



5059 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT13 - Educação Fundamental

**CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NO CONSELHO ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DAS SOCIOLOGIAS DA EXPERIÊNCIA E DAS CONFLITUALIDADES**

Célia Maria Rosa - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos  
Clarissa Galvão Bengtson - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos  
Viviane Wellichan - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

**CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NO CONSELHO ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DAS SOCIOLOGIAS DA EXPERIÊNCIA E DAS CONFLITUALIDADES**

**Resumo**

Esta pesquisa objetivou analisar procedimentos de Conselhos Escolares sobre conflitos e violências, na perspectiva teórica das sociologias da experiência (DUBET, 1994) e das conflitualidades (SANTOS, 2009). Houve, em 2016, uma parte empírica realizada em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo. Como procedimento metodológico utilizou-se a Análise de Conteúdo, por meio de instrumentos metodológicos, como: observações, análise de atas e entrevistas. Concluiu-se que havia certa acomodação nas condutas de conselheiros escolares e certa negligência da escola ao deixar de promover reflexões sobre o tema. Os conflitos nas sociedades atuais colocam em questão a lógica da integração, todavia a saída para os desentendimentos está em ações que promovam uma gestão democrática. Ao se buscar entendimento, superação das relações de poder e democratização de processos decisórios, amplia-se a participação de todos, com compreensão das situações e vivências de dentro e de fora da escola, a partir de suas experiências e das conflitualidades sociais.

Palavras-chave: Conselho Escolar; Conflitos e Violências; Sociologia da Experiência; Sociologia das Conflitualidades.

O Conselho Escolar (CE) é um órgão colegiado constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e local, busca atuar em sintonia com a administração da escola e definir caminhos para a tomada de decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizente com as necessidades e as potencialidades da escola, por isso, em seu ambiente podem suceder relações tensas e conflituosas devido à diversidade de concepções e pensamentos.

Ao ver a educação como uma forma de ação, entende-se que a implantação dos CE tornou-se um avanço tanto em nível de legislação (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases 9394/96), quanto em práticas que ocorrem no cotidiano escolar. Para atingir seus propósitos, desempenha funções normativas, articuladoras, deliberativas e de fiscalização na escola, com o propósito de auxiliar a direção da instituição a encontrar meios adequados aos fins desejados. Todavia, esse exercício de participação e de tomada de decisão trata-se de um processo contínuo, cuja construção deve ser coletiva e articulada com os demais colegiados de participação (Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres [APM], reunião de pais etc.).

Lembrando que, apesar de possuírem uma estrutura padrão, as instituições escolares têm suas particularidades, isto significa que têm uma dinâmica e cultura interna que as diferenciam, a qual varia de acordo com as negociações que se desenvolvem entre normas de funcionamento determinadas pelo sistema e percepções, valores, crenças e interesses de sua equipe escolar, dos alunos, pais e comunidade (CÂNDIDO, 1972).

Esta investigação, de caráter qualitativo, objetivou analisar os procedimentos de conselhos escolares sobre conflitos e violências, com a utilização das perspectivas teóricas das sociologias da experiência (DUBET, 1994) e das conflitualidades (SANTOS, 2009). Para tanto, realizou-se, em 2016, uma pesquisa empírica em duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental Anos Finais, de duas cidades de médio porte do interior de São Paulo. A hipótese inicial era de que os envolvidos com essas escolas, em geral, e os conselheiros em específico, estavam com certas dificuldades para tratar de questões sobre o assunto, principalmente com visão democrática. Logo de início, foi percebido que havia poucas reflexões sobre essa temática em reuniões do CE e no âmbito dos educadores, por isso os procedimentos eram padronizados há décadas – suspensões de atividades para alunos indisciplinados – com poucas ações educativas como ouvir e se fazer ouvir.

Conflitos e violências são coisas distintas. Os conflitos, na perspectiva de autores como Simmel (1983), Honneth (2003) e Dubet (1994), podem se constituir em momentos de tensão, mas também de reconhecimento do outro em sua singularidade, isso porque através do diálogo soluções e consensos podem motivar novos acordos sociais, o que não acontece com a violência. Em geral, a violência é conceituada como um ato contra um sujeito de forma física, verbal, psíquica ou simbólica, cujas relações são de opressão, intimidação, medo e terror. Ela existe num determinado contexto e se efetiva na relação com o outro, por isso está presente nas escolas e na coexistência entre sujeitos no desempenho de diferentes papéis sociais.

Em suas múltiplas formas de manifestação, a violência deve ser compreendida como um fenômeno social multifacetado (CAMPOS, TORRES e GUIMARÃES, 2004; MOSER, 1991; VELHO, 2000), cujas formas e sentidos são variantes, conforme momento histórico e/ou cultura (WAISELFISZ, 2016; MICHAUD, 2001; WIERVORCA, 1997).

Este estudo considera a sociologia da experiência de Dubet (1994), em casos de violências escolares, como experiências sociais e práticas que devem ser analisados; e a sociologia das conflitualidades de Santos (2009) no cotidiano escolar,

como um paradigma explicativo que busca entender as práticas sociais consideradas violentas de forma relacional, conforme a sociedade ocidental de hoje.

### **Conselho escolar: conflitos e violências na visão das sociologias da experiência e das conflitualidades**

Para melhor compreensão dos procedimentos do CE (concepções e ações) frente às situações de conflitos e violências no âmbito da escola, realizou-se uma parte empírica em duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental Anos Finais, de dois municípios de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Os critérios da escolha foram ter um CE constituído e em funcionamento, além de registros das reuniões (atas) que estivessem acessíveis para a leitura e análise durante o desenvolvimento da pesquisa. Contou-se, também, com a abertura e aceitação da pesquisa, bem como a oportunidade de recolher dados, por parte da direção das duas instituições.

A investigação teve vários instrumentos metodológicos, como: observações de reuniões do CE; leitura de atas – que possibilitou a análise documental e informações sobre os aspectos centrais dos assuntos tratados em reuniões (formas de participação descrita, encaminhamentos, decisões tomadas etc.); entrevistas realizadas com cada representante dos segmentos dos CE – diretor, professor, funcionário, aluno e seus familiares das duas escolas, com o propósito de complementar as análises documentais, e, de compreender suas percepções e opiniões a respeito de procedimentos estabelecidos por esse colegiado.

Como procedimento metodológico para as análises, usou-se a Análise de Conteúdo. Esta constitui uma metodologia de pesquisa que descreve e interpreta o conteúdo de documentos e textos, de forma sistemática, qualitativa ou quantitativa, com finalidade de reinterpretar as mensagens e compreender seus significados (MORAES, 1999).

Para Bardin (1977, p. 31), a Análise de Conteúdo configura-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Ao analisar os dados, duas categorias foram definidas com o propósito de atingir o objetivo desta pesquisa: 1. Sociologia da experiência e as lógicas da ação – Dubet (1994); e, 2. Sociologia das conflitualidades e as relações atuais da sociedade – Santos (2009).

Compreender as sociologias da experiência (DUBET, 1994) e das conflitualidades (SANTOS, 2009), refletir sobre procedimentos e deliberações de conselhos escolares sobre conflitos e violências, oportunizou o entendimento de como e por que certos acontecimentos fazem parte do ambiente cotidiano da escola, e possíveis soluções para melhorá-los.

### **Sociologia da experiência e as lógicas da ação**

Segundo Dubet (1994), a sociologia da experiência permite à compreensão de várias transformações ocorridas nas sociedades capitalistas, principalmente as exigências da individualidade e as proporções desiguais, advindas de influências da tecnologia na economia, política, cultura e educação. Às vezes, muito mais do que as influências do entorno imediato existem as de um mundo globalizado, cujos valores e formas de pensar são estendidos pelas tecnologias de comunicação e pela interação com o mundo virtual. Essa ação, propiciada pela Internet e redes sociais, conecta os sujeitos em tempo real e interfere na construção da subjetividade. Por isso, Dubet (1994) entende que diferentes gerações se apropriam de princípios culturais e sociais de forma desigual, ou seja, em uma singularidade subjetiva.

Profissionais da educação e estudantes também estão inseridos em vários contextos reais e virtuais que influenciam suas subjetividades e é justamente no exercício destas experiências que surgem os conflitos. O autor (1994) busca compreender essas relações, visto que várias mudanças ocorreram desde a época em que a sociologia clássica refletia sobre o sujeito singular em busca da integração social. A escola sempre foi forte aliada desta concepção, pois sua função sempre foi interiorizar o mundo social nas vidas dos alunos, com introjeção de valores, crenças, opiniões, hábitos, costumes etc. Hoje, a sociologia clássica se tornou insuficiente para compreender o atual quadro das sociedades, pois é incontestável que estas se tornaram gradativamente mais complexas e conflituosas, com grandes modificações nas relações comunicativas e tecnológicas.

A sociologia da experiência de Dubet (1994) traz importantes apreciações com relação à análise, não só das novas formas de se constituir as sociedades, mas, sobretudo, da escola como instituição social, pois as mudanças na sociedade impactaram os sujeitos e as suas ideias de ação social.

(...) no seio do sistema, o conflito cumpre uma função de adaptação e de integração dos atores em conflito reforçando assim suas próprias normas, estabelecendo fronteiras mais nítidas entre os diversos grupos (DUBET, 1994, p. 49).

Para Dubet (1994), hoje, o estudante almeja ser o autor de sua própria história, mesmo que isso compreenda arcar com erros e equívocos em suas decisões. Contudo, a convivência escolar, muitas vezes, refletida por conceitos e pré-conceitos de profissionais da educação – que fazem parte de outra geração – baseia-se no princípio de que os alunos, atualmente, são problemáticos e de condutas mais difíceis, esquecendo-se de levar em conta todas as alternâncias ocorridas e as transformações sociais, sem possibilidade de comparações, devido aos contextos diferenciados.

Esta perspectiva teórica baseia-se em uma postura anacrônica de que a juventude de hoje é muito diferente da de ontem, e refletir sobre esta perspectiva contribui para tornar os conflitos escolares em estímulos para novos pontos de vistas sobre relacionamentos. Em sentido contrário, conflitos na escola podem tornar-se sérios problemas de violências, conforme se vê muito comumente noticiado pela mídia brasileira.

A escola, desde sua origem, incumbe-se de desempenhar um importante papel na construção da subjetividade de seus discentes, e vem exercendo essa função por várias gerações, todavia, atualmente, o que move as decisões e ações dos sujeitos provém de relações virtuais, via Internet e/ou redes sociais, algo novo que ainda não havia sido vivenciado. Estudantes e, também educadores, podem se conectar com outros sujeitos em tempo real de qualquer lugar do mundo e isso tem interferido na construção da subjetividade, assim como em sua percepção geral.

Para esta investigação, a ideia da sociologia da experiência permitiu entendimentos sobre experiências sociais e as práticas de alunos e professores:

A sociologia da experiência social visa definir a experiência como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e a sua reflexividade (DUBET, 1994, p. 105).

Para o autor (1994), a sociologia da experiência é a sociologia da ação e, também, do sujeito, uma experiência social resultante da articulação de três lógicas: da integração, da estratégica e da subjetivação. Estas três lógicas nos auxiliam a compreender as relações no ambiente escolar, principalmente com relação aos procedimentos do CE em questões relacionadas aos conflitos e às violências.

Na perspectiva da *lógica da integração* – sustentada pela sociologia clássica – os valores são instituídos e integrados aos estudantes como se não possuíssem um papel social, sem levar em conta as diferenças. Para esta lógica, os problemas sociais acontecem pela ausência da integração, devido ao desajuste de sujeitos em relação às hierarquias dos valores sociais e das normas de uma dada sociedade. Neste aspecto, os CE (representando a escola) têm se utilizado da lógica da integração, pois exercem como procedimento de punição retirar o aluno do ambiente escolar, seja pela suspensão ou pela transferência. Esta prática tem sido a principal providência e/ou a mais comum, que precisa ser superada. Isto significa que não basta apenas querer impor condutas, mas compreender o que está acontecendo nas relações escolares.

A cada geração há novos princípios culturais e sociais, assim, também, acontecem às formações de sujeitos e das relações sociais, de forma única. Por exemplo, os alunos têm um universo de influências e de vivências para além da escola – incluindo os espaços virtuais – e, se essas experiências não forem consideradas, as convivências ficam prejudicadas. Ao desconsiderar esses “mundos”, os educadores não reconhecem os diferentes papéis e participações sociais de seus estudantes, e isso significa desconsiderar suas próprias histórias de vida. Deste embate surgem os conflitos e cabe à escola e seus colegiados pensarem sobre isso.

Na *lógica estratégica*, o mercado não significa apenas o conjunto de relações econômicas, mas, sim, todo o tipo de atividade social no interior de uma coletividade. Diferentemente da lógica de integração, na estratégica o sujeito tem *status* modificável de acordo com as situações em que se envolvem, as posições sociais são relativas e não apenas integradas, mas se regulam mutuamente de acordo com as regras pré-estabelecidas.

No campo educacional, em especial, para gestores e docentes os valores escolares são integrados, regulados de acordo com regras estabelecidas pela escola sem abrir para debates (como já foi dito), porém os estudantes, hoje, não aceitam mais essa integração forçada, e se não se sentem representados resistem com embates e, às vezes, até com violências.

Ao contemplar os procedimentos realizados pela equipe gestora e CE – como já foi citado – verificou-se que o comum é acontecer advertência verbal; comunicação aos responsáveis e suspensão das atividades a escola ao estudante –, com alternância conforme a gravidade do caso – aumenta ou diminui os dias de suspensão. Nas duas escolas pesquisadas, foi recorrente perceber que a punição de alunos estava apenas nesta lógica de estratégia, isto é, servia tanto para alunos que se envolveram em conflitos (principalmente em sala de aula e várias vezes) quanto para atos violentos conforme critérios dos conselheiros.

Não foi identificado nas atas ou nas entrevistas algo que deixasse claro a diferenciação entre atitudes violentas, indisciplina, incivilidade, conflitos etc. A falta de reflexão sobre o assunto, bem como a ausência de debates, resultou também em deficiências conceituais. Como nas duas escolas não ocorreram casos graves de violências físicas – a violência que a escola mais se preocupa – as atitudes dos alunos eram colocadas quase sempre no mesmo patamar, com poucas diferenças entre as punições. Nesta mesma lógica, não havia uma estratégia distinta para cada conduta ou problema detectado pela escola e deliberado pelo CE.

Na *lógica da subjetivação*, Dubet (1994) afirma que o fator determinante é a atividade crítica do sujeito social, que não atua somente em torno de seus interesses, mas também daqueles que fazem parte do coletivo. Pela subjetivação, o sujeito deve distanciar-se de si mesmo e da sociedade, desta forma, ele adquire um olhar crítico referente às suas experiências, e a mesma percepção sobre a atuação do coletivo.

Segundo essa *lógica da subjetivação*, os membros do CE deveriam se articular para atender o coletivo, e não apenas deliberar para os seus próprios interesses. As questões relacionadas aos conflitos e às violências dentro dos contextos escolares estavam sempre em pauta, pois a reclamação dos docentes era frequente. Alguns educadores reconheceram ter dificuldade de manter a “ordem” no ambiente escolar, mas, ao mesmo tempo, havia a ausência de compreensão de como se manifestam as ações intrínsecas nas relações de convivência entre sujeitos na escola. Neste contexto, fica a dúvida de haver reflexões sobre o que realmente é melhor para os discentes, e na concepção de qual lógica.

Segundo Dubet (1994), os que ficam a margem dos valores impostos pela sociedade e pela escola passam a ser vistos como casos perdidos. A lógica da integração impõe aos sujeitos uma submissão ao conjunto de valores instituídos, como se existisse uma única ordem e esta fosse à correta. Para o autor (1994), a escola se constitui em um lugar em que a estruturação da personalidade é formada a partir do conhecimento de normas e valores, exercendo três funções importantes: educar, selecionar e socializar. Pode-se dizer que é justamente no exercício destas funções que surgem os conflitos.

Considerando esse aporte teórico da sociologia da experiência de Dubet (1994), a experiência social constitui-se em uma abordagem de valorização da experiência social, com princípios inclusivos, pois respeita as vivências de todos e, supera a lógica da integração (submissão e orientação de determinados papéis sociais). Ao atuar somente na reprodução e conservação da ordem social vigente, a instituição escolar acaba por não valorizar experiências sociais de sujeitos envolvidos em seus espaços, dando margem aos conflitos e ao aumento das violências. Isso gera uma indisponibilidade de diálogo e uma intolerância ao outro – ausência de alteridade – que não condiz com práticas democráticas.

Os Conselhos Escolares, muitas vezes, possuem posturas e concepções baseadas nas práticas tradicionais de democracia e participação. Assim, concepções do significado de ordem; organização; direito; certo; errado etc. não são objetos de discussão na escola, apenas são assumidas como naturais. A heterogeneidade da unidade escolar é submetida a uma moral homogeneizante, e o Conselho Escolar torna-se, assim, um corpo uniforme que, ao invés de representar a diversidade, torna-se ordenador e disciplinador. O respeito à diversidade aparece como um dos maiores problemas a serem enfrentados nas escolas. Silenciadas durante muito tempo, as diferenças e diversidades sociais, econômicas, étnico, culturais, ou de gênero nunca encontraram espaço para expressão no modelo escolar.

Ao averiguar os procedimentos do colegiado frente às situações de conflitos e violências, foi observado que a ênfase estava em punir os estudantes com suspensão de atividades na escola, como já foi dito. Em alguns registros de atas e em determinados momentos de entrevistas, houve algumas tentativas de mencionar outros procedimentos, voltados para orientação ou busca de auxílio para lidar com as situações tratadas de outros órgãos, como: saúde e assistência social, mas nada que representasse mudanças.

Por vezes, os conselheiros escolares afirmaram: “os alunos não querem estudar”; “não se interessam por nada, nem pelo conhecimento”; “não estão nem aí” etc. Esta postura de integração à ordem em vigor não abre espaço para o reconhecimento de discentes com características singulares e nem dá valor às suas experiências sociais.

Segundo Veiga-Neto (1996), à escola assumiu o papel de disciplinar as novas gerações, pois a instrução e a aquisição da cultura poderiam ser adquiridas a posteriori. O conjunto de valores, hábitos e ações a serem internalizados na forma de deveres e obrigações invariáveis garantem aos educadores autoridade de exigirem o que acham ser o “certo”, e

acusarem aquilo que foge à norma. Ao submeter os discentes em estruturas sociais, isto é, impondo como funcionam as relações de aprendizagens, a escola segue um regulamento e uma metodologia sempre que possibilite a aplicação de suas regras.

Foram analisadas as possibilidades que a escola e/ou o CE poderiam propiciar aos estudantes, levando em conta as lógicas apresentadas por Dubet (1994): avanços na socialização e na formação cultural; acesso aos conhecimentos sociais; compartilhamento de experiências; e, capacidade de agir compreendendo as estratégias e regras sociais.

Segundo o ponto de vista teórico de Dubet (1994), a *lógica da integração* também está presente nos conflitos de gerações, exatamente porque o jovem tem como obrigação adaptar-se ao que já existe (antigo). Neste contexto, um(a) dos(as) diretores(as) das escolas – tendo tempo de serviço e atuação acima de 15 anos –, fez questão de relatar ter presenciado muitas situações de violência e conflitos na escola, enquanto o(a) outro(a) gestor(a) – com menos tempo atuando na gestão, 5 anos –, diz nunca ter vivenciado situações de violência e, sim, de indisciplina. Assim, verificou-se que os atos de violência, os conflitos ou indisciplina são entendidos de formas variadas, também, entre os conselheiros escolares e repercute nos procedimentos utilizados pelo colegiado.

### **Sociologia das conflitualidades e as relações atuais da sociedade**

A sociologia das conflitualidades, segundo Santos (2009), tem origem a partir de dois problemas sociais: a criminalidade e a violência. O autor reconhece a existência de processos e de conflitos sociais como fenômenos históricos e temporais, e conceitua sua perspectiva de conflitualidade como algo relacional, devido à estrutura social, construções práticas e simbólicas referentes às classes e aos grupos sociais. Este ponto de vista compreende a existência de violências no âmbito sócio-político, mas, também, no cotidiano, como as questões de gênero, homossexualismo, racismo etc. O autor (2009) acredita que todas elas estejam presentes em vários ambientes sociais e projetam seus reflexos na escola.

Para Santos (2009), as sociedades vêm passando por um processo de mundialização devido à globalização dos processos econômicos; a emergência de novas questões sociais; a expansão da produção pós-industrial; e a precarização do trabalho remunerado etc., desde o início do século XXI.

Existem formas de exclusão em todos os âmbitos sociais, típicas de políticas neoliberais, e é isso que ocasiona novas perspectivas de conflitos sociais, com o comprometimento do desempenho do Estado. Santos (2009) afirma que a globalização está

(...) relacionada a tendências de alcance, impacto ou encadeamento globais dos fenômenos sociais, ou a uma consciência de abrangência mundial entre atores sociais (SANTOS, 2009, p. 15).

Por isso, este efeito se constitui em extrema desigualdades de oportunidades e de recursos em várias áreas: saúde, habitação, trabalho, educação, segurança etc. O autor (2009) afirma que essa conjuntura de fatores gera conflitos sociais e, também, as conflitualidades ou violências.

A sociologia das conflitualidades é um paradigma explicativo na tentativa de compreender as práticas sociais consideradas violentas, cujas características são advindas da própria da sociedade ocidental atual. O autor (2009) trata também das diferentes formas de violências que acontecem no ambiente escolar, como as simbólicas, físicas etc.

Os conflitos sociais e suas eventuais causas devem ser diferenciados, já que as conflitualidades ou violências referem-se a situações de opressão e dominação, tendo situações extremas para as quais já não há possibilidade de diálogo e de compreensão entre os sujeitos, ou entre os grupos sociais.

Para Santos (2009), existem maneiras distintas de violências como, por exemplo, da relação social de excesso de poder, em que esse poder desempenha a dominação de forma legítima – independente de como se construiu essa legitimidade. Na maioria das vezes, o excesso de poder é regido por quem comanda a produção econômica, tendo como perspectiva pacificar situações conflituosas, aparentemente (sempre pendendo para o seu lado), com intenção “positiva” de negociar os conflitos sociais e estabelecer os consensos.

Os conflitos sociais ocorrem devido às negociações intensas de lados opostos. Para o autor (2009), a característica fundamental do poder, portanto, está na capacidade de negociar legitimamente o consenso, de forma hegemônica em uma sociedade. Já a violência é um fenômeno histórico e cultural, que acontece pela ação de sujeitos racionais, cujos resultados são altamente imprevisíveis e incontroláveis. Ao exceder os limites de civilidade, nas relações de poder, configura-se o uso da violência, na medida em que a prática do poder – independente de sua origem – reveste-se de legitimidade nos contextos sociais. O autor nos apresenta a seguinte definição

(...) a microfísica da violência significa uma rede de exercício de poder marcado pela força, pela coerção e pelo dano, em relação ao outro; não deixando de considerar as composições macrosociais de tais relações de excesso de poder, pois a violência também alicerça uma sociedade dividida (SANTOS, 2009, p. 40).

A violência social representa no imaginário das pessoas – de forma complexa – diferentes sentidos, conforme o ponto de vista de sujeitos ou de grupos considerados como vítima ou agressores. Tomando como ponto de partida essa conceituação, percebe-se que os conflitos e as diferentes formas de violências estão presentes na família, na escola, enfim, em todos os âmbitos sociais.

Nesta investigação, a violência social é compreendida como ações e palavras conferidas aos sujeitos de maneira não desejada, isto é, algo imposto pelo emprego da força, de forma concreta, ou simbólica; não respaldando ou respeitando as diferenças. Entende-se que não há uma única fonte de conflito ou violência, mas várias causas.

Outro aspecto relevante é a relação de poder que educadores de redes municipais, diretorias de ensino, secretarias de educação, etc. exercem sobre as escolas. Muitos profissionais que pensam a educação dentro de diretorias de ensino, em geral, não conhecem as necessidades e/ou realidades de cada unidade escolar, com isso há dificuldades de ações planejadas para situações concretas. Quando o controle social está consolidado, a violência aparece como fator desencadeante, como uma ruptura, ou quebra de laços sociais:

[...] a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. A violência seria a relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da força ou da coerção. A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea (SANTOS, 2009, p. 46).

As tensões, os conflitos e as lutas sociais são relacionais e processuais, na medida em que os embates e as reorientações de amplos contextos históricos vão se modificando. A perspectiva relacional está nas divisões de classes, categorias e grupos sociais como construções práticas e simbólicas de sujeitos que possuem trajetórias variadas. As garantias sociais são configuradas como pequenas batalhas, plurais e de negação das formas de exercício da dominação.

Com as análises das entrevistas, foram recorrentes os relatos de conselheiros escolares (docentes e gestores) – das duas instituições pesquisadas – acusando alunos que desacatam professores, funcionários e equipe gestora. As situações descritas sobre conflitos e violências estavam carregadas de perspectivas tradicionais de autoridade e subalternidade. Ao contrário, os familiares, em sua maioria, acreditavam estar participando ao comparecer às reuniões do CE; de pais; falar com os professores quando necessário; ajudar os filhos nas atividades; comparecer aos eventos etc.

Ao serem indagados sobre a função e a importância do CE verificamos certa predominância na afirmação de que esse colegiado tinha significado importante para a escola. Professores, gestores e pais de aluno tratavam da perspectiva do CE como algo dialógico e norteador de ações da escola, todavia os alunos ressaltavam seu caráter eminentemente disciplinador. Algo que merece uma investigação mais aprofundada.

A ação do colegiado tinha um aspecto disciplinar, com características de um tribunal que julga a conduta de seus réus. Esse olhar está presente nos registros das atas do CE. Segundo Ratto (2007), existe certa semelhança entre os registros de um Livro de Ocorrência Escolar (LOE) ao de um tribunal.

A pouca frequência de reuniões e o caráter burocrático ou meramente punitivo das quais se caracterizou algumas ações do CE das duas escolas, não ajudou para obtenção de espaços democráticos capazes de viabilizar uma participação mais real e contundente desse colegiado, para além das decisões extremas a que se propunha. Ao se verificar o registro das atas, constatou-se que nenhuma detalhava, especificamente, o que foi discutido e de que forma, nem se houve participação dos representantes dos diferentes segmentos.

Existe um argumento de que as comunidades escolar e local não participam ou deliberam em conjunto com a gestão por não possuir conhecimentos técnicos – em decorrência de sua baixa escolaridade –, mas segundo Krawczyk:

(...) supõe apenas o aspecto técnico ou profissional da gestão escolar. Esse pressuposto, muito presente entre professores e pais, desconsidera a natureza política da participação da comunidade escolar como mecanismo de controle democrático da atuação do Estado (KRAWCZYK, 1999, p. 138).

Outra questão foi à perspectiva pedagógica, pouco se registrou ou foi ouvido nas entrevistas a respeito de ações pedagógicas que deveriam ocorrer nas reuniões do CE. Mesmo assim, ouviu-se de conselheiros que as violências e os conflitos representam as manifestações de estudantes que têm dificuldades de aprendizagem, por isso atrapalham o andamento da aula. Assim, o baixo rendimento do aluno associado à indisciplina representariam os dois grandes males da escola contemporânea, causadores do fracasso escolar, sendo também os dois maiores obstáculos para o trabalho docente.

Para Ratto (2007), há uma tradição pedagógica de estruturar a aprendizagem a partir da imobilidade do corpo físico, evitando-se ao máximo os transtornos e agitações, este é o imaginário de vários professores, pois a indisciplina é tida como aquela que impede a atividade e a continuidade da aprendizagem.

Averiguou-se que com o maior acesso da população brasileira à escola – a universalização do ensino e da aprendizagem nos últimos anos – trouxe consigo uma diversificação de público. Por conta de novas situações que, muitas vezes, até perpassam os muros das escolas, esses educadores (equipe gestora, os professores e funcionários) têm enfrentado dificuldades em lidar com os conflitos e violências dentro do ambiente escolar. Em muitos casos, estas decisões culminam em atitudes discriminatórias e exercem função de reprodução de atos de indisciplina, cujas consequências são cruciais tanto para o convívio na escola, como para a vida de jovens estudantes.

Muitas vezes, os atos de violência representam estratégias de sobrevivência de jovens, isto é, a atual violência juvenil pode ser vista como uma das estratégias de reprodução ou de sobrevivência de setores excluídos.

Castro (1998) afirma que as violências intra e extra escolares resultam de problemas de ordem social que adentram a escola e nela eclodem: assaltos, tiroteios e outras ações de violência externas à escola articulam-se, segundo a autora, com a segurança da própria escola.

As violências e os conflitos são vistos como reações provenientes da cultura local, em que a escola não quer saber e nem conhecer o que representa essas formas de agir, que são tidas como culturais, acaba por atribuir aos seus alunos o conceito de incivilidade.

Uma das duas unidades escolares participantes costuma chamar os alunos que têm problemas com conflitos e violências para comparecer ao CE, inclusive com seus familiares presentes. Em cada reunião é relatado o que o estudante fez e a conduta que o CE deliberou, sendo que antes o aluno e o seu familiar têm direito a fala. Nos diferentes registros foram encontrados eventos que envolvem estudantes: alcoolizados, uso de drogas, faltosos, não gostam da escola, possui comportamento difícil, indisciplinados, desobedientes às regras, maneira agressiva de falar, não participa das atividades, conflitos entre professores e alunos, desestruturam o andamento das aulas, tumultuam o corredor, atrapalham as aulas com brincadeiras, não param de conversar.

Segundo Guimarães (2006), a escola convive com dois movimentos antagônicos: de um lado há a responsabilização do cumprimento das normas estabelecidas por órgãos centrais, por outro, há uma dinâmica causada por diferentes sujeitos e suas ideias, que singularizam seus contextos escolares.

Para Sposito (2001), a violência no espaço escolar tem variadas formas que geram grandes dificuldades ou mesmo temor por parte de professores, pais e outros profissionais ligados à educação, e essa dificuldade foi detectada também nas falas dos conselheiros escolares. Ao abordar os conflitos e as violências como processos presentes na escola, o conceito de ambos aparece em várias situações, todavia essa diferenciação não é utilizada para distinguir as punições da escola.

### **Algumas Considerações**

Ao finalizar este estudo, vale salientar que, muitas vezes, existem falsos discursos de gestão democrática ou de descentralização nas instituições escolares, que, ao invés disso, centraliza o poder em uma pessoa ou órgão. Esse líder – na maioria os diretores de escola – geralmente atribui tarefas para os demais sujeitos, mas não divide o poder. Outra perspectiva falsa de democracia é perguntar ou pedir sugestão dos segmentos do CE sobre decisões da escola, quando na verdade, muitas vezes estas já foram definidas e a equipe gestora precisava apenas da aprovação do coletivo.

Esta investigação buscou entender a complexidade das questões que envolvem os conflitos e as violências no ambiente da escola. Mesmo frente a um contexto que estava em processo, encontrou-se aspectos positivos na busca por mudanças, como, por exemplo, relatos dando importância à participação e à necessidade de ter um CE mais atuante por parte dos conselheiros. Talvez a escola precise aprender a democratizar as suas decisões, e para isso necessita urgente fazer eleições de todos os segmentos do CE de forma mais legítima. Principalmente, no que se refere à representatividade dos segmentos de familiares e estudantes.

Conclui-se que as dificuldades encontradas nos procedimentos do CE eram fruto de duas concepções que devem ser superadas: certa acomodação por parte de conselheiros escolares, cujas condutas são sempre as mesmas há anos, de

forma tradicional, sem substituir o que já existe por algo novo; e, certa negligência das duas escolas, quando se ausentam em promover debates e reflexões mais aprofundados (tanto individuais quanto coletivos) sobre o assunto – tentando solucionar os problemas de maneira mais educativa e não punitiva.

Os conflitos que se estabelecem nas sociedades atuais colocam em questão a capacidade da lógica de integração social, em tempos de tantas divergências sociais e individuais. Por meio do entendimento e suplantação de comunicações distorcidas entre os sujeitos, acredita-se poder enfrentar os desafios educacionais. A saída apontada para a superação dessa falta de entendimento consiste na consolidação de mudanças profundas na gestão escolar, com processos comunicativos que visem promover democracia. Por isso o diálogo se faz essencial para o desenvolvimento da formação de sujeitos inseridos no mundo e capazes de agir sobre ele. Ao se buscar entendimento, ultrapassar as relações de poder e democratizar os processos decisórios, se amplia a participação de representantes de professores, familiares e comunidade nos Conselhos Escolares. A participação de diferentes segmentos nesse processo propicia a compreensão das situações e vivências de dentro e de fora da escola, a partir de pontos de vistas diversificados, isto é, a partir de suas experiências e das conflitualidades sociais.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/CF88/Titulo\\_8.html](http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/CF88/Titulo_8.html)>. Acesso em: 17/01/2009.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17/01/2009.

CAMPOS, P. H. F., TORRES, A. R., & GUIMARÃES, S. P. Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola. **Educação e Cultura Contemporânea**, 1(2), 109-132, 2004.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

CASTRO, M. L. S. Violência no cotidiano da escola básica: um desafio social e educacional. **Educação-PUC**, Porto Alegre, ano XXI, n. 34, p. 7-22, abril 1998.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

GUIMARÃES, A. M. **Escola: espaço de violência e indisciplina**. Nas redes da educação, UNICAMP: Campinas, n. 01, set. 2006. Disponível em

<<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/guima.html>>. Acesso em 02 mai. 2015.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática dos conflitos sociais. 2ª edição. Trad. Luiz Repa. São Paulo. Editora 34, 2003.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto/99.

LUIZ, M. C.; CONTI, C. Políticas Públicas Municipais: os conselhos escolares como instrumento de gestão democrática e formação da cidadania. 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), 2007, Campinas – VI Seminário “Educação, Políticas Públicas e Pessoas com Deficiência”. **Anais... Campinas**, SP: Brasil Dream Tour, CEL UNICAMP (Centro de Ensino de Línguas), Editora da UNICAMP, 2007.

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MOSER, G. **A agressão**. São Paulo, SP: Ática, 1991.

RATTO, A. **Livros de Ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, J. V. T. dos. **Violências e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. In: FILHO, E. de M. (org.). **Simmel**. Trad. Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-134.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.27, nº 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. **Violências e Conflitualidades**. Porto Alegre, TOMO, 2009.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: Uma perspectiva antropológica. In G. Velho & M. Alvito (Eds.), **Cidadania e violência**. RJ: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

WASELFSZ, J. **Mapa da violência no Brasil**: homicídios por armas de fogo no Brasil. R.J.: FLACSO, 2016.

WIERVORCA, M. O novo paradigma da violência. *Tempo Social*. **Revista de Sociologia da USP**, 9(1), 5-41, 1997.