

5

A violência na fala dos educadores

“A nossa grande tarefa está em conseguirmo-nos tornar mais humanos” (José Saramago)²⁰

Este capítulo aborda a percepção dos educadores sobre a violência que atravessa os muros da escola. À luz das pesquisas realizadas por estudiosos da violência urbana e intrafamiliar, busca-se, na seção 5.1, apresentar os tipos de violência considerados reportáveis nas narrativas que emergem na fala dos entrevistados. Embora muitas vezes esses tipos se sobreponham, optamos por apresentá-los separadamente. Na seção 5.2, busca-se identificar as razões atribuídas pelos educadores para os casos relatados. São analisados trechos de fala relevantes para o tema desta pesquisa e também segmentos que contêm narrativas, isto é, uma sequência de fatos e acontecimentos narrados no passado ou não, que têm um ponto e que se referem a algo que merece ser contado.

5.1

As manifestações de violência

As narrativas de violência que emergiram, espontaneamente ou não, na fala dos entrevistados ilustraram diversas formas de violência, que contém elementos que se sobressaem, o que nos leva a classificá-la como violência física, psicológica, sexual e simbólica, embora essas classificações sejam questionáveis. Aqui elas têm apenas a função de operacionalizar a análise do modo como os educadores, nas suas falas, colocam em destaque a violência que é mais evidente naquele momento em que a percebem.

Os pesquisadores de saúde pública classificam nos seus estudos as formas de violência encontradas. Algumas formas de violência povoam as páginas dos jornais todos os dias, dentre elas, a mais citada, espancamentos e agressões com lesões no corpo, que vamos chamar de violência física, os assédios e abusos sexuais, aqui nomeados como violência sexual. Outras são menos denunciadas,

²⁰ Fala extraída do livro “As Palavras de Saramago”. SP: Companhia das Letras, 2010, p.147.

como a violência simbólica, que é mais dificilmente identificável, uma vez que se impõe por meio da linguagem. É importante ressaltar, entretanto, que toda forma de violência tem repercussões psicológicas e também que essas repercussões psicológicas podem afetar o corpo. Chamamos, entretanto, de violência psicológica, aquela que é exercida por meio de chantagens, como humilhação e depreciação verbal e de violência física aquela que resulta em danos visíveis no corpo durante e após a realização do ato violento.

5.1.1

A violência física

A violência sempre foi mais comumente associada à agressão física e, nas pesquisas sobre violência doméstica, ela é a mais notificada. Em parte por ser a mais visível, a mais concreta, na medida em que deixa marcas que falam por si. Nas narrativas dos educadores, a violência física é também a mais lembrada e ilustrativa do que os educadores nomeiam como casos de violência.

A violência física praticada na família foi lembrada pelas orientadoras, Lia e Ina, principalmente. Ina conta histórias de crianças de uma escola da zona rural onde era professora. Percebia que havia muitas crianças com marcas de espancamento e queimaduras : *“eu vi queimaduras de fe::rro, de ponta de ciga::rro, de espancamen:to, olho roxo...”* (Ina, Anexo 1, linha 58)

No entanto, uma lesão no corpo pode ter muitas origens. Só a vítima pode confirmar as hipóteses do educador sobre a ocorrência de uma prática de violência doméstica. O agredido seja por intimidação ou vergonha, muitas vezes, nega, dissimula ou distorce o que aconteceu. Nesses casos, há educadores que buscam conversar com a vítima de modo a apurar a prática de maus tratos e abusos.

Quando os potenciais agressores são chamados à escola, o que se verifica é uma negação da violência. Alegam que as marcas ou ferimentos no corpo foram provenientes de acidentes, quedas, mordidas de inseto etc.

Os educadores apresentam também um leque variado de agressores no âmbito da família. Ina relata o caso de um menino, aluno de educação infantil de uma escola da comunidade de Santo Cristo na zona sul do Rio, onde também trabalhava como professora. Conta que o menino chorava na saída da escola.

Alegava que não queria voltar para casa. Interrogado pela professora, ele disse: *“ela (minha avó) me bate, ela me bate muito, ela me bate mui::to”* (Ina, Anexo 1, linha 728).

Lia menciona também o caso de uma aluna que a procurou para dizer que estava fugindo de casa porque a mãe a espancava (*“é, dona lia, a minha mãe é, é, justamente da associação de pais...mas ela me espanca”* – Lia, Anexo 1, linha 245). Segundo a orientadora, a aluna chegou a abandonar as aulas de balé, que frequentava no municipal, por sentir-se envergonhada das marcas de espancamento visíveis nas pernas e nas costas (*“fazia balé [...] fez até balé no teatro municipal e como [...] tem que se despir, então ela ficava com marcas nas costas nas pernas, então eles ficam com vergonha”* – Lia, Anexo 1, linha 254).

De acordo com as entrevistas realizadas, os educadores que tiveram experiência em escolas particulares, a violência física não é tão observada. Contudo, Leo, o coordenador da escola Alfa, comenta que em uma escola onde trabalhou anteriormente teve conhecimento do caso de uma criança que apresentava marcas visíveis de espancamentos praticados pelo padrasto e pela mãe (*“era a... o... a mãe e o padrasto batiam na criança. bater mesmo, de marcar...”* - Leo, Anexo 2, linha 86). Ao serem chamados à escola, os pais transferiram a criança para outra escola. A variedade de casos e de agressores mostra que a criança é geralmente vítima daqueles que deveriam protegê-la.

5.1.2

A Violência psicológica

A violência psicológica refere-se a toda ação ou omissão que resulta em sofrimento para criança e para o adolescente, afetando sua auto-estima, sua identidade e seu desenvolvimento psicológico, físico e social. Embora toda forma de violência exerça pressão psicológica e emocional, há alguns aspectos que se sobrepõem a outros dependendo do tipo de violência praticada. Por exemplo, quando há violência física, a condição psicológica da pessoa é alterada, todavia, o que fica mais saliente é a dor física que é infligida. Assim, o termo violência psicológica (BRASIL, 2001, p. 20) é usado para se referir a algumas práticas, como, por exemplo, atos de depreciação, ataques direto à auto-estima, rejeição,

coação, exploração, atribuição de tarefas em excesso ou inadequadas às condições físicas ou emocionais das crianças e adolescentes, rigor extremo, alto grau de expectativa e exigência etc. Refere-se também à falta de afeto, indiferença às demandas afetivas, ausência de atenção e escuta, o que resultam em prejuízos de inúmeras proporções às crianças e jovens.

Um exemplo de violência psicológica que aparece na fala dos educadores é o sentimento de impotência que uma criança experimenta quando lhe é imposto o papel de audiência de atos de agressão física. Ela presencia a violência sendo praticada contra a mãe e irmãos, por exemplo, sem poder interferir ou contê-la. As orientadoras da escola pública, Lia e Ina, fazem referência a crianças que assistem o pai agredir a mãe. Falam genericamente sobre famílias onde o pai bêbado bate na mãe. Segundo Lia, *“o pai chega bêbado e bate na na mãe..”* (Lia, Anexo 1, linha 414). Ina complementa dizendo que, *“às vezes eles não são vítimas, né, mas eh... eh ...os... o pai chega bêbado e bate na na mãe...”* (Ina, Anexo 1, linha 419). Essas crianças expressam o seu desejo de salvar a mãe, livrá-la dessa situação (*“e aí eles trazem uma situação assim [...] como se eles fossem conseguir salvar a mãe dessa situação. eu vou me formar:: vou comprar uma ca:sa pra minha mãe:: e... vou tirar minha mãe:: desse lugar::”* - Ina, Anexo 1, linha 421-426). São vítimas indiretas. Sofrem a violência psicológica da exposição à agressão à mãe e da sua impotência diante dela

O coordenador Leo fala sobre os conflitos entre os pais, dos quais as crianças não são poupadas, quando colocam os seus interesses pessoais acima do compromisso com os filhos e o seu bem estar. O coordenador cita o caso de uma mãe que deixa a filha na sala de espera do motel enquanto encontra-se com o seu amante (*“levava a filha pro motel... com o amante. deixava na ante sala e ia fazer a... a relação com o amante”* – Leo, Anexo 4, linha 77). Lembra também a história de um pai que *“tinha marcado de ficar com a filha na noite anterior, deixou a filha plantada esperando, e ele não sabia nem onde a filha estava.”* (Leo, Anexo 4, linha 66-68). Chegou à escola, no dia seguinte, chorando, cheirando a álcool, pedindo que ele intermediasse. Segundo o coordenador, *“ele chorava que nem criança”* (Leo, Anexo 4, linha 76), e a filha, de quatorze ou quinze anos, fosse *“talvez mais madura do que do que ele”* (Leo, Anexo 4, linha 77).

É crescente o número de estudos realizados sobre a violência intrafamiliar. Pesquisas de profissionais da área de saúde pública, publicações do Ministério da Saúde e da Secretaria de Justiça, dos órgãos de proteção à criança e ao adolescente, (ECA, CRAMI), a criação de cartilhas sobre *Bullying* indicam que esse é um problema que merece uma atenção especial por parte da sociedade como um todo. Essas ações visam a proteger as crianças e adolescentes das consequências danosas da violência no seu desenvolvimento psicológico, emocional e social. E nesse empenho por colocar essa questão em debate, percebe-se que não só a violência física, ruidosa, tem o poder de lesar ou deixar marcas profundas. Incluem-se com a mesma força outras formas de violência, dentre elas, a violência psicológica e a violência simbólica (cf seção 5.4) muitas vezes silenciosa, exercidas não pela coerção física, mas “pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (ZALUAR, 2001, p. 148).

Na percepção dos professores, a criança-problema é apresentada como um produto da violência psicológica, provocada pela omissão, negligência, permissividade, privação de afeto e opressão de pais que se eximem do seu compromisso de educar os filhos, atendê-los e assisti-los nas suas necessidades. Segundo os educadores, há uma ausência muito grande dos pais na atualidade. Para ilustrar esse comportamento, Leo relata um episódio envolvendo um aluno de aproximadamente doze anos que havia levado uma sacola de maconha para a escola. O pai, chamado à escola para ser comunicado sobre o ocorrido, demonstrou preocupação apenas em obter indicação de uma escola para o filho onde ele não fosse importunado (*“o pai só queria saber o seguinte [...] que que vocês aconselham de uma escola: a que não vai me dar muito trabalho”* – Leo, Anexo 4, linha 364). A permissividade e a impunidade são vividas na família com a convivência dos pais.

De modo geral, segundo a percepção dos educadores, a violência psicológica, exercida nas suas diversas formas, tem origem no comportamento dos pais: negligentes, imaturos, permissivos ou opressores.

A imaturidade dos pais chega a casos de inversão de agente protetor. É a história da mãe que não dorme e obriga o filho a fazer-lhe companhia, ignorando a

sua rotina (*“a mãe [...] tinha insônia.[...] o filho [...] não dormi:a...”* Mara, Anexo 2, linha 209), resultando em prejuízo no seu rendimento escolar.

A violência que afeta o psiquismo das crianças e dos jovens não deixa marcas visíveis como as agressões físicas, mas pode deixar marcas mais profundas e difíceis de serem reparados, como os traumas. Casos extremos de violência psicológica são ilustrados nas narrativas de suicídio. Um exemplo é o jovem que vivia com o pai. Este último, ausente e ambicioso (*“o pai só queria.. enfim, largava os filhos completamente, só cobrando”* - Leo, Anexo 4, linha 235). Mara, a professora da escola Brasil, lembra também o suicídio de um adolescente de aproximadamente quinze anos. Era aluno de uma escola particular onde trabalhava como professora de matemática. Segundo o seu relato, os pais eram ausentes e o adolescente era rejeitado pela mãe, que expressava clara preferência pela filha (*“a irmã era inteliGENTE. a mãe enaltecia a filha. a filha era ótima. e, pelo visto, ele era o:”* – Mara, Anexo 2, linha 661).

Diferentemente da violência física, a psicológica exige uma relação de maior confiança entre aluno e educador, uma vez que é menos tangível. Muitas vezes é difícil para a criança mensurar, avaliar ou nomear não só comportamento negligente, como também a privação do afeto. Para que ele fale, é preciso que compreenda a situação que está sendo exposto é uma violência ou é causa do seu sofrimento.

5.1.3

A violência sexual

Outra modalidade de violência é aquela que combina violência psicológica com violência sexual. São os casos de crianças vítima em casa de práticas de abuso, assédio, violação sexual. A orientadora da escola pública, Lia, conta a história da aluna que era assediada sexualmente pelo namorado da mãe, que, por sua vez, não só ignorou o apelo da filha para que zelasse por ela, como também a responsabilizou pelo assédio do namorado, acusando-a de provocá-lo: (*“eu já avisei várias vezes pra minha mãe que (o namorado dela) quer me bulinar [...] a mãe falou o seguinte: é você que assanhada, que está se jogando pra cima do meu namorado”* – Lia, Anexo 1, linhas 679 e 682)

Casos de violência sexual são mais mencionados do que narrados. Há referência a casos de estupro praticado na família, sem, contudo, a narração de um caso específico. Menos visível e tido como mais grave, é um tipo de caso que exige uma aproximação maior entre educador e aluno.

5.1.4

A violência simbólica

O conceito de violência simbólica e violência psicológica, segundo Bourdieu (1975), entrelaçam-se. Porém, o que as diferenciam é o fato de que a violência simbólica é uma forma de dominação praticada pelas instituições, pelo Estado, pela orientação ideológica de uma sociedade e pelos discursos dominantes. Trata-se de uma forma de poder mais difuso que tem muitas vezes, a aquiescência do dominado (BOURDIEU, 1975). Porém, a aceitação da dominação se dá em razão de uma perspectiva de socialização, um conformismo para efeito de convivência social. Ela se manifesta por meio da imposição de padrões, normas, comportamentos, modelos ditados pelo poder hegemônico. Uma força invisível à qual as pessoas se submetem, sem que a percebam. É a violência que “exclui e domina por meio da linguagem” (ZALUAR, 2001, p. 149). Na escola é observada pela frustração dos jovens de não poderem corresponder aos modelos propagados pela mídia sobre o que é ser homem e mulher com todos os atributos que a sociedade valoriza: beleza, biotipo preferido, desempenho social e acesso a bens de consumo etc.

Assim, a necessidade de corresponder aos modelos impostos tornou-se um imperativo na vida dos jovens. A impossibilidade de fazê-los transforma-se em sofrimento. Afeta a auto-imagem. Muitas vezes, leva à exclusão, à depreciação daquele que não dispõe dos atributos valorizados. Leo diz: *“eh... eh...a discriminação hoje até do próprio grupo em relação a alguma::s... eu acho que tá muito forte hoje [...] que eu percebo, a questão:: visual. é uma questão que está me chamando muito a atenção. eu acho que está mais forte a questão de determinados modelos e padrão”* (Leo, Anexo 4, linhas 504-509).

Na sua fala, Leo chama atenção para o sofrimento dos adolescentes que não têm o tipo físico valorizado (*“se eu não tenho o biotipo... de... de modelo, eu tou*

FO::RA” – Leo, Anexo 4, linha 512) e daqueles que não aderem às normas de gênero ditadas pelos padrões dominantes e hegemônicos e que, por isso, sofrem discriminação e rejeição dos seus colegas: *“todo mundo ... pegava no pé dele. [...] ele tinha a figura masculina, mas era... homossexual”* - Leo, Anexo 4, linha 144).

Assim, na percepção do coordenador, os adolescentes que não possuem os atributos valorizados sentem-se frustrados, como se fossem portadores de uma inferioridade física e pessoal, de um atributo negativo, um estigma (GOFFMAN, 1981). Assim como um estigmatizado, ele supõe que essa sua característica, ou a sua suposta deficiência, é evidente (*id. ibid*), o que afeta a sua auto-imagem de tal modo que ele se torna arredo, inseguro, isolado. Em alguns casos, fica agressivo, como no caso relatado por Leo: *“que eu já tive de aluno de pegar a cadeira e tentar tacar no outro. de ele não suportar , ele não suportava, vamos dizer, a figura, era uma figura completamente fora dos padrões dos garotos e era mui::to, como eles chamam, encarnado, zoad. ele guardava, guardava, quando ele estourava ele pegava a cadeira e tacava nos outros. ele não se dava conta”* (Leo, Anexo 4, linhas 544-548).

Conforme descreve Leo, o adolescente que é discriminado pelo grupo ou que se sente inferiorizado por não poder corresponder ao modelo desejado age como se estivesse em desvantagem, em relação ao outro. Os atributos que os distinguem do grupo são para eles um defeito, uma fraqueza, uma infelicidade.

Segundo o coordenador, os jovens tentam reproduzir a estética, os valores criados pela classe dominante, que têm maior poder de projeção e de propagação dos seus valores. Na sua opinião, elas definem o comportamento dos jovens (*“e aí o que acontece? nem todos conseguem viver isso até o jovem, né? algumas, algumas famílias podem trabalhar isso bem com os seus filhos, e não tem problema, mas outros não conseguem, aí... pira, né”*- Leo, Anexo 4, linhas 480-484). Essa valorização do acesso a bens de consumo como símbolos de ascensão social atravessa todas as classes sociais, independente de sua condição econômica. A diferença consiste apenas na possibilidade de tornar os desejos realizáveis.

Na escola pública, Mara conta como essa questão afeta as pessoas impossibilitadas de portar esses símbolos de ascensão. Um pai, que era gari, a procura para saber se o filho está freqüentando a escola regularmente e lhe confia: *“ele tá me pedindo dinheiro pra comprar um tênis que custa*

trezentos reais [...] a senhora sabe quanto eu ganho?" (Mara, Anexo 2, linhas 519-523). Essa fala do pai, que a professora reporta, é um exemplo do comportamento de jovens, cujas famílias não têm livre acesso aos objetos de consumo que tem valor icônico, e que, na sua fantasia, são passaportes para o mundo do reconhecimento. Esses objetos o tornam visível. Segundo Bauman (2008), essa é uma característica da sociedade do mercado, *i.e.*, uma sociedade em que as pessoas não consomem mercadorias, elas se portam como tal, e é a qualidade de serem mercadoria de consumo, que as tornam membros autênticos dessa sociedade. Seja qual a posição que ocupam, os jovens são seduzidos pelos modelos de sucesso divulgados pela mídia, com total aceitação e conivência da sociedade.

Sofrimento por desvios do padrão dominante não decorre só da aquiescência da vítima. Muitas vezes, vem também daqueles que incluem-se no padrão dominante. Essa forma de violência também praticada entre os alunos na escola é hoje conhecida como *bullying* (cf. seção 4.1.5), uma prática que se define como sendo atos de violência intencionais e repetitivos, com a finalidade de manipular, exercer poder, humilhar e insultar. Os *bullies*, jovens que praticam esse tipo de violência, escolhem como os seus alvos aqueles que julgam estarem em desigualdade de poder. São geralmente pessoas mais tímidas, introspectivas, inseguras, muito magras ou gordas e, também, pessoas de credo, raça ou orientação sexual diferente etc. Um tipo de violência que funciona por meio da imposição de modelos, que se tornaram hegemônicos, porque tiveram a adesão de um número considerável de pessoas.

Leo refere-se também a um aluno, adolescente, que era *"encarnado, zoador"* (Leo, Anexo 4, linha 547) pelos colegas porque não se identificava com o modelo de masculinidade hegemônico e com as práticas associadas a ele: gostar de futebol, gostar de mulheres. Era 'um estranho no ninho'. Do ponto de vista dos colegas, talvez fosse visto como um portador de fraqueza de caráter ou até mesmo de uma deformidade biológica, como é tratado, muitas vezes, o homoerotismo.

Essa questão da sexualidade é também citada como um problema, quando o coordenador comenta a crise vivenciada por um aluno, cujos pais se separaram, que apresentava um comportamento estranho, depressivo (*"realmente chegava, dormia em sala, comportamento.. mui::to estranho."* – Leo, Anexo 4, linha 43).

Leo conta que soube, em conversa com o pai, sobre a separação do casal. De acordo com o relato do coordenador, tanto ele quanto o pai parecem atribuir o comportamento, aparentemente, depressivo do aluno não à separação do casal e os conflitos decorrentes dela, mas ao fato de a mãe ter escolhido viver com outra mulher. Leo diz: *“o pai sai de casa e a mãe passa a viver com outra mulher, assim, como se fosse um.. uma cônjuge, não é qualquer cabeça que resiste, né?”* (Leo, Anexo 4, linha 55-56). A fala do coordenador indica que apesar das transformações ocorridas nas últimas décadas, ainda prevalecem, na nossa sociedade, os padrões hegemônicos como norma. Faz-se necessário, portanto, o exercício da contra-hegemonia, para que seja possível reinventar a emancipação social (SOUZA SANTOS, 2007). Ou seja, vivemos sob discursos hegemônicos e essencialistas, porque o exercício de desessencializar as identidades ainda encontra resistências.

Essas imposições de padrões e modelos hegemônicos afetam profundamente os adolescentes, que necessitam da aprovação e do reconhecimento dos seus grupos. Esses, por sua vez, são inseridos em um contexto social mais amplo e se atêm a dois movimentos de alinhamentos: um é realizado no seu interior, no nível micro, onde criam estilos, que lhes permitem identificar-se por atitudes comuns, preferências estéticas etc.; o outro alinhamento se realiza em um nível social macro, *i.e.*, são os modelos impostos que funcionam como códigos que lhes permitem a entrada, aceitação e permanência no grupo. Contraditoriamente, embora uma característica dos jovens seja procurar criar um estilo próprio, mais e mais, eles parecem pautar as suas escolhas e condutas com base nas normas impostas pelo padrão dominante. Na sociedade de consumo, adolescentes procuram incorporar nos seus hábitos, modos de falar, objetos, comportamentos lhes permitem ascender a posições de maior visibilidade e prestígio. Essas imposições transformam o corpo em objeto de consumo (BAUMAN, 2008). Leo conta que: *“[...] se você trabalha com a classe média, vamos dizer, alta, alta, com poder aquisitivo alto mesmo, eu sempre acho que as coisas primeiro na sociedade acontecem lá e que depois vêm para as castas mais abaixo”*. Segundo o coordenador, *“[...] são os modelos. [...] até da maneira de se vestir, até a maneira de como você educa teu filho, entendeu? passa a ser como referência, ou positiva ou negativa, não importa... depois vai chegando... até o gosto*

musical, o gosto, vai chegando nas categorias mais... mais abaixo” (Leo, Anexo 4, linhas 430-439).

5.2

As explicações da violência

Os educadores, nas suas falas, atribuem algumas explicações aos atos de violência que identificam. Ao fazê-lo, posicionam-se como alguém que tem a visão panorâmica do contexto escolar no qual atua e do contexto social no qual a escola se insere. Observam na escola as situações que os alunos vivem fora dela.

A lógica das suas interpretações parece seguir um roteiro. A lente ampliada capta a sociedade: as suas imposições de modelos, padrões e sua força desigual. Ao restringir o escopo da lente, focalizam as famílias. Estas são distinguidas, entre si, pela sua condição socioeconômica e privilégios que lhes são concedidos ou negados. Os problemas dos alunos são muitas vezes interpretados de acordo com a posição que a família ocupa na sociedade: dominadoras ou dominadas. Aproximando mais ainda a lente, deslocando-a para o interior da família, encontram-se os pais que desempenham papéis diversos na trama familiar. De modo geral, a lógica que os educadores seguem é semelhante àquela do senso comum. Fazem análises de natureza psicológicas ou sociológicas. Dentre as explicações para a violência apontadas estão aquelas relacionadas a um modelo de sociedade desigual e competitivo (seção 5.2.1), a modelos de socialização (seção 5.2.2) e mudança no modelo familiar (seção 5.2.3). Embora essas formas de violência se entrelacem, elas são discutidas separadamente, considerando apenas a questão do foco na explicação dada.

5.2.1

Modelo de sociedade

Nas suas falas, os educadores lembram a violência imposta por um modelo de sociedade desigual, que segrega, oprime e exclui, e por um modelo individualista e altamente competitivo.

A primeira está presente nas comunidades dominadas pelo tráfico e se manifesta, dentre outros, pela ação violenta da polícia (*“a violência maior que eles estão sofrendo agora é a polícia na favela, né↓”* - Ina, Anexo 1, linha 532) e no cotidiano daqueles que precisam lutar pela sua sobrevivência e subsistência (*“o que tá acontecendo?” “ah, é o trabalho, professora. o trabalho tá me consumindo”* - Mara, Anexo 2, linha 367). Como mostram algumas pesquisas sobre a violência, “o nível elevado de pressões, estresse e frustrações que a miséria traz” (DESLANDES, 1994, p. 179), contribui para relacionar o grande número de atos de violência com as camadas de baixa renda.

No outro extremo, há a violência da sociedade competitiva, onde os indivíduos precisam construir uma trajetória de sucesso e de ascensão social para que sejam valorizados e respeitados. Segundo Leo, há pais que pautam as suas próprias vidas nessa direção (*“o pai [...] só cobrando, que o filho que o filho tinha que ser um belo administrador, tinha que ser um economista”* - Leo, Anexo 4, linhas 215-217).

De certo modo, no modelo de sociedade em que vivemos, as pessoas não habitam uma zona de conforto. Aquelas privadas de bens essenciais querem, muitas vezes, não só suprir as suas necessidades materiais para uma vida digna, mas ambicionam participar do poder de consumir e ter acesso a bens e estilos de vida que simbolizam *status* social. Os beneficiados desse sistema, que têm mobilidade, posses e poder temem perder as suas posições ou anseiam por outras, conforme aponta Zaluar (2005). Assim, nas suas diferentes posições e proporções, tanto a pressão da subsistência quanto a ânsia de ascensão social podem contribuir para o acirramento da violência.

5.2.2

Modelo sociocultural

O que parece estar implícito na fala dos educadores é que a prática da violência tem explicações socioculturais. De acordo com o que relatam, há um comportamento típico associado aos grupos sociais a que se referem.

Em relação às suas experiências nas escolas particulares, os educadores identificam algumas questões que, do seu ponto de vista, são recorrentes em

classes sociais mais abastadas. Uma delas é a experiência da separação conflituosa dos pais e suas consequências: *“normalmente são situações, vamos dizer... separações conflituosas. e o pai. é.. é... muito marcante a separação conflituosa. é muito marcante e.. e... a criança sofre muito”* – Leo, Anexo 4, linha 22-25. Outra é a delegação das funções paternas como a de educar e expressar afeto, devido ao afastamento provocado pela separação ou pela centralidade do trabalho na vida do pai e/ou da mãe : *“eu tive um aluno que:: quem cuidava dele era a empregada. vá::rios, na escola particular, vá::rios. um montão. era como se não tivessem pai e mãe”* – Mara, Anexo 3, linha 192-194).

Os educadores salientam também que, apesar do abandono, em muitos casos o que se vê é a cobrança para que os filhos persigam um modelo de sucesso e ascensão social: *“o pai cuidava, mas o pai só queria.. enfim, largava os filhos completamente, só cobrando, que o filho tinha que ser um belo administrador, tinha que ser um economista, tinha que ganhar mui::to dinhei::RO”* (Leo, Anexo 4, linha 191-194).

Relacionadas também a essas questões está o modelo de permissividade com que os pais das classes mais abastadas geralmente aplacam a culpa do abandono ou do seu desinteresse pela educação dos filhos. A permissividade por vezes é associada à irresponsabilidade: *“teve um garoto, mas não era pouca maconha não, dentro da escola, o pai também totalmente desestruturado, pai usuário”* (Leo, Anexo 4, linhas 338 e 364). O individualismo que resulta na negligência também é muito comumente associado às famílias das escolas particulares, que muitas vezes priorizam os seus interesses pessoais: *“os pais se separaram e o que [...] fez, alugou o apartamento do lado e colocou o garoto ou a garota[...] no apartamento do lado sozinho, pra ele ter.. ou ela.. ter total individualidade de ter novos relacionamentos [...] e não queria o adolescente atrapalhando”* (Bia, Anexo 3, linha 234-239). E, segundo, Leo: *“tudo assim, escola particular, e de::: de poder aquisitivo...”* (Leo, Anexo 4, linha 79).

De modo geral, essas percepções dos educadores sobre os alunos da escola particular contribuem para construir um perfil, no seu ponto de vista, das famílias de uma classe social que tem pleno acesso a bens materiais e culturais.

Ina explica a violência que presenciou nas escolas das comunidades mais carentes como uma reprodução da violência que os pais receberam. Associa essa prática aos trabalhadores que migraram do nordeste, dizendo: *“essa coisa de espancamento eu acho que era assim... uma coisa natural lá* (Ina, Anexo 1, linha 873). Acrescenta que o comportamento violento do homem nordestino se deve, muitas vezes, ao fato de que ao mudar-se para a cidade grande e afastar-se da sua família de origem, ele não tem mais o controle da mãe que reprimia a sua conduta agressiva (*“lá, a mãe que segurava essa conduta do filho, de beber, de bater na mulher, de bater nos filhos”*– Ina, Anexo 1, linha 879). Essa é uma explicação que tem um cunho generalizante. É possível observar que os educadores explicam muitos casos de violência por características gerais atribuídas a grupos sociais ou geográficos.

5.2.3

Modelos de família

O modelo de família de pais separados acarreta, dentre outros, um acúmulo de papéis geralmente para a mulher e a experiência de uma socialização sem a figura do pai. Frequentemente, as próprias mães alegam nas escolas que, na ausência do pai, precisam trabalhar para que possam garantir a sobrevivência da família e, por isso, usam a violência como forma de disciplinar os filhos ou controlá-los. Além disso, segundo os educadores, principalmente, Bia e Mara, o abandono do pai é um problema de graves consequências para os filhos e para a mãe, que deve suprir a sua falta. Ele, muitas vezes, se distancia totalmente dos filhos para assumir uma nova família: *“e o teu pai?”*, *“ah, meu pai já tem outra família”* ou *“meu pai não aparece”* (Bia, Anexo 3, linha 37). O pai muitas vezes recusa inclusive a dar assistência material, transferindo essa responsabilidade completamente para a mãe, que se vê obrigada a exercer vários papéis: *“olha, eu sou pai e mãe dentro de casa, toda vida foi assim, eu nunca contei com ele”* – (Bia, Anexo 3 - linha 40). Em alguns casos, segundo a mãe, o pai é ausente na educação dos filhos, mas pune (*“olha, nem vou falar isso pro pai, (ele) vai dar-lhe uma surra”*- Bia, Anexo 3, linha 89).

Pais separados ou pais que trabalham fora vêm há algum tempo modificando o modelo tradicional de família que alteraram os papéis dos seus membros. O homem, antes o responsável principal pela subsistência, passou a dividir essa posição com a mulher. Contudo, a sua participação na educação dos filhos passou a ser mais importante, tornando a sua presença necessária não apenas como provedor. A mulher, cujo papel central era incumbir-se dos cuidados da casa, amparar e acompanhar os filhos nas suas necessidades passou também a dividir com o pai a responsabilidade de prover materialmente, além de participar igualmente na educação dos filhos. No entanto, essa redistribuição de papéis, conforme observado pelos educadores nas escolas, ao invés de promover a distribuição de responsabilidades, resulta, muitas vezes, na omissão de ambas as partes, principalmente, em relação à educação dos filhos. A consequência é a ausência da autoridade, que não é, nesses casos, exercida nem pelo pai e nem pela mãe.

Nesta pesquisa, os modelos de família apresentados são: pais separados, sendo que um deles assume a responsabilidade de cuidar dos filhos; mães solteiras que dependem da própria mãe como suporte financeiro e também para cuidar do filho na sua ausência; mães que assumem os filhos, sozinhas, porque o pai abandonou a família e outros onde há a figura do padrasto ou da madrasta.

Foi relatado apenas um caso de uma família cuja separação teve como causa a decisão da mulher de assumir o seu relacionamento com uma outra mulher. Esses arranjos familiares são de modo geral variações do modelo tradicional de família; modelo no qual os educadores se apóiam para discutir as relações familiares e os seus conflitos. Todavia, de modo geral, eles se referem ao modelo de família nuclear: mãe, pai e filhos.

Nessa composição, há frequentes menções à ausência do pai. Bia, a diretora da escola estadual de ensino médio, atribui a maior parte dos problemas que os jovens enfrentam à ausência do pai (*“eu vejo assim.. muito pai ausente, entendeu?, eu digo “e o teu pai?”, “ah, meu pai já tem outra família” ou “meu pai não aparece”* - Bia, Anexo 3, linha 21 e 37). Na escola particular, segundo Leo, a ausência dos pais tem sido a explicação para muitos problemas disciplinares, de uma auto-imagem prejudicada pela falta de afeto e cuidado, decorrente dessa ausência. De acordo com Melo (2002), muitas vezes, os

problemas alimentares, bulimia e anorexia, estão associados às angústias causadas pela solidão, cobrança excessiva etc. Na sua experiência, o coordenador Leo lembra a história de uma aluna que vivia esse problema e conta que os casos eram cada vez mais comuns (*“era uma menina. era realmente aquele negócio de o que consumia botava pra [...] ela já era uma pessoa magra, mas ela querendo ser mais magra, mais magra e entrou na doença mesmo, né?... e é difícil voltar, né? eu já tive mais com menina do que com menino”* – Leo, Anexo 4, linha 520-524) .

Segundo Bia, na escola particular, há uma formação para o descompromisso, porque os pais negligenciam os cuidados com os filhos e transferem as suas responsabilidades para a escola. Mara, a professora de matemática, considera grave a situação de abandono que a criança e o jovem vivenciam (*“muitas situações familiares de pai ausente e mãe ausente”* – Mara, Anexo 3, linha 249), principalmente nas escolas particulares. Ela diz: *“na escola particular, vá::rios. um montão. era como se não tivessem pai e mãe.”* (Mara, Anexo 3, linha 192-194). Diz ainda, *“eu tenho observado que todo pai ausente traz consequências muito complicadas. a mãe vai procurar cobrir aquela falha, aquele negócio, ela consegue, mas sempre fica alguma coisa ali que.. faltando”* (Mara, Anexo 2, linha 739).

Porém, quando compara as carências dos jovens da escola pública e da escola particular, ela conclui: *“sin-ce-ramente, eu não sei qual é o lado mais negro. porque um é desprovido, então toda má sorte lhe pode acontecer. e o outro é provido e muita má sorte também lhe cai nos ombros. não sei. às vezes você fica sabendo determinadas coisas que rolam na classe média que a criança está na escola particular que às vezes são mais assombrosas que muitas ou tanto quanto das que você vê do lado de cá. então, é:: tipo assim, agora eu tá me passando umas coisas que eu vou te dar. eu tive dois alunos, um menino chamava-se pablo, deu um tiro na cabeça. no colégio são lucas”* (Mara, Anexo 2, linha 681). Ou seja, segundo a professora, a visão de que as crianças e jovens da escola particular têm as suas necessidades garantidas não se confirma na sua experiência. Ironicamente, os dois casos de suicídio citados ocorreram com alunos de escola particular e, em ambos os casos, os meninos não recebiam atenção ou

afeto dos pais. Vale ressaltar que não há nenhum caso de suicídio relatado nas experiências dos educadores na escola pública.

Bia conta que, na sua experiência na escola pública, os pais nunca existiram na vida dos filhos seja porque constituíram nova família ou porque, mesmo morando com os filhos, não se sentem responsáveis por eles. Às vezes, a mãe que não pode contar com nenhum adulto para dividir a responsabilidade com a criança é obrigada a deixá-la só para trabalhar, i.e., cuidar da sobrevivência de ambos: *“eu criei meu filho trancado, ele é meu único filho [...] eu saio pra trabalhar de manhã cedo, deixava desde os sete anos, deixava a comida dele pronta”* (Bia, Anexo 3, linha 146-149).

Lia conta que *“às vezes a mãe saem pra trabalhar e fica a avó:”* (Lia, Anexo 1, linha 529). Quando essas avós são responsáveis pela família, muitas vezes, as crianças sofrem maus-tratos, i.e., elas cuidam, mas também sentem-se no direito de puni-las (*“ele (o menino) começou a chorar [...] disse que ele não ia embo::ra [...] eu disse, “mas é a sua avó já vem te buscar” e ele disse “mas eu não quero, eu não quero ir com ela, minha mãe não está em casa [...] e ela me bate, ela me bate muito, ela me bate mui::to.”* – Ina, Anexo 1, linhas 723-728).

Além disso, as novas composições de casais são dificilmente assimiladas: o filho adolescente sofre com a separação dos pais, principalmente, com o fato de a sua mãe ter escolhido uma companheira e a escola não sabe como lidar com essa nova situação (*“chegou a mãe com uma outra... mulher, né, me apresentei, sou coordenador, e ela me apresentou a outra mulher como sendo.. a companheira dela “olha aqui, fulana tal, minha companheira”, aí, imediatamente, você leva um baque, né, não conhecia”* – Leo, Anexo 4, linhas 47-50).

A ruptura do modelo tradicional de família, que invoca novos papéis é interpretada, pelos educadores, como uma agravante. Os pais são ausentes. Os conflitos entre os casais não poupam os filhos. Além disso, há também a dificuldade de assimilar novas composições familiares, porque, muitas vezes, as pessoas ainda operam sob os velhos paradigmas.