia da Universidade de Brasília “*Na quebrada a parceria é mais forte: relacionamento e estratégias contra a discriminação na periferia do Distrito Federal*” Breitner Luiz Tavares, 2009, in [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3833/1/2009\\_BreitnerLuizTavares1.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3833/1/2009_BreitnerLuizTavares1.pdf), acesso em 06/09/2016.

teórico adotado pelo pesquisador pode ser utilizado na observação, não por sua manifestação, mas por contradizê-la – como veremos quando analisarmos o fluxo da violência entre a escola e seu entorno.

Esse trabalho de campo realizado no CEF 20 estendeu-se de Abril de 2015 a Junho 2015, quando realizei um campo exploratório, e mais efetivamente nos meses de Agosto de 2015 a Fevereiro de 2016, quando realizei uma observação participante, dezesseis entrevistas semiestruturadas e três grupos focais. Considero as primeiras incursões no local da pesquisa um campo exploratório porque nesse período ainda não tinha muito claro qual metodologia deveria usar. Nesse sentido, o contato com biografias sócio-antropológicas, através de uma disciplina cursada no programa de pós-graduação do departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, veio informar um método para realizar o trabalho a que me propunha: a *etnografia*. Devo acrescentar que o objeto abordado em minha pesquisa possui uma natureza extremamente fugidia a observação, de modo que a sua percepção se deu muito mais pela familiarização com os sujeitos e suas experiências a respeito do que pela observação propriamente dita do fenômeno. Os episódios de violência não ocorrem em momentos marcados, com sujeitos certos, ou mesmo sob formas compreensíveis fora dos parâmetros de avaliação subjetivos dos sujeitos que os protagonizam ou os suportam. Em alguns momentos, até mesmo sua frequência de manifestação é questionada, quando os sujeitos neles envolvidos discordam se aquele episódio é ou não violência. Essa natureza altamente fugidia e subjetiva que meu objeto ostenta apenas se revela à observação minuciosa e corriqueira, no envolvimento com os sujeitos que nos permitem o acesso às suas percepções e às suas experiências, que guardam o mais completo histórico da violência que ocorre ali. Estar presente na rotina da escola, compartilhando momentos presentes e passados, realizando, a partir de esforço etnográfico uma *observação participante*, se mostrou a maneira mais eficaz de acesso ao objeto que proponho.

Escolhido o método, passei dos meses de Agosto de 2015 a Fevereiro de 2016 – embora o mês de Outubro de 2015 tenha havido uma greve de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que paralisou a pesquisa por 29 dias – realizando a observação participante. O ato de observar foi realizado em diferentes momentos, uma vez que tinha a intenção de conhecer ao máximo a rotina praticada na escola. Nos dias em que ia à campo, (pelo menos três vezes por semana, em dias alternados), permanecia na escola os dois turnos. No começo observava de longe, sem jeito, anotando muito e um tanto

receoso de abordar os estudantes para lhes fazer perguntas; conversando mais com os professores que se prontificaram de imediato a me informar o que precisasse. Aos poucos, os estudantes foram me identificando como “o professor da pesquisa” e cada vez mais se sentindo à vontade para conversar comigo e esclarecer minhas dúvidas. Passei a frequentar os locais onde eles conviviam a convite deles mesmos, os chamava pelos nomes, já sentava com eles nos bancos e muretas no intervalo conversando e gravando com o celular sem causar estranheza. Até lanchei e assisti aulas a seu lado.

Nesse período, ainda apliquei dezesseis questionários semiestruturados (ANEXO 01) com sujeitos que se mostraram chave para o entendimento de certos pontos. Também realizei três grupos focais com os três principais grupos de sujeitos que compõem o cenário social da escola: com a equipe gestora; com os professores; e com os estudantes. Os critérios para a montagem dos grupos focais com os professores e gestores já foi dado pela modulação da escola (a escolha de turmas na escola pelos próprios professores no início do ano letivo). A principal dificuldade foi encontrar um “buraco” na agenda da equipe gestora que me permitisse conversar com todos os membros (seis) ao mesmo tempo – o que foi possível no final do ano de 2015, período em que a escola ficou mais vazia. Quanto ao grupo focal com os estudantes, o fato de ter havido uma greve de professores das escolas públicas do DF que durou mais de vinte dias (no final de 2015) atrapalhou a seleção da amostra para participar do grupo focal. Quando retomei a execução dos grupos focais (em Dezembro de 2015) alguns estudantes já estavam dispensadas de ir a escola, então tive que realizá-lo com os estudantes que estavam de recuperação em algumas disciplinas (na verdade, a equipe gestora me informou que a grande maioria dos estudantes estavam de recuperação em ao menos uma disciplina, isto é, a maioria estava presente na escola então). Quis que todos os anos do Ensino Fundamental estivessem representados, então pelo menos 01 estudante de cada um dos quatro anos dessa etapa educacional estivessem representados. Foram ao todo doze (12) estudantes, sendo que sete eram meninos e sete meninas. Nesse grupo focal (o que depois se repetiu para os demais), enquanto eu mediava a conversa, gravava as falas para a transcrevê-las depois (com o auxílio do software Ellan), uma professora de Português, que desde o início da pesquisa se mostrou bem prestativa, anotava os pontos que mais se destacavam na discussão. O tratamento de todo esse material se deu com a intenção de determinar um mapa cognitivo sobre o que os principais sujeitos postos em oposição nas situações de violência no CEF 20 entendiam acerca das

situações de violência que eclodem em sua escola. Para tanto, tive de estar atento para compreender (a partir da análise do mapa mental formulado com os dados levantados nos grupos focais) como cada grupo desenvolve um modelo cognitivo específico acerca da violência na escola ao trocar e discutir suas experiências coletivas a esse tema relacionadas.

Meu objeto de estudo são as *situações de violência que emergem da realidade de uma escola pública de Ceilândia*, o Centro de Ensino Fundamental 20 de Ceilândia. O conceito de situações de violência (que será melhor apresentado na discussão teórica) se mostrou um eficaz aporte, capaz de alcançar dimensões geralmente desprezadas pela pesquisa sociológica por não se tratarem de regularidades sociais, os *episódios de violência*. Em minha pesquisa, exploro a possibilidade de que os episódios de violência que emergem em uma determinada realidade social estão associados a padrões de interação e contextos ritualizados que podem ser descritos e compreendidos a partir da abordagem sociológica (COLLINS, 2008). Embora os episódios de violência sejam extremamente fugidios a observação empírica, os padrões de interação que lhes dão forma e os contextos ritualizados dos quais eles emergem podem ser acessados pela pesquisa de campo e sublinhados pela fundamentação teórica. A essa altura, uma primeira indagação se coloca na construção do meu objeto de pesquisa: que padrões de interação correspondem as principais situações de violência que se apresentam nos contextos ritualizados na realidade social do CEF 20?

O modelo proposto de situação de violência (COLLINS, 2008) a considera uma situação composta de três dimensões: o *episódio de violência* em si, isto é, a eclosão/manifestação da violência; um *contexto* em que ela emerge, que pode ser ritualizado; e um *padrão de interação*, que pode estruturar determinados desempenhos em episódios de violência. Coube à pesquisa verificar, num primeiro momento, se as principais situações de violência que eclodem nos contextos de interação do CEF 20 apresentavam essas dimensões e como elas se relacionavam, quando apareciam. Isto porque algumas das principais situações de violência que se manifestam no CEF 20 não apresentam todas essas dimensões. Veremos que há situações que se manifestam simplesmente como episódio aleatório de violência. Outra que apresenta episódio e contexto, mas não um padrão de interação. E até uma situação um tanto esquizofrênica, em

que um padrão de interação e todo um contexto ritualizado subsistem estranhamente desvinculados de qualquer episódio real de violência.

Num segundo momento, a pesquisa se dedicou a reconhecer as regularidades dessas situações de violência, procurando nos padrões de interação as regularidades que poderiam nos permitir a construção de uma *tipologia das situações de violência no CEF 20*. Para fins de apresentação, estabeleci essa tipologia sobre a oposição que os sujeitos da violência na escola exercem contra si. Uma vez que o elemento fundamental do conceito de situação de violência é a existência de pelo menos dois sujeitos em oposição. Por essa razão, organizei a tipologia das situações de violência no CEF 20 de acordo com as principais oposições que compunham as situações de violência ali observadas: *estudantes versus estudantes*; *professores versus estudantes*; *equipe gestora versus estudantes*; e *equipe gestora versus professores*.

E finalmente, a pesquisa discerniu sobre os padrões de trânsito da violência na escola em relação ao entorno social do CEF 20. No discurso acerca da violência na escola, muito se debate sobre a influência negativa do entorno das escolas – principalmente quando situadas em áreas periféricas – sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizados por elas (CARDIA, 1997). Todavia, a minha pesquisa revelou que não somente o entorno da escola exerce influência negativa sobre a escola, mas também a escola pode exercer uma influência negativa sobre seu entorno. É o caso de questionar: se o CEF 20 está sujeito a contaminação social de seu entorno, que pode se manifestar em episódios de violência que começaram fora de seus muros e acabaram sendo importados para a escola, ele também é capaz de contaminar seu entorno com episódios de violência que tiveram seu início dentro da escola? Noutras palavras, o CEF 20 têm exportado episódios de violência? Nesse sentido, como funciona essa dinâmica de importação/exportação de situações de violência em relação aos padrões de interação manifestos nessas situações de violência? Em que sentido a cidade pode ser percebida em sua relação com a escola, influenciando seus processos pedagógicos, ou como a escola se imprime na cidade, derivando seus padrões sociativos na medida em que seus sujeitos se movimentam pela cidade? E finalmente, quais os principais percursos que as situações de violência realizam, do exterior para dentro da escola, ou de dentro da escola em direção cidade?

Nessa introdução, acredito que cabe ainda um último esforço, a fim de situar o pesquisador no horizonte desse esforço de campo, esclarecendo em que sentido seu lugar



de fala é impactado por seu posicionamento ontológico. Como atitude que requer algum grau de envolvimento direto e conversação, a observação participante exige do pesquisador certo nível de desarranjo das suas expectativas pessoais e culturais, em favor da produção de conhecimento a partir de um envolvimento subjetivo com os interlocutores (CLIFFORD, 1998). Por causa dessa particularidade analítica, o desenvolvimento da etnografia sempre esteve associado a um debate político-epistemológico sobre a escrita e a representação da alteridade, isto é, um debate acerca dos limites da tradução da experiência sob a forma textual. Em resposta ao questionamento de sua validade baseado pelo debate alteridade/representação, Clifford (1998) ensaia uma estratégia específica de autoridade, em que a prática etnográfica capta sentidos específicos (através da empatia) e os concatena em contextos mais amplos de significação (ao integrá-los na teoria). Essa possibilidade de construção da legitimidade de um discurso etnográfico pela sua concatenação a um referencial teórico me ajudou a manter o distanciamento necessário dos sujeitos e das situações observadas, ao mesmo tempo em que me fornecia uma justificativa para certa aproximação – sem a qual o dado etnográfico em questão não poderia ser acessado. Reconheço que experiência e interpretação têm recebido ênfases diferentes, quando apresentadas como estratégias de autoridade e que a simples ligação de um fato observado a um quadro mais geral de interpretação não assegura a eficácia explicativa do argumento que os ligou – seja descrevendo a experiência, seja interpretando as situações, dando voz ao “nativo” ou ainda veiculando várias vozes a respeito do mesmo fato cultural.

Por outro lado, mais uma vez a natureza fugidia do meu objeto de estudo – as situações de violência em uma escola pública – condiciona o trabalho etnográfico a buscar *no relato dos sujeitos* os dados a partir dos quais essas situações podem ser reconstruídas. A maioria das situações de violência que analisei não foi testemunhada por mim, mas sim pelos sujeitos que as descreveram, que me narraram tal qual lembravam, ou quiseram que eu pensasse que lembravam. As vozes que aparecem no meu texto ecoaram para mim graças à empatia que consegui estabelecer com os sujeitos, mas ganharam um significado sociológico dentro do quadro teórico apresentado acima. Os relatos que ouvi e que foram importantes para minha análise – cujo anonimato está protegido por um código que defini para cada interlocutor: **P** e um número correspondem a um professor específico; **E** e um número correspondem a um estudante; e **EG** e um número a algum membro da equipe gestora – são reproduzidos, comentados ou mesmo referidos, mas nunca deixados de

lado. A narrativa compôs a substância da minha pesquisa e não poderia revelar tal substância recorrendo à outra maneira de relato. A narrativa é a alma e o corpo da minha etnografia.

A vocação da sociologia para reconhecer as regularidades da ação sempre deixou os sociólogos pouco à vontade com lidar com a contingência e o acidental. Não é à toa o conhecido desprezo sociológico pela narrativa dos fatos. Os interpretamos de acordo com suas regularidades, mas nos recusamos a relatar-lhes a cronologia. E dessa forma, poucas vezes o acidental compõe a reflexão sociológica sobre causação, como se apenas variáveis gerais, estruturadas, observáveis e esquematizáveis fossem responsáveis por gerar movimento social. Em minha pesquisa, os incidentes isolados, os acontecimentos acidentais, o mal entendido raro, uma pequena palavra na hora errada podem gerar as situações mais tensas e violentas. E, ainda que elas ocorram dentro de padrões de sociabilidade reconhecíveis, não derivam necessariamente deles e nem respeitam qualquer forma de evolução derivada desses padrões. Nesse sentido, minha pesquisa reconhece a necessidade de se pensar a narrativa como recurso analítico capaz de captar a realidade acidental que interage com os elementos sociais estruturados e, quiçá, conferir-lhe um sentido mais geral, segundo o modelo teórico adotado.

Ainda reafirmo minha identidade quanto um professor e militante da escola pública e de qualidade. E foi como esse professor que procedi a minha etnografia. De alguma maneira, acho que seria inevitável esconder essa identidade dos sujeitos da pesquisa. Pelo contrário, equipe gestora, professores e até os estudantes sabiam que eu era professor (por isso eles sempre me chamavam de professor quando dialogávamos, como ficará claro nos trechos transcritos). Embora não tenha sido uma escolha deliberada e correspondente a um aspecto metodológico, eu ser reconhecido como professor me facilitou enormemente o acesso aos sujeitos da pesquisa. Por um bom tempo, eu fui “o professor da pesquisa” no CEF 20 de Ceilândia, identificação que explorei ao máximo que eu pude para acessar aquela realidade.

## 2)- A VIOLÊNCIA NA ESCOLA, À ESCOLA E DA ESCOLA

O fenômeno da disseminação de casos de violência em escolas brasileiras chama a atenção de pesquisadores em diversos campos do saber, o que têm contribuído, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, com a significativa ampliação do conhecimento a esse respeito. *Violência na escola* é um tema em constante construção e atravessado por tensões conceituais e contradições de definição que por vezes geram acaloradas divergências, nem sempre produtivas. Não obstante, há no discurso social atualmente produzido sobre educação uma recorrente ideia (ideia essa compartilhada com a grande mídia e com o senso comum, como vimos na introdução) segundo a qual a relação entre estudantes e comunidade escolar – de um lado – e professores e equipe gestora – de outro – desenvolve-se de maneira conflituosa, contraditória, simbólica e fisicamente violenta. E que tal natureza de interação compromete a qualidade cognitiva, cultural e ética da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras já assoladas por uma pretensa crise.

Algumas pesquisas no campo da educação argumentam que as situações de ensino e de aprendizagem desenvolvidas no âmbito das escolas atravessam uma crise que se manifesta de variadas formas, mas que pode ser percebida estatisticamente através do *fracasso dos processos de aprendizagem*, do *adoecimento crônico da categoria dos professores* e do *aumento de casos de violência na escola* (AGUIAR e ALMEIDA, 2006; AQUINO, 1998; BLANCHARD-LAVILLE, 2000; BUENO e LAPO, 2005; CODO, 1999; DEJOURS, 1994; KAZTMAN, 2008; SOUZA, 2002; ZARAGOZA, 1999).

Perpassada pelas transformações sociais que reestruturam as sociedades industriais em desenvolvimento, a *suposta crise na escola* vem sendo compreendida no campo acadêmico em seus aspectos estruturais, formais e simbólicos, de forma muitas vezes normativa, sobretudo no que diz respeito a seus efeitos sobre a condição docente e a reprodução das desigualdades sociais. Um exame mais detalhado da evolução teórica do *tema violência na escola* pode ajudar a compreender como essa tradição se constitui, bem como pode revelar um caráter negligenciado pelas pesquisas sobre violência na escola, que acredito essencial à sua compreensão.

## 2.1)- O discurso acerca da violência na escola

Um primeiro desafio para quem se aproxima do discurso acerca da violência na escola é lidar com a multiplicidade de definições relativas a esse tema. Sendo focado por disciplinas as mais diversas, que tendem a defini-lo a partir das unidades de análise e da tradição teórica que lhes são caras (BLAYA, 2002), violência na escola é um conceito variado e carregado de camadas de interpretação, sujeito a significações que só o exame de sua história teórica pode revelar. Além disso, o que pode ser caracterizado como violência na escola “varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, diretores, alunos, etc.), da idade e, provavelmente, do sexo” (ABRAMOVAY e RUA, 2004, p.21), o que revela a proeminência do lugar de fala sobre a definição do discurso que se pronuncia acerca da violência na escola. A ênfase de cada estudo é definida pelo que o pesquisador entende como violência na escola, diante da heterogeneidade de sua manifestação, o que torna difícil **uma** definição. Além do que, a violência na escola desestrutura representações sociais fundamentais, como a ideia de infância inocente e da escola como um refúgio da paz (CHARLOT e ÉMIN, 1997, *Apud* ABRAMOVAY, 2002) o que dificulta ainda mais a conceituação e mesmo o debate do fenômeno no espaço escolar.

Uma definição que busca ampliar as possibilidades de análise do conceito violência na escola, a partir da tradição a esse tema relacionada nos estudos franceses, a classifica em três níveis (CHARLOT, 1997):

- a. Violência física: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes tipificados pelo código penal, vandalismos;
- b. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c. Violência simbólica ou institucional: que se refere ao mal-estar experimentado por estudantes que não se identificam com a escola que frequentam, e acabam desmotivados e alheios, quase impermeáveis às práticas pedagógicas; à incapacidade de a sociedade acolher os jovens no mercado de trabalho; as relações desiguais de poder entre professores e estudantes que impõem com absoluta autoridade percursos pedagógicos desconectados da realidade e do interesse desses jovens. Por parte dos professores, a violência simbólica e institucional se manifesta pela negação da identidade e da satisfação

profissional, que se veem obrigados a suportar o absentismo, a modorra e a indiferença de estudantes que consideram desmotivados.

Outra importante diferenciação conceitual introduzida no debate por Charlot foi sua distinção entre os tipos de violência que se manifestam no espaço escolar. O primeiro tipo de violência é o que eclode no espaço escolar, mas que não está ligado à natureza das atividades da instituição. Ele chamou essa violência de *violência na escola*, ou seja, aquelas situações de violência que não se originaram pela lógica organizacional praticada na escola, mas se manifestaram em seu interior por contágio social. A *violência à escola*, ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, praticada contra *quem* a representa (professores, por exemplo). E finalmente a *violência da escola*, aquela que é praticada contra estudantes através da maneira como são tratados por professores e gestores (CHARLOT, 2002). A partir de tais categorias, veremos que muitos estudos sobre violência na escola (sobretudo a partir da década de 1990) ampliaram o entendimento que dispomos sobre o tema, balizando debates importantes que por muito tempo foram negligenciados, como o sobre o impacto da organização pedagógica excludente sobre o acesso ao ensino de qualidade de forma democrática.

Minha pesquisa também veio a se beneficiar com o uso desse conceito, na medida em que considerou tanto os níveis de violência quanto a natureza de sua manifestação como *índices de violência* na escola estudada. Como a intenção principal da pesquisa era ligar um contexto ritualizado a um episódio de violência, através da determinação do padrão de interação a essa situação relacionado, a adoção do conceito de Charlot me pareceu adequado para determinar os episódios de violência que se despertaram (ou foram evocados) no CEF 20 durante a pesquisa.

Ainda que tal conceito tenha servido aos fins etnográficos propostos em minha pesquisa, cabe ressaltar que violência na escola pode ser entendida de forma bem diferente, de acordo com a tradição dentro da qual o estudo é desenvolvido. Nos Estados Unidos – cuja maioria dos estudos no campo do bullying aborda o envolvimento de estudantes em gangues – muitas pesquisas utilizam o conceito de *delinquência juvenil*. Na França, onde abundam pesquisas sobre incivildades e reprodução social, a violência na escola é referida como violências *antissociais* e *antiescolares*, como formas naturalizadas e até escamoteadas de um poder que não se nomeia, mas que se impõem arbitrário e irrefletido,

perpetuando com sua lógica as relações sociais de uma sociedade desigual. Já na Inglaterra, o termo violência na escola só é empregado no caso de conflito entre estudantes e professores ou em casos que envolvam punições administrativas por parte da escola ou mesmo em prisão do estudante (ABRAMOVAY, 2002).

Em diversos estudos realizados no Brasil, pesquisadores vêm refinando o conceito de violência na escola, considerando variáveis como: população, cor da pele, território e urbanidade, gênero, status social, contágio social, etc. O que leva a literatura brasileira sobre o tema a focar em seus estudos muito além das manifestações físicas, considerando violência na escola a partir de categorias como ética, política, gestão democrática e violência simbólica (SPOSITO, 1998) – nos remetendo a compreensão da violência na escola como a quebra do diálogo, como a ruptura da relação negociada e como a negação do conflito como forma de sociação (SIMMEL, apud. MORAES, 1986). Nessa perspectiva, o nexos social é rompido pelo uso da força, substituindo a relação social constituída pela comunicação por outra orientada e manifesta por índices violentos. O diálogo e o discernimento, bases para a transmissão pacífica do conhecimento, são rompidos pela incapacidade das realidades escolares de gerenciar contextos sociais crivados de diversidade, tensões e conflitos (RODRIGUES, 1994).

No Brasil, as pesquisas produzidas sobre violência na escola ainda são insuficientes, dada a heterogeneidade que o tema abarca. Desenvolvidas em sua maioria por grupos de classe e instituições públicas – com forte conotação diagnóstica –, os programas de pós-graduação e equipes de pesquisadores ligados às universidades só recentemente começaram a incorporar em suas agendas perspectivas temáticas como as citadas acima, que procuram ampliar o entendimento acerca do conceito e das condições de organização das pesquisas (sobretudo a pesquisa de campo) que se realizam sobre a violência na escola (SPOSITO, 2001).

Nas ciências sociais, as pesquisas vêm incorporando o tema da violência em seus variados desdobramentos, embora pouco se registre acerca da violência nas escolas. As pós-graduações em Educação só recentemente (e de forma limitada) passaram a oferecer linhas de pesquisa dedicadas a violência na escola. Enquanto o poder público não influencia a ampliação das iniciativas nesse tema, ao não fomentá-las através de suas agências de incentivo à pesquisa. Dessa forma, a pesquisa sobre violência na escola tem se

desenvolvido no Brasil de forma esparsa e fragmentada, ainda que tenha levantado muita informação relevante ao longo de sua trajetória (SPOSITO, 2001).

O tema violência na escola desponta de fato no horizonte das pesquisas sobre educação no Brasil a partir da década de 1980, com uma série de iniciativas de instituições públicas para registrar as ocorrências de violência nas escolas, na perspectiva de traçar um quadro o mais realista possível que serviria de referência para a ação dos gestores. Ainda que os dados sejam considerados precários, descontínuos e enviesados, esses primeiros diagnósticos relatam depredações, invasões da escola em períodos ociosos e furtos como os maiores problemas das escolas públicas brasileiras na década de 1980 (SPOSITO, 1994 e 1999; PINTO, 1992; SARMENTO, 1987). Ainda que esses problemas sejam até hoje apontados nas pesquisas sobre o tema, muitos aspectos do fenômeno da violência na escola passaram despercebidos por tais diagnósticos, como seu espectro estrutural e simbólico, bem como sua relação com a lógica interna praticada nas situações de aprendizagem.

A partir da década de 1970, o tema surge no horizonte acadêmico nacional em estudos sobre violência e crime em áreas periféricas que atingiam de alguma forma as escolas. Na década de 1980, pesquisas sobre depredação de patrimônio ficam comuns. Já na década de 1990, a maioria dos estudos sobre o tema começa a tratar de agressões cometidas por estudantes, bem como o envolvimento deles com drogas e gangues – como nos estudos americanos de 1940 e 1950. Somente a partir dos anos 2000 a pesquisa sobre violência na escola no Brasil adota um olhar mais interessado a tipos de violência que não se manifestam de forma física e que não estão relacionados somente a fatores exógenos macrosociais. É quando surgem pesquisas sobre as condições de permanência na escola relacionadas ao bem-estar e a afetividade. E, embora a maioria foque a condição do professor frente a um estudante violento, o olhar da pesquisa começa a se deslocar dos condicionantes estruturais para as especificidades subjetivas frente à violência na escola, denotando um aumento da sensibilidade analítica por parte dos pesquisadores (SPOSITO, 1999).

Mas, apesar desses estudos aparecerem cada vez mais no cenário analítico brasileiro, a maioria ainda tenta explicar a violência na escola a partir de fatores externos e unidades analíticas isoladas, de forma unilateral, o que torna o estudo do tema no país insipiente no que diz respeito ao entendimento das condições interacionais dentro das quais

as situações de violência eclodem. Pretendo abordar de forma mais pormenorizada esses estudos quando empregar o elemento analítico negligenciado por eles, os relacionando a uma perspectiva metodológica e teórica que acredito adequada a análise da violência na escola do ponto de vista interacional.

Embora o termo ainda esteja em caloroso debate, a conceituação de Charlot forneceu uma razoável chave interpretativa com a qual visitei o campo de estudo. Devo ainda acrescentar que Charlot também considera crimes e delitos (roubos, furtos, consumo de drogas, etc.), tais quais descritos pelo Código Penal, como formas de violência na escola e que as incivildades são entendidas a partir da representação que os atores têm delas, isto é, conforme elas são definidas *pelos atores* sociais (DEBARBIEUX, 1996); e também que a percepção cada vez mais recorrente da *escola como produtora de violências*, em níveis estrutural e simbólico (na verdade, a experimentação de campo demonstrou que, mais do que isso, a escola tem até mesmo contaminado seu entorno social com situações de violência) têm se tornado um importante nicho de pesquisa e foco de interesse social, levantando informações e formulações que aumentam o nível de conhecimento sobre o tema.

Acrescento ainda que a intenção da minha pesquisa não é o estudo da violência na escola, à escola ou da escola, isto é, dos tipos de violência que eclodem na escola, *mas das condições de interação sob as quais a violência manifesta-se através da sociabilidade praticada em uma escola*. Para tanto, pretendo utilizar outro conceito que, embora oriundo daquele, não exige uma determinação pacificada do que se entende por violência na escola para sua articulação na pesquisa.

## **2.2)- O negligenciado caráter interacional da violência na escola**

Toda uma tradição de análise, desenvolvida dentro de disciplinas como a sociologia, a gestão pública e a pedagogia, argumenta que as situações de ensino e aprendizagem atravessam o que a pesquisadora Iracema de Macedo Pain chama de crise dos padrões de ensino (PAIN, 1997). Tal crise se manifestaria de variadas formas, mas poderíamos percebê-la através de seus três aspectos mais estaticamente evidentes: o fracasso dos processos de aprendizagem e o adoecimento crônico da categoria dos



professores e o *aumento dos casos de violência na escola* (NOGUEIRA, REBOLO e SOARES, 2010).

Consideradas como os efeitos mais nocivos da suposta crise que a escola pública atravessa – pois engordam as taxas de reprovação e abandono entre os estudantes, bem como as de afastamento e desistência da carreira de magistério entre os professores – são os objetos preferidos das pesquisas sobre educação realizadas no Brasil, a partir da virada de qualidade da pesquisa na escola iniciada na década de 1990 (SPOSITO, 2001). Tanto que cada um desses efeitos tornou-se tema fundante de um campo de estudos.

As pesquisas sobre violência na escola, sobretudo a partir da década de 1990, têm se diversificado de forma exponencial. Têm, por exemplo, se dedicado ao estudo da relação entre territorialidade e violência na escola (COSTA, 1993; RODRIGUES, 1999; GUIMARÃES, 1995; PAIM, 1997; CARDIA, 1997); a aplicação de grandes surveys com jovens de grandes capitais em que sua relação com a violência é avaliada a partir de variáveis tiradas à realidade social dos estudantes (UNESCO, 2009; ABRAMOVAY, 1999; MINAYO, 1999); em estudos etnográficos realizados a partir da adoção de conceitos e instrumentos que permitiram a avaliação do estado de vitimização dos atingidos pela violência na escola (ILANUD, 2000; COSTA, 2000; ARAUJO, 2000; RODRIGUES, 1994; BANDEIRA e HUTZ, 2010), apenas para citar alguns dos trabalhos mais influentes dentro do tema, como mostra da diversidade de abordagens a que ele se submete.

Mas, embora se constituam unidades de aproximação do fenômeno violência na escola comprovadamente viáveis, essas abordagens pelas quais a violência na escola tem sido focada sempre foram desenvolvidas isoladamente nas pesquisas, como se essas formas de manifestação da violência na escola não possuíssem um evidente elo social, uma relação constituinte do problema não somente por possibilitá-lo, mas por condicioná-lo mutuamente através dos seus próprios processos sociativos: *a relação que o sujeito estabelece quando é vítima ou autor de uma violência na escola*. Ou são estudos produzidos sobre os professores e sua relação com a violência suportada na escola, ou sobre os estudantes e suas formas de se relacionar com essa violência (em muitas pesquisas aparecendo como o principal promotor da violência nos espaços escolares), ou sobre gestores diante do desafio de administrar a violência na escola. Não ocorrendo a esses trabalhos a possibilidade de se desenvolver uma abordagem teórica capaz de articular os

sujeitos protagonistas dos episódios de violência, numa análise mais completa sobre como a violência realmente se manifesta na escola em seus aspectos interacionais.

Tal tendência a eleger como foco de estudo uma ou outra dessas abordagens, a partir do isolamento de *um* dos sujeitos a elas submetido como enfoque único, é índice da maneira como as pesquisas nesse campo têm organizado suas análises de forma fragmentada, isolada e pouco inspirada por pesquisa etnográfica. Dessa maneira, temos no Brasil uma grande maioria de pesquisas que enfocam a violência na escola a partir do ângulo do professor ou a partir do ângulo do estudante (algumas poucas também enfocam a equipe gestora, mas também de forma isolada), sobretudo na tentativa de se estabelecer como cada um desses sujeitos se relaciona com a violência e de que maneira ela acaba por corromper o processo de ensino e aprendizagem (AGUIAR e ALMEIDA, 2006; AQUINO, 1998; BLANCHARD-LAVILLE, 2000; BUENO e LAPO, 2002; CODO, 1999; DEJOURS, 1994; FREITAS, 2007; SOUZA, 2002; REBOLO, NOGUEIRA e SOARES, 2010; VELEZ, 2010; COSTA 2000).

Por outro lado, a escuta sensível de relatos e trajetórias de sujeitos a essas condições expostos (cada vez mais presentes nos estudos sobre violência na escola produzidos no Brasil, in [COSTA, 2000]) revela a dimensão subjetiva de uma problemática que já não pode ser negligenciada: *a maneira conflituosa como a relação estudantes x professores/gestores se constitui nas escolas públicas brasileiras tem se tornado cada vez mais evidente*. Uma relação que deveria estar pautada pelo diálogo e o entendimento, aparentemente fenece desgastada numa estrutura de interação que parece orientada a ampliar a oposição entre esses elementos básicos da relação de aprendizagem. Os efeitos dessa oposição, manifestos geralmente sobre a forma de violência – simbólica ou física – acabam por sublinhar a gravidade de uma situação que apenas começa a ser compreendida.

Inicialmente, poderíamos afirmar que há bastante literatura dedicada à análise da violência na escola, principalmente a respeito da condição do professor figurando nesse quadro. Muitos desses trabalhos referem-se a um sofrimento psíquico, a um *mal-estar docente*, que estaria relacionado ao exercício da prática pedagógica em ambientes escolares marcados por situações de conflito e violência (NÓVOA, 1995; SOUZA, 2003; ESTEVES, 1999; BUENO e LAPO, 2002; ZARAGOZA, 1999; CODO, 1999; BLANCHARD-LAVILLE, 2000; DEJOURS e ABDOUCHELI, 1994). Seus efeitos estariam relacionados

ao alto número de afastamentos para tratamento de saúde por parte dos professores, bem como o abandono da carreira do docente. Conhecida formalmente como síndrome de *burnout*, o mal-estar docente é caracterizado pelo esgotamento dos recursos pessoais dos professores frente às exigências da função pedagógica, ao ponto desses profissionais não serem mais capazes de exercer suas funções na educação (CODO, 1999).

Souza chega a afirmar que “todos os que são professores conhecem essa experiência devastadora: ser profissional e psiquicamente destruído por crianças e jovens que os destituem do lugar de professores, não pelo fracasso, mas pela ausência, pela recusa de entrar no jogo da escola” (SOUZA, 2002, p. 109). A manifestação de sintomas psicológicos negativos em um quadro como esse seria responsável por aumentar tanto o número de profissionais da educação que se afastam para tratamento de saúde quanto pela adoção, por parte do professor, do que Zaragoza chamou de “*produção da degeneração da eficácia docente*”, isto é, a adoção consciente de um comportamento não adequado ao eficaz desenvolvimento da prática pedagógica” (ZARAGOZA, 1999).

Aguiar e Almeida, enfocando o problema pela abordagem psicanalítica, referem-se a um sofrimento psíquico que seria sintomático do mal-estar suportado pelo professor nas relações de aprendizagem, que consideram cada vez mais hostis e impermeáveis a intervenções pedagógicas. Para elas, o mal-estar docente não se configura como uma doença, mas como um desconforto subjetivo diante das extremas exigências da função pedagógica em colisão com as realidades educacionais hostis, que se manifesta, sobretudo, pelas queixas em relação ao trabalho e o aparecimento de quadros depressivos e de apatia. Sufocados pelas múltiplas exigências que a escola demanda frente aos desafios diários de se lidar com a violência e pelos ideais inalcançáveis que os educadores se impõem, os professores experimentam um sentimento de frustração que, não encontrando um canal de escuta, somatiza-se como apatia, desânimo crônico e despersonalização (AGUIAR e ALMEIDA, 2006).

Uma vez que na escola os problemas surgem sempre em interface com problemas pessoais e problemas escolares, Blanchard-Laville (2000) avalia o aparecimento do sintoma emocional negativo em referência a dificuldade que os indivíduos têm, em geral, de lidar com as frustrações e dos professores, em particular, de lidar com o desamparo no qual o exercício pedagógico se desenvolve frente às crescentes demandas da sociedade

para com eles e os desafios de se lidar com estudantes cada vez menos receptivos. Mais uma vez as múltiplas exigências que a situação de ensino e de aprendizagem faz ao professor e a falta de apoio que suporta, nunca encontrando resposta adequada às suas apreensões, são acusados de ampliar a sensação de desamparo crônica que responde às apreensões dos professores ao lidarem com situações de violência na escola.

De modo que o debate acerca da violência na escola tende a focar a situação dos professores e do mal-estar que suportam, creditando as fontes desse mal-estar às constantes transformações que a pós-modernidade vem impondo a uma escola incapaz de satisfazê-las; às exigências cada vez mais complexas que as situações de aprendizagem fazem ao professor, que os leva a um sentimento de frustração diante da incapacidade de satisfazê-las; ao caráter constantemente incompleto do sentido da ação educacional, que não encontra um fim e precisa constantemente se refazer e se reavaliar; à interface pessoal do professor em sua trajetória profissional em contato com os problemas de uma escola indiferente às suas angústias e inquietações e cada vez mais violenta; e, finalmente e apenas *en passant*, a relação que os professores e estudantes estabelecem nos espaços e tempos de aprendizagem, que atrapalharia o desenvolvimento do eficaz desempenho pedagógico (AGUIAR e ALMEIDA, 2006; AQUINO, 1998; ESTEVES, 1999; BUENO e LAPO, 2002; ZARAGOZA, 1999; CODO, 1999; BLANCHARD-LAVILLE, 2000; DEJOURS e ABDOUCHELI, 1994).

Por outro lado, temos pouca literatura a respeito da condição subjetiva do estudante em situações de violência na escola (que não envolva pesquisas sobre bullying). E os poucos estudos que focalizam o estudante (fora do campo de estudos do bullying) ainda se concentram em analisar a situação específica do professor lidando com estudantes não adaptados a uma lógica escolar em crise, ou em grandes *surveys* orientados a avaliar as relações que eles estabelecem com as variadas modalidades de manifestação de violência, não necessariamente vinculadas à escola (SPOSITO, 2001). Se as análises estruturais e psicológicas sobre a condição docente frente à crise da educação se avolumam, pouca coisa é encontrada a respeito da condição do estudante nesse quadro ou mesmo da *relação estudante-professor* estabelecida a partir de tais condições. Outro sim, o estudante é constantemente apontado não como um sujeito que sofre à sua maneira os efeitos negativos das violências na escola, mas como uma das mais constantes causas do mal-estar docente; e

sua relação com o professor tende a ser compreendida pela não adequação a um ideal de estudante que supostamente favoreceria o desenvolvimento da aprendizagem.

A maioria desses trabalhos sobre violência na escola cujo enfoque é o estudante tende a recortar o seu comportamento de um cenário orientado por um ideal geral de educação, sem que as verdadeiras relações que sua subjetividade estabelece com as situações de aprendizagem em conflito sejam consideradas. Rotulado como indisciplinado, inadaptado, agressivo, violento, passa a amargar uma identidade que tende a naturalizar-se, criando verdadeiras carreiras epistemológicas de estudantes fadados ao fracasso escolar (BECKER, 2009), uma vez que não conseguiriam se adaptar às exigências de uma escola que se esforça em declarar-se inclusiva. Quando essas trajetórias de fracasso são abordadas, as pesquisas tendem a relacioná-las a aspectos individuais externos aos planejamentos pedagógicos e impermeáveis às intervenções de que os professores fazem uso comumente – trajetórias cujo itinerário conduz geralmente à violência escolar (AGUIAR e ALMEIDA, 2006; AQUINO, 1998; BLANCHARD-LAVILLE, 2000; DEJOURS, 1994; MIRANDA, 2010; VELEZ, 2010; PINTO, 1992; ARAUJO, 2000). Tais pesquisas, ainda que realizadas sob enfoques específicos, revelaram que o estudante é completamente responsabilizado por seu fracasso diante de um modelo que não o compreende nem o aceita e que parece não se referenciar por mais nada a não ser uma lógica escolar irrefletida que se reclama democrática.

Não obstante os avanços registrados por essas pesquisas, todo um universo de variáveis observáveis empiricamente, que poderiam surgir como unidades numa análise relacional, permaneceu oculto a elas. Os limites sociativos, as resistências caladas, os acordos tácitos, as pequenas vilanias e as maldades descaradas que se constituem nas relações ordinárias donde eclodem os episódios de violência são absolutamente negligenciados, em favor da compreensão da violência na escola sob um ideal de educação que teima em não se realizar. No quadro geral das pesquisas sobre a violência na escola, temos o professor de um lado, acuado, adoentado e descontente, contando os minutos para acabar seu turno; e o estudante do outro, ameaçando, menosprezando, exercendo seu incompreendido poder sobre um professor cada vez mais esgotado (REBOLO, NOGUEIRA e SOARES, 2010).

Desta forma, a extensa tradição de análise do tema violência na escola negligencia a *natureza interacional do fenômeno e sua capacidade de determinar as situações de violência na escola*. Essa forma de pensar o problema reforça aspectos das pré-disposições analíticas já consolidadas, em detrimento de uma pesquisa mais funda sobre as condições de convivência na escola. Tal tendência a entender o estudante e seu desempenho a partir de rótulos atribuídos em relação a contextos estruturados (BECKER, 2009), têm impedido que as pesquisas em educação se dediquem a compreender qual as possíveis relações entre a subjetividade dos estudantes e a violência na escola, bem como com o mal-estar docente, a partir da compreensão dos elementos constitutivos da relação de aprendizagem. Assumindo um caráter demiúrgico, essa tendência se manifesta na escola através da total indiferença do professor pela trajetória individual dos estudantes e a articulação descontextualizada de conteúdos pedagógicos aleatórios (como veremos à frente), atrapalhando ainda mais o entendimento do real efeito que a aplicação desses rótulos causa nas trajetórias acadêmicas individuais desses estudantes.

E os efeitos da rotulagem sobre as condições de aprendizagem é somente um dos aspectos da subjetividade dos estudantes negligenciado pelas análises sobre a violência na escola. A dimensão do controle social que a escola exerce sobre os indivíduos, sobretudo estudantes, e a forma como esse controle acaba por ligar-se a um conjunto de saberes e instituições cuja função é controlar o corpo e a subjetividade desses indivíduos também é pouco estudado até agora. Nesse sentido, o uso da noção de panóptico tal qual proposto por Foucault (FOUCAULT, 2000) pode nos fornecer algumas inspirações para começarmos a entender a maneira como a organização dos tempos e espaços de aprendizagens pode orientar-se pelo controle mais eficaz, com o menor esforço, dos corpos na escola. E que essa forma de organizar a lógica escolar, ao desconsiderar a necessidade de marcos, momentos ou institutos onde os sujeitos submetidos possam interferir sobre ela, contribui com a eclosão de mais conflitos e situações de violência.

Aceitar na pesquisa que o poder, em uma lógica social complexa como na escola, está diluído por toda a configuração social, irradiando-se de pontos diferentes e orbitando desigualmente os mesmos pontos, implica o *exame da autoridade na escola e do exercício do poder nas interações de aprendizagem*. Como instituição socializadora, a escola está orientada para que todos sejam *igualizados*, e essa tentativa de homogeneização se exerce

através de mecanismos disciplinares e de planejamento de atividades que esquadriham os tempos e espaços em que a aprendizagem se desenvolve, impondo aos corpos que ali se movimentam um aspecto dócil e civilizado. Por outro lado, apesar de toda a lógica de controle que se exerce na escola, ela é recortada por formas de resistência que se impõem ao padrão socializante hegemônico, perpassando de conflitos o conjunto das interações e configurando o ambiente escolar como um espaço de colisão constante entre poderes divergentes (FOUCAULT, 2004). E se partirmos do pressuposto de que a intervenção escolar é estruturalmente normativa e civilizatória, a relação professor-estudante, antes de somente importar efeitos exógenos que determinam seu caráter conflituoso, funciona compulsoriamente de forma conflituosa, através da tensão autoridade-resistência e seus efeitos sobre esses agentes.

A opção pedagógica de se *negar o conflito como uma forma positiva de interação social*, normal mesmo em ambientes de aprendizagem – e que possui um potencial enorme de gerar sociabilidade e gerir situações de impasse, tão comuns nas escolas – se liga a uma tendência mais geral das sociedades atuais de negar o conflito, considerando-o possível causador da violência<sup>5</sup>. Desde que o *novo paradigma da violência* se consolidou no cenário cultural do ocidente, ou seja, desde que a violência perdeu seu status positivo e legítimo numa perspectiva de libertação política e de desacordo social, passando a significar algo estritamente negativo – um fracasso dos meios de negociação –, o conflito inerente aos desenvolvimentos da sociabilidade também passou a ser considerado como algo negativo e indesejável (MARTUCCELLI, 1999). No discurso e na prática educacional, ele é sistematicamente negado, tanto do ponto de vista estrutural (pela não articulação de espaços, institutos ou momentos para a mediação de conflitos) quanto do ponto de vista representativo (pela recusa ideológica em aceitar as condições de conflito como naturais em situações de aprendizagem, considerando-as a partir de um ideal de educação pelo qual os processos de aprendizagem só se desenvolveriam dentro em uma atmosfera de absoluta harmonia e disciplina). Mais tarde veremos que essa *recusa representativa* de lidar com o conflito não significa um *esvaziamento representativo* das condições de mediação que os conflitos na escola estudada estabelecem naturalmente. Poderemos então perceber, ao

---

<sup>5</sup> A esse respeito, consultar texto “*Administração de conflitos, espaço público e cidadania Uma perspectiva comparada*”, de Roberto Kant de Lima, disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/73/72>, acesso em 12/09/2016.

avaliar as condições pelas quais *o CEF 20 exporta situações de violência* começadas em seu interior, que a disponibilização, mesmo que acidental, de momentos para a mediação de situações de conflito pôde significar uma considerável redução das situações de violência no entorno social da escola.

Por outro lado, o “*conflito*”, entendido por alguns estudiosos da violência na escola como reflexo da “*crise da autoridade pedagógica*”(AGUIAR e ALMEIDA, 2006; AQUINO, 1998; MIRANDA, 2010; REBOLO, NOGUEIRA e SOARES, 2010; VELEZ, 2010; SALLES e SILVA, 2010), vem sendo considerado – em algum sentido até por esses teóricos – como um componente orgânico às interações em ambiente escolar, uma vez que tal forma de sociação comporta uma possibilidade de gerar identidades e formas específicas de interação; bem como moldar condutas, assim como tenta a “*disciplina*”(SIMMEL, In: MORAES FILHO, 1983). Apesar disso, essas análises ainda insistem em considerar o conflito como componente negativo dentro de uma perspectiva de atuação pedagógica que precede de autoridade inquestionável.

A análise do conflito na escola que concentra sua atenção sobre os aspectos negativos do conflito corrobora silenciosamente a ideia de que a ação institucional do professor dá-se pela delegação de poderes ofertados a ele por uma coletividade abstrata que justificaria o uso legítimo desse poder nas situações de aprendizagem (PERALVA, 2000). Ao desconsiderar o caráter sociativo e orgânico do conflito sobre o funcionamento dessas situações, aqueles pesquisadores da violência na escola extrapolam o potencial explicativo da *crise da autoridade docente* como noção capaz de explicar a conflitualidade em situações pseudo-harmônicas. A crise da autoridade pedagógica paira assombrosamente sobre a suposta crise da escola pública – assim como a violência na escola – como um dos fantasmas que têm rondado a instituição “Escola” (AQUINO, 1998). Escola que considera a autoridade como dispositivo basal de estruturação e efetivação da ação institucional.

Essa noção tem considerado a *ampliação das instituições e possibilidades de controle sobre a realidade da escola*, que dispõem de mecanismos e saberes os mais variados para densificar o controle sobre a ação dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, como uma reação não só “natural”, mas desejável da ação pedagógica frente à violência na escola. É quando saberes como a pedagogia, a psicologia, o serviço social, a orientação educacional, etc., juntam-se a instituições como conselhos de classe,



conselhos de segurança, associações de pais e mestres e ainda a presença da polícia no ambiente escolar como forma de reforçar uma autoridade cada vez mais questionada. O controle sobre o corpo, através da disciplinação das condutas nos tempos e espaços escolares, e o controle da tradição, através da seleção descontextualizada do conteúdo transmitido pela escola (ARENDR, 2003), têm gerado muito mais exclusão e desenvolvimentos diferenciados do que um ambiente harmônico no qual a educação pode se desenvolver de forma eficaz e democrática geraria.

Por outro lado, a pesquisa de campo apresentada nessa dissertação partiu do pressuposto de que um entendimento isolado de cada um desses possíveis ângulos de abordagem, focados em sujeitos suspensos às suas situações de convivência, inviabiliza uma compreensão da violência que ocorre na escola a partir de seus elementos interacionais. Isto é, *um entendimento do fenômeno que articula a maneira como os indivíduos a ele submetidos desenvolvem sua sociabilidade no momento em que a violência eclode na escola*. O que está em questão em minha pesquisa não é que violência o indivíduo praticou ou sofreu na escola, mas o que ele estava fazendo, com quem, em que momento da rotina escolar e porque ele sofreu ou praticou a violência.

*Trata-se de uma descrição dos padrões de interação relacionados às situações de violência na escola*, que acredito possibilitar um entendimento inexplorado do fenômeno, que poderíamos – sem pretensões conceituais – chamar *decompreensão relacional da violência na escola*. Tal compreensão somente poderia ser possibilitada pela adoção de uma unidade de análise que me permitisse visualizar no campo de estudo, através do método etnográfico, as condições reais sob as quais a sociabilidade se desenvolve em momentos marcados pela violência. Uma abordagem capaz de aproximar as variáveis ainda não postas em diálogo teórico: o comportamento sociativo dos estudantes, dos professores e gestores – principais sujeitos nos episódios de violência na escola – quanto ao padrão de interação estabelecida nos momentos em que episódios de violência manifestam-se na escola.

### **2.3)- A compreensão relacional da violência na escola (operacionalizada pelo conceito de situações de violência na escola)**

Considerado a partir do ponto de vista discutido acima, o discurso acerca da violência em espaços de ensino e aprendizagem se mostrou pouco ocupado em avaliar *o impacto das formas de organização e desenvolvimento da interação nesses ambientes como fator causal da violência na escola*. Assim como excessivamente focado em alguma modalidade de manifestação da violência, a partir da adoção isolada de um sujeito a ela submetido como foco de abordagem.

O que proponho nessa pesquisa é, partindo de uma abordagem até então não explorada nesse campo (a relacional), desenvolver uma compreensão do fenômeno da violência na escola capaz de verificar nos *padrões de interação* dentro dos quais a sociabilidade se desenvolve *as regularidades que estruturam o surgimento de situações de violência*. E também a *descrição das principais situações de violência protagonizadas pelas oposições entre os sujeitos do CEF 20*, em função daquele padrão de convivência a elas associado, na perspectiva de *estabelecer uma tipologia das situações de violência naquela escola*. Bem como a *descrição do padrão de movimento que essas situações percorrem ao extrapolar os muros da escola e como a cidade interfere na escola, contaminando suas rotinas de episódios de violência surgidos fora de seus muros*.

O que proponho em minha pesquisa é a compreensão das condições de interação que se estabelecem em uma escola pública e que abrigam, de maneira até então irrefletida, os episódios de violência que eclodem nessa escola. As pesquisas acima abordadas, ao conduzir sua análise sob o foco do professor, tomaram em grande medida o estudante como sujeito da violência, não percebendo a rotulagem a que eram submetidos e a sua condução por linhas alternativas de desenvolvimento pessoal (que geralmente levam à reprovação ou ao abandono dos estudos), delimitadas pelas práticas excludentes administradas na escola (FREITAS, 2007). É necessário superar esse paradigma epistemológico em favor de um entendimento da violência na escola que leve em conta a maneira como a convivência se estabelece nesse espaço. O que pode gerar uma compreensão do fenômeno capaz de integrar aquelas abordagens então divergentes, possibilitando uma análise mais completa das condições de interação durante episódios de violência na escola.

É nessa perspectiva que concateno minha pesquisa: ao abordar o *fenômeno da violência na, à e da escola* descrevendo as *situações de violência* que se manifestam em uma escola pública da Ceilândia (Centro de Ensino Fundamental 20). Para tanto, busquei identificar nessas situações os padrões de interação que ligam contextos ritualizados a episódios específicos de violência, no universo de situações que compõem a sociabilidade da escola. *Meu objeto de estudo são as situações de violência, que se manifestam de forma física, psicológica e simbólica no CEF 20 e em seu entorno e sua relação com o padrão de sociabilidade dentro do qual eclodem.*

O conceito de *situações de violência* é aqui emprestado a Randall Collins (COLLINS, 2008), que o emprega na tentativa de estabelecer uma nova abordagem do fenômeno da violência, ao atualizar as teorias da ação e da interação social numa tentativa de síntese dessas tradições sociológicas. Collins enfoca sua análise nas *características da situação violenta*, rompendo com conceitos e elementos básicos comuns sobre o tema da violência. Essa nova microssociologia propõe uma nova metodologia, que sintetiza aquelas tradições divergentes ao considerar os casos violentos dentro das diferentes possibilidades analíticas que cada uma dessas tradições oferece em separado.

O centro da abordagem de Collins é a violência enquanto resultado de um processo situacional, aonde características da situação violenta a nível microssociológico vão determinar o curso dos acontecimentos. A partir dessa nova abordagem, Collins usa a cadeia de rituais interacionais como modelo explicativo do crime e da violência. Ações e linguagens de gangues e subculturas delinquentes são compreendidas dentro de uma visão que as considera também como processos rituais, sintetizando processos micro e macrossociais numa estrutura interpretativa dinâmica capaz de reconhecer o que há de regular nas situações, sem negligenciar o que de acidental as determinam. Os elementos acidentais são encadeados num entendimento que os concatena como um processo capaz de capturar a dinâmica que se desenvolve de maneira regular, ainda que imprevisível. Os contextos de interação, as situações que se estabelecem quando a situação de violência se constitui, são postos sob a perspectiva da ação e da linguagem, unidades de análise contextualizáveis sob o ponto de vista empírico, mas também redutíveis à metáfora do ritual.

Isso se mostrou essencial em minha pesquisa, uma vez que os episódios de violência que analisei não se manifestaram em momentos previsíveis de uma estrutura de interação rígida. Outros sim, é impossível prever quando episódios acidentais vão configurar situações de violência na escola, ainda que possamos mapear os contextos nos quais eles aparecem com mais frequência. Os episódios que configuram as situações de violência na escola são extremamente fluidos, dinâmicos e adaptáveis aos contextos ritualizados – esses sim mais estruturados – que se oferecem a interação. Dessa forma, as situações de violência que ocorrem na escola são muito fugidias – com exceção das situações de bullying, que tendem a se repetir de forma sistemática – o que dificulta sua organização dentro de um quadro de referência empiricamente observável. Já os contextos ritualizados em que elas surgem – o intervalo entre as aulas, por exemplo – não trazem em sua própria forma de desenvolvimento elementos fixos pelos quais prever aquelas situações. Para capturar esses episódios dentro de uma abordagem que considera como unidade de análise elementos que se manifestam sob padrões regulares, era necessário integrar os aspectos regulares e acidentais das situações de violência na escola. A partir o conceito de Collins, percebi que se sobreposmos os quadros de referências das ações – os contextos ritualizados – aos momentos de eclosão das situações de violência na escola – os episódios de violência –, é possível estabelecermos uma relação entre os contextos ritualizados e as violências episódicas, a partir da *determinação do padrão de sociabilidade a elas relacionado*.

A partir do conceito de situação de situações de violência de Randall Collins, entendo as situações de violência na escola como *momentos que eclodem inadvertidamente na rotina da escola, caracterizados por episódios de violência, que podem ser ligados a contextos ritualizados na própria rotina escolar, através da determinação do padrão de interação a esses contextos relacionado*. As situações de violência são caracterizadas pelos episódios de violência que eclodem em seu interior, absolutamente acidentais e fugidios, mas também por manifestarem-se dentro de padrões de interação não somente ligáveis a contextos ritualizados, mas também redutíveis à caracterização.

Aqui também a contribuição de Collins foi essencial. Para ele, a situação ritual possui características que balizaram a observação durante a pesquisa: ser composta de pelo menos duas pessoas (um professor e um estudante em nítida tensão, por exemplo); o grupo

deve concentrar sua atenção em um objeto que todos reconhecem responsável pela manutenção do foco na situação (uma discussão a respeito de uma nota baixa dada ao estudante pelo professor); e o grupo deve compartilhar um estado de espírito ou emoção comum (a tensão emocional causada pela discussão do estudante e o professor). Estabelecidas essas características, outros efeitos sociais aparecem: desenvolvimento de linguagem comum (eles começam a se tratar de maneira cada vez mais ríspida, ainda no exemplo acima) e aumento da solidariedade e do sentimento de pertença entre os membros do grupo (os demais estudantes começam a apoiar o estudante em conflito e os professores apoiar seu colega posto em questão).

A pesquisa revelou que, mesmo sendo absolutamente acidentais, os mais frequentes episódios de violência que ocorrem no CEF 20 podem ser associados a contextos ritualizados nos quais certos padrões de interação são reproduzidos. Dessa maneira, a adoção do conceito de situação de violência na escola serviu para associar contextos ritualizados a episódios específicos de violência, mas também para determinar as características a partir das quais essa associação configurava-se como uma situação de violência, tal qual a conceituou Collins. Todavia, a pesquisa também revelou certas situações de violência irreduzíveis ao conceito de Collins. Nem toda situação de violência observada – ou não observada – no CEF 20 possui contexto, episódio e padrão de interação ao contexto associado. Há pelo menos um tipo de situação de violência que ocorre no CEF 20 que não ocorre em contexto específico algum. Há outra que não respeita um padrão de interação e uma última que ao menos possui um episódio de violência.

O uso do conceito de situação de violência não significa, portanto, a tentativa de reduzir a um quadro teórico específico os dados que a pesquisa empírica levantou. Tal qual com o conceito de violência na escola de Charlot (CHARLOT, 2002), ou como o conceito de panóptico de Foucault (FOUCAULT, 2000), adotei o conceito de Collins como uma forma de facilitar o reconhecimento do fato sociológico na realidade empírica e situá-lo em um horizonte de análise mais geral representado pela teoria, mas sem pretensões totalizantes. Nesse sentido, estabeleço uma relação pragmática com a articulação teórica: mobilizando seu potencial prático quanto referência de análise. E, mesmo quando seu potencial explicativo fica limitado por alguma inadequação com o fato empírico, ainda

assim a utilização pragmática da articulação teórica pode nos ajudar a enxergar melhor o fato, por dissociação ao modelo adotado – como veremos mais à frente.

Quando mantemos uma relação de não veneração com o referencial teórico podemos utilizar os conceitos como aplicamos a linguagem corrente, como formas de entender e comunicar um saber. Nesse ponto, acredito ser oportuno citar o pensamento de Luiz de Gusmão, que apregoa com enciclopédica autoridade a libertação da pesquisa empírica da tutela da teoria (GUSMÃO, 2015). Percebendo a similaridade entre o jargão sociológico e a linguagem corrente, Gusmão argumenta que os conceitos e generalizações da melhor sociologia não só emprestam do senso comum sua terminologia, mas também os seus *significados usais*. Nesse sentido, o uso pragmático da teoria ao qual me filio considera o melhor conceito aquele que consegue facilitar a observação do fato em sua dinâmica empírica, mesmo quando ele não se adéqua totalmente à realidade observada ou não pertença à tradição teórica alguma.

### **3)-As situações de violência no CEF 20 de Ceilândia**

Como argumentado acima, a intenção da pesquisa é compreender a eclosão de situações de violência dentro e no entorno do CEF 20 de Ceilândia, relacionando os contextos ritualizados aos episódios isolados de violência, a partir da descrição do padrão de interação que manifestou essa situação. Trata-se de entender como momentos mais ou menos estruturados se ligam a surgimentos absolutamente acidentais, em situações de convivência observáveis. A partir do conceito de situações de violência, as unidades de observação foram dadas pelas características das situações de violência: os integrantes que as compõem; os objetos de manutenção do foco de atenção que mantêm o funcionamento simbólico da situação; e a presença de um estado de espírito compartilhado (COLLINS, 2008).

Para facilitar a apresentação dos resultados da pesquisa, a organizei em quatro unidades de análise, definidas pelos *integrantes* das situações de violência que se *opõem* quando elas surgem (uma vez que a existência de pelo menos duas pessoas em oposição é a condição básica para o surgimento de uma situação de violência). Na primeira unidade, analisei *estudantes em oposição a estudantes*; na segunda, *estudantes em oposição a professores*; na terceira, *estudantes em oposição à equipe gestora* (considerada na pesquisa como todos os profissionais envolvidos na gestão da escola, diretor, vice-diretor, equipe de coordenadores, etc.); e na quarta unidade, analisei a oposição estabelecida entre *equipe gestora e os professores*.

Embora essa ordenação não esgote as possibilidades de arranjos interacionais dentro dos quais a violência pode surgir na escola, ela engloba as situações mais frequentes e de contornos ritualizados mais nítidos. No formulário para registro das ocorrências disciplinares da escola, por exemplo, há um campo onde a direção marca se a violência praticada pelo estudante foi contra estudante, professor ou equipe gestora. Quando questionado sobre a possibilidade desse instrumento não registrar alguma situação de violência, um membro da equipe gestora afirmou que em seus três anos na gestão da escola nunca foi preciso rasurar o campo para considerar uma violência praticada contra outro

sujeito. “Aqui se não for contra esses o aluno só pode se voltar contra os vigilantes” (EG 03). O que ele considera muito difícil.

Dessa forma, cada subtítulo desse capítulo é dedicado ao exame de uma dessas unidades de análise encabeçadas pela oposição existente entre seus integrantes. Inspirado na proposição de Collins, um primeiro esforço foi o de descrever alguns tipos de manifestação de situações de violência e os objetos de manutenção de foco que as integra; e associá-los a cada uma daquelas unidades pelo estado de espírito que os integrantes compartilham nessas situações. Depois, verifiquei se os efeitos sociais apontados por Collins (COLLINS, 2008) como resultantes das situações de violência se verificavam nas situações surgidas na escola, isto é, o desenvolvimento de linguagem comum e o aumento da solidariedade e sentimento de pertença.

### **3.1)- Estudantes versus estudantes**

As situações de violência cujos integrantes em oposição são os estudantes contra eles próprios são de longe as mais frequentes e visíveis na escola. Consideradas na lógica disciplinar de forma ambígua, essas situações variam sua manifestação na maior amplitude em relação aos níveis típicos de violência em ambientes educacionais (CHARLOT, 2002): vão do nível da incivilidade à agressão física, perpassando a violência simbólica. O único nível de violência na escola que não pode ser encabeçado pelos estudantes é o nível institucional, uma vez que os instrumentos de gestão das estruturas de controle operados na escola concentram-se nas mãos da equipe gestora – que os mobilizam tanto contra estudantes como contra professores (como veremos mais à frente, no subtítulo dedicado às situações protagonizadas pela equipe gestora).

Mas, antes de abordar os principais tipos de situações de violência na escola praticada por estudantes contra estudantes, é necessário discernirmos uma característica associada a interação que eles praticam e que impacta a maneira como se configuram algumas situações de violência no CEF 20. Refiro-me a uma forma de sociabilidade em que *a interação corriqueira se dá em nível de ofensa, considerada adequada, mesmo*



*podendo variar do corriqueiro cumprimento à incivilidade.* Muitas vezes nem consideradas como formas de manifestação de violência, esse nível de interação que opera a beira da agressão física integra o quadro geral de sociabilidade de uma maneira estranhamente normal e ambígua, uma vez que são ao mesmo tempo *situações* de violência e *contextos* de interação violentos.

Em geral os estudantes se tratam de forma muito ríspida. Um palavrão, um xingamento, um soco, uma ofensa são consideradas por eles formas normais de se tratarem. No primeiro horário de aula, o número de palavrões ditos de maneira amistosa – ainda que agressivamente – contradiz o fato dos estudantes estarem se cumprimentando. Questionados a esse respeito, alguns estudantes afirmaram:

“Normal, isso. Todo dia é assim. Agente fala assim, mas tá tudo ‘de boa’. Os professores nem ligam. Agora já tem uns alunos que exageram mesmo, aqui mesmo na sala. Mas nem dá nada não. Nunca ouvi falar de confusão por isso não.” (E 13).

“Normal, professor. Ele não liga não que ele sabe que é viado mesmo.” (E 04).

“É minha ‘miga’, essa piranha.” (E 06).

“Chego falando isso, mas não tô brigando não, professor. Nós é assim mesmo aqui, mas é tudo parceiro.” (E 07).

A partir de tais falas, percebemos que os estudantes do CEF 20 consideram que interagir de forma ofensiva contra o colega estudante não é uma prática de violência. Pelo contrário, até consideram um símbolo de amizade e de pertencimento. Intrigado a esse respeito, fiz o mesmo questionamento a mais estudantes, a professores e a membros da equipe gestora, e todos pareceram considerar o fato normal.

“Aqui é assim, professor. Eles só se tratam assim. E se agente não impor um limite logo de cara eles querem fazer o mesmo com agente. E o pior é como tratam as meninas, como se fosse nada e elas aceitam.” (P 03).

“Ontem mesmo o S... chegou desse jeito dele... e eu não tava boa. Quase voei no pescoço dele. Mas é assim mesmo aqui.” (E 18).

“Se agente for punir por esse tipo de coisa a direção vai ficar cheia o dia inteiro. É mais uma coisa cultural deles mesmo. Só não pode tratar mais ninguém assim.” (EG 02).

Dessa forma, a interação em níveis de ofensa integra o quadro normal de sociabilidade na escola. Uma vez que a naturalização de uma sociabilidade que opera em níveis de ofensas favorece o encadeamento de interações violentas<sup>6</sup>, não raro essa sociabilidade é apontada pelos gestores como ponto inicial de situações de agressão e outros níveis de violência. Todavia, não é possível à primeira vista ligar episódios particulares de violência a uma sociabilidade espontaneamente ofensiva e agressiva, mesmo que consigamos inseri-los em contextos de interação inequivocamente agressivos. Diante da agressividade espontaneamente movimentada nas interações entre os estudantes, não é possível discernir se tais interações realmente operam em termos violentos.

Uma distinção pertinente tirada à teoria sobre violência na escola, que ajudou a discernir na experimentação de campo os variados matizes em que essa sociabilidade opera, foi estabelecida entre agressividade, agressão e violência (CHARLOT, 2002). Nela, a agressividade é definida como uma disposição biológica reacional frente à frustração e a angústia, constantemente presentes em ambientes educacionais. Agressão é o ato que implica brutalidade física ou verbal. Já a violência é caracterizada pela brutalidade que enfatiza o uso da força, do poder e da dominação. Considerando esse quadro conceitual, os depoimentos acima citados mostram que a sociabilidade naturalmente ofensiva praticada entre os estudantes do CEF 20 opera no nível da agressão, ao utilizar a brutalidade como norma de tratamento – o que reforça o rótulo que os professores e gestores imprimem em alguns estudantes, considerados naturalmente agressivos e violentos.

Essa maneira naturalmente agressiva de interagir já foi observada em pesquisas sobre violência na escola. Realizadas na década de 1990, elas apontavam para uma mudança no padrão de violência praticada na escola pública brasileira. O vandalismo, até então considerado o maior problema de violência que as escolas públicas brasileiras enfrentavam (PINTO, 1992), continuava presente, mas multiplicavam-se os casos de agressões – principalmente entre estudantes (SPOSITO, 2001). Essas pesquisas apontavam que as agressões verbais e as ameaças haviam-se tornado as formas mais frequentes de violência na escola (SPOSITO, 2001).

Quando os pesquisadores sobre o tema perceberam que práticas mais violentas estavam se instalando nas escolas, aumentou o interesse por pesquisas de vitimização.

---

<sup>6</sup> Como apontado pela equipe gestora durante o grupo focal a ela dedicado.

Numa delas (ILANUD, 2000), as modalidades mais frequentes de vitimização são quantificadas em termos estatísticos. Os roubos de objetos de pequeno valor é a mais frequente, com 48,1% dos estudantes ouvidos tendo sido vítimas. Seguida da ameaça de agressão, 36,5% e de pertences danificados 33,1%. Apesar desse quadro ameaçador, as agressões físicas cometidas por outros estudantes foram relatadas por apenas 4,6% dos estudantes. E da mesma forma que no CEF 20, essa pesquisa também apontou que os estudantes não viam um quadro generalizado de violência instalado na escola, considerando a alta taxa de manifestação de agressões normal.

Outros estudos também procuraram reconhecer os efeitos da banalização da violência sobre a sociabilidade dos jovens, verificando que o clima tenso atrapalha o conjunto das atividades desenvolvidas na escola (CARDIA, 1997; COSTA, 2000; RODRIGUES, 1994). Nessas pesquisas, a violência na escola passa a ser observada na interação de grupos de estudantes entre si, com professores e gestores, na tentativa de caracterização de uma sociabilidade que os pesquisadores já consideravam violenta. Cárdua, que estudou as percepções da violência do bairro e seus efeitos sobre a vida escolar (CÁRDIA, 1997), observou que em áreas urbanas marcadas por homicídios e outras práticas violentas (sobretudo no interior da família), há a banalização da violência nas escolas que elas abrigam. Em tais escolas, são consideradas comuns as práticas de incivildades (brigas, agressões físicas e verbais). Na volumosa pesquisa coordenada por Abramovay, também é constatado algo parecido: apenas 16% dos estudantes ouvidos consideravam sua escola um local de muita violência e 72% dos estudantes e 93% das estudantes não haviam se envolvido em agressões físicas na escola no último ano antes da pesquisa (ABRAMOVAY coord., 2002).

A naturalização de uma sociabilidade violenta<sup>7</sup> nas escolas públicas brasileiras é fato conhecido, portanto. Constatá-la no CEF 20 significa uma convergência empírica em relação a essas pesquisas. É o momento de afirmar que os sujeitos do CEF 20 também não consideram sua escola violenta. Pelo contrário, alguns professores até declararam que se sentiam privilegiados por trabalhar numa escola mais tranqüila.

“Em relação a muitas aqui na Ceilândia, o CEF 20 é tranqüilo” (P 05).

---

<sup>7</sup> A respeito desse termo, consultar: *Sociabilidade violenta: uma dificuldade a mais para a ação coletiva nas favelas* Machado da Silva, In: <https://pt.scribd.com/doc/46593716/Sociabilidade-Violenta-Machado-Da-Silva>, acesso em 02/09/2016.

“Aqui você quase não vê confusão, brigas, nem nada. Já é o segundo ano que escolho carência nessa escola e acho ela bem segura.” (P 09).

“Por estar localizada na Ceilândia Norte essa escola é até boa. É meu primeiro ano aqui, sabe, mas não tenho com que reclamar não. Já trabalhei em escolas bem piores e essa aqui não é ruim não.” (P 11).

“Apesar da cultura local de violência, agente aqui quase nunca teve problema. Acho que os alunos acabam respeitando, também agente faz a nossa parte e previne como pode.” (EG 02).

A essa altura de minha pesquisa, passeie também a considerar a maneira ofensiva com que os estudantes se tratavam como algo “normal”, isto é, adequada quanto estratégia de sociabilização. Ainda que o meu espanto diante dela traia o preconceito articulado por mim a partir do meu lugar de fala (como professor minha primeira reação foi considerá-la uma forma inadequada de conviver na escola), é preciso considerar o caráter agressivo, ofensivo e implicante daqueles estudantes como uma estratégia viável de interação. Não é o pesquisador quem deve dizer que tipo de interação é o não adequado, mas perscrutar na realidade que pesquisa o que os sujeitos pesquisados consideram como tal. Pelas falas dos interlocutores, podemos perceber que há um limite, uma fronteira até onde esse nível ofensivo pode se estender, ao ultrapassar do qual os estudantes confirmam que a situações pode evoluir para uma desavença. A pesquisa não foi suficiente para determinarmos esse limite, mas sua existência pode ser apontada como a confirmação de que essa interação de ofensa não se desdobra de forma aleatória, podendo evoluir a qualquer momento para um episódio de agressão – como afirma a equipe gestora. Nesse sentido, os estudantes do CEF 20 contradizem a interpretação que professores e equipe gestora fazem deles, demonstrando que sua sociabilidade pode se desenvolver de forma harmoniosa, mesmo sob formas agressivas.

Malgrado essa sensação de segurança, alguns episódios de violência puderam ser ligados a contextos ritualizados, através das narrativas levantadas aos estudantes. No mais mencionado (sete estudantes relataram o mesmo acontecimento), um estudante do nono ano reagiu a uma ofensa feita por um colega de turma. O contexto ritualizado em que o episódio ocorreu foi durante o intervalo. Um dos estudantes relatou que estavam brincando na mesa de ping-pong que fica disponível no pátio durante os intervalos e os dois começaram a se xingar para escolher quem seria o próximo a usá-la. Embora um deles

fosse evidentemente o próximo, outro estudante quis passar sua frente de forma ríspida e agressiva. Perguntado por que fez aquilo, ele respondeu que o intervalo estava acabando e se não fizesse não jogaria naquele dia. Continuou falando que empurrou o colega, mas que ele não aceitou ser tirado de seu lugar e “partiu para cima”. Uma altercação se instalou e ambos agrediram-se fisicamente. Os outros estudantes rodearam a confusão e alimentaram a briga, com palavras de ordem e estímulos os mais ofensivos. Alguns minutos depois, membros da equipe gestora chegaram e separaram a contenda, levando os dois estudantes para a direção onde foram suspensos por três dias.

Esse tipo de *situação de violência que acaba em agressão física*, embora raro, não é inexistente. Ainda que eu mesmo não tenha presenciado nenhum episódio parecido, pelo menos mais dois casos foram relatos por estudantes. Em um deles, dois estudantes começaram a se ofender noutro contexto ritualizado prenhe de possibilidades de alteração, a troca de professores depois da aula. Eles disputavam um lugar na sala, que desde a aula anterior um deles se dizia dono. “Eu todo dia sentava lá, professor. Ele sabia.” (E 08). Quando esse foi ao banheiro aproveitando a ausência de professor na sala, o outro estudante que queria o lugar colocou sua cadeira lá e ficou sentado esperando o colega chegar. Ao que se seguiu uma briga com os dois estudantes rolando sobre as cadeiras, muito barulho, e outra roda de estudantes estimulando a altercação. Como o professor do horário em questão estava a caminho da sala, os outros estudantes alertaram os brigões que pararam antes que o professor os flagrasse e os levassem para a direção, onde seriam punidos.

Nos dois exemplos de situações de violência que acabam em agressão física vemos o mesmo padrão de interação. Os estudantes envolvidos nas agressões disputavam um favorecimento disponível (uma vez de jogar ping-pong ou um lugar considerado privilegiado na sala de aula). Nos dois casos, estudantes se opuseram a estudantes – dentro de um quadro geral de sociabilidade agressiva que articularam de forma espontânea – em contextos ritualizados fora dos horários de aula (intervalo e troca de professor). E nos dois casos, a briga ocorreu porque um dos lados da oposição se considerava no direito de reivindicar para si um recurso que estava sendo usufruído pelo outro.

O padrão de interação relacionado a essa situação de violência protagonizada por estudantes começa pela disputa de algum objeto disponível. Em contextos ritualizados não

preenchidos por qualquer ação pedagógica intencional. E seu sentido reside no fato dos estudantes não respeitarem o direito adquirido pelos outros sobre elementos disponíveis nos contextos de interação e se sentirem no direito de reivindicá-los para si de forma agressiva. E esse padrão de interação – *disputa por um recurso*, seguida de *desrespeito pelo direito do outro estudante* – aparece ligando diferentes contextos ritualizados a outros episódios de violência praticados por estudantes contra estudantes.

*Situações de violência que resultam em pertences danificados*, bem frequentes na escola em questão, ocorrem dentro do mesmo padrão de interação. Num exemplo relatado pelo estudante 03, um garoto apanhou o celular de uma estudante na hora da entrada do turno matutino, dizendo que o celular era bom demais para ser dela e o atirou contra o quadro branco da sala. A estudante acudiu à direção aos prantos, ao que o estudante agressor foi suspenso uma semana e seus pais foram chamados e convencidos a pagarem o concerto do celular danificado. Num outro caso, um estudante relatou:

“Eu tava de boa na fila no bebedouro quando o M... chegou me empurrando, e já foi pegando meu lugar. Tropecei e caí sobre minha bolsa de lápis, machuquei e ainda quebrou muito do meu material. Minha mãe não quis nem saber e hoje ainda tô com os lápis ‘quebrado’, aqui ó.” (E 06).

Outro tipo de situação de violência bem comum, *que termina em depredação de patrimônio da escola*, também parece eclodir dentro do mesmo padrão de interação. Em um dos casos, me foi relatado que um estudante, aproveitando o horário de troca de turnos (eles permanecem na escola que oferece educação integral) pichou no banheiro com pincel atômico: “Os alunos do 9º B são todos uns *boiolas*”. Numa disputa ideológica para definir a “melhor turma da escola” (E 09) (que ocorre dentro do mesmo contexto mais geral de sociabilidade ofensiva e agressiva), o estudante aproveitou o contexto ritualizado do intervalo para desrespeitar os colegas da turma rival através da depredação. A equipe gestora logo descobriu o estudante responsável pela pichação, acionou os pais que o obrigaram a pintar o banheiro na parte pichada por ele.

E ainda num quarto tipo de situação de violência protagonizada por estudantes, *as que redundam em ameaças*, podemos discernir o mesmo padrão de interação. Num caso relatado por uma estudante, o padrão é literalmente descrito por ela:

“Ela já vivia no meu pé. Sempre que podia me enchia porque eu tava namorando o menino que ela tava afim. Num dia no intervalo eu tava na fila do lanche e ela já chegou me empurrando. Os meninos ficaram gritando ‘Briga, briga’, mas não quis brigar e me afastei. Ela veio atrás e me falou: ‘Eu vou ficar com o V... e se você não terminar com ele eu vou te quebrar’. Eu falei que ele não era dela e ela disse que iria ver se não era.” (E 16).

Dessa forma, referido pelo contexto mais geral de agressividade patente que dá significação à sociabilidade entre os estudantes do CEF 20, o padrão de interação dentro do qual as situações de violência ligam seus contextos ritualizados a episódios particulares de violência praticadas por estudantes contra estudantes respeita o modelo descrito acima. Não obstante, a pesquisa levantou pelo menos um tipo de situação de violência protagonizada pela oposição estudante versus estudante que não assume o padrão de interação descrito: *as que mobilizam o bullying*. Isso porque nas situações de bullying não existe um objeto ou favorecimento em disputa que concentra o foco da oposição. Nelas, um elemento pessoal negativamente valorizado dentro do contexto de sociabilidade faz às vezes de foco da atenção. Além do que, os contextos em que as situações de bullying surgem são imprevisíveis, ocorrendo até mesmo durante as aulas – momento em que os estudantes encontram-se sob a maior carga de equipamentos de controle – o que inviabiliza a determinação de um contexto ritualizado dentro do qual esse episódio de violência se liga (por meio de um padrão de interação). Apenas o desprezo pelo outro continua presente, como elemento significante da situação.

Outra característica que afasta as situações de bullying do modelo descrito é o fato de que elas manifestam um caráter contínuo. Segundo Olweus (OLWEUS, 1993, apud BANDEIRA e HUTZ, 2010), o bullying é uma subcategoria de agressão ou comportamento agressivo que se caracteriza pela repetitividade e assimetria de forças. A provocação de caráter degradante e ofensivo é mantida mesmo diante de sinais claros de desagravo e oposição. A tirania, a opressão, a agressão e a apropriação, quando articuladas em situações de bullying, se caracterizam pela repetição desses atos de abuso e desrespeito.

Já nas situações de violência acima discutidas a partir do modelo proposto pelo conceito de situações de violência (as que resultam agressões físicas; em depredação da escola; em pertences danificados; e em ameaças) não encontramos um caráter repetitivo em seus contextos de manifestação. Outro sim, malgrado o contexto ritualizado dentro do qual a situação se desenvolve, há um elemento acidental – o próprio episódio de violência

– que é único, temporal e irreduzível a um momento específico, ainda que articulado dentro de um padrão de sociabilidade. O momento e a maneira em que essas situações de violência ocorrem são mais ou menos estruturados, mas o episódio em si é único, razão pela qual seu acesso é dado através da narrativa dos sujeitos que o testemunharam. E, ainda que os contextos de eclosão das situações de violência acima discutidos estejam ritualizados e os padrões de interação possam ser sublinhados, os episódios de violência em si são únicos e não assumem um caráter repetitivo.

É preciso sublinhar que a intenção da pesquisa não é traçar uma exaustiva tipologia das situações de violência na escola, mas compreender os principais episódios de violência que se ligam a contextos ritualizados, através de padrões de interação (protagonizados por determinada oposição) destacáveis. Nesse sentido, os principais episódios de violência praticados por estudantes contra estudantes no CEF 20 são:

- 1- ofensas e agressões verbais, aplicadas de forma normal e que compõem o pano de fundo da sociabilidade em geral;
- 2- ameaças verbais contra pessoas;
- 3- episódios que redundam em pertences danificados;
- 4- em depredação do patrimônio da escola;
- 5- em agressões físicas (menos frequentes);
- 6- além dos episódios de bullying<sup>8</sup>.

Os contextos ritualizados em que esses episódios eclodem são os mais variados. Como no intervalo, nas trocas de professores, nos momentos de distribuição do lanche ou em que o professor se ausenta da sala de aula. Embora bem distintos em termos de seus horários e funções na rotina da escola, esses momentos têm algo em comum, isto é, o fato de serem considerados momentos “vazios”, em termos de controle pedagógico, pelos estudantes, pelos professores e pela equipe gestora. Embora previstos e contidos na lógica de turno praticada na escola, nesses momentos os estudantes não se sentem constrangidos pela presença de nenhum agente pedagógico (um coordenador ou professor, por exemplo),

---

<sup>8</sup> Destaco que a partir de Novembro de 2015 está em vigor no país a lei [Lei nº 13.185](#), que determina que será considerada intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.



dando a parecer que eles possuem uma liberdade maior para agir. No exemplo da agressão física na disputa pela próxima partida no ping-pong, apresentado acima, questionei ao estudante se o fato deles estarem no intervalo quando ocorreu à briga favoreceu seu aparecimento.

“Eu acho que sim, porque no intervalo tem muita bagunça e os ‘coordenador’ não ‘consegue’ ficar de olho”. (E 05).

Perguntei ainda se ele teria agido da mesma maneira no horário de uma aula normal.

“Aí não, né professor. Porque o professor não deixa e leva agente para a direção na hora. O único jeito daquela mesa de ping-pong seguir as ‘próxima’ é quando a professora de Educação Física tá lá com agente.” (E 05).

Questionado a esse respeito, um membro da equipe gestora explicou que esses momentos são os verdadeiros desafios para sua equipe.

“É quando tudo de ruim acontece na escola. ‘É’ nesses momentos: entrada e saída, troca de aulas, intervalo... Aqui agente tem eu, um outro coordenador que tá de bedel no pátio, a A... que vem ficar com agente rodando a escola na hora do intervalo, e ainda assim é complicado. Eles já não se respeitam, se deixarmos soltos já era. Pra resolver só mesmo com mais um coordenador.” (EG 01).

Vemos que a interpretação dos gestores acerca da razão desses momentos serem mais problemáticos coincide com o sentimento que os estudantes têm quando se envolvem em situações de violência neles: a de que há um afrouxamento dos mecanismos de controle que permite uma extrapolação da sociabilidade já agressiva. A impressão levantada a alguns professores é a de que não é possível deixar os estudantes à vontade por tempo algum sem que eles se envolvam em alguma alteração.

“Essa semana mesmo eu saí uns cinco minutos da sala e dois já queriam brigar. Não dá para deixá-los nem respirar que parece que vai dar *merda*.” (P 11).

“Aqui é assim, se professor piscar eles ‘*tocam o terror*’. Não tem como eles não se agredirem se estiverem soltos. É muita falta de respeito.” (P03).

“Às vezes até deixo mais à vontade, mas aí já começa tumulto. Tenho que levar minha aula fechadinha, toda preenchida, senão não consigo dar aula. Hoje eu vou explicar o conteúdo e

já vim preparada para me estressar. Para ficarem quietos, somente quando estão copiando do quadro.” (P 09).

Ainda coincidindo com a interpretação segundo a qual esses momentos favorecem o surgimento de situações de violência por serem vazios do ponto de vista do controle pedagógico, a equipe gestora da escola ensaia novas formas de ampliação desse controle como maneira de evitar o surgimento das situações de violência.

“Agora agente tá apostando no Intervalo Dirigido. Todo dia um professor que tá de coordenação vem ajudar agente aqui no pátio, fica na fila do lanche, vigiando a mesa de ping-pong ou lá no portão quando tem muitos pais para pegar seus filhos antes da saída. Esta até funcionando, embora alguns professores reclamem bastante. Mas como estava até eles sabem que não dava.” (EG 01).

“Outra ideia que agente teve é de montar atrações artísticas para eles durante o intervalo. Porque aí eles se concentrando lá perto do palco fica mais fácil para agente vigiá-los.” (EG 01).

“Eu tô defendendo com L... ‘da gente’ incentivar um Grêmio Estudantil, porque eles podem nos ajudar nas tarefas da escola e a controlar eles nos horários mais problemáticos.”(EG 03).

“Uma coisa que também falta aqui é vigilantes. Só um no portão não ajuda a gente aqui dentro da escola. Tinha que ter pelo menos mais um, que ficasse responsável pela parte interna da escola. Já fizemos requerimento para a Regional de Ensino, mas nem tem esperança de conseguirmos.” (EG 03).

A percepção predominante acerca dos contextos ritualizados onde mais eclodem violências praticadas por estudantes contra estudantes é de que neles há *um esvaziamento dos mecanismos de controle* que favorece o surgimento de situações de violência. E de que a sociabilidade naturalmente agressiva praticada pelos estudantes requer que todos os momentos da rotina escolar estejam preenchidos por mecanismos e/ou agentes de controle, sem os quais as alterações são inevitáveis. Embora não possamos relacionar essa percepção do esvaziamento do controle com o nível de sociabilidade agressiva praticada pelos estudantes de maneira direta, é inegável que professores e equipe gestora reconhecem essa sociabilidade como responsável pela eclosão da maioria dos episódios de violência praticados por estudantes contra estudantes no CEF 20. E que a principal resposta

dos gestores dessa escola para o problema da eclosão dessas situações de violência é a ampliação ao mais alto nível possível dos instrumentos de controle, e somente isso<sup>9</sup>.

### **3.2)- Professores versus estudantes/estudantes versus professores**

Se fosse possível eleger um tipo icônico de situação de violência na escola, aquela que mais povoa o imaginário tanto dos estudantes quanto dos professores do CEF 20, esta seria aquela encabeçada pela oposição professor/estudante versus estudante/professor. Com a alternância dos sujeitos no título, sugiro que não é possível estabelecer uma direção predominante de onde parte a violência em direção aos sujeitos dessa oposição: a pesquisa demonstrou que ela pode ser perpetrada pelo estudante contra o professor na mesma medida (ainda que não nos mesmos termos) que pelo professor contra o estudante. Para fins de apresentação dos resultados levantados pela pesquisa quanto a essa oposição, organizei a explanação em dois momentos: no primeiro, apresento os dados referentes às situações de violência praticadas por estudantes contra professores e no segundo momento os dados referentes às situações de violência praticadas por professores contra estudantes.

Quanto às situações de violência praticadas por estudantes contra professores, existe uma que paira sobre a realidade da escola como uma temível possibilidade, que condiciona um padrão de interação estranhamente descolado de contexto ou mesmo episódio real de violência, a *situação de violência que culmina em agressão física contra professores*. Nenhum integrante do corpo docente da escola jamais foi agredido fisicamente por estudante do CEF 20, assim como os integrantes da equipe gestora gestor. Em verdade, nenhum desses profissionais (a maioria com mais de dez anos como professores em escolas públicas da Ceilândia) foi agredido ou testemunhou um estudante agredir fisicamente um professor. Mesmo os estudantes, quando questionados a esse respeito, não puderam me dizer de um caso em que algum estudante partisse para as vias de fato contra um professor.

---

<sup>9</sup> A respeito do aumento do vigor da punição e da intolerância com o criminoso (aquele que desvia do comportamento padrão) como resposta obsessiva da modernidade pela segurança, consultar GARLAND, David. *The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society*. Chicago: The University of Chicago Press, 2001.

Dito dessa forma, pode soar estranho a eleição desse tipo de situação de violência perpetrada por estudantes contra professores para figurar na apresentação dos resultados da pesquisa, uma vez que ela nunca se observou na realidade em questão. Mas, estranhamente e a despeito de sua inexistência quanto fato empírico, esse tipo de situação de violência possui uma *representação social capaz de se fazer presente na lógica cultural da escola, a ponto de ser considerada como o maior temor pelos professores do CEF 20*. No questionário que usei como guia para as conversas em campo, uma das questões era: que tipo de violência você mais teme sofrer na escola? A maioria dos professores respondeu que era a agressão física.

“Morro de medo de apanhar de aluno. Esses meninões do fundamental já podem machucar e muito.” (P 08).

“Aqui nessa escola não vejo muito, mas o medo mesmo é ser agredida. Eles são muito brutos e para partirem para a agressão é um pulo.” (P 03).

“Eu não tenho medo de muita coisa não que já tenho muitos anos de aula na Ceilândia, mas é claro que ninguém nunca tá preparado. E esses meninos podem a qualquer momento vir pra cima da gente e nos bater. E agente não pode nem reagir que se machucar um deles é pior para o professor.” (P 01).

“É sempre uma possibilidade (a agressão física) que tem e o medo existe. Mas também não é essas coisas todas. Eu mesmo tenho medo como todo professor, mas não me desespero. (P 07).

Ainda que não muito frequente, a agressão física praticada por estudantes contra professores é uma realidade em escolas públicas brasileiras. Alardeado pela mídia, qualquer episódio desse tipo logo ganha notoriedade e passa a figurar no *“mural dos exemplos dos sacrifícios suportados pelos coitados dos professores”*, como o professor 03 denomina a maioria das dificuldades enfrentadas por professores em seu cotidiano na escola. O caso mais conhecido ocorrido na Ceilândia foi o do professor Valério Mariano dos Santos, agredido por um ex-aluno, Laerte Furtado (21 anos), no final de maio de 2008. Laerte já havia sido expulso da escola em que o professor trabalhava, o Centro de Ensino Fundamental 04 de Ceilândia, mas continuava invadindo a escola nos horários do intervalo. Surpreendido por Valério que o removeu da escola, Laerte pulou o muro do estacionamento, quebrou o vidro do carro de outro servidor e fugiu. Valério perseguiu o

ex-aluno em seu carro e, quando o alcançou, ele esta em companhia de mais dois amigos. Os jovens espancam Valério que foi socorrido e levado inconsciente para o Hospital de Base<sup>10</sup>.

Em um estudo realizado em 2014 pela Organização Global para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil foi colocado em primeiro lugar no ranking de agressões verbais e físicas praticadas por estudantes contra professores no ambiente escolar<sup>11</sup>. Dos 34 países envolvidos na pesquisa, o Brasil foi o que teve maior média de docentes ameaçados ou intimidados ao menos uma vez por semana: 12,5%. Embora não exista estudo parecido no Distrito Federal, uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoespe) em 2013 aponta que 44% dos professores da rede estadual já sofreram agressões em sala de aula<sup>12</sup>.

Malgrado a possibilidade real de eclosão, a agressão física contra professores não foi observado tão pouco relatada durante todo o período de experimentação de campo. Uma vez que não presente como dado empírico, a agressão física contra professores figura na pesquisa não como uma situação de violência na escola observada no CEF 20, mas apenas como uma possibilidade aterrorizante que determina um padrão de interação professor/estudante para a compreensão do qual o modelo proposto por Collins de situação de violência não ajuda muito. Não observamos um contexto ritualizado onde ela ocorre, até por que não temos nem mesmo um episódio de violência sequer para ligar a qualquer contexto. Mas ainda assim, *um determinado padrão de interação referido pela constante possibilidade de agressão física estimula certo tipo de conduta do professor em relação aos estudantes em geral*. Todos parecem considerar esse o risco de serem agredidos quando vão interagir com os estudantes. E isso os deixa um tanto melindrados.

“Agente já fica assim, sabe? Nunca se sabe quando vai acontecer alguma coisa e é bom sempre estar preparado.” (P 07).

“Eles (os estudantes) chegam desse jeitão deles já agressivo e eu já afasto. Nunca se sabe quando eles podem querer me bater.” (P 04).

---

<sup>10</sup><http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL583977-5598,00-AGRESSAO+DE+EXALUNO+DEIXA+PROFESSOR+INCONSCIENTE+NO+DF.html>, acesso em 13/08/2015.

<sup>11</sup><http://www.jornaldebrasil.com.br/noticias/cidades/573375/ameacas-de-morte-fazem-parte-da-rotina-de-professores-do-df/>, acesso em 13/08/2015.

<sup>12</sup><http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>, acesso em 13/08/2015.

“Eu não dou ideia para aluno, não. Começam a reclamar demais e se alterar eu já mando logo para a direção que tem a obrigação de lidar com eles. Se deixar a coisa acontecer como eles querem agente até apanha.” (P 11).

“Ah, mas se um menino desses me bater sei nem o que faço. Eu já não dou liberdade. Quer reclamar tudo bem, mas não vem com agressividade e xingamentos, não.” (P 13).

Dessa forma, embora não haja um único episódio de agressão física praticado por estudante contra professor na história do CEF 20, a possibilidade de vim a ocorrer algum condiciona a forma como os professores interagem com os estudantes, assim tidos como constante ameaça. A contradição entre a inexistência de episódios desse tipo de violência em um contexto de interação que sempre conta com sua aparição, demonstra a sobre representação que a agressão física ocupa no imaginário sobre violência na escola partilhado pelos professores (MARTUCCELLI, 1999). Considerado naturalmente agressivo, o estudante é tido como um agressor em potencial, contra o qual qualquer estratégia de defesa é insuficiente.

“Ah, sempre é bom estar preparado, que esses meninos às vezes podem querer nos agredir.” (P 09).

“Sabia que às vezes eu até me assusto com a forma que eles me chamam? Já penso que possam avançar contra mim.” (P 05).

“Nunca damos orientação quanto a isso pros professores, não. Mas eles todos já sabem que é melhor não vacilarem contra esses alunos que a qualquer momento pode acontecer uma agressão.” (EG 02).

Todo um conjunto de condutas é então assumido pelos professores em relação aos estudantes, criando uma cultura sobre como lidar com eles, um tipo de *interação de reserva* – para chamarmos de algo. Nos intervalos ou em outros momentos informais, os estudantes mais agressivos são comentados pelos professores, que já os marcam e passam a tratá-los como ameaça em potencial. Se um desses estudantes considerados agressivos se envolve em uma alteração com algum professor, ele já é considerado errado e seu lado da história nem ao menos é considerado. A distância já estabelecida pela interação de reserva é reforçada pelo próprio estudante, que se considera excluído e injustiçado, mas que naturaliza o estigma que lhe atribuíram – como veremos à frente, na análise da rotulagem sofrida por *todos* os estudantes do CEF 20. Um tipo de situação de violência inexistente

como fato empírico é responsável pelo estabelecimento de um padrão de interação que impacta a sociabilidade praticada entre os estudantes e os professores.

Podemos apontar, a partir da pesquisa realizada, pelo menos duas fontes donde emana a justificativa social do melindre espontâneo do professor em relação ao estudante. Em primeiro lugar, a já comentada interpretação que professores e gestores (e até mesmo estudantes) compartilham de que o estudante é “naturalmente agressivo”. Percepção diariamente reforçada pela interação agressividade ofensiva que os estudantes mantêm entre si, considerada por professores e gestores inapropriada para um ambiente para o desenvolvimento de rotinas pedagógicas. Em segundo lugar, uma razão que se tornou visível apenas via pesquisa e que será melhor apresentada no subtítulo dedicado às situações de violência protagonizadas pela oposição direção versus professores: os professores acreditam que não serão apoiados pela direção em qualquer situação de violência que possam vir a enfrentar, inclusive no caso de serem agredidos fisicamente por estudantes. Em todo o caso, a situação de violência que redunde em agressão física praticada por estudante contra professor, ou melhor, o componente dessa situação que sobrevive sem que ela nunca se materialize – *o padrão de interação de reserva do professor em relação ao estudante* – aparece constantemente na sociabilidade praticada no CEF 20 e por vezes colore o repertório sociativo da escola, produzindo episódios que vão do cômico ao revoltante.

A essa altura, acredito ser oportuno mobilizar um esforço de conceituação que aborde o *potencial representativo da violência*, aprofundando o entendimento de como os conteúdos e normas morais dos indivíduos possuem um potencial pragmático determinante das condutas individuais (PORTO, 2015). A inexistência de um episódio de violência física praticada por estudante contra professor não pode inviabilizar a compreensão do impacto simbólico que a possibilidade de seu surgimento causa na sociabilidade praticada no CEF 20. Trata-se de compreender a violência numa matiz que considere sua manifestação física e seu potencial simbólico, fluindo num mesmo substrato, composto por lógicas orientadoras de condutas que se referem a valores particulares aos operadores da violência – seja física ou simbólica (PORTO, 2015). Tais lógicas relacionam-se entre si, num paralelismo de diferentes orientações de conduta. Essas orientações se distanciam do padrão vigente e se autonomizam, organizando modalidades de socialização com apelo a

formas violentas de resolução de conflitos. A violência torna-se disponível no rol dos arranjos sociais e a sua utilização obedece a um critério meramente pragmático, que considera a eficácia como condição do seu emprego. A violência se torna conteúdo viável de novas formas de sociabilidade violentas (MACHADO DA SILVA, 2004).

Nesse sentido, a articulação de um conteúdo violento não necessariamente estaria vinculada a um episódio empírico de violência, que lhe serviria de precedente. Quando a violência se torna uma possibilidade viável numa interação, certa reserva se forma em função da apreensão constante de ser agredido. E mais uma vez a interpretação sobre os estudantes serem “naturalmente agressivos” interfere na forma como são tratados pelos professores. Podendo ser agredidos a qualquer momento – e, como Porto bem mencionou (PORTO, 2015), não se trata de uma situação de anomia que leva a essa apreensão, uma vez que a articulação da violência se insere em um repertório sociativo que funciona dentro da “normalidade social”<sup>13</sup> – é “normal”, naquela configuração social, reservar-se e aguardar a qualquer momento a agressão. Ainda que a violência que significa a interação de reserva dos professores com relação aos estudantes nunca tenha ocorrido, seu potencial simbólico possui energia social suficiente para colocar em funcionamento uma forma específica de sociação que toma seu aparecimento como certo.

Mas a pesquisa levantou outros tipos de situação de violência praticada por estudantes contra professores bem mais observáveis quanto sua materialidade empírica. Dentre elas, começamos pela *situação de violência que redundava em ameaça*. Muitos casos foram relatados por professores e equipe gestora, de modo que a pesquisa revelou que essa é mais freqüente situação de violência praticada por estudantes contra professores no CEF 20.

“Já fui ameaçada sim, professor. O menino estava conversando na aula e eu querendo explicar. Perdi a paciência e gritei com ele. Ele falou: ‘Tem medo de morrer, não?’ Fiquei com medo, claro. Para um desses me matar é bem fácil, e não dá nada para eles, que eles são menores de idade.” (P 03).

“Já perdi até a conta de quantas vezes. Eu ensino Matemática e sempre tem briga por causa de notas. Em uma vez foi mais grave, o aluno não aceitou a nota e falou que ia me matar na saída.” (P 11).

---

<sup>13</sup> Ou o que, naquele arranjo social, os interlocutores consideraram como normal.



“Acontece, mas nem sempre é sério. É preciso saber que eles já são agressivos por natureza e nem sempre o que falam deve ser levado a sério.” (EG 01).

“Eu mesmo nunca fui ameaçado, mas conheço professor que já foi. Mas também tem uma coisa: depende muito do professor. Tem professor que não respeita o aluno, mas quer ser respeitado. Aqui no pátio quando estou de bedel tento sempre repreender com respeito e falar com educação. Mas muitos professores não sabem fazer isso.” (EG 03).

Esse último depoimento é revelador dos contextos ritualizados em que os episódios de ameaça de estudantes contra professores ocorrem. Essas ameaças não são feitas aleatoriamente, mas parecem se ligar a momentos em que o estudante perde completamente a possibilidade de diálogo, só restando fazê-las em resistência à coerção dada como resposta pelo professor como resposta a sua reivindicação. Talvez a compreensão desses contextos ritualizados em que episódios de ameaças contra professores são feitas por estudantes fique facilitada, se analisarmos o padrão de interação em que elas ocorrem.

*O padrão de interação no qual os estudantes ameaçam professores* geralmente se liga a uma ruptura de diálogo ocasionada pela não aceitação do questionamento da autoridade pelo professor, que encerra o canal reivindicatório do estudante só lhe restando como possibilidade de expressão à ameaça. Seja reprimindo uma conversa na aula ou afirmando uma nota negativa, a autoridade do professor é questionada pelo estudante em um nível em que o professor considera desrespeitoso. Ele reage a isso de forma brusca, rompendo absolutamente a possibilidade de diálogo ao afirmar sua autoridade de forma simples, e o estudante, muitas vezes desprovido de qualquer tipo de argumentação, reage o ameaçando.

Em um contexto de interação absolutamente voltado para o controle dos estudantes, o questionamento de qualquer tipo de autoridade por parte deles é naturalmente desestimulado. Em se tratando de professores, é quase proibido. Quando reparei nisso, comecei a conversar com alguns estudantes sobre a dificuldade (e muitas vezes até o risco) de se contradizer a autoridade dos professores e eles pareceram achar esse fato normal.

“É meio difícil mesmo. Mas também tem professor mais de boa, mas geralmente é melhor obedecer quando eles mandam.” (E 04).

“O problema maior é que os meninos não se ‘aquetam’ na aula, e o professor tem que ficar gritando para eles pararem.” (E 10).

“Eu nunca tive problema, não, mas já vi muito professor botar aluno para fora por que não respeita ele (o professor). Tem vez que agente tá até sem fazer nada, depois dos conteúdos, mas mesmo assim tem professor que não deixar agente relaxar. Só querem as coisas do jeito deles.” (E 14).

Mas, se os episódios de ameaça contra professores parecem ter sua origem ligada a momentos de interação em que a autoridade do professor é questionada, não é o seu puro questionamento que conduz a eles. Fosse assim, não teria testemunhado momento algum em que a autoridade de professores foi questionada em que não tivessem sido ameaçados na sequência. E mais uma vez afirmo: é a ruptura do diálogo – iniciada por um momento de questionamento de autoridade – que leva às ameaças contra professores. Continuando a descrição do padrão de interação a essa situação de violência vinculado: depois de ter sua autoridade questionada, o professor passa a tentar reafirmá-la, geralmente lançando mão a algum índice de autoridade. Malgrado o esforço do professor por se fazer obedecer, mais uma vez ele é questionado, ao que se segue o acirramento dos ânimos e finalmente a ruptura do diálogo. O padrão de interação se completa pela imposição final da autoridade do professor, através dos mecanismos de controle da escola (o “vou levar para a direção”, tão comentado pelos estudantes e pelos professores). É somente nesses momentos, quando o estudante perdeu completamente qualquer chance de se fazer ouvir a respeito de sua reivindicação, que eles recorrem a ameaças, como última linha de defesa contra uma autoridade que não reconhece espaço algum onde possa ser questionada de forma legítima.

Pude ouvir muitos relatos de professores que me narraram suas experiências com ameaças de estudantes. Num deles, uma professora de Língua Portuguesa me contou que estava em sala corrigindo redações quando um dos estudantes pediu para ir ao banheiro. Ela não podia permitir, pois estava no meio da correção e todos deveriam participar. O estudante continuou insistindo, que não via problema e que não ia atrapalhar, mesmo a professora negando veementemente. Em se prolongando o impasse:

“Aí eu perdi mesmo a paciência. Mande pra fora da sala, para a direção, que eu não tava mais aguentando. Ele falou: ‘Me coloca pra fora que você vai se arrepender.’ Eu falei: ‘Você vai fazer o que, heim? Vai me matar?’ Ele levou advertência e suspensão. Depois

voltou e não tive mais problema com ele, mas o resto do ano fiquei com medo. Com esses meninos nunca se sabe.” (P 07).

Nesse caso, a ameaça surgiu quando o estudante não podia mais fazer nada, quando todos os seus recursos haviam falhado sob a ameaça de ser levado para a direção. Como última saída, ameaça o professor com a esperança de ao menos sob essa hipótese ele permitir que sua autoridade seja questionada. Mas isso não é possível, pois não há um espaço, um momento, uma instituição ou mesmo a possibilidade, em todo o planejamento escolar, de a autoridade de qualquer servidor da escola seja questionada por um estudante. Ele já está errado só por tentar fazer isso.

Consideremos a escola como uma instituição disciplinadora em que os estudantes são instados a alistarem seus corpos em diferentes modos de sujeição (FOUCAULT, 2000). Apropriando-se do programa de Bentham, Michel Foucault considera significativo que se possam realizar distintas experiências a partir do projeto de individualização das condutas vigiáveis. Ao permitir o estabelecimento de diferenciações entre os indivíduos, o panóptico só considera o estabelecimento de linhas evolutivas das capacidades dos estudantes que se encaixem em seu modelo de socialização. Nessa perspectiva, o sucesso da instituição disciplinar é medido pelas hierarquias impostas socialmente e pela eficácia dos modos de sujeição, num tipo de modelo sociativo que não prevê momentos para sua auto avaliação e que também evita qualquer possibilidade de questionamento de sua autoridade. Ao se recusar a obedecer piamente o professor, o estudante não se coloca contra um professor especificamente, mas contra toda uma instituição orientada a resistir a qualquer forma de questionamento de sua autoridade por parte de uma conduta individual vigiável. E, a despeito das muitas situações de ameaça – e de outros tipos de situações de violência – que tal postura inspira, os professores do CEF 20 não parecem estar dispostos a abrir mão de sua autoridade inquestionável, como veremos daqui a pouco ao analisar as situações de violência praticadas por professores contra estudantes.

Não é o caso de afirmar que toda situação de ameaça a professores perpetrada por estudantes siga esse modelo, mas sim que todas as situações desse tipo observadas na pesquisa seguiram. E também que esse princípio gerador da situação de ameaça contra professores, à ruptura do diálogo a partir do questionamento da autoridade do professor,

pode ser ligado à origem de outro tipo de situação de violência na escola *praticadas por estudantes contra professores*.

É o caso das *situações de violência que se caracterizam pelo absentismo e pelo desinteresse*. Nesse tipo de situação de violência praticada por estudantes contra professores, a autoridade do professor também é questionada, mas num nível mais profundo e subjetivo. Não mais na aparência através de um estouro emocional, do acirramento de ânimos, mas pelo desinteresse e desdém, pelo desprezo do estudante, por sua recusa em se envolver no jogo da escola (SOUZA, 2002), pela falta completa de vontade que frustra a expectativa e a disposição pedagógica do professor. Esse tipo de situação de violência é considerado pelos professores particularmente intolerável.

“Não tem nada tão ruim quando chegar na sala de manhã para dar aula e um aluno perguntar: ‘Por que o senhor veio hoje, professor? Por que não ficou em casa?’” (P 06).

“Tudo eles reclamam e fazem caso. Parece que não querem nada, nada que fazemos parece motivá-los. Isso é bem ruim. Você até prepara uma aula legal, mas chega lá e eles não querem nada. Me sinto péssima.” (P 06).

Para a equipe gestora, esse é o principal desafio afim de os estudantes se integrarem na lógica escolar.

“Lidar com a falta de vontade dos alunos é bem difícil, principalmente para os professores, pois eles têm que ficar com os alunos o turno inteiro e precisam assegurar que eles participem das atividades propostas. Para nós também é bem difícil, pois muitas vezes eles não se envolvem nas atividades da escola ou até nem ligam quando são punidos. Quando a alternativa da punição não surte efeito pelo desinteresse deles ficamos sem alternativa para lidar com o problema. Aí, o jeito é chama os pais.” (EG 01).

De modo que as situações de violência que se manifestam pelo absentismo e pelo desinteresse se fazem bem presentes na escola e significam uma realidade difícil de lidar para os professores e gestores do CEF 20. Quanto aos contextos em que elas se manifestam, geralmente ocorrem nos momentos em que os professores propõem alguma atividade de cunho pedagógico em que a participação dos estudantes é obrigatória, mas eles se recusam a participar ou participam forçados. Em se tratando do padrão de interação a essa situação de violência relacionado: a proposição do professor é questionada, na maioria das vezes de forma amena e descompromissada, o professor insiste e o estudante

acaba cedendo e participando de maneira desdenhosa. Nesse ponto, a situação poderia evoluir para uma ameaça ou até mesmo uma agressão física, mas o estudante cede pusilanimemente à autoridade do professor, que ainda assim se considera violentado:

“Eles não querem fazer nada e quando fazem é de mau gosto.” (P 01).

“Eu tem dia que nem preparo aula, que eles não querem mesmo. Dou qualquer coisa e sigo o barco.” (P 07).

“É difícil mesmo, eles não querem nada. Mas fazer o que? É a sina do professor.” (P 03).

Observemos que as duas últimas situações de violência praticadas por estudantes contra professores do CEF 20 tem o mesmo ponto de origem, isto é, tanto a ameaça quanto o absentismo e o desinteresse parecem se ligar a um episódio de questionamento da autoridade do professor. Não obstante, o sentimento de mal-estar experimentado pelo professor nas situações de absentismo e desinteresse, mesmo depois do estudante concordar em participar das atividades propostas, trai a energia que o panóptico vibra no professor, que acha insuficiente a mera participação. É como se o jogo da escola exigisse, para satisfazer o ideal de desempenho do estudante, não somente a participação, mas um nível de entusiasmo que deveria animar a aprendizagem. A violência dessa situação reside no fato de que o professor acredita que não basta ao estudante participar, mas gostar de participar das atividades que ele escolheu, a despeito de sua validade em relação à realidade do estudante ou sua necessidade real. A questão do desinteresse pelas atividades propostas aparece deslocada da questão da validade e pertinências dessas atividades, ou melhor, sequer essa questão é posta, mesmo em uma perspectiva auto avaliativa, considerada normal em ambientes de aprendizagem. E esse é o ponto de partida da primeira *situação de violência praticada por professores contra estudantes no CEF 20*.

Refiro-me às *situações de violência praticadas por professores contra estudantes que se caracterizam pela descontextualização dos conteúdos e atividades propostas nos tempos e espaços de aprendizagens*. A descontextualização dos conteúdos e atividades propostas é aqui entendida como a não consideração das necessidades e contextos específicos à realidade dos estudantes na elaboração e aplicação dos conteúdos e atividades propostas pelos professores na escola.

Desde a década de 1990, pesquisadores vêm realizando estudos nos campos da etnometodologia e do interacionismo simbólico voltados para os processos de sujeição internos à escola, isto é, os processos pelos quais a escola engendra seu controle social de modo a gerar discriminação e desigualdades sobre os estudantes, ou gerar oportunidades diferenciadas a partir da adoção dos pontos de vista e experiências aproveitadas à realidade social na qual a escola está inserida (SPOSITO, 2003). Dentre essas pesquisas, destacam-se as produzidas no campo do currículo escolar, que buscaram, majoritariamente, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder e inserido em um contexto político, econômico e social capaz de articular a realidade na qual a escola se insere como fonte de conteúdos na resistência ao modelo de educação hierarquizada (MENEZES e ARAUJO, 2012). Nessas pesquisas, o resultado principal é que a contextualização do currículo atribui significado aos conteúdos e estratégias utilizadas pelo professor, não somente abordando temas atuais na realidade geral do país, mas também na realidade mais imediata aos estudantes, fazendo com que a aprendizagem seja facilitada pela familiaridade (Idem). A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/94) insere a experiência cotidiana e o trabalho da realidade imediata do estudante no currículo da Educação Básica como um todo, e não apenas na sua base comum, como elementos que facilitarão a tarefa educativa de explicitar a relação entre teoria e prática<sup>14</sup>.

A contextualização da prática pedagógica é, portanto, não somente recomendável do ponto de vista da pesquisa, mas também da legislação vigente. Deixando de lado a discussão acerca da necessidade e/ou eficácia da contextualização quanto princípio pedagógico, cabe afirmar que a pesquisa revelou que a prática docente dos professores do CEF 20 é altamente descontextualizada – segundo os próprios professores e estudantes. Que a descontextualização é considerada pelos estudantes como uma violência praticada contra eles pelos professores. E também que, embora a descontextualização já esteja há muito tempo tipificada como violência *da* escola – aquela praticada pela escola contra os estudantes através da maneira como são tratados pelos professores e gestores (CHARLOT, 2002) – os professores do CEF 20 não a consideram uma forma de violência.

Inspirado pelas conversas em campo com os estudantes, que me haviam revelado o quanto a prática dos professores é distante de sua realidade, um dos tópicos de discussão

---

<sup>14</sup>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm), acesso em 21/08/2015.

do grupo focal com os professores foi: “Vocês se preocupam em contextualizar sua prática pedagógica para evitar a violência da descontextualização?”. Foi um dos momentos mais acalorados desse grupo focal. Em geral, os professores não se entenderam quanto o que era a descontextualização. Após uma rápida explicação, onde apresentei a definição mais pacífica do termo e reafirmei os principais pontos positivos dessa prática apontados pela literatura de referência, a maioria considerou suas aulas descontextualizadas.

“Considerar a realidade deles eu não considero não. Mas busco deixar minhas aulas mais atuais o possível.” (P 03).

“Dessa forma eu nem sei fazer, que aí é preciso conhecer muito bem eles, e isso eu não conheço.” (P 08).

“Pode até facilitar as aulas, mas dificulta mais no planejamento, pois seria preciso conhecer bem a região.” (P 01).

Os estudantes também concordam com isso. Questionados no grupo focal se a sua realidade ou necessidades específicas eram consideradas pelos professores em seu planejamento e desempenho pedagógicos, alguns responderam:

“Assim, não. Mas até uns ‘professor’ que falam umas coisas que valem a pena.” (E 12).

“Nunca. Tem professor que fica o ano inteiro e não sabe nem nossos nomes.” (E 04).

“Aqui? Não tem, não. A escola é até boa, mas agente só aprende o que os professores ‘quer’.” (E 15).

“Mas tem muita coisa que agente não sabe. Os professores têm mesmo que trazer as matérias pra gente, que eles sabem mais.” (E 01).

Por outro lado, nenhum professor concordou com a ideia segundo a qual a prática pedagógica descontextualizada é uma forma de violência contra os estudantes.

“Eu não acho, não. Dou meu conteúdo da forma mais atualizada que sei e não é porque não conheço a realidade deles que estou cometendo violência.” (P 03).

“Também não acho. Preparo minha aula e ministro da melhor forma. Como isso é violência?” (P 13).

“É como eu ‘tava’ falando, até pode ajudar contextualizar, mas aí temos muito mais trabalho para conhecer a realidade deles. Acaba que fica elas por elas. E violência não pode ser, que mesmo não conhecendo eles direito, respeitamos o máximo possível.” (P 01).

Todavia, os estudantes possuem um entendimento diferente da questão. Questionados no grupo focal sobre se consideravam a descontextualização uma violência praticadas contra eles pelos professores, a maioria afirmou que sim. O depoimento de um deles é revelador:

“Esses ‘professor’ daqui tá nem aí pra gente. Chega às vezes dá nem bom dia. Passa o conteúdo e nem tá aí como estamos, se morreu alguém... Às vezes não me sinto nem gente. Já teve até professor que me xingou de ‘mala’” (E 04).

Revelador do quanto não somente a realidade dos estudantes é desconsiderada no planejamento escolar, mas como a própria identidade deles é negada em função de uma prática pedagógica alienada de seu contexto imediato e articulada através do emprego de rótulos aleatoriamente atribuídos. O mesmo estudante, na ocasião do grupo focal, reclamou bastante que os professores não o conheciam direito, na verdade nem sabiam seu nome, embora já estivéssemos Dezembro. Para ele, isso era a prova de que os estudantes não valiam nada e que os professores só queriam seus salários e não ligavam para o que acontecia a eles. Confrontados a respeito dessa impressão, os professores ainda assim não viram problema na possibilidade de passar um ano inteiro sem nem ao menos saber o nome de alguns estudantes.

“É aluno demais. Se for decorar tudo agente fica é doido.” (P 01).

“Eu não faço nem força. Decoro só o dos mais aparecidos, até faço a chamada pelo número para ir mais rápido” (P 08).

“Eu não tenho que saber nada deles. Tenho que dar meu conteúdo e avaliar. Quem tem que saber da vida deles é o serviço de apoio (SOE) e a orientação educacional.” (P 05).

Dessa maneira, não somente a realidade social dos estudantes é desconsiderada no planejamento e práticas pedagógicas no CEF 20, mas até mesmo a identidade pessoal de alguns deles, tratados como meros números, individualizáveis apenas em situações muito específicas, geralmente quando precisam submetê-los aos mecanismos de controle da escola. A discussão no grupo focal com os professores não avançou ao ponto de poder



afirmar que há um entendimento entre os professores do CEF 20 de que a contextualização seria uma boa saída para melhorar os índices de aprendizagem, como apontam as pesquisas. Mas uma declaração do estudante 04 pode ajudar a pensarmos a respeito:

“Esses ‘professor’ são muito é ‘vacilão’, que se eles pegassem coisas que agente gosta agente prestaria muito mais atenção nas ‘aula’ deles.” (E 04).

As situações de descontextualização são um tipo de situação de violência na escola que parece não se ligar e um contexto ritualizado específico. Configurando mais como uma atitude do que como um episódio, espalham-se por toda a lógica de funcionamento da escola, contaminando os aspectos formais e ocultos da prática pedagógica. Tão pouco fomenta um padrão de interação que assume uma forma definida. Não há uma forma específica de interação associada ao fato dos professores desconsiderarem os estudantes e sua realidade social como referência a seu planejamento e atuação pedagógica. Ainda assim, a descontextualização escapa aos poros da interação professor/estudante, exalando uma atmosfera aborrecida, encabulada, cheia de ressalvas e lacunas, preenchidas muitas vezes pela arrogância.

Outro tipo de situação de violência praticada por professores contra estudantes observada na pesquisa foi à *situação de violência que produz a rotulagem dos estudantes dos estudantes do CEF 20*. E quando digo a *rotulagem dos estudantes*, quero dizer que não apenas alguns estudantes do CEF 20 ostentam rótulos impostos pelos professores, mas que todos os estudantes se encaixam nos rótulos praticados pelos professores e equipe gestora do CEF 20.

Acredito que a generalização da rotulagem para todo o universo de estudantes do CEF 20 possui estreita relação com o fenômeno da descontextualização ali praticada. Como a realidade local, ou mesmo os estudantes em geral são desconhecidos pelos professores, à rotulagem é uma maneira eficaz de lidar com um universo de pessoas que precisam ser classificadas dentro de um modelo avaliativo. É preciso ter em mente que a escola é um espaço de aprendizagem e que ela ainda é medida de forma individual, por mais massificada que seja sua produção. Algum nível de interpretação individualizável é necessário, a fim de garantir legitimidade à avaliação – mesmo que tal interpretação seja tirada a uma seleção de rótulos usualmente aplicáveis.

A rotulagem observada na pesquisa é, portanto, praticada de uma forma menos seletiva que a usualmente analisada no campo sociológico – aquela que identifica o desvio como a fonte do rótulo – mas admite as ambigüidades envolvidas em sua aplicação social, uma vez que as regras de onde derivam os rótulos são tomadas como padrão em referência ao grupo específico no qual este comportamento é medido e julgado como desviante (BECKER, 2008) – no nosso caso os professores e grupo gestor do CEF 20.

Dessa forma, todo um conjunto de rótulos é atribuído aos estudantes do CEF 20, em função de um suposto comportamento estereotipado pelo qual são identificados. Os professores os mapeiam mentalmente nas salas de aulas, onde os grupos se definem pelos lugares que escolhem para sentar, e nos outros espaços das escolas, sempre andando em grupos previamente rotulados. Alguns surgem em todas as turmas, como os “Nerds” – os estudantes mais dedicados e que geralmente sentam na frente – e os “Querem nada” – aqueles estudantes considerados desinteressados e que sentam no fundo da sala. Mas algumas turmas concentram alguns tipos bem específicos. Os “Malas”, por exemplo. No CEF 20, os estudantes que ostentam esse rótulo – isto é, são considerados envolvidos com algum tipo de crime ou com o uso de drogas – estão matriculados nas últimas turmas de cada ano (6º E, 7º D, 8º C e 9º C) que é onde a direção da escola concentra os estudantes repetentes. Mesmo quando um estudante é conhecido pelo professor, ainda assim – e até com mais eficácia – ele recebe um rótulo. No Conselho de Classe que observei (da onde a maior parte dos dados sobre a rotulagem foi extraída), sempre que iam comentar sobre um estudante os professores emendavam o rótulo na sequência de sua avaliação. “É o M..., aquele ‘Quer Nada’ que senta no fundo, à direita?”, um professor perguntou em certa altura do conselho. Algumas vezes o mesmo estudante recebeu mais de um rótulo por parte de um professor, ou rótulos diferentes de professores diferentes, mas sempre houve a concatenação de rótulos aos estudantes comentados, mesmo aqueles não considerados desviantes.

A intenção da pesquisa não era fazer uma classificação exaustiva dos tipos de rótulos aplicados aos estudantes do CEF 20, nem o exame de como esses rótulos são criados e aplicados, ou mesmo a análise dos efeitos dessa rotulagem sobre os estudantes. No entanto, como tipo de situação de violência praticada por professores contra estudantes

do CEF 20, a rotulagem figura como uma das mais frequentes, ao lado da descontextualização da atuação pedagógica, segundo a opinião dos próprios estudantes.

No grupo focal a eles dedicado, pude colher alguns depoimentos que demonstram o grau de consciência que os estudantes do CEF 20 têm a respeito da rotulagem de que são vítimas.

“Realmente. Os professores sempre nos encaixam num grupinho.” (E 03).

“Eu não faço parte de nada, mas sempre o professor de? fala que eu sou ‘Nerd’. Eu nem gosto de estudar muito, só leio livros de RPG.” (E 11).

“Eles pensam que eu não sei que eles acham que eu sou ‘Mala’, só porque curto RAP.” (E 04).

Os contextos em que a rotulagem surge como episódios de violência contra os estudantes são os mais variados, mas em geral são momentos em que há a necessidade de os professores comentarem entre si sobre algum estudante específico: nos intervalos na sala de professores, nas conversas informais sobre as turmas ou, de forma institucionalizada, nos Conselhos de Classe. Como nesse contexto ritualizado cada estudante é comentado, avaliado e o seu desenvolvimento é medido em termos individuais, os rótulos compõem as avaliações como componentes subjetivos tão preponderantes quanto os próprios instrumentos formais (provas escritas, por exemplo). Observei o Conselho de Classe do terceiro bimestre, momento em que os rótulos estavam mais que fixados, e percebi o quanto eles cumprem um papel funcional, realmente ajudando os professores a se lembrarem de um estudante quando necessário comentá-lo. Mais que estratégia discriminatória, a rotulagem assim observada configura-se como um componente natural das referências tomadas pelos professores no momento de avaliar os estudantes e são articulados na mesma medida que as avaliações formais quando da atribuição das menções – isto é, quando o professor vai assinalar o resultado do estudante em sua disciplina ele comenta a nota e depois o rótulo, como se ambos componentes avaliativos tivessem o mesmo peso na lógica formal avaliativa praticada na escola.

Quanto ao padrão de interação, não parece haver nenhum específico associado a essa situação de violência na escola. Talvez se nos dedicássemos a uma pesquisa etnográfica especialmente dedicada ao Conselho de Classe (observei apenas um), contexto

ritualizado em que essa situação de violência geralmente surge, poderíamos discernir os padrões de interação estritamente associados à rotulagem dos estudantes do CEF 20 – o que pode ser futuramente ampliado ao estado atual da pesquisa. Tive a oportunidade de confrontar os professores, no grupo focal, a respeito do fato de estarem violentando a identidade individual dos estudantes ao aplicar-lhes rótulos de maneira generalizada. Eles pareceram um tanto encabulados, a discussão não se desenvolveu de forma muito boa e pouco pude discernir desse fato. Como havia muitos outros pontos a serem tratados, avancei a discussão sem alcançar uma resposta satisfatória a esse respeito. Todavia, a forte impressão de melindre despertada pela menção do tema revela o grau de pertinência que essa discussão possui junto ao grupo de professores.

Em suma, a aplicação de rótulos aos estudantes do CEF 20 pelos professores não cumpre apenas a função social atribuída a ela por Becker (2008), qual seja, a de definir em termos da norma o comportamento desviante e passível de repressão. Se todos têm rótulos, outro mecanismo deveria cumprir o papel de classificar os indivíduos que não se encaixam na lógica social praticada na escola. A lógica social praticada no CEF 20 dispõe de outro mecanismo de classificação de comportamentos desviantes, baseado na rotulagem, mas que alcançou um nível de despersonalização, estigmatização e exclusão de sujeitos que um simples rótulo nunca alcançaria.

E esse mecanismo configura-se como a última, e definitiva, situação de violência da escola praticada contra estudantes no CEF 20. Agora erigida por outro grupo, às situações de violência que articulam a desqualificação são a última resposta sociativa que a escola dá aos estudantes que não “se adaptam à rotina da escola” (EG 02), como veremos no próximo subtítulo.

### **3.3) Gestores versus estudantes**

A equipe gestora da escola é o grupo, eleito por toda a comunidade escolar, para administrar a escola durante o período de dois anos em seus mais variados aspectos, de acordo com a lei distrital 4.751/12.

Antes de analisarmos as situações de violência praticadas pela equipe gestora contra os estudantes, é preciso considerarmos o papel dessa equipe na aplicação da lógica e dos mecanismos de sujeição que a escola dispõe, não somente contra os estudantes do CEF 20. Como uma questão, de que maneira atuam os operadores do panóptico quanto à coerção, a princípio em relação aos estudantes, e em que sentido podemos classificar essa atuação como uma forma de violência? É preciso deixar claro que a equipe gestora não somente demanda episódios de violência inerentes a sua atuação como opera os mecanismos de coerção quando demandados por outros sujeitos vítimas de episódios de violência. Seja estudante contra estudante, estudante contra professor ou qualquer outro arranjo por meio do qual uma situação de violência pode se estabelecer, é sempre a equipe gestora quem vai operar a coerção.

Tudo acaba na direção. Qualquer alteração protagonizada por quaisquer sujeitos, cujo ápice gere um episódio de violência, termina na sala do diretor, onde o problema *deve* ser resolvido. Sendo assim, qualquer violência praticada por outro sujeito da cena escolar é tratada pela equipe gestora, que a enquadra na lógica coercitiva praticada na escola. De posse de todo o aparato estrutural que opera a coerção na escola, a equipe gestora tem que lidar com episódios de violência protagonizados por qualquer sujeito. Sendo assim, não considerarei como situação de violência da equipe gestora contra estudantes as situações em que a direção estava apenas operando os mecanismos de coerção demandada por outros sujeitos. Assim fosse a totalidade da violência manifesta na escola seria de responsabilidade da equipe gestora, por haver administrado os mecanismos pelos quais a dinâmica escolar tratou esses casos.

Também é preciso deixar claro que os membros da equipe gestora sofrem violência praticada por estudantes. Em verdade, dada à natureza articuladora da atuação dos gestores, eles estão propícios a serem vítimas de situações de violência praticada pelo mais diversificado arranjo de sujeitos na escola: sejam pais, professores, estudantes, etc. Mais ainda: todas as situações de violência praticadas por estudantes contra os professores também são suportadas pela equipe gestora: são tão propensos (e temerosos) a agressão física, ameaças e absentismo como qualquer professor.

Todavia, a pesquisa levantou uma situação de violência praticada por estudantes especificamente contra a equipe gestora, *a situação de violência praticada por estudantes*

*contra gestores caracterizada pela insubordinação.* Para compreender em que sentido a insubordinação pode ser considerada uma prática de violência, é necessário ouvir o que a equipe gestora do CEF 20 comentou a esse respeito no grupo focal a ela dedicado. Perguntei se havia um tipo de violência que apenas eles sofriam, tendo em vista que as demais situações de violência os professores também suportavam. Depois de um curto silêncio,

“Bom, tem uma coisa que agente faz que professor não precisa fazer e joga tudo nas nossas costas, que é advertir meninos e ter que lidar com eles. Tudo que acontece na sala eles (os professores) mandam para cá, e aí se os meninos não respeitam nossas punições o que fazemos?” (EG 03).

Irrompeu caloroso debate onde todos tinham algo a dizer. Aparentemente, a equipe gestora queixava-se do fato de terem que lidar com o sistema de coerção da escola sem apoio algum. Como última linha defensiva contra todos os episódios de violência que irrompem na escola, toda a eficácia de atuação da equipe gestora quanto à resolução do conflito reside no poder de sujeição dos mecanismos que ela opera. Quando esse poder é questionado, nada mais eles podem fazer a respeito.

“Realmente, é assim mesmo. Mandam para cá e agente têm que resolver. Mas não estão nem aí para o que agente faz e se vai dar certo. Muitas vezes agente faz o que pode aqui. Se o menino não quiser mesmo, aí só transferindo, mas é último caso.” (EG 01).

“É, mas também quando temos que lidar com um aluno problema não tem ninguém que ajude, nem a orientação nem o serviço de apoio. Tem casos aqui que é só agente e ainda assim o aluno não cede. Aí não sei mais o que fazer, que já mandaram pra direção.” (EG 03).

Os depoimentos deixaram claro o incomodo dos gestores diante da insubordinação. Perguntei em que sentido a insubordinação poderia ser considerada uma forma de violência.

“Pra mim é, que eles sabem que estamos aqui para puni-los, eles sabem que erraram, mas se recusam a aceitar a punição e deixam agente sem ter saída. Aí o que vamos fazer? Agente não deu conta. A gente se sente impotente. Todos os professores nos criticam.” (EG -03)”.

Como operadores do sistema de coerção, a suspensão da sua eficácia é percebida pelos gestores como um questionamento de sua eficácia profissional, o que gera um

sentimento de fracasso reforçado pelas críticas que recebem dos professores. Veremos adiante que o sentido da violência praticada pelos professores contra eles deriva do mesmo sentimento. Dessa forma, quando um estudante se recusa a aceitar as sanções a ele impostas pela equipe gestora, isto é, ele se insubordina, essa situação é percebida pelos operadores do sistema coercitivo como uma violência, uma vez que não têm alternativas para lidar com os problemas e sentem-se violados em seu sentido profissional.

“A coisa que mais me revolta é quando um aluno não respeita a punição. Tem vezes que nem chamando os pais. Tem pai que é tão permissivo que vem aqui e ainda defende o filho, que fica rindo da nossa cara. Não posso fazer nada, nem dá uma resposta pro professor (que acionou a coerção). Me sinto impotente, péssimo.” (EG 03).

É somente nesse sentido estrito que considere a insubordinação como uma prática de violência; na medida do incômodo sentido pelos gestores quando o sistema de coerção por eles operado perde sua eficácia diante da desobediência dos estudantes. Essa é a única situação de violência praticada por estudantes especificamente contra gestores observada na pesquisa. Percebida como ruptura do tratamento sistêmico dos conflitos que a equipe gestora deve operar, ela é ponto de partida da única, e definitiva, situação de violência praticada contra os estudantes especificamente pelos gestores do CEF 20 – todas as demais por eles sofridas através dos professores (descontextualização e rotulagem) também as suportam através dos gestores.

Trata-se das *situações de violência praticadas por gestores contra estudantes que culminam na transferência compulsória do estudante*. A transferência compulsória é o desligamento permanente do estudante da escola (convidado a matricular-se em outra instituição de ensino), que é motivado pela ruptura da eficácia do sistema coercitivo e realizado pela equipe gestora em uma margem tênue, que a legislação brasileira não permite.

Como vimos acima, a equipe gestora e seu sistema de sujeição é a última linha defensiva da lógica coercitiva praticada na escola. Quando ela se rompe, não sobra muito que os gestores possam fazer (e por isso se sentem violentados). Todavia, o desligamento da escola constitui-se como o último recurso diante da insubordinação, ainda que ilegal. A constituição brasileira de 1988 considera como requisito básico para o exercício da cidadania a universalização da educação básica, oferecida de forma pública. Nesse sentido,

a sociedade brasileira, em suas bases constitucionais, busca garantir o direito à educação segundo determinados princípios, dentre os quais “a igualdade de condições de acesso e a permanência na escola” (inciso um do Artigo 206 da Constituição da República Federativa Brasileira).

A garantia de acesso e de permanência significa que todos têm direito de ingressar na escola, sem distinção de qualquer natureza, não podendo ser obstada a permanência de quem teve acesso. O acesso não pode ser impedido a qualquer criança ou adolescente. Todos possuem o direito à matrícula em escola pública ou particular. Estando tutelado o direito de permanência, são proibidas as transferências compulsórias ou expulsões, por ato unilateral da escola. Para a administração da relação aluno-escola, é há em vigor no Distrito Federal um conjunto de regras que estabelecem direitos e deveres dos educandos, os atos de indisciplina, o procedimento de apuração dos mesmos e as sanções aplicáveis (a propósito, consultar o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal<sup>15</sup>).

No entanto, tais regras, mesmo formalizadas por um regimento interno, não se sobrepõem aos direitos constitucionais dos estudantes e devem, portanto, observar o ordenamento jurídico, sob pena de cometerem irregularidades. Do ponto de vista legal, a escola não pode prever em seu regimento sanções de exclusão do aluno, ou mais especificamente, a expulsão e/ou a transferência compulsória. São asseguradas, legalmente, igualdade de condições não apenas para o acesso, mas também para a permanência na escola. É claro que o arcabouço legal assegura que todos os alunos de uma mesma instituição escolar estejam sujeitos às regras uniformemente estabelecidas, devendo ser igualmente punidos pelo cometimento de atos de indisciplina. Mas a punição máxima da escola implica na criação de uma condição não autorizada por Lei, isto é, a condição de *estudante transferido compulsoriamente*. Podemos ainda acrescentar que mesmo quando o estudante comete um ato infracional, ainda assim é assegurada a permanência dele na escola no período em que estiver cumprindo medidas socioeducativas, por meio da educação oferecida nos sistemas de internação.

---

<sup>15</sup><http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/regimento-escolar.pdf>, acesso em 21/03/2016.



Isso posto, a transferência compulsória é uma prática ilegal, ainda que se constitua como uma situação de violência praticada pelos gestores contra os estudantes do CEF 20. Embora no ano em que realizei a pesquisa não tenha havido transferências compulsórias, ela é uma prática viável mobilizada pela equipe gestora. A discussão sobre a insubordinação dos estudantes avançava no grupo focal dos gestores quando questionei: “Mas e aí, quando não há mais alternativa na estrutura de punição da escola, o que vocês fazem?”.

“Bom, aí não tem jeito. É transferir mesmo. Tentamos tudo ao nosso alcance até que não dá mais e temos de arranjar outra escola para eles se matricularem.” (EG 03).

Evitando o aspecto legal da questão, estimei o grupo a falar como conseguem transferir o estudante mesmo diante das dificuldades legais envolvidas no processo.

“Aí agente tem que contar com a ação, mesmo. Geralmente ligamos para outro CEF mais próximo, os... já se conhecem e quando ligamos assim já até sabem. Eles aceitam o nosso transferido e caso eles precisem nós aceitamos os deles. Já temos meio que um acordo, acaba que no fim das contas os... é que se apoiam.” (EG 03).

Certo acordo tácito estabelecido entre as equipes gestoras das escolas próximas supostamente assegura a transferência compulsória de estudantes que não se adequam à lógica de coerção praticada no CEF 20. Pelo depoimento, é até possível afirmar que a condição de seu funcionamento é a reciprocidade diante de casos parecidos, gerando uma lógica que se auto alimenta através de um eficaz sistema de compensação. Diante da tão provável aparição de situações de insubordinação, a existência de tal acordo se configura como uma ferramenta à disposição da última linha defensiva contra a violência praticada na escola, mas também como uma forma de violência especificamente aplicada pelos gestores do CEF 20 contra seus estudantes, ainda que de forma ilegal. Finalmente confrontados quanto ao caráter ilegal dessa prática, os gestores se mostraram pragmaticamente preparados para tal questionamento.

“A legislação assegura a permanência na escola, mas não define em que escola o aluno deve permanecer. Por isso os transferimos e não expulsamos”. (EG 03).

“Sabemos que poder não pode, mas o que podemos fazer diante de um aluno que não respeita as regras da escola? Se tiver que responder ao Ministério Público, o que vou falar é isso. Quem não está em escola não sabe como é ter que lidar com esses alunos sem apoio,

como nós. O que temos que fazer para sermos respeitados e fazer a escola funcionar.” (EG 02).

E dessa maneira, essa forma de violência se configura como uma possível situação de violência praticada contra estudantes por gestores no CEF 20. Repito que no período em que realizei a pesquisa, nenhuma transferência compulsória foi realizada. Mas os gestores admitiram que em seu mandato (então com dois anos) já haviam transferido estudantes, bem como recebido estudantes transferidos. Perguntei se essa prática era eficaz do ponto de vista pedagógico, isto é, se surtia algum efeito nos estudantes transferidos de modo que melhorassem seu comportamento e adaptação a rotina escolar.

“Não tem muito efeito positivo não. Acho que ao contrário. Aí é que muito estudante fica mais desinteressado e com raiva da escola. Tem vezes que desanda total e aí vai transferido de novo, e de novo.” (EG 03).

Nesse sentido, a transferência compulsória pode ser considerada como um método ineficaz de resolução de conflitos na escola, uma vez que apenas transfere o problema; que passa a perturbar outra lógica escolar, agora mais desinteressado e revoltado contra a escola, por percebê-la como um local que não o aceita e tenta a todo custo o subordinar. Nem mesmo do ponto de vista quantitativo a transferência compulsória significa um avanço real na harmonização das realidades escolares perturbadas pela violência, já que o princípio de reciprocidade que a viabiliza as margens legais assegura certo equilíbrio de sujeitos transferidos nas escolas próximas. Por ocasião da pesquisa, sete estudantes estavam matriculados na escola mediante transferência compulsória – todos com histórico de inobservância às regras da escola. Ainda assim, o que leva a escola a continuar praticando esse método?

“Agente sabe que não resolve o problema do aluno e que às vezes até piora. Mas o que vamos fazer? Se agente não fizer nada, principalmente quando é professor quem pede a punição, fica pior pra nós, que não punimos e perdemos o moral tanto com o aluno quanto com os professores. Nesse caso, só quem se prejudica é a direção.” (EG 03).

Dessa forma, encontramos uma utilidade prática para a transferência obrigatória que não se refere nem ao estudante nem ao sujeito que demandou a punição a esse estudante. Outro sim, o sentido dessa utilidade se comunica com o próprio sistema de coerção praticado na escola, em última análise representado pelos gestores. A transferência

compulsória é assim realizada não para resolver o problema de indisciplina na escola, mas para apaziguar o sentimento de punição que o episódio de violência despertou na vítima(principalmente quando for professor) mostrando que *o gestor* dispõe de eficácia profissional quanto operador do sistema de coerção da escola. A punição é assim usada para reforçar a coerção e a autoridade de quem a opera, os gestores, e não para resolver as situações de violência manifestas nas escolas.

Durkheim já analisou o papel da punição em seu sentido fortalecedor da coesão social, reflexão que poderíamos aproximar do dado levantado por minha pesquisa. Por outro lado, acredito que o espaço em minha pesquisa pode ser melhor utilizado se discernirmos outro aspecto dessa punição que funciona como reforço da autoridade da equipe gestora, mas agora não mais mobilizada contra estudantes, mas contra professores.

### **3.4)- Gestores versus professores**

A essa altura, acho pertinente afirmar que o jogo autoridade/questionamento é um dos movimentos que mais gera conflito na realidade da escola pesquisada. Já vimos como situações de violência irrompem do questionamento da autoridade do professor e do gestor, por parte do estudante. Mas há outras formas de questionamento de autoridade que também geram situações de violência na escola, situações essas suportadas pelos professores, não mais vítimas dos estudantes, mas agora dos gestores.

Há três situações de violência na escola praticada contra professores por gestores. A mais comum (a ponto de ser naturalizada) é a *situação de violência gestor versus professor que se caracteriza pelo tratamento diferenciado que certos professores afirmam receber, em favorecimento de outros considerados preferidos*. Chamada por esses professores de “tratamento dois pesos duas medidas”, essa situação de violência é uma daquelas que se manifestam a despeito de um contexto ritualizado. Tal qual o bullying, a descontextualização e a rotulagem, ela se manifesta em variados episódios narrados à pesquisa, ainda que, ao contrário daquelas, exiba um nítido padrão de interação. O traço mais marcante dessa situação de violência na escola é uma teima constante com aqueles

professores ditos alvos de perseguição, que não se camufla. Ao contrário, busca reforçar seu poder de coerção mobilizando os ânimos dos demais professores contra eles.

Por alguma razão um professor passa a ser perseguido. Os motivos são vários, mas a motivação que energiza a perseguição é a mesma: a afirmação de uma autoridade questionada. No grupo focal dos professores, quando questionados sobre as violências que sofriam nas mãos dos gestores, a perseguição foi logo lembrada em seus contornos mais nítidos, sublinhando perfeitamente o padrão de interação que caracteriza essa situação de violência na escola.

“Quem nunca foi perseguido por diretor? Lá no P Sul mesmo, na última escola que trabalhei, não podia chegar cinco minutos mais cedo que colocavam na folha de ponto de lápis, constringendo para agente ir conversar sobre o atraso. Já outros, chegavam no meio do horário e nada aparecia.” (P 02).

“É sempre um olhar de reprovação, um comentário que não tem nada a ver, umas piadas só com uns. Perseguição é normal mesmo.” (P 09).

“Às vezes não tem nada a ver mesmo, mas você ver que eles falam só com um (professor). O negócio é chutar o pau da barraca. Não deixo me tratarem assim de jeito nenhum. Sei que sempre arrumo confusão, mas pelo menos tiro o foco deles de cima de mim. Mas o melhor mesmo é nem dar o que falar.” (P 05).

“Eu até que não tive muita não (perseguição), mas sei que existe sim. Em toda escola que eu vou escuto professor, auxiliar, secretário, todo mundo reclamando de perseguição aqui e ali.” (P 11).

A partir de tais depoimentos, podemos discernir alguns contornos do padrão de interação pelo qual essa situação de violência se manifesta. Basicamente, ele se caracteriza por uma atitude de reprovação, que motivaria uma desqualificação sistêmica que persegue o professor alvo em variados contextos de interação, por toda a rotina da escola. Seja no intervalo na sala dos professores, na entrada dos turnos ou nos tempos aleatórios em que as interações entre os profissionais da escola se estabelecem espontaneamente, alguém da equipe gestora surge tratando o perseguido de maneira reprobatória, sarcástica e arrogante. Os episódios narrados foram os mais variados. De piadas nitidamente dirigidas a determinado professor, a exposição no mural da sala dos professores da folha de ponto rasurada, muita coisa ficou dita no grupo focal sobre perseguição da equipe gestora.

Outro aspecto curioso da perseguição é seu caráter naturalizado. Todos na escola parecem compartilhar a ideia de que determinados professores são perseguidos, na verdade, essa informação é por vezes alardeada, o que reforça a energia do controle. Ao invés de rebelar-se contra a perseguição de um colega, os outros professores passam a reproduzir os termos da perseguição, reforçando o controle por ela aplicado enquanto gozam de um suposto tratamento diferenciado. Dessa forma, a perseguição passa a naturalizar-se na realidade dessas escolas, o que muito a reforça e amplia sua influência.

“Os outros (professores) não estão nem aí. Não sendo com eles. Às vezes até falam alguma coisa para a direção, para ver se caem nas graças e ficam escolhidos.” (P 04).

Todavia, cabe ressaltar que em seus depoimentos, os professores afirmam uma percepção de que a perseguição nas escolas tem diminuído, o que para muitos se deve a gestão democrática do sistema público de educação do DF, em vigor desde 2012. E que a equipe gestora da escola pesquisada goza de boa reputação quanto a isso, uma vez que são avaliados nesse quesito de maneira positiva pelos professores. A maioria das informações levantadas no grupo focal foi trazida pelos professores de outras experiências que tiveram em outras escolas que trabalharam. Não obstante, avalei pertinente acrescentá-las à redação dos resultados, não como exemplo de situação de violência que se manifesta de forma concreta na realidade pesquisada, mas como uma possibilidade viável; e também como exemplo de como a pesquisa, restrita a determinada realidade, pôde levantar dados de outras realidades absolutamente pertinentes à sua, de forma indireta.

*A segunda situação praticada por gestores contra professores é aquela caracterizada pela difamação.* Ainda que menos frequentemente citada que a perseguição, essa situação de violência foi levantada no grupo focal dos professores com certa insistência, o que justifica sua análise a essa altura. Curiosa situação de violência, em minha análise ela goza de um status quase fantasmagórico dado à natureza especialmente fugidia de seus contextos ritualizados e de seus padrões de interação. Ninguém sabe em que momentos as difamações se mobilizam, ou como elas são postas em movimento. A única coisa que irrompe à realidade da escola são os episódios de professores indignados dirigindo-se efusivos à sala da direção. Em verdade, a única razão para considerar essa uma violência praticada contra professores pela equipe gestora é o fato deles sempre acabarem lidando com essas situações, muitas vezes valorizando sobremaneira a

informação alardeada pela difamação. O depoimento de pelo menos dois professores denota uma possível razão para isso:

“O que mais indigna é que ninguém nunca diz quem falou. Mas sei que foi um professor. Mas a direção não tá nem aí. Faz é usar isso contra agente e mandar agente andar mais na linha.” (P 09).

“Quem garante que não são eles mesmos que estão falando? Aí tudo que eles quiserem é só falar que o ‘grupo tá reclamando’ que fica fácil. Ninguém fala nada, faz é achar melhor.” (P 03).

Dessa maneira, um sentido já conhecido vem se sublinhar ao contorno dessas percepções: o de reforço de uma autoridade tida como constantemente ameaçada e disposta a lançar mão de quaisquer meios disponíveis para reforçar-se. Para tanto, mobiliza toda a estrutura de controle formal e informal que a lógica escolar dispõe. Quando não são suficientes, desqualificam o sujeito reticente a ponto de compreendê-lo inadaptado àquela lógica, passível, assim, de opróbio. Pois assim como os estudantes que se insubordinam são afastados da escola, a despeito da legislação vigente no país, os professores também o são, e isso é a terceira situação de violência que sofrem através da equipe gestora.

Trata-se da *situação de violência praticada por gestores contra professores que culmina na devolução do professor com exposição de motivos*. Em recente decisão proferida pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios<sup>16</sup>, o Desembargador JOÃO EGMONT considerou a devolução de uma servidora da SEE-DF, com devida exposição de motivos, legal, uma vez que tais motivos envolviam uma conduta considerada inadequada ao PPP praticado na escola. Antes disso, a devolução do professor à Diretoria Regional de Ensino é expediente comum e é também a principal ameaça de que dispõe a equipe gestora em face de algum problema apresentado por professores. Um professor que participou do grupo focal já foi vítima dessa situação de violência.

“Fui sim (devolvido com exposição de motivos). Não aceitava a forma como a escola era administrada e sempre criticava a direção. Fui difamado e perseguido e por fim, quando ainda assim não quis pedir minha devolução, fui devolvido com exposição de motivos. Já tinham me ameaçado disso. Colocaram que eu não me adaptei ao PPP da escola e que tinha

---

<sup>16</sup><http://tj-df.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/21507617/apelacao-ci-vel-apl-270721220088070001-df-0027072-1220088070001-tjdf/inteiro-teor-110369522>, acesso em 26/02/2016.

problemas com autoridade. Tentei recorrer, mas a Regional (de Ensino de Ceilândia) não esta nem aí para nós. Só defende os diretores.” (P 07).

As situações de violência praticadas pela equipe gestora contra os professores parecem, a partir desse depoimento, irem se intensificando num padrão de interação que alterna a difamação e a perseguição de professores alvo, e que culmina com a devolução do professor com exposição de motivos. Episódios comuns, embora não frequentes na escola pesquisada, não se ligam a nenhum contexto ritualizado, mas seguem o mesmo padrão de interação: o professor que não respeita a autoridade estabelecida (ou não “se adapta à lógica escolar”) é perseguido, algumas vezes difamado; se tais medidas não forem suficientes para submetê-lo, é finalmente devolvido à Regional de Ensino, para ser encaminhado para outra escola – quando professor efetivo. E, assim como no caso das transferências compulsórias de estudantes, essa medida se refere menos a normatização de um comportamento não adaptado do que a afirmação de uma autoridade que se considera questionada. A devolução não se aplica ao comportamento em si, mas a uma lógica escolar que se declara perturbada por uma presença, ainda que muitas vezes a única coisa que a presença perturbe é a autoridade da equipe gestora.

#### 4)- Padrões de transito da violência na escola

Outro aspecto digno de nota descoberto pela pesquisa de campo *é que as situações de violência na escola possuem uma determinada dinâmica que permite a elas transitar pelos muros da escola*<sup>17</sup>, traçando um movimento que pode ser reconhecido. Tal característica demonstra de que maneira a presença da cidade interfere nas situações de violência que ocorrem na escola, mas também de que maneira a escola perturba a cidade, exportando situações de violência para seu entorno.

Como podemos perceber a influência de uma determinada região urbana no interior de uma escola, isto é, como é possível compreender a maneira como os processos sociais da vida urbana (que se processam na Ceilândia Norte) interferem na rotina de uma escola situada no interior de uma zona periférica (o CEF 20)? Muito se tem questionado a esse respeito, sobretudo acerca da relação entre a violência que ocorre no entorno da escola e sua influência sobre o ambiente escolar (ALMEIDA e BETINI, 2015). É recorrente a ideia segundo a qual a Escola seria um ambiente especial voltado ao desenvolvimento das mais altas capacidades humanas e dotado de elementos humanos capazes de desenvolvê-las, mas que funciona no interior de uma comunidade que pesa sobre ela, moldando-a segundo sua gravidade, interferindo em seu funcionamento e em sua organização, auxiliando – ou mais comumente enfocado nas pesquisas – atrapalhando seu funcionamento (SOUZA, 2011). Constituindo todo um campo de pesquisa, o debate acerca do impacto dos processos sociais mais abrangentes (sobretudo negativos) sobre a realidade da escola se avoluma e se diversifica (ALMEIDA e BETINI, 2015).

Minha pesquisa ensaia uma entrada nesse campo a partir do exame da possível *interdependência entre situações de violência dentro e fora da escola* pesquisada. *Trata-se de compreender se as situações de violência ocorridas no entorno do CEF 20 possuem relação com situações que ocorrem dentro do CEF 20, e se o contrário também se observa.* A ideia é identificar a relação entre as violências que eclodem dentro e no entorno da escola em questão, na tentativa de determinar o *sentido predominante* dessa

---

<sup>17</sup>*Pelos muros*, literalmente. Isso porque em certo momento de minha experiência de campo, já estávamos tão à vontade, os interlocutores e eu, que alguns estudantes (liderados pelo número 04) me levaram até o ponto cego no fundo da escola que eles usavam para pular o muro, sair e entrar da escola quando queriam. E até pularam para fora e depois para dentro, só para me mostrar como faziam (mesmo eu insistindo para que não o fizessem).



relação, isto é, se o episódio de violência se originou fora da escola e repercutiu em seu interior, ou se começou dentro e acabou retumbando no entorno da escola. Pondero aqui a possibilidade de que em algumas situações de violência na escola o sentido predominante seja escola/entorno, isto é, algumas situações de violência que têm seu princípio dentro da escola podem estar contaminando o entorno dessa escola com situações de violência.

A influência negativa sobre o desenvolvimento escolar da violência no entorno das escolas é bem debatida, mas pouco se falou a respeito da violência que ocorre dentro da escola e que acaba por contaminar o entorno com sua manifestação. Tanto que, para um dos sujeitos da pesquisa (EG 03), os mais frequentes e graves casos de violência que ocorrem no entorno de sua escola são as brigas de estudantes – e na maioria meninas – que ocorrem na saída ou entrada dos turnos; os casos de bullying físico e virtual, que literalmente acompanham estudantes até o portão de casa e que não saem do ar nunca; e os casos de gangues que se formam em escolas e espalham sua influência por mais territórios que a escola em si nunca poderá influenciar.

Caberia, portanto, o seguinte questionamento: a Escola tem exportado violência? Se realmente as situações de violência que eclodem dentro da escola estejam estabelecendo relações de sentido dominante com violências que eclodem fora de seus muros, é algo que se deve investigar.

Dentre as relações que a Escola estabelece com a Cidade talvez a mais prejudicial ao desenvolvimento pedagógico seja a com a violência urbana e suas interfaces sociativas. O debate sobre a violência em geral estabelecido pela teoria sociológica demonstra que o problema da violência urbana se liga a um padrão mais geral de crise da modernidade, ou da incapacidade da modernidade em oferecer linhas alternativas de desenvolvimento pessoal diante de seu falido projeto civilizatório (WIEVIORKA, 1997; MARTUCCELLI, 1999) capazes de absorver projetos individuais que – sobretudo em meio urbano periférico – acabam por serem cooptados por alternativas violentas. No campo da pesquisa em educação, essa percepção se liga ao debate acerca do esvaziamento da função da escola e da perda de sua representatividade diante de uma cultura cada vez menos dependente da posse da informação e mais coordenada com valores consumistas, incapaz de responder aos desafios que a sociedade em geral lhe impõe (ABRAMOVAY, 2002 e 2009).

Em todo caso, a escola ainda constitui-se como um importante espaço para a promoção de alternativas de desenvolvimento pessoal, legitimado socialmente e oferecido pelo Estado numa perspectiva democrática. A reflexão acerca de como as condições sociais mais abrangentes em que a escola desenvolve interfere em suas atividades justifica-se por essa razão social, bem como pela ampliação da compreensão da sociologia sobre os processos interacionais sob os quais as situações de violência na cidade se relacionam com as situações de violência na escola. Para tanto, é necessária a descrição das situações de violência *dentro* da escola (como definidas acima) que possuem relação com situações de violência que ocorrem *fora* da escola, procurando determinar o sentido predominante (se começaram seu movimento de fora para dentro ou de dentro para fora da escola).

Toda relação se estende no movimento e se constitui no sentido a ela atribuído pelos indivíduos que a integram. A relação das *situações de violência dentro e fora* da escola não poderia ser diferente. Ela ocorre movendo-se ao interligar duas realidades, que muitas vezes eclodem ao se tocar. É preciso, para a plena compreensão dessa relação, compreender seu movimento, reparando seu ritmo, mapeando seus percursos e somente dessa forma a determinação do sentido predominante da situação de violência pode ser estabelecido. Se pudermos fixar uma situação de violência A que ocorre, por exemplo, *dentro* da escola e que acaba por se relacionar com outra situação de violência B ocorrida *fora* da escola, estaremos em condições de determinar que o sentido predominante dessa relação pertence à escola, uma vez que foi nela que a situação de violência iniciou seu movimento. Noutras palavras, estabelecendo etnograficamente o sentido do movimento de uma relação entre duas situações de violência, é possível determinar seu sentido predominante. Assim determinado, pode *estabelecer seus percursos*, identificando os locais e movimentos, as manchas tingidas por essas situações de violências que eclodem dentro/fora da escola.

Mas o levantamento empírico de ocorrências de violência dentro/fora da escola não é suficiente para a compreensão (ou mesmo o estabelecimento) das relações de predominância de sentido entre essas situações. Cabe determinar o que o xingamento no horário do intervalo teve a ver com a briga no horário da saída, e isso só quem pode dizer são os interlocutores, os sujeitos e sujeitados por essas situações. Embora caiba às ciências sociais estabelecer um sentido teórico aos acontecimentos físicos sobre os quais

observamos, é na cabeça dos interlocutores que vibra o verdadeiro sentido da ação, e é a ela que o pesquisador deve perguntar. Nesse sentido, inclui algumas questões no grupo focal especificamente dos estudantes, tentando entender quando as situações de violência estabelecem relação com o entorno da escola, orientada por uma revisão da literatura ao tema dedicada.

A compreensão da influência negativa da violência urbana sobre os processos pedagógicos da escola pública se liga a uma compreensão maior do impacto de variáveis sociais urbanas que contribuem ou limitam a qualidade da aprendizagem oferecida nas escolas públicas (ALMEIDA e BETINI, 2015). Um exame da literatura a esse tema relacionada nos mostra que, durante bastante tempo, os estudos sobre esse fenômeno concentravam sua atenção sobre a influência limitadora dessas variáveis sobre a aprendizagem, polarizando suas perspectivas de análise em duas vertentes: os que explicavam a limitação dos processos educacionais promovida pela influência da sociedade a partir de categorias *internas* à escola; e os que a explicavam a partir de categorias *externas* à escola. Felizmente essa polarização começa a ser superada e os pesquisadores já percebem que isolar qualquer uma dessas vertentes atrapalha o entendimento da influência que a sociedade exerce sobre a escola e que um exame relacional das duas realidades (dentro e fora da escola) é mais qualificado para compreender o impacto do território sobre o funcionamento da escola (FREITAS, 2007) – acrescento, e da escola sobre o território.

Não obstante, a maioria dos estudos disponíveis acerca dos impactos negativos das variáveis sociais sobre os processos pedagógicos e a qualidade da educação oferecida pela escola pública concentram suas análises sobre os aspectos externos à escola, desconsiderando uma possível análise relacional entre as duas realidades. Mas já existem estudos que mobilizam ou procuram formular categorias analíticas capazes de compreender a interface da escola com seu entorno em termos de relação (SOUZA, 2011; FACKIN, 2006; FERNANDES, 2009; ALMEIDA e BETINI, 2015).

Uma das categorias mais utilizadas nesses estudos é a de *entorno social*. Na tentativa de considerar todas as variáveis externas à escola que impactam os processos educacionais num mesmo conceito, entorno social é definido como o *contexto sócio espacial em que a escola se localiza e as famílias habitam – e a partir da minha pesquisa proponho: bem como o trajeto que os estudantes fazem para chegar à escola ou à sua*

*casa, como justificarei mais tarde.* Entendido em sua dimensão física, mas também socioeconômica e cultural, engloba estruturas existentes, serviços disponíveis, bens materiais e simbólicos passíveis de disputa e as relações entre os sujeitos que compõem a sociabilidade local. O entorno social também é abordado a partir de outras variáveis externas que estão contidas no próprio conceito, como *comunidade* e *territorialidade*. Comumente mobilizadas nas análises de natureza sociológica e urbanística que se tornam mais comuns nesse campo, tais estudos associam a segregação em bairros – principalmente periféricos – a uma série de fenômenos sociais que estariam diretamente relacionados ao desenvolvimento pessoal e às expectativas de cooptação da juventude pela violência (como experiência no mercado de trabalho e acesso a linhas de integração social), na tentativa de compreender como o contexto sócio espacial influencia os indivíduos e a escola submetidos a ele (FERNANDES, 2009; FLORES, 2008; FREITAS, 2007).

Tais estudos lograram formular excelentes recursos analíticos com os quais podemos começar a entender esse fenômeno, e aqui destaco dois que considero mais úteis à pesquisa que proponho: o conceito de *efeito vizinhança* e o de *estruturas de oportunidades*. O efeito de vizinha é definido pela capacidade que o território tem de determinar o desenvolvimento das individualidades e instituições que existem sob ele. Nesse sentido, a segregação residencial levaria ao isolamento dos segmentos sociais vulneráveis e fragilizaria os laços de integração social, o que engendra mecanismos de reprodução das desigualdades sociais (FREITAS, 2007; BUOURDIEU, 1974). Comumente utilizado em estudos que procuram relacionar a permanência de jovens na escola com os níveis de desenvolvimento social das regiões que habitam, o conceito de efeito vizinhança permite que avaliemos o impacto da segregação espacial sobre a relação dos habitantes de áreas segregadas com as instituições sociais, sobretudo a escola. Morar em territórios pobres e segregados faria com os indivíduos ficassem excluídos das correntes de influência social, fazendo-os viver experiências de fragilização social frente ao mercado de trabalho, à família, a escola, etc. em minha pesquisa, avaliei como o efeito vizinhança impacta a qualidade da educação oferecida aos estudantes do CEF 20; qual o seu efeito sobre as situações de violência que ocorrem dentro e fora de seus muros; e como os gestores percebem e enfrentam essa influência.

Outro importante conceito que busca compreender a relação da escola com seu entorno social é o de *estruturas de oportunidades*, que procura determinar como as possibilidades de acesso a bens, serviços ou de desempenho de atividades influencia o bem estar dos indivíduos. A ideia é que esses ativos sociais estão desigualmente distribuídos ao longo do espaço da cidade, e que os habitantes de regiões onde eles são escassos estariam em piores condições de acessá-los do que os melhor localizados. Isso atrapalharia o acesso autônomo e equânime às oportunidades sociais, dentre elas o acesso à educação pública (ALMEIDA e BETINI, 2015). Diante de tal estrutura teórica, coube indagar ao trabalho etnográfico: o fato do CEF 20 estar localizado em uma área urbana periférica e segregada – a Ceilândia Norte – impacta as possibilidades de integração dos seus estudantes e contribui com a eclosão de situações de violência dentro e fora da escola?

Dessa maneira, a influência do entorno social sobre a lógica escolar é abordada a partir da percepção de alguma variável externa a escola–efeito vizinhança ou estruturas de oportunidades – que impactaria os processos de aprendizagem que a escola desenvolve. Contudo, outra variável externa a escola aparece na crítica educacional em tons mais dramáticos e parece ocupar lugar de destaque quando o estudo se refere ao impacto negativo da cidade sobre a escola: a *violência urbana*.

Dentre as formas como a cidade se faz notar dentro da escola, sem dúvidas a violência é sua face mais dramática. Sua manifestação, sobretudo em um ambiente que deveria promover a socialização dos indivíduos, enfraquece as instituições responsáveis pela coesão social pondo em risco o direito à educação (PERALVA, 2000). Segundo Debarbieux (1998), o fenômeno da violência na escola poderia ser explicado a partir do exame de três estruturas sócio organizacionais: a estrutura organizacional interna praticada na escola, isto é, seu planejamento pedagógico e as condições físicas em que a escola funciona; um componente específico relativo a cultura escolar praticada em cada ambiente de ensino, que favoreceria, ou não, a eclosão da violência; e finalmente a violência que ocorre no entorno da escola, praticada geralmente pelos próprios moradores da região.

Nesse sentido, a maioria das situações de violência que ocorrem na escola estaria, teoricamente, ao alcance da administração escolar, sendo passíveis de intervenção. Nesse momento, a literatura referente ao tema começa sua inglória crítica da maneira como a gestão da escola é conduzida, procurando recolocar a escola numa posição de ajuste

normativo frente à violência, na perspectiva de sua superação. Muitas vezes desconsiderando a relação que a violência estrutural e cultural tem com a violência que ocorre no entorno social da escola, mais uma vez procura isolar variáveis na tentativa de compreender uma problemática multidimensional. E, ainda que alguns estudos reconheçam essa relação e procurem abordá-la (KAZTMAN, 2008; RIBEIRO e KOSLINSK, 2009; SOUZA, 2011; ALMEIDA e BETINI, 2015), não se ocuparam em averiguar a maneira como essa relação se estabelece, ou seja, como as situações de violência se conectam entre o entorno e o interior da escola em termos de suas estruturas de sociabilidade.

É neste sentido que a pesquisa realizada no CEF 20 pode contribuir: com uma descrição das situações de violência que ocorrem *dentro* da escola que possuem relação com situações de violência que ocorrem *fora* da escola. Assim como com as demais situações de violência na escola nessa dissertação analisadas, não proponho uma tipologia das violências que ocorrem dentro/fora da escola, *mas uma tipologia das situações de violência que ocorrem quando a violência dentro/fora da escola eclode*. Entender de que maneira os indivíduos operam sua sociabilidade em situações de violência dentro/fora da escola significa aqui a tentativa de se reconhecer padrões de violência que poluem a estrutura interativa nesses ambientes e que podem estar sendo alimentados pela maneira como os gestores da educação administram, ou não, tais conflitos – como a pesquisa demonstra.

Cabe destacar que a literatura do campo já reconhece que a escola é produtora de violências. Ela argumenta que a maneira descontextualizada, opressiva e inacessível que a maioria das escolas públicas organizam seu trabalho pedagógico tem sistematicamente contribuído com a reprovação e a evasão escolar e que tal forma de organizar o trabalho pedagógico (longe de ser considerada um problema a ser resolvido) é intencionalmente reproduzida como uma “resposta educativa” da escola frente aos desafios que a violência urbana lhe impõem (FACKIN, 2006). O que ainda escapa ao campo é o fato de que a violência que escola produz pode não ficar restrita aos muros da escola. Na verdade, a pesquisa acerca das situações de violência no CEF 20 revelou que realmente algumas situações de violência que começam fora da escola acabam por se manifestar no interior da escola; mas também que muitas situações de violência que ocorrem fora da escola têm sua origem *dentro* da escola.

Caberia estabelecer conexões entre estas situações na tentativa de determinar seu *sentido predominante*, isto é, o local onde o movimento da violência começou (como proposto acima)? Se for possível afirmar que situações de violência que ocorrem fora da escola começam seu movimento no interior da escola, estaríamos em condições de afirmar que, além de sofrer a violência de seu entorno social, *a escola também exporta violência* para seu entorno. Isto é: a escola em questão estabelece situações de violência de sentido predominante com seu entorno social.

Finalmente, e de posse dos dados acerca das situações de violência dentro/fora da escola e seus sentidos predominantes, é possível determinar o *percurso* que a violência faz em seu trânsito do interior da escola para a cidade, e da cidade pra dentro da escola. O conceito de percurso é aqui empregado como o espaço que as situações de violência dentro/fora da escola percorrem em função do seu sentido predominante. O emprego desse conceito tal como propõe Magnani (MAGNANI, 1996), pressupõe considerar o objeto de estudo dentro de um esquema composto pelo *cenário*, por *atores* e por *regras* que não é estático, uma vez que se movimenta descrevendo um *trajeto*. Coube, primeiramente, delimitar o cenário, ao identificar marcos, estabelecer divisas, anotar pontos de interseção e suas relações com os atores que movimentam as situações de violência. Reconhecer e se possível classificar e tipificar os atores. Para, enfim, identificar as regras que dão significado às ações dentro de um quadro referencial partilhado pelos atores. De posse de tais informações, o exame dos percursos que a violência realiza em seu movimento dentro/fora da escola pode revelar que há padrões de trânsito, ou trajetos recorrentes em que esse movimento se realiza.

Quando vista de relance, a vizinhança que contém o CEF 20 não parece das mais violentas da Ceilândia. Fazendo parte do desenho original da cidade – o famoso “barril” – a entre quadra QNM 08/10 é uma das mais antigas, tendo sido iniciada sua ocupação nos primeiros anos de implantação da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI)<sup>18</sup>. Mas apesar da aparente tranquilidade, a região possui altos índices de criminalidade. Embora os dados até então disponíveis pelo aparelho de segurança pública – 8º Batalhão e Secretaria de segurança Pública – não especificarem o local exato onde as ocorrências se localizam, em 2014 Ceilândia registrou 30,2 mortes violentas por grupo de 100 mil habitantes. O

---

<sup>18</sup><http://assedic.org.br/ceilandia/historia>, acesso em 09/03/2016.

índice levou a região administrativa a ocupar o 11º lugar no ranking de homicídios em proporção à população<sup>19</sup>. Em uma conversa informal com os policiais militares que trabalham no posto policial perto da escola, a região é alvo de traficantes de drogas – que costumam permanecer em uma quadra de esportes atrás da escola – e as ocorrências de roubos e lesão corporal são frequentes.

Os próprios interlocutores, quando confrontados com a pergunta “Você considera o entorno da sua escola violento?” responderam que, embora não tivessem visto ou sofrido situações de violência, consideravam-no violento.

“Violento é, mas é que ‘tamo’ na Ceilândia, né?” (E 03).

“O entorno é violento como na Ceilândia toda, mas não acho que seja mais violento. É parecido com o resto da Ceilândia e diria até que menos que em outros lugares”. (EG 01).

“Até que aqui não é tão ruim não, mas também não pode vacilar.” (P 07).

“Já fiquei sabendo de muitos casos que ocorreram aqui, roubo, morte, tem sempre os ‘mala’ traficando.” (EG 02).

“Já vi muita coisa errada aqui, mas comigo mesmo fui assaltado umas duas vezes só e mora desde menino aqui.” (Pai 01).

De modo que a percepção geral dos interlocutores da região onde a escola se localiza é a de que, embora não particularmente violenta, a região merece cuidado por estar situada em uma cidade com altos índices de criminalidade. Mas, quando confrontados com a pergunta “Como a violência do entorno da escola influencia a violência de dentro da escola?” a maioria parecia não ter pensado a esse respeito. O depoimento que mais revelou nesse sentido ainda assim não esclareceu muito.

“O pior mesmo são os ‘pebas’<sup>20</sup> ali na quadra que ‘fica’ o dia todo vendendo droga. Às vezes fico com medo de acabar sendo assaltada ou morta na saída da escola. Já teve meninos que os ‘peba’ roubaram o celular deles” (E 07).

---

<sup>19</sup> <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/03/vista-como-regiao-mais-violenta-do-df-ceilandia-e-11-em-n-de-mortes.html>, acesso em 09/03/2016.

<sup>20</sup> Para uma conceituação dessa curiosa categoria nativa, o “*peba*”, consultar *A lógica da polícia militar do Distrito Federal na construção do suspeito*, Gilvan Gomes da Silva, disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4102>.



Na verdade, a violência do entorno da escola aparece nos depoimentos não como uma realidade concreta dentro da escola, mas como uma possibilidade, um risco que principalmente estudantes estão expostos ao deslocarem-se de casa para a escola e da escola para casa.

“Aqui o pior mesmo é nas saídas, que já passa das cinco (17 horas) e os meninos tem que sair e passar pelos malas<sup>21</sup>.” (EG 03).

“Já vi menino sendo assaltado, correndo pra não apanhar. Quando toca o sinal eu vou pra casa rápido.” (E 09).

“O problema do entorno nessa escola aí é que os meninos permanecem na região depois do horário da escola. Aí ficam expostos ao tráfego que existe aqui.” (policia militar do posto policial próximo da escola<sup>22</sup>).

Apenas três interlocutores consideraram a possibilidade de a violência do entorno estar repercutindo dentro da escola.

“O problema é que às vezes, alguns meninos chegam assustados, foram assaltados ou viram alguma coisa. Além de abalados, perdem a já pouca disposição para estudar que têm.” (P 07).

“Dá medo que esses meninos de gangues venham estudar aqui, que sempre tem muita violência envolvida e acaba entrando na escola.” (professora 03).

“Às vezes eles brigam lá fora e querem resolver aqui dentro. Semana passada mesmo uns dois brigaram escondidos lá no pátio. Quando levamos para a secretaria disseram que já tinham brigado naquele dia na hora da entrada, do lado de fora da escola” (EG 02).

Dessa maneira, o problema do impacto da violência do entorno sobre a escola parece não chamar a atenção dos interlocutores, a não ser quando ela ocorre nos deslocamentos que os a estudantes realizam para irem e virem à escola ou quando da possibilidade accidental dela ser arrastada para o interior da escola por algum evento envolvendo um estudante é considerada. A observação também não enxergou nenhuma outra manifestação da violência do entorno eclodindo na escola e mesmo os estudantes pareciam não conhecer outros exemplos. Apenas um afirmou:

---

<sup>21</sup> Essa categoria nativa, “*mala*”, possui um sentido bem próximo da categoria “*peba*”, definida por Gilvan Gomes da Silva (Silva, 2009).

<sup>22</sup> Posto esse que foi queimado em dezembro de 2015.

“Tinha uns ‘menino’ aqui ano passado que eram de gangues, todos ‘mala’. Acho que entraram na escola para vender droga.” (E 05).

Já quando questionados “Você acredita que situações de violência que começam dentro da escola podem influenciar ocorrências fora da escola, em seu entorno?”, a maioria dos interlocutores tinha algo a dizer. Segundo alguns depoimentos, é comum que desentendimentos que começam na escola acabem por se tornar brigas fora dos muros.

“Semana passada mesmo umas meninas ‘tavam’ discutindo na hora do intervalo por causa de namorado. No outro dia fiquei sabendo que elas brigaram feio lá fora.” (EG 01).

“É o que mais rola. Aqui dentro é difícil brigar porque tá cheio de coordenador, mas lá fora o bicho pega.” (E 03).

“Nunca vi não, mas já fiquei sabendo de umas brigas que começaram aqui.” (P 09).

Um dos estudantes afirmou que já houve confrontos marcados com antecedência, pela internet. Quando perguntei o que levou a esse conflito, ele me respondeu que no caso foi uma rixa entre duas meninas que brigaram na sala.

“Aí a professora levou elas para a direção e ficaram suspensas uns dias. Como não vinham para a escola, marcaram pela internet mesmo e brigaram lá na saída pra todo mundo ver.” (E 12).

Um primeiro exame desses depoimentos revela que a escola tem sim produzido violência em seu entorno, principalmente pelo fato de que a repressão a eclosão de brigas dentro da escola – por conta da atuação dos servidores – leva os estudantes a resolverem suas diferenças fora de muros. Quando questionei um membro da equipe gestora acerca desse fato, ele declarou: “Aqui mesmo não deixamos, não. Agora lá fora, aí já não podemos fazer nada.” (EG 01). E essa postura de descompromisso da gestão da escola com o que ocorre no entorno social parece ser uma regra. Outro membro da equipe gestora afirmou, “fazemos de tudo para evitar brigas e outros confrontos aqui na escola, mas lá fora não podemos fazer nada.” (EG 03).

Mais do que uma sensação de impotência frente ao entorno ameaçador, tal postura de descompromisso parece responder a um anseio dos próprios educadores de não se envolverem com o que ocorre no entorno social da escola. É extensa a lista de estudos que

tratam dessa tentativa de se colocar em suspenso do contexto social da escola por parte dos educadores (RIBEIRO e KOSLISNKI, 2010; FACKIN, 2006; PERALVA, 2000; FERNANDEZ, 2009; FREITAS, 2007; FLORES, 2008; etc.). Principal causa do fenômeno da descontextualização da ação pedagógica, esse distanciamento dos professores e de suas práticas da realidade a que pertencem os estudantes se traduz em estigma em termos subjetivos (CHRISTOVÃO e SANTOS, 2010), na aplicação de rótulos e seus conhecidos efeitos sobre o desenvolvimento dos indivíduos (BECKER, 2006) e em altíssimos índices de reprovação e evasão escolar, em termos estruturais (ARAUJO, 2000; COSTA, 2000; CARDIA, 1997). Não coube nessa pesquisa avaliar esse aspecto que o efeito vizinhança provoca na escola, uma vez que o interesse primário aqui é avaliar a relação que as situações de violência estabelecem dentro e fora da escola, como uma forma de perceber a influência da cidade na escola e da escola na cidade. No entanto, considero importante deixar registrado que a observação descompromissada das práticas dos professores, das formas de organização dos tempos e espaços da escola e mesmo da maneira como os educadores tratam os estudantes confirma os resultados de tais estudos.

Desta maneira, a relação que a violência da escola estabelece com a violência fora da escola é percebida pelos sujeitos do CEF 20 como uma possibilidade de que a violência do entorno possa repercutir dentro da escola (considerada como uma constante ameaça, muito mais pelo fato da escola estar localizada em uma área urbana periférica e estigmatizada do que pela possibilidade real de sua eclosão). Quanto a isso, posso afirmar que há uma sobre representação negativa da violência em relação a sua manifestação objetiva, tornando o medo maior que risco e a violência uma perturbadora probabilidade (MARTUCCELLI, 1999) que paira sobre a atmosfera da escola.

Já quanto ao fato de que situações de violência que iniciaram seu movimento no interior da escola acabam por extrapolar seus muros, acredito que isso se deve sobretudo a atuação dos educadores em reprimir a eclosão de situações de violência dentro da escola e a ausência de mecanismos, espaços ou institutos para a mediação de conflitos que leva os estudantes a resolverem suas diferenças no entorno da escola. Nesse sentido, a incapacidade da escola de lidar com a eclosão de conflitos se liga a dificuldade da modernidade em geral lidar com esse fenômeno. Com a crise do paradigma histórico sob o qual a violência poderia assumir um aspecto positivo, tanto a violência quanto a condição

de conflito foram condenadas a negatividade no mesmo rótulo, mascarando as condições estruturais em que o conflito permanece, através de mecanismos sociais recalcados, sendo digeridos pelas sociedades (MARTUCCELLI, 1999). Negar o conflito acusando-o de ser um elemento que atrapalha o desenvolvimento de processos harmônicos – discurso muito forte na escola, que se considera um espaço onde o consenso e a homogeneidade geram as condições de aprendizagem – não somente mascara a condição natural que o conflito possui, como sua capacidade de gerar afinidades sociativas positivas, através de sua administração (MORAES FILHO, 1983).

Entre a subjetividade e a estrutura, a violência eclode nos vazios deixados por atores e sistemas, no enfraquecimento das relações sociais e políticas, na negação à condição de contradição que não se resolve ao ser negada (WIEVIORKA, 1997). O vazio poderia ser apenas das representações, se soluções alternativas para os conflitos não surgissem mesmo sem a existência de espaços intencionais para suas mediações. É aqui que o fato do CEF 20 oferecer educação integral fez diferença quanto à intensidade com que as situações de violência que começam na escola e contaminam seu entorno.

Muitos interlocutores afirmaram que o fato de os estudantes permanecerem o dia todo na escola ajuda na resolução de alguns conflitos que surgem. Cabe informar que a maioria das situações de violência que ocorrem na escola começam seu movimento no horário das aulas regulares, no turno matutino, quando os estudantes estão tendo as aulas referentes às disciplinas e mais submetidos à lógica de controle praticada pelos educadores. “Às vezes agente briga de manhã, na aula, mas aí de tarde agente joga bola juntos e nem briga mais.” (E 09). De modo que não vejo porque falar em um vazio representativo das condições de resolução de conflitos por parte dos estudantes. Acredito que a recusa dos educadores a considerar a condição de conflito como natural mesmo em um ambiente de aprendizagem (melhor debatida acima) é bem mais responsável pelo vazio instrumental preenchido pela violência no CEF 20.

O efeito vizinhança e seu impacto sobre o CEF 20 se dá, dessa forma, pela estigmatização e tentativa de homogeneizar práticas pedagógicas descontextualizadas e regras e sistemas de ensino excludentes, por parte dos professores. As estruturas de oportunidades para acesso das quais a escola poderia contribuir, ficam mais distantes e inacessíveis e as desigualdades sociais mais próximas. Por outro lado, o “efeito

*escola*” sobre o entorno, ou o fato de que situações de violência iniciadas dentro da escola têm contaminado os seus arredores, se deve sobretudo a ausência instrumental (não representativa) de mecanismos de resolução de conflitos que surgem na escola.

Embora o conceito de entorno social possa nos fornecer uma razoável entrada no debate acerca das influências que a cidade tem sobre a escola, sua natureza estática atrapalha a compreensão de outro aspecto desse fenômeno: o fato de que as situações de violência que se inicia na escola se movimentam pelo espaço da cidade. O fato de que a maioria das situações de violência que ocorreram no CEF 20 possuem relação com situações que começaram dentro da escola, me induz a afirmar que o *sentido predominante da relação de violência da escola e seu entorno é do CEF 20*. Sendo assim, ele tem exportado violência (principalmente agressões físicas) quando seus sujeitos (sobretudo os que estão de posse da gestão da escola) não consideram a necessidade de espaços para a mediação de conflitos internos no seu planejamento pedagógico, o que leva os estudantes a resolverem de maneira violenta estes conflitos quando não constrangidos pelos mecanismos e agentes que operam a coerção na escola.

Estabelecido à noção segundo a qual o CEF 20 tem exportado violência para o entorno da escola, cabe agora compreendermos qual o percurso que as situações de violência descrevem em seu trajeto da escola para esse entorno? O conceito de percurso aqui empregado (MAGNANI, 1999) pressupõe a delimitação do cenário, a identificação dos atores e das regras por eles praticadas nas situações de trânsito da violência de dentro da escola para seu entorno, na expectativa de determinar o curso do movimento que tais situações descrevem. Muitos interlocutores concordam que a maioria das situações de violência que a escola exporta ocorre no horário da saída do turno (como a escola é integral, os estudantes chegam às 07h30minh da manhã e são dispensados somente às 17 horas). De modo que o *cenário* principal onde as situações de violência ocorrem na escola é na saída do turno vespertino, no espaço que compreende as imediações diretas da escola, isto é, em um estacionamento do lado direito dos muros e no caminho para as paradas de ônibus. Alguns estudantes também relatam que brigas já ocorreram na quadra de esportes que existe do lado direito da escola, mas são menos frequentes – uma vez que ali funcionava um posto policial da PM (que foi queimado em fevereiro de 2016) e “na

maioria do dia há muita presença de ‘elementos suspeitos’ no local”, como afirmou um dos policiais que trabalham no postinho.

Ainda foi possível determinar *marcos* que as situações de violência parecem respeitar. Distantes das às imediações dos muros da escola, no máximo perto das paradas de ônibus, as situações de violência tendem a cessar sua manifestação, o que me leva a acreditar que a intensidade desses conflitos possui uma forte relação com a escola, de modo a se arrefecer quando longe dela. Os fluxos no espaço urbano que tais situações descrevem, ou seja, os *trajetos* das situações de violência da escola para a cidade são, portanto, limitados pela influência territorial da escola, concentrados basicamente em um dos lados (o menos passível de controle social) e limitados pela própria entrequadra na qual a escola se localiza.

Quanto aos *atores* das situações de violência exportadas pelo CEF 20, *são todos estudantes*. Não me reportaram sequer um caso de violência que qualquer outro servidor da escola tenha praticado em seu redor, nem mesmo sofrido quando chegava ou saía da escola. Os estudantes são as únicas vítimas e algozes das situações de violência que atravessam os muros da escola. Quanto à necessidade apontada por Magnani (para o pleno desenvolvimento do conceito de percurso) de detectar *tipos de atores*, categorizando e determinando seus comportamentos, a pesquisa realizada não foi suficiente para satisfazer esse quesito. É necessário considerar que no tempo em que a pesquisa transcorreu, não presenciei e nem mesmo soube de situações de violência que ocorreram fora da escola, sendo toda a fonte da informação aqui sistematizada oriunda dos interlocutores. Nesse sentido, a eclosão das situações de violência dentro e fora do CEF 20 também tem assumido um caráter episódico e bastante fugidio à análise sociológica, como as demais situações de violência aqui analisadas.

Quanto às *regras* que dão significado às situações de violência exportadas pela escola, não parecem muitos claras à análise. Sob pena de errar, posso afirmar que as regras relativas à sociabilidade nessas situações são por demais fluídas e negociáveis, dificultando sua organização em um esquema explicativo. Não obstante, algumas regularidades podem ser sublinhadas: os conflitos que geram as situações de violência exportadas pela escola ocorrem geralmente no turno matutino, quando os estudantes estão em aulas regulares; os envolvidos tendem a evitar a intervenção de qualquer instituição da escola na resolução,

por isso brigar onde os educadores não podem vê-los, isto é, fora da escola; os principais tipos de violência articulada nessas situações é a agressão física e os xingamentos; os episódios de violência chamam muito a atenção dos estudantes, que os circulam e passam a incentivar, “botando lenha na fogueira” (E 07); e os conflitos tendem a se resolver quando os estudantes chegam às vias de fato, mais uma vez demonstrando que o vazio ocupado pela violência é muito mais instrumental do que derivado de uma crise de representações alternativas a violência, partilhada pelos estudantes.

## 5)- Considerações finais

Como últimas considerações, gostaria primeiramente de apontar algumas contribuições dadas por minha pesquisa ao campo de estudos da sociologia da violência e da violência na escola que foram relatadas acima. A primeira delas não poderia deixar de ser a descoberta da “*lacuna interacional*” onde minha pesquisa se insere no horizonte do campo de estudos da sociologia da violência na escola. Embora a perspectiva metodológica aqui proposta necessite de uma maior aplicação empírica – o que poderia levá-la a diversificar ainda mais seu referencial teórico em função de novas experimentações de campo – a articulação de uma abordagem que permita a pesquisa no campo da violência na escola superar o isolamento dos sujeitos dessa violência como unidades de análise (a *abordagem interacional*), procurou constituir-se como uma possibilidade viável no horizonte da pesquisa em educação. Quanto à pretensão da pesquisa científica de contribuir para o alargamento da compreensão do campo com seu esforço, talvez resida nesse aspecto o principal elemento de inovação explorado por minha pesquisa, qual seja, o de procurar uma abordagem interacional, que até então não havia sido proposta quanto possibilidade de pesquisa no campo da Sociologia da Violência e da Violência na Escola.

Outro aspecto assumido por minha pesquisa e que considero importante do ponto de vista do trabalho de campo em Sociologia da Violência e da Conflitualidade, bem como no da Violência na Escola, foi a *adoção do método etnográfico como referência metodológica* ao operacionalizar o trabalho de campo. O trabalho etnográfico no campo da Violência na Escola ainda é bastante insipiente (SPOSITO, 1999; SOUZA, 2011). Qualquer pesquisa que se constitua como alternativa de levantamento de dados a partir do método etnográfico, em um campo que tanto carece desse conhecimento, é muito bem vinda.

Destaco também a utilização do *conceito de situações de violência*, emprestado a Randall Collins (COLLINS, 2016). A abordagem ritualística ainda não é mobilizada pelas pesquisas em sociologia da violência (no Brasil) com a ênfase que acredito que ela mereça. Mas sua aplicação se mostrou o referencial teórico apropriado para me ajudar a compreender o meu objeto. E ainda que esse conceito tenha se mostrado pouco eficaz para compreender certos aspectos relacionados com as situações de violência na escola –



sobretudo aqueles referentes ao caráter representativo do fenômeno – a possibilidade de se considerar, dentro de um quadro de referência mais ou menos estruturado, episódios que de outra maneira escapariam ao crivo sociológico – como os episódios de violência – é uma possibilidade que precisa ser explorada no campo da pesquisa em Sociologia da Violência e da Violência na Escola. Fica como indicação aos pesquisadores desse campo o conhecimento do trabalho de Randall Collins, sua utilização e discussão, sem as quais abordagem alguma pode ser avaliada e aperfeiçoada.

Por fim, destaco também o *exame dos padrões de transito da violência na escola* como tentativa de compreender de que maneira a relação da escola com a cidade pode interferir em situações de violência que eclodem dentro e fora da escola. Embora não seja intenção de minha pesquisa figurar em campo algum que não seja o da Sociologia da Violência e da Conflitualidade e da Violência na Escola, é inevitável um exame acerca dos efeitos da condição urbana (e no meu caso, periférica) sobre os objetos de estudo que a sociologia aborda nas cidades. O interessante em minha pesquisa a esse respeito, considero que seja a reflexão sobre o “efeito escola”. Muito se fala na literatura pertinente acerca do efeito bairro, principalmente quanto fenômeno que interfere de forma negativa sobre as condições de aprendizagem. Mas pouco se explora a possibilidade de a escola estar interferindo em seu entorno social, de modo a contaminá-lo com situações de violência. Apontarmos que situações de violência que iniciam no interior da escola acabam culminando em situações de violência fora da escola é um esforço para que a pesquisa compreenda o *efeito negativo que a escola pode exercer sobre seu entorno*, inclusive exportando situações de violência.

Em segundo lugar, gostaria de listar algumas observações que não se encaixaram na organização da pesquisa, mas que considero dignas de nota. Como se trata de apontamentos sem conexão uns com os outros, preferi apresentá-los em subtítulos, o que mais responde a uma necessidade prática do que a uma escolha estilística.

## 5.1- O papel mediador dos vigilantes

Um aspecto que não encontrou seu lugar na exposição dos dados foi o papel que os vigilantes da escola – que trabalham de forma terceirizada na firma Ipanema – exercem de mediadores de conflitos. Na medida em que controlam a entrada e saída dos estudantes na escola, eles mantêm contato bem próximo com os estudantes, o que lhes oferece a oportunidade de conhecer alguns conflitos que agitam a saída e entrada dos turnos. Embora não fizessem parte do meu foco na pesquisa (uma vez que concentrei minha análise na oposição estabelecida entre os três principais sujeitos das situações de violência na escola), tive várias conversas com os dois vigilantes que se revezam na portaria da escola, nos momentos em que acontecia a troca dos turnos, enquanto os observava mediando conflitos que se processavam enquanto os estudantes saíam ou entravam na escola. Vale notar que os estudantes mantinham uma atitude de total respeito em relação a eles, os tratando com uma reverência que não testemunhei tratarem mais ninguém na escola, os chamando de “senhor”, pedindo licença e prestando relatório de situações passadas. Num desses momentos, quando um estudante saía da escola atravessando o portão de maneira apressada, o vigilante na portaria o chamou de volta em tom formal e vibrante (como se referindo a um militar), questionou se a confusão em que ele havia se metido com outro estudante estava resolvida e se ele precisava ainda se preocupar. O estudante respondeu de maneira muito solícita, até educada, que sim, que estava tudo certo e que não ia acontecer de novo. Dispensado pelo vigilante, o estudante se despediu de maneira exageradamente educada e foi embora.

Questionei o vigilante acerca desse papel mediador que ele acabava exercendo na escola. Para ele, era parte do trabalho, que as confusões que acontecem na entrada e saída acabavam tendo de ser tratadas pelos vigilantes mesmos, então acabava sendo uma economia de trabalho. Não lhe ocorria cumprir nenhum papel especial no controle das eclosões de situações de violência na escola (como a maioria dos sujeitos daquela escola, os vigilantes também a consideram bem segura) e nem achava grande coisa a mediação de conflitos que realizava de maneira espontânea. Apesar da parca observação a esse respeito que pude realizar, o pouco crédito dado a essa função pelos próprios vigilantes, acredito ser possível considerar esse papel mediador exercido por eles sobre o quadro geral de eclosão de situações de violência no CEF 20. Embora não seja possível, a partir da pesquisa

realizada por mim, determinara influência que esse papel mediador exerce sobre a manifestação de situações de violência na escola, acredito ser razoável considerar que é possível sim que ele exerça alguma influência sobre a violência que eclode no CEF 20 – como mais um espaço aleatório e espontâneo que surge do vazio de momentos como este oferecidos pela escola, que nega a sua condição de conflito.

Quanto a forma educada com que eles (e apenas eles) são tratados pelos estudantes, os vigilantes afirmaram também não ver nada de incomum nisso. Para um, essa é a forma certa com que os estudantes deveriam tratar todos na escola, inclusive eles mesmos. A fonte dessa deferência, contudo não parece ser clara para eles. Como tomam esse tratamento como natural, nem lhe ocorreu que os vigilantes eram melhor tratados pelos estudantes que professores, por exemplo. Confrontado com esse fato, o vigilante em questão afirmou, um tanto surpreso, que era lógico ser assim uma vez que os professores tratavam os estudantes “igual lixo”. Para ele, o fato de manterem um respeito militar com os estudantes determinavam um padrão de convivência que poderia, inclusive, se manifestar de maneira educada. Não era culpa dos estudantes interagirem daquela maneira agressiva e ofensiva, mas dos professores que não conseguem determinar uma maneira correta deles interagirem. Ainda que não possa afirmar tanto, a partir da minha pesquisa, algo que é possível afirmar é que os estudantes realmente respeitam esse padrão de convivência imposto pelos vigilantes da escola, não exercendo desobediência ou mesmo o questionando, como fazem com qualquer outro padrão de convivência proposto em outros contextos de interação na escola.

## **5.2- O aspecto de prisão da escola**

Condição que sempre me chamou a atenção em escolas públicas e que pude observar também no CEF 20 é o aspecto de prisão que elas ostentam. Ainda que o CEF 20 não seja a mais carcerária escola que conheci, seu aspecto de prisão é evidente e até comentado por estudantes e professores.

Em muitas ocasiões, principalmente quando da saída dos estudantes, pude vê-los comparando a escola com uma prisão. Ficavam escorados em uma grade, perto da portaria,

esperando o sinal de saída tocar e comparando a escola a um presídio. Que se sentiam prisioneiros. Que não tinham cometido crime nenhum e que já estavam “fazendo estágio para a papuda”. No dia em que os estudantes pularam o muro para me mostrar como faziam (comentado na nota de rodapé 16), o fizeram caçoando do que seria “o presídio mais fácil de fugir do DF”. Pude ouvir até de um pai que foi buscar seu filho o quanto “aquele presídio” precisava melhorar para realmente oferecer uma educação de qualidade.

Impressão semelhante nutrem os professores acerca do aspecto da escola. O professor 03, que se mostrou o mais espirituoso interlocutor com quem tratei durante a pesquisa, propalava coloridas expressões que revelavam a interpretação carcerária que os professores mantinham sobre a escola. Afirmava, por exemplo (e no começo do turno matutino, ainda na sala dos professores, enquanto todos se preparavam para ir para suas salas de aula), que o “primeiro tempo de cadeia” ia começar. Quando um estudante era levado para a direção, ele dizia que ele “ia ter com o diretor do presídio”. Em uma véspera de feriado, todo contente, afirmou que finalmente ia “ganhar um saidão” naquele ano. E ainda mais épico, profetizava constantemente: “Coitado dos que estão entrando agora (professores recém empossados) que vão ficar é tempo. Minha pena, falta só seis anos pra cumprir” (se referindo ao tempo que restava para ele se aposentar). Ao som de gargalhadas, os demais professores consentiam e emendavam uma ou outra pilheria que confirmava a impressão de cumprimento de pena que a carreira de magistério aparentemente desperta naqueles professores.

Tal impressão deriva em grande parte do aspecto físico da escola. Seus muros altos, hermeticamente gradeados e recobertos de arame farpado, com câmeras pra todos os lados, vigilantes, supervisores, coordenadores e monitores circulando e mantendo a ordem. O sinal definindo os tempos como uma sirene policial. A polícia militar constantemente circulando pelos corredores. Por outro lado, para além do aspecto físico, toda uma maneira de organizar a rotina escolar (cuja função é esquadrihar os corpos, tornando-os dóceis e sociáveis [FOUCAULT, 2000]), em função do controle o maior possível sobre a sociabilidade praticada na escola, preenche o sentido que a aparência prisional da escola representa.

Já analisei a resposta dos gestores para o tratamento da manifestação de situações de violência na escola, qual seja o aumento, sempre insuficiente, dos mecanismos de

controle que dispõe. Nesse quadro geral de referência (que se nega a considerar a condição de conflito como estruturante da sociabilidade, inclusive – ou sobretudo – em ambientes educacionais) cujo principal indicativo é o aumento do controle social, a aparência prisional da escola adquire até mesmo uma função, ao reforçar a impressão de controle exercida pela escola.

### **5.3- O estudante 04**

Finalmente, gostaria de reservar um espaço para o interlocutor que veio a se tornar meu principal informante, o estudante 04. Desde o começo da pesquisa, ele foi o principal responsável pela minha aceitação por parte dos estudantes. De aspecto franzino, contrastando com sua enorme energia social capaz de mobilizar uma turma de seis outros estudantes onde quer que ele fosse, fez parte da pesquisa desde que ela começou.

Logo no primeiro dia em campo pude perceber o 04 e sua proeminência social, com toda a sua desenvoltura à frente dos seis que sempre o seguiam. No primeiro dia ele próprio me abordou, perguntando se eu era o tal “professor da pesquisa”, pois ele queria ser entrevistado – as notícias na escola voam. Na ocasião nem tinha roteiro preparado e lhe disse que no outro dia faria a entrevista com ele. Fui para casa e preparei o roteiro da entrevista (que ficou como guia para as demais entrevistas semi estruturadas que realizei em campo [Anexo 01]) que no dia seguinte realizei com o 04. Desde então ficamos muito próximos e ele se auto promoveu o “ajudante da pesquisa”. Indicou alguns de seus “parceiros” para serem entrevistados; me mostrou toda a escola e o que os estudantes faziam em cada lugar; me apresentou alguns estudantes que haviam se envolvido em situações de violência; e protagonizou a pulada *pelos muros da escola*, demonstrando a fragilidade do “presídio 20” já comentada. Ou seja, abriu as portas da escola para os estudantes entrarem em minha pesquisa.

Nesse momento, acho oportuno fazer uma breve explanação acerca de uma das vertentes essenciais estabelecidas no trabalho de campo etnográfico, isto é, a estabelecida com as pessoas estudadas; e sua relação com a inevitável influência do mundo e da visão do mundo do investigador sobre o seu objeto de pesquisa. A literatura sócioantropológica é

recheada dessas interações e não faltam etnógrafos protagonizando episódios em seus campos (CACHADO, 2010). A opção metodológica pela observação participante implica na construção de uma *relação de confiança com os informantes* e, como toda relação que estabelecemos, a maneira como o fazemos pode determinar o resultado de nossas pesquisas. Vale destacar mais uma vez que desde sempre fui considerado o “professor da pesquisa”, isto é, no campo de pesquisa era conhecido o fato de que, além de pesquisador, eu também era um professor. Entre minhas expectativas pré-campo, a mais recorrente era a de não ser bem recebido pelos estudantes porque era professor, de eles se recusarem a me informar o que eu precisava, o que inviabilizaria a pesquisa. Qual não foi minha surpresa quando o contrário ocorreu, isto é, o fato de ser professor ajudou a me aproximar não somente dos estudantes, mas de todos os sujeitos da pesquisa.

Outro aspecto que minha relação com o 04 me revelou foi o quanto uma realidade pode ser diversa, dependendo do enfoque social pelo qual você a experimenta. Isso porque até então achava que conhecia a realidade escolar de forma bem completa, uma vez que já sou professor a mais de dez anos. O que não considerava era que a realidade escolar que eu conhecia era apenas um aspecto de sua totalidade, aquele acessível aos professores – e que nós, os professores, achamos que a realidade social construída e compartilhada por nós é a única existente na escola. Toda uma nova experiência se abriu para mim sob o foco do 04, me revelando uma realidade escolar que nem imaginava existir. Isso me levou a pensar meus próprios preconceitos e tentar avaliar em que sentido o meu lugar de fala afetava a forma como estava interpretando aquele novo mundo que o 04 me apresentava. Principalmente quando nas conversações, nos momentos em que eu emitia opiniões pessoais, poderia estar afetando uma realidade já impactada pelo conhecimento da minha posição quanto pesquisador professor.

Embora não seja o espaço para uma exaustiva reflexão acerca da antropologia aplicada, cabe considerarmos que a possibilidade de interferência do cientista social sobre a realidade estudada é uma constante, que deve ser tratada como mais um dos problemas com que a pesquisa no campo da Sociologia tem de lidar. Como Cachado afirma, a interferência do antropólogo (ou do cientista social) sobre a realidade estudada faz parte da interação sob a qual o trabalho etnográfico se realiza. Nesse sentido, as interferências no terreno não se podem evitar. Com o desenvolvimento do trabalho etnográfico, o

“crescimento cultural” do pesquisador vai informando sua atuação no campo, lhe revelando os limites e potencialidades dessa interferência sobre a realidade (CACHADO, 2010). O pesquisador “vai também aprendendo que de vez em quando mais vale dar a sua opinião sincera do que tentar reproduzir os comportamentos dos informantes.” (CACHADO, 2010, p. 50).

O aprendizado de campo a respeito dos limites de nossas ações quando da pesquisa etnográfica faz-se ao mesmo tempo em que “aprendemos as melhores formas de aceder a informação que nos será útil” (CACHADO, 2010, p. 51). Nesse sentido, o sucesso da pesquisa reside na capacidade que o pesquisador apresentar de aprender o mais rápido possível as situações e correspondências evidentes aos nativos (CACHADO, 2010). Os limites da minha condição de pesquisador, dessa forma, não se relacionavam com o fato de eu ser professor, ou seja, com o fato de eu representar uma categoria de análise que existe na realidade estudada. Mas sim com *minha dificuldade inicial de superar meu próprio preconceito em relação a essa condição*, que me levava a acreditar que o fato de eu ser professor me atrapalharia o acesso aos estudantes. Nesse interim, O4, que não sofria de nenhuma crise de legitimidade derivada da participação e mediação etnográfica, ia à frente de minha pesquisa me apresentando os sujeitos e espaços onde ela poderia ser alimentada.

Dessa forma, se devo muito a O4 por ter facilitado o acesso a uma dimensão da pesquisa etnográfica que eu acreditava de difícil aproximação, devo ainda mais por ter me ensinado que o risco de interferência do pesquisador sobre a realidade que estuda não se limita ao que ele pode mudar através da sua interação com os interlocutores, mas sim ao que ele pode deixar de enxergar por acreditar que mudará algo através dessa interação.

## Referências bibliográficas

ABRANOVAY, Miriam, coord. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas* / Miriam Abramovay, Anna Lúcia Cunha, Priscila Pinto Calaf. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana- RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ABRAMOVAY, Maria; RUA, M. G.-*Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

AFONSO, Almeida Janela. *Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica*. In: *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: CORTEZ, p. 38 – 56, 2005.

AGUIAR, Rosana; ALMEIDA, Sandra. *Os professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, intitulada *Sufrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação*, de autoria da primeira autora, sob a orientação da segunda, apresentada em 2006, na Universidade Católica de Brasília, com financiamento da CAPES/UCB. Disponível em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100063&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100063&script=sci_arttext) acesso em 12/06/2014.

ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. *Investigações sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais*. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 24, nº 55, p. 33-56, jan./abr. 2015.

AQUINO, Júlio Groppa. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Cadernos CEDES, ano XIX, nº47, dezembro de 1998.

ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. *Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte*. BH, Dissertação de Mestrado, FE-UFMG, 2000.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BACHELARD, Gaston. *Os pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1984.



BANDEIRA, Claudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. *As implicações do bullying na autoestima de adolescentes*. In: Revista semanal da associação brasileira de psicologia escolar e educacional, SP. V. 14, nº 01, Jan/Jun. de 2010, p. 131 – 138.

BLAYA, Catherine. *Clima escolar e violência nos sistemas de ensino da França e Inglaterra* DEBARBIEUX, Éric; BAYA. C., (Orgs.) *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

BLANCHARD-LAVILLE, C. B. (2000). *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. (Gonçalves. M. S & Sobral. A). São Paulo: Loyola.

BECKER, H., *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro-RJ, Jorge Zahar Editor, 2009.

BUENO, B. O & Lapo, F. R. (2002). *A síndrome de bournout e o trabalho docente*. *Psicologia USP*, 13 (2). Acesso 10 de maio de 2005.

BONNEWITZ, Pierre. *Sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Papirus Editora, São Paulo, 2005.

CACHADO, Rita d'Ávila. *O papel de mediação do/a antropólogo/a (entre informantes e serviços públicos): um estudo na Quinta da Vitória, Loures*. CIES-IUL (Centro de Estudos e Investigações em Sociologia) Institut Català d'Antropologia, Número 15 (1) Any 2010. Disponível em <http://www.raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/206112>, acesso em 10/09/2016.

CARDIA, Nanci. *A violência urbana e a escola, contemporaneidade e educação*. Rio de Janeiro: IEC, ano II, nº 02, 1997.

CLIFORD, James. *Sobre autoridade etnográfica*. In: *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Editora UFRJ, 2002.

CODO, W. (Coord.). (1999). *Educação: Carinho e Trabalho. Bournout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CODO, Wanderley; MENEZES-VASQUES, Ione. *As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino*. Brasília: Mimeo, CNTE, 2001.

COLLINS, Randall; *Estratificação situacional: uma teoria micro-macro da desigualdade*, In: <https://pt.scribd.com/doc/316619681/estratificacao-situacional-randall-collins-PDF>, acesso em 02/07/2014.

COLLINS, Randall; *The Micro-sociology of Violent Confrontations*, Princeton University Press and copyrighted, © 2007, In: <http://press.princeton.edu/chapters/s8547.pdf>, acesso em 03/03/2015.

COSTA, Maria Rosa. *Eu também quero falar. Um estudo sobre infância, violência e educação*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2000.

CUBAS, Viviane de O. *Violência nas escolas, como defini-la?*In: RUOTTI, Caren; ALVES, R.; CUBAS, V. *Violência na escola: um guia para pais e professores* São Paulo: Andhep, 2006. P. 23 – 52.

DEBARBIEUX, É. (coord.) *La violence à l'école: approches européennes*. Institut National de Recherche pédagogique. In: *Revue Française de Pédagogie*, n.123. avril, mai-juin, 1998.

DEJOURS, C. (1994). *A carga psíquica do trabalho*. Em C. Dejours, E. Abdoucheli, C. Jayet & M. I. S. Betiol (Coord.). *Psicodinâmica do trabalho. Contribuições da Escola Dejouriana a análise da Relação prazer, sofrimento e trabalho* (pp. 21-32). São Paulo: Atlas.

DEJOURS, C. & Abdoucheli, E. (1994). *Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho*. Em C. Dejours, E. Abdoucheli, C. Jayet & M. I. S. Betiol (Coord.). *Psicodinâmica do trabalho. Contribuições da Escola Dejouriana a análise da Relação prazer, sofrimento e trabalho*(pp. 119-145). São Paulo: Atlas.

FACKIN, R. *Violência na escola, da escola e no entorno da escola*. Cadernos de pós-graduação, São Paulo, v. 05, nº 01, p. 75-82, 2006.

FERNADEZ, Z. L. *Currículo, escola, comunidade: limites, desafios e possibilidades*. 146 f. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRA, NauraSyriaCarapeto. *Gestão democrática de educação: ressignificando conceitos e possibilidades*. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.) *Gestão da educação- Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2008.

FLORES, C. *Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile*. In: RIBEIRO e KAZTMAN (Orgs.) *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008.

FREITAS, L. C. *Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino* In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.965-987, out. 2007.

FOUCAULT, M.A *microfísica do poder*. Edições Graal, Rio de Janeiro, 2004.

FOUCAULT, M. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008(Aulas 1, 4, 5 e 14).

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro. VOZES, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

GARLAND, David. *The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society*. Chicago: The University of Chicago Press, 2001.

GUIMARÃES, Maria Eloisa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro, tese de doutorado, PUC Rio de Janeiro, 1995.

ILANUD- Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a prevenção e tratamento de delinquentes. *Violência nas escolas*. Revista ILANUD, nº 16, 2000.

LIMA, Erisevelton Silva. *O diretor e as avaliações aplicadas na escola*. Brasília, Tese de doutorado, UnB, Brasília, 2011.

LIMA, Lucínio C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: CORTEZ, 2003.

MACHADO DA SILVA, Luis Antônio. *Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano*. Sociedade e Estado, v. 19, n. 1, Jan./Jun. 2004.

MAGNANI, J. G. C. *Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole*. In: MAGNANI, J. G. C. e TORRES, L. L. (Orgs.) *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. EDUSP, São Paulo, 1996.

MAUS, Marcel. *Manual de etnografia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura econômica, 1ª Edição, 2006.

MARTUCCELLI, D. *Reflexões sobre a violência na condição moderna*. Tempo social; Revista de Sociologia, USP, São Paulo, 11(1): p. 157-175, MAIO DE 1999.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAUJO, Laucineide Martins. *Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes*. In: [www.IRPAA.org/publicações/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf](http://www.IRPAA.org/publicações/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf). 2012, acesso em 13/04/2016.

MINAYO, Maria; e outros. *Fala galera*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MIRANDA, Margarete Parreira *A “criança problema” e o mal-estar do professor*—FAE / UFMG GT: Formação de Professores / n.08 Agência Financiadora: Sem Financiamento <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3186--Int.pdf>

MORAES FILHO, E. *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983(cap. 8, 9 e 10).

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. *A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise*. TEIAS: Artigos, Rio de Janeiro, Ano 02, nº 04, Jun./Dez 2001.

OLIVEIRA, Claudia Regina de. *O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso*. Porto Alegre, Dissertação de mestrado, FE-UFRGS, 1995.

KAZTMAN, R. *Aprendendo juntos: desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana*. In: RIBEIRO e KAZTMAN (Orgs.) *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; FAPERJ; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008.

PAIN, Iracema de Macedo. *As representações e a prática da violência no espaço escolar*. Niterói: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, 1997.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão de educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. Disponível em [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/a\\_gestao\\_da\\_educacao\\_vitor\\_Paro.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf), acesso em 01/07/2014.

PASSOS, Ilma. – *Projeto Político Pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Ed. Papirus, 1995.

PERALVA, A. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

PINTO, Teresinha Cristina. *A questão da depredação escolar*. In: Conferência Brasileira de Educação, Anais 06. São Paulo. Papirus, 1992.

Porto, Maria Stela Grossi. *Dossiê: a violência entre teoria e empiria. A violência, entre práticas e representações sociais: uma trajetória de pesquisa*, Soc. estado. vol.30 no.1 Brasília Jan./Abr. 2015.

REBOLO, Flavinês; NOGUEIRA, Eliete Jussara; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. *As entrelinhas da relação professor aluno: notas para se pensar o bem estar e o mal estar docente na contemporaneidade*. Série Estudos periódicos do programa de pós-graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, nº 29, p. 109 – 120, jan./jun. 2010.

RIBEIRO, L. C.; KOSLINSKI, M. *A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro*. In: Revista Contemporânea de Educação, v. 04, p. 351-378, 2009.

RODRIGUES, Anita Shuman. *Aqui não há violência: a escola silenciada (um estudo etnográfico)* Rio de Janeiro, Dissertação de mestrado – PUC Rio de Janeiro, 1994.

SARMENTO, Walney. *Educação formal: um desencontro escola comunidade*. Tecnologia Educacional, v. 16, nº 75/76, 1987.

SILVA, Joyce; SALLES, Leila Maria Ferreira. *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo*. São Paulo, Editora UNESP, 2010.

Silvia, Livia Sousa da, e Kátia, Marly Leite Mendonça. *A violência escolar em matérias de jornal: Um imaginário construído em Belém-PA*. Comunicação & Educação, Ano XX, número 1, jan/jun 2015.

SOUZA, E. C. S. *Violência urbana e cultura escolar: estudos da percepção dos atores sociais em uma escola pública em Ananindeua-PA*. Revista do Nufen-Ano 03, v. 01, nº 02, agosto-dezembro, 2011.

SOUZA, M. C. C. C. de. (2002). *A psicanálise e a depressão de professores. Notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente*. Em L. de Lajonquière & M. C.M. Kupfer (Orgs.). *Psicanálise infância e educação* (pp.107-115). Anais do III Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI.

SPOSITO, Marília Pontes. *Um breve balanço da violência escolar no Brasil* In: Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 27, nº 01, p. 87 – 103, jan./jun. 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude e escolarização: uma análise da produção do conhecimento*. Relatório de pesquisa, São Paulo, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude: estado do conhecimento*. Relatório de pesquisa, INEP, 2000.

WIEVIORKA, M. *O novo paradigma da violência*. Tempo Social; Revista de Sociologia, USP, São Paulo, 9(1), p.5-41, maio de 1997.

VELEZ, Maria Fernanda. *Indisciplina e violência na escola: fatores de risco – Um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Lisboa, Universidade de Lisboa, Mestrado em educação, 2010.

ZARAGOZA, J. M. E. (1999). *O Mal-estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. (D. de C. Cavicchia, Trad.) Bauru, São Paulo: EDUSC.

## **ANEXO 01**

### **Questões norteadoras das conversas com os interlocutores**

1)- O que é violência na escola para você? De que maneira a violência atrapalha a escola?

2)- Você considera sua escola violenta?

3)- Já sofreu, praticou ou presenciou situações de violência nessa escola?

4)- Quais são as principais situações de violência que ocorrem na sua escola? Qual você considera mais grave?

5)- O que, na sua opinião, favorece o surgimento dessas situações de violência?

6)- Acredita que a escola poderia fazer alguma coisa para atuar na resolução dessas situações de violência? O que? (Direção: como a escola atua sobre as situações de violência?)

7)- (Direção: qual instrumento de registro das situações de violência que ocorrem a escola pratica?)

8)- Existe uma relação entre a violência que ocorre aqui dentro da escola a violência que existe fora da escola, em seu entorno? Qual o sentido predominante?

9)- Como a violência do entorno da escola influencia a violência de dentro da escola?

10)- Você acredita que situações de violência que começam dentro da escola podem influenciar ocorrências fora da escola, em seu entorno?

11)- Quais os lugares onde as situações de violência acontecem na escola? O que os envolvidos faziam no momento?

12)- Existe um espaço ou um instrumento de resolução de conflitos na escola? Acha que isso seria útil no enfrentamento dessas situações?