

EDUCAÇÃO INTEGRAL E VIOLÊNCIA DA ESCOLA

Soraya Cunha Couto Vital¹ (UFMS)
Sônia da Cunha Urt² (UFMS)

Resumo: O cenário da crescente violência no ambiente escolar tem sido objeto de preocupação e de frequentes discussões entre educadores, autoridades, organismos internacionais, estudiosos e pesquisadores, entre outros. Sua ocorrência nesse espaço é multifatorial e coloca em risco as funções educacionais básicas (ensino, aprendizagem, desenvolvimento, socialização) e gera sérias implicações aos integrantes desta comunidade. Diante dessa problemática, o objetivo deste trabalho é apresentar uma análise das concepções de educação integral e sua relação com a compreensão de violência da escola, a também denominada violência institucional, como um fenômeno que faz parte do cotidiano da escola e de suas práticas. Parte-se do entendimento de que nos últimos anos a educação brasileira vem sendo desafiada a ampliar seus compromissos com a educação integral, para além do que historicamente vem cumprindo. Considera que a teoria histórico-cultural, Vygotsky e seus interlocutores, concebe o ser humano em sua totalidade, configurado em sua relação social, e pesquisa como o aluno da escola de educação integral é reputado em sua total dimensão. Para a referida análise, foram selecionadas fontes bibliográficas relacionadas à modalidade da educação integral e ao fenômeno da violência institucional, de diversos autores que têm estudado o tema da educação integral brasileira e da violência da escola, artigos científicos e tirinhas acerca do tema veiculadas na Revista Nova Escola. O resultado da pesquisa indica que a educação integral, com suas diversas concepções, faz parte de um processo que está em andamento, que não permite juízos definitivos. Mas é de suma importância que a violência que a escola, como instituição, pratica, permaneça em pauta, para que sejam desenvolvidas e/ou amadurecidas sistemáticas de trabalho conjunto, para a implementação de atitudes positivas à integralidade do sujeito, com ações que levem em conta a integração, a negociação, as relações estabelecidas no espaço escolar, o diálogo e o respeito mútuo.

Palavras-chave: Educação. Integral. Violência. Escola.

¹ Mestranda em Psicologia: Psicologia e Processos Educativos pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: sorayavital@hotmail.com.

² Doutora em Educação: Psicologia e Educação pela UNICAMP. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: surt@terra.com.br.

Introdução

A violência tornou-se um problema epidêmico. É uma constante no mundo e a cada dia potencializa-se, provocando sérias consequências individuais e sociais.

Manifesta-se de formas variadas e está, entre outros fatores, fundamentada na covardia, na humilhação, no desrespeito ao outro, na agressividade gratuita, cruel, na banalização da vida e na valentia advinda do emprego da força em detrimento do diálogo e da cooperação.

No livro Mapa da violência: os jovens do Brasil, J.J. Waiselfisz(2011 apud Fante, 2012), afirma que os atos de violência apresentam-se hoje na consciência social não apenas como crimes, homicídios, roubos ou delinquência, mas nas relações familiares, nas relações de gênero, na escola e nos diversos aspectos da vida social.

No que tange à escola de educação integral, tais considerações também se fazem importantes, porque se configura como espaço que não está à margem do contexto de violência manifestada na sociedade.

A concepção de educação integral tem sua origem no século XIX, fomentada pela ideia de emancipação humana, proporcionada pelo processo contraditório da sociedade capitalista. Marcada pelo movimento operário que surgiu com a Revolução Francesa, propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual para a superação da dicotomia e a ampliação do significado da luta contra a alienação do trabalhador (SILVA, 2014).

Vygotsky, em “A Transformação Socialista do Homem”, de 1930, escreve que Marx enfatiza o tema da corrupção da personalidade humana, provocada pelo crescimento da sociedade capitalista industrial:

Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral *em todas estas diferentes variantes do tipo humano.*(VYGOTSKY, 1930/2004, p. 02, grifo do autor).

Aproximando esse fenômeno da educação, cabe aqui ressaltar o que Freire (1978) fala acerca das situações violentas e desumanizadoras, em sua obra Pedagogia do Oprimido:

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os exploradores, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro [...]. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a eles são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo. (FREIRE, 1978, p. 45).

Trata-se de reconhecer que a violência é produto e produzida por uma rede de relações – relações de poder – legitimada pela sociedade e comungada pela coletividade, a partir da sua participação e significação.

A escola é, portanto, um dos contextos por onde a violência se expressa, pois como instituição é alvo do poder político, econômico e social. É um espaço de visibilidade social que vem sendo avaliada historicamente em seus diversos aspectos.

Na verdade, as relações entre escola e violência estão na base da constituição da instituição escolar, integral ou não, como os castigos físicos e a humilhação pública, só se modificando a partir de meados do século XX. A criança era destinada a ir para escola quando se pretendia corrigi-la de alguma infração cometida, aplicavam-lhe chicotadas e a escola era tida como uma prisão reservada aos condenados. Por meio da violência a escola era o instrumento para garantir a autoridade (ABRAMOVAY e RUA, 2003).

Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar as concepções de educação integral e sua relação com a compreensão de violência da escola, a também denominada violência institucional, como um fenômeno que faz parte do cotidiano da escola e de suas práticas.

Parte-se do entendimento de que nos últimos anos a educação brasileira vem sendo desafiada a ampliar seus compromissos com a educação integral, para além do que historicamente vem cumprindo. Considera que a teoria histórico-cultural, Vygotsky e seus interlocutores, concebe o ser humano em sua totalidade, configurado em sua relação social, e pesquisa como o aluno da escola de educação integral é reputado em sua total dimensão.

A metodologia consistiu em selecionar e analisar fontes bibliográficas relacionadas à modalidade da educação integral e ao fenômeno da violência institucional, bem como artigos científicos de diversos autores que têm estudado o tema da educação integral brasileira e da violência da escola.

Considerando o referencial da teoria histórico-cultural, Vygotsky e seus interlocutores, que concebe o ser humano em sua totalidade, configurado em sua relação social, foram selecionadas, e também analisadas, tirinhas veiculadas no site oficial da Revista Nova Escola.

Concluiu-se que a educação integral, com suas diversas concepções, faz parte de um processo que está em andamento, que não permite juízos definitivos. Mas é de suma

importância que a violência que a escola, como instituição, pratica, permaneça em pauta, para que sejam desenvolvidas e/ou amadurecidas sistematicamente de trabalho conjunto, para a implementação de atitudes positivas à integralidade do sujeito, com ações que levem em conta a integração, a negociação, as relações estabelecidas no espaço escolar, o diálogo e o respeito mútuo.

1 O que é Educação Integral?

As diretrizes para a educação integral no Brasil têm sido consolidadas a partir de um modelo que altera as concepções de educação e o trabalho da escola, com uma forte tendência à ampliação dos espaços educativos e intensificação das tarefas dos profissionais da educação.

A partir da primeira metade do século XX são encontradas investidas significativas a favor da educação integral brasileira, tanto no pensamento quanto nas ações. Nomes, como Plínio Salgado, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são expoentes deste modelo educacional brasileiro, que propunha uma escola que desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, “visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

Essa multiplicidade de funções atribuiu à instituição escolar um desafio que amplia as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como espaço realmente democrático.

No contexto desta abrangência, a relação tempo, espaço e educação integral talvez seja uma das mais polêmicas quando se discute essa concepção de educação, porque há que se considerar as variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar; espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada, e os diversos profissionais e agentes sociais que podem interagir com o espaço escolar nas relações cotidianas de trabalho e nas representações que se produzem nessa relação.

De acordo com Kerstenetzky (2006) há estudos que consideram que a qualidade do ensino está alicerçada nessa relação de tempos e espaços educativos, e que a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade. Para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (Cavaliere, 2002). Ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos”, de nada adiantará

esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço (COELHO, 1997, p. 196).

Dentre os diversos modos de conceber e/ou definir a educação integral, o CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária (2006 apud Ernica, 2006), afirma que seu conceito é flutuante e não é consensual, o que permite afirmar que há muitas maneiras de se pensar a educação integral.

A respeito das perspectivas teórico-conceituais, históricas e pedagógicas acerca da educação integral, o Texto Referência para o Debate Nacional – Série Mais Educação (Brasil, 2009), considera que faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo, pautado na análise das desigualdades sociais, nos problemas de distribuição de renda, no valor das diferenças segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas, destacando a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil.

Nesse contexto, vale ressaltar que o estabelecimento da educação integral em escolas brasileiras tem ocorrido por meio das políticas propostas pelo Programa Mais Educação que, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

A respeito desta mesma política educacional, o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, no artigo 2, inciso IV, aponta que é necessário “combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial” (BRASIL, 2007, p. 1), sendo esta uma primeira indicação da necessidade da ampliação da jornada escolar.

Acredita-se, assim, que a articulação entre o horário regular e o horário complementar possa ajudar no processo educativo. Entretanto, Arroyo (2012, p. 34) atesta que há necessidade de “superar o dualismo entre os dois turnos” e Gadotti (2009, p. 29) entende que

“a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”.

Considerar o tempo integral e os termos que o acompanham, “ampliado” (Brasil, 1996) e “contraturno” (Brasil, 2007), é entender que há uma relação entre o tempo de permanência na escola e a qualidade da educação. O Programa Mais Educação expõe esta ideia ao afirmar que

[...] o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2009, p. 28)

Consequentemente, a visão de integralidade assume esta premissa como ponto primordial à qualidade da educação em suas escolas participantes. Porém, é necessário alargar esta compreensão, rever, de modo geral, como esse tempo é empregado no cotidiano escolar. Considerá-lo de forma isolada, descontextualizada, não contribuirá para uma visão realista e aprofundada da educação integral.

Pensar o tempo integral, pressupõe pensar também em dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, reprovação e outros fatores que fazem parte do universo educacional brasileiro. Acrescentar tempo ao período em que o aluno permanece na escola, também implica pensar a respeito da qualidade, porque práticas conteudistas, pobres em valores sociais, éticos e culturais, entre muitas outras, não são o caminho para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral, mesmo parecendo que a legislação apresente como solução para a escola pública.

Ainda nesse contexto, não pode-se olvidar a integralidade do sujeito/aluno da escola de educação integral. Vygotsky (1986) definiu o sujeito como uma multiplicidade na unidade e afirmou que “o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo (funções sociais construídas segundo a estrutura social)” (VYGOTSKY, 1986, p. 46).

Segundo Urt (2015), os constructos teóricos da teoria histórico-cultural, que oferecem uma contribuição à educação, devem ter fundamento básico numa concepção de homem como um ser concreto, definido socialmente e não mais como um ser único e universal.

Nesse sentido, vale ressaltar que a constituição do sujeito realiza-se por meio da relação dialética apropriação/objetivação, no contexto de sua cultura, mas essa constituição

não pode ser considerada sempre com vistas à hominização, e vai depender das condições objetivas de vida e de trabalho, em sociedade. Assim, será alienador todo processo que não resultar na apropriação dos bens da cultura e no sujeito humanizado.

A perspectiva histórico-cultural entende que pensar o homem como um agregado de relações sociais implica considerar o sujeito em uma perspectiva da polissemia, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. Nesse sentido, o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética. Ele é um ser significante, que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo e reflete todos os eventos da vida humana (MOLON, 2015).

O processo de individuação consiste em transformar funções sociais (que são relações reais entre pessoas) em funções psicológicas. Ao apropriar-se dessas relações sociais na forma de funções psicológicas, o sujeito apropria-se também dos significados (criados pela cultura) que perpassam essas relações. Não é a “natureza humana” que explica o modo de ser e de se relacionar de uma pessoa, mas as relações sociais em que está envolvida, personalizando a realidade social, cultural e histórica na qual vive. Portanto, a constituição do sujeito implica em aspectos de alteridade (pois se faz em relação) e é mediada pelas relações sociais que carregam os significados da cultura.

Sendo assim, o sujeito/aluno que ocupa os espaços educativos do Programa Escolas Interculturais de Fronteira deve ser percebido como um ser multidimensional que nunca está pronto. A incompletude faz parte do “ser integral”, que não pode ser considerado como aquele que só se adapta à cultura proposta pelos conteúdos escolares, mas transforma-a e, ao transformá-la, transforma a si mesmo. Ele sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja... tem a capacidade de criar o mundo da cultura, por meio dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos, e vai se transformando sempre, conforme suas experiências de vida.

Godoy (2015) compreende que a educação é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Afirma que educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição.

2 Violência da Escola – Tirinhas em Análise

O cenário da crescente violência no ambiente escolar tem sido objeto de preocupação e de frequentes discussões entre educadores, autoridades, organismos internacionais, estudiosos e pesquisadores, entre outros. Sua ocorrência nesse espaço é multifatorial e coloca em risco as funções educacionais básicas (ensino, aprendizagem, desenvolvimento, socialização) e gera sérias implicações aos integrantes desta comunidade.

Conceição e Reis (2012) afirmam que o conceito de violência é dinâmico e volátil e que defini-la exige certo cuidado porque seu significado se modifica conforme o contexto social e histórico em que está inserido. Seus tipos, natureza e o grau de visibilidade estão em constante transformação.

Por violência, Sposito (2002) entende e define:

[...] violência é todo o ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega, assim a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. As violências verbais (palavrões, injúrias, insultos, xingamentos, ofensas e ameaças) geralmente precedem ocorrências mais graves, como as agressões físicas. (SPOSITO, 2002, p.60).

Generalizada na sociedade, a violência atinge o contexto escolar referenciada em diversos condicionantes. Há uma multiplicidade de fatores que a favorece e, como Debarbieux (1999) observa, a violência, a transgressão e a incivilidade manifestam-se na sociedade, na comunidade, na família e na escola.

A violência manifestada na escola é um fenômeno complexo que reflete as violências existentes nos demais meios sociais. Ela pode se manifestar tanto nas relações interpessoais como nas ações contra o patrimônio público, bens alheios e uso e tráfico de drogas nas redondezas da escola, por exemplo. As discriminações e os preconceitos presentes no espaço escolar também são violências simbólicas utilizadas para manter os grupos subalternos nos lugares sociais para eles construídos pela classe dominante (CONCEIÇÃO e REIS, 2012).

A respeito da percepção da violência no ambiente escolar, Abramovay e Rua (2003) afirmam que o fenômeno muda de acordo com o olhar pelo qual esse meio é abordado. No passado, as análises recaíam sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos (punições e castigos corporais). Na literatura contemporânea, sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas privilegiam a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra a propriedade (vandalismo, por exemplo) e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos.

Segundo Debarbieux (1999 apud Abramovay e Rua, 2003), a escola está mais vulnerável a fatores e problemas externos (como o desemprego e a precariedade da vida das famílias nos bairros pobres). Ele menciona, também, o impacto da massificação do acesso à escola, a qual passa a receber jovens negativamente afetados por experiências de exclusão e pertencimento a gangues, o que implica consequências para todos os membros da comunidade escolar: alunos, pais e professores. Esses fatores externos de vulnerabilidade se somam àqueles decorrentes do aumento das condutas delinquentes e de incivildades na escola. Embora os fatores externos tenham impacto e influência sobre a violência escolar, é preciso tomar cuidado com o fato de que, dentro da própria escola, existem possibilidades de violência.

Entretanto, para Aramis (2011), é inadmissível estudar as motivações desencadeadoras da violência sob uma única ótica, sob um isolado prisma, uma vez que os envolvidos na violência não se restringem meramente à vítima e ao agressor, mas abrangem todos os componentes da comunidade escolar, ou seja, todo e qualquer personagem que participa direta ou indiretamente no fenômeno: alunos, professores, pais, funcionários, colegas e responsáveis e/ou gestores destes estabelecimentos de ensino.

Patto (2005) considera que

[...] para cuidar da violência *nas* escolas, é preciso cuidar da violência *das* escolas. A violência existente nas escolas não é só fenômeno externo a elas, que adentra os prédios escolares. A violência é sobretudo fenômeno intrínseco às práticas escolares. (PATTO, 2005, p. 38).

Nesse sentido, o pesquisador francês Bernard Charlot (2002), especialista no assunto, considera que a violência no ambiente escolar precisa ser encarada sob um conceito com três faces: violência **na** escola, violência **da** escola e violência **à** escola.

Violência **na** escola é a que reproduz uma realidade externa a ela, quando a instituição está inserida em um contexto violento. Evidencia-se por pequenos furtos, consumo de drogas e outras situações características do entorno. Violência **da** escola é a que ocorre quando a própria instituição agride os estudantes de maneira velada com regras abusivas ou arbitrárias. A violência **à** escola é representada pelas situações em que se macula a instituição ou os que a representam – como quando alguém causa danos ao patrimônio escolar ou agride o outro fisicamente (CHARLOT, 2002).

Nesse contexto, ligada às políticas educacionais e, mais especificamente, à maneira como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional, há uma violência que foi chamada por Bourdieu (1989) de violência simbólica, que, segundo ele, é a principal

violência promovida pela escola, que estaria caracterizada como uma violência da escola. Esse conceito foi proposto com base em uma visão da sociedade como um campo de dominação e de reprodução dissimulada das desigualdades sociais nas instituições, o que contraria a ideia de igualdade de oportunidades.

Neste artigo, considera-se a **violência da escola**, a também denominada violência institucional ou simbólica, como um fenômeno que faz parte do cotidiano da escola e de suas práticas. Para a análise foram selecionadas 5 (cinco) tirinhas disponíveis no site da Revista Nova Escola (2015), que evidenciam algumas situações deste tipo de violência vividas pelo personagem Calvin. São elas:

Tirinha 1:



Fonte: Revista Nova Escola. <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>

Tirinha 2:



Fonte: Revista Nova Escola. <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>

Tirinha 3:



Fonte: Revista Nova Escola. <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>

Na **tirinha 1** verifica-se que Calvin, o aluno, apresenta uma aparente indisciplina quando teatraliza sua aceitação de ir ao quadro a pedido da professora, o que, na verdade, pode ser entendido como uma maneira de o aluno expressar que deseja fazer as coisas de uma maneira diferente daquela que lhe é proposta rotineiramente da mesma forma.

Na **tirinha 2** a professora de Calvin mostra-se insatisfeita com o comportamento de Calvin, que fantasia, criativamente, a situação de repreensão. A professora, ao invés de resolver a questão que acredita ser de mal comportamento, transfere o problema para o diretor que, ao que parece, tinha muito menos condições do que ela de intervir na situação.

A terceira **tirinha** desta sequência, a **3**, apresenta Calvin e Susi, sua amiga de classe, apavorados diante de um chamado do diretor ao seu gabinete. Demonstra um clima de grande medo a possíveis sanções que poderiam ser aplicadas a ambos. O pensamento de insatisfação com o trabalho, expresso pelo diretor, revela sua indisposição para lidar com algum tipo de situação relacionada aos alunos.

No contexto educacional, as relações de poder existem entre estado/escola, gestores/professores/alunos, professores/alunos, alunos entre si, pais/alunos, pais/escola, comunidade/escola. Neste contexto, sem dúvida, convivem muitos círculos de poder, que se interpenetram, cruzam-se, ou se sobrepõem na medida em que as pessoas, em seu convívio social, estão submetidas a diferentes formas e dinâmicas de poder. E, assim, estão por conviverem com vários destes círculos de poder, a depender do número de grupos sociais aos quais pertencem e das várias dimensões e níveis de poder, do institucionalizado ao das próprias relações interpessoais estabelecidas neste contexto (GOMES, 2013).

No caso das tirinhas em questão, a violência da escola é evidente. A professora desvaloriza a autonomia do aluno, quando ele expressa sua insatisfação em fazer as coisas sempre do mesmo jeito e, sem saber o que fazer com seu “ato indisciplinar”, encaminha-o ao

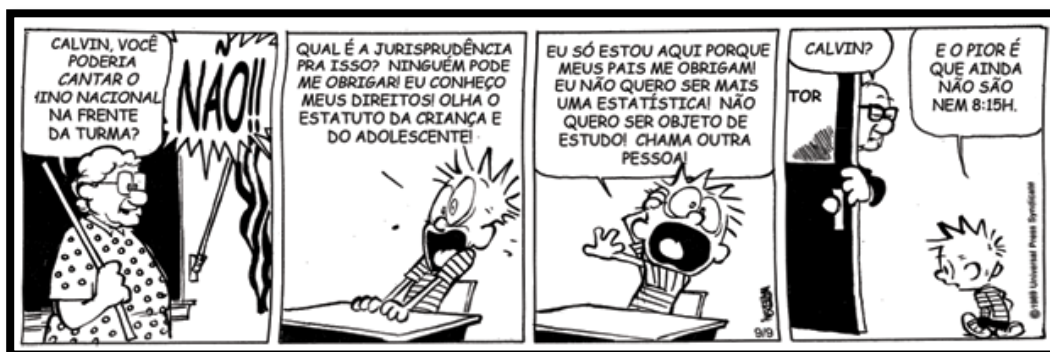
diretor que, por sua vez, apresenta-se despreparado ou desmotivado para tratar desta e de outras situações. Ao que parece, sua gestão está pautada na coerção, na repressão e na força. Pelo menos é o que a reação dos alunos demonstra.

A autoridade de ambos está comprometida. Dela, porque de forma ameaçadora abdica quando transfere a questão ao gestor, dele porque parece estar acostumado a agir de maneira inadequada, autoritário aos olhos dos alunos, mas cansado e desinteressado internamente.

Santos (2001) afirma que compreender a relação entre escola e violência implica na reestruturação das relações sociais no contexto escolar. No espaço escolar a violência também se identifica com o poder, e este entendido como a capacidade geral do homem de agir sobre outro homem, ou até mesmo de determinar seu comportamento individual e social de forma que violência e poder se identificam no sentido de força exercida de uns sobre os outros.

As últimas tirinhas também evidenciam situações que acontecem no ambiente escolar e conduzem a uma reflexão a respeito da violência gerada em seu interior.

Tirinha 4:



Fonte: Revista Nova Escola. <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>

Tirinha 5:



Fonte: Revista Nova Escola. <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>

As situações apresentadas acima estão relacionadas às regras estabelecidas pela escola e/ou pelo professor em sala de aula. Proibir o chiclete (**tirinha 4**) é uma regra convencional, que pode ser questionada, dialogada, e ser solidário é uma regra moral. Nesse caso, a professora de Calvin juntou tudo. As regras estavam confusas, o que fez com que o aluno não compreendesse sua ida ao gabinete do diretor mais uma vez.

Na situação seguinte (**tirinha 5**), há evidência de imposição de regras. A professora procura impor a disciplina e a ordem em sala de aula mediante a utilização da força de suas palavras de ordem. A sala de aula é um ambiente onde os alunos devem se aquietar, do contrário sofrem punições. Entretanto, quando a conversa é proibida, o educador, ou a escola como um todo, perde a oportunidade de favorecer a troca de ideias, do diálogo saudável e da participação discente no processo de elaboração das diversas regras necessárias dentro e fora da sala de aula.

La Taille (2005) afirma que

[...] a regra em si não diz nada. As escolas não conseguem obediência porque seus princípios não ficam claros [...] quem garante a moralidade é o indivíduo, portanto, deve haver um sentimento de obrigatoriedade “interno”, que pode ser de “medo” ou de “respeito”. Na escola, não vemos educação moral, mas imposição nas regras. (LA TAILLE, 2005, p. 1)

As regras de uma instituição educativa devem ser cuidadosamente construídas, visto que elas interferem na qualidade das relações interpessoais. Torna-se importante a discussão de como elaborá-las, para que não sejam cumpridas pelos alunos apenas por obediência, mas por compreenderem a sua real importância nas interações em grupo.

Tognetta e Vinha (2007) postulam que é urgente a revisão dos regulamentos de muitas escolas que pretendem educar para a autonomia. Afirmam que

[...] em geral, estes prescrevem um rol de regras em que se misturam as convencionais (incluindo as organizacionais) e as morais, algumas unilaterais e autoritárias, outras desnecessárias. O fato é que, quanto mais regras, menos as pessoas as cumprem. Por essa razão, antes de decidir quais as regras de uma escola é necessário refletir quais os princípios norteadores que serão o “espírito” dessas regras. É como se a escola informasse a todos: “esses são os nossos valores básicos e inegociáveis”. Esses princípios norteadores, como a justiça, o respeito (a si, ao outro e ao patrimônio), a igualdade e a dignidade, servirão de parâmetro para a elaboração das regras. (TOGNETTA E VINHA, 2007, p. 35).

Em concordância com essa concepção, Macedo (1994) esclarece que as regras são regidas por alguns princípios, que seriam: a flexibilidade, a adequação às necessidades particulares de cada grupo, a participação ativa dos integrantes na sua elaboração, a regularidade e o seu cumprimento por parte de todos que o integram. No que tange à educação

integral, estes princípios têm total razão de ser, porque esta modalidade educacional remete à ideia de integrado, ou seja, no sentido da superação da fragmentação do ser humano.

Diante de tais características, a violência da escola também é percebida na incoerência entre os princípios e as ações praticadas em relação às regras elaboradas nas instituições educativas. Portanto, cabe aos educadores refletir atentamente durante a sua elaboração e observar, na sua prática, se há coerência entre os princípios que as norteiam e as ações deles decorrentes. Só assim haverá respeito em seu cumprimento.

A escola é um espaço destinado aos processos educacionais, à formação humana emancipatória e, segundo Saviani (2003, p.13), essa educação seria o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Esse espaço, com a violência, deixa de cumprir sua função, produzindo e reproduzindo condutas contrárias.

No âmbito da teoria histórico-cultural, Ristum e Bastos (2004) apresenta uma visão vygotiskiana para o estudo da violência desencadeada pelas ações e relações daqueles que compõem o ambiente escolar. Em seu texto “Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental”, ela afirma que

As formulações da teoria sociohistórica, proposta inicialmente por Vygotsky, forneceram as bases necessárias às justificativas para os propósitos deste trabalho, colocando a violência e a interação professor-aluno como fenômenos sociais relevantes para a construção da individualidade dos alunos, especialmente em um período de desenvolvimento em que a internalização de valores sociais, morais, éticos e religiosos ocorre com maior intensidade. (RISTUM e BASTOS, 2004, p. 226).

Olhar para a violência da escola pelo viés da teoria histórico-cultural é olhar para além do superficial, buscando a essência do problema, suas contradições e consonâncias. É considerar as relações – do sujeito com o outro e do sujeito com o contexto social – como essenciais para sua constituição.

A violência interfere no desenvolvimento humano, visto que o desenvolvimento psicológico, assim como o comportamento, é constituído ao longo da vida por meio do processo de interação com seu meio social. Ao mesmo tempo em que internaliza esse repertório social o sujeito o modifica (REGO, 2003).

A violência gerada na escola, muitas vezes velada, apesar de depender de inúmeras variáveis, infere decisivamente na formação humana, pois acaba por se tornar uma ação que os atores escolares internalizam como parte da cultura atual. Seu processo de constituição, por essas interações sociais, mediadas pelas diferentes formas de violência da escola, receberá

informações e influências que alteram a função primordial da educação, no sentido do desenvolvimento de funções psicológicas e comportamentais.

Considerações Finais

A educação integral, com suas diversas concepções, faz parte de um processo que está em andamento, que não permite juízos definitivos, mas é de suma importância que a violência que a escola, como instituição, pratica, permaneça em pauta, para que sejam desenvolvidas e/ou amadurecidas sistematicamente de trabalho conjunto, para a implementação de atitudes positivas à integralidade do sujeito, com ações que levem em conta a integração, a negociação, as relações estabelecidas no espaço escolar, o diálogo e o respeito mútuo.

No que diz respeito à violência, esta não se encontra no ambiente escolar sem estar também presente nos demais contextos da vida humana, e representa, em si mesma, um reflexo das vivências e das relações existentes na sociedade em geral.

Por isso a violência da escola, institucional, simbólica, deve ser vista como um fenômeno de diferentes níveis e com múltiplas determinações e sua análise não pode ser feita de maneira simplista ou reducionista, o que dificulta discriminar as suas diferentes formas de ocorrência e manifestações, nem a partir de explicações totalizadoras, que impedem considerar como a escola institui e controla as relações que ocorrem em seu interior.

Quando este fenômeno é pensado dentro do contexto de educação integral, não realizada somente em escola com carga horária estendida, mas, principalmente, por e para sujeitos considerados em sua totalidade, há que se expandir a compreensão deste significado. Uma compreensão que possibilite experiências educativas diferenciadas, que ressaltem, analisem e problematizem os princípios e as diversas concepções da educação integral e possibilitem um enfoque plural das ações que acontecem dentro da instituição escolar.

Pensar a respeito da violência da escola que pretende educar integralmente, pressupõe analisar os vários personagens que compõem esse cenário, isto é, os distintos atores que expressam os diferentes significados para a problemática em questão, como também a situação do cenário social além-muros da escola. Patto (2005, p. 29) lembra que aqueles que estão no cotidiano escolar vivenciam diariamente uma realidade que agride e frustra os participantes da vida escolar, por isso é de suma importância “voltar para dentro das escolas o olhar dos que se preocupam com violência escolar”.

É certo que as questões abordadas neste estudo requerem aprofundamento, contudo espera-se que as considerações aqui apresentadas tenham contribuído para a compreensão da temática e instigue novos questionamentos e novas pesquisas.

Referências

ABRAMOVAY, M. RUA, M. da G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras, 2003. Disponível

em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em 04 de setembro de 2015.

ARAMIS, A. L. N. **Bullying**: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 24 de setembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Série Mais Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional, p. 15 – 20. Brasília, 2009.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 2.083**, de 27 de janeiro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso 14 de outubro de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 27 de julho de 2015.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Série Mais Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional, p. 15 – 20. Brasília, 2009.

CAVALIERE, A. M. **Escolas públicas de tempo integral**: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, p. 432-442, 2002.

COELHO, L. M. C. da C. **Escola pública de horário integral**: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, Papirus, 1997.

CONCEIÇÃO, M. I. G. e REIS, T. T. **Violência nas escolas**: tendências mundiais. In: AMPARO, D. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. et al (Orgs.) *Adolescência e Violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais*. Brasília: Liber Livro e Editora Universidade de Brasília, 2012.

DEBARBIEUX, Éric (Coord.). **La violence à l'école**: approaches européennes. Institute National de Recherche Pédagogique. In: *Revue Française de Pédagogie*, n.º 123. avril, mai-juin, 1999.

ERNICA, M. **Percorso da educação integral no Brasil**. In: CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Tecendo Redes para a Educação Integral – Seminário Nacional*. São Paulo: 2006.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying** – Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7ª ed. – Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, C. B. **Violência nas escolas**: uma realidade a ser transformada. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

GODOY, M. et al. **Conceito de Educação Integral**. Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em 30 de julho de 2015.

KERSTENEETZKY, C. L. **Escola em tempo integral já**: quando quantidade é qualidade. In: *Ciência Hoje*. v. 39, n. 231, p. 18-23, outubro, 2006.

LA TAILLE, Y. Em busca dos valores morais e éticos. **Revista Direcional Escolas**, ed. 5, jun. 2005.

MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MOLON, S. I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2015.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de Indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

REGO, T. C. (2003). **Memórias de escola**: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes.

RISTUM, M.; BASTOS, A. C. de S. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência e Saúde Coletiva**. v. 9, n.1. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232004000100022. Acesso em 20 de outubro de 2015.

SANTOS, J. V. T. dos. A Violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022001000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20 de outubro de 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral**: Impasses e Desafios. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

SPOSITO, M. P. Percepções sobre jovens nas políticas de redução em meio escolar. **Revista Pró-posições**. São Paulo, v. 13, n. 3, p.71-83, set./dez., 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TIRINHAS Calvin e seus amigos. **Revista Nova Escola**. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos428892.shtml>. Acesso em 03 de agosto de 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre as práticas das regras e assembleias na escola. Coleção Cenas do Cotidiano Escolar. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

URT, S. da C. **A Educação Integral e o Sujeito Integral**: Repensando possibilidades de articulação entre Psicologia e Educação. UFMS, 2015.

VIGOTSKY, L. S. (1930/2004) **A transformação socialista do homem**. Versão Marxists.org Brasil. Disponível em: <http://www.vigotski.net/tsdhmarx.pdf>. Acesso e, 20 de outubro de 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Concreta do Homem**. Universidade de Moscou, 1986.

WASELFISZ, J.J. **Mapa da Violência 2013: Homicídio e Juventude**. Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos. Rio de Janeiro, 2013.