

## Imaginário, cultura global e violência escolar

Joyce Mary Adam de Paula e Silva

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, JMAP., and SALLES, LMF., orgs. *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 182 p. ISBN 978-85-7983-109-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## 2

# IMAGINÁRIO, CULTURA GLOBAL E VIOLÊNCIA ESCOLAR

*Joyce Mary Adam de Paula e Silva*<sup>1</sup>

### Introdução

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre violência escolar utilizando o referencial teórico baseado nos estudos sobre o imaginário. Discutimos os dados de uma pesquisa realizada com os professores de duas escolas da cidade de Rio Claro, dando destaque para o imaginário que aqueles têm sobre a escola enquanto instituição e a relação com os alunos e famílias imaginadas nesse contexto. A metodologia de coleta de dados utilizada baseou-se em dinâmicas de grupo e questionários com questões abertas e a análise daqueles foi realizada tendo como metodologia a análise de conteúdo (Bardin, 2000).

---

1 Professora livre-docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Coordenadora do programa de pós-graduação em Educação/Unesp/Rio Claro. Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de Paris X e na Universidade Complutense de Madri, na Espanha, pesquisando a temática de clima organizacional e violência escolar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: administração educacional, teoria organizacional, educação continuada, política educacional e relações de poder.

A proposta de análise das escolas busca fazer uma reflexão sobre o imaginário a respeito da instituição escolar em face de algumas características da sociedade atual apontadas por diferentes autores como Sennett (2006), Taylor (2006) e Baumann (2005).

Algumas questões que têm sido apontadas como estopins da violência escolar por diferentes autores, como as diferenças culturais, os preconceitos, a desqualificação da escola como instituição integradora do indivíduo na sociedade e a escola como referencial de valores éticos e morais, segundo nossa compreensão, devem ser estudadas à luz dos processos subjetivos que constroem os discursos pedagógicos e as práticas nas instituições educativas. Consideramos que o imaginário sobre a escola constitui-se em um desses elementos subjetivos que constroem a realidade cotidiana.

Em uma perspectiva que leva em conta os aspectos locais e globais, considera-se que o imaginário que acompanha a instituição escolar reflete o intrincado contexto da mundialização e de uma cultura própria que caracteriza as relações pessoais e institucionais que em nossa avaliação são elementos importantes na análise dos conflitos e violências que se estabelecem no cotidiano de tal instituição. A partir de tais considerações é que este capítulo propõe o desvelamento do imaginário presente nas escolas estudadas à luz das regulações sociais, políticas e culturais mundializadas.

## **A contribuição dos estudos sobre imaginário**

O referencial de análise fornecido pela sociologia do imaginário tem uma contribuição fundamental como referencial metodológico no estudo da instituição escolar por considerarmos que o conceito de imaginário vai além das construções intelectuais que podem ser elaboradas pelos sujeitos, manifestando-se concretamente nas imagens, histórias e lendas criadas por estes. Dessa forma o imaginário está presente tanto na estrutura e nas ações cotidianas como nos valores, princípios e cultura de cada grupo social. Assim, consideramos, como Legros et al. (2007, p.95), que

tudo que se apresenta a nós, no mundo sócio-histórico, está indissociavelmente tecido no simbólico. Mesmo que as instituições não se reduzam a esse fenômeno, elas não podem existir sem ele, cada uma delas constituindo sua própria rede simbólica de segundo grau; a justiça, a escola, a empresa, o hospital se caracterizam por operações simbólicas permanentes.

Taylor (2006) diferencia imaginário social e teoria social da seguinte maneira: em primeiro lugar por considerar o imaginário como a forma como as pessoas “imaginam” seu entorno social apresentando-o por meio da cultura; em segundo lugar, por considerar que a teoria é limitada a uma pequena minoria, enquanto o imaginário é uma concepção coletiva de amplos grupos de pessoas, senão da sociedade. Por último, ele considera que o imaginário social é o que faz possíveis as práticas comuns e suas legitimações das mesmas, dando sentido a tais ações enquanto grupais.

O imaginário social na concepção de Taylor (idem) não é apenas ideologia, mas define conceitos e práticas que caracterizam os diferentes contextos históricos econômicos e sociais. O autor destaca que a modernidade, tanto em sua origem quanto na atualidade, com suas múltiplas versões, deve ser compreendida a partir dos diferentes imaginários sociais construídos.

Outro autor que trabalha com o conceito de imaginário e sua importância para a compreensão das instituições é Castoriadis (1982, p.159). Ele fala sobre o significado do imaginário na constituição das instituições, juntando imaginário e funcionalidade como elementos complementares nesse processo: “A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”.

O autor aponta a presença do imaginário nas ideias expressas por Marx quando este se refere ao fetiche da mercadoria como elemento importante para o funcionamento efetivo da economia capitalista, apesar de considerar que para Marx esse imaginário tem um papel limitado. Nessa mesma linha de raciocínio cita Lukács,

que afirma que na economia capitalista as leis só podem realizar-se utilizando as ilusões dos indivíduos (idem, p.160). Tais afirmações de Castoriadis vêm no sentido de reafirmar o papel do imaginário na constituição das estruturas da sociedade a partir da ação humana.

Quando afirmamos, no caso da instituição, que o imaginário só representa um papel porque há problemas “reais” que os homens não conseguem resolver, esquecemos pois, por um lado, que os homens só chegam precisamente a resolver esses problemas reais, na medida em que se apresentam, porque são capazes do imaginário; e por outro lado, que esses problemas só podem ser problemas, só se constituem como estes problemas que tal época ou tal sociedade se propõem resolver, em função de uma imaginária central da época ou da sociedade considerada. (idem, p.162)

Tais palavras de Castoriadis chamam a atenção para o poder do imaginário tanto em relação aos problemas reais criados em cada época quanto para a resolução destes a partir do imaginário. Assim, o imaginário não só é constituinte do problema como também está presente nos encaminhamentos dados pela sociedade, encaminhamentos estes que legitimam as ações correspondentes.

Sintetizando as ideias dos dois autores citados podemos concluir que eles destacam o papel dos imaginários, criados nos diferentes contextos econômicos e sociais, como orientadores dos desenhos das estruturas sociais, bem como das verdades, ações e valores que são legitimados pelos indivíduos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o imaginário orienta o formato das instituições, ele é construído pelos sujeitos em seu cotidiano.

Adotando esse referencial para a análise da escola, consideramos que o imaginário a respeito da escola construído por seus participantes é um elemento importante para a compreensão das ações cotidianas, sua estrutura, relações de poder estabelecidas e os conflitos advindos dessas interações. Assim, as relações que se processam no cotidiano da escola são práticas estabelecidas e legitimadas pelo

imaginário minimamente compartilhado e negociado entre seus membros, que se manifesta nas ações cotidianas e cria sua cultura organizacional. No entanto, lembramos que os dois autores citados se referem ao imaginário social como um conceito que possui um componente que não pode ser esquecido que é o dos sentidos dados pelo contexto social, político e econômico de cada época.

Portanto as relações na escola precisam ser compreendidas nessa dimensão maior que não somente a do indivíduo enquanto consciência, mas também enquanto ser social que elabora e reelabora os conceitos, impressões e sentimentos a partir das relações com o mundo vivido e experienciado tanto intra como extrainstituição.

### **Imaginário social e escola no contexto atual: subsídios para um estudo da violência escolar**

Retomando a ideia do imaginário de cada época como elemento importante na constituição das ações praticadas pelos diferentes setores sociais, trazemos aqui algumas reflexões sobre algumas características que compõem o imaginário do contexto econômico, político e social atual.

Taylor coloca a questão de que o que imaginamos pode ser algo novo, construtivo, algo que abre novas possibilidades, mas também pode ser pura ficção, talvez perigosamente falsa. Ele coloca a pergunta sobre a possibilidade do falseamento do imaginário no sentido de que este possa esconder ou ocultar certas realidades cruciais. A essa questão responde claramente que sim e como exemplo cita nossa autoimagem de cidadãos iguais em um Estado democrático que ignora a exclusão e a desigualdade de nossa sociedade. Sua argumentação é que se entendemos a “igualdade” como algo mais que um princípio legitimador, quer dizer, se imaginamos isso como uma realidade plenamente efetiva, o que temos feito é falsear a realidade, desviar o olhar para não ver os diversos grupos excluídos ou despossuídos ou imaginar que são os únicos responsáveis por sua situação (2006, p.211).

As consequências da desigualdade social para a produção da violência e o reflexo na vida dos jovens têm sido estudadas por muitos pesquisadores em todo mundo. No Brasil, Zaluar, em diferentes artigos (2001, 1994, 1998 e 1999), aponta para o fator institucional da desigualdade no Brasil e a consequência desta para a vulnerabilidade dos jovens pobres. Citando Dellasoppa et al. (1999), destaca-se que esses autores consideram o modelo de desigualdade social do país como o que melhor explicaria as “causas” da violência no Brasil.

Nessa linha de raciocínio, quando trazemos para a análise a escola imaginada como instituição igualitária e justa, vemos que caímos no mesmo falseamento da realidade apresentada por Taylor, muito bem colocado por Dubet (2004) e por Martucelli (2001). Esses autores trazem questões que contribuem para a reflexão sobre o papel da escola e o imaginário que a circunda na sociedade atual e que são importantes para a discussão sobre a produção e reprodução da violência em seu interior. Ao discutir o que seria uma escola justa, Dubet (2004, p.540) apresenta, entre algumas outras, as seguintes questões:

- A escola deve ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
- Deve preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
- Deve tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiado consequências sobre as desigualdades sociais?

Tais questões colocam em cheque a ideia do modelo de igualdade de oportunidades meritocrático que pressupõe como justa uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Essa é uma questão presente no mundo todo, e como aponta Dubet (*idem*), nos diferentes países as pesquisas mostram que a escola que é frequentada por alunos menos favorecidos, em geral, apresenta problemas semelhantes, como entraves mais rígidos para os mais pobres, menor estabilidade das equipes docentes nos bairros difíceis, expectativa menos favorável dos pro-

fessores em relação às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação etc.

Nesse sentido, a violência que se apresenta nas escolas ainda tem um diferencial em termos de sua categorização e origem, mas é menos controlada nas escolas frequentadas pelos alunos menos favorecidos, que no caso do Brasil são as escolas públicas.

A criminalização de ações que se enquadram na categoria de incivildades é um elemento importante na discussão da violência escolar. Como aponta Wacquant (2007), o comportamento dos jovens de periferia, que muitas vezes aparentam ser ameaças para a sociedade e, no caso em particular, para a escola e os professores, trata-se de uma reação às instituições sociais que, segundo eles, não possuem legitimidade e não conseguem oferecer-lhes uma perspectiva de inserção social, mostrando-lhes um horizonte turvo e dentro de um cotidiano de miséria moral e material.

Outro aspecto importante na discussão dos padrões de interação que se estabelecerão na escola e que contribuem para a produção e reprodução da violência escolar é o significado do conhecimento e da escola enquanto instituição. Qual tarefa é esperada dessa escola para professores e alunos?

Nesse sentido, Martucelli traz uma reflexão que contribui para a discussão, que é a expectativa que envolve a escola em termos de sua responsabilidade para com a formação dos conceitos éticos e morais. Afirma que na modernidade, a escola, além de suas funções de transmissão de conhecimentos e de seleção social, tem sido associada a um duplo processo: “por um lado, deveria permitir a integração dos indivíduos em sua sociedade, garantindo a continuidade da vida social. Por outro, norteia-se por uma figura ideal de indivíduo, representação coletiva à qual todos aderem de uma maneira ou de outra” (2001, p.258). No entanto, conclui que o que concretamente tem acontecido é o desenvolvimento de um individualismo vazio, cada vez mais voltado para as técnicas e competências individuais e cada vez menos certo de seus ideias.

Como consequência de tal processo, Martucelli destaca o utilitarismo que permeia a formação oferecida pela instituição escolar,



transformando as ações em seu interior em meros processos de preservação da vida organizacional, como podemos ver pela seguinte citação:

A exaltação da força de caráter diante das tentações do mundo, a abnegação e o sacrifício individual em favor dos outros estão desaparecendo do universo dos mais jovens. E isso tanto em suas versões religiosas quanto laicas. Sejam os claros: a moral não está desaparecendo, de modo algum, da escola ou das preocupações dos docentes, mas seu espaço e sua pertinência estão encolhendo. Com o tempo, ela tende a ser reduzida à sua menor funcionalidade organizacional (a disciplina e o respeito do regulamento) e à sua menor abrangência (o bem e o mal são definidos apenas em razão de sua simples utilidade para a preservação da vida organizacional). (idem, p.267)

Como consequência, as ações que se desenvolvem se restringirão meramente à preservação da escola enquanto organização, levando professores e direção a abdicar de tarefas próprias do educador, pensado como alguém que se ocupa de fornecer, além do conhecimento técnico e científico, os valores universais do ser humano.

O imaginário de uma escola nesses moldes é o da escola para um indivíduo ideal que se encaixa ou que deveria se encaixar perfeitamente tanto no modelo de organização idealizada quanto no de uma sociedade igualitária que parte do princípio de que todos têm a mesma oportunidade e a mesma origem econômica e social. Para os professores os alunos não se encaixam nem na organização escolar imaginada (igualitária a princípio) nem na imagem de aluno idealizado. Esse imaginário choca-se com a realidade concreta provocando conflitos que opõem não somente alunos e escola, mas professores e escola.

O enfoque que tem sido dado em grande parte dos trabalhos sobre violência escolar muitas vezes se prende ao *bullying*, violência entre alunos, focando na questão individual dos alunos, deixando de focar a organização escolar e o imaginário que está por trás das ações cotidianas.

Nas considerações de Taylor sobre o imaginário social ele destaca a inseparabilidade do imaginário social do tempo e do espaço em que ele é criado. Nesse sentido chamamos a atenção para aspectos do imaginário social em uma perspectiva que Sennett chama de “a nova cultura do capitalismo”. Essa nova cultura do capitalismo definida por Sennett ajuda-nos a compreender a organização escolar não somente na relação do aluno com a escola, mas também do professor com a escola quando fazemos a reflexão das características do trabalho desse professor no contexto da escola atual.

Sennett (2006, p.58) refere-se a três déficits sociais nesse contexto do novo capitalismo, que seriam a baixa lealdade institucional, a diminuição da confiança informal entre os trabalhadores e o enfraquecimento do conhecimento institucional. Esses três déficits estariam ligados por uma ferramenta intelectual que é o capital social: as redes de relacionamento pelas quais as pessoas estariam vinculadas. O déficit de lealdade relaciona-se diretamente com o nível de capital social. Organizações de alto capital social têm uma maior lealdade e vice-versa, nas argumentações de Sennett.

O segundo déficit, que é a diminuição da confiança informal entre os trabalhadores, refere-se à questão de saber com quem se pode contar em uma situação de pressão ou necessidade. Sennett afirma que a confiança informal necessita de tempo para desenvolver-se e em um contexto em que as relações e as instituições são “líquidas”, como afirma Baumann (2004), a dificuldade para o estabelecimento dessa confiança fica prejudicada.

O terceiro déficit apontado por Sennett, o enfraquecimento do conhecimento institucional, refere-se às certezas que acompanhavam a estrutura organizacional burocrática, o emprego e o amparo social que nesse novo contexto da flexibilização e precarização do trabalho se enfraqueceram.

Além de tais déficits, Sennett chama a atenção para a ideia do cidadão como consumidor, que tem permeado as relações sociais no contexto do que chama de novo capitalismo. Ele considera que quando os cidadãos atuam como consumidores modernos deixam de pensar como artesãos, e por consequência deixam de ter com-

promisso com o conhecimento e com o que fazem, para serem simplesmente consumidores:

*En el trabajo, el buen artesano es más que un técnico mecánico. El artesano quiere entender por qué una pieza de madera o un código de ordenador no funciona; el problema se vuelve atractivo y, en consecuencia, engendra adhesión objetiva. (2006, p.145)*

*Por todo esto, el espíritu artesanal tiene una virtud fundamental que brilla por su ausencia en el trabajador, estudioso o ciudadano idealizados por la nueva cultura: el compromiso. (idem, p.166)*

Utilizando-nos dessas reflexões para analisarmos o que acontece no cotidiano da organização escolar podemos observar que as características descritas têm íntima relação com o imaginário sobre a escola e os conflitos e violência presentes em seu interior. O imaginário de uma escola igualitária, segura e que propicia a integração dos indivíduos à sociedade choca-se com a ausência de lealdade, de confiança informal e com o conhecimento organizacional em diferentes aspectos.

Uma das marcas da escola pública no Brasil é a rotatividade de seu pessoal docente, mostrada em inúmeras pesquisas da área. Em média 55% do pessoal docente da escola renova-se a cada ano e durante o ano letivo.

A perspectiva de que a escola e o conhecimento já não propiciam ao aluno ou não garantem o emprego que lhe permitirá ter um lugar ao sol em um mundo incerto promove a ausência de vínculo do aluno com a instituição escola. Para que serve a escola afinal?

O imaginário que a escola (professores e direção) tem da família é que esta deve promover a formação dos conceitos éticos, morais e de padrões comportamentais adequados ao contexto social. Tal imaginário choca-se com a realidade concreta da maioria dos alunos da escola pública e dos valores de uma sociedade individualista e com uma imensa desigualdade social e econômica.

A ideia do cidadão como mero consumidor é outro elemento que desvaloriza o conhecimento e a escola, pois ela trabalha com

um “objeto” desnecessário, pois é o capital social que importa mais do que o conhecimento em si. A imagem de uma sociedade em que o “tráfico” de influências tem mais valor do que o conhecimento coloca a escola em uma dificuldade imensa. Essa é outra característica do imaginário da instituição escolar, além das já pontadas: a ausência do compromisso com o conhecimento, definindo padrões de interação que se relacionam à construção da violência em seu interior.

Todas as questões aqui destacadas apontam para aspectos importantes na discussão da escola e a questão da violência escolar por apresentarem um panorama do imaginário dessa instituição nos dias atuais. Lembrando as ideias de Taylor (2006) e Castoriadis (1982), que afirmam a importância do imaginário no estabelecimento das práticas comuns e as legitimações destas, e que a instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, na qual se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário.

## **Escola e imaginário: os processos de interação e conflitos**

Como afirmado anteriormente, o foco deste capítulo é o imaginário que se tem sobre a escola enquanto instituição e a relação com os alunos e famílias imaginadas nesse contexto. O imaginário dos professores vincula-se a uma escola que atende uma população idealizada e igual que não corresponde ao que concretamente a sociedade apresenta. O contexto social, a realidade concreta de vida dos alunos atendidos por essa escola está longe do aluno imaginado.

Dubet, em sua obra *L'Hypocrisie Scolaire* (2000), aponta tal aspecto na escola secundária francesa, ao afirmar que os professores têm a tendência de subestimar o nível dos alunos considerados mais fracos e superestimar a distância entre os alunos, construindo uma imagem ideal de aluno a partir das lacunas percebidas. Afir-

ma assim que a heterogeneidade é o maior problema que a escola enfrenta, na frente das questões de violência, por ter dificuldade de lidar com ela.

As expressões usadas pelos professores para descrever os alunos reais foram: pouco interesse em aprender; distraídos; indisciplinados; falta de perspectiva para a vida futura; a maioria necessita ser direcionado para produzir, pois perguntam o que ganharão caso executem a tarefa; influenciados por pessoas de má índole; descompromissados; completamente sem limites; indisciplinados; trazendo problemas familiares para dentro da escola; revoltados e agressivos talvez pela falta de atenção dos pais; vítimas do sistema.

Tomando as falas que se referiram às características do aluno ideal temos: alunos participativos, com vontade de aprender, questionadores do assunto abordado; valoriza o aprendizado; educado, disciplinado, um aluno que viesse para a escola sem trazer de casa problemas graves; alunos que tivessem a família apoiando e participando da vida escolar; obedientes às regras da escola, aos pedidos dos professores, fazendo as tarefas propostas; bem vestidos, bem alimentados, aceitos em suas famílias, felizes; conhecedor do mundo do qual faz parte e com capacidade crítica suficiente para querer e tentar modificá-lo; alunos com uma perspectiva trabalham melhor, exigem mais dos professores e ficam mais motivados.

O confronto entre as duas caracterizações mostra concretamente o imaginário de escola e dos alunos que os professores têm, que é o da escola igualitária, integradora do indivíduo na sociedade, indivíduo afinado com uma instituição que a princípio garante a inserção social. As seguintes falas dos professores ilustram essa visão:

- O grande conflito hoje está entre alunos e professores; o aluno não quer aprender, o professor se frustra a cada dia, fica descontente com a situação e isso causa conflito constante.
- Alunos desmotivados, com problemas socioeconômicos.
- A escola atende uma clientela de bairros distantes, que por isso não demonstra nenhum apego à escola.
- Descompromisso dos alunos para com os estudos.

- Falta de respeito entre os alunos que ficam brigando e falando palavrões.
- As regras escolares não são obedecidas.

O interesse pelo conhecimento e, como consequência, sua valorização é um dos aspectos centrais nessa problemática. Como afirma Dubet (2000), apesar de o sentimento da necessidade dos estudos permanecer, a perspectiva de obtenção de um diploma está muito distante e mais distante ainda se encontra a possibilidade de uma inserção no mundo trabalho. Mesmo os alunos mais bem-comportados não conseguem visualizar uma utilidade para o conhecimento aprendido a não ser a obtenção de uma nota que os leve à obtenção do diploma. Os professores, por sua vez, desmotivados por esses comportamentos dos alunos e focados na imagem do aluno ideal que foram em seu tempo de estudantes – imagem essa idealizada em muitos casos –, não conseguem visualizar uma possibilidade de trabalho com os alunos a não ser pelo reforço da obediência pela repressão e coerção.

A frase usada por um dos professores que participaram do estudo sintetiza bem a imagem dos professores e o contexto da escola: “A escola é ótima, o que estraga a escola são os alunos que não respeitam a direção e os professores”.

Outra característica importante do imaginário dos professores é aquele acima explicado em relação às famílias dos alunos. Como afirma Taylor:

*¿Puede un imaginario ser falso, en el sentido de distorcionar u ocultar ciertas realidades cruciales? La respuesta a esta pregunta es claramente sí, a la luz de algunos ejemplos anteriores. Tomemos, por ejemplo, nuestra autoimagem de ciudadanos iguales en un Estado democrático; si entendemos esto como algo más que un principio legitimador, es decir, si lo imaginamos como una realidad plenamente efectiva, lo que hacemos es falsear la realidad, desviar la mirada para no ver los diversos grupos de excluidos o desposeídos, o imaginar que son los únicos responsables de su situación. (2006, p.212)*

Analisando as falas dos professores sobre a família dos alunos sob esse aspecto destacado por Taylor, o que se observa é que recai sobre a família toda a situação de conflito e fracasso enfrentada pela escola. São atribuídos às famílias todos os comportamentos violentos e de incivildade dos alunos na escola; esta se exime de qualquer contribuição para as situações de conflito ou do fracasso dos alunos. A escola enquanto instituição se imagina como uma instituição democrática e “igualitária” na qual todos têm igual oportunidade, cabendo a cada um individualmente aproveitar ou não tais oportunidades. São os alunos e suas famílias que não estão à altura e que não contribuem para que ela atinja seus objetivos. Tal consideração mascara a real condição das famílias dos alunos e desresponsabiliza a escola desse processo, como podemos ver pelas respostas dos professores que reproduzimos abaixo:

- Os alunos estão desmotivados principalmente pela ausência da família e pelo próprio sistema de ensino, pois não há cobrança por tal aprendizagem.
- A escola atende uma clientela de bairros distantes, o que é um complicador. É difícil o acompanhamento por parte dos pais.
- Descompromisso dos pais com a vida escolar do aluno.
- Eu acho que a fraternidade tem que começar na família mesmo, não adianta a gente aqui na escola querer resolver um problema que vem lá de fora, tem que começar a trabalhar lá na casa. Às vezes eles (alunos) fazem aqui um reflexo de lá. Tem que começar a trabalhar lá no espaço, tem que começar a mostrar pra eles o valor de uma família, de respeito, de companheirismo.
- São os modelos errados: família, comunidade, falta de referencial. A falta de orientação, de como se comportar em cada tipo de ambiente, faz com que apareçam atitudes de violência em qualquer espaço da escola, como as agressões constantes entre eles que se tornaram comuns. Os pais não conseguem lidar com seus problemas, só pela violência.

No imaginário desses professores, cabe às famílias a solução do comportamento violento na escola. O imaginário é que se a família for “estruturada”, o problema da escola com respeito à violência, indisciplina e incivildades se resolve. Essa compreensão ignora todo o contexto de produção da cultura que orienta os comportamentos em cada período. Seguem-se frases utilizadas pelos professores de como deveriam ser o pai e a mãe ideais:

- Ao pai cabe o papel de líder. De respeito. É a imagem do herói, de orgulho dos filhos, mas na outras famílias, aquelas das quais os alunos vêm, ele é desprezível.
- Se a criança tem bom exemplo em casa ela aprende, absorve, se torna pessoa coerente e ponderada. A mãe cuida, quer o desenvolvimento harmonioso da criança. É modelo de imagem, de orgulho e satisfação.
- O pai está presente, preocupado com o futuro do filho. A mãe também está presente e preocupada com o filho.

## Conclusão

Procuramos trazer neste capítulo uma discussão a respeito de como o imaginário institucional e o contexto cultural mais amplo podem contribuir para a análise da escola e dos processos de conflito e violência em seu cotidiano.

Defendemos que a análise das instituições escolares e do processo de produção e reprodução da violência escolar pode ser feita sob diferentes enfoques e que o imaginário dos participantes da escola influencia significativamente as ações e a estrutura das interações estabelecidas. Consideramos ainda que o imaginário construído pelos participantes sofre influência do contexto macrossocial, delimitado por uma cultura global. Assim, o imaginário construído por professores e direção da escola constrói uma realidade fictícia que se choca com o contexto real, produzindo conflitos e dificultando que os reais problemas sejam enfrentados.



A discussão sobre a escola igualitária coloca-nos o sentido da igualdade. Tratar diferentes como iguais por considerar que assim estamos promovendo oportunidade a todos pode não ser o caminho mais adequado. Partir do princípio que a escola ainda é a instituição que fará a diferença para que os jovens das classes menos favorecidas superem a condição de miséria pela inserção profissional parece que também não é um caminho certo para os jovens. Ter a expectativa de um aluno que chegue à escola sem problemas econômicos e sociais, educado moral e eticamente, dificulta a busca de ações que possam enfrentar as situações do cotidiano dentro da realidade concreta.

Outra questão importante que destacamos é a relação instituição escola e professor e as imagens correspondentes. A desconfiança dos professores em relação às políticas governamentais provoca o que Sennett descreve como uma das características da cultura do novo capitalismo que é a baixa lealdade institucional. Podemos observar outras características: no caso do Brasil, a diminuição da confiança informal entre os professores devido a uma prática de não favorecimento da permanência e vínculo do professor com uma única escola. Este último aspecto dificulta a discussão e a tomada de decisões coletivas na escola, o que favorece a desagregação da escola enquanto grupo favorecendo as ações de incivildades dos alunos e a não discussão do preconceito e das medidas autoritárias de alguns professores que favorecem a violência simbólica.

A criminalização de ações de incivildade, muito difundida no meio educacional, é um sintoma da dificuldade de a escola assumir seu papel de educadora da moral e da ética, por considerar que essa não é função da escola, o que demonstra a imagem de uma escola que se preocupa somente com a difusão do conhecimento útil e, como diz Martucelli, com a reprodução burocrática da instituição.

Finalizando, chamamos a atenção para a importância de que os estudos sobre violência escolar busquem elucidar os diferentes aspectos institucionais focando não somente os alunos e a família destes, mas as interações que se processam no interior da escola. Uma análise institucional que enfoque os aspectos micro e macrosocial pode contribuir para que a escola consiga enfrentar os problemas

em uma perspectiva mais realista, buscando caminhos no próprio grupo em interação explicitando barreiras que são interpostas pelo imaginário institucional. Com isso não estamos afirmando, no entanto, que os entraves criados pela realidade externa (como a ausência de vontade política de distribuição de riquezas e a democratização do acesso à educação e de melhoria da condição de vida) serão resolvidos na escola, mas que a análise das interações na escola e da subjetividade presente nestas contribui para o enfrentamento dos problemas e, em especial, da violência escolar.

## Referências bibliográficas

- ASTOR, R. A.; MEYER, H. A.; BEHRE, W. J. Unowned places and times: maps and interviews about violence in High Schools. *American Educational Research Journal*, v.36, n.1, 1999, p.3-42.
- BAKER, J. A. Are we missing the forest for the trees? The social context of school violence. *Journal of School Psychology*, v.36, 1996, p.29-44.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.
- BLAYA, C. School violence and the professional socialization of teachers: the lessons of comparatism. *Journal of Educational Administration*, v.41, n.6, 2003, p.650-68.
- BODY-GENDROT, S. Violência escolar: um olhar comparativo sobre políticas de Governança. In: DEARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.) *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002.
- BRUNET, L. *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas, 1987.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- DELLASOPPA, E. et al. Violência, direitos civis e demografia no Brasil na década de 80: o caso da área metropolitana do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.14, n.39. 1999, p.155-76.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, set./dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. *L'Hypocrisie Scolaire*. Paris: Seuil, 2000.
- LEGROS, P. et al. *Sociologia do imaginário*. Porto Alegre: Sulinas, 2007.
- MALET, R. Do Estado-Nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1301-32, set./dez. 2004.

- OWENS, R. G. *Organizational behavior in education: adaptive leadership and school reform*. Boston: Allyn & Bacon, 2004.
- REVILLA CASTRO, J. C. La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*, Madri, n.32, 2002
- SCHEIN, E. H. *Sense and nonsense about culture and climate*. Commentary for handbook of organizational climate culture. 1999. Disponível em: <dspace.mit.edu/bitstream/1721.1/2759/1/SWP-4091-43770202.pdf>.
- SENNETT, R. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- SILVA, J. M. P.; REVILLA CASTRO, J. C. *The teacher-student relationship as an analysis focus for school violence*. Trabalho apresentado no 4th World Conference Violence at School and Public Policies. Lisboa, jun. 2008.
- SILVA, J. M. P.; MARTIN BRIS, M. Clima de trabalho: uma proposta de análise da organização escolar. S. P. *Revista Teórica e Prática*, v.10, n.18/19, 2002.
- TAGIURI, R.; LITWIN, G. H. (Coords.) *Organizational climate: explorations of a concept*. Harvard Business School, 1968.
- TAYLOR, C. *Imaginários sociais modernos*. Barcelona: Paidós, 2006.
- TRICE, H. M.; BEYER, J. M. *The culture of work organizations*. Englewood cliffs: Prentice Hall, 1993.
- WACQUANT, L. *Punir os pobres*. 3.ed. Rio de Janeiro: Revan, 6, 2007. (Coleção Pensamento Criminológico)
- ZALUAR, A. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ/Revan, 1994.
- \_\_\_\_\_. Para não dizer que não falei de samba. Os enigmas da violência no Brasil. In: SCHWARTZ, L. (Org.). *História da vida privada*, v.4. São Paulo: Cia das Letras, 1998
- \_\_\_\_\_. Violência e criminalidade: saída para os excluídos ou desafio para a democracia? In MICELI, S. (Org.). *O que ler para conhecer o Brasil*, v.1, São Paulo: Anpocs, 1999.
- ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.16, n.45, 2001.