

Contradições na escola: a violência no lugar do desenvolvimento humano

Joyce Falcão Borba*
Maria José de Oliveira Russo**

Resumo

Este artigo busca uma reflexão sobre o cenário de violência na escola. Considerando a dimensão histórica e social, bem como a complexa rede de relações da qual este fenômeno faz parte, neste estudo são apontados alguns tipos de violência presentes no contexto educacional, tendo como elemento norteador o aporte teórico de Pierre Bourdieu sobre a violência simbólica, sua ocorrência e legitimação no ambiente escolar. Conceitos como estigma, rótulo e *bullying* são abordados com a intenção de compreender como estes se instalam e ocorrem no interior da escola. As discussões apontam as contradições existentes nesse espaço, em referência aos pressupostos mundiais sobre culturas e políticas de inclusão escolar e sugerem a promoção de ações coletivas que resgatem o principal papel da escola para que esta seja um local de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: violência simbólica; estigma; rótulo; *bullying*; escola inclusiva.

Abstract

The present article portrays some reflections about violence in school. From a historical and social perspective, and revealing complex relations, this study highlights a few kinds of violence in the educational environment, based on Pierre Bourdieu's principles of symbolic violence and its regular occurrence and legitimation at school. Other concepts such as stigma, labeling and bullying are considered for the purpose of examining how they are incorporated into school. The reflections shed some light on the contradictions made explicit in such environments regarding worldwide concerns about cultures and the politics of inclusion, and stress the importance of collective action focused on the leading role of school, which is significantly related to human development.

Keywords: symbolic violence; stigma; labeling; bullying; inclusive education

* Pedagoga pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI – e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Professora da rede particular de ensino na cidade de São Paulo. *E-mail:* joyce.eu@ig.com.br

** Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luís. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação em educação da UMESP. *E-mail:* marjorusso@globo.com

Resumen

Este artículo busca una reflexión sobre la irrupción de la violencia en la escuela. Llevando en consideración la dimensión histórica y social, así como la compleja red de relaciones de la cual este fenómeno forma parte, en este estudio se señalan tipos de violencia presentes en el contexto educacional considerando el aporte teórico de Pierre Bourdieu sobre la violencia simbólica, su ocurrencia y legitimidad en el ambiente escolar. Conceptos como estigma, calificación y bullying son planteados con intención de comprender como ellos se instalan y ocurren en la escuela. Las discusiones indican las contradicciones existentes en este espacio escolar, en referencia a las conjeturas mundiales sobre culturas y políticas de inclusión escolar y sugieren fomentar acciones colectivas que rescaten el principal papel de la escuela para que esta sea un local de desarrollo humano.

Palabras-clave: violencia simbólica; estigma; calificación; bullying; escuela inclusiva.

Introdução

Quando pensamos na escola, a primeira coisa que nos vem à mente é que esse é o lugar que crianças e jovens frequentam para aprender a problematizar aspectos em um processo constante de construção e reconstrução de conhecimentos que possam levá-los a perceber o mundo que os cerca até para que dele possam fazer parte com dignidade, consciência e compromisso.

No contexto educacional, assim como em outros espaços sociais, o que se espera é que as relações interpessoais no seu interior sejam sinônimo de desenvolvimento humano e que, a partir delas, conhecimentos éticos, morais, sociais e culturais possam ser produzidos. No entanto, nas últimas décadas temos assistido a escola, lamentavelmente com muita frequência, como um palco de comportamentos agressivos, de indisciplina, de conflitos e, sobretudo, de intolerância. A violência, já não é mais um problema externo, ao contrário, tem sido inerente a ela. Termos como rotulação, preconceito, estigma e, mais recentemente, *bullying*, têm sido observados nesse espaço em detrimento de conceitos humanitários.

O fenômeno da violência não é inédito, muito menos recente, mas a dimensão que vem alcançando é surpreendente, razão pela qual merece que tenhamos um olhar atento e investigativo no sentido de buscar, senão respostas para solucioná-lo, alternativas para minimizá-lo com propostas de transformação para o enfrentamento dos desafios presentes no ambiente escolar.

Vivemos atualmente, e não somente em nosso país, um paradoxo: ao mesmo tempo em que as culturas, políticas e práticas para uma sociedade inclusiva vêm sendo discutidas mundialmente, preconizando o direito à igualdade, o respeito às diferenças, a equiparação de oportunidades, por que nos vemos

imersos em cenários expansivos de manifestações excludentes e violentas, contrárias aos pressupostos dos Direitos Humanos e de toda a legislação que determina o processo inclusivo?

A escola deve, pois, ser um espaço de interação social e não um campo de ataque. Há que se compreender a diversidade, planejar novas formas de atuação, envolver e motivar todos os que dela fazem parte. É preciso buscar a superação das dificuldades e criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento de todos os alunos. Conceitos como conscientização, possibilidade, ruptura de paradigmas, respeito e valorização das diferenças, solidariedade, cooperação, igualdade e equiparação de oportunidades são essenciais em uma escola que se propõe a formar alunos e alunas para o exercício da cidadania.

É neste contexto que este trabalho procura abordar a violência e sua legitimação na escola. São trazidos para a discussão os tipos de violência que se intensificam nesse espaço social, que é considerado, ou pelo menos deveria ser, um dos mais eficazes no combate a atitudes discriminatórias. Faz-se necessário considerar que a abrangência e a complexidade deste tema demandam uma análise das suas variáveis e da problemática social que nele está imbricada, mas neste artigo são apresentados apenas alguns vieses buscando elucidar os conflitos que permeiam o ambiente escolar, de modo a resistir ao sistema opressor, muitas vezes reprodutor de condutas violentas.

Dessa forma, partindo das concepções teóricas sobre a violência simbólica de Bourdieu (1989; 1994; 2002), sua ocorrência na escola (GUIMARÃES, 1996; HELLER, 2000), passando pela legitimação nesse espaço (BOURDIEU e PASSERON, 1975), são abordados aspectos como estigma, fundamentado na visão de Goffman (1988), rotulação, com base no estudo apresentado por Rosenthal e Jacobson e (1981), e mais recentemente, o *bullying*, por meio das contribuições de Silva (2010) sobre mais este crescente fenômeno.

A intenção é refletir sobre uma ação coletiva para uma educação que possa ser efetivamente crítica, consciente, em uma escola atrativa que estimule os alunos a frequentá-la, e com isso reduzir a escalada de violência que vem ocorrendo, e atender, portanto, aos pressupostos da escola inclusiva.

A teoria bourdiana da violência simbólica

A violência simbólica presente em nossos dias é difícil de ser identificada e, por sua vez, despercebida, não desvenda a verdadeira brutalidade de seus atos. Um dos conceitos mais comentados é o de violência simbólica definida por Pierre Bourdieu (1994), sociólogo francês, como uma

violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Neste sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o “desconhecimento” social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes (p. 25).

De acordo com o autor, esta é uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. A violência simbólica baseia-se na produção contínua de crenças no processo de socialização, que induz o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. A raiz da violência simbólica encontra-se, deste modo, presente nos símbolos e signos culturais, especialmente no reconhecimento legítimo e implícito da autoridade exercida por certos grupos sociais. Nesse sentido, a relação de domínio passa despercebida, o dominado não se vê numa relação de força que lhe impõem as regras e normas, não existe a compreensão da origem desta dominação, que se torna aceita como fato inevitável e natural.

Sempre que se faz alusão à violência, vincula-se imediatamente à violência física, aquela que atenta contra a integridade do homem, seus bens materiais e espirituais. Todavia, atualmente não se pode limitar o conceito de violência ao usualmente conhecido ato de agressão física. É preciso valer-se das lições de Bourdieu (1989, p. 7-8), que enfatiza que o poder simbólico é um “poder invisível o qual pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Em outro momento, o autor aponta a violência simbólica como constrangimento do corpo:

Para que a dominação simbólica funcione, é necessário que os dominados tenham incorporado as estruturas segundo as quais os dominantes os apreendem; que a submissão não seja um acto de consciência susceptível de ser compreendido na lógica do constrangimento ou na lógica do consentimento (BOURDIEU, 2002, p. 231).

Trata-se, desta maneira, de uma classe de violência instituída e presente no cotidiano que é aceita, incorporada e reproduzida pela sociedade, sem, na maioria das vezes, ocorrer a percepção e reflexão sobre sua existência. Assim, a violência simbólica passa despercebida na vida rotineira e encontra-se presente na arquitetura urbana, nos hábitos e costumes sociais, nas leis, na mídia e como será visto a seguir, nas escolas.

Violência simbólica na escola

O termo violência, segundo Ferreira (1986), deriva do latim *violentia* que, por sua vez, se traduz como aplicação de força, vigor, contra qualquer coisa

ou ente. Essa aplicação da força não é, necessariamente, física, pois também pode ocorrer por meio das palavras, ações, imposições ou até mesmo certos gestos que venham menosprezar a atitude de alguém. O conceito de violência simbólica nos auxilia a compreender inúmeras situações do cotidiano em que tal forma de abuso ocorre. Mais especificamente voltada para a violência na escola, as autoras Abramovay e Rua (2002) apontam considerações do pesquisador francês Bernard Charlot que amplia o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis:

- a) violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b) incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c) violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional dos professores, a sua obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos (CHARLOT *apud* ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 69).

O pesquisador considera o aumento na incidência da agressão física ou a pressão psicológica como as principais ameaças para o sistema escolar. Na escola, geralmente presenciamos atitudes carregadas de preconceitos em relação aos diferentes processos de aprendizagem, exigindo uma padronização. O cotidiano pleno de urgências burocráticas, o discurso não praticável, os rótulos sugeridos por diferentes programas educacionais, na realidade distante tanto de alunos quanto de professores, também são espaços onde a violência simbólica pode se reproduzir, pois se esconde atrás de discursos democráticos, de metodologias inovadoras, de propostas para igualdade e mudanças radicais na comunidade e de soluções para os problemas sociais-políticos-econômicos.

Heller (2000) considera que as classes dominantes, na tentativa de manter o conflito social sufocado, recorrem a atitudes que as ajudem a defender seus próprios interesses.

O homem predisposto ao preconceito rotula o que tem diante de si e o enquadra numa estereotipia de grupo. Ao fazer isso, habitualmente passa por cima das propriedades do indivíduo que não coincidem com o grupo. Mesmo quando chega a percebê-lo, registra-as como se tivessem produzido apesar da integração do indivíduo em seu grupo, contra essa integração (p. 57).

A violência simbólica então, não se instala nos documentos da escola. Não é algo oficializado nos discursos, nem explícito, e por isso pode manter-

-se durante gerações, sem que as pessoas envolvidas percebam-se como suas vítimas. O conteúdo normativo que a escola constantemente assume também nos oferece pistas a mais para a compreensão dessa dinâmica confrontativa.

Para Guimarães (1996), assim como em outras instituições, na escola espera-se que todos sejam iguais:

Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de dirigir. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é re-cortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas (p. 78-79).

Desse modo, a escola exerce grande ação de violência sobre o aluno quando o anula da capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir. É relevante considerar na superação das práticas de exclusão e violências presentes no cotidiano escolar a tarefa contínua de “refletir e descobrir no próprio estilo de ensinar, aquilo que condiz com uma prática emancipatória, que leva a ‘pensar certo’, a pensar autêntico como um projeto de sociedade” (FREIRE, 1997, p. 37).

O papel do sistema educacional na legitimação da violência simbólica

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN) de 1996, que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, o sistema educativo pode ser definido como um conjunto de estruturas e instituições educativas que, embora possuam características ou particularidades específicas, relacionam-se entre si e com o meio, envolvendo-se de forma integrada e dinâmica, combinando os meios e recursos disponíveis para a realização do objetivo comum que é garantir a realização de um serviço educativo que corresponda, em cada momento histórico, às exigências de uma sociedade.

Geralmente, o sistema de ensino como instituição relativamente autônoma permite a reprodução da cultura dominante e esta, por sua vez, reforça como poder simbólico a reprodução contínua das relações de força intrínsecas da sociedade. A teoria da escola como aparelho ideológico de estado (AIE), apontada por Louis Althusser, trata a escola como instrumento de violência. Em sua visão, a escola é o “instrumento mais acabado de reprodução das relações de

produção de tipo capitalista” (ALTHUSSER *apud* SAVIANI, 2006, p. 23). Para Althusser, as instituições escolares transmitem às crianças de todas as classes sociais saberes implicados na ideologia dominante. E embora acredite que a escola possa ser local da luta de classes, o autor defende que o AIE escolar suga a possibilidade do pensar próprio e da autonomia da classe dominada (*ibid.*).

Sendo assim, teoricamente, por meio da educação o indivíduo deveria ser capaz de distinguir quando é vítima da violência simbólica e conseguir tornar-se um ator social que fosse contra a sua legitimação mas, devido à realidade socio-econômica presente, a escola configura-se como o principal agente educacional da sociedade pós-moderna. E infelizmente, ao invés do que se espera, ela não vem educando para formar cidadãos e sim para legitimar o poder simbólico da classe dominante.

A Sociologia, a Psicologia e a Pedagogia contribuíram ao longo dos anos com diversos estudos que apontam críticas e reflexões acerca do sistema escolar. As teorias que criticavam a escola como instituição a serviço da reprodução das relações do operário foram chamadas de teorias crítico-reprodutivistas por Bordieu e Passeron (1975). O fracasso discente das camadas populares estaria vinculado ao tipo de socialização determinada pela escola, mas de maneira implícita, o que provocaria a exclusão destes alunos por não conseguirem cumprir as exigências escolares. Para os autores, a sociedade capitalista é produtora de incompatibilidades de classe e a educação reprodutora da cultura e da estrutura social. Os autores partem do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrário, uma vez que não se baseia numa realidade imposta naturalmente.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (*ibid.*, p. 23).

Ao partir-se da hipótese de que os preconceitos sociais impostos contra as populações pobres e suas crianças, ao estarem presentes nas instituições de ensino, têm papel estruturante nas percepções e nas práticas escolares (PATTO, 1981), procura-se, a priori, entender o que realmente significa e como se dá a legitimação da violência simbólica.

Bourdieu e Passeron (1975) explicam este processo pela *Ação Pedagógica*, que perpetua a violência simbólica por meio de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercida pelo autoritarismo. A autoridade pedagógica que visa a destruir a violência simbólica pode destruir a si própria, pois aí se trata do poder que

legítima a violência simbólica. O dominado não se opõe ao seu opressor, uma vez que não se percebe como vítima deste processo. Considera a situação natural e inevitável e, assim, procura conformar-se. “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (*ibid.*, p. 19).

Segundo os autores, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (*ibid.*, p. 20) e a violência simbólica ocorre toda vez que se impõe um significado como legítimo e verdadeiro.

Tomando, como foco principal, a escola pública brasileira, muitas vezes ignora a origem de seus alunos, transmitindo-lhes o modelo de ensino padronizado norte-americano, completamente descontextualizado da nossa realidade. No Brasil, o conteúdo transmitido nas escolas é aquele que interessa à perpetuação da hegemonia cultural da classe média e alta, as características das culturas regionais são transmitidas a título de curiosidade. Quanto às culturas do índio e do negro, indissociáveis do que poderíamos chamar de cultura brasileira, são transmitidas como algo à parte da cultura dominante, tornando os alunos alienados em relação à sua presença no nosso cotidiano.

A legitimação da violência simbólica leva à exclusão, que por sua vez, está ligada, segundo Foucault (2002), ao gesto originário de separação sobre o qual se instala uma cultura e que se desenvolve através do tempo, indefinidamente se reproduzindo, por formas as mais diversas do que apenas as da repetição. A exclusão se faz por meio das instituições, dos regulamentos, dos saberes, das técnicas e dos dispositivos pedagógicos. Ainda a respeito da instituição escolar, o autor aponta como as instituições da sociedade moderna obedecem aos mesmos princípios de funcionamento, consideradas as suas singularidades, ressaltando que estes princípios de funcionamento baseiam-se em um tipo de poder característico de nossa sociedade, cujo objetivo destina-se à vigilância sobre os indivíduos. O poder exercido pela instituição escolar agrupa os alunos, pelo que de maneira suposta são e, principalmente, pelo que podem vir a ser. Tal instrumento institucional estigmatiza-os numa condição de desvio do padrão de aluno ideal.

A batalha deve começar pela vontade de edificar relações mais significativas na comunidade educativa, a fim de superar uma educação que vincula de forma implícita no ser humano a ideia de que um pode dominar o outro.

Kishimoto (2000) afirma que a escola precisa assumir a função de mediadora do conhecimento e das relações sociais no sentido de estabelecer relações

justas, o que implica na revisão contínua dos conteúdos, processos, relações e a forma como organiza seu trabalho pedagógico. “A mediação feita pela escola, professores, pais, deve respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de sua atividade espontânea, ouvindo suas dúvidas, formulando desafios à capacidade de adaptação e acompanhando seu processo de construção de conhecimento e autonomia” (p. 95).

O sistema escolar necessita de uma reviravolta no cotidiano e nos hábitos dos professores, por meio de parcerias que promovam um planejamento pedagógico que supra a diversidade dos alunos no ambiente escolar. A interação professor-aluno, e como esta relação influencia no desempenho discente precisam, na maioria dos casos, sofrer intervenções multidisciplinares para que ocorra esta possível mudança.

Impregnar processos educacionais com nossa cultura, universalizando o acesso à escolarização, são pontos importantes na erradicação das práticas de violência dentro da escola e extinção do seu papel de reprodutora dos interesses dominantes. Neste sentido, alguns tipos de violência, presentes no ambiente escolar, como os que são apresentados a seguir, precisam ser banidos, pois a escola deve ser um meio de promoção humana para despertar a consciência para a transformação, modernização e inovação da sociedade.

Estigma e rótulo – desvios do “padrão”

O termo estigma foi, de acordo com Goffman (1988), criado pelos antigos gregos como referência às marcas feitas nos corpos de indivíduos que eram identificados negativamente por algo de ruim que tivessem praticado. Dessa forma, eram mantidos à margem da sociedade. Com o tempo, tais marcas ganharam outras características para além das do corpo e esse termo passou a ser utilizado também no campo simbólico. O estigma é atualmente um atributo depreciativo – um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – que torna o indivíduo diferente do restante do grupo, produzindo um descrédito em sua vida (*ibid.*).

No cotidiano escolar, é bastante comum alunos como alvos de estigmatização por aqueles que se consideram perfeitos, sejam professores ou seus próprios pares. Qualquer traço que fuja dos padrões “normais” pode levar um grupo ao preconceito e à discriminação provocando a exclusão do “diferente” e este, muitas vezes, passa a assumir a condição de incapaz, de desacreditado. É possível afirmar, portanto, que a violência simbólica também se dá, nos julgamentos interpessoais que são, frequentemente, influenciados por estereótipos, que rotulam e estigmatizam os alunos.

Nesse contexto, é oportuno trazer para esta reflexão um estudo realizado por Rosenthal e Jacobson, em 1968, com o título de “Pigmalião na sala de aula”, que levantaram questionamentos a respeito das possíveis consequências das expectativas de professores a respeito de seus alunos. Quando os professores foram induzidos a acreditar que alguns alunos seriam mais adiantados na aprendizagem, descobriu-se que as expectativas funcionavam como profecia autorrealizadora, ou seja, a profecia tendia a realizar-se.

Como as expectativas dos professores acabam por funcionar como determinantes do aumento do desempenho intelectual? A hipótese mais plausível parece ser a de que as crianças em relação às quais se previu um desenvolvimento intelectual inusitado foram mais acompanhadas por seus professores (ROSENTHAL e JACOBSON, 1981, p. 283).

O trabalho de Rosenthal e Jacobson foi de importância fundamental para motivar pesquisas sobre os estereótipos, que são expectativas que ocorrem automaticamente, sem reflexão, e podem resultar no mesmo fenômeno produzido por expectativas geradas experimentalmente.

Na década de 1960, nos Estados Unidos, Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, ambos psicólogos, aplicaram, em uma escola pública de nível fundamental de uma comunidade carente, um teste de Q.I. a todos os alunos no início do ano escolar. A esse teste os pesquisadores deram o título de *Harvard Test of Inflected Acquisition* “Teste de Harvard Aquisição Declinadas”. “Na verdade, o “Teste de Harvard Aquisição Declinadas” era um teste padronizado não-verbal de inteligência pertencente ao conjunto de Testes de Capacidade Geral, de Flanagan (1960)” (ROSENTHAL e JACOBSON, 1981, p. 270). Foi dito aos professores que esse teste não só determinaria o Q.I. dos alunos, como também poderia identificar os estudantes que teriam, naquele próximo ano, um desenvolvimento mais rápido e acima da média, não importando se no momento eles eram ou não bons alunos.

Antes de começar o ano letivo, os professores receberam listas com os nomes dos alunos que, baseados no teste, poderiam ter desempenho positivo durante o ano. Rosenthal e Jacobson haviam escolhido aleatoriamente os nomes na lista de alunos das classes. O teste não identificava, na verdade, quais alunos poderiam ter progresso superior, como os professores foram levados a acreditar. No fim do ano, outro teste foi efetuado, os estudantes da lista mostraram, em média, um aumento de mais de 12 pontos em seus Q.I.s, comparado com um aumento de oito pontos entre as outras crianças. A diferença foi ainda maior nas classes de crianças mais novas, aonde o aumento chegou a 20 pontos em média. As avaliações dos professores também mostraram melhorias de maneira similar. Eles indicaram que os alunos da lista foram mais bem comportados,

mais curiosos intelectualmente, demonstraram mais chances de obter sucesso no futuro e foram também mais amigáveis.

Rosenthal e Jacobson concluíram que a profecia autorrealizadora estava em ação. Os professores tinham súbita e inconscientemente encorajado o desempenho que eles esperavam constatar. Os professores não só passaram mais tempo com esses alunos, como foram mais entusiásticos para ensiná-los e involuntariamente mostraram-se mais calorosos com eles. De modo semelhante, ficou constatado que as baixas expectativas do docente em relação aos outros alunos poderiam determinar um baixo rendimento escolar, uma vez que “o professor consegue menos porque espera menos...” (ROSENTHAL e JACOBSON, 1981, p. 258).

Por fim, o experimento conseguiu provar que o comportamento do aluno foi modelado pela expectativa do professor, e este, por sua vez, respondeu de acordo com o que ele supôs ser possível ao seu aluno.

As implicações desse processo são bastante fortes quando se pensa no perfil de sucesso ou fracasso escolar idealizado pela escola e pelos professores, determinando um conjunto de padrões de relações em sala de aula, quanto aos comportamentos que serão reforçados ou punidos, valorizados ou ignorados. Os embasamentos teóricos apontam para questões centradas no aluno como responsável por seu fracasso escolar, eximindo o professor de qualquer responsabilidade. Diante dessas concepções, é relevante observar a realidade atual sobre tais questionamentos e repensar a concepção e prática docente.

Bullying – assédio escolar

A violência simbólica também se enquadra nas brigas, ofensas, humilhação, chantagem, perseguição, etc. A escola pode ser palco de todos esses comportamentos agressivos e antissociais entre estudantes. O *bullying*, nesse contexto, diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal por meio da agressão, tanto física, quanto psicológica. No dicionário Collins (2004), encontram-se as seguintes traduções para a palavra *bully*: valentão, fanfarrão, brigão e tirano. Segundo Silva (2010), a expressão *bullying* dá sentido a um conjunto de atitudes violentas intencionais e repetitivas, praticadas pelo agressor contra uma vítima. Os atos violentos podem se manifestar de maneira física e/ou psicológica contra pessoas impossibilitadas de se defenderem. “O abuso de poder, a intimidação e a prepotência são algumas das estratégias adotadas pelos praticantes de *bullying* (os *bullies*) para impor sua autoridade e manter suas vítimas sob total domínio” (SILVA, 2010, p. 21).

Tal fenômeno é um fato mundialmente vivenciado e tão remoto quanto a instituição escolar. Porém, somente na década de 1970, na Suécia, surgiu um interesse maior da sociedade sobre este problema. Na Noruega, em 1982 ocorreu o suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos, motivadas pela situação de maus-tratos a que eram submetidas pelos seus companheiros de escola. Este fato teve grande repercussão nos meios de comunicação, mobilizando o governo norueguês a realizar uma campanha nacional contra o *bullying* no ano seguinte. Nos Estados Unidos, o tema é de grande interesse em função do seu crescimento significativo. Já no Brasil, as pesquisas e a atenção voltadas a essas questões ainda se dão de forma rudimentar.

Carroll Brodsky realizou uma pesquisa – *The Harassed Worker* – no ano de 1976, em Massachussets, nos Estados Unidos, apontando a pessoa que pratica o *bullying* como, tipicamente popular, agressiva, impulsiva, autoritária e dominadora. Essas características estão associadas a um poder de liderança que, geralmente, é legitimado por meio da força física ou do assédio psicológico. De acordo com Silva (2010), tanto as meninas, quanto os meninos se envolvem nos comportamentos de *bullying* mas, de maneiras diferentes. “Enquanto as meninas fazem mexericos e intrigas, os meninos tendem a utilizar a força física para firmarem seu poder sobre os demais” (p. 115). Já as vítimas encontram-se, frequentemente, isoladas do grupo e apresentam postura retraída, são pouco sociáveis, inseguras e possuem baixa autoestima. Considera-se alvo o aluno exposto de maneira repetida e duradoura que não dispõe de habilidades para reagir ou parar o *bullying*, mostrando-se, geralmente, triste, deprimido ou aflito. “Apresenta faltas frequentes às aulas, com o intuito de fugir das situações de exposição, humilhações e/ou agressões psicológicas e físicas” (*ibid.*, p. 48).

Alguns atos podem configurar-se em formas diretas ou indiretas de praticar *bullying*. A forma direta manifesta-se verbal, física e materialmente; e a forma indireta, marcada pela violência psicológica, caracteriza-se por forçar a vítima ao isolamento social. Elas podem expressar-se de forma verbal (insultos, ofensas, xingamentos, gozações, apelidos pejorativos), de maneira física e material (bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima), com agressões psicológicas e morais (irritar, humilhar, ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, discriminar, aterrorizar, chantagear, dominar, perseguir, difamar, etc.) e com atitudes de cunho sexual (abusos, assédios e insinuações).

As consequências para as vítimas são inúmeras, graves e abrangentes, promovendo no campo escolar o desinteresse pela escola, o déficit de concentração e aprendizagem, a queda do rendimento, o absentismo e a evasão. No âmbito da saúde física e emocional, notam-se sintomas psicossomáticos, transtorno do estresse pós-traumático, síndrome do pânico, transtorno de ansiedade genera-

lizada, transtorno obsessivo-compulsivo, depressão, anorexia e bulimia, fobia social e fobia escolar. Silva (2010) ressalta: “quem sofre de fobia escolar passa a apresentar diversos sintomas psicossomáticos e todas as reações do transtorno do pânico, dentro da própria escola; ou seja, a pessoa não consegue permanecer no ambiente onde as lembranças são traumatizantes” (p. 26).

Diante do que foi aqui apresentado, é possível afirmar que todos desejamos que as escolas sejam ambientes seguros e saudáveis, onde crianças e adolescentes possam desenvolver ao máximo seus aspectos sociais, afetivos, intelectuais e cognitivos. É preciso, portanto, dar maior atenção ao problema, promover apoio e proteção às vítimas dessas violências e conscientizar os agressores sobre a intransigência de seus atos, para garantir um ambiente escolar sadio e seguro. Esse desafio não é simples, mas é possível considerar a probabilidade de as pessoas descobrirem formas de vida mais felizes e produtivas.

Algumas considerações... que não são finais...

A escola inclusiva como ponto de partida para o enfrentamento da violência na escola

Ao trazermos alguns dos tipos de violência presentes na escola, buscamos evidenciar por meio de um aporte teórico, além da reflexão sobre a complexidade do tema, a necessária leitura crítica acerca deste fenômeno que assola os diversos espaços sociais e que demanda esforços coletivos no sentido de reverter o caminho que vem sendo trilhado.

O diálogo com os autores permite-nos afirmar que no contexto educacional é premente a viabilização de projetos voltados para o enfrentamento da violência nas suas mais variadas formas. Não podemos nos esquecer de que a violência deve ser analisada em rede, pois faz parte de uma complexa relação de variáveis socioeconômicas e culturais. A “Ação Pedagógica” mencionada por Bourdieu e Passeron (1975), livre de ser neutra, precisa de constante revisão para alcançar níveis de excelência, buscando, acima de tudo, a promoção humana.

Como ponto de partida para esta reflexão, apontamos os pressupostos da escola inclusiva, fundamentada nos princípios dos Direitos Humanos, com a promoção de valores que são essenciais para o exercício da cidadania – liberdade, igualdade, respeito à diversidade, entre outros.

Movimentos mundiais vêm sendo proclamados, dentre eles, a Declaração de Salamanca (1994), determinando a escola como um dos espaços sociais mais eficazes para a concretização desses valores, mas contraditoriamente, continuamos a assistir nesse ambiente a reprodução de manifestações violentas, que excluem, banalizam e violam tais direitos. Nesse contexto, a escola inclusiva

precisa definitivamente sair do discurso e promover iniciativas que assegurem os princípios sociais, o diálogo, a solidariedade, a participação, o interesse e a motivação dos alunos que a frequentam contrapondo-se aos valores excludentes presentes nas relações de poder, de discriminação e estereótipias.

Mantoan (2004), ao defender a escola inclusiva, aponta que é necessário:

...melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que seja alto o preço a pagar, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos (p. 41).

Cabe-nos, enfim, alguns questionamentos: Que escola queremos? Que cidadãos esperamos formar? Para que tipo de sociedade? Não devemos falar de desenvolvimento humano, ao invés de destruição das concepções humanistas? As respostas devem ser de responsabilidade coletiva que assegurem políticas de direitos e busquem compreender e, sobretudo, reverter o quadro de exclusão e de violência que temos presenciado nas escolas.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças (org.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. O campo científico. In: Ortiz, R. & Bourdieu, P. Coleção Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRODSKY, Carroll M. **The Harassed Worker** – D. C. Health and Company. Lexington, Massachusetts, 1976.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigmas**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4a. ed. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan, S.A., 1988.

- GUIMARÃES, Áurea. M. Indisciplina e violência: ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 73-82.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KNIGHT, Lorna Sinclair (org.). **Collins**: inglês-português, português-inglês. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 24.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Centro de Estudos Judiciários, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.
- PATTO, Maria Helena Souza (org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- ROSENTHAL, Robert e JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38a. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994.