

VIOLÊNCIA NA ESCOLA X VIOLÊNCIA DA ESCOLA

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino - Unifran
lrpaulino@uol.com.br

Eixo temático:

Violências e convivência nas Escolas: Fatores, manifestações e relações sociais no espaço;

Agência financiadora: não contou com financiamento.

Resumo

O presente artigo versa sobre a temática da violência que envolve pares e autoridades em instituições escolares sobre dois lados distintos: o primeiro deles refere-se à violência enquanto ações agressivas e muitas vezes criminosas, contra a autoridade ou contra os pares (bullying) apresentadas por alunos, crianças e adolescentes na escola. Já o segundo aponta para a violência da própria escola, que, na tentativa de vencer tais situações utiliza sanções e de intervenções também violentas que ferem o direito de se frequentar espaços que contribuam para o desenvolvimento de pessoas autônomas e equilibradas. Entender, portanto, como as ações da escola podem superar a violência nesta instituição nos impulsiona a, primeiramente, compreender o fenômeno: por que o homem é, ou, está, violento? As explicações, do ponto de vista das teorias que estudam o desenvolvimento moral uma perspectiva interacionista, bem como de pesquisas recentes sobre o que tem indignado adolescentes de 13 a 15 anos em escolas públicas e particulares apontam para uma questão fundamental: é preciso que haja uma mudança profunda nas ações dessa instituição educativa para que crianças e adolescentes possam adequar o sentido que dão às suas vidas a um conteúdo ético. Os resultados encontrados atestam que os adolescentes entrevistados não se reconhecem em um espaço público. Crianças e adolescentes, vítimas e agressores não respeitam ao outro já que não mantêm por si, um auto-respeito e nem estão, com as medidas tomadas pela escola, capazes de coordenar diferentes pontos de vista e por reciprocidade, pensar no bem a si e no bem a outro.

Palavras-chave: Violência; Ética; Escola; Autoridade; Bullying.

Introdução

Pensar o tema de violência na escola implica considerar uma gama de reflexões sobre como esta instituição tem entendido a natureza humana e a partir disso, como tem realizado intervenções a um problema que se alastra em tempos atuais, mas convenhamos, ao mesmo tempo tem sua existência remota como o próprio homem. Sim, pois, a utilização de formas agressivas para resolver seus conflitos interpessoais é comum aos homens em diferentes

tempos. Pensá-la, a violência na escola, é o que nos parece um desafio maior, por que na escola? Ou, por que esta conduta tida como a ausência de moral ou se ainda quisermos, a ausência de respeito ao outro tem sido freqüente numa instância que exatamente objetiva a formação do homem ou sua “educação”? E se ainda para bem entender sobre o tema, nos perguntarmos: Poderíamos supor uma violência **na** escola e **da** escola?

As respostas para nossas perguntas não nos parecem fáceis. São, outrossim, implicadas numa necessidade de entender as relações que se estabelecem nessa instituição, mas, sobretudo, antes, compreender a natureza desse fenômeno o que certamente nos promoverá a compreensão de intervenções adequadas para o declínio de tais condutas. Começemos, pois, nossa primeira tarefa.

Compreendendo o fenômeno

Uma ação violenta é, antes de tudo, uma forma de resolver um conflito. Porém, esta forma pressupõe o uso de coesão física ou psicológica, uma agressão cujo cerne é a “intenção de causar prejuízo ao outro, aliada a expectativa de que tal objetivo será atingido” (LEME, 2004, p. 165).

Vejam que há aspectos bastante interessantes do ponto de vista psicológico nesta definição de violência: parece-nos evidente que a ação violenta causa um “mal” a outro e ao mesmo tempo um “bem” a si. Essa reflexão ainda nos será importante para entender o fenômeno. Antes, porém, passemos a pensar suas causas: o que leva alguém a “causar” o mal a outro?

De fato, essa pergunta motiva o homem a buscar respostas para seu comportamento há muito tempo. As investigações ao longo da história humana parecem se dividir em duas vertentes: seriam causas internas ou externas? No entanto, é à luz das pesquisas que concebem esses fatores integrados é que podemos compreender melhor esse fenômeno.

Muitos trataram o tema da violência elucidando, por exemplo, *a ausência de um desenvolvimento cognitivo*. Ora as próprias formas de violência denunciam essa propriedade: o crime organizado, pelo próprio nome, requer uma variedade de abstrações reflexivas, de controle de variáveis que depõe contra essa tese (LA TAILLE, 2006a).

Outras teses, retomadas na atualidade sobre a possível existência de causas biológicas, como a presença de um cromossomo XYY em sujeitos cujas ações são criminosas, ainda não

nos parece suficiente para explicar a violência até porque não há uma regularidade nos resultados dessas investigações. Isso, embora haja um número bastante promissor de pesquisas atuais nas Neurociências que tendem a constatar a presença de modificações fisiológicas que apontam para mais uma variável que interferirá na relação com os outros em casos de sujeitos violentos.

Algumas pesquisas apontam para os aspectos afetivos com o determinante das condutas violentas - emoções contidas, tristezas e frustrações seriam o cerne para tais ações? No entanto, esta tese nos parece ainda insuficiente para pensar as causas da violência, ainda que entendamos como relevante a ação dos afetos, como ainda veremos. Se tomarmos como referência um estudo atual sobre como um estado de ânimo das pessoas interfere no encadeamento de um juízo moral até poderíamos supor que mesmo numa direção contrária à moral essas teses poderiam se sustentar... Contudo, há outras investigações que comprovam que tais emoções de tristeza ou alegria, são insuficientes ainda para pensar a moral ou a falta dela. Astor (1994), por exemplo, numa pesquisas com crianças ditas como agressivas e não-agressivas encontra um sentido comum entre as segundas: estas atribuem, a personagens violentos, sentimentos de bem estar (a alegria não estaria, portanto, vinculada a elementos mais morais). Por isso, suas investigações chamadas de pesquisas sobre o “feliz agressor” parecem fortalecer uma crescente corrente em que a afetividade, entendida como energética da ação (PIAGET, 1954), é constituída na verdade, de um domínio bem maior do que os estados de ânimo: o que move o homem a agir é um investimento afetivo dotado de emoções e de sentimentos. Esses últimos tendem, pela própria constituição humana em que não há “fim” sem “meio” (e, portanto, as ações humanas são movidas pela afetividade mas conduzidas pela razão), a serem morais. De fato, parece haver algo maior: a vergonha, a culpa, o arrependimento, a admiração, a indignação, o auto-respeito ou a honra, como sentimentos que podem regular as ações. Podemos pensar num exemplo: uma pessoa que se sente irritada e com raiva por ter sido insultada injustamente, recusa-se a discutir de forma ofensiva ou agredir, pois sentiria culpa ou vergonha se o fizesse. Ao ter atitudes assertivas e respeitadas nessa situação, ela tem a sensação de honra, satisfação interior por ter sido nas ações fiel aos seus princípios. Ainda voltaremos nessas discussões, mas, por hora, passemos a pensar em alguns fatores, agora externos, que podem ser tomados também para o entendimento das causas da violência.

Muitos autores, dentre eles Steinberg (1994); Azevedo e Guerra (1995) têm salientado a importância de se considerar a influência do meio em que vivem meninos e meninas autores de violência. Steinberg, por exemplo, acentua a violência como resultado de relações familiares pautadas na ausência de transmissão de valores contrários à violência, ou em que os pais utilizam severas punições ou ainda, como fruto de relações em que os pais são negligentes. Azevedo e Guerra (1995) encontram também em suas pesquisas sobre violência domésticas, muitas ações também geradas pelo uso de punições também violentas.

Agora vejamos que, se tomarmos esse nosso recorte das causas da violência como somente advindas de um meio ou ainda como tendência hereditárias, poderíamos empobrecer nossos estudos de tal maneira a considerar o ditado popular “filho de peixe, peixinho é” (atribuindo tanto o valor às teses etológicas quanto àquelas que enfatizam o meio - fatores externos - como causas das violências).

Piaget (1932/1994) já teria assegurado que a interação entre esses fatores é que leva à constituição de uma identidade humana. Interessantemente, uma pesquisa recente conduzida por Melillo (2005) parece comprovar que nossa ressalva a essa questão é verdadeira. Pesquisando as formas de resolução de conflitos de filhos de pais cujas relações eram tumultuosas ou em que havia situações de desrespeito e de violência, geradas pelo uso do álcool ou de outras drogas, o autor encontra um número significativo desses filhos cuja forma de relações estabelecidas não se pareciam em nada com a experiência de seus progenitores. Em outras palavras, ainda que filhos dessa “convivência desrespeitosa” alguns “resistiriam” e tinham formas mais morais e equilibradas em suas relações. Como explicar esse resultado? Dirá-nos o autor que há um fenômeno chamado atualmente de “resiliência” ou a capacidade de certos corpos de “resistir” a uma pressão do meio e conservar a própria identidade. Se concordarmos com tais teses, poderemos então descartar as hipóteses de que o meio seria o grande vilão da formação moral violenta...

Chegamos, pois, a uma outra concepção das causas de violência pois há de se considerar a extensão desses fatores e sua intersecção. Onde? Os estudos de Blasi (1993); Colby & Damon (1993) Taylor (1998) e outros parecem evidenciar que há um “lugar” em que se elaboram as ações morais e porque não dizer, aquelas também contrárias a essas.

Nesse processo de expansão de si na busca do ser valor, vão sendo construídas imagens sobre como eu sou, o que admiro, o que me envergonho, o que me satisfaz, do que sinto culpa... formando imagens sobre mim mesmo, ou seja, de como eu me vejo e de como

eu quero ser visto. Assim sendo, é na identidade do sujeito, ou em outras palavras, no conjunto das representações que os sujeitos têm de si¹ que se integram e se resignificam as relações que se estabelece com o meio. Dito de outra forma, é na identidade em que se integram os investimentos afetivos que chamamos de “valores” (Piaget, 1952) e os resultados desses, a si e aos outros.

Por certo, as informações de natureza social são “incorporadas gradualmente como normas nos sistemas de crenças e valores do sujeito” (ELLSWORTH, 1994) e, portanto é na interação que essas representações de si vão se constituindo. Dessa forma é possível compreender o que nos aponta Steinberg (1994): afirma o autor, a partir de suas investigações sobre as relações familiares e sociais que uma frustração sentida por um sujeito nessas relações e mesmo a intensa exposição à violência levam a um comportamento negativista que evolui progressivamente para um comportamento agressivo. Vejamos que tal comportamento negativista pode ser traduzido como uma certa ausência de valor de si. Esse nos parece um passo fundamental para entendermos as causa da violência. Adler, em 1935, já teria afirmado: “Há muito tempo que insisto no fato de que ser homem é sentir se inferior” (ADLER, 1935, p. 79).

E o que se constitui a eterna busca do homem? Responderia o próprio Adler “uma superação de si” (ADLER, 1935, p.84). O homem almeja, dia após dia, uma imagem positiva que o represente. Não seria também o que afirmaria Gustave Le Bon ao constatar que o homem, mesmo não tendo suas ações comumente pautadas na violência, pode passar a tê-las quando na presença de outros, na busca de uma boa imagem ou de “pertencer”?

Interessantemente, a antropologia parece ter se apossado de tais teses: afirma Zaluar (2004) que o que pode explicar a violência urbana é na verdade, mais um certo “ethos de hipermasculinidade” do que a interferência de fatores culturais ou sócio-econômicos (embora esses estejam presentes na formação daqueles). É a busca de um valor positivo de si, de um “ser melhor” diante dos outros e de si mesmo que pode explicar, portanto, como somatória de todos aqueles fatores elencados anteriormente, a violência humana.

Em uma palavra, podemos dizer que há algo anterior a busca do respeito ao outro: há de se convir que pelo auto-respeito ou a capacidade, em termos morais, de atribuir-se valor e satisfazer-se, que se pode respeitar ou atribuir valor a outros. Parece-nos, portanto, que as

¹ Conceito europeu trazido por Perron (1991) , equivale parcialmente aquele como aos americanos - self concept.

ações desrespeitosas ou violentas que nossos meninos e meninas podem acometer são movidas por uma ausência de um valor de a si ou um auto-respeito.

Todo esse quadro apresentado sobre a formação de um valor humano parece-nos que pode assim ser resumido: como vimos, para respeitar o outro, é preciso primeiro um respeito a si próprio. Por sua vez, esse auto-respeito é possível quando se tem um autoconhecimento capaz de inserir a pessoa num espaço de questões: quem eu sou? o que minha vida significa? (LA TAILLE, 2002; 2006). Aliado a tal conhecimento de si, existe toda uma esfera de investimentos que foram sendo constituídos enquanto valor para cada um e que depende, indubitavelmente, das relações estabelecidas entre pares e com as autoridades tidas como significativas na vida da pessoa: quando minhas ações foram valorizadas - quando tive êxito mesmo mentindo para tanto, quando fui generoso, quando resolvi um problema coordenando perspectivas e cooperando ou quando fui agressivo, mas ganhei a disputa? - e que resultaram em satisfação pessoal. Concordamos com La Taille (2006) quando considera que a auto-estima consiste em ter consciência de ser bom e de suas capacidades; no entanto, essa valorização de si próprio muitas vezes pode ser constituída de representações positivas de si estranhas ou até contrária aos valores morais. Nesse sentido, para que a auto-estima possa se tornar um auto-respeito é preciso que aquela incida sobre valores morais. Por isso dizemos que o auto-respeito é um caso particular de auto-estima regido pela moral: quando a pessoa vê valor em suas ações generosas, justas, honestas (agir moralmente com o outro) isso lhe causa um efeito positivo, ou uma espécie de “ficar bem consigo mesma” por ter agido bem.

É, pois, como motivadores ou resultados de nossas ações, que temos defendido um importante componente de nossa identidade para entender as condutas morais ou não morais de nossos sujeitos: os afetos. Em outras palavras, a vergonha, a admiração, a culpa ou o arrependimento parecem comprovar que os conteúdos morais que escolhemos para agir com tolerância ou com violência, dependem desse auto-respeito que fomos construindo nas relações que estabelecemos.

Diria La Taille (2002, p.46) que não é “em razão do amor do outro que se sente vergonha, mas de alguma forma em razão do amor por si próprio entendido como as buscas de representações positivas no campo da moralidade”.

Por certo, não fora em vão que o pensamento piagetiano se remeteu a pensar a autonomia como integração do valor a outro e a si mesmo. Agir autonomamente implica levar em conta o respeito ao outro, mas, como satisfação a si mesmo: é o que podemos ler nas

entrelinhas do que Piaget chamou de respeito nessa tendência moral intitulada autonomia. Há nela, um sentimento misto de outros - o amor ou a admiração ao outro, tentando corresponder um valor que se quer ter, e, ao mesmo tempo, um medo de decair “aos próprios olhos”, ou de perder àquela imagem positiva de si (PIAGET, 1932/1994).

Se essas são, para nós, afirmações caras, é possível propor que um olhar à superação da violência seja um olhar à construção desse auto-respeito imprescindível ao desenvolvimento de condutas contrárias a moral.

Eis que chegamos a um ponto crucial nessas nossas discussões - como fazer com que essa construção seja voltada à valores morais e não violentos? Tal resposta sugere-nos um contraponto: é tarefa da escola a superação da violência? É o que passamos a discutir.

A violência na escola e da escola.

O tema da violência na escola tem sido atualmente destacado. Isso porque inúmeras pesquisas bibliográficas (NOGUEIRA, 2003; SPOSITO, 2001) apontam para um fenômeno interessante. Na literatura, não encontramos pesquisas em grande número sobre violência e sim, sobre indisciplina, na escola nas últimas décadas. Ora, não havia violência nas escolas nos anos anteriores? Por certo, há de se considerar alguns aspectos importantes nessa resposta: em primeiro lugar acreditamos, pelas investigações atuais, (LEME, 2006) que há um crescente aumento da violência na escola. As pesquisas sobre a construção de ambientes cooperativos e não cooperativos que temos acompanhado apontam uma escola estacionada no tempo. A escola parece não dar mais a seus alunos os que eles buscam. É como se não fizesse (e não faz) sentido estudar. A violência é, portanto, um fenômeno que atinge também a escola. Diria-nos Aquino (1996), que reconhecer a figura do outro é respeitá-lo pressupõe uma “infra-estrutura psicológica, moral, mais precisamente, anterior à escolarização” (p. 45).

Concordamos em parte com a afirmação. Por certo, reconhecer o outro depende de um desenvolvimento moral, mas não necessariamente completo “antes da escola” e sim, *com* a escolarização. Ora, não é essa também a tarefa da escola? Do que nos adianta bons médicos que matam? Bons políticos (no sentido de competentes) que roubam? Ademais, “*onde*” se pode vivenciar o tema da ética em seu sentido pleno – das relações? Na escola, seria a óbvia resposta. Se a formação ética é, portanto, tarefa da escola, superar a violência o é por extensão.

No entanto, dissemos anteriormente que o tema da violência na escola também deve ser tratado como *da escola*. Tal afirmação é compartilhada pela sociologia (DUBET, 1997) e mesmo pelas pesquisas em educação: em primeiro lugar, uma escola que busca formar seus alunos como há 50 (ou mais) anos, por meio da informação; uma escola que expõe seus alunos; que humilha; que homogeneíza; que impõe; que restringe; que desrespeita; que controla; que desencoraja à própria descoberta tem como resultados formas menos democráticas de relações.

Em segundo lugar, podemos afirmar que a violência na escola sempre existiu, mas disfarçada e longe dos olhos atentos das autoridades. Talvez por essa razão, hoje, aumentam os estudos sobre *bullying*: a atenção das pesquisas sempre foi para com a indisciplina, fenômeno que atinge o professor. Ora, mas qual é o seu papel? Não é mais como autoridade a quem os alunos devam se submeter? Ainda voltaremos a essa discussão. Por certo, as manifestações de *bullying* traduzem um acontecimento particular entre os próprios alunos, o que não quer dizer, em hipótese alguma, que não tenham de ser retomadas pelo educador. Do ponto de vista psicológico, é verdade que um caso de *bullying* diz respeito ao que é particular. Talvez essa seja a explicação maior para que a escola tenda a ‘fechar os olhos’ para a problemática, já que costuma tratar do que é público. Entretanto, tal afirmação parece revelar certa dicotomia entre o que a escola “deseja” e o que realmente “faz”.

Há dois lados em jogo nessa mesma questão: o primeiro diz respeito ao fato de que a escola objetiva e necessita ser o espaço de inserção do que é público, no sentido de coletivo, já que suas relações transpassam as relações de intimidade de que a família é caracterizada. No entanto, tal instituição educativa não contribui para que os alunos possam pensar no que é público e, ainda, traduz em ações a idéia de que o que é público não é bom. Infelizmente, a escola ainda não reconheceu, entre outros procedimentos e ações, o valor de uma assembléia ou de uma avaliação ao final do dia (PUIG, 2000; TOGNETTA; VINHA, 2007) em que os alunos são convidados a elencar os problemas de convivência que têm e buscar soluções conjuntas. Se não o faz, a escola parece destituir a importância do que é público. Voltaremos ainda a tal questão.

Todo o percurso que fizemos quanto ao entendimento do fenômeno da violência nos faz pensar que este existe em função das relações que são estabelecidas – as relações interpessoais – entre as pessoas e aquelas chamadas de intrapessoais – estabelecidas pela pessoa consigo mesma. A escola é por excelência campo dessas relações. E, se tem por

objetivo “formar”, tem por meta um desenvolvimento moral que permita o respeito ao outro, como forma equilibrada de relações. No entanto, de que forma a escola trabalha com a formação desse, respeito? E mais, se para tal é necessário a formação de um auto-respeito que alicerce as relações assertivas, como a escola o tem conduzido?

Prometemos e ficamos devedores por tratar do papel de *autoridade*. Ela é figura imprescindível dessas relações, contudo, só existe quando o outro, no caso o aluno, reconhece no adulto essa autoridade, legitimando-a. A escola, infelizmente não tem entendido a natureza dessa autoridade. Por um lado, em busca de uma relação dita “mais democrática” “mais afetiva” (como se afetividade se resumisse a esse papel de carinho²) os professores se colocam no papel de “amigos”. Uma interpretação equivocada do que as pesquisas em psicologia moral têm apontado: é verdade que uma virtude, por exemplo, como a generosidade, não é fruto do sentimento de respeito e sim de uma espécie de sensibilidade (TURIEL, 1993, LA TAILLE, 2006b, TOGNETTA, 2003) ou “simpatia” que só se constrói na convivência *com os iguais*. Duplo equívoco: querer “ensinar” a ser generoso e querer ser um “igual”. Piaget (1932/1994) já teria atestado que a criança atribui ao adulto, naturalmente, a condição de autoridade. Assim também o fazem os sujeitos heterônimos em outras idades, não só a criança...

A escola, portanto, não promove a construção da solidariedade: quando nossas crianças podem constatar as diferenças e semelhanças sobre o que pensam, o que sentem com seus pares se os trabalhos individualizados são tão predominantes nas escolas? Da mesma forma, a tarefa de ser “autoridade” parece ser esquecida. As pesquisas de La Taille (2006b) têm demonstrado que as crianças nutrem muito mais do que respeito à suas autoridades: é pela *confiança* que pode agir bem.

Ora, diria Clarice Lispector “porque se entregar a pensar é uma grande emoção e só tem coragem de pensar na frente de outrem quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento”³.

Como pode haver confiança quando o professor ou autoridade expõe, admoesta, julga, humilha ou desencoraja um aluno publicamente? Como ressaltaria La Taille (1996, p.23) “temer decair aos olhos alheios e ser humilhado não são a mesma coisa. No 1º caso age-se de forma a manter a dignidade, no 2º, ela já esta perdida (...)”.

² Para saber mais sobre o tema da afetividade na escola: ver TOGNETTA, 2008.

³ Perdemos a referência desse texto.

Da mesma forma para os casos de bullying: numa relação de confiança com as crianças, é preciso que perguntemos: “Como é que eu posso te ajudar?”, “Diga-me, vamos pensar juntos, o que nós podemos fazer para resolver essa situação?”. Assim, auxiliamos os envolvidos na violência a encontrar caminhos para a superação do problema e os respeitamos efetivamente. Nas palavras de Wassermann (1994, p. 21): “respeitar as crianças não significa dar-lhes um tratamento diferencial, adúlá-las, protegê-las, confirmar o que elas conhecem como verdadeiro, quando é falso”. Mostramos respeito pela criança, continua a autora, “através de nossas tentativas no sentido de compreender o que elas dizem e sentem, e através de nossa aceitação, destituída de qualquer juízo, desses sentimentos e pensamentos”. No entanto, assim como intervimos para resgatar a integridade de um alvo de bullying, é preciso também fazê-lo junto aos agressores: mostramos nossa indignação quando sancionamos seu comportamento ao lhe dizer “Não se trata as pessoas com desrespeito. Como você pode fazer para que essa pessoa se sinta bem diante de tudo o que você fez a ela?” ou ainda, “Quando você achar que pode respeitar as pessoas de seu grupo, você poderá voltar, mas agora é preciso que você saia dele”. Assegurar o princípio, atribuir ao sujeito a possibilidade de reverter o problema e mesmo excluí-lo temporariamente do convívio com os iguais, dando-lhe condições de voltar quando tiver o princípio da convivência assegurado, é tarefa imprescindível da autoridade. Todas essas são ações em prol da construção do que chamamos de auto-respeito. Em uma palavra: é o auto - respeito ou a busca pelo sentimento da própria dignidade, como vimos, que pode levar ao respeito ao outro.

Como fortalecer esse sentimento se as sanções que se aplicam nas escolas não levam os alunos a pensar e a se responsabilizar pelos seus próprios comportamentos? Como contribuir para com a formação desse auto-respeito se nossos alunos não encontram na escola “pessoas significativas” que abrem espaços para que falem de si, para que possam representar e assim re-representar seus sentimentos de forma a se auto - conhecer? Sim, pois as pesquisas de Melillo, já citadas anteriormente, confirmaram um interessante dado: entre os filhos cujas ações eram assertivas, aqueles em que se constatou certa resiliência, mesmo advindos de um meio altamente desrespeitoso, havia um elemento em comum - todas as histórias de vida contavam com uma presença de uma “pessoa significativa”. O fato é que ser uma “pessoa significativa” na escola implica em dar mais atenção às pessoas e aos princípios do que as leis, ou, em outras palavras, ser autoridades que promovam a construção de leis que favoreçam às pessoas.

Há um exemplo que pode ilustrar essas discussões (TOGNETTA; VINHA, 2007): era uma classe de ensino médio e na chegada de um professor, este cobra de certo aluno que tire o boné, já que esta era a regra da escola. O garoto nega-se a tal ação e é, portanto, suspenso das aulas. Na mesma aula, uma aluna pede ao professor sua intervenção. Reclama que fora chamada de “piranha” fato ao qual tem como resposta do mestre: “Você é peixe? Então, não ligue”.

Esse exemplo ilustra uma inversão de valores: um aluno é advertido por causa de um boné e quando um outro agride verbalmente uma colega, ignora-se o fato? O que a escola está ensinando ao dar ênfase a infrações a regras convencionais e menosprezando situações que envolvem agressão, desrespeito ou mesmo injustiça? Quando simplesmente não deixam passar, acabam colocando no mesmo patamar regras convencionais e morais, como se fossem a mesma coisa, assim, advertem e punem alguém que furtou ou agrediu, assim como a uma criança que brincando esconde o tênis do colega ou não faz uma atividade; coloca-se no mesmo patamar regras como “agredir o colega” e “desrespeitar” e outras como “não copiar a tarefa” e “chegar atrasado”. Geralmente, a intervenção ocorre de forma mais freqüente quando o desrespeito é direcionado a uma autoridade e não quando acontece entre os pares. Ilustra ainda o quanto, infelizmente, nossas ações têm produzido pouco efeito sobre a violência: as regras precisam existir para regular a convivência a partir de uma necessidade e não em função de uma autoridade. De fato, desprezo e humilhação levam ao sentimento de inferioridade, pois a criança está atenta aos efeitos de ser aceita no seu ambiente social (LEITE, 1979).

Como é possível que meninas, como aquela do exemplo, possam construir um auto-respeito se seus sentimentos não têm valor, nem sequer são considerados? Por certo, diria Wolf⁴ (1993): “a criança precisa sentir que as pessoas pensam que ela é uma pessoa de valor e assim, que lhe reflitam uma imagem positiva” (p.63).

Considerações finais

Restam-nos ainda algumas palavras para reforçar a possibilidade de vencer a violência pela construção do auto-respeito.

⁴ Perdemos a referência desse texto.

A primeira delas é a construção desse auto-respeitar-se significará em termos morais, a busca de que as próprias ações aos outros lhe causem um bem, ou seja, inserir-se num campo que é público. Agora convenhamos, como nossos alunos podem respeitar o que é público se não se vêem como parte integrante desse?

A concepção de que a moral que não se limita ao âmbito privado, ou seja, compreendida como regras e princípios que regem as relações entre os seres humanos, está presente na autonomia moral. O sujeito autônomo já não concebe os valores como restritos aos integrantes de sua comunidade, mas os considera universais, isto é, válidos para qualquer ser humano independentemente da sociedade, transcendendo assim os valores dominantes da cultura em que vive. Dados de uma pesquisa recente (TOGNETTA; VINHA, 2008) parecem indicar, todavia, que muitos de nossos jovens ainda situam os valores principalmente à esfera privada. Entrevistamos 150 adolescentes de escolas públicas e particulares perguntando-lhes o que os indignaria. Suas respostas, categorizadas, mostram que 76% da amostra se indigna por injustiças cometidas contra si ou os seus próximos (pais, namoradas...). Somente 24% desses jovens parecem considerar indignante a ausência de valores morais como a honestidade e a justiça a qualquer pessoa.

Essa espécie de “justiça auto-referenciada” denuncia o que constantemente temos em nossa sociedade: individualismos imperantes que utilizam formas violentas. É como se esses meninos e meninas não se vissem, e não se vêem, neste domínio do que é público, e, portanto, não vêem nem si como pertencente e o que diremos, nem aos outros. Meninos e meninas nas escolas têm poucas (ou nenhuma) possibilidades de participar ativamente de construção das regras que seriam geradas a partir de uma necessidade. Têm da mesma forma, poucas chances de validar a violência como uma forma pouco evoluída de resolver conflitos já que pouco podem “pensar” em outras possibilidades quanto podem “sentir-se” pertencentes e valorizados por dizer o que sentem quando são agredidos ou mesmo quando algo lhe provoca raiva ou sentimento similar; quando têm êxitos ao utilizarem procedimentos mais justos e respeitosos para resolverem seus conflitos e quando conseguem encontrar formas de solução mais satisfatórias e que coordenam perspectivas distintas, cooperativas; quando são valorizados ao optarem por ações difíceis que podem até resultar em danos concretos ou subjetivos, tais como, confessar um delito a quem é de direito ou tentar reparar um erro ou dano causado.

Há enfim, uma ultima palavra a dizer. Afirmaria Adler que: “a alma humana não se define pelo verbo “ser”, mas pelo verbo “*devenir*⁵”(1935)”. Entre as muitas interpretações que essa frase pode nos levar encontra-se a certeza de que nossos meninos e meninas que estão violentos precisam de um novo sentido para suas vidas que inclua o outro, mas também a si. E, sem dúvida, a escola muito pode contribuir para essa tarefa.

REFERÊNCIAS

- ADLER, A . (1935). **El sentido de la vida**. Barcelona: Luis Miracle Editor.
- AQUINO, J.G. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, p. 39- 72.
- AZEVEDO, M, A. T.; GUERRA V.(1995) **Violência doméstica na infância e na adolescência**.São Paulo: Robe.
- ASTOR, R. A .(1994). Children´s moral reasoning about family and peer violence: the role provocation and retribution. In: **Child development**, v. 65.
- BLASI, A. (1993) The development of identity: some implications for moral functioning. In: NOAM, C. G.; WREN, E. (org). **The moral self**. Cambridge: The Mit Press, p. 99-122.
- COLBY, A.; DAMON, W.(1993) The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment. In: NOAM, G. C.;WREN, E. (org). **The Moral Self**. Cambridge, The Mit Press, p. 149-174.
- DUBET, F. (1997) “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”.Entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, São Paulo, n. 5 e 6.
- ELLSWORTH, P. C. (1994) Sense, culture and sensibility. In: **Emotion and culture: empirical studies of mutual influence**. APA.
- LA TAILLE, Y.(2002).**Vergonha: a ferida moral**.São Paulo: Ed. Vozes.
- LA TAILLE, Y.(2006^a) Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos. **Relatório de Pesquisa- FAPESP**. São Paulo, 60p. Trabalho não publicado.
- LA TAILLE, Y. (2006) **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed.
- LEITE, D. M.(1982) Educação e relações interpessoais. In, Patto, M.H.S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiróz.
- LEME, M.I.S. (2006). **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006

⁵ Tornar-se.

LEME, M. I. (2004) Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In: Maluf, M. R. **Psicologia Educacional – questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MELILLO, A . (1991). Resiliência e educação. In: **Resiliência – descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed.

NOGUEIRA, Rosana Maria C. Del Picchia. (2004). **Violência na escola: em busca de definições**. São Paulo: Psicopedagogia On Line.

PERRON, R. (1991) Les représentations de soi - Développements, dynamiques, conflits. In: **Les représentations de soi**. Paris: Press Universitaires de France p. 11 – 20; 23-46, 243.

PIAGET, J.(1932/1994). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial,.

PIAGET, J. (1952/1994). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo mental del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÈS (comp). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidade Autonoma Metropolitana, p. 181 –290.

PUIG, J.M.(2000) **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 215p.

SPOSITO, M.(2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, 27, 1 87-103.

STEINBERG L. (1994) Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. **Child – Development**, v.65, p. 754 – 770.

TAYLOR. C. (1998). **Les sources du moi**. Paris: Éditions du Seuil.

TOGNETTA, L. R. P.(2003). **A Construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras/Fapesp.

TOGNETTA, L.R. P (2008). **A formação da personalidade ética: o trabalho com os sentimentos na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras (no prelo) .

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (2007). **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P.(2008). Valores em crise: o que nos causa indignação. In: MENIN, M.S.S.; LA TAILLE, Y. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed (no prelo) .

TURIEL, E. (1993). **The development of social knowledge: morality and convention**. Cambridge University Press.

WASSERMANN, S. (1994) **Brincadeiras sérias na escola primária**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, p.13-26.

ZALUAR, A. (2004). Hipermasculinidade leva jovem ao mundo do crime. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 mar. 2004.