

## TEMA EM DESTAQUE

# INJUSTIÇA, CONFLITO E VIOLÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA DE RECIFE

ALICE MIRIAM HAPP BOTLER

### RESUMO

*O artigo apresenta resultados parciais de pesquisa com base em estudo de caso realizado em escola pública estadual de Recife (PE). Os dados evidenciam que os atores escolares fazem referência ao sentimento de injustiça, relacionando-o à redução do bem-estar, o que pode gerar conflitos e violências no espaço escolar. Foram entrevistados alunos do ensino médio, professores e gestores, de maneira informal, em intervalos entre aulas, visando a realizar essa atividade em seu ambiente natural, bem como evitando ferir princípios éticos da pesquisa. Também foram entrevistadas professoras e a diretora por meio de instrumento semiestruturado. O estudo conclui que a justiça no contexto escolar deve ser observada em sua pluridimensionalidade e a falta de clareza a seu respeito limita a capacidade de intervenção para sua minimização, levando os atores escolares, muitas vezes, a justificarem práticas injustas.*

**ESCOLAS • VIOLÊNCIA • CONFLITO • JUSTIÇA**

## INJUSTICE, CONFLICT AND VIOLENCE: A CASE STUDY IN PUBLIC SCHOOL IN RECIFE

### ABSTRACT

*The article presents partial results of a study based on a case study in a state public school in Recife (PE). The data show that the school actors refer to a sense of injustice, relating it to a decrease in well-being, which may generate conflicts and violence in the school setting. High school students, teachers and administrators were informally interviewed in the intervals between classes. This was done in order to conduct this activity in its natural setting, as well as to avoid violating ethical principles of research. Teachers and the headmistress were also interviewed using a semi-structured instrument. The study concludes that justice in the school context should be viewed from its multidimensional nature and ambiguity, limiting the ability to intervene, thus often leading school actors to justify unfair practices.*

**SCHOOLS • VIOLENCE • CONFLICT • JUSTICE**

## INJUSTICE, CONFLIT ET VIOLENCE: UNE ÉTUDE DE CAS DANS L'ÉCOLE PUBLIQUE DE RECIFE

### RÉSUMÉ

*L'article présente les résultats partiels de recherche basés sur l'étude de cas réalisé dans l'école publique de l'état de Recife (PE). Les données mettent en évidence que les acteurs scolaires font référence à un sentiment d'injustice, en le rapportant à la réduction du bien-être, ce qui peut engendrer des conflits et de la violence dans l'espace scolaire. Ont été interviewés les élèves de lycée, les enseignants et le personnel de gestion, de manière informelle, dans les intervalles entre les cours, en cherchant à réaliser cette activité dans son environnement naturel, ainsi qu'à éviter d'endommager les principes éthiques de la recherche. Ont été également interviewées les institutrices et la directrice par la voie de l'instrument semi structuré. L'étude conclut que la justice dans le contexte scolaire doit être observée dans sa pluridimensionalité et que l'absence de netteté par rapport à elle restreint la capacité d'intervention pour sa minimisation, en conduisant les acteurs scolaires, souvent, à justifier des conduites injustes.*

ÉCOLES • VIOLENCE • CONFLIT • JUSTICE

## INJUSTICIA, CONFLICTO Y VIOLENCIA: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE RECIFE

### RESUMEN

*El artículo presenta resultados parciales de una investigación efectuada en base a un estudio de caso realizado en una escuela pública estadual de Recife (PE). Los datos ponen de manifiesto que los actores escolares hacen referencia al sentimiento de injusticia y lo relacionan con la reducción del bienestar, lo que puede generar conflictos y violencia en el espacio escolar. Fueron entrevistados alumnos de secundaria, profesores y gestores, de manera informal, en intervalos entre las clases, con miras a realizar dicha actividad en su ambiente natural, así como para evitar herir principios éticos de la investigación. También fueron entrevistadas profesoras y la directora, por medio de instrumento semiestructurado. El estudio concluye que la justicia en el contexto escolar debe observarse en su pluridimensionalidad y la falta de claridad en este sentido limita la capacidad de intervención para su minimización, lo que muchas veces hace que los actores escolares justifiquen prácticas injustas.*

ESCUELAS • VIOLENCIA • CONFLICTO • JUSTICIA

**E**STE TEXTO SEGUE TRABALHO ANTERIORMENTE DESENVOLVIDO, EM QUE FORAM ANALISADAS ações de gestores escolares *eleitos*, com foco em suas noções de justiça e violência (CORDEIRO; BOTLER, 2013). No referido estudo, consideramos a disparidade de resultados educacionais (BRASIL, 2012) e analisamos escolas públicas do município de Recife de forma comparativa (escolas com altos e com baixos resultados educacionais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb), procurando estabelecer relação entre esses resultados e a gestão das escolas. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevista, aplicado a gestores e vice-gestores de 12 escolas, sendo seis delas de baixo Ideb e seis de alto Ideb, totalizando 24 sujeitos. As entrevistas foram organizadas a partir de dois eixos de análise: *concepções de gestão escolar democrática e mecanismos de democratização e participação*.<sup>1</sup> O estudo citado indicou certa falta de clareza por parte de diretores e vice-diretores a respeito dos motivos que teriam levado aos resultados obtidos por suas respectivas escolas.

Neste momento, damos seguimento à discussão a respeito das violências, conflitos e indisciplinas, propondo aqui o aprofundamento do debate sobre as diversas concepções de *justiça* presentes no universo escolar, levando em consideração relatos de práticas justas/injustas vividas nesse contexto. Assim, relacionamos violências e indisciplinas escolares à *naturalização das* injustiças ali experimentadas. Para tal fim, apresentam-se inicialmente alguns aspectos conceituais e, em seguida, parte dos resultados da pesquisa.

Este artigo integra e finaliza período de licença capacitação realizada no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, sob supervisão de Angela Maria Martins, em parceria entre as pesquisas *Conflitos no espaço escolar: a gestão de escolas públicas em contextos vulneráveis*, financiada pelo Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e pela Fundação Carlos Chagas, e *Gestão escolar, justiça e indisciplinas*, financiada pelo Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

<sup>1</sup> Colaboraram na referida pesquisa Bianca Bezerra dos Santos e Juliana Nunes Cordeiro de Siqueira, mestrandas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.

## A NATURALIZAÇÃO DAS INJUSTIÇAS NAS ESCOLAS E SUA RELAÇÃO COM CONFLITOS E VIOLÊNCIAS ALI VIVIDAS

Inicialmente é importante distinguir a *justiça formal*, que trata da distribuição de benefícios e ônus na sociedade de acordo com regras socialmente aceitas, supostamente orientadas para a equidade e precisão em sua aplicação (igualdade formal), da *justiça substantiva*, que se refere a critérios distributivos (direitos, merecimento, necessidade ou escolha), que se materializam como concepções rivais de justiça e podem *justificar* desigualdades entre diferentes grupos (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

A distinção permite esclarecer a escolha, para fins deste artigo, de um debate a respeito dos *critérios distributivos* que se manifestam sob diversas concepções de justiça presentes enquanto *experiências vividas* no âmbito escolar. A opção faz sentido diante de um contexto macropolítico de racionalidade e justificação neoliberal, em que a justiça é entendida como um *valor social* prioritário, que supera as demais considerações normativas (RAWLS, 1992). Essa lógica, no entanto, é dissonante da realidade experimentada no cotidiano de alunos e professores das escolas, as quais se defrontam com o desafio de materializar práticas sociais democráticas em seu interior, mas são reiteradamente alvo de todo tipo de desigualdade e injustiça social.

Nancy Fraser (2014) compreende que a superação da injustiça institucionalizada permite a efetivação de uma realidade baseada nas virtudes sociais e individuais. A autora nos faz ver que a justiça é compreendida por meio de sua negação: o que experimentamos, na realidade, é uma sociedade injusta, a partir da qual ponderamos sobre o que pode vir a ser uma sociedade justa. As pessoas teriam, assim, seu referencial moral e normativo pautado em sua experiência real. As concepções de justiça, nesses termos, são *relacionadas às injustiças vividas*. Assim, “a injustiça é uma questão de vitimização objetiva”, uma relação entre diferentes que diz respeito ao não reconhecimento do outro, implicando que “os meios de interpretação e comunicação da sociedade não servem todos os membros sociais de modo equânime” (FRASER, 2014, p. 270), abordagem que nos conduz à noção de justiça social.

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 308), Stephen Ball esclarece a concepção de *justiça social* em referência à noção de poder:

O conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. As políticas são investidas de, ou formadas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais

e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma “boa” política e quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado “bom”.

Assim, na visão do autor, a justiça social é um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça; é maleável, tem uma gama ampla de aplicações. Essa concepção permite dismantelar as estruturas de opressão e de *não reconhecimento* do outro, podendo contribuir para a minimização da ocorrência de conflitos, violências e injustiças nas escolas.

Esse debate chama a atenção num contexto em que diversas conquistas vêm sendo empreendidas no Brasil, a exemplo do Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), consolidadas como regulamentação que visa à redução das desigualdades com vistas a novas experiências de justiça.

A educação e a escola podem oportunizar outras experiências de relações sociais no quesito raça, tendo em vista que é no espaço escolar que se constroem novos valores e referências. Conforme Derouet (2002, p. 14), a justiça atribui valor ao saber por conta da “quantidade e complexidade das competências necessárias para ser um membro normal da sociedade”, o que é importante para que a escola volte a “promover o incremento do conhecimento, a possibilidade, para as pessoas de desenvolverem suas competências e darem sentido à sua vida pelo saber”.

Nessa direção, é relevante elucidar concepções de justiça presentes no ambiente escolar. Parte-se do pressuposto de que a justiça se estabelece na relação entre as pessoas em sociedade tanto no âmbito do *direito* (justiça formal), que se refere aos critérios de igualdade formal, por meio das leis e regras de convivência, como no âmbito das *práticas* (justiça substantiva), pautadas nos critérios distributivos, a exemplo do direito, merecimento, necessidade, escolha.

Conforme Estevão (2006, p. 87), a visão individualista da justiça considera que “ser justo corresponde a ser tratado de modo a poder satisfazer as suas necessidades e alcançar seus próprios fins”. No entanto, a noção de justiça observada do ponto de vista da escola que atenda às necessidades de todos com qualidade exige a vivência de práticas comunicativas, atentas à ética do cuidado, que perceba, por meio do diálogo, as diferenças referentes ao capital cultural dos envolvidos, bem como o fato de que as decisões coletivas devem ser consideradas para que se alcance uma democracia *verdadeiramente justa* (ESTEVÃO, 2006).

O mesmo autor afirma que a justiça deve ser observada em sua pluridimensionalidade, uma vez que diferentes princípios regulam a vida em sociedade, fornecendo diversas lógicas para guiar a ação dos

indivíduos e organizações, ou ainda que *diversos mundos* povoam o mesmo contexto (ESTEVIÃO, 2004).

Esses aspectos levam a pensar na presença das violências nas escolas, bem como na ausência de ações efetivas e sistemáticas para revertê-las, incidindo seja nas relações interpessoais de forma geral, seja nas relações de poder e conflitos efetivamente presentes nas escolas. As injustiças geram sentimentos de mal-estar, suscitando violências e conflitos e são, a nosso ver, fruto da ausência de ações educativas/preventivas, que poderiam minimizar suas consequências. Tal processo revela a conexão de conflitos, indisciplinas e violências escolares com as noções e sentimentos de injustiças vividas, o que passamos a explorar.

Nogueira e Soares (2015, p. 162) afirmam que o medo e a crise da indisciplina nas escolas estão entre os maiores desafios na atualidade, sublinhando que docentes “expressam total temor e impotência frente à indisciplina, à agressividade dos alunos, assinalando a síndrome do medo contemporâneo como globalização negativa”. As autoras relacionam violências e indisciplinas à configuração da democracia formalmente instituída no Brasil, distante de uma democracia substantiva, apontando vários aspectos envolvidos na análise das insubordinações, dos confrontos com os professores e das relações e episódios de violência na escola, ao que denominam de “rótulo novo para a indisciplina/incivilidades”. Esses pontos permitem relacionar as violências e indisciplinas às diferentes – e divergentes – concepções de democracia e justiça: consideramos que a falta de regras ou clareza a seu respeito afasta alunos e professores da disciplina, da regularidade, da “função integradora em nível social que a escola deve cumprir e sua capacidade para socializar os jovens no marco de valores dialógicos e democráticos” (NOGUEIRA; SOARES, 2015, p. 166).

Segundo as autoras, na contemporaneidade prevalece a cultura do narcisismo em que “o indivíduo só encontra recurso e referência a si mesmo” (NOGUEIRA; SOARES, 2015, p. 168), ao mesmo tempo em que “pode-se observar um discurso dominante do fracasso da escola, cujos efeitos produzem um *desautorizo* em relação a esta instituição e um consequente esvaziamento do poder e da autoridade do mestre”. Elas concluem que “é da interação entre o lado permissivo e livre da iniciativa discente e os mecanismos pedagógicos de controle docente que a própria vida real da escola faz cumprir como realidade social e cultural – sua constitucionalidade” (NOGUEIRA; SOARES, 2015, p. 171).

A justiça estaria aqui referenciada enquanto *regra* num contexto cujos parâmetros incluem os comportamentos – ora indisciplinados, conflituosos, violentos e autoritários, ora democráticos, dialógicos e argumentativos (BOTLER, 2004). A *regra*, portanto, estabelece limites às liberdades individuais em prol das liberdades de todos. Nesses termos,

somos levados a analisar as violências e conflitos escolares em relação às *razões que os sujeitos encontram para justificá-las*.

Arendt (2004) nos auxilia a pensá-las como ausência de diálogo, o que, a nosso ver, se reflete nas escolas também como ausência de ações afirmativas e preventivas, particularmente no tocante a organização e esclarecimento de regras comportamentais. Não que as regras devam ser permanentemente explicitadas, mas minimamente zeladas, seja por parte de professores em relação a alunos, seja vice-versa, o que pode ser relacionado ao risco de meios justificarem fins:

A própria substância da violência é regida pela categoria meio/objetivo cuja mais importante característica, se aplicada às atividades humanas, foi sempre a de que os fins correm o perigo de serem dominados pelos meios, que justificam e que são necessários para alcançá-los. Uma vez que os propósitos da atividade humana, distintos que são dos produtos finais da fabricação, não podem jamais ser previstos com segurança, os meios empregados para se alcançar objetivos políticos são na maioria das vezes de maior relevância para o mundo futuro do que os objetivos pretendidos. (ARENDR, 2004, p. 4)

A autora nos auxilia a compreender que os meios para atingirmos os fins desejados, seja para cometer atos violentos, seja para contê-los, terão relevância por si mesmos. Justamente por tratarmos de acontecimentos fortuitos, arbitrários, imprevisíveis ao coletivo, domesticar as violências requer um esforço intensivo e sistemático de convencimento do valor humano, com vistas à sensibilização para a solidariedade nas relações entre as pessoas. Uma vez que estão presente no cotidiano, se quisermos reduzir as violências e até mesmo fazê-las cessar, teremos que investir conscientemente nas relações que ali se travam, mais precisamente de forma a incidir nas relações de poder ali existentes, já que “a violência nada mais é do que a mais flagrante manifestação de poder” (ARENDR, 2004, p. 22).

Na relação entre violências e educação, deve-se distinguir os tratamentos *paliativos* dos *preventivos*, bem como se faz necessário contextualizar aquilo que é concebido pelos sujeitos que as praticam ou são vitimizados, já que, conforme Lopes e Gasparin (2003, p. 296), “depende dos valores sociais de cada grupo, das circunstâncias em que foi praticada e de disposições subjetivas”.

Assim, as violências podem se materializar como ações autoritárias *de uma parte*, agressão física ou verbal, intenção de destruição ou prejuízo ao *outro*, o que nem sempre se circunscreve ao âmbito escolar, havendo mesmo a necessidade de apelo a agentes sociais da segurança pública. Já as indisciplinas dizem respeito ao descumprimento de



regras, o que costuma ocorrer quando as regras não são bem delimitadas e tampouco há rigor no zelo por seu cumprimento. Ressalte-se que o tratamento dos conflitos nas escolas varia conforme os diferentes contextos e suas justificações, podendo haver tratamentos semelhantes para todos, pautados em um conjunto de princípios comuns, ou tratamentos desiguais, conforme os argumentos que prevalecem em cada contexto, havendo dissonância entre os princípios que lhes dão sustentação, gerando o sentimento de *injustiça*. Propomo-nos a examinar como isso ocorre na prática, conforme o que se segue.

## RESULTADOS

Apresentamos dados coletados em 2015 em uma escola de referência em ensino médio da cidade de Recife, da rede estadual de educação de Pernambuco, como primeira etapa da pesquisa, em que aplicamos entrevistas a alunos, professores e gestores. A pesquisa original se propõe a analisar e comparar concepções que estudantes, professores e gestores de escolas brasileiras e portuguesas têm de justiça, escola justa, práticas justas/injustas no interior da organização escolar com base em estudo de quatro casos: duas escolas brasileiras, sendo uma localizada em região central e outra em região periférica do município de Recife (Brasil), e duas situadas em Braga (Portugal). O estudo de casos permite examinar cada realidade em sua singularidade, possibilitando melhor compreensão dos fenômenos individuais e sociais.

Analizamos os dados por meio da categorização de *variáveis empíricas*, ou seja, aquelas que emergem dos dados do texto. Em seguida, construímos *variáveis teóricas*, na medida em que estabelecemos correspondência entre o nível empírico e o teórico, o que fizemos inspirados na proposição da análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Ressaltamos que as entrevistas com alunos ocorreram em grupos, de maneira informal, em intervalos entre aulas, visando realizar essa atividade em seu ambiente natural, bem como evitando ferir princípios éticos da pesquisa. Por esse motivo, por vezes os dados são apresentados na forma de diálogos que eram estabelecidos à medida que as questões iam sendo apresentadas. Ao todo, foram entrevistados 23 alunos, nomeados com a letra A, numeração e indicação de sexo (M ou F), e quatro profissionais que chamaremos aqui de equipe, sendo duas professoras (P1F e P2F), uma gestora (G1F) e uma coordenadora de apoio (G2F). As entrevistas com a equipe foram realizadas individualmente, seguindo roteiro semiestruturado contendo os seguintes eixos temáticos: indisciplinas, violências, injustiças e justiças. Esses eixos também nortearam a análise, que foi organizada inicialmente a partir da *exploração temática* das respostas dadas pelos entrevistados. Em seguida, estabelecemos *relações entre os conteúdos* extraídos para cada subtema, o que nos levou a construir



*inferências* a respeito tanto das concepções presentes no universo escolar, quanto das justificativas para as práticas relatadas.

Para efeito da apresentação dos dados neste artigo, subdividimos a análise dos resultados em duas seções, desenvolvidas a seguir.

## CONCEPÇÕES DE INJUSTIÇA E JUSTIÇA E PRÁTICAS REFERENTES

Questionamos os sujeitos a respeito de suas concepções de *injustiças*. Dentre os alunos, as respostas mais frequentes foram: “não dar ao outro o que ele tem de direito”, “beneficiar uns e outros não”, “a pessoa sofrer por atos que não cometeu”, além de “não dar a devida atenção ao indivíduo” e “não ser ouvido”. Compreendemos que as falas dos alunos refletem experiências vividas, o que coaduna com diversos episódios relatados. A equipe escolar acrescenta: desrespeito, negligência, violência/tudo o que maltrata, injustiça social/falta de estrutura familiar. Ao exemplificarem situações vividas de injustiças na escola ou a ela relacionadas, os alunos citam:

*A3M: Na fila do almoço eu não gosto de furar, é um princípio meu, eu realmente não gosto de fazer isso e, basicamente, 30 caras entram na minha frente e fico lá trás. Então eu acho que isso pra mim é injusto e a coordenadora olha e não faz nada! Mas eu não tiro a razão dela, ela vai fazer confusão? Se eu não falo, por que ela vai falar?*

Furar a fila é desrespeito ao outro e expõe a ausência do sentimento de alteridade. O sentimento de injustiça, no entanto, é reforçado na medida em que a coordenadora corrobora a transgressão, já que não interfere. Perguntamos ao aluno: E você acha que a postura dela está certa? Ele responde:

*A3M: Certa não tá porque, como ela é coordenadora, ela deveria dar uma reclamação, mas ela vai reclamar e vai terminar se prejudicando, porque muitas vezes esse comportamento é ensinado em casa. Por exemplo, o pai daquele cara pode muito bem, na fila de ônibus, furar, e ele vê e faz o mesmo, entendeu? Acho que nossa educação deveria ter começado muito antes de tudo.*

O relato denota percepção do que deveria acontecer numa escola a partir das regras de convivência, bem como a compreensão de que a negligência da coordenadora se justifica em função da falta de educação familiar dos alunos, em geral. Destacamos a presença de diversos critérios de justiça em conflito no universo de justificativas apresentadas pelo aluno, que continua:

A3M: *Pra mim, a pior coisa que eu fiz foi entrar no colégio integral porque, quando eu entrei aqui, a diretora falou para meu pai: “Ah! Vai rolar cursos técnicos”. Meu pai disse que ia me botar aqui porque vai ser integral e eu ia me dedicar. Só que, quando começou, a gente só teve duas aulas de robótica e minha sala só teve uma. Então cadê o curso técnico? Porque eu preferia estar estudando num período um curso técnico e a escola normal tá me preparando pro Enem, porque aqui a gente não tem tempo pra se preparar, principalmente eu, que moro longe da escola.*

Destacamos a menção do direito ao qual o estudante se sente meritório, quanto à escolha da melhor escola para si e da distribuição de tempo que preferiria em termos de aplicação aos estudos. O aluno revela desejo de estudar e critica os limites à sua autonomia.

Já a professora assim se expressa:

P2F: *Depende do conceito de cada um, do momento de cada um. Injustiça pra mim é quando as coisas não acontecem de forma satisfatória para todos os envolvidos. Às vezes, depende do contexto, hoje é como o governo vê o professor. Achar que a culpa do fracasso ou o sucesso só está na mão do professor e a gente sabe que não é assim e isso pra mim é injusto.*

A injustiça, do ponto de vista da professora, é aquela que diz respeito às medidas de governo que incidem sobre sua profissão. Já a gestora esclarece:

G1F: *Injustiça é tirar o direito do outro; quando você não dá o direito, desrespeita. O direito é o respeito, quando tira o respeito, qualquer falta de respeito, é uma violência. Pode ser uma situação de violência e pode ser não violência, mas injustiça.*

Em seguida, a gestora exemplifica sua compreensão de injustiça a partir de uma agressão por parte de uma aluna cujo pai solicitou sua permanência na escola e, apesar de a escola não ter concordado, teve que manter a aluna, *por força superior*:

G1F: *Uma aluna chamou palavrão com todo mundo, desrespeitou todo mundo, foi horrível. Então o que é que a gente queria: a gente queria não ter que conviver com isso, a gente não tava preocupado com ela, sinto muito, mas a gente tava preocupado com o ambiente escolar. [...] Então, a gente enfrentou isso e depois a gente não pode colocar ela em outra escola, ela teve que ficar aqui. Então eu achei isso injusto, desrespeitoso com a gente. Eu não quero que*

*ela perca o direito à educação, não: eu quero que ela tenha. [...] O pai dela, ele não tirou a razão da gente [...] Não eu não queria que ela melhorasse aqui, meu lado humano aí falhou. Eu disse a ele: eu estou preocupada com o meu problema, não com o seu. Eu tenho 1400 pessoas aqui que, se fizerem a mesma coisa que a sua filha fez, como é que eu vou trabalhar?*

Em seu relato, a gestora revela o lugar dos diversos sujeitos que constituem o universo da escola, na medida em que menciona o lugar da aluna *desobediente*, do pai que compreende seu *papel na educação* da filha mas reconhece seus limites, bem como o seu próprio lugar enquanto gestora responsável pela organização do *coletivo* e pela firmeza exigida por uma situação de insubordinação.

Observamos que há consenso entre os entrevistados quanto às suas concepções de injustiças e de justiça, esta última vista como *situação confortável para todos sem prejudicar ninguém*, além de respeito e convivência pacífica, conforme a expressão de um aluno:

*A12M: É quando, tem o pessoal da merenda, ele tem que distribuir uma certa quantidade pra todo mundo, mas se uma pessoa passa uma certa dificuldade e não comeu hoje e ela quer repetir e não pode, porque a comida vai ser jogada no lixo, isso é uma injustiça que aconteceu com ela. É justiça dar pra todo mundo, mas quando a pessoa tá com mais fome e não pode comer porque não pode repetir, mesmo tendo comida, é uma injustiça.*

O extrato mostra a necessária diferenciação feita pelo sujeito entre injustiça e justiça, para esclarecer o que entende por justiça. Em seu argumento, o aluno afirma que a distribuição da merenda é igual para todos, como um critério de equidade e justiça distributiva com o qual concorda, mas segue esclarecendo por oposição que, se um aluno carente quiser repetir a refeição, não é permitido, mesmo que haja sobras que serão dispensadas, como princípio de equidade preservado normativamente, o que para ele *não se justifica*.

Segundo Estevão (2001, p. 100),

[...] em seu dia-a-dia na escola, os alunos balançam entre vários princípios de justiça que lhes permitem não só mobilizar a sua capacidade argumentativa, mas também a capacidade de universalização dos seus juízos. Mas o que é mais curioso é que a experiência da injustiça dos alunos se sobrepõe ao da justiça, na medida em que é a injustiça que é “vívida” enquanto a justiça é “argumentada”.

Entendemos que a escola justifica a limitação para não haver privilégio, perdendo a razão diante do contexto, ou seja, a regra estabelecida segue determinado princípio valorativo, o que poderia sofrer exceção diante da alegação/argumentação da situação diferenciada de alguns alunos, que permitiria tratá-los de forma diferenciada e possibilitaria ser considerado *justo*, contemplando a todos em suas necessidades. Nesse caso, o princípio da equidade termina sendo visto como injusto, denotando a complexidade da compreensão e do uso do termo.

## CONCEPÇÕES DE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA E SUAS JUSTIFICATIVAS

Dentre os dados coletados, destacamos que tanto alunos como equipe escolar compreendem indisciplina como *o não seguimento de regras e falta de respeito ao outro*, tais como não realizar atividades solicitadas em aula pelo professor, conversar e atrapalhar a aula, utilizar o celular, etc. Esses aspectos podem ser observados na sequência de respostas dadas por um grupo de meninas quando questionadas a respeito de como a escola apresentou o conjunto de normas comportamentais, o que reflete seu entendimento sobre indisciplina:

A4F: *(Era) Cheio de normas pra parecer uma escola decente. (todas riem). Eu fiquei com medo até!* [sobre o primeiro dia de aula]

A2F: *Aí depois a gente vai começando a quebrar as regras.*

A1F: *Reclamam, tiram de sala. Ontem o professor deu aula de cidadania pra gente porque tãvamos jogando livro um no outro.*

Esses relatos denotam um sentido de transgressão que não é considerada falta grave e, assim, as alunas riem das próprias práticas como se fossem brincadeiras. Compreendemos que a adolescência é caracterizada pela contestação e busca de afirmação. A esse respeito, Galvão *et al.* (2010, p. 427) afirmam que:

A identidade, é, pois, um trabalho tecido a partir de “cidadanias” ou participações sociais em cada círculo. Por isso, o aluno não age só em função da escola, mas também e sobretudo dos seus grupos de pertencimento. [...] A escola se torna claramente uma arena competitivo-conflitual, onde se confrontam as culturas escolar e adolescentes/juvenis. Os alunos socialmente privilegiados se integram à cultura juvenil com os desafios à escola mantidos dentro de certos limites, ao passo que os alunos das classes populares reagem às experiências de fracasso pela via da afirmação pessoal, com rebeldia aberta contra a escola.

Nessa perspectiva, percebemos que muitas vezes os adolescentes procuram uma forma de autoafirmação, que pode se dar pela quebra das normas estabelecidas na instituição escolar. Assim, a noção de indisciplina também se relaciona à de injustiça sofrida/vivida no ambiente escolar, o que a *justificaria*. Segundo Fraser (2014, p. 270),

Nessas condições, as vítimas carecem de uma condição essencial para reagir de modo apropriado à sua situação. A resposta apropriada à injustiça, supomos, é a indignação. Contudo, semelhante resposta é possível apenas quando os explorados dispõem de esquemas interpretativos que lhes permitem categorizar sua situação como não apenas desventurada, mas também injusta. Sem isso, os explorados tendem a se culpar. Convencidos de que seu estatuto inferior é justificado, eles oprimem qualquer raiva legítima e se enredam em problemas emocionais.

A autora nos permite depreender que os casos de indisciplina podem ocorrer como alternativa para expor tamanha indignação com a situação em que se encontram os atores. Como já ressaltado, os alunos por vezes se sentem injustiçados, até mesmo não conseguindo enxergar o professor ou a equipe escolar numa perspectiva de horizontalidade/semelhança. As indisciplinas podem, portanto, ser o retrato de como a gestão/equipe escolar concebe e se envolve – ou não – com as necessidades de seus alunos. E quanto maior essa distância, há mais probabilidade de ocorrerem situações de violências, conforme afirma uma professora:

*PIF: [...] às vezes tem um aluno na sala que é inteligente, mas quando ele deixa de fazer as atividades, pra mim é também uma forma de indisciplina. Indisciplina não é só bater de frente com o professor, é quando o aluno não consegue acompanhar a conectividade daquela sala, como todos estão conectados. Talvez essa indisciplina surja porque o aluno está passando por problemas em casa, ou não há um discurso dialético entre professor e aluno, ou não há interesse, é difícil esclarecer indisciplina porque depende do contexto. São atitudes que fujam de um comportamento que a escola pede.*

O depoimento revela que a docente atina para as dificuldades dos alunos com o conteúdo, situação essa que os leva a conversar e se dispersar. No entanto, apesar da sensibilidade para perceber a dificuldade e desmotivação, a professora apenas justifica a indisciplina do aluno sem refletir sobre seu papel. Outro argumento encontrado com frequência é o que remete à responsabilidade da família:

P2F: *Eles [alunos] têm uma dificuldade, eles não cumprem [regras] porque não existe uma orientação [em casa]. É o tio, a tia, o irmão, o vizinho, que toma conta dele muitas vezes e ele não sabe nem a quem obedecer. Então, ele não tem um norte e não é nem culpa dele, do jovem, é culpa dessa estrutura familiar que não está sabendo conduzir.*

O relato revela crítica social à desestruturação familiar, mas remete ao reconhecimento de que a indisciplina reflete valores do *universo doméstico*, o que justificaria o *mau* comportamento. Isso não quer dizer que a professora está preparada para lidar com o aluno considerando seu universo valorativo.

Vale destacar que as concepções de violência que alunos e equipe escolar apresentam são também convergentes: falta de respeito, agressão verbal, agressão física, agressão psicológica, constrangimento, furtos e tudo aquilo que possa de alguma maneira vir a prejudicar alguém. Como exemplo disso, podemos citar brigas com agressão física (soco, tapa, arranhões), conforme registramos nos seguintes diálogos:

A12M: *Duas [meninas] brigaram feio ali, uma era monitora, estava na fila e disse: ninguém toca, deixa terminar a briga. Depois que elas se estapearam todinhas, aí eu disse: vamo todo mundo para secretaria que lá resolve. Depois de um bocado de sangue, porque estava arranhada, e eu disse deixa aí, mas terminou.*

A14F: *Eu estava na sala, eu vi da janela.*

A13M: *Eu estava atrás do muro assim, porque juntou o pessoal subindo no portão, aí formou um negócio, aí todo mundo falou: ninguém toca, ninguém toca! E as duas lá rodando no chão.*

A12M: *Eu falei: ninguém toca, deixa brigar.*

O diálogo revela que, no momento em que perceberam a briga, os alunos não procuram ajuda; ao contrário, assumem a posição de “espectadores” e, somente depois do ocorrido, buscam alguém da equipe pedagógica. Tal situação denota também que não havia qualquer professor ou funcionário circulando na área para observar e controlar o ambiente livre de conflitos, normais nos períodos de intervalos escolares. Registram-se, por um lado, a cumplicidade entre alunos que estabelecem um pacto de silêncio diante do fato, com vistas a garantir o espetáculo, e, por outro, a falta de solidariedade com a vítima.

A incidência de violência segundo os relatos parece ser uma constante e ocorre mais entre meninas por motivos de namoro/meninos. Esse ponto coaduna com o que afirmam Abramovay e Rua (2002, p. 242): “Geralmente, os estudantes declaram ter participado indiretamente de brigas dentro ou fora da escola. Quando o fazem, colocam-se na condição de vítimas ou de plateia e/ou *torcida*.”

A gestora menciona a briga entre as alunas, bem como a forma de tratamento de um professor para com um aluno:

*G1F: Exemplo de violência eu vi uma vez no ano passado, uma briga de duas meninas. A menina agrediu mesmo, com tapa e tudo. Foi na fila do refeitório, porque uma era monitora de fazer as filas, e a outra não se submetia a nada, queria entrar na frente da fila. [...] Intolerância das duas, foi violência física. [...] Eu tive também um professor, foi essa semana, que não tem controle emocional, ele fala com o aluno gritando, constrangimento mesmo.*

A agressividade do professor citado também parece ser vista como algo costumeiro, o que é justificado na sequência: “ele é *de idade*, já está *cansado* e *perto de se aposentar*”! O ponto de vista da gestora reflete certo *mundo doméstico* como pano de fundo para a ação de um professor que, por já ter trabalhado *o suficiente*, justifica seu autoritarismo com base em gritos, denotando relação privada e de proximidade, nada profissional, uma vez que desconsidera princípios educativos que deveriam pautar toda e qualquer ação escolar.

Por parte da equipe escolar, observamos a compreensão de violência na fala da gestora:

*G1F: Eu já vi outras violências verbais, assim bullying, de um menino dizer pro outro, como eu vi aqui, “fulano, pega a tinta aí no chão pra gente pintar aqui!” e o outro diz “toda vez sou eu que vou pegar as tintas. Por que eu tenho que pegar?” O outro diz: “porque tu é negro e negro é escravo”. [...] Foi uma coisa grosseira demais pra ser brincadeira, eu acho que foi uma violência verbal. [...]*

O preconceito é percebido e citado pela gestora como exemplo de violência em que alunos ofendem uns aos outros despojadamente, ratificando a ausência de limites no estabelecimento de relações e de critérios morais. Professores, que deveriam promover um ambiente de socialização saudável, agem da mesma maneira:

*G1F: Um menino chegou aqui hoje e disse que a professora perguntou: “o que é que você tá fazendo aqui? Por que você não vai vender pipoca no metrô?” São palavras, mas ele veio constrangidíssimo. Eu escutei o menino e depois chamei a professora e ela disse que foi brincando! Eu disse: “sua brincadeira foi muito pesada porque ele ficou constrangido, angustiado, porque tem parentes dele que vendem pipoca por necessidade. É como se dissesse assim: seu destino é esse, como se estivesse validando aquilo que ele não quer [...]”.*



Os exemplos explicitam violências do cotidiano escolar que são percebidas por sujeitos, ora com maior, ora com menor discernimento e maturidade, mas não se observa a partir das falas a disposição para ações incisivas como formas sistemáticas de tratamento, gerando certa tensão no ambiente escolar. A naturalização do argumento de se tratar de brincadeira possibilita a manutenção de ações que ferem integral e moralmente os indivíduos envolvidos, gerando inclusive consequências permanentes em suas vidas. A nosso ver, se configura como violência simbólica ou institucional. A gestora poderia, em vez de apenas constatar, buscar meios para garantir as liberdades e minimizar as desigualdades sociais.

A gestora, bem como outros sujeitos escolares, admite a presença de situações constrangedoras em fatos corriqueiros, mas não fortalece aquilo que julgaria ser *mais justo*. O entendimento de injustiça revela, portanto, valores presentes no universo escolar, o que não implica a criação de procedimentos para obtenção de um ambiente adequado em conformidade com valores ali presentes. Passamos a focalizar, então, as concepções de injustiça e práticas referentes, o que nos leva a certo conceito de justiça na escola.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Procuramos tecer algumas reflexões a respeito dos dados obtidos com vistas a ampliar o debate a respeito da justiça *social* e das questões que afetam a opressão e o *não reconhecimento* do outro, contribuindo para a discussão sobre a necessidade de minimização da ocorrência de conflitos, violências e injustiças nas escolas. Longe de nos preocuparmos com a atribuição de juízos de valor a respeito dos relatos aqui apresentados, pretendíamos esclarecer um universo pluridimensional que envolve a questão das violências e indisciplinas escolares, qual seja, o da atribuição múltipla de sentidos relativos à noção de justiça para designar a qualidade das relações sociais e interpessoais inerentes às práticas escolares.

O texto teve como preocupação elucidar como o sentimento de injustiça pode gerar situações de violência e conflito e no modo como estas se multiplicam no contexto educativo. Os dados parciais da pesquisa ainda em curso revelam que os sujeitos escolares fazem referência ao sentimento de injustiça como algo que *reduz o bem-estar de todos*, mostrando que tal sentimento pode ser *resultado e agente de indisciplinas e violências* ali praticadas e vividas. A análise das concepções que estudantes, professores e gestores escolares apresentam de (in)justiça nos leva a compreender que a falta de clareza a seu respeito, bem como a respeito de possíveis formas de tratamento, limita a capacidade de intervenção para sua minimização. Assim, sujeitos escolares terminam por *justificar as práticas injustas*, em vez de preveni-las, desvelando a pluridimensionalidade da justiça e a conseqüente dificuldade de combater as injustiças presentes no âmbito escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.
- ARENDDT, Hannah. *Da violência*. Tradução de Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOTLER, Alice Miriam Happ. *A escola como organização comunicativa*. 2004. 299 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Ideb*. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 12.288*, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, n. 9.029, de 13 de abril de 1995, n. 7.347, de 24 de julho de 1985, e n. 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010.
- CORDEIRO, Juliana Nunes; BOTLER, Alice Miriam Happ. Concepções e vivências de alunos de 5º ano a respeito da gestão democrática e da justiça em escolas de maior e menor IDEB. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN, 21., 2013, Recife. *Anais...* Recife: Anped, 2013.
- DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 5-16, set./dez. 2002.
- ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. *Justiça e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. *Educação, justiça e democracia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Educação, justiça e direitos humanos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 85-101, jan./abr. 2006.
- FRASER, Nancy. Sobre justiça: lições de Platão, Rawls e Ishiguro. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 15, p. 265-277, set./dez. 2014.
- GALVÃO, Afonso et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010.
- LOPES, Claudivan Sanches; GASPARIN, João Luiz. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. *Acta Scientiarum*, Human and Social Sciences, Maringá, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- NOGUEIRA, Eliete Jussara; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Desafios educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indisciplina. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 27, p. 153-174, 2015.
- OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. *Lua Nova*, São Paulo, n. 25, p. 25-29, 1992.

### ALICE MIRIAM HAPP BOTLER

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE –, Recife, Pernambuco, Brasil;  
líder do Grupo de Pesquisa Estudo das Organizações Educativas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq  
[alicebotler@gmail.com](mailto:alicebotler@gmail.com)

