

1. Introdução:

Nosso campo de investigação é a interação social estabelecida no ambiente escolar, marcada pela complexidade, com várias dimensões possíveis de análise, sendo a relação professor-aluno predominante. Na produção acadêmica e pedagógica disponível, as interações sociais na escola têm sido tratadas por meio de uma série de conceitos tais como disciplina/indisciplina, relação pedagógica e, mais recentemente, por conceitos como violência em meio escolar, *bullying* na escola, “zoação”, dentre outros. O uso dessa gama de conceitos pode revelar não só formas teóricas e históricas de tratamento do fenômeno em foco, mas também as várias dimensões deste campo de investigação.

Ademais, o tratamento das interações sociais na escola, historicamente, esteve vinculado ao conceito de disciplina escolar, em que os papéis de professor e aluno foram construídos no interior da cultura escolar. Estes papéis sociais e a gestão dos potenciais conflitos existentes no ambiente escolar foram, no início da escola pública brasileira, e até recentemente, tratados no Regimento Escolar, que normatizava os diversos aspectos do funcionamento da escola (SOUZA, 2008). A história da construção e normatização das condutas na escola possuiu, até recentemente, mais elementos de continuidade que de ruptura e esteve ligada ao lugar que a escola ocupava no projeto societário brasileiro (CARVALHO, 1989; LOPES & FARIA FILHO, 2000; ALVES, 2001).

Nesse contexto, as interações sociais na escola foram pautadas pela normatização das condutas, inseridas no discurso de construção da cidadania, entendidas como processos civilizatórios, dirigidos pelo Estado, e tendo como objetivo tornar os indivíduos aptos para a convivência social, sob os contornos da modernidade (CARVALHO, 1989; LOPES & FARIA FILHO, 2000; ALVES, 2001; NOGUEIRA, 2006). Assim, a função social da escola, como instância socializadora, incorporada em um projeto societário maior, tinha um papel de integração do sujeito ao sistema, conforme a Sociologia Clássica (TOURAINÉ, 1984; DUBET, 1994; NOGUEIRA, 2006).

Mais recentemente, os episódios em torno das interações sociais, sob a forma de conflitos no contexto escolar, vêm sendo tratados, de um modo geral, através do conceito de violência em meio escolar. Isso porque a escola, como instituição inserida na sociedade, não estaria isenta de sofrer reflexos de uma violência em geral, bem como de produzir um tipo específico de violência, a violência escolar. Vários autores vêm tratando da complexidade desse fenômeno (DEBARBIEUX, 1997; CHARLOT, 1997; ABRAMOVAY, 2002; SPÓSITO, 1998; GUIMARÃES, 1998), que deve ser analisado sob vários aspectos: violência da escola, violência na escola, violência sobre a escola.

Atualmente, novas pesquisas têm revelado uma preocupação maior com a compreensão de como as interações sociais produzem um clima escolar, favorável ou não à aprendizagem, como parte de um conjunto de fatores explicativos para o desempenho dos estudantes. Como exemplo dessa relação entre aprendizagem e clima escolar, o Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE) - avaliação do desempenho dos estudantes da América Latina e Caribe, organizado e coordenado pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) – avaliou e comparou o desempenho alcançado por estudantes latino-americanos¹ de Educação Primária nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências da Natureza, buscando explicá-lo a partir de distintos fatores escolares e contextuais. Pesquisas como esta pretendem *“gerar conhecimento relevante para a tomada de decisões de política educativa e para melhorar as práticas docentes e escolares, e assim, em última instância, promover uma maior equidade na distribuição da aprendizagem nos sistemas educativos da região”* (UNESCO, 2009, p. 11). De acordo com essa pesquisa, a análise global dos fatores escolares mostra que o clima escolar, bem como a infraestrutura, os serviços e a disponibilidade de livros na biblioteca se relacionam de maneira consistente e positiva com o sucesso em quase todas as áreas e graus avaliados. Segundo essa pesquisa, o clima escolar é a variável que mais contribui na explicação do sucesso dos estudantes (UNESCO, 2009, p. 173).

¹ “El Segundo Estudio corresponde a una evaluación internacional estandarizada, realizada a estudiantes de Educación Primaria de Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguay e estado mexicano de Nuevo León.” (UNESCO, 2009, p. XXXX).

De modo que o conceito de clima escolar tem ocupado assim um lugar significativo entre os fatores explicativos dos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, da melhoria do desempenho escolar. Isto porque, no ambiente escolar, constituem-se modos de interação que conformam a chamada relação pedagógica e o “clima” dessa instituição, com uma variabilidade registrada e analisada por pesquisas em educação que têm foco é o chamado efeito estabelecimento (DEBARBIEUX, 1997). Essas pesquisas buscam compreender a configuração específica das interações sociais de cada escola, produzindo análises sobre a percepção de alunos e professores quanto ao clima nos estabelecimentos de ensino. Entretanto, essa configuração do clima escolar não se realiza apenas pela interação entre os indivíduos, mas está relacionada também às representações sociais da educação e suas estruturas histórico-sociais. (DEBARBIEUX, 1997).

Minha investigação está inserida nesse conjunto de pesquisas em educação que tomam o conceito clima escolar como referencial teórico-metodológico para a compreensão das interações sociais na escola contemporânea. Além disso, se as interações sociais no ambiente escolar possuem suas particularidades, elas estão inseridas em processos amplos de relações e representações do que é o indivíduo social contemporâneo, seus desafios e suas potencialidades no âmbito dos processos de socialização e individuação.

Assim, minha pesquisa, realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), teve por objetivo investigar as representações sobre as funções sociais da escola pública e o impacto destas nas relações sociais entre os sujeitos da comunidade escolar, tendo como referencial teórico os conceitos de Experiência Social (F. Dubet) e Clima Social Escolar (E. Debarbieux). Nossa hipótese foi a de que a qualidade das relações entre os sujeitos depende de níveis de compartilhamento da experiência social no processo de escolarização e sua função social, bem como de indicadores sócio-educacionais. O público foi composto por alunos do final do 3º Ciclo do Ensino Fundamental, adolescentes de 13 a 15 anos, bem como os adultos envolvidos a partir deles: profissionais da educação e pais.

2. Contemporaneidade, experiências sociais escolares e clima social escolar:

Considerando as interações sociais na escola a partir do conceito de violência, podemos verificar que uma das primeiras dificuldades apontadas pela literatura acadêmica refere-se ao caráter subjetivo e polissêmico desse conceito. Portanto, a questão não é se existe ou não violência, mas o que é nomeado como violência. Além disso, fica evidente o caráter relacional, intersubjetivo e cultural próprio do campo das interações sociais em geral, especialmente, quando estas interações sociais são definidas por relações de poder, coerção e violação de direitos dos indivíduos, justificados socialmente ou não.

Por outro lado, torna-se interessante refletir sobre as seguintes questões: como compreender, no âmbito escolar, não só a prevalência do uso do termo violência para casos que até muito recentemente eram nomeados como indisciplina, e especialmente, como interpretar sua variabilidade não só em termos de tempo, mas de percepção e interação entre sujeitos envolvidos? Como esses eventos, independente da nomenclatura que recebam, produzem impacto nas interações sociais da escola, criando um ambiente relacional característico de cada estabelecimento escolar? Como as representações de escola, adolescência e relações sociais na escola podem esclarecer como se configuram climas sociais escolares tão diversos e seus impactos na aprendizagem? Como vincular mudanças representacionais sobre os processos de escolarização com os dilemas da contemporaneidade?

Na reflexão sobre a sociabilidade contemporânea, tornou-se lugar-comum afirmar que o indivíduo vive em crise de valores ou em mudanças profundas na forma de interpretar a vida social. Além disso, uma diversidade de reflexões contemporâneas tem evidenciado uma descontinuidade dos processos reais e representacionais sobre a vida social nas últimas décadas, em relação às teorias clássicas, que tem produzido certa heterogeneidade ou fluidez como traços distintivos da nova configuração da sociabilidade humana, dado o caráter policêntrico de sua manifestação. Foi com base nesse contexto interpretativo sobre a contemporaneidade que François Dubet (1994) formulou sua Sociologia da Experiência.

Partindo desse quadro interpretativo, ao invés de falar em ação social no sentido clássico, ligando ator e sistema de forma indefectível, Dubet (1994) propôs o termo

experiência social por considerar que ele permite compreender como o ator gerencia as diferentes lógicas que regem sua conduta relativa não a um único sistema, mas à co-presença de sistemas estruturados (sociedade, mercado e cultura) por princípios autônomos. É o fim da noção de integração social na qual tudo está dentro de um todo. As combinações das lógicas que caracterizam cada um dos sistemas apontados (sociedade, mercado e cultura) não têm mais um centro (DUBET, 1994). *E assim, “à medida que essa unidade não é mais dada, a experiência engendra necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a eles mesmos”* (op. cit., p. 92).

Talvez o ponto mais importante da noção de experiência social de Dubet (1994) se refira à distância que os indivíduos, nas sociedades contemporâneas, podem tomar em relação a eles mesmos. Tomar distância significa, aqui, que um ator pode ver o seu papel social como algo que não é natural, que não está colado definitivamente na sua identidade, que não tem que caminhar com o dito papel até que a morte os separe. Ao contrário, ele pode tomar distância deste papel e recusá-lo, refutá-lo, aperfeiçoá-lo, enfim, é isso que, segundo Dubet (1994), faz do ator social um sujeito social.

Por outro lado, o sujeito social, diferentemente do seu contraponto (o ator), é aquele que, segundo Dubet (1994), toma distância do papel social que lhe foi atribuído e cujo conteúdo teve de internalizar por dolorosos processos de socialização, para se sentir um indivíduo integrado. Em alguns casos, o sujeito social se recusa a desempenhá-lo, ou trava um delicado processo de negociação com os outros atores. Isso exige dele uma complexa capacidade para combinar estratégias que minam toda a ideia inicial de que só os papéis teriam potencial para definir o que é ator, como um personagem, na era da modernidade.

São esses os elementos centrais que compõem a noção de experiência social de Dubet (1994), que utilizei em minha pesquisa para estudar o clima escolar e suas imbricações nas relações intra-escolares, pretendendo exatamente problematizar estas relações entre ator e sujeito no âmbito das interações em ambiente escolar, considerando os indivíduos que as compõem de outra maneira que não apenas por seus papéis sociais.

Assim, para François Dubet (1994), a noção de experiência social é mais adequada para designar o objeto de estudo cuja natureza se refere às condutas sociais no contexto contemporâneo, pois não é mais possível compreender as condutas sociais como se resultassem apenas da aplicação de códigos interiorizados pelos indivíduos na sua

socialização primária, tal como se pensou a partir da sociologia de Durkheim e menos ainda como se fossem escolhas estratégicas que “fazem da ação uma série de decisões racionais” (DUBET, 1994, p. 91)

Não é mais possível pensar as condutas sociais como códigos socializados ou estratégias de escolha porque, atualmente, elas não estão organizadas em princípios estáveis, mas, como lembra Dubet (1994), heterogêneos. Para ele, a heterogeneidade é o núcleo da experiência social. Contudo, o que é, de fato, heterogêneo? São as lógicas que orientam as ações sociais. Com a subjetividade, ficam expostas as diferentes lógicas que podem orientar os atores no contexto estudado, neste caso, as escolas. Entretanto, para aprofundar o estudo sobre estas lógicas é preciso, segundo Dubet (1994), três operações intelectuais, a saber: (a) 1ª operação: isolar e descrever as lógicas da ação em cada experiência concreta. Isso se torna necessário porque, no relato dos professores e dos alunos, as lógicas estão todas misturadas. Dificilmente uma experiência social se expressa por uma única lógica; (b) 2ª operação: compreender a atividade do ator, ou seja, a forma como ele combina as diferentes lógicas, uma vez que está sempre *between*; (c) 3ª operação: ir da experiência ao sistema, para compreender como as lógicas são sintetizadas e catalisadas pelos atores.

Dubet (1994) constrói seu arcabouço teórico se servindo do conceito de tipo ideal weberiano, por meio do qual descreve três “tipos puros” de ação que, segundo ele, no final do século XX, orientariam as condutas dos atores sociais. Essas ações relacionam-se a sistemas diferentes, que estão justapostos e passam a existir no momento em que se enfraquece a ideia de que a sociedade é orientada por um princípio de coerência interna. O primeiro sistema é o da integração que por muito tempo, diz Dubet (1994), foi descrito como comunidade. O segundo é o sistema de competição que, em geral, é identificado ao mercado. Mas, Dubet (1994) alerta para não reduzir a ideia de competição somente a bens econômicos. Aqui, o mercado de trocas incorpora vários itens, como trocas políticas, bens culturais, sexuais etc. O terceiro sistema é o cultural, associado sempre a uma atividade de reflexiva. Estes sistemas reagem segundo as seguintes lógicas: integração, estratégia e subjetivação.

Com base nesse modelo da ação humana, procurei compreender as condutas e representações dos sujeitos das escolas, em contexto de interação, muitas vezes

denominadas pelos conceitos de indisciplina e de violência em meio escolar. Além disso, ao aprofundar as críticas à Sociologia Clássica que diretamente estão ligadas à instituição escolar e a seu modo de socialização integradora, Dubet nos leva a constatação teórica da desinstitucionalização como traço marcante das interações em ambiente escolar nos dias atuais (DUBET, 1998, 2006).

Além disso, optei por incorporar ao referencial teórico-metodológico da pesquisa o conceito de “clima social escolar”, visto que ele permitia compreender mais diversamente o tema abordado, mas sobretudo, evitar a redução da análise das relações internas escolares ao tema da violência. Não que este não seja relevante ou que não tenha que ser considerado no estudo. Ao contrário, não só é relevante como é atual, mas não pode ser visto isolado no contexto escolar, pois é efeito e não causa. Ele só aparece quando as relações sociais produzem tensões inegociáveis no clima escolar.

Na realidade, o conceito de Clima social escolar (CSE) foi utilizado por Éric Debarbieux (1997), para compreender a violência em meio escolar. Aprofundando o uso do conceito, Catherine Blaya (2002) precisou melhor o seu significado atrelando-o “à qualidade geral das relações e interações entre os diferentes atores da escola” (BLAYA, 2002, p. 226)². Seguindo estes dois autores, adotei este conceito nesta pesquisa por entender que ele possui a especificidade metodológica de ordenar dimensões diversas que compõem o ambiente escolar. Além disso, ele permite identificar as diversas manifestações das interações em ambiente escolar, desde a violência “dura” à emocional, sexual e social, bem como as dimensões de indisciplina e de insegurança, o que confere certa “objetividade” à pesquisa.

Isto porque, com as dimensões delimitadas, nas mais variadas situações possíveis, por meio do conceito de clima social escolar, pode-se compreender como os atores percebem as relações intra-escolares, sua intensidade, suas fragilidades e suas especificidades. Por meio dele, é possível construir escalas que medem esses níveis de percepção em diferentes contextos escolares e fornecem uma ideia de como andam o sentimentos de segurança ou insegurança que perpassa os sistemas de ensino, segundo o

² BLAYA, C. Clima escolar e Violência nos Sistemas de Ensino Secundário da França e da Inglaterra. In: DERBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (orgs.) **Violências nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: Unesco, 2002, p. 226.

status dos atores e as condições externas e internas da própria escola (DEBARBIEUX, 1997).

Para Debarbieux (1997), *“não há um lado de violência verdadeira e outro do imaginário, mas uma relação dialética entre as representações sociais que classificam os fatos e os fatos que se enquadram mais ou menos nos quadros de classificação”*. (DEBARBIEUX, 1997, p. 62) O que se diz da violência pode-se dizer da incivilidade e do sentimento de insegurança. Ambos são, igualmente, interpretáveis. Estão diretamente ligados ao sistema de sentidos e significados de uma pessoa, dos grupos sociais e culturais, ou ainda de uma sociedade, pois constituem sistemas simbólicos que configuram o modo como os fatos são representados, bem como o modo como essas possíveis perturbações do clima escolar são percebidas. Segundo Debarbieux, são os próprios sujeitos, principalmente os que são vítimas de ações violentas, os seus verdadeiros intérpretes ou, melhor dizendo, os “reais” tradutores do que é uma ação e como essa significou em sua vida.

Combinaram-se, assim, na presente pesquisa, a experiência social (DUBET, 1994) e o clima social escolar (DEBARBIEUX, 1997) como base para formular a hipótese de que o conjunto das representações dos diversos atores, relativo às suas experiências escolares, parecia conformar o clima social específico a cada estabelecimento de ensino.

3 Caminhos Metodológicos: Tecendo Escolhas

O desenho geral da pesquisa, em consonância com as pesquisas de Debarbieux (1997) e de Dubet (1994), possui duas etapas distintas e complementares: 1- uma quantitativa, a partir da aplicação de um questionário entre adultos e estudantes das duas escolas escolhidas para a pesquisa: Escola Esmeralda e Escola Turquesa, de uma mesma microrregião, inseridas em uma regional administrativa da Prefeitura de Belo Horizonte e; 2- outra qualitativa, a partir de grupos focais, com representatividade dos segmentos: alunos, profissionais da educação e pais.

Para garantir a condição de comparabilidade das pesquisas que vêm sendo realizadas nos países europeus sob essa base metodológica e avaliar se as questões seriam realmente adequadas ao nosso contexto cultural, ou se seria necessária uma tradução

cultural e contextual para o caso brasileiro, o modelo de questionário desenvolvido por Debarbieux (1997) foi aplicado em seu formato original.

Para selecionar as escolas que participaram da pesquisa foram adotados os seguintes critérios: a) isolamento da variável de contexto, por meio do uso do NSE das escolas, mesmo que em níveis diferenciados; b) territorialidade, por meio do recorte de microrregião; e c) critério de baixo registro de ocorrências, com posição de pouco destaque no *ranking* de registro da GM-BH (Guarda Municipal Patrimonial de Belo Horizonte). Vale lembrar que as escolas foco da pesquisa oferecem atendimento aos jovens de 13 a 15 anos, matriculados no 3º ano do 3º Ciclo do ensino fundamental.

Nesse processo de construção de critérios adequados à problemática do clima social escolar e da violência em meio escolar, incluímos o critério de territorialidade como importante indicador de contextos socioculturais semelhantes, pois, além de manter o critério de análise sobre escolas de uma mesma regional administrativa, optamos por um recorte de escolas da uma mesma microrregião.

Com base nesses critérios e na análise dos bancos de dados disponibilizados para a pesquisa³, uma das escolas foi escolhida por apresentar baixíssimo NSE e baixíssimos registros de ocorrência da GMBH. Esta escola foi denominada, nesta pesquisa, de Escola Esmeralda, garantindo assim o sigilo quanto à sua identificação. No contexto de uma Regional Administrativa, cuja identificação será omitida por critério de sigilo, esta escola estava em uma mesma microrregião de outra escola que possuía um NSE positivo e, com baixíssimos registros de ocorrências da GMBH. Esta segunda escola foi denominada, nesta pesquisa, de Escola Turquesa.

Na fase quantitativa da pesquisa, na escola Turquesa, foram aplicados 92 questionários, sendo 50 aos alunos, 18 aos profissionais da Educação e 24 aos pais de alunos. Na Escola Esmeralda, foram aplicados 70 questionários, sendo 37 aos alunos, 16 aos profissionais da Educação e 17 aos pais de alunos. Para o tratamento dos dados colhidos através dos questionários, foi utilizado o *software* SPSS, versão 11.0, construindo uma máscara que contemplasse a opção dos dados por escola e por questão. Inicialmente,

³ Utilizamos dados disponibilizados pelo GAME – Grupo de avaliações de medidas educacionais, da faculdade de Educação/ UFMG -, referente a pesquisa publicada com o título “Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas Municipais de Belo Horizonte” (SOARES & ANDRADE, 2006), bem como dados fornecidos pela Guarda Municipal de Belo Horizonte.

os dados foram analisados tendo em vista compreender sua frequência. Posteriormente, foram criadas situações de análise para comparar a percepção dos diferentes sujeitos em diferentes questões. Os encontros com os grupos focais, na segunda fase da pesquisa, foram orientados a partir de uma única base de apresentação destes dados, o que configurou um modelo básico de interação com os sujeitos pesquisados.

Na pesquisa qualitativa, a opção pela utilização da metodologia de grupo focal, como técnica para coleta de dados, deu-se pelo fato de esse tipo de grupo favorecer, pela troca, na interação comunicacional, de explicações e representações que adolescentes e adultos teriam sobre suas experiências de escolarização e as relações estabelecidas em ambiente escolar. Essa interação comunicacional permitiu a emergência de momentos reveladores dos usos das diversas lógicas da ação e orientadoras de condutas em ambiente escolar. Além disso, segundo Gatti (2005):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 07).

Nessa perspectiva, o objetivo de reunir professores, alunos e pais para a participação nos grupos focais, organizados em três encontros na Escola Turquesa e os quatro encontros na Escola Esmeralda, foi de explicitar as representações dos sujeitos da pesquisa, a partir dos dados produzidos sobre o clima social escolar e suas dimensões, por meio de gráficos sobre os dados quantitativos da pesquisa (questionários aplicados), bem como do processo de produção das combinatórias das lógicas da ação, a partir da experiência social. Dito de outro modo, foi por meio dos grupos focais, apoiados na teoria da intervenção sociológica, que foi possível compor o quadro de representações sobre a experiência sobre a escolarização, presente na interação entre os sujeitos, tendo como referência para as interações os gráficos produzidos a partir da pesquisa quantitativa. Realizou-se, portanto, uma combinação híbrida de métodos muito próximos – grupo de intervenção pedagógica e

grupo focal - que possibilitou a construção dos dados qualitativos, apoiados nos dados quantitativos, com o objetivo de estabelecer uma conexão coerente entre teoria e empiria.

Na análise qualitativa do material colhido nos encontros dos grupos focais, foi utilizado o software NVivo, da SQL Internacional, usualmente aplicado para análises de entrevistas, grupos-focais e tantas outras metodologias de pesquisa qualitativa.

4 As lógicas da ação e as representações sobre o clima social escolar:

De modo sumário, a análise dos dados, sejam quantitativos ou qualitativos, permitiu afirmar que as representações sobre as interações sociais na escola se efetivam em um quadro de mutações e instabilidade, marcado por processos de afirmação e de desconstrução dos elementos interpretativos anteriormente construídos em torno das experiências da escolarização e, especialmente, em torno das interações sociais em ambiente escolar. Nesse contexto, a figura clássica da socialização escolar, de um indivíduo integrado a um todo social homogêneo, parece estar sofrendo desgastes frente às transformações vividas no mundo contemporâneo. Isto se tornou mais evidente porque o indivíduo contemporâneo se destaca pelas capacidades de distanciamento crítico em relação ao sistema e de combinar, na sua experiência social, lógicas da ação diversas. Talvez a característica mais acentuada do atual contexto seja o fato de que nele a socialização escolar passa a se concebida não só como voltada à integração dos atores ao sistema, mas também aos processos de subjetivação e reflexividade dos sujeitos em interação, em contexto de disputa de significado das condutas e ações desenvolvidas.

Assim, verificamos que, combinando os depoimentos de alunos(as), de professoras e professores e das mães nas escolas pesquisada, pode-se afirmar que há uma representação entre adultos, bem como certo convencimento dos adolescentes, sobre o caráter “disciplinador” da escola como continuidade de uma socialização primária já realizada (ou não) pela família, o que confere a ela um sentido “institucionalizador” resultante de um **empenho coletivo** para a manutenção de sua função de socialização, a despeito de possíveis transformações por que passa o meio escolar contemporâneo. Dessa forma, os valores ou princípios gerais, defendidos pelos professores das duas escolas pesquisadas, assim como pelas mães dos alunos que participaram do debate no grupo focal, transitam

entre autoridade/disciplina, erro/punição, justiça/impunidade. Essa defesa coletiva **pró-socialização escolar**, a despeito da sua desinstitucionalização na contemporaneidade, cria uma unidade de sentido e de valorização das práticas escolares, compartilhadas pelos diversos sujeitos das escolas pesquisadas, mesmo que com intensidades diferentes, que aparenta criar menos tensão entre as demandas escolares e as demandas dos adolescentes, influenciando a constituição de um clima escolar mais “acadêmico” ou “eficaz”.

Além disso, o clima social escolar se sustenta com “boa qualidade nas relações entre os sujeitos da escola”, pois é resultado de novos pactos de condutas entre os professores e os adolescentes, baseadas mais na relação pessoal, de amizade entre pessoas, do que meramente na relação institucional, isto é, baseada na relação entre papéis sociais, mesmo que estes não desapareçam. Entretanto, este pacto pode adquirir gradientes que vão de condutas indisciplinadas a condutas de contestação, em que o objetivo das condutas dos adolescentes na escola muitas vezes remete à busca pela desconstrução do modelo das práticas escolares em favor da dinâmica de socialização entre os adolescentes, na qual o “brincar” prevalece como o valor que orienta suas atitudes. Mesmo aqueles professores e alunos que mudaram seus referenciais de como se conduzir nesse ambiente por meio de pressões do contexto escolar, demonstram que essa mudança se deu através de uma disputa entre dois modelos de condutas e socialização, o adolescente e o escolar, em articulação com uso de estratégias de um jogo que favoreça a integração social. Nessa perspectiva, foi possível compreender que a qualidade das relações entre os sujeitos é fundamentalmente garantida por jogos de convencimento, de adesão, mas também de adequação às oposições entre os sujeitos por meio de estratégias diversas, em torno da disputa entre esses dois modelos de socialização: a escolar e a dos adolescentes.

É nesse contexto de disputa de qual socialização deve prevalecer sobre a outra que as dimensões do clima social escolar se colocam num gradiente que vai da simples indisciplina, com forte garantia de que o professor atue efetivamente tentando retomar o seu status de quem dirige os rumos da interação, ao máximo que é a zoação e a bagunça indiscriminada, o que foge totalmente ao seu domínio imediato de controle. Para o professor, esses contextos de quebra da ordem já são, em si, tomados como violência frente ao seu papel institucional, bem como a sua pessoa, pois dele é exigida, a todo o momento, uma performance que garanta manter seu papel de detentor de controle total da situação.

Mas os professores participantes da pesquisa compreendem seus alunos como adolescentes que estão testando suas autonomias, pois as diversas condutas podem ser entendidas “como coisas de adolescentes”. Para os adolescentes, as condutas inesperadas em ambiente escolar são uma brincadeira, um game, mais uma disputa, que pode disponibilizar elementos para sua subjetivação tanto na ordem da socialização escolar, quando da ordem da socialização dos adolescentes. Para o professor, torna-se necessário desenvolver as suas capacidades estratégicas em cada uma das interações nas quais se vê envolvido, já que ele pode até possuir um status institucional definido, mas isso não lhe garante de antemão o exercício do poder, o convencimento ‘automático’ dos alunos para a dinâmica das práticas escolares. Nesse contexto, torna-se essencial desenvolver constantemente estratégias diversas para manter um clima social adequado para as práticas escolares, especialmente quando essas estão ameaçadas. Dito de outro modo, as escolas pesquisadas estão conseguindo um bom clima social escolar ao não apoiar as interações sociais sob um eixo da normatização de condutas, mas na co-produção de normas e regras de interação, visando à efetivação das práticas escolares, garantido uma qualidade nas relações sociais entre os sujeitos envolvidos adequada tanto à aprendizagem como à busca pela manutenção de um sentimento de pertença comunitária, a partir da escola.

Por outro lado, confirmou-se que é metodologicamente adequado para o tratamento das interações sociais na escola, o uso do conceito clima social escolar, pois ele revela a articulação de dimensões fundamentais dessas interações: a indisciplina ou incivildades, a violência escolar e o sentimento de insegurança, permitindo ultrapassar certa imediação a que essas interações sociais ficam relegadas quando são tratadas somente pelo conceito de “violência”.

5 Considerações Finais:

Sem procurar articular a análises dos dados qualitativos com os dados quantitativos, é possível oferecer uma formulação sintética do que foi apreendido na pesquisa.

A partir da análise da relação entre os dados de NSE, e eventos registrados pela GM-BH, por meio de uma tipologia dos eventos e sua frequência foi possível concluir que

não são as escolas de mais baixo NSE que ocupam os primeiros lugares do ranking de eventos registrados pela Guarda Municipal Patrimonial de Belo Horizonte.

Além disso, o fato de termos isolado a variável de contexto de origem social permitiu compreender que há outros fatores associados ao clima social escolar, sendo que alguns são diretamente intra-escolares e explicativos de como certas escolas fazem a diferença na construção de interações sociais favoráveis entre os sujeitos da escola.

Tomando a tipologia dos eventos registrados pela GM-BH e sua frequência como um indicador significativo para avaliar o clima social escolar, foi possível inferir que o número de eventos por si só não revela o grau de risco de violência, pois casos simples como “vias de fato” são prevaletentes em relação ao “porte de armas” ou “lesão corporal”, sendo necessário criar um índice de risco de violência escolar, hierarquizando o registro dos eventos por gravidade ou periculosidade.

O estudo permitiu verificar que nas escolas em que se realizou a pesquisa há mais problemas relacionados com “incivildades” do que propriamente com violência, mas isso não diminui o sentimento de insegurança, vivenciado pelos sujeitos envolvidos, especialmente, pelos profissionais da educação;

Houve a confirmação de que o uso dos critérios construídos para a escolha das escolas como adequados para essa pesquisa, sendo estes os seguintes: a) isolamento da variável de contexto, por meio do uso do NSE das escolas, mesmo que em níveis diferenciados; b) de territorialidade, por meio do recorte de microrregião; e, c) baixo registro de ocorrências, com posição de pouco destaque no ranking de registro da GM-BH.

São essas as considerações finais que apresento aqui, tendo clareza de que muito ainda há para ser pesquisado e considerado acerca das interações sociais na escola pública e a configuração do clima social escolar.

6 Bibliografia

ABRAMOVAY, M. et alli. **Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO e outros, 2002.

ALVES, Gilberto L. A Produção da Escola Pública Contemporânea, Campo Grande: Ed.

UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ARAÚJO, C. A. **Violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ARROYO, M. **O Ofício de Mestre**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Imagens quebradas**. Belo Horizonte: Vozes, 2004.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**. São Paulo: Summus, 1996.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRESSOUX, P. As Pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**. Revista da Faculdade de Educação da UFMG, n. 38, Belo Horizonte, dez./2003.

BROKKE & SOARES. **Pesquisa em Efeito Escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARVALHO, M. C. de C. A escola e a República. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

CHARLOT, B. **Violences à l'école: état des savoirs**. Paris: Armand Collin, 1997.

DEBARBIEUX, E. **La violence em milieu scolaire 1 - État des lieux**. Paris: PUF, 1997.

DEBARBIEUX, E., BLAYA, C. (orgs.) **Violências nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

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

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Contemporaneidade e Educação. **Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação**. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada.- (IEC), Rio de Janeiro, ano III, n. 3, 1998.

_____. A Escola e a Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho de 2003.

_____. **El Declive de la Institución**. Barcelona: Ed. Gedisa S.A., 2006.

_____; MARTUCELLI, D. **En la escuela: sociologia de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1997.

_____. **En qué sociedad vivimos?** Buenos Aires: Losada, 2000.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAME. Contribuições Do Game Para A Análise Dos Resultados Do Simave e da Anresc/Prova Brasil. SMED-BH. Documento Interno mimeo. p. 6. (2005). GATTI,

Bernadete A Grupo focal na Pesquisa em ciências Sociais e Humanas (Série Pesquisa). Brasília: Liber Livro, 2005

GONÇALVES, L. A. O.; SPÓSITO, M. P. Iniciativas públicas de Redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n.115, mar/2002.

GONÇALVES, L. A. O. . Dialogo com Docentes acerca da Violência em meio Escolar. In: I Seminário Nacional : Currículo em Movimento, 2010, Belo Horizonte. Anais do Evento do I Seminário Nacional Currículo m Movimento. Brasília : MEC, 2010. p. 45-70.

GUIMARÃES, A. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Coleção Autores Associados. São Paulo: Editora Campinas, 1996.

GUIMARÃES, E. **Escola, Galeras e Narcotráfico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

LATERMAMN, I. **Violências, incivilidades e indisciplinas no meio escolar: um estudo em dois estabelecimentos da rede pública**. Florianópolis: Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

LANTERMAN, I. **Violência e Incivilidade na Escola: nem vítimas, nem culpados**. Florianópolis: Obra Jurídica Ltda., 2000.

LOPES, E. M. T & FARIA FILHO, L. Mendes. 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

MARTUCCELLI, D. Reflexões sobre violência na Condição Moderna. **Tempo Social Rev. Sociol.** São Paulo: USP, 1997.

NOGUEIRA, P. H. Q. Identidade Juvenil e identidade discente: processo de escolarização no terceiro ciclo da escola Plural. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, W. J. de. Diferentes concepções elaboradas pela Policia Militar de Minas Gerais sobre a violência em meio escolar Tese (doutorado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Luciano Campos. Disciplina e Indisciplina em duas salas de aula de Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de belo Horizonte Tese (doutorado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2007.

SIROTA, R. Uma Sociologia Dos Estabelecimentos Escolares: As Dificuldades para Construir Um Novo Objeto Científico. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 20 n. 2, 1995.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro - RJ, v. 14, n. 50, p. 107-126, 2006.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 37, p. 135-160, 2007.

SOUZA, R. de C. História das Punições e da Disciplina Escolar. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

SPÓSITO, M. A Instituição Escolar e a Violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, 1998.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, vol.27 n.1, São Paulo, jan-jun/2001.

TOURAINÉ, A. **Sociologie de l'Action**. Paris: Seuil, 1965.

_____. **O Retorno do Ator**. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

UNESCO. **Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe** Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Santiago, Chile, 2008.

VILASSANTI, Eliane C. Escolas Públicas e a Configuração do Clima Social Escolar. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2011.