

VIOLÊNCIA: UMA FORMA DE EXPRESSÃO DA ESCOLA?

Marilena Ristum¹

RESUMO

Coloca-se a questão da educação como base de ações efetivas no combate à violência e a própria conceituação de violência escolar. Muitos estudos apontam, na perspectiva de Bourdieu, que a principal violência promovida pela escola é a simbólica que, ao criar a possibilidade de consenso, é utilizada como forma de dominação. Alguns estudiosos sugerem que este conceito distancia-se das novas relações sociais que se estabelecem no mundo atual, propondo sua substituição pelo de violência psicológica. Pretende-se questionar a utilidade desses conceitos para a compreensão da violência e para a adequação das ações, surgidas desta compreensão, a serem empreendidas pela escola, no cenário da violência.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar. Educação formal. Violência simbólica. Violência psicológica.

É A ESCOLA, POR SUA NATUREZA, UMA INSTITUIÇÃO ANTI-VIOLÊNCIA?

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é elaborado com base em três indicadores:

- Educação (alfabetização e taxa de matrícula);
- Saúde (esperança de vida ao nascer) e
- Renda (PIB *per capita*).

Este índice tem por finalidade medir a qualidade de vida das populações, permitindo uma comparação entre os diferentes países do mundo. No Brasil, os últimos relatórios sobre desenvolvimento humano têm mostrado que, apesar de os dados referentes à saúde e à renda terem piorado, a educação tem contribuído para que o IDH não caia muito, pois apresenta uma diminuição do analfabetismo e um aumento na taxa de matrícula da população em idade escolar (ZALUAR; LEAL, 2001).

Por outro lado, dados do Ministério da Saúde mostram um aumento alarmante das mortes violentas, especialmente nos grandes centros urbanos, atingindo, preponderantemente, os jovens do sexo masculino, apesar de haver também um aumento importante nas taxas relativas às mulheres.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora da Universidade Federal da Bahia (Ufba).

É freqüente encontrarmos na literatura, e também nas conversas informais com professores ou com a população em geral, e mesmo nos discursos dos nossos governantes, a citação do analfabetismo, da falta de escolas, do baixo nível de escolaridade, da precariedade das escolas como importantes fatores de causação da violência.

Ao vermos, por um lado, as estatísticas sobre a diminuição do analfabetismo e sobre o aumento no número de matrículas da população em idade escolar e, por outro lado, as estatísticas que apresentam um alarmante incremento nos índices de violência, nas suas diversas categorias, a questão que se apresenta, de imediato, é a de que, então, a educação não contribui, efetivamente, para combater ou para, pelo menos, minimizar a violência. Inúmeros trabalhos que relacionam violência e educação juntam-se a vários setores da sociedade, inclusive governamentais, na colocação da expectativa de que a educação formal constituiria a base de qualquer ação efetiva de combate à violência. No entanto, as estatísticas parecem frustrar tal expectativa, colocando um cenário que sugere não ser a educação fator de importância vital na causalidade da violência. Pretende-se, neste trabalho, mostrar que estas conclusões são, no mínimo, precipitadas e que, antes disso, seria necessário empreender estudos mais cuidadosos que pudessem ir além dos dados estatísticos, que pudessem analisar as características da escola que é oferecida à população e as características da violência que se manifesta nas instituições da sociedade, inclusive na escolar, nosso alvo de maior interesse neste trabalho.

Os estudiosos da violência têm, reiteradamente, apontado a sua multicausalidade, mostrando que as diversas causas atuam em rede, havendo, portanto, uma impossibilidade de isolá-las ou de estudá-las fora do contexto mais amplo em que ocorrem. Em trabalho anterior em que foram focalizadas as causas da violência (RISTUM, 2001), considerou-se que elas contribuem sobremaneira para atribuir características de complexidade à violência, dada a sua grande quantidade, variedade e formas de interação. Em vista desse cenário, para sistematizar essa grande variedade e quantidade de causas relatadas na literatura sobre violência, propôs-se sua organização em um modelo que apresenta semelhança com a proposta de Bronfenbrenner (1996) para o estudo do desenvolvimento humano. As causas foram, então, classificadas em função de como o ambiente em que elas se encontram está relacionado àqueles que praticam a violência, estabelecendo duas grandes categorias:

- **Causas Pessoais** (próprias do indivíduo que pratica a violência; podem ser exemplificadas por consumo de drogas e álcool, desequilíbrio emocional, questões passionais, estresse, temperamento, natureza ou índole, etc.);

- **Causas Contextuais**

As causas contextuais foram divididas em duas subcategorias, de acordo com sua maior ou menor proximidade em relação aos agressores;

- **Causas Contextuais Distais** (conjuntura social, política, econômica: pobreza, miséria, fome, desemprego, discriminação social, narcotráfico, impunidade, corrupção, exclusão social, abandono de crianças, etc). Moldam todo um modo de ser e de funcionar de uma sociedade;

- **Causas Contextuais Proximais** (modelos de violência em casa, na rua e nos meios de comunicação, tipo de estrutura familiar, uso predominante de punição para promover disciplina em várias instituições sociais – família, escola, religião, Febem, etc. – baixa renda familiar, desemprego familiar, etc.)

Deve-se notar que mesmo as causas ditas pessoais estão intimamente relacionadas aos contextos proximais e distais, assumindo-se, de acordo com a posição da teoria sócio-histórica, que a construção

da individualidade humana processa-se do social para o individual, através das relações sociais que se estabelecem no contexto sócio-histórico-cultural. Assim, a divisão em causas pessoais e contextuais teria mais um sentido de organização que de separação conceitual.

Mas, voltando à literatura sobre violência, pode-se observar que, apesar das muitas diferenças e divergências apresentadas, há uma clara concordância quanto a:

- A) Multicausalidade da violência;
- B) Interação entre os fatores causais e
- C) Atuação de fatores pessoais e contextuais na constituição da violência.

Assim, ao considerar a multicausalidade e a ação em rede, é óbvio que a linearidade da relação causal não se aplica à complexidade da situação de violência e que, portanto, não se pode reduzir, dessa maneira, a relação violência e escola. Gonçalves e Sposito, referindo-se à violência escolar, afirmam que

a intensidade e a complexidade do fenômeno demandam um intenso trabalho de pesquisa, pois a produção de conhecimento ainda é incipiente e somente nos últimos anos tem mobilizado, de forma mais nítida, os investigadores de algumas instituições de ensino superior e organizações não governamentais (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 102).

Em um artigo que faz um balanço da pesquisa sobre violência e escola no Brasil, a partir de 1980, Sposito (2001) considera que, apesar de pequena, a produção sobre o tema aponta para um quadro importante, em que se destacam as seguintes modalidades de violência: ações contra o patrimônio (depredação, pichação) e agressão interpessoal, especialmente entre os alunos. Em um trabalho com professoras do ensino fundamental, a respeito do conceito de violência (RISTUM, 2001), essas professoras relataram, concordando com os dados apresentados por Sposito (2001), que a maior frequência de violência na escola é a que ocorre entre os alunos, nas suas mais variadas formas (xingamentos, brigas com e sem violência física, ameaças, roubo de material, rixas de gangues, etc). Entretanto, as ações contra o patrimônio foram pouco relatadas por essas professoras.

No mesmo artigo, Sposito (2001) observa que a violência escolar foi estudada sob dois ângulos diferentes: 1) como decorrência de práticas escolares inadequadas e 2) como um aspecto da violência na sociedade contemporânea. No primeiro caso, trata-se de violência produzida na e pela escola, em função de formas de atuação que estariam propiciando seu aparecimento e manutenção. Já o segundo caso refere-se a uma reprodução, dentro dos muros escolares, da violência que ocorre na sociedade. Só para explicitar melhor, a maior parte dos trabalhos, aí apresentados, focalizava a dinâmica e o funcionamento das escolas situadas em áreas de risco (sob influência do tráfico de drogas ou do crime organizado) e uma pequena parte dos estudos focalizava o comportamento violento dos alunos como característica da incivilidade advinda da crise do processo civilizatório contemporâneo. Uma primeira pergunta que surge, diante desse cenário, seria referente à própria conceituação de violência escolar. E, antes disso: existe mesmo a violência escolar? Se existe, o que é exatamente que estamos chamando de violência escolar? Uma coisa é falar da violência engendrada nas especificidades das relações escolares; outra é falar da violência que pode ocorrer em praticamente todas as situações sociais e, sendo a escola uma instituição social, ela também se constituiria num dos cenários sociais da violência, sem, entretanto, imprimir à violência uma especificidade que a torna escolar.

No trabalho anteriormente referido, (RISTUM, 2001), sobre o conceito de violência, foi necessário estabelecer um **Sistema de Categorias** que pudesse dar conta de organizar as falas das professoras sobre a violência, possibilitando, inclusive, a comparação entre diferentes professoras e diferentes escolas. Nesse **Sistema de Categorias**, a violência escolar foi colocada como uma modalidade de violência, ao lado de outras como: violência policial, violência contra grupos minoritários, violência familiar, etc. Dois critérios foram estabelecidos para categorizar a fala da professora como uma referência à violência escolar: um deles relacionado aos protagonistas da ação e outro, aos motivos da ação. Assim, considerava-se violência escolar, quando a ação relatada era protagonizada por pessoas pertencentes aos quadros escolares (docente, discente, técnico e de funcionários) e realizada com motivação pertinente às características e à dinâmica da instituição escolar.

Violência Escolar: violência que envolve membros dos corpos docente e/ou discente e/ou técnico e/ou administrativo e/ou direção e/ou pessoal de apoio, referente a questões escolares administrativas, disciplinares e acadêmicas. Nesta categoria foi também incluída a depredação da escola, praticada tanto por elementos externos à escola como pelos próprios alunos da escola (RISTUM, 2001, p. 134).²

Com isso, um assassinato nas dependências da escola pode não ser considerado violência escolar, se executado por pessoas alheias aos quadros escolares e/ou se os motivos do crime forem alheios às questões próprias da instituição escolar. Da mesma forma, não poderíamos chamar de violência familiar ou doméstica a violência ocorrida nas dependências de uma casa em que mora uma família, mas que não envolveu membros dessa família.

Se aceitarmos o uso desses critérios, vários dos estudos publicados com o rótulo de violência escolar estariam usando um rótulo inadequado ou, no mínimo, pouco esclarecedor do que se pretende tratar. No artigo de Sposito (2001), intitulado: **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**, ficaria de fora grande parte dos artigos que pertencem ao segundo conjunto, com foco na violência como um aspecto da sociedade contemporânea, praticada nas dependências escolares.

Não se pretende, com essa colocação, afirmar uma independência entre a violência que ocorre na sociedade em geral e a violência escolar, como se fosse possível que o indivíduo, ao adentrar os muros escolares, deixasse lá fora tudo o que, na sua constituição social, não se referisse, especificamente, à escola. Pretende-se, apenas, dizer que, se há uma modalidade de violência que pode ser adjetivada de "escolar", então ela deve apresentar características distintivas das demais.

Então, considerando a violência escolar nesse sentido mais restrito do termo, pode-se passar a analisar o seguinte questionamento:

A escola, como uma instituição da sociedade, deve, necessariamente, atuar como reprodutora da violência ou, por sua natureza educativa, poderia trabalhar no sentido de oposição à violência?

² A depredação escolar está relacionada especialmente à escola pública, seu estado de conservação e seu relacionamento com a comunidade (MEDRADO, 1995; ROAZZI; LOUREIRO; MONTEIRO, 1996).

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Vários estudos referem-se à violência simbólica, na perspectiva de Bourdieu, como a principal violência promovida pela escola. Ao criar a possibilidade de consenso, é utilizada como forma de dominação, inclusive pelos professores, posto que os símbolos são instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento.

Bourdieu considera o campo do poder como um “campo de forças” definido, em sua estrutura, pelo estado de relação de forças entre formas de poder ou espécies de capital diferentes. Trata-se de um campo em que se processam as lutas pelo poder, envolvendo os detentores de diferentes poderes; trata-se de um espaço de jogo, em que agentes e instituições, ao possuírem uma quantidade de capital específico (especialmente econômico ou cultural) suficiente para ocupar posições dominantes no interior de seus respectivos campos, afrontam-se em estratégias destinadas a conservar ou a transformar essa relação de forças (BOURDIEU, 1989, p. 375).

O poder simbólico é, para Bourdieu, “uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 1998, p. 15).

As leis de transformação regem a transmutação de diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e transfiguração, que assegura uma verdadeira transformação das relações de força, faz ignorar-reconhecer a violência que elas encerram. Transforma-as, assim, em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais, sem gasto aparente de energia (BOURDIEU, 1998, p. 15).

Para Bourdieu, este poder é quase mágico; permite conseguir algo semelhante ao que se obtém pela força física ou econômica, devido ao seu efeito específico de mobilização. Todo poder simbólico só se exerce se for reconhecido, isto é, ignorado como arbitrário. Assim, o poder simbólico define-se em e por meio de uma relação determinada, relação esta que se estabelece entre os que detêm o poder e os que se sujeitam a ele. No poder simbólico, a ordem torna-se eficiente porque aqueles que a executam reconhecem-na e crêem nela, prestando-lhe obediência (BOURDIEU, 1998). A destruição desse poder implica na tomada de consciência do arbitrário, já que sua força reside na crença e no desconhecimento.

De acordo com Bourdieu, o poder exercido no Sistema de Ensino é o poder simbólico, “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1998, p. 7-8).

Em um trabalho em que analisa as relações de poder na escola, utilizando as propostas de Weber e Bourdieu, Castro (1998) identifica duas situações que caracterizam tais relações. No cotidiano, predominam as relações de um poder formal e impessoal, próprio das organizações burocráticas, exercido em nome dos órgãos administrativos do sistema. Esse poder é usado como escudo e justificativa para o exercício do poder simbólico pelos dirigentes da instituição, “os atores se submetem às ordens e exigências de superiores ‘bons’, ‘amigos’ e ‘compreensivos’ que não as impõem por uma vontade própria, mas enquanto ‘arautos’ dos órgãos oficiais – os verdadeiros impositores” (CASTRO, 1998, p. 11).

De acordo com Castro, nessa ordem hierárquica, as exigências são externas aos atores, vindas de normas regimentais, de leis e ordens dos órgãos administrativos do sistema de ensino. É isto que torna o poder aparentemente impessoal, dando a idéia de que todos gostariam de colaborar, mas as

ordens precisam ser cumpridas. “Além disso, todos estão envolvidos em um processo educativo, em torno do qual há uma mobilização dos atores, em uma prática do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário, exercido com a convivência de todos” (CASTRO, 1998, p. 12).

O outro tipo de situação identificada pela autora refere-se a determinados momentos em que emergem divergências e incompatibilidades. Ocorre, nesses momentos, que o poder consentido, e não admitido como tal, é desvendado, perde sua invisibilidade, dando lugar a um poder explicitado, que se revela nas relações de confronto, em que surgem os antagonismos e as lutas pela imposição de idéias ou pela conquista de posições de poder (CASTRO, 1998). Esses momentos, que costumam ser desgastantes para a instituição, são, segundo Bourdieu, próprios das relações de poder e, por ensejar a tomada de consciência do arbitrário, promove avanços nessas relações.

A violência simbólica consiste no poder de construção da realidade, capaz de estabelecer o sentido do mundo, especialmente do mundo social, tornando possível o consenso, a concordância entre as inteligências. Ao possibilitar tal consenso, possibilita a dominação, a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1998). Neste processo, Bourdieu utiliza um conceito que caracteriza a reprodução de práticas e símbolos, garantindo a continuidade da sociedade: o conceito de *habitus*. Este conceito refere-se a um conjunto de padrões de pensamento, comportamento e gosto que relaciona a estrutura com a prática social. O *habitus* é, então, resultante, “da relação entre condições objetivas e história incorporada, capaz de gerar disposições duráveis de grupos e classes” (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 149).

Ao afirmar que o conceito de *habitus* fornece uma base para uma aproximação cultural da desigualdade estrutural, possibilitando enfocar as agências socializadoras, Zaluar e Leal (2001) apontam, de forma crítica, a seguinte questão: o conceito sugere a indistinção entre os mecanismos de dominação (ou de negação do outro como sujeito) e os processos de reprodução cultural ou de socialização. Dessa forma, dificulta a distinção entre sociedades democráticas e sociedades ditatoriais ou totalitárias.

Zaluar e Leal continuam sua crítica apontando um outro problema na utilização da teoria da violência simbólica na atual realidade brasileira, especialmente dos grandes centros urbanos: as agências de socialização e “reprodução cultural” devem incluir, além da família e da escola, as quadrilhas de traficantes e as galeras de rua. E continuam dizendo que, de acordo com a teoria, a violência simbólica opera reforçando o *habitus* primário dos que ocupam posições mais altas da hierarquia social e que, além de excluir, selecionar e manter por mais tempo na escola os pertencentes aos estratos dominados, a escola acaba mantendo a ideologia do mérito e contribui para reforçar os estratos dominados. Esclarecem, as autoras, que a socialização das quadrilhas e galeras concorre com a da escola, mas não é libertadora. Institui-se, nesse tipo de socialização, um *habitus* que nada tem a ver com o mérito e que muda a dinâmica de vida dos que seriam subalternos: diminui a expectativa de vida dos jovens, dissemina o medo e a insegurança na vizinhança, e na cidade em geral, e institui o poder do mais forte ou do mais armado (ZALUAR; LEAL, 2001).

Uma última consideração crítica que Zaluar e Leal fazem a respeito das dificuldades no uso da violência simbólica, diz respeito à confusão entre conflito e violência. Frequentemente, a violência tem sido colocada como um instrumento presente na sociedade, de forma permanente e excessiva. Como não há consenso total e permanente, o conflito torna-se inevitável e necessário nas sociedades. Dessa forma, é preciso dar lugar à sua manifestação sem que, entretanto, um dos oponentes seja

calado ou destruído. Isto torna o consenso incompleto e precário, por um lado, e muito mais dinâmico, por outro. Acontece que um dos usos da violência física (e não da simbólica) no Brasil e no mundo tem a finalidade de defesa da ordem social, de manutenção da unidade ou da totalidade, de forçar o estabelecimento do consenso. O problema parece estar, então, não na negação do conflito, mas na forma que o conflito assume. A questão é se esta forma vai possibilitar a negociação que implica na autonomia do sujeito e na criação de novas idéias, envolvendo diferentes personagens, concepções e relações. Citando Simmel como um importante teórico do conflito, as autoras colocam que, assumindo esta forma, o conflito é visto como socializador, pois possibilita o desenvolvimento de normas e regras de conduta, de maneiras de manifestar divergências e interesses opostos, instituindo a medida e o limite para a violência.

Após algumas considerações sobre o conceito de *habitus* de Norbert Elias, desenvolvido especialmente em **O Processo Civilizador**, que se refere a práticas internalizadas através de longos processos de socialização, variáveis segundo a época e a classe social, Zaluar e Leal (2001) afirmam que suas vantagens em relação ao de Bourdieu reside no fato de que indica a existência de desenvolvimentos variáveis e diferentes dos processos de socialização, além de colocar a positividade da domesticação ou do autocontrole, abrindo a possibilidade de maior precisão para o conceito de violência.

Propõem, ao final, a substituição do conceito de violência simbólica pelo de violência psicológica, “evitando as indistinções apontadas acima, por estabelecer os limites e as regras de convivência como parâmetros para sua caracterização como violência” (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 150-151).

As autoras referem-se, várias vezes, à violência psicológica, separando-a da violência física, mas não explicitam o conceito. No trabalho, já citado, sobre o conceito de professoras do ensino fundamental acerca da violência, o **Sistema de Categorias** descreve três tipos de consequência para a violência: física, social e psicológica, sendo que essas consequências não são excludentes. Assim, uma mesma ação violenta pode produzir um, dois ou os três tipos de consequência. Dessa forma, o termo “psicológica” não qualifica a violência (a ação violenta), mas o tipo de dano que ela produz (RISTUM, 2001)

Parece, então, que a substituição da violência simbólica pela psicológica não focaliza o âmago do problema. Na realidade, trata-se de verificar se esses conceitos têm contribuído para uma melhor compreensão das relações que se processam na escola. De um modo geral, os trabalhos fundados na proposta de violência simbólica de Bourdieu apenas identificam e descrevem esta violência na escola como algo já posto (por ex., CASTRO, 1998), parecendo que o rótulo é auto-explicativo. Por outro lado, os trabalhos que se propõem a identificar e compreender essas relações têm se mostrado mais promissores, no sentido de ensejarem reflexões e ações de mudança. Pode-se exemplificar com o trabalho de Mundim Neto (2003), sobre a opressão na escola, que denuncia a existência de uma organização cuja dinâmica privilegia atividades burocráticas em detrimento de atividades pedagógicas e das relações humanas que ali ocorrem. Busca compreender como é engendrada a opressão, como ela se mantém e as circunstâncias em que poderia ser anulada.

Em um artigo sobre a violência no imaginário dos agentes educativos, Itani (1998) refere-se aos trabalhos que, desde a década de 1970, vêm desvelando a violência na escola, mostrando as práticas educacionais que reproduzem a desigualdade social, chamada, então, de violência simbólica. Mas, diz a autora,

[...] a reprodução da violência não está somente no nível simbólico. Ela surge concretamente nas práticas da desigualdade. Na realidade, o professor ou a professora são em si objetos da violência nas relações de trabalho, suscetíveis a pressões e conflitos decorrentes dessas relações desiguais. Às vezes, o professor vive a experiência da desmoralização de seu trabalho, com a imposição contínua de mudanças no sistema de ensino. Entretanto, pode ser também co-autor de atitudes discriminatórias contra alunos, que escapam, às vezes, à reflexão (ITANI, 1998, p. 40).

Apesar de não muito clara, percebe-se na colocação de Itani, uma crítica ao papel central que a violência simbólica tem ocupado em diversos trabalhos, por não ser um conceito suficientemente inclusivo de importantes relações que se processam na escola.

Também no artigo de Aquino (1998) identifica-se uma crítica ao conceito de violência simbólica. Vejamos: ao se referir a um olhar institucional sobre a violência escolar, o autor discute a questão da escola como refletora da conjuntura política, econômica e cultural. Afirma não ser possível sustentar que a escola seja mera reprodutora de valores de força exógenos a ela. “É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes” (AQUINO, 1998, p. 10).

Concordando com esta posição de Aquino, afirma-se que o sistema educacional reflete a ideologia do sistema sócio-político-econômico em que se insere, mas isto não significa, entretanto, que a instituição escolar tenha que, necessariamente, estar a reboque dos sistemas mais amplos “já que, numa perspectiva gramsciana, ela é uma instituição que traz, em si, as contradições sociais em cujas brechas podem brotar as transformações de uma realidade” (RISTUM, 2002).

É este também o sentido da colocação de Guimarães a respeito de violência e indisciplina escolar, “apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina” (GUIMARÃES, 1996, p. 77).

Aquino (1998) propõe que o estudo da violência escolar deve rastrear, na própria escola, os cenários constituintes da violência, assim como seus efeitos. Propõe, também, que a descrição e a análise do fenômeno se referenciem nas relações institucionais que o retroalimentam. E, neste caminho, chega à questão da crise da autoridade docente, que ele considera o ponto nevrálgico da ética docente, reguladora do trabalho pedagógico e antídoto contra a violência escolar. Cita, então, Arendt, afirmando que ela aponta caminhos importantes ao definir a qualificação do professor como a capacidade de conhecer o mundo e de ser capaz de instruir os outros acerca desse mundo, acrescentando que o que sustenta sua autoridade é a responsabilidade que ele assume por este mundo (ARENDRT, 1994).

Aquino finaliza seu artigo propondo que nos perguntemos:

Qual mundo temos apresentado a nossos alunos? Quais de seus detalhes lhes temos apontado? Qual história queremos legar para as novas gerações? Há, ainda, no encontro habitual da sala de aula, responsabilidade por este mundo e esperança de um outro melhor? (AQUINO, 1998, p. 17).

Numa direção que poderia ser considerada complementar às anteriores, Zaluar e Leal apontam o caminho da retomada do debate sobre a educação moral, no sentido contemporâneo de autonomia moral,

[...] entendida como preparação para o exercício da cidadania nas escolhas éticas [...] naquelas escolhas que não implicam a destruição ou o silenciamento dos outros. Sobretudo, a autonomia na participação na vida pública em seus diversos canais, como princípio condutor e possivelmente redutor de situações de violência (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 161).

VIOLENCE: IS IT A WAY OF EXPRESSION AT SCHOOL?

ABSTRACT

This paper discusses education as an effective ground for actions in the combat to the violence, as well as the proper concept of violence at school. Many studies point out, under Bourdieu's perspective, that most of the violence that happens at school is symbolic and is used as a form of dominance. Some researchers suggest that this concept is moving away from the new social relations which are established in the current world, and suggest its substitution by psychological violence. Finally, the paper discusses the usefulness of these concepts for the understanding of violence and the adequacy of some actions to be understood by school, in face of violence.

KEY-WORDS: School violence concept. Formal education. Symbolic violence. Psychological violence.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, 1998.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

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

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CASTRO, M. O estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: USP, v. 24, n. 1, 1998.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, 2002.

ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 19, n. 47, p. 36-50, 1998.

MEDRADO, H. I. P. **Depredation scolaire: le politique en morceaux**. 1995. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) – Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III, Paris, 1995.

MUNDIM NETO, J. F. **A opressão e a escola: somos hospedeiros do algoz?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UnB, Brasília, 2003.

RISTUM, M. **O conceito de violência de professoras do ensino fundamental**. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Ufba, Salvador, 2001.

RISTUM, M. Violência urbana: a avaliação de professoras sobre a atuação da escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 167-176, 2002.

ROAZZI, A.; LOUREIRO, C.; MONTEIRO, C. M. G. Problemas psicossociais e influências na prática da psicologia escolar: investigações sobre vandalismo no contexto da escola pública. In: WECHSLER, S. M. (Org.) **Psicologia escolar**: pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, 1996.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intra muros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, p. 145-164, 2001.