

VIOLÊNCIA ESCOLAR: O ESPELHO QUEBRADO

*Elezeare Lima de Assis**

Resumo: O artigo aqui apresentado busca traçar um possível perfil para o que se tem convencionado chamar de “violência escolar”. O caminho nos remeteu às instituições escolares públicas e o espaço focado foram as escolas estaduais localizadas na região metropolitana da Grande Vitória. O objeto em questão é a instituição escolar e a relação estabelecida entre escola, violência e criminalização, na contemporaneidade. Proponho refletir sobre os sentidos históricos da ação educativa e de como esses sentidos se fragilizaram ao longo do tempo. Constatamos que a educação escolarizada pública brasileira deixou de ser espaço no qual se viabilizam processos de construção de conhecimentos relevantes para a constituição de sujeitos preparados para a vida comunitária. Mais ainda, sujeitos preparados para se perceberem e para se sentirem seres planetários, assumindo as implicações dessa sua localização individual e coletiva.

Palavras-chave: Educação; Escola; Violência.

Abstract: This article presents a possible chart to what we have conventionally called "school violence". This map sent us to public school institutions and the space focused was the state schools situated in the metropolitan area of the greater Vitoria, ES, Brazil. The object in question is the academic institution and the relationship between school, violence and criminality in contemporaneous time. I propose to reflect on the historical intentions of educational actions of and how these goals were weakened over time. We found that the Brazilian public school education is no longer a enabling space for the production of processes of knowledge relevant to the formation of subjects prepared for community life. More importantly, the formation of subjects prepared to perceive and to feel themselves as belonging to a planetary community, being able to assume the implications of their individual and collective positioning.

Keywords: Education, School, violence.

O presente texto busca traçar um perfil da violência dentro de instituições escolares públicas estaduais, no espaço da região metropolitana da Grande Vitória. O objeto em questão é a instituição escolar e a relação estabelecida entre escola, violência e criminalização, na contemporaneidade. Proponho refletir sobre os sentidos históricos da ação educativa que a instrução escolarizada teve e de como esses sentidos se fragilizaram, ao ponto de constatarmos que a educação escolarizada pública brasileira, e aí tomamos como referência a educação na Grande Vitória, deixou de ser espaço no qual se viabilizam processos de construção de conhecimentos relevantes para a constituição de sujeitos preparados para a vida comunitária, sujeitos preparados para se perceberem e para se sentirem seres planetários, assumindo as implicações dessa sua localização individual e coletiva.

A instituição escolar que atende a demanda pública, isto é, a escola pública, cedeu espaço para ações de enfrentamentos agressivos, que acabam por inviabilizar o objetivo anunciado para essas instituições, que é a educação de adolescentes e jovens. A hipótese com a qual trabalho é a de que a escola tem (re) produzido um clima social de “violências”, isto é,

* Mestranda PPGHis-2012/1.

a instituição se estruturou enquanto espaço que propicia ações agressivas e cria o clima da hostilidade e da agressão que desemboca em atos violentos.

O termo violência está cada vez mais associado às instituições escolares públicas. Mas do que tratamos quando nos referimos à violência e associamos às instituições escolares?

Sabe-se que o termo violência pode assumir e/ou representar diversos significados é um termo cada vez mais performativo o que nos remete a uma análise etimológica, necessária ao embasamento das ideias contidas neste trabalho. A palavra violência vem do latim *violentia*, que se refere a vis que, por sua vez, quer dizer vigor e potência no emprego da força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais precisamente, o latim relaciona a *vis* à energia em ação, o recurso de um corpo para exercer sua pujança e, portanto, a potência, o valor, a força vital (HARPER, 2001).

O emprego retórico do termo, segundo Misse, passou a lhe conferir significados cada vez mais largos. [...] não é senão por violência da expressão primitiva que o termo passou a significar qualquer ruptura da ordem, ou qualquer emprego de meios para impor uma ordem [...] (MISSE, 2003). Para o autor, o termo pode se relacionar, de forma muito estreita, com a palavra violência, tanto no sentido germânico quanto latino, tornando-se o uso da força ou da dominação, sem qualquer legitimidade. A questão da violência passa, sobretudo, por se tentar entender, quem define o sujeito da violência (MISSE, 2003).

Para Misse, duas características se mantiveram, historicamente, no emprego do termo “violência”. Essas características dizem respeito a como se usa e contra quem se usa essa expressão. O emprego da palavra é performativo o que, historicamente, mantém um significado duro, não negociável; o de um ato que viola (do latim *violens*) a integridade de um indivíduo, que não lhe permite a reação e que, portanto, transforma-o em mero objeto, numa coisa qualquer (MISSE, 2003, p. x), um ato que nega a humanidade do outro, um ato que nega a civilidade e que remete a todos, agredido e agressor, à condição da barbárie.

Tratando da questão de um poder dominador, não pactuado, que possui como sustentáculo o controle e a força, acabamos por discutir a violência que transita entre os espaços internos à escola e externos a ela, evitando entender a violência da qual a própria instituição está impregnada. Trata-se da sociedade e da escola, que se apresentam como um pequeno, mas revelador espelho, espelho que se parte ante ao que reflete, e, a partir daí, o que reflete é fragmento.

Refletir sobre violência e escola é, conseqüentemente, discutir a família enquanto instituição. Nas sociedades contemporâneas, escola e família têm sido instâncias que centraram as atenções, sobretudo, quando se fala em violência urbana, criminalidade, juventude e políticas públicas de Estado.

Para a escola, o Estado atribuiu a tarefa de equacionar conflitos gerados por questões sociais que permeiam a formação econômica e social deste país, historicamente excludente e injusta, e o mesmo Estado interfere na esfera familiar, sem, no entanto, buscar entender e aceitar as diferentes concepções de famílias que se organizam na contemporaneidade, um Estado que ainda se recusa a considerar como legítimos outros agrupamentos familiares que estão em curso e que querem e precisam ser reconhecidos como tais. Roudinesco, em seu texto “A família em Desordem”, publicado na França, em 2002 e, no Brasil, em 2003, trabalha com enfoque da história e da psicologia, apontando a ação performática da instituição familiar, chegando à atualidade com uma brilhante reflexão sobre as organizações, muito mais

frequente do que queremos enxergar, dentro das escolas, das famílias desvinculadas dos casamentos e as que se vinculam a “casamentos” entre pessoas do mesmo sexo.

Esse mesmo Estado traz para a instituição escolar, e aí os poderes de Estado são determinantes, a concepção de que pobreza e violência se equivalem e, assim sendo, a escola destinada aos pobres passa a ser considerada lugar de depósito para alguns menores, já em conflito com a Lei, e de meninos e meninas que, segundo a concepção do Estado, precisam ser retirados de seus espaços familiares para serem “protegidos” da violência que ali os circundam. A escola pública, no Brasil, mais uma vez, e isso é recorrente no processo da educação escolarizada, assume, na atualidade, a função de disciplinar pessoas. E, enquanto ambiente disciplinador, a Escola se torna hostil, e essa hostilidade tende a ganhar maior proporção, à medida que essa instituição é obrigada a receber aqueles que já se tornaram especialistas em buscar caminhos próprios para garantir sua independência em relação aos poderes arbitrários. Aqueles que já quebraram as regras do jogo social, exatamente por discordarem delas, segundo Arendt, fazem os revolucionários e os criminosos. (1998, p. 165).

Cada vez mais desvinculada de sua função formativa e cada vez mais vinculada aos problemas sociais, a escola busca proteger-se, funcionando enquanto agente repressor. Considerando o significado social atribuído, ideariamente, a escola se torna um agente agressor, que busca proteção pelo temor. Vale considerar as questões: o que a escola teme? Qual é o medo que domina as relações que se estabelecem no interior da escola? Que relação esse interior mantém no seu entorno? Que relação se estabelece entre a escola e o órgão central que a ordena? Em que momento e com qual sentido a escola substituiu a ação educativa e sua agressividade inerente à violência? Enfim, sem pretender, neste curto espaço, responder a todas as questões, sinto ser possível um caminho de reflexão que possibilite ampliar a quantidade de questões que precisamos enfrentar para entender o que chamamos de violência escolar.¹

Segundo Jurandir Freire Costa, a Cultura pode exigir do indivíduo um desempenho ou atributo que redundam em violência para com ele próprio, (2003, p. 43), e o processo educativo está permeado dessas ações, porém:

A violência da injunção cultural não se deduz da ação coercitiva ou agressiva imposta ao indivíduo e, sim, da finalidade e das consequências da agressão ou coerção. O que tentamos mostrar é que não existe violência sem desejo de destruição, comandada pela ação agressiva e, em consequência, que violência não é uma propriedade do instinto (COSTA, 2003, p. 43).

Tentando entender a experiência da escola nas sociedades contemporâneas, retorno às primeiras instituições escolares experimentadas, inicialmente, na Europa do século XII, que nos serviram de modelo, fundamentalmente, a partir da implantação da República, considerando, aqui, o modelo de escola que temos hoje, com professores e alunos. O que não pode ser considerado modelo único e atemporal, na Grécia Antiga, as crianças eram educadas,

¹ Violência escolar incorpora tanto a perspectiva mais explícita da violência, como agressão entre indivíduos, quanto a violência simbólica que ocorre por meio das regras, normas e hábitos culturais de uma sociedade desigual e que é transplantada para dentro da escola.

mas, de modo informal, sem divisão em séries nem salas de aula. Já na Europa Medieval, o conhecimento ficava restrito aos membros da Igreja e a poucos nobres adultos.

A palavra "escola" vem do grego *scholé*, que significa, "lugar do ócio". Isso porque as pessoas iam à escola, em seu tempo livre, para refletir. Vários centros de ensino proliferaram pela Grécia, por iniciativa de diferentes filósofos. As escolas, geralmente, eram levadas adiante pelos discípulos do filósofo-fundador, e cada uma valorizava uma área do conhecimento. A escola de Isócrates, um exímio orador, por exemplo, era muito forte no ensino da eloquência, que é a arte de se expressar bem. Mas as escolas multitemáticas, que contemplam as disciplinas básicas que temos hoje, como matemática, ciências, história e geografia, só surgiram entre os séculos XIX e XX.

No mundo contemporâneo, a escola tornou-se uma importante instância cultural, que tem priorizado a ação de homogeneizar. Pela própria dinâmica de organização dos tempos de quem frequenta a escola, seja como aluno, seja como docente, a escola contemporânea optou pela negação das diversidades, pela adequação dos indivíduos às concepções e comportamentos coletivos. Tal opção se concretiza em detrimento das percepções e entendimento do espaço escolar enquanto instância de incentivo e promoção de ações, com vistas ao exercício de processos de desenvolvimento de pessoas e, assim sendo, de incentivo aos processos individuais de construção de conhecimento, com vistas a formar sujeitos que se identifiquem e identifiquem, no outro, as diferenças e as proximidades que nos remetem à nossa unidade enquanto seres sociais, enquanto humanos.

Entender o processo que conduziu os espaços escolares ao lugar que ocupam, hoje, na sociedade brasileira e, especificamente, na capixaba, pressupõe acompanhar a instauração da escola dentro do modelo modernizante, adotado pelos republicanos, quando entenderam ser a escola uma importante instituição para a disseminação do conceito de cidadania e de civilidade, pressuposto para a consolidação do projeto republicano.

O modelo de escola adotado no Brasil, pelo projeto republicano, nasceu fortemente influenciado pelos modelos norte americano e europeu. O modelo positivista, que influenciou a organização da república brasileira também idealizou a educação para o povo, que deixava a condição de súdito para assumir a de cidadão no novo modelo de estado brasileiro, idealizado, principalmente, pelos centros de onde emanava o poder econômico, atrelado ao político. As determinações para a educação do povo brasileiro começaram a ser idealizadas e concretizadas em São Paulo e de lá se disseminou para os estados de menor influência decisória, incluindo o Espírito Santo.

O processo de agrupamento de alunos em espaços específicos teve início em SP, com a criação dos Grupos Escolares nos quais as escolas reunidas ganham espaço apropriado e projetado para servir de lugar de aprendizagem de uma nova ordem e de uma nova postura social e política que transformassem os antigos súditos do império em cidadãos aptos para a vida urbana. Tal tarefa se mostrou maior do que a de estabelecer mecanismos pedagógicos que viabilizassem a circulação de ideias e construção de conhecimentos.

No Espírito Santo, no governo de Jerônimo Monteiro, idealizado pela Reforma implantada pelo paulista Gomes Cardim, deu-se a criação dos primeiros grupos escolares, um em Vitória, em 1908, o Gomes Cardim, e outro em Cachoeiro de Itapemirim, em 1913, o Bernardino Monteiro, iniciando-se, assim, o processo de diferenciação republicana de encaminhamentos da educação para o povo nos centros urbanos. O desenvolvimento das

atividades educativas organizou um novo modelo de marcação de conduta e uma nova concepção de tempo que passaram a orientar as ações educativas escolares, além de estes novos espaços educativos terem concretizado uma nova ordenação para as condutas individuais e coletivas, a partir de critérios criados pela nova ordem educativa. Como comenta Souza, tratando a questão da modernização, preconizada pela República para a educação primária no Brasil:

Uma maior correlação entre os agrupamentos no interior da escola e a idade cronológica dos alunos, possibilitou um olhar diferenciado para a infância e uma maior eficácia no tratamento das especificidades dos grupos atendidos em cada sala, mas trouxe consigo uma seletividade que permeou toda história da escola no Brasil, estabelecer critérios de classificação que reduziu-se a diferenciar o fraco do forte, criou o que conhecemos hoje como repetência, que em nossos dias ganhou a nome de reprovação, que é ainda hoje um dos maiores problemas do ensino básico no Brasil. Enfim, a racionalidade e a eficiência do chamado ensino simultâneo, obra consagrada nos grupos escolares, geraram segundo Souza, o que a educação possui de mais perverso a substituição do indivíduo em prol do coletivo e a individualização que pune e seleciona.
(SOUZA, 1998, p. 35)

A normatização tornou-se a palavra de ordem nas instituições escolares. Muito mais do que educar, o que se propõem nos espaços escolares é a adequação dos indivíduos às normas estabelecidas, pela consolidação dos costumes que, por sua vez, estão impregnados de intenções, no caso das escolas do período da Primeira República, uma clara intenção era impor uma conduta nova para os estrangeiros que vieram para o Brasil na transição do trabalho escravo para o livre. Os estrangeiros vinham com suas tradições linguísticas, e a República precisava ganhar identidade, fazer nascer uma identidade brasileira.

Outros estrangeiros se fizeram necessários no projeto republicano, principalmente após a abolição da escravidão. Entretanto, esses precisavam ser impregnados do mínimo que o país possuía de identidade reconhecida, a língua. Partindo das reflexões de Todorov e as empregando no contexto do Brasil da Primeira República, o que se temia era que a cultura do imigrante impedisse que se cunhasse uma cultura própria para o país, o que se temia era o outro e o que ele poderia vir a inviabilizar, considerando as fraquezas do sistema que se organizava para o Brasil do início da República. O fragmento do documento abaixo nos dá indicação dos receios do governo.

O governo não pode assistir indiferente ao fato de, no próprio território por elle administrado se ensinar uma lingua em detrimento da official, normalmente quando esse ensino é dado a brasileiros, considerando mais que em nenhum pais culto é permitido o ensino exclusivo dum idioma que não seja o nacional, em lugares nos quais e manifesto o predomínio estrangeiro (Registro de officio de Inspetores Gerais 1908, p. 25).

Nesse contexto, as escolas são estruturadas como espaços onde essa homogeneização poderia ser encaminhada. Em uma estrutura oligárquica, na qual o controle do poder é exercido por um pequeno grupo social, os “outros” eram muitos e deslocados do lugar de poder decisório, sem força para opinar sobre os encaminhamentos de organização política e

econômica de uma sociedade em transição. Precisavam ser enquadrados em lugares específicos dentro dessa não tão nova organização de país. Os outros, isto é, a esmagadora maioria da sociedade brasileira ocupava, nessa organização que se reestruturava como o lugar do exilado, eram estrangeiros de uma cultura que se tentava forjar para a República nascente. Adaptar o povo às novas regras políticas, sociais e econômicas sem, contudo, conferir-lhe real poder de decisão era o caminho para manter intacta a estrutura criada pelo projeto de país que começava a consolidar-se a partir do ideário republicano, e a opção, isso mostra a história, foi encaminhar uma educação voltada a garantir a ordem política, econômica e social que se idealizara com a República.

A imagem forte que se consegue traçar para esse movimento de transição da Monarquia para a República é a de uma “reforma de fachada”. Tratou-se de um país no qual se “reformavam fachadas” e se preocupava com manter inalteradas algumas das estruturas, gestadas na Monarquia. Dentro desse projeto, a escola pública, destinada à educação do povo, representou um espaço de civilidade às avessas, se considerarmos, e assim o devemos fazer, o que propõe Todorov ao anunciar que “em qualquer tempo e lugar, o civilizado é quem sabe reconhecer, plenamente, a humanidade dos outros” (TODOROV, 2010, p. 32). É dentro desse projeto de construção e de consolidação de uma República reticente e temerosa que podemos recortar, historicamente, o tempo de construção de um espaço escolar voltado para idealizar e concretizar uma educação para o povo.

Dentro do contexto da República Oligárquica, podemos entender o povo como os “outros”, os muitos destituídos do poder e do lugar de decisão que, em diferentes espaços e momentos, esboçaram reações e, talvez tenha sido essa possibilidade de reação que gestou o grande medo que hoje permeia as relações, que cria as crises sociais que, no decorrer da história, só têm se intensificado. Criou-se o outro destituído de poder e desconsiderado por esse, criou-se o Brasil de poucos, funcionando para poucos, portanto um país com leis e regras excludentes para a esmagadora maioria de sua população, que passou a se estruturar para evitar as reações contrárias a essa ordem estabelecida, um país que temia a capacidade de reação dos excluídos, que utilizava o poder de uma maneira desviante e perigosa, um poder imposto não submetido ao pacto no qual as leis e regras exprimem a natureza do poder como fim em si mesmo, por isso, é aceito e não imposto.

Criamos o nosso grande medo do outro, do negro, do estrangeiro, dos pobres, dos que têm orientação sexual diferente da padronizada, dos gordos, enfim, personalizamos o “inimigo” e insistimos em manter um sistema de exercício de poder falido e perigoso. Sabemos, o Brasil foi, no decorrer de sua trajetória histórica, um país forjado por uma minoria e, para essa minoria, as oligarquias, ainda hoje, respondem por determinadas políticas públicas que definem a trajetória do país. Dessa forma, nas margens das estruturas políticas e sociais situam-se os “outros” brasileiros, estrangeiros dentro de seu próprio país. Deslocado das possibilidades de participação do que é gerado como riqueza pelo seu próprio trabalho, esses brasileiros, localizados nos subúrbios e periferias das grandes cidades, são levados a confinarem sua prole nas escolas públicas por força de leis. São esses os brasileiros que frequentam as escolas e que figuram em jornais locais e em estatísticas policiais como produtores da chamada violência escolar. Transpondo os “muros” e grades das escolas, a questão passou a ser questionada pelo legislativo. Tal preocupação pode ser constatada pelas

ações da Comissão da Educação do Senado e da Assembleia, em audiência no dia 06/10/2009 que determina :

O combate à violência nas escolas será incluído entre os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É o que determina o projeto de lei do Senado (PLS) 178/09, do senador Paulo Paim (PT-RS), aprovado nesta terça-feira (6), em decisão terminativa, pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) (Dialex de sexta-feira, 5 de fevereiro de 2010).

Essa mesma instituição de Estado volta a discutir a violência escolar com mais veemência, após o massacre de 07 de abril de 2011, ocorrido em escola do Rio de Janeiro, na qual um ex- estudante da instituição entrou na escola e matou a tiro 11 crianças, deixando outras 13 feridas. Esse fato, pelo acompanhamento das audiências e sessões, levou o legislativo a discutir a segurança nas escolas, associando segurança às ações policiais e judiciais. Não se discutiu o processo educativo como indicador de possíveis soluções para a questão.

O secretário de Saúde do Rio, Sérgio Côrtes, confirmou que 13 pessoas morreram no ataque a Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, na Zona Oeste do Rio, nesta quinta-feira (7). Segundo a polícia, o atirador está incluído no total de mortos. Ao todo, já são 22 pessoas feridas (MIGUEL, 2001, p. 1).

E, novamente, as discussões no legislativo se intensificaram após o assassinato do professor Carlos Mota, morto por traficantes em um bairro do Distrito Federal, em junho de 2011.

O combate à violência contra os professores em escolas públicas é tema de debate na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH). A audiência pública será realizada nesta segunda-feira (17), às 9 horas. O objetivo dos senadores Paulo Paim (PT-RS) e Cristovam Buarque (PDT-DF), autores do requerimento, é obter elementos para a análise do PLS 191/09, que estabelece medidas de proteção aos professores. O projeto, de Paulo Paim, também estabelece um protocolo inicial de atendimento pela polícia nas hipóteses de violência iminente ou já praticada, além de estabelecer condições de prestação jurisdicional e tratar da punição dos agressores. O parecer do relator, senador Ricardo Ferraço (PMDB-ES), é pela rejeição por considerar o enfoque da proposição repressivo e não preventivo. "Seria uma ironia trágica se, no contexto escolar, preferíssemos reprimir em vez de educar" (Portal Atividades Legislativas-Projetos e Matérias Legislativas, 2011).

No Espírito Santo, a interferência do Legislativo nas questões relacionadas ao tema aqui discutido é insipiente, a constatar pelas pautas discutidas na Assembleia, durante os últimos três anos. Não discutido pelo legislativo, a violência escolar vai direto para a instância judicial.

O que, de fato, parece preocupante é que não se promovem questionamentos sobre a outra grande violência escolar, aquela que é produzida pela forma de organização do espaço, pela desconsideração das diversas culturas que transitam dentro dele, pela desconsideração dos diferentes tempos, dos diferentes sujeitos que o vivenciam o espaço, pela desconsideração

dos processos diferenciados de produção de conhecimento, que é uno para cada sujeito/aluno, por desconsiderar a necessidade de expressão, de discordância, natural em pessoas que vivenciam o período da adolescência, enfim, por considerar o princípio de ordenação da vivência dentro do espaço escolar, a partir das mesmas claves, consideradas nas prisões e nos hospitais que tratam demências. A escola se perde e se distancia de seu destino necessário, torna-se destruidora de potencialidades, tendo, portanto, de pagar o preço por essa opção, ação e reação. Se a ação é violenta, a reação não poderia ser encaminhada para outro sentido, ela também é violenta.

Ambientes educacionais expõem muitas crianças à violência e podem ensiná-las a praticar atos de violência. A percepção do público da violência nas escolas foi influenciada pelo enfoque dos meios de comunicação de massa em eventos extremos que envolveram o uso de armas de fogo e raptos de alunos. No entanto, é menos provável que ocorram mortes e lesões sérias em crianças provocadas por atos de violência em escolas do que em seus lares ou comunidade maior. (PINHEIRO, 2006, p. 8)

O processo de educação escolar, principalmente aquele a que os jovens e adolescentes se submetem, é excludente, talvez por ser agressivo em demasia, talvez por transformar a agressão natural dos processos educativos em violência, que, por não poder ser física, é simbólica, e quando essa falha, as escolas recorrem ao aparato policial, e o processo de criminalização está se tornando corriqueiro.²

Entre os anos de 2004 e 2007 não ocorreu uma grande variação no número de boletins de ocorrência, registrado nas Delegacias de Proteção à Criança e ao adolescente – DPCA/ES, tendo a Delegacia registrado entre 1.160 e 1.215 ocorrências.² Uma pequena, mas significativa parte desses boletins vitimizam o discente de escola pública e são, geralmente, registrados por pais ou responsáveis, pois quase todos os alunos que recorrem ao aparato policial são menores de idade. Entretanto, é crescente o número de queixas de docentes, que, na maioria das vezes, comparecem sem a autoridade maior da escola, o diretor, para registrar o Boletim. Temos, portanto, uma quantidade considerável de pessoas que sofrem ações violentas dentro da instituição escolar e buscam o aparelho policial para intermediar o conflito e para criminalizar e penalizar o ato violento.

Segundo informações da Polícia Militar, as regiões mais violentas, incluindo a violência escolar, estão localizadas nos municípios de Serra e de Cariacica, bairros onde também figuram os maiores índices de pessoas em situação de exclusão social.

Para prevenir e combater a criminalidade, a PMES regularmente patrulha as áreas e pretende participar ativamente com as necessidades das comunidades. A PMES tem desenvolvido programas educacionais como o PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência, que desenvolve ações educativas em escolas da rede pública com o intuito de desenvolver uma ação pedagógica de prevenção ao uso

² Dados extraídos dos Boletins de Ocorrência da DPCA, entre 2004 e 2007 e estratificados nas categorias: circunstâncias do fato que gera a denúncia, perfil da vítima, relação com o autor da agressão e caracterização do autor.

indevido de drogas e a prática de violência nas escolas e em suas comunidades e ainda desenvolver o espírito de solidariedade, cidadania e companheirismo.³

Apesar dessas informações, em outubro de 2012, a Polícia Militar começou a ocupação de três bairros dentro da cidade de Vitória. Os bairros São Benedito, Bonfim e Bairro da Penha, em Vitória foram ocupados pela Polícia Militar a partir de segunda-feira (22). Por informações da PM, 60 militares estarão em período integral na região.

Voltando às escolas, vale registrar que essas possuem um código de conduta interno, que, recentemente, passou a ser elaborado pelo órgão central. Esse documento, adaptado por cada uma das instituições da rede estadual de ensino, explicita os deveres do aluno dentro do espaço escolar, as ações desviantes/indevidas e as penalidades impostas aos infratores. Inclui-se, nesse documento, o número de ocorrências internas que cada aluno pode ter, até ser excluído da instituição escolar. Vale ressaltar que tais regras são comunicadas aos alunos. Não são elaboradas em conjunto, nem discutidas. Vale ressaltar, também, tendo em vista o objetivo desta reflexão, que, nas escolas estaduais do Espírito Santo, a gestão não é democrática. Os diretores são empossados por indicação do Órgão Central e permanecem no cargo pelo tempo determinado por esse órgão.

Como determinação de lei, todo aluno em idade escolar deve estar matriculado em uma instituição de ensino, e é dever da instituição, ao expulsar o aluno, garantir, dentro da rede, outra escola que o possa acolher e, dessa forma, se efetiva o violento processo de eliminação dos já “excluídos” do meio escolar.

Frente às discussões, estamos, certamente, diante de um grande e grave problema: a violência escolar se desenvolve em um crescente e, segundo Costa:

Nasce para arbitrar conflitos e satisfazer necessidades individuais e sociais, mas há sempre uma instância exterior à violência que determina seu início e decreta seu fim. [...] A violência, diríamos por tudo o que é possível constatar e demonstrar, é um artefato da cultura e não o seu artífice. Ela é uma particularidade do viver social, um tipo de “negociação” que através do emprego da força ou agressividade, visa encontrar solução para conflitos que não se deixa resolver pelo diálogo e pela cooperação (COSTA, 2003, p. 62).

Em lugar do exercício da educação, a escola, gerenciada por técnicos e por interesses políticos, é vista pelo prisma das estatísticas e dos números, e, aqui, eu trato especificamente da escola pública, não por sentir diferente o espaço escolar privado, mas, unicamente, por estar dentro de um lugar de minhas experiências. Pois bem, a escola, a se ver pelos boletins de ocorrência de algumas delas, pelas matérias publicadas em jornais locais, pelo relato de alunos professores e diretores, tem se transformado em arena de disputa de “um lugar” de poder. É como se ele, o “poder”, ao não ser reconhecido na figura das instituições do Estado, estivesse à disposição de quem se capacitasse a exercê-lo. E, nessa capacitação, vale inclusive a força, e, muitas vezes, ela vence.

O poder é, então, performático, propondo um largo espaço de questionamentos. Um poder imposto e questionado é o que organiza o sistema público estadual de ensino e,

³ Cf.: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Portal:Pol%C3%ADcia>.

principalmente, no segundo ciclo do ensino básico, chamado Ensino Médio. Nesse nível de escolaridade, os conflitos afloram de forma mais sistematizada, já que, nele, as escolas lidam com alunos adolescentes e jovens, fases consideradas, naturalmente, pelos questionamentos. Muitas vezes, são esses questionamentos, cerceados e reprimidos, que acabam por gerar atos que se configuram como “violência nas escolas”, uma violência que se volta, sobretudo, para o patrimônio (depredação), para agressões verbais e físicas. Autoritário, representado pela Secretaria de Educação, o Estado não consegue fazer com que se cumpram as suas determinações para as instituições escolares. Emanado da força e não do diálogo e das negociações, as determinações acabam por nascer e morrer, literalmente, nos papéis, nas Comunicações Internas (CI).

Fragmentada, desvinculada das reais necessidades dos indivíduos que se submetem a ela, a educação pública escolarizada vivencia crises cíclicas. Está sempre à mercê do domínio de políticos, que, por sua vez, medem força política. Como sabemos, a pasta da educação é uma das mais disputadas pelos partidos políticos. A educação pública, gerenciada por técnicos de gabinete, que, em sua maioria, nunca vivenciaram o espaço escolar e “administram” a educação pautados em estatísticas e interesses políticos, contribui, com suas ações, muitas vezes esdrúxulas, para o enfraquecimento e a insegurança das instituições escolares. Sobrevivendo, enquanto reflexo de uma sociedade adoecida, as escolas de educação básica vão se adaptando às novas realidades, ou não se adaptando, mas desenvolvendo mecanismos de sobrevivência, enquanto espaços de agrupamento de crianças e de jovens.

A escola, historicamente constituída para atender às demandas de uma organização social, muitas vezes fictícia, transformou-se, na contemporaneidade, num espaço do exercício de ações bárbaras. No espaço onde o reconhecimento do outro deveria ser princípio básico de convivência. As mínimas diferenças são consideradas aberrações. A civilidade cedeu lugar à barbárie. Nesse contexto, as ações violentas tornaram-se o norte das relações que se estabelecem dentro do espaço escolar.

Referências

Documentação primária

AUDIÊNCIA DE CANAL. Chacina em escola no RJ: secretário de Saúde do Rio confirma 13 mortes em tiroteio em escola. Disponível em: <<http://audienciadecanal.wordpress.com/2011/04/07/chacina-em-escola-no-rj-criancas-mortas/>>.

BRASIL, Senado federal do Brasil. Portal do Senado. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Projeto de Lei. Disponível em:
<<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/default.asp>>.

PORTAL SENADORES. Senadores em exercício na mídia. Disponível em:
<<http://www.senado.gov.br/senadores/senadoresNaMidia1.asp>>.

Obras de apoio

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. 3ª ed. Rio de Janeiro. Edições Graal, 2003.

KOLTAI, Caterina. **Política e psicanálise**. O estrangeiro. São Paulo: Escuta, 2000.

MISSE, Michel. **Crime e violência no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Trad. Andre Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros**: para além do choque das civilizações. Petrópolis: Vozes, 2010.

Recebido em: 10/02/2013

Aprovado em: 12/03/2012