

A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*

BERNARD CHARLOT**



A questão da violência na escola é colocada insistentemente hoje na França, seja na mídia, seja nos próprios estabelecimentos escolares - em particular nos bairros "problematizados", freqüentemente situados no subúrbio. Ela se tornou igualmente um objeto de pesquisa para os sociólogos cuja dificuldade principal é, sem dúvida, saber como falar com rigor desta noção de "violência" que compreende coisas muito diferentes.

1 A violência na escola: um fenômeno novo?

Os professores e a opinião pública pensam a violência como um fenômeno novo que teria surgido nos anos 80 e se teria desenvolvido nos anos 90. Na verdade, historicamente a questão da violência na escola não é tão nova. Assim, no século XIX, houve, em certas escolas de 2^o Grau, algumas explosões violentas, sancionadas com prisão. Da mesma forma, as relações entre alunos eram freqüentemente bastante grosseiras nos estabelecimentos de ensino profissional dos anos 50 ou 60. Todavia, se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas.

Primeiramente surgiram formas de violência muito mais graves que

* Traduzido do original em Francês por Sonia Taborda.

**Professor de Ciências da Educação, ESCOL, Université Paris 8 Saint Denis.

outrora: homicídios, estupros, agressões com armas. É certo que são fatos que continuam muito raros, mas dão a impressão de que não há mais limite algum, que, daqui por diante, tudo pode acontecer na escola - o que contribui para produzir o que se poderia chamar de uma angústia social face à violência na escola. Além disso, os ataques a professores ou os insultos que lhes são dirigidos já não são raros: aí também, um limite parece ter sido transposto, o que faz crescer a angústia social.

Em segundo lugar, os jovens envolvidos nos fatos de violência são cada vez mais jovens. Os alunos de 8 a 13 anos, às vezes, revelam-se violentos até frente aos adultos; professoras da escola maternal dizem que elas também se defrontam com fenômenos novos de violência em crianças de quatro anos. É a representação da infância como inocência que é atingida aqui, e os adultos se interrogam hoje sobre qual será o comportamento dessas crianças quando se tornarem adolescentes. Há igualmente aí uma fonte de angústia social face à violência escolar.

Em terceiro lugar, assiste-se, há alguns anos, a um aumento do número “de intrusões externas” na escola: trata-se, por vezes, da entrada nos estabelecimentos escolares, até mesmo nas próprias salas-de-aula, de bandos de jovens que vêm acertar, na escola, contas das disputas nascidas no bairro; trata-se, mais seguidamente ainda, de um pai, de uma mãe, de um irmão, de um amigo, que vem vingar brutalmente uma “injustiça” sofrida por um aluno, da parte de um membro do pessoal da escola. Há aí uma outra fonte de angústia social: a escola não se apresenta mais como um lugar protegido, até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora.

Em quarto lugar, os docentes e o pessoal administrativo da escola, nos bairros problemáticos, são, às vezes, objeto de atos repetidos, mínimos, que não são violências em si mesmos, mas cuja acumulação produz um estado de sobressalto, de ameaça permanente: mesmo quando a escola, em um momento dado, parece (relativamente) calma, o pessoal sabe que essa calma pode ser quebrada no instante seguinte. O símbolo desse sobressalto é o disparo freqüente das sirenes de incêndio, várias vezes ao dia.

A angústia social acarretada por esses fenômenos aumenta tanto mais, quanto incidentes violentos, até mesmo muito graves, podem acontecer em estabelecimentos escolares que pareciam dever escapar a eles (colégio de centro de cidade do interior, por exemplo), e essa violência escolar parece aumentar, apesar dos “planos” e medidas postos em prática há uma dezena de anos: tudo se passa como se a violência na escola estivesse convertendo-se em um fenômeno estrutural e não mais, acidental e como se, depois de instalada nas escolas de bairros problemáticos, ela se estendesse hoje a outros estabelecimentos.

Tal situação de angústia social leva a discursos sociomidiáticos que têm a tendência de amalgamar fenômenos de natureza muito diferente. Também os sociólogos e os pesquisadores em ciências da educação são obrigados a elaborar, em seus trabalhos, distinções conceituais que permitam introduzir uma certa ordem na categorização dos fenômenos considerados como “violência na escola”. Mas esta tarefa não é fácil.

2 Distinções conceituais necessárias... e difíceis

1 É preciso, inicialmente, distinguir a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola.

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola.

A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve

ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...).

Esta distinção é necessária: se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência *na* escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência *à* escola e *da* escola.

2 Parece igualmente útil guardar certa isenção em relação à representação dominante do problema, a de jovens violentos que agredem os adultos da escola. Se os jovens são os principais autores (mas não os únicos) das violências escolares, eles são também as principais vítimas dessa violência. O problema da violência na escola é ainda, e até mesmo, em termos estatísticos, o dos alunos vítimas de violência. Mas esta questão tornou-se mais difícil pelo fato de que os alunos autores e os alunos vítimas se assemelham com bastante freqüência, do ponto de vista estatístico. São jovens fragilizados de um ou de outro ponto de vista, ou de vários pontos de vista cumulados: rapazes (mas a violência das moças aumenta atualmente), alunos com dificuldades familiares, sociais e escolares (isto é, alunos matriculados nas habilitações, nos estabelecimentos, nos departamentos ou classes mais desvalorizados). Não esqueçamos também as violências sociais, cujas vítimas mais freqüentes são os jovens: desemprego, acidentes nas estradas, droga, agressões sexuais, etc.

3 Seria ainda pertinente distinguir a questão da violência, a da agressão e a da agressividade¹. A agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal (*agredire* é aproximar-se, abordar

¹ Cf. Jacques PAIN, *Écoles, violence ou pédagogie?* Vigneux: Matrice, 1992.

alguém, atacá-lo). A violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força. Mas parece pertinente distinguir a agressão que utiliza a força apenas de maneira instrumental, até mesmo que se limita a uma simples ameaça (como a extorsão para apossar-se, por exemplo, de tênis, bonés ou outro qualquer pertence pessoal de alguém: se a vítima não resiste, não é ferida) e a agressão violenta, na qual a força é utilizada muito além do que é exigido pelo resultado, com uma espécie de prazer de causar mal, de destruir, de humilhar.

É uma ilusão crer que se possa fazer desaparecer a agressividade e, como conseqüência, a agressão e o conflito. Aliás, seria isso desejável, levando-se em conta que a agressividade sublimada é a fonte de condutas socialmente valorizadas (no esporte, na arte, nas diversas formas da concorrência) e se o conflito é também um motor da História, como pensava Hegel? A questão é saber quais são as formas de expressão legítimas ou aceitáveis da agressividade e do conflito. É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema - e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não na da força física. Concretamente isso significa que o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência - ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível. De sorte que fica logo bem claro que a questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos: o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica.

4 Os pesquisadores franceses desenvolveram muito, nestes últimos anos, uma distinção particularmente útil do ponto de vista teórico e prático: eles distinguem a violência, a transgressão e a incivilidade. O termo violência, pensam eles, deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absentéismo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a incivilidade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano - e com frequência repetido - ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa.

Tal distinção é particularmente útil, não só porque permite não misturar tudo em uma única categoria, mas também porque designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos. Assim, um tráfico de drogas não depende do conselho de disciplina do estabelecimento, mas da polícia e da Justiça; inversamente, um insulto ao ensino deve ser tratado pelas instâncias do estabelecimento e não justifica que se chame a polícia. Quanto à incivilidade, ela depende fundamentalmente de um tratamento educativo.

Todavia, resta que essa distinção é frágil e está, talvez, ultrapassada em parte para descrever o que se passa hoje em alguns estabelecimentos escolares: de um lado, violências, transgressões e incivildades estão, por vezes, intimamente misturadas nos comportamentos quotidianos; de outro, o acúmulo de incivildades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino...) cria às vezes um clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional - ataque à dignidade que merece o nome de violência.

Alguns pesquisadores, considerando que não têm enquanto tais, nenhuma legitimidade para estabelecer a norma (que apresenta sempre um caráter ético) e, portanto, para dizer o que é violência e o que não o é, procederam a enquetes de vitimação: pergunta-se aos alunos se já foram vítimas de alguma violência na escola, e de que tipo de violência. É o próprio aluno, e não o pesquisador, que diz o que deve ser considerado como violência. Essas enquetes dão resultados particularmente interessantes. Assim, C. Carra e F. Sicot realizaram, em 1994-95, uma enquete de vitimação junto a 2855 colegas de uma região que não é especialmente atingida pelo fenômeno da violência escolar: 70% dos alunos se declararam vítimas de pelo menos um ato de violência². De que se tratava?

- 47,8% dos alunos se declaram vítimas de falta de respeito (da parte de outros alunos ou de professores);
- 27,7%, vítimas de casos de pertences pessoais danificados;
- 23,7%, de furtos;
- 15,8%, de chantagem;
- 15,65 %, de golpes;
- 9,7%, de racismo;
- 4,35 %, de extorsão;
- 2,85 %, de agressão ou de assédio sexuais.

Não são os golpes, ou a extorsão, nem mesmo os furtos, isto é, os fenômenos mais mediatizados, que mais freqüentemente são invocados, mas os ataques à pessoa ou a seus bens na vida cotidiana (inclusive o racismo, que as instituições escolares e seus agentes seguidamente deixam passar em silêncio quando se fala de violência na escola...).

Estes resultados de pesquisa convidam a classificar a “violência na escola” além do que é tratado na mídia e a interessar-se também pelas múltiplas fontes de tensão, sociais, institucionais, relacionais, pedagógicas

² Cf. Cécile CARRA e François SICOT. Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation. In Bernard CHARLOT et Jean-Claude ÉMIN (Dir.), *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.

que hoje agitam a escola, e sobre cuja base, produzem-se às vezes incidentes “violentos” em um sentido mais estrito do termo. É o que vou fazer agora, mas queria antes destacar uma dificuldade com a qual se debate a pesquisa quando ela opera a partir de tais enquetes de vitimação. Essas enquetes põem em evidência um continuum da violência: em um pólo, a palavra ofensiva, o empurrão ou a caneta furtada; no outro pólo, os golpes, até mesmo o homicídio ou o estupro. Com toda a neutralidade científica, o pesquisador pode apenas constatar esse continuum e recusar-se a definir limiares ou fronteiras. Mas isso traz dificuldades. De uma parte, induz um efeito ideológico: a idéia de que se passaria insensivelmente da pequena incivilidade (o empurrão) ao crime mais grave (o homicídio ou o roubo); a neutralidade científica tende, assim, para deduções ideológicas... De outra parte, o sociólogo se acha confrontado a atores da vida social (juízes, médicos ou, muito simplesmente, dirigentes de estabelecimento escolar) que têm necessidade de normas e não podem aceitar a idéia de um continuum da violência. É difícil falar da violência, sem fixar normas. Mas parece impossível falar dela rigorosamente, fixando normas...

3 Sob a violência: a tensão cotidiana

Quando se analisam os estabelecimentos onde a violência escolar é grande, encontra-se uma situação de forte tensão; inversamente, quando se analisam aqueles em que a violência diminuiu, encontra-se uma equipe de direção e professores que souberam reduzir o nível de tensão. A questão fundamental é esta: os incidentes violentos se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte; em tal situação, uma simples faísca que sobrevenha (um conflito, às vezes menor), provoca a explosão (o ato violento). É preciso, portanto, dedicar-se às fontes dessa tensão.

Algumas dessas fontes estão diretamente ligadas ao estado da sociedade e do bairro. Quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência. Todavia é

apenas uma probabilidade, e é necessário desconfiar dos raciocínios demasiadamente automáticos: assim, encontram-se escolas onde há pouca violência, nos bairros que são violentos. Do mesmo modo, é preciso desconfiar de um raciocínio automático sobre a questão do desemprego. Certamente este é uma fonte importante de tensão social e, por conseguinte, de violência. Mas os dados empíricos mostram que o desemprego produz efeitos complexos e, às vezes, contraditórios: ele é fonte de desmobilização escolar (os alunos dizem que não vale a pena aprender, pois que, de qualquer maneira, com seu diploma, eles não encontrarão trabalho), mas também, e freqüentemente, para alguns alunos, é fonte de mobilização escolar (os jovens dizem que, por conseguinte, é preciso mais e melhores diplomas)³.

De fato, a questão-chave parece ser a do novo modo de articulação entre a escola e a sociedade e do sentido da escola induzido por esse modo. Pouco a pouco, a partir dos anos 60, a escola tornou-se o meio mais seguro de ter, mais tarde, “uma boa profissão”, ou mesmo, muito simplesmente, um trabalho. Hoje a possibilidade de encontrar trabalho e, ainda mais, a de encontrar um “bom trabalho” (interessante, bem pago, bem situado na hierarquia social) depende do nível de êxito na escola. Por conseqüência, esse êxito é um ponto de passagem obrigatório para ter uma vida “normal” e, ainda mais, para beneficiar-se de uma ascensão social. Em outros termos, é sua vida futura que os jovens jogam na escola. Há aí uma fonte de forte tensão no universo escolar. Essa tensão é ainda mais forte porque a representação da escola como via de inserção profissional e social apagou a idéia da escola como lugar de sentido e de prazer. De sorte que o distanciamento é cada vez maior entre a importância da escola (que permite aceder a uma vida desejável, ou ao menos, “normal”) e o vazio da escola no dia-a-dia (onde o jovem, sobretudo nos meios populares, aprende coisas que não têm sentido para ele).

Essa distância aparece claramente nas entrevistas empíricas sob a forma de desnível entre a lógica escolar dos professores e, mais geralmente,

3 Cf. Bernard CHARLOT. *Le Rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos, 1999.

das classes médias, e a lógica dos alunos de meio popular. Já não é evidente para estes alunos que se vá à escola para aprender: o essencial é, para eles, “passar” de ano e ter um diploma, e aprender não é mais que uma obrigação (lamentável...) de conseguir isso. Também já não é evidente que o aluno tenha a obrigação de ir à escola todos os dias (afinal de contas, quando ele não está lá, não incomoda ninguém...) e de participar das atividades (se ele não perturba o professor, não há nada a reprovar-lhe, mesmo que ele não trabalhe...). Já não é evidente que a orientação decidida pelos professores tenha uma legitimidade (mesmo que o aluno seja muito mau em matemática e que tenha escolhido uma orientação que exige competências em matemática: pensando bem, ele tem, sim, o direito de “tentar sua sorte”, e não cabe aos professores decidir que profissão ele terá mais tarde...). Da mesma forma, o aluno que fez um esforço e recebe uma nota má (porque seu trabalho não é bom apesar desse esforço), julga-se vítima de uma “injustiça”. Poder-se-ia, assim, multiplicar os exemplos que revelam que muitos alunos de meio popular não entram na lógica da instituição escolar - o que é fonte de revolta face aos comportamentos da instituição e, mais geralmente, de uma tensão que leva a incidentes violentos.

Não é só a lógica da instituição que resta obscura aos olhos dos alunos, é seguidamente a do próprio saber e, por conseguinte, do ato ensino/aprendizagem. Assim, as enquetes empíricas mostram que, para muitos alunos, é o professor que é ativo nesse ato e não o aluno. Este deve, pensa ele, ir à escola, não fazer muitas besteiras e “escutar” o professor. Se ele faz isso, está em ordem, e o que segue não depende dele, mas do professor, que explica mais ou menos bem (bem explicar e reexplicar sem irritar-se, sendo aos olhos dos alunos, a primeira qualidade do bom professor): se o professor explica bem, o aluno saberá, se não, ele não saberá; como diz um aluno, indo até o fundo desta lógica: a nota, na verdade, dá nota ao professor. Dito de outro modo, se o aluno não sabe (o que não é muito

grave), se ele não “passa” para a série seguinte e não obtém seu diploma (o que é muito grave), o erro é do professor e da escola. Há aí, na própria relação com a escola e com o saber, uma fonte muito importante da tensão social no cotidiano.

Deve-se, portanto, conceder uma grande atenção à questão da relação com o saber quando se trabalha (como pesquisador ou como professor) sobre a questão da violência na escola. Certamente esta é uma questão que está vinculada ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade, uma questão que está vinculada também às práticas da instituição (organização do estabelecimento, regras de vida coletiva, relações interpessoais, etc.). Mas é também uma questão que está ligada às práticas de ensino cotidianas que, em último caso, constituem o coração do reator escolar: é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola...

Tal conclusão evidentemente faz recair uma pesada responsabilidade sobre os professores, mas esta lhes atribui também uma dignidade profissional que os trabalhos sociológicos, estabelecendo uma relação direta entre o social e o escolar, tendem a retirar deles.

Referências

PAIN, Jacques. **Écoles, violence ou pédagogie?** Vigneux: Matrice, 1992.

CARRA, Cécile e SICOT, François. Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation. *In*: CHARLOT, Bernard et ÉMIN, Jean-Claude (dir.). **Violences à l'école: état des savoirs**. Paris: Armand Colin, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Le Rapport au savoir en milieu populaire**. Paris: Anthropos, 1999.

Resumo

A violência na escola é um fenômeno social. Para tornar-se objeto de pesquisa, esse fenômeno deve ser definido pelo pesquisador. Ademais, uma boa parte do esforço de pesquisa consiste em definir do que se fala. Este artigo analisa a maneira como os sociólogos franceses abordam a questão da violência e as distinções conceituais que eles propõem: a violência *na* escola, *à* escola e *da* escola; a violência, a agressão, a agressividade; a violência, a transgressão, a incivilidade, etc. Por baixo da violência como sintoma, é necessário estudar a tensão engendrada, ao mesmo tempo, pelas relações sociais e pelas práticas quotidianas da escola.

Palavras-chave: violência, escola, relações sociais, práticas pedagógicas.