

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

ALICE AKEMI YAMASAKI

VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Um olhar freiriano

São Paulo
FEUSP
2007

ALICE AKEMI YAMASAKI

VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Um olhar freiriano

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: *Cultura, Organização e Educação*

Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti

São Paulo

FEUSP

2007

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

371.82(81.61)

Y19v Yamasaki, Alice Akemi

Violências no contexto escolar : um olhar freiriano /
Alice Akemi Yamasaki ; orientador Moacir Gadotti. São
Paulo, SP : s.n., 2007.
220 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração : *Cultura, Organização
e Educação*) -- Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo.

1. Violência escolar – São Paulo 2. Violência –
Aspectos sociais 3. Escola pública – São Paulo 4.
Educação popular 5. Pedagogia crítica 6. Freire, Paulo,
1921-1997 I. Gadotti, Moacir, orientador

Alice Akemi Yamasaki

Violências no Contexto Escolar: Um olhar freiriano

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: *Cultura, Organização e Educação*

Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. _____
Instituição: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Masaki e Koyumi, pelas aprendizagens na convivência, nos conflitos e pelo reconhecimento e valorização da educação.

À minha sogra e segunda mãe, Marlene, pela compreensão e amor ao longo da elaboração deste trabalho.

À tia Marli, mulher de coragem e garra, solidária e generosa em sua história.

Ao meu filho Carlos Seiji e a todas as crianças, por um mundo mais justo e sereno.

Aos meus irmãos Airton e Adélia e aos meus filhos de coração, Flora, Beatriz, Jordan, Gabriel e Theo, crianças e jovens cheios de esperança, por instigarem-me a continuar construindo e sonhando com uma escola mais prazerosa e humana.

AGRADECIMENTOS

De 2003 até a finalização deste trabalho, vários episódios atravessaram a sua construção. As dificuldades pareciam intransponíveis e exigiram um exercício de revisão muito árdua. Repensadas, uma a uma, essas dificuldades foram pacientemente enfrentadas na medida em que passei a percebê-las como desafios, incentivada pela confiança e companheirismo depositados ao longo deste período. Quero registrar aqui o apreço e meu reconhecimento pela presença e o apoio dos amigos, que ajudaram a tornar concreto este fazer.

Ao Prof. Moacir Gadotti, orientador e companheiro dos altos e baixos desta jornada, por compartilhar o sonho de um mundo mais solidário, bonito e fraterno.

Ao Prof. José Eustáquio Romão, companheiro ao longo desta empreitada e pelas contribuições prestadas, em Juiz de Fora-MG, em São Paulo-SP e no exame de qualificação.

À Prof^a. Cláudia Pereira Vianna, pelas valiosas considerações no exame de qualificação.

À Prof^a. Ângela Antunes, companheira de muitas jornadas por um mundo mais belo e sensível, e pelas orientações no aprimoramento deste trabalho.

Às escolas públicas de São Paulo, que provocaram a inquietação e possibilitaram a realização deste trabalho e do estudo de caso através das entrevistas e depoimentos de alunos, professores e funcionários sobre a dura realidade das diversas faces da violência, que marcam o dia-a-dia da escola.

À bibliotecária Lina e à Vera Lúcia, do Serviço de Biblioteca e Documentação da FEUSP e aos atenciosos Cláudio, Rosana e Edimilson pelo apoio ao longo da realização deste trabalho.

Aos companheiros do Instituto Paulo Freire, em especial ao Alencar, ao Jason, ao Lutgardes Freire e demais colegas de orientação na pós-graduação, pelos momentos de encontro, apoio e troca de saberes.

Às colegas Regina Célia Padovan, Zaíra Nascimento de Oliveira e Jane Elaine Nunes Cruz Barros, companheiras do campus de Tocantinópolis da Universidade do Tocantins – UNITINS, que tornaram possível o cumprimento das disciplinas obrigatórias.

Ao companheiro de vida, Aroldo Magno de Oliveira, por mover e alimentar com amorosidade e conflito a construção deste.

Aos meus irmãos, Airtton e Adélia, presenças e apoios constantes na construção deste.

À Ângela Márcia Zago Giglio, Sandra Regina Miyashiro e Viviane Rosa Querubim, pelo zelo e presteza na revisão desta tese.

À Stella Aoki Cerri, Geralda Therezinha Ramos, Mariluci Lopes, amigas de muitas batalhas e suas respectivas famílias, pelo apoio e encorajamento na realização e finalização deste trabalho.

Aos meus amigos Catarina Hikari Sato e Cláudio Antonio Furlan, pelo colo constante e apoio na realização e finalização desta empreitada.

RESUMO

O presente trabalho desenvolve uma reflexão sobre as violências presentes no contexto escolar. A violência é compreendida como uma manifestação histórica e social, de múltiplas e complexas faces, que interage com o ambiente cultural da escola. Trata-se de uma pesquisa teórica, desenvolvida a partir de um estudo documental sobre violência escolar e de um estudo de caso em escolas públicas localizadas no município de São Paulo. Um dos objetivos deste trabalho foi identificar as faces da violência no contexto escolar, apresentando uma síntese da leitura de mundo sobre o tema a partir de pesquisas realizadas após os anos 90. A tese teve ainda por objetivo caracterizar o tema da violência nas obras elaboradas por Paulo Freire, de modo a explicitar as dimensões tomadas pelo autor para denunciá-la e apontar possibilidades de construção de um outro mundo possível. Os levantamentos realizados para revisão da literatura sobre violência escolar buscaram consultar resultados de pesquisa apresentados sob a forma de artigos e livros. Entre os procedimentos metodológicos e técnico-operacionais adotados para a construção teórica e o estudo documental estão estudo temático e análise textual. Percebeu-se que a violência escolar deve ser considerada em dois planos. Por um lado, considera-se a dimensão material e objetiva, por meio das perdas materiais e diferentes agressões físicas. Na dimensão simbólica consideraram-se a sutil imposição de significações alheias à comunidade com destaque para a rejeição ao diferente e a crescente insegurança, medo e receio diante das relações interpessoais. A indicação de Paulo Freire é a de que a reação dos oprimidos poderá confrontar a consciência necrófila presente nos gestos e nas ações violentas. Os oprimidos, assumindo a vocação do ser mais, a vocação de valorização da vida, acima dos desejos e interesses mesquinhos e individualistas, assumindo como instrumento de luta a amorosidade, poderão constituir outra civilização, mais humana, com menos opressão e menos injustiça. As violências escolares, tomadas como objeto de investigação e reflexão, relacionadas às considerações desenvolvidas por Paulo Freire permitem compreender que é possível um enfrentamento histórico, no âmbito social e escolar. O trabalho aponta para a escola pública e popular, fundamentada em concepções e práticas críticas e progressistas de educação, que deve constituir-se (historicamente) como espaço de conscientização, luta e enfrentamento das várias manifestações de violência que afligem e atingem seus sujeitos. Um dos caminhos férteis é o diálogo, a educação dialógica e libertadora.

Palavras-chave: violência em contexto escolar, violências na escola, violência escolar, violência e Paulo Freire, incivildade pedagógica, violência dos opressores, violência contra os oprimidos.

ABSTRACT

Some reflections are presented in this work trying to account for various kinds of violence observed to exist in the school context. Violence is here understood as a social and historical manifestation of a multiplicity of complex dimensions and factors, which interact with the cultural environment of the school. We are dealing here with a theoretical investigation primarily based on a documentary study of school violence and, additionally, in a study of municipal public schools in São Paulo. One of the main objectives with this study was to identify the various dimensions of violence in the school context. This was done by presenting a synthesis of available readings of the world (“leitura do mundo”) concerning this topic, based on the analysis of various studies carried out after the 1990s. Moreover, another aim with this thesis was to characterize violence as a theme addressed by Paulo Freire in various of his works. Whereby he made explicitly identified some dimensions of violence both to denounce them as well as to point towards alternative possibilities to construct another possible world. In the review of the literature dealing with school violence, we gave priority to research results found in books and scientific articles. Thematic study and text analysis were included among the various methodological and social research techniques used in this work to support our theoretical constructs and also as guidelines for our documentary work. The concluded that school violence must be considered in two distinct planes. On the one hand, with reference to the material and objective losses and different kinds of physical aggressions. On the other hand, taking into account the symbolic dimension, one refers to the subtle imposition of inappropriate meanings attached to the violent acts in the community, with a particular emphasis on the rejection of “otherness,” and a growing sense of insecurity, fear and distrust in the realm of interpersonal relations. Paulo Freire’s prescription for overcoming this kind of violence lies, in the response potential of the oppressed to confront the necrophilic conscience inherent in violent gestures and actions. The oppressed, by assuming their vocation to be human, to value life, to raise over and above mean and individualistic values and interests. By assuming love as their preferred instrument of their struggle, they will be able to construct another civilization, more human, less oppressive and more just. Taking into account the reflections of Paulo Freire on the matter of school violence, here approached as a subject for investigation and reflection, lead us to understand that it is possible to historically confront it in both the social and school realms. This work points to a renewed potential of the public and popular school, when based in the critical and progressive conceptions and practices of education. A kind of school that must be (historically) constructed as a space of concietization, struggle and of confrontation against all the various manifestations of violence inflicted and adversely affecting the potential victims. We find that dialogue, dialogic and liberating education constitute some of the fertile ways we have at our disposal to attain our aims of diminishing both physical and symbolic violence in the school context and culture.

Key words: violence in school context, violence in schools, school violence, Paulo Freire and violence, oppressors violence, violence against the oppressed.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACVE	Atos Contra a Violência na Escola
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONED	Congresso Nacional de Educação
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
ILANUD	Instituto Latino-americano das Nações Unidas para o Desenvolvimento
IPF	Instituto Paulo Freire
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução	19
Capítulo I - Violência social e violências no contexto escolar: construindo referenciais	57
1.1 – Significados e concepções de violência	58
1.2 – Violência social, violência escolar	63
1.3 – Violências no contexto escolar	84
Capítulo II - Interagindo com algumas escolas públicas: a violência escolar na Cidade de São Paulo.....	103
2.1 – O olhar dos alunos sobre as manifestações de violência no contexto escolar	108
2.2 – O olhar dos professores sobre as manifestações de violência no contexto escolar	122
2.3 – O olhar dos diretores sobre as manifestações de violência no contexto escolar	132
2.4 – Entre três olhares: análise comparativa	137
Capítulo III - Paulo Freire e a compreensão da violência	143
3.1 – A violência social como construção histórica do opressor	152
3.2 – A contra-violência dos oprimidos como desconstrução da violência do opressor	167
Considerações finais - Como trabalhar na escola em contexto de violência, na perspectiva freiriana	173
Referências	199

Introdução



Da vez primeira que me assassinaram

*Da vez primeira que me assassinaram
perdi um jeito de sorrir que eu tinha...*

*Depois, de cada vez que me mataram
foram levando qualquer coisa minha...*

(Mário Quintana)

O ser humano, ao longo dos tempos, tem transitado entre a pulsão de vida e os impulsos de mortes. A pulsão de vida, motivada pela capacidade criativa e pela invenção, impulsiona homens e mulheres a conhecer e a apropriar-se da natureza, manipulando-a em favor do bem-estar de cada um e das coletividades étnicas, etárias e outras formas de grupalidade existentes. Nos últimos séculos, o conhecimento sistematizado, em suas várias áreas, vem consolidando campos de estudo e proporcionando ao ser humano melhor condição e maior expectativa de vida. Por outro lado, observa-se, década a década, o aumento da **destruição humana**, por meio da continuidade dos gestos e ações de desafeto e incompreensão, além das guerras entre as nações e do acesso pouco dificultado aos armamentos e às drogas. A manutenção dessas guerras, declaradas e não-declaradas, tem se servido da cruel e desumana sofisticação dos recursos tecnológicos da indústria de armamentos.

Os noticiários nacionais e internacionais, somados ao próprio cotidiano recente das grandes metrópoles brasileiras, indicam que a inclinação para a destruição tem predominado, com forte senso de destruição e de morte, aspecto que evidencia a banalização da vida nas sociedades contemporâneas. Os episódios violentos geralmente são impactantes e de difícil reflexão imediata por quem é vítima, ou potencial vítima, de alguma situação violenta: o choque e o trauma tendem a acentuar os sentimentos de perigo e de insegurança. Por um lado, a violência como objeto de estudo, exige um distanciamento da paralisia e do choque diante da brutalidade de alguns episódios, buscando-se elementos que permitam uma compreensão mais ampla do fenômeno. Por outro, esse distanciamento é complexo, pois o cientista também é um ser humano que se comove com o sofrimento alheio, indignando-se e emocionando-se com as histórias e depoimentos dos sujeitos que vivem a violência. A violência social, como a presença de armas ou balas perdidas e as ameaças à integridade física decorrente de dívidas com o narcotráfico, cada vez mais ocupa o ambiente escolar, abalando, dificultando e interferindo diretamente nas construções pedagógicas.

Ao voltar atenção para a escola, seus alunos e professores, pergunta-se sobre a relação entre a **violência social** e aquela que está presente em contextos escolares¹. O cotidiano de escolas públicas e privadas brasileiras também vem incorporando ocorrências de múltiplas agressões, registradas ou não, que revelam um desconforto e um descontentamento interno na comunidade escolar. Há também uma insatisfação externa quanto ao papel insuficiente que a escola tem cumprido nas suas funções sociais, seja no que diz respeito à ausência de significação dos conteúdos aprendidos em sala de aula para uso na dinâmica do dia-a-dia como às limitações da formação apreendida na escola para uso imediato no ambiente de trabalho.

A constatação de que a violência também está presente nas escolas provém da vivência desde o período estudantil até a atuação profissional. O olhar de estranhamento em relação a esse fenômeno provocou a necessidade de aprofundar a indagação sobre as motivações que estão por trás das agressões físicas e não-físicas. Será que também vivemos uma guerra dentro das escolas? Que guerra é esta? Há um inimigo definido? O contexto de violência social reproduz-se mecanicamente nas escolas inseridas em regiões que sofrem com a guerra urbana, concretizada na rivalidade entre grupos rivais ou e a polícia ou com presença de grupos armados na comunidade? Será que a violência escolar está presente apenas em regiões marcadas pela violência social? Será que as razões e intenções da violência escolar são as mesmas da violência em geral?

Compreendo que as atitudes que envolvem as violências escolares carregam, em parte, motivações oriundas dos contextos social e cultural vividos pelos sujeitos escolares, contextos esses que podem ser internos e externos à escola. Todavia, percebi que é preciso aprofundar as buscas e as reflexões sobre a presença de atos de violência no contexto escolar. O que significam os roubos e furtos? O que representam as ameaças entre alunos e entre alunos e professores? Quais são as violências presentes nas escolas? Será que a violência é fenômeno exclusivo de algumas escolas ou ela manifesta-se em diferentes realidades educacionais? Quais as diferenças e quais as convergências das violências praticadas no âmbito da

¹ Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire afirmar que violência social é gerada pelo opressor, que carrega em sua pessoa uma consciência necrófila. Confirmando que a escola capitalista reproduz um ambiente de exploração, de violência e de ação de opressores, entende-se que há violência quando se permite, ou pouco se resiste, à presença dos opressores. Para contrapor-se a lógica do opressor, a escola pode promover uma reflexão permanente sobre os direitos humanos, fortalecendo o movimento pela defesa da vida.

sociedade e no espaço escolar? Quais relações existem entre a violência social e a violência escolar? É possível identificar uma teia de relações e de significações entre ambas?

Ao iniciar as buscas para responder a essas questões, pareceu-me importante apontar caminhos de enfrentamento que não se limitam a eliminar um ou outro sujeito indesejável, envolvido ou envolvida nos gestos e atos de violências no contexto escolar. No meu entendimento, a existência de políticas de policiamento e de segurança ostensivo não tem produzido resultados suficientes e nem eficientes para criar na escola um ambiente de tranqüilidade e paz para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. As agressões, em uma análise inicial, apontam para a ausência ou insuficiência de humanidade e humanismo entre as pessoas, inclusive no espaço escolar.

Para uma compreensão mais profunda do tema, busquei **revisitar a memória** da interação por mim vivida no ambiente escolar, com o objetivo de recuperar a memória de algumas cenas e episódios, além de alguns fragmentos de gestos ou atitudes que se relacionavam às violências social e escolar.

Optando por realizar um trabalho de reflexão, que considera a experiência vivida e testemunhada e os conhecimentos acumulados até hoje sobre a questão, inicialmente trato o fenômeno da violência escolar a partir de minha trajetória estudantil, pensamento exposto em um **memorial**. Em um segundo momento, tomo como objeto de reflexão minha vivência de profissional da educação, entrecruzando formação intelectual e experiências vivenciadas em quinze anos de magistério e formação de professores.

Nestas quase quatro décadas de vida, tendo nascido e sido criada na periferia da cidade de São Paulo, neta de japoneses que vieram para o Brasil no começo do século XX, filha de pais agricultores, enfrentei diferentes faces da violência social que envolveram grupos mais empobrecidos dos grandes centros urbanos do país. Do ponto de vista social, referindo-me aos antepassados imigrantes, carrego a memória da mudança compulsória do Japão para uma nova terra, o Brasil, com costumes, língua, cultura e hábitos alimentares muito diferentes. Instalados por aqui em áreas agrícolas produtoras de café e algodão, tenho conhecimento das dificuldades enfrentadas para a adaptação de meus avós e seus respectivos filhos, nascidos por aqui.

Contrariamente à formação cultural e escolar que carregavam, meus avós não encontraram no Brasil condições para garantir uma escolarização adequada a seus filhos, o que fez com que meus pais adquirissem escolaridade primária incompleta. Vale lembrar que esta condição é reflexo do difícil acesso aos estudos e das poucas vagas em escolas rurais no Brasil dos anos 30 e 40, cujos sistemas superaram tais dificuldades apenas a partir dos anos 70 (caso do Estado de São Paulo).

Tendo em vista a precariedade das condições de vida na zona rural, a partir dos anos 60, como muitos brasileiros da época, meus pais transferiram-se, cada qual em sua condição individual, para a cidade de São Paulo, buscando sobreviver num centro urbano em expansão. São pessoas que, abandonando suas origens rurais, por falta de alternativas para permanência em seus locais de origem, começaram a inchar os bairros mais afastados das cidades maiores. Esse perfil social, comum entre as muitas famílias da periferia de São Paulo e de outras localidades do país, revela um conjunto de fatores vividos e enfrentados pela maioria das pessoas, especialmente pelos migrantes vindos de outras regiões do país. Em décadas e séculos passados, tal deslocamento e mobilidade também foram conhecidos dos imigrantes e migrantes que, também, depositavam por esta “Terra da Garoa”, esperanças de melhores condições de vida para si e seus familiares. As ocupações profissionais de baixa remuneração eram comuns entre os moradores da comunidade local, o que se refletia nas condições precárias de sobrevivência, com uma vida cultural muito restrita - realidade que não deixou de fazer parte em minha casa.

Conforme mencionado anteriormente, com formação cultural e escolar formal precárias, em um Brasil da ditadura militar que buscava um desenvolvimento impulsionado pela sofisticação técnica do seu parque industrial, meus pais condicionaram a melhoria de suas vidas à constituição familiar. Meu pai viveu os anos de minha infância e adolescência empregando-se em locais que admitiam funcionários sem escolaridade completa e minha mãe viveu cuidando dos filhos e do lar, completando a economia através da confecção para fábricas e costura de roupas para os vizinhos. As condições de trabalho de meus pais nem sempre foram generosas, da mesma forma como ocorre com outros trabalhadores brasileiros. A instabilidade e a precariedade econômica perduraram até o momento em que concluímos nossos estudos superiores - eu em 1991 e meu irmão em 1994. Minha irmã, muito mais jovem, encontra-se no final dos estudos da graduação.

O bairro em que moramos, desde 1970, localiza-se na região leste da capital e teve de lutar e posteriormente aguardar a sensibilização do poder público para conquistar benfeitorias mínimas, como iluminação pública, água potável e energia elétrica. Em vários bairros da periferia da cidade de São Paulo (SPÓSITO, 1984), entre as várias lutas, incluiu-se a da ampliação de acesso às escolas. Vale lembrar que a “expansão desordenada”(PERALVA, 2002: 51) de São Paulo também ocorreu devido à especulação imobiliária, associada a uma falta de planejamento com relação à formação de uma infra-estrutura básica de saúde (postos ou hospitais) e lazer. A ausência de espaços destinados a atividades comunitárias, culturais e esportivas é acentuada até meados dos anos 80, processo histórico esse que contextualiza as carências e as deficiências da periferia de São Paulo.

Apesar do contexto profissional e de trabalho precário de meus pais, optou-se pela aquisição de um imóvel próprio, com uma área construída que já foi mínima para uma família de cinco pessoas. Hoje essa construção não mais existe, tendo sido ampliada de 1991 em diante, após a conclusão de minha graduação por meio dos salários de meus pais, meu e de meu irmão. Entre outros problemas de uma moradia destinada apenas ao repouso diante de uma semana intensa de trabalho, tipicamente encontrada em residências operárias, estava a ausência de um local adequado para estudos. Eu e meu irmão enfrentamos esse problema ainda na época de aprendizagem da educação básica. Tivemos que recorrer às bibliotecas públicas da região para suprir tanto a ausência de um espaço físico próprio aos estudos como também a falta de livros e materiais pedagógicos complementares que, contribuiriam com a compreensão de temas e conteúdos tratados nas aulas, como livros (dicionários e livros paradidáticos, por exemplo), vídeo e computador. Registro, porém, que a precariedade de estudo também era contornada pelo esforço de meu pai, que adquiriu uma coleção completa de enciclopédia geral e uma máquina de escrever manual.

As características de pobreza e empobrecimento deixavam vulneráveis os moradores locais, inclusive os jovens. Observei ocasiões em que ocorria a prática de delitos de pequeno e médio porte, algumas vezes seguida da prisão de vizinhos. Na época, eram comuns os furtos nas casas, dos quais fomos vítimas algumas vezes.

Observávamos, também, o antigo problema das “más companhias” - alguns dos jovens vizinhos começaram a envolver-se com álcool e fumo por conta da “roda de amigos” e, para sustentar esse padrão de consumo, iam a outros bairros realizar

assaltos de médio porte. De vez em quando, a polícia militar aparecia pelas casas circunvizinhas, em busca de algum jovem, seja para interrogatório, para a detenção na Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) ou em distritos policiais, o que muito constrangia seus familiares.

Como se pode perceber, as condições sociais adversas tornam vulneráveis os seres humanos, as famílias e as comunidades e, direta ou indiretamente, acabam por influenciar na ocorrência de situações de violência, de exclusão e de expulsão de seus espaços de origem. As frustrações que se abateram sobre as comunidades, decorrentes desse processo histórico de migração compulsória e de chegada a uma nova terra que nem sempre tem condições de oferecer condições dignas de vida e nem de abrigar adequadamente os que chegam com moradia e emprego, marcou o país e, provavelmente, estiveram por trás de alguns gestos de violência cometidos entre membros desses grupos.

A seguir, apresento três momentos da violência escolar vividos na condição de aluna, de professora da educação básica e de professora universitária.

Uma primeira informação sobre minha **vivência na condição de aluna** é que os meus estudos e de meus irmãos deram-se em escola pública do bairro e em período diurno. Apesar das necessidades econômicas familiares, houve a decisão, tomada por meus pais, pela realização dos estudos desse nível durante o dia. Tal decisão relaciona-se com a preocupação com as limitadas e precárias condições de segurança pública no bairro e nas imediações da escola.

No ambiente escolar do ensino fundamental e do ensino médio, conheci o problema dos furtos na sala de aula e na escola, embora tenha sido vítima em raras ocasiões. Na época, as ocorrências eram consideradas banais e aceitáveis, e por essa razão nenhuma medida mais drástica como realização de registro de ocorrência ou chamada dos alunos envolvidos na diretoria da escola se efetivava.

Também eram freqüentes os problemas de pichações nos muros e ambientes internos, particularmente nas carteiras e nos banheiros dos alunos. Para os alunos, como eu, pichar significava comunicar algo. Lembro que as carteiras eram utilizadas como meio de registro daquilo que não ia aos cadernos: desenhos alternativos, mensagens de desagrado e desaforo a colegas, declarações de amor. Eu e algumas colegas descobrimos a carteira como meio de comunicação com alunos de outros períodos: escreviam-se mensagens que eram respondidas e, assim, iniciava-se uma amizade anônima, parecida com o que ocorre hoje via grupos e comunidades

virtuais. Para a escola, entretanto, riscar a carteira era um gesto de pichação e depredação do patrimônio. Apenas na graduação fui aprender que era necessário um espaço maior de comunicação entre os alunos. Na Faculdade de Educação havia uma parede transformada em mural, de uso dos alunos para os mais diversos tipos de comunicados informais, necessário no dia-a-dia. Parece-me que a adoção desse tipo de recurso contribui para disponibilizar aos alunos um local para comunicados de seu interesse.

Retomando os episódios da violência escolar, ouvia-se e convivia-se com o problema das torneiras de bebedouros e banheiros quebradas ou roubadas, bem como dos banheiros mal conservados. Esta situação de depredação foi sendo enfrentada por meio de conversas entre professores e alunos em sala de aula. Lembro um episódio com uma ex-professora que, numa discussão inicial com a turma, refletiu conosco sobre o público e o privado, o que é bem material comum e o que é de uso restrito, “explicando”, com exemplos pontuais quais responsabilidades poderiam ser assumidas pelos familiares de alunos envolvidos em atos de depredação. Entre outras medidas ressaltou-se a necessidade compulsória de repor materialmente a escola. Hoje, tendo passado pela experiência de gestão educacional, parece-me que faltou considerar o papel e a responsabilidade do próprio poder público, representado pela diretora de escola, no episódio dos banheiros e bebedouros. Não havia uma preocupação em inserir os alunos no manuseio adequado² dos bebedouros e das torneiras; além disso, o número grande de alunos e alunas fazendo uso das torneiras desgastaria e danificaria rapidamente esses equipamentos, aspecto esse que parecia ser pouco relevante aos gestores da escola.

Outra situação de violência vivida na época estudantil foi a da discriminação étnica. O bairro em que morei e que está localizada a escola, não faz parte do circuito da colônia japonesa na região leste; na escola, havia poucos alunos de origem nipônica. Esses traços chamavam a atenção das outras crianças e se transformavam numa referência nem sempre apreciada: muitas vezes eu e algumas

²Lembro aqui que as condições sanitárias domésticas começam a ser modificadas em meados dos anos 80, quando há expansão da rede de águas e esgotos em São Paulo. Até então, poucas casas contavam com sistemas próprios de torneiras, o que tornava estranho às crianças aqueles objetos. Lembro-me de várias ocasiões de gritos e outros tipos de alerta, geralmente promovido por funcionários, pedindo para fechar a torneira. Nos anos 90, já atuando como profissional, encontramos ainda o caso de torneiras furtadas da escola, possivelmente por membros da comunidade com recursos limitados para aquisição regular.

colegas éramos alvo de zombaria e gestos de chacota. Foi necessário desenvolver habilidades para conviver com gestos que ressaltavam as diferenças entre orientais e não-orientais, especialmente as que tinham tom de zombaria e carregavam sentido de humilhação e diminuição diante dos outros. Na época, foram importantes as conversas e orientações com minha mãe, pois ajudaram a atenuar o impacto negativo das expressões vistas e ouvidas. Vale ressaltar que, embora não tenha sido consciente e nem intencional, tinha simpatia com as colegas de origem negra, também vítimas de preconceito étnico, o que facilitou a aproximação e a construção de uma forte amizade.

Outra manifestação da violência observada durante essa fase da vida deu-se nas imediações da escola, envolvendo as agressões físicas entre alunos: até a quarta série era comum o “ring de luta” na porta da escola, mais movimentado quando era briga entre meninas. Na saída da escola, muitos esperavam as meninas briguentas para ver tapas, puxões de cabelo e outras agressões físicas, motivadas por razões diversificadas, como interesse por um namorado comum, ou para resguardar a honra diante de alguma ofensa atribuída à própria pessoa ou a familiares próximos. Nessa época, já observava que a escola pouco se envolvia com esses acertos de contas; um ou outro funcionário manifestava-se diante dos episódios, muitas vezes com forte repreensão para os briguentos.

Em séries subseqüentes, o que mais se ressaltava, entre atos de violência, eram as divergências entre alunos e professores, chegando a atitudes muito gritantes, com ofensas contundentes de ambos os lados. Uma das grandes vítimas e agressoras era a professora de matemática. Em episódios-limite, como após o fechamento de notas bimestrais, ouvia-se falar de vingança dos alunos, como furar o pneu de carro de professor. Curiosamente, chama a atenção nas minhas lembranças que os professores que menos enfrentavam tais conflitos eram os de Educação Física. Possivelmente, o formato da aula, com regras específicas e um modo mais leve de relacionamento, incluindo o fato da exclusiva reprovação por falta, tensionasse menos a relação professor-aluno.

Os episódios vividos pessoalmente na escola pública do final dos anos 70 e até meados dos anos 80 sugerem que a violência escolar poderia estar vinculada às relações assimétricas estabelecidas entre alunos, professores e direção da escola, incluindo as diferenças econômicas e culturais. Em outras ocasiões, pareciam estar relacionadas a uma reação ou reprodução da violência social, na qual muitos dos

alunos se viam mergulhados em um cotidiano de sobrevivência pouco generoso. Hoje, refletindo mais profundamente sobre o tema da violência escolar, percebo que a dimensão sócio-econômica não é suficiente para fazer compreender e esclarecer os acontecimentos.

A seguir, retomo quatro episódios de morte violenta distintos e fortes, inusitados e marcantes, envolvendo jovens que estudavam em períodos concomitantes ao meu. Três jovens que freqüentaram as instituições em que estudei, viviam situação econômica diferente de meus colegas do ensino fundamental, pois tinham condições de vida assentadas nas classes médias aulistanas. Esses jovens viveram concomitantemente um gesto violento de interrupção da vida: dois deles, estudantes de escola pública e um de universidade pública, cometeram atos de suicídio. Outro caso marcante que ilustro ocorreu com um estudante da universidade na qual meu irmão estudava: o aluno foi vítima de homicídio em uma briga de trânsito. Episódios relativamente próximos que geraram comoção entre os estudantes e ocorridos num intervalo de quatro anos. Sem dúvida que os referidos episódios acentuaram a minha percepção quanto à fragilidade da vida, da escalada acelerada da violência entre as classes sociais, além de constatar a própria banalidade com que a vida era percebida e tratada.

Esta revisão do percurso pessoal, apresentada até aqui, buscou ressaltar a percepção e a compreensão de que a vida pode ser metaforicamente comparada a uma travessia. Esta, por sua vez, é marcada pela relação que se estabelece entre o indivíduo e o mundo, norteadas pelas práticas grupais de sua comunidade de origem. Vida que, independente de origem social, cor, credo ou opção sexual, enfrentará gestos de violências e agressões, sendo estes superados ou assimilados.

Nesse sentido, passei a perceber que a violência é, além de historicamente construída pela humanidade, uma expressão das representações que se formulam diante dos conflitos existenciais entre a realidade e o desejo. Cabe ressaltar também que, na medida em que a minha formação foi sendo aprimorada, percebi a urgência em rever o pouco diálogo, as marcas de agressividade e a introspecção pessoal, comuns aos homens e às mulheres com formação e marca cultural de comunidades imigrantes mais fechadas e reservadas, como a colônia japonesa. Contribuíram com essa revisão os estudos e uma interação sociocultural mais heterogênea, por intermédio do ingresso no mundo do trabalho e na vida universitária, experiências essas que ampliaram as relações para além do núcleo familiar.

A seguir, passo a destacar as memórias e situações vivenciadas de violência em contexto escolar no âmbito profissional, cujo relato apresenta testemunho de episódios que cruzam aprendizagens e enriquecimento de experiência. As vivências com a questão da violência em escolas e em outras organizações que desenvolvem atividades na área educacional representaram um outro momento de amadurecimento pessoal. É um momento em que, da condição de aluna, passei a assumir a sala de aula, atuando como professora.

Após a formação no curso de Pedagogia, além de assumir com maior consciência política a minha origem numa dada classe social, passei a me interessar em aprimorar minha prática e conhecimento a partir dos humanistas críticos e progressistas. Carreguei da universidade a utopia de construir uma carreira que tornasse possível o exercício de atividades profissionais com um declarado compromisso político popular.

Atuei profissionalmente tanto na educação popular, quanto na escola pública, além de desenvolver atividades espaços alternativos, como o sindicato e o movimento social. Nesse percurso, mantive-me atenta para aprender a dialogar e desenvolver uma prática pedagógica progressista, buscando aprimorar a docência de tal forma que fosse possível construir e praticar uma docência cada vez mais libertadora e democrática. Observei que, em cada um desses espaços também era necessário apreender modos de fazer que contribuíssem para uma permanente revisão (e superação, se possível) do opressor instalado em mim. Tal compreensão motivou a aproximação com referenciais histórico-culturais como Paulo Freire. No processo de aprimoramento da capacidade de diálogo, foram imprescindíveis as avaliações de cursos, oficinas e disciplinas realizadas pelos alunos ou participantes, prática essa adotada por muito semestres e anos letivos. Avaliações essas que, além de focalizar os conteúdos discutidos e refletidos, envolviam uma crítica ao meu trabalho, aos meus limites e meus potenciais. Foi importante a solidariedade dos participantes dessas atividades na medida em que os participantes recuperavam a possibilidade de pronunciar-se sobre o que foi desenvolvido e o que aquele encontro permitiu crescer entre todos, o que a atividade deixou de abordar e que seria revelante em uma próxima oferta da mesma.

Tive experiência direta de exercício da docência em várias modalidades e níveis de ensino: fui docente em Educação de Jovens e Adultos; fui professora da habilitação para o magistério, em curso de nível médio; e docente em cursos de

licenciatura, além de iniciar minha militância sindical. No campo da pós-graduação lato sensu fui coordenadora de um curso conveniado com a Secretaria da Segurança Pública do Estado do Tocantins, que tinha como alunos profissionais, como delegados e peritos da polícia civil, sargentos da PM, policiais da Polícia Rodoviária Federal. Essas interações mostraram diferentes situações de violência no contexto escolar, enfrentadas por alunos, professores e gestores. No exercício profissional da administração escolar, pude vivenciar uma coordenação de curso noturno em escola de ensino fundamental e médio e, mais recentemente, a gestão de um campus universitário do interior da região norte do país.

A partir do testemunho nas escolas de ensino fundamental e médio, é possível situar a ingenuidade do meu olhar, a apreensão superficial e pouco aprofundada de violência escolar que acumulei até iniciar os estudos do doutorado.

Além das situações de violência social e de violência escolar em geral, relatadas como aluna, quero mencionar situações vividas de **violência contra o professor**, analisando momentos em que o professor pôde ser observado como sujeito bastante vulnerável, vítima de circunstâncias e contextos, na medida em que ele não era o protagonista ou o sujeito objetivamente responsável pela situação opressora em que se encontrava e, ainda se encontra.

Entre 1991 e 1993, trabalhei como professora no Centro de Educação, Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), uma escola pública de ensino médio localizada na zona sul de São Paulo. Vivi a luta dos professores por melhores condições de trabalho, tendo participado das várias fases de duas greves (1991 e 1992), experiências significativas e momentos que considero de muita aprendizagem pessoal. O contexto de luta e reivindicação tratava da necessidade de melhoria das condições de trabalho. A precariedade das instalações físicas da escola dificultava o trabalho docente, bem como o valor remunerado pela hora-aula e a respectiva jornada de trabalho obrigavam a maioria dos docentes paulistas a exercer o magistério em mais de uma escola, desgastando e sobrecarregando o profissional da educação, conforme a experiência que vivi e um estudo realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) em 1999 (CODO, 1999). Ainda hoje perdura esta situação nas escolas públicas brasileiras. Apesar de alguns reajustes salariais, da implantação de alguns planos de carreira do magistério, muito há que se fazer para alcançarmos uma real valorização do magistério. O desprestígio docente, a começar de sua condição econômica e

material, acaba assumindo feições de uma violência que, a cada ano letivo corrói o ânimo e a disposição dos professores.

Venho observando que há uma série de reações, desestimulando os docentes, transformando o espaço de trabalho crítico e criativo em espaço de repetição e práticas pedagógicas mecânicas. Fica cada vez mais evidente a exploração sobre o trabalho docente, pois além de não ser recompensado materialmente, as instalações de recursos pedagógicos deixam a desejar, limitando as possibilidades de criação docente e discente. Reforçam a precariedade a formação docente que tem sido realizada em programas que sucubem à lógica de um apressamento ou encurtamento do tempo de formação em nível superior, e que não permitem construir uma significação mais profunda do ofício no magistério.

As inovações tecnológicas também pressionam o professor de duas formas: de um lado, os alunos passam a interagir com as máquinas cada vez mais cedo, dominando o manuseio dos equipamentos eletrônicos com muito mais facilidade e habilidade. O domínio de videogames, por exemplo, exige inovação pedagógica dos professores que lidam com alunos usuários, com inserção das novas tecnologias como instrumentos de exposição e construção do saber. Por outro lado, a própria docência vem sendo exercida através de recursos tecnológicos, como são os cursos de educação à distância e as tutorias. Essa situação insinua que o professor pode vir a ser substituído pela máquina em alguns contextos de aprendizagem, o que ameaça também seu emprego, gerando um tipo de desgaste e desânimo, fruto do processo de exploração e violência no âmbito das relações de trabalho.

Nas mobilizações de natureza sindical em que participei, apesar do amadurecimento e da experiência em organizar o professorado por meio da participação nas reuniões de base, impossível não reter na memória a infeliz lembrança da imagem da polícia militar agredindo e reprimindo o movimento grevista. Ocasões em que utilizaram a cavalaria e outros instrumentos de repressão típica das forças de segurança pública, para dispersar os manifestantes, professores e professoras de escolas públicas, e liberar o trânsito, com a alegação de resguardar a “ordem” pública. Indignada como estava, e mergulhada no espírito das justas reivindicações, perguntava-me que “ordem” era essa que estava a comprometer o futuro da escola e a desanimar os professores que queriam continuar a contribuir na formação de sujeitos em suas comunidades de trabalho. Regis de Moraes (1995)

afirma que a violência da ordem, como é o caso das experiências ditatoriais, é uma das mais sofridas e dolorosas para o ser humano.

Outra situação de agressão vivida foi em uma das maiores **greves** registradas na história da educação paulista, ocasião em que participei de um encontro com os pais. As incompreensões eram mutuamente expressas, de um lado as reivindicações dos professores e seu método de mobilização por meio da suspensão de aulas, e de outro, os pais e responsáveis, preocupados com o calendário e as atividades pedagógicas. Toda a tensão vivida por esses grupos acabava resultando em maiores incompreensões, as reivindicações do professorado passaram a ser interpretadas de forma equivocada, sendo interpretadas como prioridade as causas da mobilização em detrimento da sala de aula. Alguns professores mais habilidosos conseguiam sensibilizar e esclarecer a comunidade sobre a importância da mobilização para a melhoria da qualidade de trabalho. Mas, em uma parte significativa de assembleias em escolas, testemunhava-se a divisão e oposição entre pais e professores e entre escola e comunidade. Em muitos encontros, durante as greves, sentia-se uma grande tensão no ambiente que tornava difícil perceber que a interrupção de aulas atingia tanto aos alunos quanto aos professores grevistas. Conseqüentemente, ficava dificultado o diálogo, o que prejudicava uma reflexão necessária, a de relacionar o sucateamento da escola pública a uma política excludente e a um sistema de políticas sociais mais amplo, cuja política de magistério pouco considerava o profissional docente. Dessa época, muitos ainda continuam no magistério, porém outros colegas se enveredaram por espaços de formação de licenciados fora da escola pública.

A violência contra os docentes, também, diz respeito à sua **condição material** de sobrevivência: em muitas localidades no interior do país, ainda vemos salários ínfimos, insuficientes para garantir uma qualidade de vida e uma atuação técnico-profissional mais digna. Os salários oferecidos ao magistério não conseguem suprir as necessidades básicas de sustento de um lar com filhos em idade escolar, com suprimento de saúde, alimentação e lazer. Os salários também não são suficientes para colaborar com o aperfeiçoamento técnico-profissional do docente. Muitas vezes o professor abre mão de comprar livros para cuidar da família, obrigando-o a privar-se de atualização, o que o descontextualiza das inovações e dificulta responder mais rapidamente às novas demandas educacionais.

Destaco uma situação específica na qual o docente, muitas vezes, é abordado e prejudicado materialmente em episódios de violência escolar, reflexo de gestos de vingança. Por conta de divergências contra professores, muitos alunos adotam como meio de expressão e manifestação de descontentamento a lesão contra o patrimônio de um determinado docente, como deixar carros riscados, pneus furados ou realização de pequenos furtos. Embora considere que esse acerto de contas camuflado pode ser decorrente de alguma diferença não superada devidamente entre alunos e professores, também desconfio que algo não foi bem conduzido pelo profissional da escola. Eu não fui vítima desse tipo de atentado, porém convivi com alguns colegas de trabalho que o foram e, pouquíssimas vezes, se sabia quem era o autor do atentado. O anonimato do gesto e a falta de alternativas para apuração acabavam alimentando a impunidade, situação problemática, que reforçava o individualismo no contexto escolar, obrigando o docente a arcar sozinho com prejuízos de ordem material. Observei um descaso na forma com que o dano ao professor era tratado, não sendo assumido como problema a ser refletido e enfrentado também pela escola³. Na época, não havia uma ação articulada que buscasse questionar tais ações e que oportunizasse um encontro (possivelmente tenso) entre alunos e professores, para tratar das diferenças e disputas que estavam em jogo. Parece que esse silêncio permanece.

A **violência contra o aluno**, vivenciada na atuação como docente, manifesta-se em diferentes aspectos: de um lado, encontram-se as privações associadas à origem de classe, que impõe uma série de dificultadores para o acesso aos bens culturais e materiais existentes e geralmente impede a existência de um espaço adequado ao estudo e à pesquisa. De outro lado, existem os preconceitos de ordem cultural, econômica, sexual, física, religiosa, que tanto podem ser manifestados por professores ou por outros profissionais da escola, como pelos próprios colegas da

³ Sinto-me estimulada a registrar que não defendo a implantação de iniciativas como adoção de sistemas de segurança severos nos estacionamentos escolares; mas, venho constatando que o silêncio e a solidão em torno da resolução de atos de violência patrimonial parecem camuflar uma divergência que pode vir a insinuar que a depredação de bem alheio (seja este público ou privado) não sofrerá sanções, facilitando a disseminação da idéia de impunidade. Não cabe também, na apuração dos responsáveis pela lesão material, tratar o caso apenas de acordo com a legislação cível e penal brasileira: é preciso rever os atos violentos, especialmente os que envolvem os sujeitos escolares, à luz de um debate que permita problematizar as violências como práticas sociais. Enquanto práticas sociais, acredito que os atos e as situações que envolvam episódios de violência podem ser objeto de reflexão e ação educativa.

mesma turma ou de outra classe. Lembro-me que o ressentimento de um ou outro aluno, por motivos bastante singulares, reaparecia em outros anos letivos.

Registro, também, a violência social nas quais alguns alunos envolvem-se em episódios de roubos ou furtos, algumas vezes como protagonistas, outras como vítimas, inclusive dos próprios colegas. Por se tratarem de escolas públicas localizadas em regiões consideradas centrais, ocasionalmente, eu tinha conhecimento de alguns alunos que se envolveram com consumo e tráfico de drogas, geralmente maconha, no interior ou no entorno da escola.

Retrato também um episódio isolado de **violência doméstica**, que se refletiu no ambiente escolar, no desenvolvimento da aprendizagem e acabou por mobilizar o corpo docente em torno de uma determinada aluna e sua família. Naquela época, vi-me sem saber o que fazer, sem saber quais iniciativas tomar e não deixar acentuar a clara divisão que se instalou no seio daquela família. Nesse sentido, considero fundamental incluir nos cursos de formação de professores alguns momentos de debate e discussão sobre a temática da violência doméstica, e que esta proposta seja estendida à participação de alunos, professores e comunidade.

O universo escolar reúne muitas histórias de vida, num encontro diário, singular e imprevisível; o que permanece, ao longo de um ano letivo, é restrito à organização física de turmas e salas de aula, além da organização curricular, destinadas à definição das áreas a serem conhecidas. O encontro nas escolas mostra momentos tensos e harmoniosos. Venho observando que poucas escolas primam por construir formas de relacionamento mais amadurecidas, que permitam fluir e refletir sobre os conflitos sociais e as ambigüidades da vida social. A existência de espaços e situações de aproximação pode facilitar o enfrentamento coletivo dos problemas vividos pelos seres humanos, envolvidos na comunidade interna, permitindo que a vida penetre pelo cotidiano escolar e não seja obrigada a ficar apenas do lado de fora do muro escolar.

Os **profissionais da escola** nem sempre foram preparados ou sensibilizados para observar e lidar com situações assimétricas nos relacionamentos tecidos no cotidiano da escola. Ocorrem as “explosões”, as manifestações de divergência e de resistência, permitindo-se a emergência de confrontos entre os grupos sociais que existem na escola. Em algumas escolas pude reconhecer a ocorrência de situações-limite e a tomada de medidas drásticas, com repercussão traumática e imensurável sobre o imaginário da comunidade escolar. Na escola de ensino médio em que

lecionei (CEFAM), envolvi-me, junto com outros colegas, com a situação de um aluno de outro período (noturno), de origem negra e aparentemente sem uma estrutura familiar que o apoiasse. Após ser flagrado com uma garrafa de vinho na escola, teve a sua expulsão declarada pela diretora de escola. Como o regimento escolar exigia anuência do conselho de escola, instalou-se um debate acirrado, especialmente pela mobilização de uma das representantes docentes. O debate durou mais de duas noites, num confronto entre os favoráveis e os não-favoráveis à expulsão do aluno; a razão da medida, na justificativa da diretora, foi a presença de bebida alcoólica no interior da escola e o risco que este gesto representava para a comunidade estudantil. Apesar de conseguir evitar a expulsão, além da celeuma e do trauma dos fortes embates presenciados no colegiado, com colocações desrespeitosas entre seus membros, foi difícil lidar com a reversão de registro de ocorrência em distrito policial, assumido pela mesma diretora. A memória que ficou deste episódio tem duas faces: de um lado a coragem e a perspicácia da colega representante, solicitando a presença dos demais professores na discussão do caso; de outro, fiquei abismada com a presença de figuras autoritárias e burocratas à frente de uma escola que se colocava como diferenciada e em favor da classe popular. Se não houvesse debate, talvez a indiferença dos demais membros do colegiado retirasse daquela escola a responsabilidade pela educação do aluno em questão, entregando-o à sorte de alguém que o orientasse na vida.

Na época, desliguei-me daquela instituição, aceitando um convite para assumir a coordenação de curso noturno de uma escola na zona leste de São Paulo. Soube depois que o prédio do CEFAM havia sido demolido para ampliação de uma avenida próxima, a Avenida Faria Lima. Foi uma pena... Uma escola a menos... Uma avenida a mais... Menos salas de aula... Mais pistas de alta velocidade na cidade. A escola pública, que atendia à comunidade em geral, foi derrubada de duas maneiras, uma simbólica e outra real. Por um lado, foi um CEFAM a menos, cujo projeto político pedagógico era bastante comprometido com as classes populares; de outro, venceu a força do eleitorado fácil, manobrado e movido pela construção de avenidas e pontes, experiência desmotivadora e que frustra parte da convicção sobre o sentido e a importância da escola para a sociedade.

Em cursos de **formação inicial de professores**, no ensino superior, tive oportunidade de acompanhar escolas públicas por meio da disciplina responsável pelo estágio supervisionado; além desta interação indireta com as escolas, também

foram realizados projetos de pesquisa e de extensão universitária que me aproximaram da escola como objeto de investigação e de ação. Não eram poucos os relatos dos acadêmicos e dos professores que ressaltavam as relações e interações precárias e assimétricas entre alunos, e entre professores e alunos.

A constatação dessa situação pelos universitários dificultava a aceitação e a percepção concreta daquilo que a teoria pedagógica anuncia com tanta insistência e fervor, que é a necessidade de um trabalho coletivo e articulado entre todos os segmentos da escola. Era um drama entre os professores da disciplina responsável pelos estágios supervisionados encontrarem escolas que desenvolvessem um trabalho realmente dialogado e democrático, que inserisse alunos e professores como sujeitos da escola. Em casos muito graves, um ou outro estagiário era autorizado a procurar outra escola que não aquela inicialmente escolhida por conta das relações difíceis, carregadas de muito desrespeito, que as escolas reproduziam no seu cotidiano.

Entre outros questionamentos trazidos à sala de aula pelos alunos universitários, de São Paulo e do Tocantins, estavam o descrédito e o imobilismo dos futuros professores diante da observação de que a docência e o exercício do magistério é uma luta solitária diante dos dificultadores cotidianos. As manifestações da violência na escola eram ressaltadas nos relatos dos licenciandos, quando o perfil da comunidade local incluía a presença de traficantes na região, influenciando na formação da identidade e dos valores de grupos de jovens. O acesso às drogas e os convites insistentes para conseguir uma renda por meio do tráfico, acabava explicando algumas das ausências de alunos em salas de aula. Em meados dos anos 90, começou a aparecer nos relatos dos estagiários a formação de turmas de jovens definidos como gangues e grupos de rap e funk.

Apresento, a seguir, a percepção construída sobre a violência, tendo como referência a minha interação com outros professores, especialmente em situação de **formação continuada**. Buscou-se colaborar com a educação básica, indiretamente, por meio da participação em programas e projetos de formação inicial e continuada, especialmente fomentados pelo poder público, a partir dos anos 90.

Duas experiências foram mais significativas com a participação dos profissionais da educação. Uma vivida no Estado de São Paulo, com lideranças educacionais (meados dos anos 90) e, outra, no Estado do Tocantins (2000 a 2002), com educadores das séries iniciais do ensino fundamental. Nesses dois momentos,

o tema da violência estava subjacente à percepção e à representação atribuída pelos profissionais da escola diante do perfil dos alunos e das comunidades que passaram a ter acesso à escola, após os anos 70 e 80, com a expansão da rede pública.

Uma das representações sobre a violência na escola, relacionava-se aos conflitos na interação entre os educadores e a camada da população que ainda não se enquadrava nos valores e nos modos de vida burgueses. As diferenças eram expressas por meio de uma resistência dos docentes em reconhecer a potencialidade cultural presente na comunidade, mesmo sendo esta expoliada de direitos e de condições dignas de vida: os professores revelavam uma descrença quanto à possibilidade de aqueles seres humanos - pais e alunos - poderem participar da formulação do projeto de escola e de sociedade que queremos. Para aqueles professores, a escola pouco avançaria se pais, mães e funcionários propusessem atividades e ações no projeto político-pedagógico, uma vez que a maioria era de origem camponesa e com poucos anos de escolaridade formal. Essa compreensão revelava receio e dúvida dos professores em relação à capacidade de participação, que se apoiava no falso discurso da “incompetência técnica” da comunidade extra-escolar. Essas colocações explicitavam uma posição que se relaciona muito mais com uma representação social excludente das massas, impedindo a emergência de alternativas de participação que pudessem possibilitar a opinião e a intervenção das pessoas em seus próprios destinos. Em algumas das colocações dos professores envolvidos nesses cursos e encontros de formação continuada, observou-se a cristalização da idéia de impossibilidade de mudança de mentalidade popular, aspecto que continuaria a promover atos de violência.

O histórico apresentado motivou meu interesse pelo aprofundamento no tema da violência em contexto escolar, uma vez que a realização desta pesquisa viabilizou o aprimoramento das reflexões acumuladas pelo percurso vivido. As preocupações, tanto na vida pessoal, quanto na vida profissional, voltavam-se muito para situações e circunstâncias relacionadas à indiferença e à banalização com que a violência vem sendo percebida pelas pessoas. Incomoda-me observar que, dia após dia, as pessoas vêm sendo obrigadas a assumir a cultura do silêncio como alternativa de sobrevivência diante da criminalidade e da violência social. Incomoda-me, também, observar que agradem a tantas pessoas os filmes de ação, com rajadas de tiros e explosões, motivadas por interesses cada vez mais mesquinhos.

No âmbito da ficção, talvez, encontra-se algum sentido na arte ou estética da violência; na vida real, a permanência e a aceitação da violência precisam ser contestadas, questionadas, problematizadas e superadas.

Como diz Paulo Freire, o sujeito histórico da violência é o opressor, mas é preciso reconhecer, como sustenta Régis de Moraes (1995) que algumas pessoas realizam-se com atos de violência. O opressor materializa-se nas práticas assumidas por pessoas que fazem uso de uma consciência necrófila que impõe padrões de vida, inculca valores e necessidades, reproduzindo um modo de ser-fazer que conserva a injustiça e a desigualdade, bem como o interesse de manter-se no poder e de legitimá-lo. Não acredito que o ser humano deva tolerar os constantes gestos de agressão, inclusive os que se fazem presentes no cotidiano escolar.

A seguir apresento os elementos norteadores da pesquisa, que culminaram na elaboração desta tese.

Essa pesquisa foi realizada considerando como objeto de estudo as violências presentes no contexto escolar. No entender de Ezpeleta e Rockwell (1996), a realidade escolar é objeto de conhecimento de uma realidade não documentada. Os estudos sobre a violência escolar enfatizam que o tema é complexo e multifacetado, exigindo do pesquisador uma abordagem que não contemple apenas uma dimensão material, ou então uma dimensão simbólica. Para apreender os movimentos pouco visíveis, que a realidade sobre a violência escolar apresenta, foi necessário superar a concepção de que a violência se manifesta de uma única forma. Tornou-se necessário admitir e reconhecer o dinamismo social que a perspectiva microcós mica e fragmentária do cotidiano permitem observar.

Enquanto objeto de estudo, *empírico* e *teórico*, verifiquei que a construção histórica e temática da violência escolar passou por momentos que indicam as urgências e necessidades das pessoas que se viam envolvidas nas situações identificadas. Como fonte primária de investigação, tomei como referência depoimentos colhidos informalmente de alunos, professores e gestores, a partir de 2001 até 2003, em um estudo exploratório em escolas públicas paulistanas.

Esses sujeitos escolares manifestaram diversas observações sobre a violência. Muitos depoimentos referiam-se aos problemas de relacionamento, como o caso de alunas que disputam a atenção de um mesmo pretendido namorado. Outros tinham como elemento central diferenças acentuadas, que mostravam uma certa expectativa monocultural do país, aspecto observado diante das estratégias para

uso de apelidos como brincadeira que camuflava os preconceitos étnicos e culturais. As conversas iniciais apontavam que a escola e o contexto escolar eram atravessados por diferentes situações de confronto, que distanciavam e intimidavam alunos e professores, colocando-os em pólos, ora comuns, ora opostos, na luta cotidiana pela sobrevivência frente às agressões físicas e simbólicas. As situações de confronto, que se repetiam periodicamente, indicavam dificuldades na construção e desenvolvimento de projetos em escala ampla, convergentes, coletivos e criativos entre os sujeitos escolares. No entender de Paulo Roberto Padilha (2003), a escola deve ser também curiosa, prazerosa e aprendente.

A referência empírica e primária também indicou elementos que, até então, não tinham sido tomados como relevantes e, portanto, passaram despercebidos. Um dos aspectos foi constatar que os olhares de alunos e professores são diferenciados e, às vezes, divergentes sobre as manifestações da violência escolar. O olhar dos alunos considera muito mais as assimetrias, discrepâncias, distanciamento, verticalidade nas relações diretas. Já os docentes percebem, além das assimetrias as implicações pedagógicas das desigualdades e do processo de exclusão social. Observei que há uma ênfase nos relatos da dimensão física e material da violência escolar. A convivência com a violência em contexto escolar limita e angustia a muitos, sejam episódios veiculados na imprensa ou ignorados e não-veiculados, conhecidos apenas pelo agressor e pelo agredido. A divergência na compreensão e na vivência aponta que haverá maior exigência sobre os segmentos da escola, no que diz respeito a construir canais de diálogo, expressão e fortalecimento dos princípios e práticas democráticas, para que se chegue a um “acordo” coletivo sobre as ações e medidas para restabelecer a tranquilidade no ambiente escolar.

Apoiei-me em Antônio Joaquim Severino (2000:51) para a construção teórica e o estudo documental sobre a violência social e a violência escolar, especialmente no que se refere às recomendações sobre a análise textual e a análise temática. Por análise textual, o autor entende como a “primeira abordagem do texto com vistas à preparação da leitura.” Entre as atividades que compõem esta fase está a leitura seguida e completa da unidade em estudo, com a finalidade de construir uma visão geral sobre o conjunto da obra. Da primeira leitura realizada em cada artigo e/ou livro de interesse temático, foi possível extrair as necessidades de complementação de informações tais como dados sobre o/a(s) autor/a(es), vocabulário técnico ou específico, doutrinas e outras referências nem sempre conhecidas. A

complementação de informações deu-se de diversas maneiras: além das sugestões apontadas pelo próprio Antônio Joaquim Severino (2000), como dicionários especializados e outras obras de referência, contei com o apoio eletrônico em rede (Internet), realizando consultas a diversos sítios de busca generalizada, como por exemplo o *Google*, e recorri a documentos eletrônicos disponíveis através de bancos de teses variados e aos periódicos disponibilizados eletronicamente.

Por análise temática, Antônio Joaquim Severino (2000: 53) entende que é o momento em que se “procura ouvir o autor, apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem.” Nesse sentido, são extraídos o tema, a problematização sobre o tema tratado, a identificação da tese central defendida pelo texto em estudo e a explicitação do raciocínio adotado pelo autor.

Para analisar o estudo empírico e o quadro das violências, apontado pelas pesquisas, assumi como referência teórica a compreensão presente nas obras de Paulo Freire. Para ele, a violência é a prática da exploração, da injustiça e da opressão. Nesse sentido, violentos são os opressores, que utilizam diversos mecanismos implícitos e explícitos para demonstrar a sua força e seu poder. Porém, estes opressores dificilmente revelam e assumem sua consciência necrófila, afirmando que violentos são os oprimidos. Para Paulo Freire, a violência dos oprimidos é o resultado de um longo processo histórico de opressão, é uma reação à violência dos opressores e, nesse sentido, as forças reacionárias, detentoras também dos meios de comunicação de massa, muitas vezes, divulgam a reação dos oprimidos diante das injustiças como baderna, perturbação da ordem social instituída e legitimada. Marilena Chauí (1998) chama a atenção para a forte tendência de produção de uma imagem unificada de violência, que mascara a violência real, e induz a associação desta com a pobreza e com os marginalizados, como se estes fossem os seus principais protagonistas.

A compreensão da minha dificuldade em distinguir essas dimensões manipuladas ideologicamente alertou para a necessidade de identificar, com maior atenção, caminhos para compreensão e tratamento da questão da violência escolar, observando como os pesquisadores desenvolveram suas trajetórias ao tematizar o assunto. Várias indagações, relacionadas à presença da violência e provocadas pela vida contemporânea, foram elaboradas, e durante a fase inicial de levantamento bibliográfico, colaboraram na explicitação do problema desta pesquisa. Entre as **indagações** formuladas, perguntava-me:

1. Em que medida as mudanças observadas nas relações e nas reações da sociedade com o mundo produtivo - o desemprego, por exemplo - acabam refletindo, de maneira negativa ou não, sobre as interações entre os sujeitos da escola, entre a escola e sua comunidade e a escola e o sistema de ensino?
2. Há possibilidade da escola, os educadores e os educandos reinventarem uma sociedade que se mostra submissa a um sofisticado e sutil projeto hegemônico de exclusão global e alta concentração de renda?
3. Quais possibilidades estão subjacentes às práticas educativas que podem subverter a fragmentação e a efemeridade que marcam as relações do nosso tempo, inclusive na escola?
4. A burocratização crescente do trabalho docente e a perda de significado das interações estabelecidas no espaço escolar, somadas ao desgaste, ao stress e à impaciência de alguns profissionais da escola, relacionam-se com as representações e percepções dos alunos nas salas de aula e nas escolas, quais dessas dimensões culminam em gestos de violência?
5. Quais mudanças e insatisfações absorvidas pelo cotidiano escolar relacionam-se à tensão observada nas relações entre professores, e entre professores e alunos?
6. Como superar o que o senso comum expressa como “desrespeito” dos alunos para com os professores, uma interpretação que veicula a idéia de que “antigamente” os alunos eram mais educados e o professor era autoridade respeitada: será que esse desrespeito relaciona-se a essa deterioração maior das relações no âmbito da sociedade?
7. Quais desafios devem ser enfrentados e superados para tornar possível reinventar e alimentar o desejo de construir projetos significativos e coletivos na escola, focalizados na superação dos gestos de agressão?
8. Quais são as possibilidades e quais são os limites na aprendizagem coletiva para superar a violência em contexto escolar?

Tais questões contribuíram para nortear a escolha dos artigos e livros que constituem o referencial teórico sobre a violência em contexto escolar neste trabalho, acentuando e explicitando o meu incômodo diante da aparente indiferença das pessoas com a questão da violência social e da violência escolar. Porém, a elaboração ou construção de respostas fundamentadas mostrou-se prejudicada. Das

questões acima, apenas duas foram satisfatoriamente tematizadas e incorporadas a este trabalho, o que me trouxe desconforto e frustração diante das limitações e condições atuais de produção acadêmica. As demais indagações mostraram faces que exigem um tempo ampliado e novas investigações, com um trabalho de pesquisa de campo melhor estruturado para explicitação de suas reais dimensões.

Ainda na fase exploratória, percebi que o referencial teórico de Paulo Freire mostrava-se rico para nortear a continuidade de novas buscas por reflexões mais profundas, especialmente quando se tratava de superar as relações verticais e hierarquizadas que reproduzem as condições de opressão e reforçam a violência no contexto escolar.

Diante da necessidade de delimitar as questões da investigação, fiz a opção por pontuar os seguintes aspectos: qual é a relação entre a violência social e a violência escolar? Quais dimensões estão sendo consideradas nas pesquisas sobre a violência em contexto escolar? Quais elementos são destacados por Paulo Freire como subjacentes às práticas de violência? E quais desafios históricos a *Escola Cidadã* pode assumir no enfrentamento às violências no contexto escolar?

Um dos objetivos deste trabalho foi identificar as faces da violência no contexto escolar, apresentando uma síntese da leitura de mundo sobre o tema, tendo como referência, a produção bibliográfica elaborada a partir de pesquisas realizadas após os anos 90. No processo de estudo e identificação das tendências de estudo, percebi que a violência escolar deve ser considerada tanto na sua dimensão material e objetiva (perdas materiais e agressões físicas) como na dimensão simbólica (sutil imposição de significações alheias à comunidade, o sentimento de insegurança, os medos e os receios nas relações interpessoais, em rejeição ao supostamente diferente).

Como segundo objetivo procurei caracterizar o tema da violência nas obras elaboradas por Paulo Freire, de modo a explicitar as dimensões tomadas pelo autor para denunciar a violência e apontar possibilidades de construção de um outro mundo possível. A indicação de Paulo Freire é a de que a reação dos oprimidos poderá confrontar a consciência necrófila presente nos gestos e nas ações violentas. Os oprimidos poderão constituir uma outra civilização (ROMÃO, 2005), mais humana, com menos opressão e menos injustiça, assumindo a vocação do “ser mais”, a vocação de perseguir a vida, acima dos desejos e interesses mesquinhos e individualistas, assumindo como instrumento de luta a amorosidade.

A partir do **referencial teórico de Paulo Freire**, elaborei a hipótese de trabalho de que é possível o enfrentamento histórico das práticas da violência, seja no âmbito social, seja no âmbito escolar. Nesse sentido, tomou-se como hipótese norteadora de investigação e como ponto de partida a compreensão de que a *escola pública e popular*, fundamentada a partir de concepções e práticas críticas e progressistas de educação, pode constituir-se historicamente como espaço de conscientização e luta contra as várias manifestações de violência que afligem e atingem seus sujeitos.

Para situar e relatar o percurso adotado no desenvolvimento desta pesquisa, retomo as intenções iniciais, por ocasião do ingresso na pós-graduação. O horizonte inicial foi o de aprofundar o conhecimento sobre o pensamento de Paulo Freire através do desenvolvimento do tema formação e identidade de professores do ensino superior. Porém, ainda na escolha dos créditos iniciais de disciplinas a cursar, resolvi ampliar a vertente de atuação profissional até então desenvolvidas em vista das dificuldades que enfrentava na região norte do país, aprofundando meus estudos em Direitos Humanos.

A percepção de que existe uma espécie de sentimento de mágoa recíproca entre professores e alunos, conforme apontamentos registrados nas entrevistas realizadas informalmente sobre as violências, motivou buscar respostas na área de Direitos Humanos, ainda no primeiro semestre de 2003. O tratamento dado ao tema e, em particular, a apreensão do conteúdo histórico que carrega a luta pela sua afirmação, indicou que o estudo das violências insere-se no mesmo movimento: é necessário ampliar o reconhecimento da dignidade humana, respeitando-se o direito à vida do homem e da mulher. Os direitos da pessoa afirmam-se ao lado de outros direitos, como o respeito à vida ambiental. São gerações históricas de construção dos Direitos Humanos que, ao lado dos direitos individuais somam-se os coletivos (culturais e ambientais).

Esses saberes sobre direitos humanos podem e precisam ser mais amplamente divulgados, debatidos e refletidos entre os professores e alunos, de modo a favorecer que uma cultura da paz (JARES, 2002) possa ser cultivada criticamente pelas escolas. A disciplina “Democracia, Direitos Humanos e Educação”, ministrada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela Professora Doutora Maria Victória de Mesquita Benevides provocou uma profunda inquietação sobre a necessidade de professores, dos diferentes níveis de

ensino, apreenderem com maior consistência e fundamento a construção histórica dos Direitos Humanos e os desafios para a sua incorporação.

Conforme avançavam as reflexões em sala de aula, na pós-graduação, tornava-se recorrente o problema da violência no contexto escolar. Como iniciativa conciliatória para “extravasar o desejo” de tematizar Paulo Freire, violência e Direitos Humanos, propus e realizei uma oficina, em 2003⁴, no *I Simpósio de Educação e Cultura* da Universidade Federal do Tocantins, no campus universitário de Tocantinópolis. Essa oficina⁵ foi ampliada e sua proposta aprovada para o *II Congresso Nacional de Educação (CONED)*, em maio de 2004.

Em meados do primeiro semestre de 2003, entre outros pesquisadores, fui convidada a colaborar com a equipe do Instituto Paulo Freire (IPF) na realização de uma pesquisa sobre violência escolar, coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em **escolas públicas paulistanas**. Nesse sentido, além das observações esparsas oferecidas por alunos, professores e diretores de escola até 2002, foi significativamente valiosa a oportunidade de participar de um levantamento de dados em escolas da capital paulistana, sob a coordenação do professor Moacir Gadotti e da professora Miriam Abramovay, atividade que culminou com a publicação do estudo *Cotidiano das escolas: entre violências*, de Abramovay (2006). A interação com outros pesquisadores, tanto na fase de coleta de dados como na abordagem do tema ampliaram a vivência com outras realidades escolares, reafirmando os olhares de alunos, professores e diretores por mim captados entre 2001 e 2002.

As conversas e os olhares de professores e alunos indicavam, já nos levantamentos de 2001 e 2002, que estes sujeitos sociais não tinham conhecimento mais profundo e não reconheciam a importância histórica do respeito aos seus

⁴ Sob o título “Direitos Humanos, Educação e Diversidade: uma luta histórica em favor do respeito à vida”, propus uma oficina na qual se buscou discutir, subsidiar e refletir com acadêmicos e professores interessados sobre a evolução histórica dos Direitos Humanos. Apoiou-se em Paulo Freire para desafiar os participantes a assumir a condição de sujeitos históricos que se colocam criticamente diante das práticas de exclusão e de violação dos direitos inerentes à preservação e respeito aos direitos fundamentais.

⁵ No ano seguinte, em 2004, realizei uma oficina com o título: “Direitos Humanos e Educação: a contribuição de Paulo Freire no enfrentamento à violência na escola”, propôs refletir com os professores e interessados presentes sobre as situações que marcam o cotidiano escolar brasileiro. Propôs-se a refletir coletivamente sobre a construção e afirmação histórica das diferentes gerações dos Direitos Humanos. Finalmente, problematizou a relação opressor-oprimido como prática da violência, tematizando a questão da superação da educação bancária através do diálogo e da conscientização de todos os segmentos escolares em um esforço histórico coletivo no enfrentamento da exclusão social.

direitos. Os olhares sobre a violência escolar apresentavam divergências que reforçavam um aparente antagonismo construído nos gestos agressivos adotados em sala de aula, nos corredores e pátios da escola. O olhar, marcado por um desencanto entre alunos e professores, me fez pensar que a realidade ora percorrida está cada vez mais perversa, separando e isolando aqueles que poderiam mover o cotidiano num sentido menos excludente e injusto. Entristecida, passei a refletir se a escola deixaria de ser um dos espaços de semear a utopia de um mundo melhor e mais fraterno, uma vez que a violência social aumentava cada vez mais os muros e as grades que separam a escola da comunidade.

Uma leitura que me provocou e instigou a rever o rumo que meus pensamentos tomavam foi o trabalho de Vitor Paro (1995), intitulado *Por dentro da escola pública*. Nesse trabalho, a ilustração da capa do livro foi uma provocação: uma fotografia de um imenso portão de escola, como os que encontramos em São Paulo e que convivi nas idas e vindas como estudante e professora. Havia mãos e rostos de crianças que se espremiavam por uma fresta da fechadura e que insinuaram em mim uma indagação sobre o que há “por dentro da escola pública”. Apesar de constatar cada vez mais a presença e permanência desse desencanto, invadindo e reproduzindo as violências nas relações cotidianas, reconheci que era no interior da escola, por dentro dela e com os sujeitos históricos que lá permaneciam, que poderia apreender o movimento real da dinâmica da violência escolar e, talvez encontrar ou delinear propostas educativas para sua superação.

Enfim, a partir da interação com a equipe de pesquisadores do Instituto Paulo Freire e da UNESCO sobre violência escolar, reformulei meu projeto de pesquisa para o conteúdo que ora apresento. O estudo, a pesquisa e a reflexão desenvolvidos buscaram situar a violência no contexto escolar contemporâneo.

Como vem sendo compreendida a violência em contexto escolar pelos estudiosos? Como afirma Antônio Joaquim Severino (2000: 36), ao tratar da prática da documentação,

O saber se constitui pela capacidade de reflexão no interior de determinada área de conhecimento. Mas nenhuma reflexão é possível sem o domínio de uma série de informações dentro desta área. Acontece que para chegar a isto é preciso começar pensando por conta de outros. (...) antes de chegar lá, ele terá que ser como que tecido e embebido por esta cultura, comunicar-se através de sua língua que aprendeu submissamente.

Dada a orientação apontada acima, de início, verifiquei que os estudos ressaltavam a idéia de que a violência na escola é ação complexa, envolvendo fatores variados, internos e externos à escola, reflexo de contextos históricos de uma dada comunidade. A violência no contexto escolar não se restringia à confrontos de ordem material como depredação, roubos e furtos. Já em 1996, Áurea Guimarães chama atenção para as ambigüidades e os conflitos que se escondem pelos atos de violência escolar. Optei por percorrer mais cuidadosamente o caminho, conhecendo a “cidade” apresentada pelo estudo de Guimarães (1996), para aprender com o seu olhar. O estudo e as pesquisas sobre violência social e violência em contexto escolar revelam que a violência não pode ser compreendida apenas como produto de uma dada realidade. Luiza Camacho (2001) chama a atenção para a constatação de que as práticas da violência em contexto escolar não se restringem às escolas materialmente prejudicadas, como é o caso das escolas de periferia.

É preciso considerar e refletir sobre o processo histórico-social que desencadeou determinados enclausuramentos (TAVARES, 2001) nas escolas, isolando e afastando grupos de educadores e grupos de educandos, tornando-os desconhecidos entre si, fragilizando cada qual em seus temores, receios estes relacionados ao contexto de mudanças e incertezas do mundo atual, como ressaltado por Otávio Ianni (2003).

Em estudo realizado em cinco capitais brasileiras (ABRAMOVAY, 2006) mais o Distrito Federal, em 2003, há uma informação significativa relacionada a esta pouca confiança entre alunos e autoridades escolares: do universo de respostas obtidas (9.744 questionários), apenas 11% dos alunos afirmaram que contam seus problemas aos professores e outros 11% aos diretores de escola. Tais desconfianças reforçam o individualismo e motivam gestos de reação e busca por proteção do tipo “salve-se quem puder”.

Aumentar os muros, incorporar sistemas de segurança mecânicos e eletrônicos – grades de proteção, portões com lanças pontiagudas –, que assumem a máscara da segurança e da proteção individualizados, só fazem prosperar a indústria da segurança privada. São medidas desesperadas por proteção que nem sempre conseguem evitar atos de violência patrimonial e humana. A brutalidade e a banalidade que marcam a prática da violência hoje ignoram a existência de mecanismos eletrônicos de segurança, sejam estas práticas realizadas em ambientes coletivos – como a escola, ou em ambientes mais particulares e isolados

– como é o caso de um beco ou o interior de uma casa. Numa “sabatina” recente, promovida pela *Folha de S. Paulo* em 21 de junho de 2006, o arquiteto Paulo Mendes da Rocha afirma que é um erro fechar-se para se proteger, como vêm fazendo algumas famílias em seus projetos de moradia. Diz ele: “fecha, fecha e, de repente, a filha mata o pai” (*Folha de S. Paulo*, 2006, p. E1).

Por considerar que a violência social vem interferindo cada vez mais no cotidiano das escolas, somando-se às violências praticadas em seu interior, tornou-se necessário compreender a violência em geral, tomando como premissa a idéia de que as suas manifestações e práticas são histórica e socialmente construídas. Ainda no estudo preliminar à formulação do projeto de pesquisa sobre violência escolar, percebeu-se que esse fenômeno exigia aprofundar e fundamentar a compreensão da violência numa perspectiva sociológica mais ampla. Partiu do pressuposto de que não seria possível compreender a violência escolar apenas restrita aos episódios que ocorrem no espaço intramuros. Tal pressuposto decorreu do entendimento de que escola e sociedade articulam-se cultural e historicamente, havendo uma influência mútua e dinâmica.

Entre alguns estudos e autores identificados que têm se debruçado sobre a questão, foi de fundamental importância encontrar a discussão realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, que culminou na publicação de *Ensaio sobre Violência* (CAMACHO, 2003), cujos artigos indicaram faces que merecem ser exploradas na discussão da violência. Três abordagens desse trabalho foram incorporadas à reflexão sobre a violência social: o das considerações filosóficas sobre ética, política e violência, de autoria de Marilena Chauí (2003), sobre a relação sociedade e violência, desenvolvido por Octávio Ianni (2003) e o da banalização da violência, desenvolvido por Erly Euzébio dos Anjos (2003). A partir das considerações de Angelina Peralva (2000) e de Erly dos Anjos, fui instigada a conhecer a discussão sobre o novo paradigma da violência, desenvolvido por Michel Wieviorka (1997).

Todavia, o estudo temático e textual não foi suficiente para uma reflexão que propiciasse uma compreensão mais profunda da manifestação da violência na sociedade. Foi necessário viver mais de perto alguns dramas testemunhados por alunos, professores e escolas, episódios esses veiculados na imprensa, além de observar com certa atenção os debates do plebiscito pelo desarmamento. O resultado desta consulta popular me fez refletir sobre os prós e contras do

desarmamento do povo brasileiro, fazendo-me reconhecer que ainda há muito a apreender sobre a violência urbana. É inegável, entretanto, que a violência presente na sociedade interage direta e indiretamente no ambiente cultural da escola, percepção essa que será ressaltada ao longo deste trabalho.

Outro movimento necessário na pesquisa foi aproximar-me dos estudos sobre violência e educação. O rastreamento levou-me a interagir com diversas Organizações Não Governamentais, cujas atividades relacionavam-se à questão da violência e da cultura da paz. Todavia, embora muito interessantes, percebi a necessidade de encontrar fundamentos que pudessem explicitar a presença de práticas de violência nas escolas, de modo a esclarecer os depoimentos que eu havia conhecido. Nesse sentido, o volume 27, da *Revista Educação e Pesquisa* da Faculdade de Educação (2001), foi fundamental, pois apresentou um olhar mais amplo, expondo não só uma evolução histórica das pesquisas sobre o tema como também os resultados de cinco pesquisas sobre a violência em contexto escolar.

Inicialmente assustei-me com as lentes oferecidas pelos autores que, como num caleidoscópio, expunham outras visões sobre o fenômeno que eu havia apreendido nas conversas com os sujeitos escolares. Entre os recortes escolhidos está o que menciona o enclausuramento do gesto e da palavra; outro estudo menciona que existem facetas sutis nas práticas cotidianas da violência e o terceiro estudo trata das marcas que a convivência com a violência forma na identidade de jovens moradores da periferia de um centro urbano. Dois olhares que chamaram a atenção referem-se a um estudo que trata da ambigüidade e do conflito como elementos da dinâmica da violência escolar e a outro estudo que trata das marcas da violência como sinal dos tempos. No decorrer da busca por produções acadêmicas sobre o tema, fui incorporando outros trabalhos que pudessem explicitar outras faces da violência social e da violência escolar.

Optou-se pela **produção bibliográfica** sobre violência escolar dos últimos vinte anos, considerando que é ao final dos anos 90 que aparece um maior volume de divulgação sobre o tema, especialmente nos estudos da pós-graduação brasileira. Além disso, após a promulgação da Constituição de 1988, observa-se que um maior número de administradores, com uma perspectiva pública e popular, assume a preocupação por delimitar melhor o fenômeno da violência no espaço escolar. Estimulados pelas políticas públicas e administrações com maior compromisso social, observa-se que as escolas passam a apresentar projetos e

programas com vistas a um enfrentamento da violência, que passa a ganhar espaço na sociedade em geral. Nesse sentido, observa-se que o tema da violência escolar vai ganhando espaço a partir dos anos 90. Em consulta ao *Scientific Electronic Library Online* - SCIELO (www.scielo.org) encontrei sete artigos dos anos 90, publicados em uma revista especializada, sendo que nenhum tratava de resultados de pesquisa, mas apresentava reflexões acumuladas sobre violência escolar. Continuei a busca por artigos publicados após 2000 e encontrei 14 artigos distribuídos entre 9 revistas especializadas.

O **olhar de Paulo Freire** sobre a violência e a violência nas escolas foi desenvolvido também sob forma de *estudo documental*. Delimitei inicialmente que as obras em estudo seriam as publicadas em livros, com autoria individual, descartando-se livros em co-autoria, artigos ou capítulos isolados bem como as entrevistas publicadas em revistas e em outras formas de divulgação. Dentre as obras individuais, realizei um levantamento por palavra-chave, tomando como base o termo “violência” e seus derivados (violento, por exemplo). Em dez obras individuais, publicadas em primeira edição ainda em vida, Paulo Freire tratou do tema da violência. Levantaram-se noventa e sete referências diretas.

Para o estudo e compreensão da evolução do pensamento do autor, adotei como procedimento um estudo e uma análise temática das referências, na seqüência em que elas foram abordadas por Paulo Freire. Assim, primeiro fui conhecer a percepção de violência em *Educação e Atualidade Brasileira*, cuja publicação de uma 1ª edição, via editora, deu-se apenas em 2003; esgotado esse estudo, segui para a análise temática em *Educação como Prática da Liberdade* e assim sucessivamente, até a *Pedagogia da Autonomia*. Esse procedimento permitiu identificar quais temas e olhares sobre a violência são mais antigos e presentes desde os primeiros trabalhos e quais temas aparecem mais recentemente. Após a seleção e estudo das referências retiradas das obras individuais, procedeu-se a uma categorização e a uma sistematização dos elementos destacados por Freire, que são explicitadores das diferentes manifestações da violência.

Considereei importante preservar dois aspectos na exposição de resultado do estudo bibliográfico, o da apresentação da idéia por ordem cronológica e o do agrupamento temático. Assim, o texto escrito no capítulo III, além de tematizar separadamente a violência dos opressores e a contra-violência dos oprimidos, apresenta os sub-temas desenvolvidos a partir da percepção de Paulo Freire sobre a

violência numa graduação histórica que considera o momento original de escrita do trabalho e não a edição publicada a que tive acesso. A seguir apresento o **sumário** do trabalho, com seus respectivos capítulos.

No **Capítulo I**, intitulado *Violência social e violências no contexto escolar: construindo referenciais*, o tema da violência é abordado dos pontos de vista histórico e cultural, demarcando a presença de correntes teóricas nas ciências sociais e de algumas tendências marcam estudos mais recentes sobre a violência escolar. Em seguida, apresento algumas considerações sobre a violência presente na sociedade, identificando-a como violência social, e inserindo a essa perspectiva um questionamento sobre a banalização da violência. Após a contextualização da violência social, trato das contribuições desenvolvidas pelas pesquisas sobre as violências na escola. Trato de expor uma tipologia apresentada nos estudos, destacando as práticas da violência patrimonial (deprecação de prédio e de equipamentos/aparelhos; roubos e furtos) e as práticas da violência relacional (ambas simbólicas, algumas realizadas em âmbito coletivo/grupal e outras no plano individual/subjetivo).

No **Capítulo II**, intitulado *Interagindo com algumas escolas públicas: violências nas escolas da Cidade de São Paulo*, apresento um estudo exploratório, a partir de um diálogo realizado em algumas escolas públicas, por meio de conversas informais com alunos, professores e direção, discorrendo sobre as violências percebidas em cada segmento escolar.

O **Capítulo III**, intitulado *Paulo Freire e a compreensão da violência*, tematiza a questão da violência nas obras do educador brasileiro. Em um primeiro momento, apresentamos as faces da violência através das características ressaltadas pelo autor sobre a violência exercida pelo opressor. Em momento distinto, busquei ressaltar a discussão sobre a necessidade de superar a cultura do silêncio e a imposição de silêncio, uma das marcas da submissão das classes populares à classe dominante, e que se caracterizam como atos de violência. Nessa segunda parte do capítulo, destaco o caminho de luta empreendida pelos oprimidos pela humanização como reação à violência dos opressores e o papel histórico da solidariedade dos educadores a esse projeto de contra-violência.

As **Considerações Finais** retomam as discussões anteriores, entrecruzando os olhares sobre a violência escolar – incluindo-se aí a releitura pessoal dos entraves enfrentados. Aponta possibilidades de trabalho em escolas mergulhadas

em situações de violência escolar, considerando como férteis e ricos caminhos o diálogo e a conscientização abordados por Freire.

Finalizo estas considerações por meio de uma referência do ponto de vista vivido hoje, no âmbito da formação de professores e da prática docente universitária. Observo que diversas rupturas conceituais e valorativas devem instigar ações que promovam a justiça e a paz, de modo a possibilitar uma construção, fortalecimento e ampliação da democracia, por meio da participação popular direta nas decisões acadêmicas.

Assim, parece-me que os educadores não podem ficar alheios a preocupações relativas à violação dos Direitos Humanos, seja no âmbito local, seja no plano internacional. A convivência, a aparente passividade e a banalização da violência no cotidiano escolar precisam ser superadas. Percebo que se faz necessário o desenvolvimento de uma prática sistemática de problematização e reflexão sobre a humanidade que queremos construir e o que fazemos para superar as sutis armadilhas excludentes que o sistema de produção atual impõe ao ser humano.

Entre outras armadilhas encontra-se o sutil e perverso sistema de exclusão educacional brasileiro, que escamoteia o empobrecimento e a dominação cultural a que nossa população é submetida, ambas, entendidas por Paulo Freire como práticas de violência, mantendo a domesticação e a alienação de crianças, jovens e adultos aos imperativos do mercado e dos opressores. Professores sérios, batalhadores na luta para contribuir significativamente com a formação crítica dos seus alunos, ficam angustiados ao se perceberem atados e impedidos de desenvolver um trabalho conscientizador e revolucionário, pois estão presos às exigências ocas e esvaziadas de sentido das teias do pensamento pedagógico neoliberal.

É necessário romper com o imobilismo e continuar a fortalecer e a instigar as iniciativas das pessoas comprometidas com a escola pública e popular, provocando rupturas com as amarras visíveis e invisíveis que impedem o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente curiosa, crítica, criadora, prazerosa e libertadora. Creio que continuo em processo de reelaboração e superação das limitações próprias do ser humano. Este trabalho representa um dos passos na busca deste constante aprendizado, em direção ao aprimoramento da reflexão a favor de uma luta por um mundo mais justo e humano para todos.

Este trabalho inspira-se no exercício de pensar o mundo em que vivemos e o mundo que queremos; toma como referência de reflexão a questão das violências

no contexto escolar. É um estudo elaborado a partir do olhar de uma professora, que vem buscando contribuir com a formação de outros professores, todos mergulhados neste mundo que pulsa entre vida e morte. A partir do olhar da escola pública, local em que transito desde a vida estudantil e que, hoje, se tornou espaço profissional, de contribuição na construção histórica e no enfrentamento dos diversos desafios educacionais, é que refleti sobre a violência, buscando entender suas manifestações e as concepções presentes na realidade.

Capítulo I



Violência social e violências no contexto escolar: construindo referenciais

*E hoje, dos meus cadáveres, eu sou
O mais desnudo, o que não tem mais nada...
Arde um toco de vela, amarelada...
Como o único bem que me ficou!*

(Mário Quintana)

Diante das marcas históricas, culturais e espaciais que a violência carrega, considero a necessidade de registrar, de início, uma compreensão etimológica que contribua com o desenvolvimento do trabalho. A análise etimológica de Marilena Chauí (1998 e 2003) parece-me ampla e serve como ponto de partida para este capítulo. Em seguida, relaciono a violência social e a violência escolar, a partir de uma reflexão histórica e cultural e indicando, de um modo breve, a presença de correntes teóricas liberais, marxistas e outras das Ciências Sociais para desenvolvimento de estudos sobre a violência. Apresento algumas tendências teóricas que norteiam e marcam cinco estudos sobre a violência escolar, realizados a partir dos anos 90, sem a pretensão de aprofundar os fundamentos teóricos adotados pelos respectivos autores.

Com essa contextualização, trato das contribuições sobre as violências na escola, inicialmente referindo-me ao acúmulo alcançado pelos estudos produzidos nos anos 80 e 90. Em seguida, trato de expor uma tipologia apresentada nos estudos considerados, destacando as práticas da violência patrimonial (deprecação de prédio e de equipamentos/aparelhos; roubos e furtos) e as práticas da violência relacional (ambas simbólicas, mas algumas praticadas coletiva/socialmente e outras individual/subjetivamente).

No decorrer do trabalho de campo e de pesquisa bibliográfica, foi forte o meu sentimento de rejeição pelo objeto de estudo “violência escolar”: de várias maneiras fui evitando mergulhar e aprofundar nas evidências já construídas pela trajetória de vida pessoal e profissional. Hoje, com o desafio assumido de “concluir” a tarefa da pesquisa sobre as violências em contexto escolar, percebo que a rejeição relacionava-se à minha resistência em compreender a dimensão humana, por isso intencional, da violência. Admito que foi difícil reconhecer e assumir que a violência faz parte de cada ser humano: o senso comum faz referências à violência como um gesto do Outro, externo ao Eu. Para algumas pessoas e comunidades, o ser e o agir diferentes justificam alguns atos de agressão e eliminação da diversidade. Nos contextos de violência, seja na sociedade como na escola, percebe-se que há uma

dificuldade em conviver com o outro e promover as condições sociais necessárias para uma vida digna para todos: ainda permanece presente a necessidade de reconhecermos o direito à vida de todo e qualquer ser humano como inalienável. Os Estados, de um modo geral, inseridos nesse mesmo movimento, vêm negligenciando o reconhecimento dos direitos coletivos.

Os atos e episódios de violência são carregados de intencionalidade, e como construções humanas, implicam dimensões objetivas e subjetivas da realidade vivida por homens e mulheres. Seja pela brutalidade de assaltos, de seqüestros ou por ameaças de perda de emprego ou de atentado à integridade física, tanto agressores como vítimas são envolvidos por um quadro de tensão. De um lado está aquele que quer se impor e de outro está aquele que se vê anulado em seus desejos e sentimentos, sendo tratado como objeto. Alguns acontecimentos cotidianos e violentos vêm preocupando e chamando a atenção da população; alguns desses episódios são escolhidos e destacados na imprensa tendo em vista a recorrência e a freqüência com que seus contextos revelam a brutalidade e a crueldade humana, o que alimenta um imaginário e um sentimento de insegurança (TEIXEIRA & PORTO, 1998:51-66). A adesão da cinematografia e a de alguns *softwares* e *videogames* aos temas da violência urbana e das guerras veiculam uma espécie com cultura eletrônica da violência e reforçam no ambiente doméstico a convivência com tais situações, confundindo o cidadão ao naturalizar os gestos agressivos.

1.1 – Significados e concepções de violência

A palavra violência é evolução do termo latino *violentia* e o seu conceito vem, etimologicamente, do latim *vis*, que significa força. Trata-se de ato de força contra a natureza de algum ser. O uso dessa força de um sobre o outro está presente na humanidade desde tempos remotos.

Na mitologia grega já existe referência à violência através de Ares, um dos doze deuses do Panteão e símbolo da guerra. É em Homero, na *Ilíada*, que estão concentradas as maiores informações sobre esse personagem mitológico. De espírito combativo e violento, Ares interessava-se pelo prazer das brigas e do derramamento de sangue, não importando quem ganhava ou quem perdia. A

representação mitológica inclui o anúncio de sua chegada em combate através de um forte grito de guerra, provocando pânico entre as pessoas. Nas ocasiões de luta e confronto, estava acompanhado pelos filhos Deimos (medo) e Fobos (terror) ou pela irmã Éris (Discórdia).

Marilena Chauí (1998:2 e 2003:41) apresenta algumas compreensões da violência, assumidas por dicionários, que sustentam idéias como:

- 1) tudo que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade que define como justas e como um direito.

A partir desses sentidos e compreensões, Marilena Chauí (2003:41-42) afirma que “[...] violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”. A violência presente nos atos humanos, conforme Marilena Chauí (1998), revela uma face anti-ética do ser humano: por meio da força, o ato violento trata outros seres humanos como coisa, na medida que os considera como desprovidos de razão, de vontade, de liberdade própria. Além de desprovidos de ética, os atos violentos nem sempre são percebidos como tais, pois existem **mecanismos ideológicos** de conservação⁶ do mito da não-violência do povo brasileiro, por exemplo, através da cordialidade. Nesse sentido,

A violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda

⁶ Marilena Chauí (1998) aponta cinco *mecanismos ideológicos* de conservação do mito da não-violência: o mecanismo da exclusão (brasileiro é não-violento e quem o é não faz parte da não brasileira; “ele- violento” não faz parte de “nós”, não-violentos); o da distinção (o essencial é que o brasileiro é não-violento, a violência é acidental e efêmera); o mecanismo jurídico (a violência circunscreve-se ao campo da delinquência e da criminalidade, associada à questão patrimonial. Esse mecanismo jurídico permite definir quem são os ‘agentes violentos’, geralmente os pobres, e legitima a ação das polícias contra essas comunidades). O quarto mecanismo é o sociológico: associa-se a violência a um momento espaço-temporal de transição das populações pobres do campo para as cidades, período transitório em que as antigas formas de sociabilidade são substituídas por novas relações. Finalmente, o mecanismo da inversão do real: produz-se máscaras que dissimulam comportamentos, idéias e valores violentos, como se não fossem violentos. Um exemplo citado pela filósofa é o da repressão aos homossexuais (degenerados), considerada proteção natural para os valores da família e para a preservação da vida, devido à ameaça trazida pela AIDS. Este último mecanismo de inversão do real é um dos referenciais centrais da pesquisa de Luiza Camacho (2001).

prática e toda idéia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. Mais do que isto, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas porque está cega ao lugar efetivo de produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira (CHAUI, 2003:52).

As considerações de Marilena Chauí (1998 e 2003) alertam sobre a complexidade da compreensão sobre o fenômeno da violência. O sentido etimológico colabora para delimitar a dimensão interacional de uso da força e uma das dimensões ideológicas torna mais evidente a ocultação da violência na sociedade brasileira. Também contribui para questionar e problematizar afirmações que insinuam, entre outros exemplos, que a convivência entre o colonizador europeu e os povos indígenas foi cordial; ou, que afirmam que o processo de escravidão no Brasil foi menos violento do que nos Estados Unidos ou na Europa. Diante de um olhar mais cuidadoso, é possível alertar para a necessidade de tratar mais cuidadosamente a **naturalização** da violência e a **forma banal** com que o tema vem sendo incorporado pelas pessoas.

Reconhecer a violência como parte da história do ser humano é um exercício de reflexão e de revisão da compreensão de que homens e mulheres, “todos”, são capazes de agir com brutalidade e crueldade, mobilizando a intencionalidade – por meio da capacidade de escolha e decisão - e a inteligência para fazer valer a sua vontade, os seus interesses. Compreender e assimilar esse entendimento como ato humano, implicou em assumir que também carrego o potencial violento, como qualquer ser humano e sujeito social.

A dimensão intencional presente nos atos de violência implica em reconhecer o caráter humano das agressões e outras formas de opressão. A violência também inclui uma dimensão ideológica: no caso brasileiro, dissimula-se a presença da violência, como esclarece Marilena Chauí em afirmações sobre o mito do povo brasileiro não ser violento. Todas essas dimensões merecem ser consideradas com maior visibilidade, inclusive no espaço escolar: é preciso que maiores sejam os debates sobre esses elementos, especialmente com os profissionais que enfrentam na escola uma explosão do conflito social.

Régis de Moraes (1995:21) ressalta que a violência manifesta-se num espectro amplo e cheio de matizes, variando desde a **violência brutal** até as **violências**

sutis, afirmação essa que pode confirmar através das dimensões destacadas pelos estudiosos sobre o tema. No campo de pesquisas em educação, observa-se que várias são as violências que estão presentes na escola, algumas muito mais próximas da violência “extra-muros” e outras mais encontradas em ambientes e em organizações como a escola, em uma expressão da violência “intramuros”(ZALUAR & LEAL, 2001).

A **história da violência** pode ser narrada do ponto de vista das grandes guerras, chamadas por seus generais de civilizatórias, uma narrativa histórica muito vinculada às práticas heróicas das elites e suas conquistas. No caso brasileiro, é inegável reconhecer a histórica e violenta relação dos colonizadores com os povos indígenas que aqui viviam nos séculos XVI, XVII e XVIII. Nesse sentido, afirma Gilberto Velho (2000:56),

a ocupação européia do hoje território brasileiro foi feita mediante a destruição de centenas de culturas indígenas e da morte de milhões de ameríndios. Fosse pelo confronto direto em combate, fosse por doenças, escravidão e desorganização de sua vida social, os índios brasileiros foram, em grande parte, dizimados.

No contexto dos significados de violência devemos considerar também a **história cotidiana** de grupos oprimidos e marginalizados da sociedade, como mais recentemente a *Nova História*⁷ vem abordando. A violência é uma prática “antiga”, não localizada em um povo ou em uma cultura específicas, e nem exclusiva de uma classe social. Para alcançar seus intentos, especialmente percebidos nas situações de conflito e guerra entre países, a ação violenta que quer alcançar resultados eficazes exige toda uma planificação de suas estratégias e de seu aparato bélico, o que explicita a dimensão intencional. Também os instrumentos de violência e de guerra, como os armamentos, podem ser observados a partir da sua evolução histórica: hoje existem sofisticados instrumentos, como as bombas controladas e orientadas por radares para atingir seus respectivos alvos, que incorporam uma série de recursos tecnológicos da microeletrônica. Ainda do ponto de vista histórico, a violência pode ser investigada a partir da perspectiva dos gestos que são

⁷ A *Nova História* é uma corrente da historiografia contemporânea que se apóia na idéia de que os homens, em seus feitos cotidianos, constroem fatos e acontecimentos. É uma corrente que não restringe seu olhar à dimensão das ações macro-estruturais e de repercussão e dimensão macropolítica, mas igualmente valoriza a memória coletiva. Ver LE GOFF, Jacques, *História e Memória*. Campinas-SP, Ed. UNICAMP, 1996. Ver também DUBY, G. - ARIES, P. - LADURIE, E.L.R. - Le Goff, J. - *História e Nova História*. Tradução de Carlos da Veiga Ferreira. 3ª edição. Lisboa: Teorema, s/d.

assumidos e adotados estrategicamente para atingir determinados fins: a manipulação das massas e dos meios de comunicação constituem exemplos recentes de mobilização da opinião pública para que uma determinada nação viabilize uma invasão devastadora sobre outro povo.

No caso da escola, alguns pesquisadores vêm explicitando que as práticas de violência na década de 80 eram percebidas através das **depredações ao patrimônio**. Estes mesmos estudos indicam que a depredação é um indicador de ambigüidade e de conflito, que não deve ser compreendido somente da perspectiva do prejuízo material. As violações materiais indicam um processo de distanciamento e segregação social, cujo ato comunica uma recusa pelo que é estabelecido ou é instituído.

Com a concentração de renda intensificando a desigualdade social, o mundo industrial incorporando um padrão de produção altamente sofisticado em termos de tecnologia, que torna cada vez mais inútil o trabalho vivo e criativo e o crescente **desemprego** entre os que possuem qualificações mais restritas, observa-se que a dimensão material da violência (roubos e assaltos) passa a incorporar uma outra dimensão, a relacional. No caso das escolas, a violência passou a ser acompanhada de uma dimensão que afeta as relações interpessoais: hoje os estudos avançam na percepção e observação dos processos sofisticados de exclusão e discriminação entre os próprios alunos, além dos dirigidos aos profissionais da escola, como é o caso das agressões verbais a funcionários e professores.

A compreensão da **dimensão humana da violência**, relacionada à questão da **violência escolar**, permite perceber que ela é uma construção histórica e cultural; nem sempre os atos violentos foram percebidos enquanto tais em todos os tempos. Um dos exemplos refere-se aos castigos corporais em sala de aula: “antigamente”, a palmatória era vista como um complemento pedagógico fundamental ao processo de disciplina e aprendizagem. Hoje, este tipo de “adereço” é visto como alegoria do passado e instrumento de agressão física, passível de denúncia e de sanção aos adultos que por ventura ainda fizerem uso, tanto por meio do Código Penal como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

1.2 – Violência social, violência escolar

Após estas considerações sobre a violência enquanto conceito etimológico e o breve apontamento da ideologia que mascara a presença da violência na sociedade brasileira e o caráter histórico das práticas violentas, apresento um referencial teórico norteador da pesquisa que contribui para situar a violência presente na sociedade, a qual identifico como violência social. Em seguida, busco explicitar a compreensão acumulada nos últimos vinte anos sobre a violência escolar.

O referencial sobre a violência apóia-se em uma perspectiva fundamentada predominantemente nas ciências sociais e aproxima-se das faces discutidas por alguns estudiosos sobre as manifestações contemporâneas da violência. Com estas referências busco ampliar o olhar sobre as violências presentes nos contextos escolares. Esse referencial considera produções realizadas a partir de pesquisas acadêmicas, abrangendo estudos de pós-graduação e de grupos de pesquisadores de universidades e tem como base o interesse em buscar os referenciais teóricos construídos sobre a violência escolar, nos últimos vinte anos.

A violência como construção social é identificada neste trabalho como “violência social”, aquela que ocorre nas ruas e em casa, em diferentes locais e circunstâncias da vida comunitária e que, no contexto brasileiro, violam os direitos individuais e coletivos⁸, conforme artigos e incisos correspondentes na Constituição Brasileira. Tendo em vista que a problemática da violência é abordada teoricamente há algumas décadas, considero importante registrar as correntes das ciências sociais que têm tratado do tema. Em seguida, apoiando-me em Otávio Ianni (2003), assumo a compreensão teórica de que a violência social estrutura-se a partir de pilares que também sustentam o capitalismo: o globalismo, a destruição criativa, o processo de urbanização e a disseminação de uma cultura de violência.

Os estudiosos das Ciências Sociais vêm apontando que o conceito de violência evolui e são influenciados por alguns marcos históricos, como a introdução das idéias de cidadania, de justiça social e de direitos humanos presentes na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, uma das contribuições históricas da

⁸ BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988, Título II (Dos direitos e garantias fundamentais), nos seus artigo 5º (direitos individuais, ver incisos XLI, XLII, XLIII), artigos 6º e artigo 7º (direitos sociais).

Revolução Francesa. Nesse sentido, um conjunto de teorias evidencia elementos que estão subjacentes aos atos de violência, constituindo-se algumas perspectivas teórico-metodológicas para abordar a violência. Destaco, de uma maneira breve e sucinta, **três vertentes significativas** nas Ciências Sociais, que buscam abordar o tema da violência: a liberal, a marxista e a vertente hermenêutica. Incluo ainda uma referência à emergência de um novo paradigma para abordagem da violência, defendido por Michel Wieviorka (1997) e os conceitos desenvolvidos por Xésus R. Jares (2002) sobre paz e conflito, base para exposição da proposta de Educação para a Paz.

A *vertente liberal* trata a violência a partir dos conceitos de desobediência civil⁹, crise de autoridade e anomia¹⁰. A compreensão que discute os dois últimos conceitos é defendida por correntes funcionalistas e vem agradando conservadores e liberais. Para essa compreensão, a lei e a ordem colocam-se “acima” dos indivíduos, de modo que “a violência é analisada em termos de desobediência e enfraquecimento de normas e leis”. A vertente liberal defende como solução para a violência o fortalecimento das instituições e a promoção da ressocialização em reformatórios e prisões. Erly Eusébio dos Anjos (2003:73), numa crítica à perspectiva defendida por estudiosos da vertente liberal, menciona que se encontram nesse grupo alguns pensadores que consideram a moral e a religião como elementos que colaboram na superação do comportamento anômico. De acordo com Erly dos Anjos, as interpretações de violência que se referem a situações entre grupos que vivem onde não existem normas de convivência e nem respeito às leis, não levam em conta os fatores estruturais que geraram comportamentos considerados desviantes.

⁹ Ver ARENDT, H. (1973). *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, pp. 49-169. e ARENDT, Hanna (1990). *Origens do totalitarismo. Anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, Parte II, cap. 5, pp. 300-36.

¹⁰ Historicamente, constituiu-se nas Ciências Sociais, uma perspectiva que tomava como metáfora o organismo como elemento de analogia para interpretação dos fenômenos da sociedade; essa opção pelo organismo, identificada como corrente funcionalista, contribuiu no sentido de avançar a compreensão sobre a realidade para além da leitura biológica e psicológica do comportamento humano. Na perspectiva funcionalista, destacou-se Ralph Dahrendorf, com seu livro *A Lei e a Ordem*, publicado no Brasil pelo Instituto Liberal, em 1997. Este funcionalista defende que a erosão das leis (anomia) e a crise da autoridade resultam num aumento da violência e no incremento de crimes e delitos praticados pela juventude. Para Dahrendorf (1997) as instituições e o seu fortalecimento, a socialização na família e na escola, bem como a ressocialização em prisões e reformatórios podem solucionar o problema da violência. A perspectiva de Dahrendorf é refutada em interessante trabalho desenvolvido por Sérgio Adorno em 1998, publicado por meio de artigo na *Revista Tempo Social*. Esta pesquisa, sobre as violências em contexto escolar, apoiou-se em perspectiva oposta às defendidas por Dahrendorf, como será observado nas obras escolhidas para aprofundamento sobre o tema deste trabalho.

Outra vertente marcante nas Ciências Sociais para estudo do tema é a *marxista*¹¹, que relaciona violência, luta de classes e revolução. Embora não seja um estudioso especializado no tema, adotei o referencial do sociólogo Otávio Ianni como um expoente das Ciências Sociais, num artigo em que relaciona a violência às mudanças contemporâneas do capitalismo.

A *vertente hermenêutica* que relaciona violência e sentido. Um dos expoentes dessa vertente e mais conhecidos no Brasil é Pierre Bourdieu, com sua obra *O Poder Simbólico*. Em outra vertente encontra-se a obra *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault, que trata da violência a partir da evolução histórica da legislação penal e seus respectivos métodos coercitivos e punitivos, adotados pelo poder público na repressão da delinquência. Métodos que vão desde a violência física até as instituições correcionais.

Estas vertentes teórico-metodológicas de estudo da violência acabaram sendo disseminadas, algumas com maior, outras com menor ênfase, e deveriam receber maior atenção nos debates públicos. As interações que tenho acumulado com as escolas indicam a predominância de uma **concepção conservadora de violência** e as alternativas apontadas para a superação desta estão alinhadas com essa compreensão. Parece-me necessário ampliar a divulgação desse quadro teórico com as demais vertentes, seja por meio de debates com os profissionais da educação e outros interessados, direta e indiretamente envolvidos com a questão da violência escolar, seja pela incorporação do tema aos cursos de formação de professores.

Apoiando-se na compreensão de que a violência não é a mesma de um período para outro, Michel Wieviorka (1997:5-41) discute um novo paradigma para redimensionar e caracterizar, teoricamente, a violência no capitalismo contemporâneo. O autor apresenta quatro níveis de análise, que buscam integrar em um campo teórico complexo, a análise das mudanças que marcam o atual sistema internacional, as fragilidades dos Estados, as mutações das práticas sociais e o individualismo contemporâneo.

¹¹ Entre outras obras, ver ENGELS, Friederich (1981). *Teoria da violência*. In: *Engels*. José Paulo Netto, org. São Paulo: Ática (col. Grandes Cientistas Sociais, 17). GIDDENS, Anthony (1988). *Dimensões da modernidade. Sociologia. Problemas e Práticas*. Lisboa, 4: 237-251, maio. BENJAMIN, Walter. *Crítica da violência - crítica do poder. Documentos da cultura, documentos de barbárie*. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1986. BARRINGTON MOORE JR. (1987). *Injustiça. As bases sociais da desobediência e da revolta*. São Paulo: Brasiliense, cap. 3, pp.123-134.

De acordo com Michel Wieviorka (1997:15), a dimensão relacionada ao sistema internacional passa a identificar ocorrências como os conflitos violentos localizados, como os massacres ocorridos em Ruanda, na Tchecônia, na Bósnia e em outras localidades, distanciando-se dos conflitos político-ideológicos da Guerra Fria que marcaram décadas anteriores. De acordo com o autor, a globalização acentua duas outras violências, a da **desigualdade** e da **exclusão** e a explosão de atos que revelam uma fragmentação cultural internacional. A primeira violência, a da exclusão, relaciona-se à interdependência das economias nacionais, cujos vínculos entre a mundialização da produção e o neoliberalismo acentuam a concentração de renda e a desigualdade social, ampliando os espaços de violência. A segunda violência, também presente em âmbito internacional, refere-se à difusão planetária de bens culturais, com movimentos homogeneizadores em diferentes localidades. Atos defensivos e contra-ofensivos, reveladores de identidades culturais que se mantêm vivas, fazem explodir manifestações diversas de violência (racista, interétnica ou xenofóbica) em diversas localidades, num movimento de mundialização da violência nas suas formas fragmentárias.

Os Estados contemporâneos, por sua vez, vêm sendo interpretados como enfraquecidos diante das práticas da violência: por um lado ampliam-se as iniciativas privadas de segurança, decorrente da fragilidade e do próprio sucateamento da segurança pública, o que abala a clássica concepção de que o Estado detém o monopólio da violência. De outro lado, alguns Estados contemporâneos são enfraquecidos pela **corrupção** e pela ineficácia de suas políticas. Porém, apesar dessas características de enfraquecimento, no caso de guerras, ressalta o autor, que ainda são os Estados-nação que assumem o seu desencadeamento. No entender de Wieviorka (1997:20-21), “a concepção contemporânea da violência é perseguida pela idéia de um declínio-superação do Estado” em que “a violência surge ou se desenvolve em meio às carências do Estado”.

As mutações sociais são analisadas como decorrência das mudanças entre progresso científico e trabalho, com uma separação cada vez mais nítida do emprego e do crescimento, com o enfraquecimento do sindicalismo e do sistema de relações profissionais, fator que acaba desagregando as relações entre as pessoas, deixando-as sem garantias para o futuro. No nível das práticas sociais e suas mutações, observa-se uma fragmentação da sociedade que não mais encontra garantias quanto ao seu futuro. Há um enfraquecimento dos laços sociais

decorrentes da fragilidade do emprego e de um modelo fabril que se enriquece, mas não emprega um número expressivo de trabalhadores. Desemprego e pobreza, de acordo com Wieviorka (1997:22), alimentam frustrações e desencadeiam atos e gestos violentos.

Para o autor (1997:28), a violência contemporânea carrega singularidades e a sua análise deve contemplar uma abordagem sócio-histórica até uma centrada na pessoa. Desse modo, torna-se possível perceber que “a violência contemporânea situa-se no cruzamento do social, do político e do cultural do qual ela exprime (...) as transformações e a eventual desestruturação” (1997:36).

Enquanto os três primeiros níveis de análise já vinham sendo abordados por estudiosos da violência, é na análise do individualismo contemporâneo que Wieviorka contribui com a percepção de que há uma ambivalência nos atos de violência que se acumulam no dia-a-dia das cidades. De um lado encontra-se o crescimento da violência instrumental, com o uso da força e da crueldade como instrumento de todos contra todos, revelando uma desestruturação do sistema de ordem. De outro lado, há uma emergência de indivíduos e de grupos excluídos, carregando a marca da exclusão social, expressão da negação e frustração diante da sociedade que aí está. No entender do autor, esta ambivalência expressa uma negação da alteridade.

Wieviorka afirma que o indivíduo hoje quer participar da modernidade, desfrutando das conquistas e comodidades que ela oferece, o que ela promete e o que ela mostra. Porém, as condições históricas atuais não garantem oportunidades a todos; a violência instala-se na medida em que o indivíduo quer ser reconhecido como sujeito e construir sua existência e vê-se impedido de realizar e satisfazer seus desejos. Com isso, no entender do autor, a violência também deve ser observada como produção de sentido ou um apelo à subjetividade infeliz, num esforço de recusa à continuidade da negação. Para o autor (1997:25), a sociologia da violência deve mostrar as mediações ausentes, os sistemas de relações cuja falta ou enfraquecimento criam o espaço da violência, mostrando também como ela se renova nas suas percepções subjetivas como nas suas realidades históricas.

De acordo com Eryl Eusébio dos Anjos (2003), a interpretação apontada por Wieviorka permite alimentar uma interpretação que vem ganhando espaço nos estudos sobre violência, aquela que busca condicionantes e significados das ações, as motivações, as escolhas e o discurso daqueles que se desviam da chamada

“ordem”. Segundo Erly dos Anjos (2003), estão se destacando estudos cuja análise centram-se nas vítimas e que é necessário considerar as peculiaridades da violência no contexto brasileiro. Nesse sentido, ressalta que esses estudos buscam novos paradigmas teóricos para explicar a violência atual e percebe-se que esta não é apenas objetiva e aparente; elas carregam dimensões subjetivas e implícitas nas relações travadas entre sujeitos.

Noções como “fragmentação”, “caos” e “decomposição” colaboram na constituição de uma **nova sociologia dos conflitos sociais**, o que, de acordo com Erly dos Anjos (2003) obriga a superar a visão de que é possível reconhecer o vilão e o mocinho no jogo de constituição da violência. De acordo com as observações de Erly dos Anjos (2003:77), a criminalidade comum tem migrado dos “necessitados” de outrora para os “hedonistas, oportunistas e transviados”. Trata-se daqueles que roubam para consumo de drogas e para o prazer (hedonistas), dos que se aproveitam das facilidades para a prática do roubo (oportunistas) e dos jovens que apresentam os “polidesvios crônicos”. Estes últimos são aqueles que, embora cometam “desvios”, não sabem por quê, o que querem, onde estão e nem para onde vão.

Um caminho enriquecedor na interpretação e entendimento mais profundo da violência atual, defendido por Erly dos Anjos (2003), é a busca de elementos e circunstâncias anteriores que determinam e/ou condicionam certos tipos de desvios: a situação, a oportunidade, o mercado e a influência. Nesse sentido, o autor (2003:77) ressalta que “vale aqui a ‘escolha individual’ dos custos e benefícios na tomada de decisão para um ato violento (...) ‘Quais são as vantagens ou os riscos envolvidos? (...) ‘Vou me dar bem?’ ”.

Diante dessas novas possibilidades de interpretação, Erly Eusébio dos Anjos (2003) afirma que a **banalização da violência** deve-se a crescentes insucessos e dissabores entre as pessoas, numa expressão de conflitos e confrontações antes não observadas e que agora são facilitadas pelas mudanças estruturais e mundializadas, que passam pelos significados e outras motivações e que vão além das condições estruturais da sociedade. O autor afirma que não há mais referências localizadas para controle, socialização e formação de identidades integradas, numa expressão de um tempo de desintegração, alienação e individualização que promovem uma visão banalizada da violência. Essa compreensão indica ao autor que o caminho é a reconstrução dos laços dilacerados, revitalizando a sociabilidade, o reconhecimento e o respeito ao indivíduo com os seus grupos de referência e com

o seu ambiente, considerações essas que me parecem válidas e extensivas para o espaço escolar.

Xésus Jares (2002) apresenta a **Educação para a Paz** como um movimento jurídico-histórico-pedagógico que vem se estruturando ao longo do século XX, tornando-se cada vez mais expressão e necessidade educativa. Para situar historicamente a Educação para a Paz (EP), o autor faz uso de uma metáfora, mencionando a existência de quatro ondas, além de uma exposição sobre os antecedentes e o legado da nãoviolência (sic). A edição em português inclui um capítulo que discute e propõe elementos para o desenvolvimento de uma educação para a paz após o atentado ocorrido em 11/9/2001, em Nova York, Estados Unidos.

Para a discussão deste capítulo e, mais especificamente sobre a relação violência social e violência escolar, considere os conceitos de violência, paz e conflito como elementos enriquecedores no desenvolvimento de um olhar freiriano sobre as violências no contexto escolar. Xésus Jares (2002: 125) considera que a violência se apresenta historicamente em quatro tipos: a violência clássica (da guerra às práticas de homicídio), a pobreza e as privações de ordem material, o desrespeito aos direitos humanos e a alienação e negação de necessidades superiores. Para formular uma proposta crítica contra a violência, Jares (2002) apóia-se em dois conceitos, o de paz e o de conflito.

Xésus Jares (2002) esclarece que a paz carrega concepções forjadas entre diferentes civilizações e culturas. Entre as características apontadas está a concepção (tradicional) de que a paz se firma pela negação do conflito bélico (paz é ausência de guerra); nesse entendimento firmado pela negatividade, atribui-se ao Estado o poder de instaurá-la, através dos pactos entre nações. No plano das relações interpessoais, a idéia tradicional de paz está associada a uma experiência intimista, que relaciona tranqüilidade, serenidade e ausência de conflitos. Para o autor “essa idéia negativa (...) desenvolveu uma imagem passiva de paz, sem dinamismo próprio e criada antes como consequência de fatores externos a ela, aos quais se atribui essa capacidade dinâmica” (JARES, 2002: 122).

Como contraponto à visão negativa, Xesús Jares (2002) aponta as características fundamentais de uma concepção positiva de paz. Para ele, a paz é um fenômeno amplo e complexo, antítese da violência. A paz é um processo dinâmico, que exige participação da cidadania em sua construção. A paz, como um valor fundamental, é uma concepção que afeta todas as dimensões da vida

interpessoal, intergrupar, nacional e internacional. Para a concepção positiva de paz, a violência não se restringe aos atos físicos, mas estende-se a formas sutis e menos visíveis de produção do sofrimento humano. Nesse entendimento, “a paz refere-se a uma estrutura e a relações sociais caracterizadas pela ausência de todo o tipo de violência e pela presença de justiça, respeito e liberdade. (...) A paz exige a igualdade e a reciprocidade nas relações e interações” (JARES, 2002: 131).

A concepção positiva de paz, de acordo com Jares (2002: 132), nega a violência mas admite os conflitos como necessários e como parte da vida humana. Apoiando-se em J. P. Lederach, Jares (2002) afirma que o conflito, entendido como incompatibilidade entre pessoas, faz parte da vida e não a prática da violência. Nesse aspecto, o conflito pode ser um fator, positivo na mudança e nas relações ou destrutivo, de acordo com sua regulação. Para o autor, “conflito é um tipo de situação na qual as pessoas ou os grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes (...) e faz referência tanto às questões estruturais ou como às mais pessoais. (JARES, 2002: 135)” Para Xésus Jares (2002: 138-140), existem quatro elementos distintos na estrutura de todo conflito: a causas, os protagonistas, o processo e o contexto.

A proposta de Educação para a Paz, defendida por Xésus R. Jares (2002) apresenta-se como uma das contundentes iniciativas contra-violência. Os conceitos de paz e de conflito colaboram para dinamizar a compreensão da violência e de práticas para a sua superação.

Se as Ciências Sociais vêm buscando desenvolver ferramentas teóricas para a compreensão da violência social, que abordagens teórico-metodológicas vêm sendo adotadas pelos pesquisadores da violência escolar? Para responder a essa questão, tomo como referência duas questões norteadoras para explicitar a concepção teórico-metodológica adotada: o que é violência escolar e como, para cada pesquisador, a mesma se revela.

Escolhi cinco olhares sobre a violência escolar, de diferentes perspectivas sobre o problema e que indicam tendências de estudos sobre o tema. Um estudo foi realizado nos anos 90, num levantamento sobre a violência escolar em uma rede pública de ensino municipal (TAVARES DOS SANTOS, 2001). Um segundo foi produzido a partir do acúmulo teórico da autora, nos seus estudos sobre a depredação escolar (GUIMARÃES, 2005). Um terceiro estudo comparativo de práticas de violência realizadas por estudantes em duas escolas, uma pública e

outra privada (CAMACHO, 2001). O quarto estudo que chamou atenção foi desenvolvido em escola pública localizada na periferia de uma capital brasileira e que retratou a relação entre a violência social, a formação da identidade de jovens moradores dessa localidade e as implicações na vida escolar (ARAÚJO, 2001). Finalmente, escolhi um estudo que se refere à presença de marcas da violência entre alunos do 1º. segmento do ensino fundamental de uma escola pública (Santos, 2002). Antes de mergulhar nesses trabalhos, apresento uma breve retrospectiva das pesquisas sobre violência escolar, apoiando-me nos estudos e balanços produzidos por Marília Spósito (1998, 2001, 2002) sobre o tema.

Marília Spósito (2002) ressalta que, apesar de a mídia tratar de forma homogênea o tema da violência e o da violência escolar, os estudiosos têm buscado diferenciar as várias modalidades de sua manifestação, em um esforço para distinguir as suas diferentes faces. Referindo-se ao aumento da criminalidade e do incremento da violência social na cidade, a pesquisadora afirma que a violência que se observa na escola e nas suas proximidades:

é a modalidade que mais tem atemorizado pais, alunos e professores quando percebem que a escola é devassada pelas práticas de delitos criminosos que afetam a metrópole em seu dia-a-dia. O sentimento de insegurança decorre da sensação de que o local de trabalho, onde convivem crianças e jovens, está exposto à violência sem qualquer mecanismo de proteção. É importante ressaltar que, embora esteja situada na escola, esta não é violência escolar.(SPÓSITO, 2002:249)

Essa consideração de Marília Spósito (2002) colabora na delimitação da **violência escolar**: ela não se confunde com a criminalidade que está presente na sociedade contemporânea. A dificuldade em separar a violência social e as práticas de agressão e violação encontradas no interior da escola implica em identificar quais episódios podem ser interpretados como eventos de violência escolar.

Embora pertinente, a consideração exige reflexão e cuidado, no sentido de ajudar a escola a perceber o que é de sua competência e o que está além de suas possibilidades. Menciono aqui uma crítica ao pensamento que marcou a escola por muito tempo, que trata de isolar o que ocorre dentro da escola e a vida além dos muros escolares. Durante muito tempo a escola esquivou-se de considerar a dimensão social como variável importante na compreensão da história de vida, da cultura e dos desafios enfrentados no cotidiano de seus alunos. Conhecer a

realidade dos alunos favorece a observação e o incentivo para desenvolvimento dos interesses e das potencialidades presentes nas turmas e salas de aula.

Dando continuidade à reflexão crítica sobre a escola, ao partir de uma concepção cristalizada e estática de homem e mundo, a instituição educacional em grande medida ignora e deixa passar despercebidas as riquezas e potencialidades de sua comunidade escolar, anulando e obstruindo as possibilidades criativas presentes em cada grupo comunitário. Creio que se pode relativizar a tese de que a **violência social** distingue-se da **violência escolar**: em alguns episódios, a fronteira entre o crime e os atos de violência escolar está cada vez menos nítida e é preciso que a escola seja cuidadosa e criteriosa para não reforçar posições conservadoras, como as que formam o coro da criminalização da pobreza, confundindo a origem social dos alunos e a autoria de atos de agressão e violência.

Para Marília Spósito (2002), de acordo com as pesquisas que vêm sendo realizadas, existem duas modalidades que se configuram como violência escolar: num primeiro grupo estão os atos de violência contra a escola, como práticas de depredação e danificação ao patrimônio escolar, além de agressões a bens materiais de funcionários e professores; num segundo, estão os atos decorrentes de um padrão de sociabilidade e de relações interpessoais hostis que atingem as escolas brasileiras, incluindo-se agressões físicas e verbais dirigidas a alunos, professores e funcionários.

Para Luiza Camacho (2001:137), estudiosa da violência escolar como padrão de sociabilidade e de relações interpessoais, torna-se difícil distinguir o que é e o que não é violência, pois nem sempre é possível definir o momento de explosão: no seu entender, os significados vão se misturando e o processo pode evoluir rapidamente. A pesquisadora toma como referência prática, para explicitar essa dificuldade, a idéia de “ante-sala” e “sala” da prática de atribuir apelidos, geralmente encarada como brincadeira por quem o atribui, mas nem sempre por quem o recebe. A ante-sala está no momento em que tudo “é brincadeira de quem quer se divertir”; no momento seguinte, na reação do aluno visado, às vezes recheado de pontapés e aturamento de corpos, passa-se para a sala da violência. De acordo com a autora, “as práticas de violência nas escolas não acontecem de uma forma só e não seguem os mesmos rituais”. Elas apresentam faces, tempos e particularidades sutis, e tudo dependendo do cenário onde se apresentam.

Para Tavares dos Santos (2001), na medida em que a escola acentua sua relutância em ocupar e assumir seu papel socializador, abre-se espaço para a expansão da “fratura” e da crise dos modelos de família e escola. É importante que a escola assuma projetos que possam ampliar os horizontes da juventude, de modo a recriar as interações possíveis entre os membros da comunidade escolar. Tavares dos Santos (2001:118) afirma que há um desencontro entre a escola e as particularidades das populações pobres das grandes cidades. Na sua concepção, violência escolar representa um “enclausuramento do gesto e da palavra”. Para ele,

[...] a relação da escola com as particularidades culturais dos grupos que compõem o espaço social local no qual ela se encontra é marcada por uma violência simbólica do saber escolar. (...) Essa violência é exercida por hábitos sociais, modos de vestir ou uso de bens, como o automóvel, pelos professores e funcionários da instituição, uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida.

Essa afirmação, adquirida durante o período da pesquisa bibliográfica, tornou-se uma pista importante para buscar na sociologia uma compreensão mais ampla sobre a **violência em contexto escolar**. Os estudos que o pesquisador desenvolve apontam que as práticas desenvolvidas pela escola ainda mantém um abismo entre as camadas populares e a escola, temática essa discutida nos anos 70 por Pierre Bourdieu (1992:15-75) e assimilada em vários estudos desenvolvidos desde então. Nesse sentido, se por um lado a criminalidade não se confunde com violência escolar, é importante considerar que a escola mantém hábitos sociais que alimentam a distinção entre os adultos da escola e os alunos e não amplia a sociabilidade e a interação cultural entre esses. Distinção essa que afasta e dificulta a convivência e as possíveis aproximações e formações de vínculos entre os grupos sociais. O isolamento dos grupos populares mantém os “guetos” e propicia o contato e a interação das crianças e adolescentes desses grupos com a criminalidade.

No entender de José Vicente Tavares dos Santos (2001), a busca por elementos que permitam desenvolver uma compreensão das relações estabelecidas entre a escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais na escola. De acordo com o autor, há uma conflitualidade na qual a escola passa a ser *locus* de explosão de conflitos sociais, tanto no Brasil como no mundo, o que exige ações urgentes em favor da reconstrução da

complexidade das relações sociais, por meio da combinação entre relações de classe e relações entre grupos culturais presentes no espaço educacional.

Tavares dos Santos (2001) registra que a escola e os jovens estão inseridos num tecido associativo bastante denso, cujas demandas, além da educação propriamente dita, incluem maiores oportunidades de esporte, lazer e recreação. O sistema escolar vive uma crise sem respostas concretas para enfrentamento do mundo de carências e exclusão social em que vivemos. Nesse sentido, Tavares dos Santos ressalta que

resulta desse processo, uma relação ambígua com a instituição escolar, exigida como meio de profissionalização e de transmissão de conhecimento e de valores da cidadania, mas entrecortada pela violência estrutural da sociedade brasileira. (TAVARES, 2001:116)

Tavares dos Santos (2001) chama a atenção para a difícil condição enfrentada pela escola, na qual esta reluta em construir um relacionamento com camadas empobrecidas da sociedade atual. Para o autor (2001:118), a escola deve superar seu distanciamento, semeando um relacionamento denso entre a escola e a coletividade na qual está inserida. No entender do autor, o distanciamento escola comunidade permite a assimilação de modos de viver com a violência sistemática. As populações mais pobres acabam tomando a violência e a ilegalidade como um meio de sobrevivência, uma vez que encontram nesse mundo desviante oportunidades e condições para ganhar a vida e viver socialmente, inclusive no ingresso ao trabalho através da criminalidade, especialmente em tarefas e funções estabelecidas pelo tráfico de drogas.

Tavares dos Santos destaca a necessidade de

[...] entender as mensagens e os atos escondidos ou emparedados nos atos de violência, e ter a audácia de afirmar, contra o senso comum e a sociologia convencional, o reconhecimento do conflito como parte da dinâmica social da escola. (TAVARES, 2001:117)

Essa perspectiva de José Vicente Tavares dos Santos incorpora a dimensão do **conflito** como construção da sociabilidade e a escola precisa assumir cada vez mais esta dimensão da formação e interação humana. Abre-se uma outra perspectiva de estudo, que é o da relação entre violência escolar e conflito.

O enfoque adotado por Áurea Maria Guimarães (2005) para abordar o estudo da violência escolar apóia-se no referencial construído por Michel Maffesolli e toma como ponto de partida uma escola depredada e a interação com as pessoas que “aparentemente” seriam os “depredadores oficiais” do bairro. De acordo com a autora, é um estudo que descreve “um movimento que possibilitou apreender a violência no seu aspecto dinâmico, onde as coisas se sustentam em pontilhado, de forma descontínua, recuperando a sua organicidade” (GUIMARÃES, 2005:27). Dentro dessa perspectiva, a autora considera a violência e a violência escolar são fenômenos ambíguos, passíveis de uma reversibilidade.

A concepção de **violência escolar** assumida por Áurea Guimarães (2005:47) considera-a “(...) como uma tessitura cujos fios são, ao mesmo tempo, destruição e vida, retração e expansão, enfim, uma ambigüidade que fundamenta o espaço escolar e (...) regenera-o ritualmente”. No entender de Guimarães (2005:50), essa compreensão colabora na medida em que as depredações, as pichações, as brigas entre os alunos e a formação das turmas, das gangues passam a ser percebidas como representações de uma forma de persistência social que se nega a submeter-se. A autora aponta que esta persistência-resistência manifestou-se no grupo pesquisado também por meio das zombarias, do riso, da ironia, do silêncio e de outros elementos de resistência, que abriam brechas diante das imposições das normas, do “dever ser”. Além de local de dominação e de reprodução, para a autora, a escola é um lugar de resistência.

Luiza Camacho (2001:133) adota como ferramenta de interpretação das práticas de violência escolar o referencial apresentado por Marilena Chauí (1998 e 2003), com os mecanismos ideológicos de ocultamento da violência real. Ao ocultar, passam como atos impunes, pois não são percebidos como violência, sendo confundidos com brincadeira ou com indisciplina. A pesquisadora desperta a atenção para a constatação de que as práticas das violências em contexto escolar não se restringem às escolas materialmente prejudicadas, como é o caso de escolas de periferia. Ela aponta que a violência também apresenta faces sutis, que camuflam a presença desta entre os gestos das camadas médias da sociedade brasileira.

Vários episódios encontram-se na história da humanidade, que reproduzem a violência dirigida a grupos e comunidades. Um dos episódios trata da **violência da ordem**, como as experiências ditatoriais vividas no Brasil dos anos 60 e 70 e em países da América Latina. No entender de Regis de Moraes (1995:21), essa violência

é mais devastadora que a da desordem: a imposição de uma única ordem acabou violentando, de diferentes modos, grupos e comunidades. Tal agressão e uniformidade acabam por introjetar-se nos modos de ser e fazer, anulando e dificultando o desenvolvimento da capacidade criativa dos seres humanos.

No caso das escolas brasileiras, a violência da ordem também se impôs historicamente e impregnou o modo de fazer educação escolar. Nos anos 80, a escola passou pelo desafio de buscar a superação da centralização de decisões pelos diretores de escola e demais “autoridades superiores”. Luta esta que demandou mais de dez anos de debates e discussões intra e extra-muros escolares após os “anos de chumbo”. Ainda hoje se observa que a participação e as práticas democráticas nas escolas encontram resistência.

O **processo civilizatório** é intrinsecamente repressivo, o que põe a violência como constitutiva das civilizações (ELIAS, 1995). Ainda de acordo com Régis de Moraes (1995), a vida civilizada, aparentemente mais confortável, é fortemente opressiva. Inspirado na racionalidade freudiana, Moraes lembra que quanto maior for a repressão, mais violenta será a reação dos agredidos, especialmente em ocasiões em que se encontrar canais de expressão. Fábio Konder Comparato (2003) ressalta que depreciativas experiências na história da humanidade, especialmente no contexto do capitalismo, expressam a crueldade e o uso da brutalidade e da violação, como é o caso dos campos de concentração nazistas e o processo de reificação das pessoas no desenvolvimento do sistema capitalista. Essa reificação, enquanto experiência histórica, remete à compreensão da violência como ato de desnaturar, na medida que violenta-se uma “coisa”, alguém considerado inferior e, portanto, suscetível de depreciação e desprezo.

Ao tratamento dirigido ao trabalhador como mercadoria, Comparato (2003) acrescenta a condição de consumidores e eleitores que, por força da propaganda de massa, são transformados em objeto de direito – em contraposição à afirmação enquanto sujeitos. Reconhecer a permanência desses recuos da humanidade exige posicionamento do ser humano: a favor de quem é a luta contra a violência, oposição contra quais interesses existem na luta contra a violência?

Para Otávio Ianni (2003), há uma modificação, reorientação e transfiguração da sociabilidade e do jogo de forças sociais, bem como dos modos de ser e estilos de vida, realidades e imaginários, em um movimento em que os indivíduos e as diversas coletividades - étnicas, religiosas ou minorias - , bem como classes e

grupos sociais são desterritorializados e reterritorializados no novo ciclo de globalização do capitalismo. De acordo com Otávio Ianni, o contexto atual de produção e reprodução da **globalização** revela novas e assustadoras¹² faces da violência, entre as quais estão:

(...) violência urbana e narcotráfico, seqüestro e tráfico de órgãos, terrorismo niilista e terrorismo nazista, esquadrões de morte e lógica da destruição criativa, desemprego estrutural e lumpenização generalizada, terrorismo de Estado e geopolítica da guerra, racismos e fundamentalismos. (IANNI, 2003:22)

Dessa maneira, classes e grupos sociais, na condição de objetos manobrados pela violência social presente no mundo contemporâneo, são “(...) desafiados a pluralizar e multiplicar as suas perspectivas. Uns e outros (...) são desafiados a ressituar-se e repensar-se, formulando outras, novas e diferentes noções sobre o que vai pelo mundo, onde estão e para onde poderiam ir (IANNI, 2003:20).” O que se observa no cotidiano de metrópoles como São Paulo é que parte dessas faces da violência, como o narcotráfico, a inserção das drogas e o **desemprego estrutural** foram incorporados e poucas vezes se tornam objeto de reflexão crítica das pessoas. Na escola, encontram-se alunos que estão convivendo com essas violências, por meio de seus familiares. Hoje, poucos alunos desconhecem a violência social; porém, em que medida encontram situações em que é possível debater e rever a situação e a realidade atuais, incluindo um questionamento sobre o lugar ocupado pelas práticas da violência, na definição dos espaços dos sujeitos nessas construções humanas?

Para Otávio Ianni (2003), a violência relaciona-se com o momento novo e glorificado do **capitalismo eletrônico** – a destruição criativa. A lógica da destruição criativa trata de um processo inerente à dinâmica dos mercados, da competição e da contradição trabalho e capital, apoiada nas tecnologias eletrônicas, base de um novo surto de potenciação da força produtiva do trabalho: criando-se novas técnicas de

¹² Em maio e junho de 2006, a cidade de São Paulo ficou imobilizada diante de uma articulada ação entre as forças criminosas assumidas por algumas das lideranças detidas nos presídios do estado: postos policiais e outros equipamentos da Segurança Pública que vinham sendo afrontados por meio de tiros e atentados em seus prédios, foram atacados e muitos de seus homens foram executados fora de seus expedientes de trabalho. Os moradores da capital e da grande São Paulo também foram “atacados” no confronto entre policiais e criminosos, havendo um saldo de mais de 200 mortos, alguns dos quais ainda não justificados. As ações policiais ainda continuam e a população fica à mercê de um infortúnio qualquer e sofrer execução sumária, tanto por iniciativa dos criminosos como da própria segurança pública.

trabalho e produção, assim como novas mercadorias, são muitas as técnicas e mercadorias que se tornam supérfluas, descartáveis, obsoletas ou sucata. Um exemplo é a “modernização” vertiginosa dos aparelhos celulares e a sofisticação associada a uma diminuição de custos nos últimos dois anos. Hoje, boa parte dos aparelhos não se limita a realizar as ligações com outros aparelhos telefônicos, mas são acompanhados de recursos da digitalização de imagens e sons, além de permitir a conexão com a Internet.

As inovações incorporadas aos novos aparelhos celulares, num exemplo da lógica destrutiva, agregam novas técnicas de trabalho e produção – muitas vezes com renovação dos postos e das atividades produtivas. Tais aparelhos são comercializados com novos recursos tecnológicos, associado a um custo mais acessível do que meses anteriores, de modo a despertar e aguçar o interesse e o desejo de consumo dos aparelhos e equipamentos mais modernos, num rápido descartar do modelo anterior. Em minha experiência particular, observei que em menos de doze meses, uma colega adquiriu mais de seis aparelhos celulares: ora, o que motivava a nova aquisição era o modelo, ora, os recursos do aparelho (por exemplo, câmera fotográfica acoplada), ora o custo das chamadas. As próprias operadoras de celulares criam sistemas de permuta, substituindo os aparelhos velhos por novos modelos. Se, para o consumidor o que interessa são as inovações dos novos produtos, para o trabalhador interessa perceber até quando as novas técnicas e os novos produtos permitirão a sua permanência no emprego e na produção.

As ocupações e profissões transformam-se em novas atividades, tornando obsoletas, num curto espaço de tempo, técnicas de trabalho e produção, mercadorias, ocupações e profissões, possivelmente criando e desenvolvendo o desemprego estrutural. Conforme Otávio Ianni,

São muitos, multidões, os trabalhadores que são dispensados ou desempregados em caráter mais ou menos permanente. São muitos, multidões, milhões, os trabalhadores jovens que não encontram ocupação(...) São muitos, milhões, principalmente mulheres, negros, árabes, asiáticos, latinos e outros os que migram de país a país, de continente a continente, atravessando ilhas e arquipélagos em busca de trabalho, tangidos pelas forças que movem o mercado mundial da força de trabalho. (IANNI, 2003:23-24)

O impacto do **desemprego estrutural** e a universalização do desequilíbrio, no entender de Fábio Konder Comparato (2003), explicita um quadro generalizado de insegurança, numa demonstração de afronta à capacidade histórica do ser humano criar condições de inclusão e de indisposição à ampliação de maiores possibilidades para uma vida digna a todos. Há um “escândalo” da acumulação de riqueza¹³, que alimenta a perversa universalização do desequilíbrio estrutural no interior de cada nação do globo, movimento que explicita com força cada vez maior um quadro de insegurança generalizado: insegurança no mundo do trabalho (desemprego), na questão sanitária, na previdenciária e assistência social, na questão ecológica e na dimensão política, que desrespeita os tratados internacionais em favor dos Direitos Humanos.

Esse cenário afeta o cotidiano de alunos e alunas na medida em que o ambiente e a convivência doméstica passam a transparecer o medo e a incerteza que abate sobre os adultos diante do futuro e das condições de sobrevivência. Muitas vezes, sem alternativa entre os adultos da casa, são os pré-adolescentes e jovens que vão à luta, expondo-se a situações em que arriscam suas vidas para contribuir na sobrevivência e sustento da família. Na região norte do país, em localidades fronteiriças entre estados, como a que morei por mais de cinco anos, encontrei muitas adolescentes, meninas e moças, sobrevivendo da prostituição infanto-juvenil. No entorno das grandes cidades, muitos meninos e rapazes envolvem-se com o tráfico de drogas como meio de sobrevivência, em alguns casos incentivados e com o conhecimento dos seus pais e familiares.

Outro aspecto que se relaciona com a presença dos atos de violência no contexto social é a vida altamente urbanizada. O sociólogo considera que “aos poucos o **modo de vida urbano** (...) impregna ampla e profusamente a sociedade como um todo, em escala nacional e mundial” (IANNI, 2003:25). E, pode ser que haja relações diretas e indiretas entre globalização, urbanização e violência urbana. Ao tornar-se mais complexa, por “suas diversidades e desigualdades, acomodações e tensões, hierarquias e tensões”, a cidade acaba produzindo e reproduzindo condições de ruptura, conflito e violência. É nesse contexto que para o autor:

¹³ Fábio Konder Comparato (2003:530) informa que “... de 1994 a 1999, a soma do patrimônio individual de duzentas pessoas mais opulentas do mundo mais do que duplicou, ao passar de 440 bilhões de dólares a 1.135 bilhões. Para melhor se apreciar o escândalo dessa acumulação de riqueza, registre-se que a renda total dos 582 milhões de habitantes dos países mais pobres do planeta equivale a 10% dessa cifra”.

É possível afirmar que a cidade revela-se o lugar por excelência da violência: parece ocorrer aí a maior parte das tensões e fragmentações, desigualdades e alienações, fermentando agressões e destruições, atingindo pessoas, coisas e idéias, sentimentos, atividades e ilusões. Em pouco tempo, ou de repente, algo, alguém, alguma idéia ou símbolo, pode ser atingido, mutilado, deformado, arruinado. (IANNI, 2003:25)

Associado a essa incorporação da vida e do ritmo urbano nas comunidades, sejam em metrópoles ou em cidades de pequeno porte, várias ocorrências revelam uma crescente banalização da violência. Se há trinta anos os relatos do jornalismo policial eram quase confundidos com a ficção, hoje observam-se que diferentes episódios de crimes e homicídios são cometidos com uma aparente indiferença, conforme menciona Erly Eusébio dos Anjos:

Matam por quantias irrisórias de dinheiro, ou por discórdias pessoais. Por que alguém mexeu com a namorada de pessoas que muitas vezes se conhecem ou são da própria família. Matam para roubar pequenos e grandes objetos. Matam as vítimas de seqüestro, mesmo após o recebimento do resgate. Matam os seus comparsas, para acerto de contas, relativo ao tráfico de drogas em casa, nos bares e quem, estiver presente, no momento. Não se sabe se matam para apropriar-se de propriedade alheia e desconfia-se que matam simplesmente para ter mais poder e prazer ou por razões que a própria razão desconhece. (ANJOS, 2003:66)

Outra questão inquietante trata da identificação e vinculação da criminalidade à pobreza, concepção esta que tem sido veiculada pela imprensa e, periodicamente, ganhando a opinião pública.

Otávio Ianni (2003) destaca que, também, na cidade concentram-se as mais poderosas forças sociais, com as quais se articulam e desenvolvem as estruturas de dominação e apropriação e, também, as tensões e as contradições com as quais germinam os movimentos sociais e os protestos dos grupos e classes sociais subalternos. Nesse sentido, o sociólogo considera que estes grupos podem fazer florescer também a democracia política e social e a emancipação, num movimento de civilização e revolução, pensamento esse compartilhado por Paulo Freire quando afirma que os oprimidos possuem as condições de superar o desamor presente nos atos violentos.

A expectativa de Otávio Ianni (2003), compartilhada por vários estudiosos - entre eles Paulo Freire - sobre o potencial revolucionário dos grupos e classes

sociais subalternos remete à minha convivência, em anos recentes, com os ribeirinhos mobilizados no Movimento dos Atingidos por Barragens¹⁴. Esse é um movimento social do campo, integrado à Via Campesina e sua bandeira de luta reúne-se em torno do lema “Águas para a vida, não para a morte!”. O projeto pedagógico da alfabetização de jovens e adultos atingidos foi construído em seminários nacionais do coletivo de educação. Entre outros objetivos, destaca-se o que associa a alfabetização com o registro da história de vida, em um movimento de valorização de homens e mulheres atingidos.

Um outro elemento que vem alimentando o imaginário do medo e da insegurança é a indústria cultural da violência. Otávio Ianni considera que

A rigor, as produções culturais (...) participam de forma cada vez mais contínua e intensa da vida de uns e outros, (...), em todo o mundo. (...) Aos poucos a produção cultural torna-se uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital. Aí, mobilizam-se aparatos e equipes complexos e sofisticados para essa produção cultural, (...) impregnando culturas e civilizações. (...) Esse, o contexto em que nascem a imaginação, a produção, a difusão e o consumo de filmes (...) sobre desastres e catástrofes, medo e terror, tumulto e desespero, aflição e pânico, violência e terrorismo, destruição e ruínas. (IANNI, 2003:33-34)

- Como a violência deixa de ser uma excepcionalidade e passa a ser admitida como parte rotineira da vida?

Em centros urbanos e metrópoles como São Paulo e Rio de Janeiro é comum a compreensão e a expressão de que “não se sabe se a pessoa que sai de casa durante um período do dia (por motivo de trabalho ou outro qualquer) retornará.”

¹⁴ Além da expulsão compulsória de seus locais de origem, em ocasiões de construção de barragens e as limitadas possibilidades de absorção dos moradores ribeirinhos como funcionários da empresa hidrelétrica ou concessionária, vários deles precisam refazer suas vidas, encontrando uma nova moradia e uma outra atividade que lhes garanta a sobrevivência. Tendo sido deslocados de seus locais de moradia, alguns dos atingidos demoram a refazer suas atividades de inserção social, profissional e cultural: de pequenos agricultores e pescadores, ao morar em agrovilas ou em lotes que nem sempre produzem as culturas agrícola ou outra que estavam acostumados. A indenização não tem garantido a melhoria e nem a continuidade das condições de vida que tinham antes da construção da barragem. A título de exemplo, menciono ribeirinhos que moravam onde foi construída a Hidrelétrica de Tucuruí. Em 2005 conheci a coordenadora de um projeto de alfabetização do MAB, moradora de Tucuruí-PA e ela relatou diferentes situações em que vivem antigos ribeirinhos que, desde o final dos anos 70 ainda não se acostumaram a viver fora daquela área inundada. Contou-me que uma das turmas de alfabetização encontra-se em uma das ilhas formadas dentro da barragem. São comunidades que vivem da pesca e que o isolamento da moradia dificultou a frequência à escola, todas localizadas fora da barragem. O Programa Brasil Alfabetizado do MAB ousou incluir esses alfabetizando, entre outras comunidades em todo o país. Para maiores informações sobre esse movimento social, ver www.mabnacional.org.br

- Pergunto-me: onde se esconde a indignação humana diante das inseguranças geradas com base em experiências de roubos, assaltos, furtos, seqüestros, homicídios e desaforos, entre outras agressões mais psicológicas e simbólicas, e que cotidianamente vem sendo assimiladas como “normais” e “comuns”? Uma perspectiva que parece colaborar na compreensão dessa aparente apatia e indiferença diante da rotina recheada de episódios violentos é abordada por Eryly Euzébio dos Anjos (2003), por meio de sua reflexão sobre a banalização da violência.

Além dos episódios destacados na imprensa policial, Eryly do Anjos ressalta que também a classe média envolve-se com o crescente avanço simbólico da violência de gangues. Uma dessas demonstrações está na ostentação da força e superioridade com a exibição de cães preparados para ataque, como os *pitbull* e *dobermann*. Em algumas localidades, encontram-se jovens em “demonstração” de força e virilidade, numa representação atual da violência, inclusive caricaturizada em personagens do humor¹⁵ brasileiro.

Dos anos 80 para cá, a **sociedade brasileira** vem buscando se firmar como comunidade democrática; entretanto, o exercício da cidadania continua sendo dificultado seja por razões materiais, seja por razões de formação histórico-cultural, num contínuo movimento de produção e reprodução da tensão social. Observa-se que a escola também deixa de ser considerada uma ilha de segurança tanto para pais, como para alunos e professores: drogas e a ação de gangues são os casos mais conhecidos nas escolas brasileiras. No **cenário internacional** também encontramos massacres e barbaridades ocorrendo no espaço escolar, seja na Europa como na América do Norte¹⁶.

A manifestação de uma **violência banalizada** (ANJOS,2003:67) traduz-se pela ocorrência de mortes, sem que haja consideração pelos direitos (humanos e civis) da vítima. Com certa freqüência tem-se veiculado casos de homicídio decorrentes de uma reação involuntária ou um movimento que acabou com reação armada de bandidos, situações que têm sido relatadas cada vez mais, o que indica que se tornaram comuns nas cidades. Observa-se também que há uma confrontação

¹⁵ Nos anos 90 e na primeira década do século XXI, um programa humorístico chamado *Casseta e Planeta* apresentava o personagem Massaranduba, um lutador que tinha um pitbull como cão de estimação.

¹⁶ De outubro de 1997 a abril de 1999 os Estados Unidos registraram oito casos de “massacre” em escolas com vítimas fatais. Um dos casos desse período ocorreu em Colorado, na escola secundária Columbine, quando dois alunos abriram fogo contra as pessoas presentes entre a biblioteca e a lanchonete da escola, deixando um saldo de 15 mortos e 28 feridos. Logo em seguida, os dois alunos suicidaram-se. Após agosto de 2006, também ocorreu massacre semelhante em escola do Canadá.

individualizada, egoísta e antidemocrática, que explica que um grande número de assaltos e roubos por pessoas que conhecem a vítima ou é indicada por alguém que a conhece. Torna-se insuficiente buscar “a” ou “as” causa(s) do crescimento da violência banalizada: torna-se muito mais adequado compreender a violência atual num quadro de condicionantes relativizados, num entendimento da realidade social como algo complexo e mutável, articulado internacionalmente.

Em outra perspectiva, Áurea Guimarães (2005:07) apóia-se em Michel Maffesoli para considerar que “a violência (ou força) como uma das formas que move as relações humanas, não deixa de levar em conta a instabilidade social como parte de tudo aquilo que, ao invés de suprimir os antagonismos, tenta ordená-los. A força (violência), como elemento da potência, uma vez sendo reconhecida e simbolicamente integrada, encontra o seu lugar no jogo do dinamismo social.” Como esclarece Guimarães (2005:09), apesar de não inventar uma teoria (da violência), Maffesoli destaca três modalidades de violência - a violência dos poderes instituídos (burocracia), a violência anômica (parece ter função fundadora) e a violência banal (que parece estar ativa no que o autor chama de "resistência das massas").

Luiza Camacho (2001:134) lembra que a **banalização da violência**, também manifesta no espaço escolar, provoca insensibilidade ao sofrimento alheio, motivando o desrespeito e a invasão ao campo do outro. Recorrendo à marca da ideologia do individualismo exacerbado, da negação e do combate às iniciativas coletivas nos tempos contemporâneos, Camacho (2001) afirma que fica dificultado o olhar e o reconhecimento do outro; no entender da autora, a única referência passa a ser o “eu”. Nesse sentido, o outro é ignorado, não despertando solidariedade, respeito ou bem-querer. Dessa maneira, o outro pode se destruído, eliminado, segregado e excluído por um motivo banal, como revelam vários episódios das violências no contexto escolar.

Luiza Camacho (2001) ressalta que alguns elementos movem os adolescentes na direção de atos de violência, ressaltando a banalidade com que os atos sejam observados como comuns e naturalizados, por meio da imposição com uso da força, como pela agressão e gestos de destruição do outro. O primeiro elemento decorre de um desconhecimento dos limites sobre “até onde podem ir” e “quando parar”. Os atos de agressão e destruição relacionam-se à impunidade: os jovens sabem que não são responsáveis pelos atos que praticam e, daí, estão convencidos que ficarão impunes. Esta camuflagem relaciona-se à idéia de que estão sempre “brincando” e

nunca têm a intenção real de machucar, queimar ou matar. É uma visão que anula o sujeito, pois o outro é visto como o diferente (não faz parte do “meu” grupo) e, por isso, não tem importância ou significado. Essa atitude torna o outro uma “coisa”. Camacho (2001) afirma que o fundamento básico violência “mascarada” contra os diferentes reside na discriminação e nas suas variadas modalidades.

1.3 – Violências no contexto escolar

A travessia dos sujeitos da escola inter-relaciona-se e conecta-se aos ritmos presentes na sociedade e são reconstruídos e revividos na escola. A convivência ao longo de um ano letivo permite que as contradições presentes na história das várias famílias que se encontram na escola venham à tona, revelando os desafios e enfrentamentos do dia-a-dia, conforme os elementos ressaltados por Otávio Ianni (2003). Algumas manifestações da violência em contexto escolar referem-se à emergência dessas contradições.

Os estudos, diante das manifestações explícitas e veladas das violências em contexto escolar, buscam caracterizar, problematizar e ampliar a compreensão vigente sobre a manifestação das ações violentas em ambiente escolar.

Os estudos que tematizam a **violência na escola** indicam a presença de dimensões objetivas (materiais e físicas) e subjetivas (simbólicas), que devem ser consideradas na análise e reflexão sobre esse fenômeno social.

A meu ver, as práticas de violência abrangem aspectos internos (sala de aula, relação professor-aluno e aluno-aluno) e externos à escola (contexto sócio-econômico das comunidades e escolas, políticas educacionais e sociais, em geral), conforme agrupamento abaixo indicado:

1. dimensões objetivas (materiais e físicas)
2. dimensões subjetivas (simbólicas)
3. ocorrência em ambientes e contextos internos à escola (espaços comuns - quadra de esportes, por exemplo - sala de aula, relação professor-aluno e aluno-aluno)
4. ocorrência em ambientes e contextos externos à escola (contexto sócio-econômico das comunidades e escolas, políticas educacionais e sociais, em geral)

Considerando a constante incidência de episódios envolvendo professores, alunos, funcionários em situações de assaltos e crime, Spósito (2002) afirma que tais experiências afetam as escolas e exprimem o grau de insegurança que atinge a todos aqueles que diariamente circulam nas escolas públicas, sejam usuários ou funcionários. Um exemplo foi o ocorrido em 2006 na cidade do Rio de Janeiro na qual alunos viram-se no meio de um tiroteio à luz do dia. Como foi o caso desse episódio, por vezes as ocorrências recebem atenção da mídia, ressaltando-se e dando maior visibilidade ao espetáculo da brutalidade em si do que uma reflexão mais profunda sobre o conjunto do problema.

Em alguns países da Europa, e parece que no Brasil também, essa divulgação ampla da violência escolar acaba exercendo maior pressão sobre a necessidade de formulação de programas e projetos, de modo que há uma política pública assumida pelo poder público no enfrentamento a essas situações, calcado numa concepção de isolamento daquele que é causador da intimidação.

Entre outros modelos, adota-se nessa perspectiva a ronda escolar e a própria vigilância interna das escolas, seja através de funcionários como através de equipamentos eletrônicos de segurança. Outros estudos foram realizados em escolas públicas e de periferia, envolvidas ou não com quadro de insegurança externa, como a presença do narcotráfico nas imediações ou no interior da escola.

A violência passa a ganhar força no debate público (SPÓSITO, 2001:90) no início dos anos 80, considerando que demandas latentes passam a ter visibilidade coletiva, na medida em que uma abertura gradual permitiu que viesse a público algumas das discussões sobre o cotidiano das cidades.

De acordo com Marília Spósito, a **questão da violência escolar** ganha evidência na medida em que o fenômeno da violência nos centros urbanos torna-se visível entre as reivindicações por maior segurança pública:

As reivindicações dirigidas aos primeiros governos eleitos pelo voto popular, no início dos anos 1980, reuniram professores, alunos e pais que buscavam melhores condições de funcionamento das unidades escolares. As respostas, em geral, resultavam em algumas medidas como: policiamento nas áreas externas, zeladorias, muros, iluminação nas áreas externas e pátios escolares, grades em janelas, portões altos, etc. (SPÓSITO, 2001:249)

Conforme aponta a autora, derivado do medo e da insegurança e intensificado diante da visibilidade, “ (...) o sentimento de urgência pode produzir conseqüências adversas na resolução do problema em foco. (...) São freqüentes a adoção de medidas antidemocráticas e a busca de soluções emergenciais (pontuais e descontínuas)”(SPÓSITO, 2002:249).

- Que elementos a escola e a comunidade podem considerar para identificar violência escolar?

Inicialmente mencionarei os estudos desenvolvidos nos anos 80 e 90, tomando como referência um balanço realizado por Marília Spósito (2001). A **retrospectiva**, com as investigações sobre o tema da violência escolar brasileira nos anos 80 e 90, foi organizada em dois grupos: um *primeiro* reúne estudos que se dedicaram a diagnosticar, em âmbito local ou geral, a questão da violência, sem a pretensão de criar um quadro teórico interpretativo sobre o fenômeno da violência. Esses diagnósticos indicaram a predominância de depredações, furtos e invasões como os grandes problemas de violência nas escolas, o que configurou o problema como relacionado à necessidade de melhoria na segurança pública. Em um *segundo* grupo identificou-se situações que caracterizam a dimensão material (roubos e depredações) e a relacional (padrão de interação) que envolvem a presença da violência na escola. São estudos realizados no âmbito dos programas de pós-graduação e que contribuem para delinear teoricamente um quadro que torne possível compreender e enfrentar a violência em contexto escolar.

Ao final dos **anos 80** e início dos anos 90, afirma Marília Spósito (2001:94), o problema da violência escolar persiste (depredações, invasões e ameaças a alunos e professores) e o clima de insegurança agrava-se com a ação do crime organizado e do tráfico de drogas e de armas, como apontam estudos realizados no Rio de Janeiro.

Nos **anos 90**, observa-se uma maior produção do conhecimento sobre o tema da violência escolar, motivando grupos de pesquisadores de universidades (CANDAU, 1999; FUKUI, 1991; TAVARES DOS SANTOS, 1999) a desenvolverem estudos sobre a problemática, além dos estudos que continuaram a ser empreendidos por organizações não-governamentais, entidades de profissionais da educação e organismos públicos. Em uma consulta realizada em dezembro de 2006, entre os 37 grupos de pesquisa que investigam a violência na área de Educação, cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, catorze grupos encontram-se na região sudeste, nove grupos no sul do país,

seis grupos na região centro-oeste, cinco na região nordeste e três grupos na região norte, respectivamente. Dentre os 37 grupos de pesquisa identificados, verificou-se que 10 líderes de pesquisa possuem graduação em Pedagogia; entre os demais líderes há predominância das áreas de Ciências Sociais, de Psicologia e de Filosofia.

Ainda de acordo com Marília Spósito, foram realizados levantamentos nacionais nos anos 90 que buscaram caracterizar a sociabilidade de jovens moradores de capitais, por meio da aplicação de *surveys*, como os trabalhos realizados pela Unesco. Também foi realizado um levantamento nacional sobre as condições de trabalho de professores da rede pública, incluindo-se aí o tema da violência e segurança, realizado por entidade de profissionais da educação (CODO, 1999). O referido estudo identificou **três tipos de situações** mais freqüentes quanto à violência escolar: as *depredações* (furtos ou roubos), as *agressões físicas* (entre alunos) e as *agressões de alunos* contra os professores.

O **final dos anos 90** é um período que apresenta iniciativas públicas preocupadas em reduzir a violência escolar, especialmente devido à expansão das administrações de orientação progressista. Conforme Marília Spósito,

(...) é possível considerar que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Dentre essas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais freqüentes. O fenômeno alcança as cidades médias e regiões menos industrializadas e não é evitado a partir de medidas de segurança interna aos estabelecimentos. (SPÓSITO, 2001:94)

A pesquisadora informa também que no final dos anos 90 o tema da **vitimização** passa a focalizar os estudos sobre a violência nas escolas; como referência, menciona investigação realizada pelo Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ILANUD) em escolas públicas da cidade de São Paulo, que apontaram como modalidades mais freqüentes de vitimização o furto de objetos de pequeno valor dentro da escola, a existência de ameaças de agressão, uma incidência de pertences danificados e agressão física por colega. As violações foram assumidas por 25,4% dos alunos, que afirmaram, de alguma forma, ter depredado a escola (SPÓSITO, 2001, p. 95).

Ao tratar da violência nas escolas municipais de Porto Alegre, José Vicente Tavares dos Santos ¹⁷ apresenta resultados de um estudo que identifica elementos que caracterizam a violência contra o patrimônio, a violência contra a pessoa, o conflito de civildades e as lutas sociais contra a violência escolar.

O autor agrupou as ocorrências em casos relacionados à violência contra o patrimônio, à pessoa, incivildade; acrescentou ao quadro, iniciativas e “atos contra a violência na escola” (ACVE), conforme quadro abaixo.

A violência na escola - Porto Alegre - Ocorrências registradas de 1998 - 2000					
Escolas municipais					
	patrimônio	pessoa	incivildade	ACVE	Total de registros
1990-1998	74	120	0	10	204
2000	108	102	110	86	406
total	182	222	110	96	610

Fonte: TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 111

Um dos primeiros destaques apontados pelo autor refere-se aos registros: a partir de 2000 as ocorrências contaram com maior apoio, o que explica, em parte, o aparente aumento de situações de violência. Esta ausência de registros, com a qual se deparou o pesquisador, levanta uma indagação sobre a importância de se manter, ou não, um livro de ocorrências na escola. Considero problemática a questão: por um lado, o registro auxilia o gestor a acompanhar as incidências e a providenciar meios de “solução”, caso a caso; por outro lado, o registro também é uma denúncia que pode vir a prejudicar aquelas pessoas consideradas agentes da violência. Nesse sentido, um livro de registros pode servir a interesses que reforcem o prejuízo aos alunos ou aos adultos considerados violentos, sem que a escola, como um espaço coletivo e democrático, discuta suas dificuldades e limitações, deixando de se comprometer com o crescimento digno de todos os seus membros.

A diminuição de registros nas ocorrências de violência contra a pessoa é explicada pelo autor através do desdobramento dessa categoria que, em 2000, inseriu os **atos de incivildade**. A ausência de ocorrências de atos de incivildade nos anos 90 deve-se à recente “nomeação” dos conflitos de interação aluno-aluno e

¹⁷ O estudo de Tavares dos Santos (2001) foi realizado entre registro de casos de violência no contexto escolar ocorridos desde 1990 até 2000, por meio de dois levantamentos, o primeiro em 1998 e o segundo em 2000. O registro de informações mostrou-se mais confiável no período pós-1996, quando houve maior presença de pesquisadores solicitando informações.

aluno-professor como padrão de sociabilidade, identificando comportamentos agressivos como incivildades. A novidade maior, conforme destaque do próprio autor (TAVARES, 2001:112), refere-se ao crescimento da reação contra os atos de violência: de 10 registros nos anos 90, passou-se a 86 atividades coletivas que se colocaram contra os atos de violência escolar.

Numa abordagem sobre a violência escolar dos atos praticados por alunos, Luiza Camacho (2001:126) afirma que há um equívoco em se restringir os estudos sobre a presença da violência à pobreza, aos grandes centros urbanos, aos adultos e aos dias de hoje; aponta que dentre os estudos já realizados sobre a violência escolar, “nenhum deles alcançou as práticas violentas contra os pares ocorrendo no espaço intramuro (...) [com] alunos de classes médias e (...) escolas privadas”. A pesquisadora apresenta um estudo qualitativo sobre a vida escolar¹⁸, com especial atenção para a prática de violência entre adolescentes da classe média e de segmentos da elite. Iniciando a exposição sobre as escolas, informa que ambas são bem sucedidas, apresentando altos índices de aprovação dos alunos e de respostas satisfatórias sendo reconhecidas como instituições fortes no aspecto pedagógico. Entretanto, ambas são fracas na esfera das relações dos alunos:

Nas fibras dessa convivência, os jovens das duas escolas vão tecendo uma experiência que não nasce, necessariamente, do projeto da instituição, ou seja, eles vão construindo um modo de viver dentro da instituição que independe desta, e que pode até negar a vida da escola. (CAMACHO, 2001, p. 132)

Nas duas escolas as ações socializadoras incidem mais sobre o aspecto pedagógico e curricular do que sobre uma proposta educativa, mais ampla e que envolve os valores sociais e compromissos coletivos como a democratização da escola. A autora percebe que essa ausência permite que idéias como preconceito e discriminação invadam e penetrem o espaço escolar. De acordo com Luiza Camacho, “a falta de alcance da ação socializadora até o ambiente relacional promove o aparecimento de brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, dentre elas, a experiência da violência.” (CAMACHO,

¹⁸ A partir de estudo realizado em duas escolas de Vitória-ES, uma pública e outra privada, nenhuma considerada violenta, a pesquisadora Luiza Camacho (2001) faz uso de dados colhidos a partir de observação em campo, questionários, entrevistas individuais e em grupo, depoimentos e consulta a documentos entre 1997 e 2000. Escolheu alunos de 12 a 15 anos matriculados nas 5ª e 8ª séries, consideradas, pelos professores, as mais indisciplinadas e violentas.

2001:123). Nesse sentido, apoiando-se em Dubet e Martucelli, Camacho afirma que espaços onde a escola não está agindo são transformados em territórios das experiências: “onde ocorre ausência de proposta educativa, a escola (...) termina por permitir que os valores sociais predominantes invadam o seu ambiente sem nenhum filtro educativo.” (CAMACHO, 2001:132)

A pesquisadora percebe que “marcas como as dos preconceitos acabam se alojando no interior do espaço escolar: falta de alcance da ação socializadora e ambiente relacional promovem brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, entre elas, as de violência” (CAMACHO, 2001, p. 132). Os territórios da experiência da violência são diferentes nas duas escolas: na escola A (pública) estão pátios, corredores, calçada em frente ao prédio; nessa escola a violência é não-mascarada e explícita; na escola B (privada) a violência manifesta-se em salas de aula e diante dos professores, ganhando disfarces, sendo uma violência mascarada/implícita.

Apoiando-se no conceito de “dispositivos ideológicos que ocultam a violência real”, de Chauí (1998), (inversão do real/máscaras que dissimulam comportamentos, idéias e valores violentos como se não fossem violentos), a autora apresenta os resultados de sua compreensão das situações encontradas nos ambientes escolares. Luiza Camacho considera que “a violência se confunde, se inter-relaciona com a agressão de modo geral e/ou com a indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar.” Sobre a indisciplina, recupera a concepção clássica de Durkheim, mas reconhece que hoje a escola está passando por uma crise relacionada à socialização, enfrentando dificuldades na transmissão de normas e valores gerais da sociedade.

A partir das observações e registros de campo, a autora identifica a presença da prática da **violência relacional** nas duas escolas, embora em intensidade distinta e com faces envolvidas por sutis especificidades. As referências teóricas assumidas pelos pesquisadores em seus estudos sobre a violência escolar indicaram elementos das violências contra a escola e a relacional, temas esse que expõem uma tipologia das práticas de violação e agressão.

A dimensão material é observada e discutida pelos pesquisadores desde os anos 80 e foi identificada como **violência patrimonial**. Entre outros, envolve atos de depredação (GUIMARÃES, 1995), de roubos e de furtos à escola e aos seus agentes (funcionários, professores e/ou alunos) (TAVARES, 1999), além da invasão dos prédios. Marília Spósito (2001, 2002) identificou-os como atos de violência contra a escola.

A dimensão material tornou-se mais evidente na medida em que as reivindicações por maior segurança pública passaram a ser freqüentes no início dos anos 80, após a eleição direta dos governadores em 1982. No período histórico de redemocratização do país (meados dos anos 80), as críticas à escola referiam-se às práticas internas de gestão das escolas: naquele momento buscava-se superar a prática do autoritarismo educacional por interações e modelos de gestão mais democráticos.

Estudando unidades escolares e suas rotinas, Áurea Maria Guimarães (1984) afirma que o fenômeno da violência escolar, manifestada através de atos contra a escola como a depredação, estava presente tanto em escolas rígidas, do ponto de vista disciplinar, como em escolas permissivas e desorganizadas.

Para nortear a reflexão sobre a violência patrimonial, coloquei duas questões:

- a) Quais são as práticas de violência patrimonial mencionadas?
- b) Quais são as observações e considerações sobre as práticas de violência patrimonial?

José Vicente Tavares dos Santos (2001) informa que a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, nos últimos anos da década de 90, foi solicitada pela maioria das 40 escolas municipais de 1º e 2º grau para construção de muros. Das 182 ocorrências registradas pelos levantamentos do autor, a violência contra o patrimônio ocorreu dos anos 90 até 2000, predominantemente, por meio de **atos de depredação** de muros, janelas, paredes, salas de aula, equipamentos (livros e audiovisuais) e bens pessoais (automóveis de professores).

Uma segunda forma de violência patrimonial na escola, constatada por José Vicente Tavares dos Santos, refere-se a **furtos de equipamentos**, especialmente aparelhos de TV e vídeo, radiocassete, vidros, telhas, brinquedos, alimentos da merenda, material escolar, vales-transporte, vasos sanitários, vales-refeição, materiais de educação física, equipamentos computacionais ou audiovisuais.

Uma outra forma de violência patrimonial, também identificada pelo estudo de Tavares dos Santos (2001) trata dos **furtos de relógios e roubo de carros** entre membros da comunidade escolar. O autor registrou que alguns furtos ocorreram no espaço escolar com uma intenção clara de apropriação de bem alheio. Embora a violência atinja todas as camadas sociais, Tavares dos Santos (2001:113) ressalta que o levantamento realizado indica que "(...) os grupos mais envolvidos nos atos de violência contra o patrimônio são de jovens e adolescentes entre 14 e 18 anos".

Em sua pesquisa, o autor também registra a violência patrimonial como reação social contra a escola, citando ocorrências sem o furto de bens, mas, sim, a dilapidação patrimonial; cita como episódio o caso de uma professora que encontra seus bastões de giz quebrados no chão. Uma outra ocorrência foi a invasão do pátio da escola por moradores da vila – ocasião em que destruíram os brinquedos e sujaram o pátio – e, uma referência a um caso no qual houve a derrubada de cercas e mourões de um jardim de infância.

Marília Spósito afirma que, nos anos 80, os registros realizados pelos órgãos públicos conduziam o entendimento da violência patrimonial como conduta externa à comunidade escolar. Assim,

Os atos de vandalismo eram atribuídos à conduta de uma minoria delinqüente, que habitava o bairro, mas estava fora da escola. Dessa forma o tema da violência era submetido a um tratamento que enfatizava sua dupla marginalidade: marginais ou delinqüentes eram os protagonistas e, por decorrência, nas interpretações dominantes o próprio fenômeno não se inscrevia no centro da vida escolar, exprimia uma agressão externa, um subproduto marginal ao conjunto das práticas escolares. (SPÓSITO,1998:66)

Nos anos 90, conforme Marília Spósito (2001:67), a violência patrimonial passa a ser exercida por alunos da própria escola, percepção essa que surpreende professores e gestores mas que, aos poucos, vai sendo incorporada como vicissitude das rotinas escolares, uma vez que as práticas de agressão a prédios e equipamentos dá-se durante as atividades escolares, em períodos de aula.

Tavares dos Santos (2001) lembra que a categoria vandalismo identifica atos como os descritos em seu levantamento, mas seu significado pode camuflar o ressentimento social de jovens e adolescentes que, excluídos da instituição escolar, querem voltar a ser incluídos. Áurea Guimarães (2005) considera, após os estudos realizados, que as depredações e as pichações são formas de resistência de grupos de alunos e de “desviantes” à imposição de normas homogêneas. Relata que, em entrevista, a diretora da “escola mais depredada” afirmou estar desanimada diante das tentativas fracassadas de eliminar as depredações de torneiras e bebedouros e as pichações de paredes das salas de aula e dos banheiros. A mesma afirmou ser necessário a presença de grades na escola pois tinha poucos funcionários e a área muito grande.

Helio Medrado ao discutir o espaço vital, aquele destinado à vivência e à sobrevivência das pessoas, problematiza a depredação da construção escolar em localidades menos favorecidas e marginalizadas dos municípios. Para o pesquisador, “após décadas, as políticas educacionais insistem nas diferentes formas de eliminação dos problemas, a ‘cura’ pela assepsia social, a extirpação pura e simples dos ‘problemas’. São os corretivos violentos que conhecemos” (MEDRADO, 1998:90). Ele defende a idéia de que é possível negociar com o fenômeno da violência urbana, manifestada através da depredação escolar, ao considerar alguns elementos como a dimensão política e os atos de decifrar, interpretar e negociar a depredação.

Em bairros desfavorecidos, formada por barracos ou precárias moradias populares, os prédios escolares acabam se destacando e se diferenciando na sua construção e na sua arquitetura, mesmo que sejam precárias as suas instalações e benfeitorias, se comparadas com as casas e condições de vida dos moradores locais. Recuperando historicamente as concepções norteadoras da política habitacional e, relacionando com a política de construções escolares, Medrado (1998:90) indica que nos anos 70 as construções de prédios escolares adaptavam-se ao contexto das regiões em que seriam inseridas, respondendo à orientação de contenção de gastos dos governos federal e estadual. O pesquisador lembra que em várias localidades da capital e do interior do estado de São Paulo escolas foram construídas em módulos pré-fabricados, que se degradam mais rapidamente, ao longo do tempo. Soma-se a essa precariedade arquitetônica e de construção, as limitações nos recursos materiais e humanos disponíveis às escolas, o que compromete o devido atendimento e as funções sociais que deve cumprir. Em localidades empobrecidas, a escola também é o único aparelho estatal, portanto um braço do governo na localidade, e que acaba sofrendo a pressão comunitária pelo cumprimento dos diversos deveres que são atribuídos pela Constituição Brasileira ao Estado.

Medrado ressalta que **dois problemas graves** de representação atingem as escolas, especialmente as localizadas em regiões empobrecidas e menosprezadas pelo poder público: por um lado, a escola enquanto representante do Estado deverá, segundo a população, cumprir as funções legitimadas por ele, como assistência e organização social, o que concorrerá com suas atividades primordiais de ensino e educação. Para o autor, a disfuncionalidade do Estado será revelada na medida em

que “a população projetará na escola as incompetências e os fracassos dos planos governamentais. Em seguida, será alvo das críticas feitas pela população local daquilo que não funciona ou funciona mal no país.” (MEDRADO,1998:91)

Essa compreensão popular favorece uma relação e um sentimento em que a escola passa a ser malquista, maltratada e indesejada, podendo ser destruída, favorecendo ou produzindo as iniciativas de depredação. Iniciativas como a abertura da escola aos finais de semana, atendendo uma demanda por lazer e cultura podem atenuar, mas no entender do autor, não farão desaparecer o problema da depredação escolar. Ele ressalta também que a desproporcionalidade física entre as construções escolares e os barracos faz ressaltar uma ostentação que pode incomodar e provocar a população menos favorecida, o que possibilita uma interpretação pejorativa que associa a construção escolar a uma construção de “mais uma obra faraônica do governo”. Todas essas representações, no entender de Medrado, facilitam os ataques à escola, ataques àquilo que ela representa.

O pesquisador Heitor Medrado (1998) constata, também, que as estratégias de controle da depredação urbana também assumem feições violentas e o autor defende que, enquanto manifestação social, a depredação escolar urbana deve ser negociada. No entender do pesquisador, a negociação é um modo de fazer contemporâneo que responde às mudanças presentes na sociedade, geradora de tensões e confrontos, e contribui para o fortalecimento das relações democráticas e igualitárias na escola. Um dos caminhos férteis do “fazer negociado” proposto por Medrado (1998), para que haja um compromisso mútuo entre escola e comunidade na proteção de seus espaços e interesses comuns, é a proposta de horta comunitária.

Áurea Guimarães (1990) informa que as **medidas adotadas** pelo poder público para responder ao clima de insegurança compreenderam na mobilização policial para responder à segurança dos estabelecimentos, por exemplo, com adoção da Ronda Escolar e na reorientação educativa da cultura escolar vigente, adequando o trabalho desenvolvido às orientações e características das comunidades. Em um segundo estudo acadêmico desenvolvido por Áurea Guimarães (1990), a questão da depredação escolar é amenizada em vista de uma maior presença do policiamento no entorno das escolas mas, em contrapartida, observou-se incidência maior de agressões físicas entre os alunos.

A dimensão relacional da violência escolar trata daquela que é realizada contra a pessoa e é observável entre os conflitos e confrontos assimétricos que envolvem diferentes sujeitos escolares. Por trás das agressões, está o problema da violência simbólica, aquela que impõe ao outro as “regras” do jogo, determinado pelo mais forte. No dizer de Pierre Bourdieu (1992), o poder de violência simbólica é o que chega a impor significações, como se estas fossem legítimas, naturalizadas por quem as incorporou após a ação de uma determinada autoridade pedagógica. A força empreendida na legitimação das significações é dissimulada, pois há emprego de um sutil convencimento arbitrário. Para o autor, a escola, a ação pedagógica, a autoridade pedagógica ocupam papéis importantes na reprodução e na legitimação de saberes e valores que interessam à manutenção da sociedade de classes. É na escola que também se concentra a ‘força formadora de hábitos’, como afirma Pierre Bourdieu (2003:211):

A escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado.

A **violência simbólica** e a relacional complementam-se e constituem um modo de relacionar-se que reforça a fragmentação social e acentua as práticas que refletem significações discriminatórias e excludentes. Tornam-se preocupantes os registros apontados pelos pesquisadores, pois a crítica às condições atuais de trabalho e convivência nas escolas parecem tornar mais distantes a possibilidade de fortalecer o convívio entre as pessoas e desestimular a alteridade, a troca e a interação cultural. A meu ver, a violência contra as pessoas, na sua dimensão relacional, intimida a interação entre os indivíduos, gerando um clima de desconfiança e desinteresse pelo outro. A dimensão física é uma face da violência que, além de revelar uma falta de consideração, cuidado e respeito para com a integridade de uma pessoa, carrega o agravante de materializar a ameaça contra uma vida, causa um choque emocional diante da clara intenção de “violar” e, talvez, até destruir ou eliminar o outro.

Em uma outra perspectiva da **violência relacional**, apoiada numa interpretação semiótica da violência escolar, Sheila Daniela Medeiros dos Santos (2002) observa as representações e significações atribuídas por alunos de escola

pública do ensino fundamental, do primeiro segmento, às situações de violência vividas nas suas casas e re-significadas no espaço escolar. É um estudo que amplia o universo de percepção sistemática da manifestação de violências no contexto escolar para as séries iniciais da escolarização. Nesse estudo, Sheila dos Santos (2002) percebe as marcas e os sinais da violência social nas relações construídas pelos alunos dentro da escola. A pesquisadora identifica produções escolares de alguns alunos sobre a violência, sejam estas formais ou informais, e busca elucidar os “sinais dos tempos” entre as diferentes linguagens utilizadas nas músicas cantadas, nos desenhos traçados, nas pinturas coloridas, nas expressões, nos gestos e nas ameaças.

Um dos casos relatados pela autora, e que me chamou a atenção, foi o de um aluno do 1º. segmento do ensino fundamental, com idade entre 7 e 10 anos e que pouco participava das atividades propostas nas aulas. Ele ficava em silêncio e, de acordo com a autora, com um comportamento estranho, chegando a evacuar nas calças em algumas ocasiões e a expressar que queria morrer, em outras. Havia situações em que o mesmo machucava-se com frequência ao fazer uso de estilete ou de tesoura. Esses comportamentos chegaram a chamar a atenção da professora. Sheila dos Santos (2002: 53-56) relata que observou uma brincadeira entre esse aluno e mais duas colegas de sala de aula, no momento de entrada para as aulas e pôde observar os alunos durante o tempo de aguardo no pátio para acesso às salas de aulas. Uma cena registrada pela pesquisadora trata do aluno imitando um bêbado e encena uma situação de encontro com mulher e filha – representadas por outras duas alunas, e dramatiza o diálogo e é acompanhado por suas parceiras-atrizes. Embora estivessem em um jogo dramático, foram diálogos tensos, incluindo um empurrão e início de briga entre os três, com menção a um desgosto em voltar para casa pois o retorno o obrigaria a tomar um certo coquetel que o aluno-ator não queria beber.

Com o mesmo aluno, a pesquisadora registra mais dois episódios, agora em sala de aula. Finalmente, a pesquisadora participa de uma reunião e de uma conversa ao final da aula da professora com a mãe do aluno, que esclarecem os comportamentos do aluno em questão. Na reunião, a professora queixa-se com a mãe sobre a não-participação do aluno nas atividades em sala; em resposta a mãe afirma que ela mesma é a culpada por colocar medo e culpa no filho ao afirmar que ele está tão atrasado que não vai acompanhar os demais colegas. Por outro lado,

justifica a mãe que vem enfrentando um problema sério com o marido agressivo e alcoólatra. Ela menciona que o mesmo leva o filho ao bar, atitude que a desagrada pois desconfia que o filho acompanha o pai na hora de beber. A mãe afirma que criou a estratégia de matrícula pois prefere que o filho vá para a escola ao invés de acompanhar o pai nos bares.

Em uma outra ocasião, meses depois, ao final de uma aula, mãe e professora se reencontram para conversar novamente sobre o aluno, a preocupação é com as sucessivas situações em que o aluno evacuou em sala de aula. Envolvida numa complexa situação de desestruturação do núcleo familiar, a mãe esclarece que o pai do aluno disse, perto dos filhos, que estava com AIDS e que ia morrer. Tal revelação, de acordo com a mãe e com o registro da pesquisadora, abalou o aluno. A situação piorou quando o pai retornou da consulta médica revoltado pois soube que poderia prolongar sua vida mas não curar a doença. A partir de então, o pai do aluno passou não só a beber como também a se drogar.

De posse desses registros e relatos, a pesquisadora compreendeu que a encenação realizada pelo aluno e mais duas colegas, que incluiu a troca de alguns empurrões, tratava-se de uma representação e de uma re-significação da situação vivida pelo pai do aluno, muito presente no contexto atual de violência social. A pesquisadora registra duas produções escritas do aluno em questão, que fazem uso de diálogos entre personagens recortados de revistas, diálogos esses que fazem referências à condição do pai: “Estou sofrendo Alberta, meu pai é um viciado. Você pode me ajudar?; Não Paula. Estou ocupada. Tenho de levar meu filho na escola” e “Oi Paula! Meu cachorro está doente. Eu preciso de um veterinário. Você me ajuda?; Estou pensando no meu pai, Adriana. Não dá pra ajudar.” (SANTOS, 2002: 65).

Sheila Santos (2002: 197), apoiando-se em outros episódios registrados, afirma que a reconstrução da violência também deve ocorrer através de suas marcas, reveladoras de estágios de evolução, e não se limitar a significações expressas por aquilo que podemos ver, como o silêncio, os gestos, os desenhos e a produção escrita. A autora desabafa sua dúvida, questionando-se: “que tipo de escola estamos trabalhando para construir, uma vez que as crianças estão sendo apenas escutadas e não ouvidas?” (SANTOS, 2002: 198). Para a pesquisadora, a escola precisa aguçar e apurar sua sensibilidade, de modo a perceber os contextos vividos pelos alunos, de modo a considerar as histórias e os ambientes e contextos que se entrecruzam ao percurso do aluno.

Outro estudo que focaliza as manifestações da violência social no ambiente escolar é o desenvolvido por Maria Carla de Ávila Araújo¹⁹ (2001 e 2004). Nessa pesquisa a autora identifica o problema da violência relacional entre os estudantes e entre aluno-professor decorrente de uma identificação dos jovens ao local de moradia, um bairro violento. A identidade que se constrói num local de moradia que acumula situações de violência estende-se socialmente para além do bairro e os jovens estudantes fazem chegar à escola. Tal trajetória é condutora da investigação sobre violência escolar de Araújo (2001). Ela identifica palcos, bastidores, atores e cenas da violência escolar e da constituição da identidade dos estudantes de uma escola pública, moradores de um bairro violento da periferia, denominado na pesquisa como Vila da Luz. Para o estudo da violência relacional, interessa destacar as redes de sociabilidade dos jovens estudantes, objeto de estudo de Carla Araújo (2001) e as cenas que identificam (1) a dinâmica de encontros entre os estudantes moradores de um bairro considerado violento e os demais colegas, (2) as estratégias de convivência entre jovens e (3) a relação confiança-segurança no cotidiano. Esse é um estudo que também contribui na identificação das manifestações das violências presentes no contexto escolar na medida em que relaciona a violência social presente no local de moradia e a manifestação das violências na escola.

A dinâmica de encontros entre os estudantes e moradores da Vila da Luz e os demais colegas, moradores de outros bairros, foi observada pela pesquisadora através de representações construídas que vislumbraram uma solidariedade grupal constituída na e pela violência.

Uma das representações sobre os estudantes da Vila da Luz, e identificados pela pesquisadora, é a de que os mesmos sejam os “malandros” e os “que matam”; outros estudantes, também moradores de outros bairros, receiam que os moradores da Vila da Luz sejam amigos dos “malandros” e que, por sua vez, possam ser chamados para dar uma mãozinha nas brigas domésticas e da escola. Forma-se assim uma representação que afirma a existência de uma corporação a serviço da violência e que é utilizada para ameaçar os outros. Ainda para os estudantes, moradores de outros bairros, a violência exercida pelos estudantes da Vila da Luz é gratuita, sem motivo real pautada em motivos inventados: dizem que é “uma desculpa” ou “uma oportunidade para cair numa briga” (ARAÚJO, 2004: 149). No

¹⁹ Na ficha catalográfica do livro (2004) e no artigo (2001), a autora identifica-se como Carla Araújo.

entender da pesquisadora, para proteger seu ego de ameaças constantes, os jovens da Vila da Luz, podem agir com violência não porque sejam destemidos, mas sim porque seu ego é frágil e desprotegido. Tal atitude violenta, e defensiva, é interpretada por alguns dos alunos de outros bairros como necessidade de afirmação da identidade.

As estratégias de convivência entre os jovens, originários da vila em estudo, revelaram à pesquisadora, formas sutis que pudessem garantir a sociabilidade. Uma delas é a omissão de seu local de moradia, informação que poderia gerar discriminação e preconceito devido às ocorrências marcadas pela violência. Como afirma a autora (op. cit.: 151), “a violência identificada ao local de moradia impede o trânsito de amigos e colegas. Os encontros são restritos às áreas fora da Vila.”

Os jovens alunos e moradores que residem na Vila da Luz são associados às coisas ruins que ocorrem no interior da escola pois, conforme aponta a pesquisadora, “mesmo quando não têm culpa, eles são considerados culpados: ‘tudo de ruim que acontece na escola, a culpa é nossa.’ (id., ib.: 151)” A autora (id., ib.: 152) identifica também que,

o medo sentido pelos jovens moradores de outros bairros acaba interferindo na convivência dos alunos na escola. O sentimento de rejeição nem sempre é resolvido de maneira pacífica. A atitude mais usual é reagir com certa agressividade, que acaba criando um ciclo vicioso: a violência que acontece na Vila (...) ameaça e amedronta os outros jovens na escola.

Sobre a relação confiança-segurança no cotidiano dos jovens estudantes, Araújo (2001) apóia-se em depoimentos para ilustrar como a confiança e a auto-confiança fazem parte da identidade dos estudantes entrevistados. Num primeiro depoimento, a aluna menciona que há pouco anos atrás (na época dois anos) ela era uma pessoa auto-confiante e que gostava de sair, conviver com o namorado, sentindo-se protegida e mencionando a franqueza como amálgama da sua amizade com uma amiga e com a irmã. Após esse período, ficou grávida e teve uma menina, sem a convivência com pai, ex-namorado. A experiência de perda do amor protetor fez com que a jovem aluna restringisse seu círculo de relações à filha, à mãe e à irmã, restabelecendo outro núcleo de confiança, mas, aparentemente, dificultando o estabelecimento de outras relações. Há uma mudança na auto-identidade da jovem entrevistada, uma vez que preferia ficar no próprio “canto”, sem conversar com

outras pessoas, isolamento esse que é pouco compreendido (“as pessoas me vêem como esquisita”). De acordo com a fala da aluna, a traição é fator de perda de confiança e de alteração no seu modo de se relacionar: “Tudo que eu não gosto é traição, a pessoa vim e eu pegar ela falando de mim, odeio isso. Eu fico autoritária, (...), eu começo a brigar, começo a falar alto (...) discutir (...) eu fico fora de mim”. (op. cit.: 153).

Já a segurança é associada ao grau de violência: nesse sentido, a insegurança (ou falta de segurança) relaciona-se ao medo, por exemplo, diante da possibilidade de homicídio que ronda os jovens do bairro em que moram, em um permanente sentimento de risco. Um dos mecanismos que parece restabelecer a segurança/confiança é a informação de que quem faz algo errado merece morrer. Assim, são construídas formas de se relacionar com a violência social, com comportamentos assim mencionados nos depoimentos: “não pode ser desconhecido de todos, e nem íntimo de ninguém”; “não é seguro ‘embolar no meio deles’, mas é preciso cumprimentar”. (id., ib.: 155/156)

O balanço realizado por Marília Spósito (2001) indica que as pesquisas sobre a violência relacional são estudos centrados no padrão de sociabilidade e na qualidade das relações interpessoais que se estabelecem hoje em escolas públicas e privadas. Os conflitos freqüentemente registrados enfocam, sobretudo, as relações entre o público estudantil. Essa dimensão foi destacada por Marília Spósito (2001) entre os trabalhos do final dos anos 80 e durante os anos 90. Esses estudos identificaram e analisaram a incidência de agressões físicas (bater, apanhar e outros) e verbais (insultos ou xingamentos). Tavares dos Santos (2001) ressalta que os **atos mais comuns** e registrados nas escolas de Porto Alegre são: lesão corporal, roubos, furtos e tráfico de drogas. Neste levantamento, também foi registrado sinais de violência doméstica entre alguns alunos.

Um dos conceitos adotados por partes das produções acadêmicas para tratar da dimensão relacional é a noção de **incivilidade**, destacada por Marília Spósito como:

uma série de práticas que compreendem os alunos e seus pares, crivadas pela formação de grupos que podem ou não se enfrentar de modo belicoso, compreendendo agressões físicas e verbais por meio de ameaças a professores e funcionários. (SPÓSITO, 2002:252)

As pesquisas apontam que as ocorrências de incivilidade são conseqüência das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, crise da autoridade do mundo adulto²⁰ e fraca capacidade dos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos da gestão da vida escolar. Enfatiza Marília Spósito que, “nesses casos, os sentimentos de injustiça, exclusão, falta de perspectiva ou falta de significados positivos para a escolaridade estão na raiz dos episódios cotidianos de pequenas violências” (SPÓSITO, 2002:252).

Luiza Camacho (2001) identifica nos **atos de agressão e discriminação** presentes no contexto escolar outras dimensões: o mascaramento e a dissimulação da violência real. Ela percebe que ser diferente ou diferenciado de um padrão dominante justifica a prática da violência entre os alunos observados em duas escolas, ambas freqüentadas por segmentos médios da sociedade capixaba. Porém, essa violência é camuflada, de modo que a impunidade é resguardada pelos seus praticantes.

José Vicente Tavares dos Santos (2001:115) afirma que será possível ampliar a compreensão sobre o contexto de ocorrências contra a pessoa e de conflito de civilidade, todas muitas vezes interpretadas como práticas de violência escolar, se for possível reconhecê-las como “relação de sociabilidade”. No entender do autor, as práticas presentes na escola são desenvolvidas em seu interior considerando duas fontes de violência. Uma *primeira* relacionada à “fórmula repressiva” que marca a conduta professoral na sala de aula, expressada pelo autoritarismo pedagógico. A *segunda* fonte que atrai a violência refere-se a uma espécie de transferência de uma norma social considerada “comum” no cotidiano do aluno e de seus familiares. Neste caso, os alunos reproduzem, no ambiente escolar, práticas de relacionamento interpessoal e de violência doméstica, originárias de seus grupos sociais particulares.

²⁰ A idéia de crise de autoridade está na base da interpretação liberal de violência.

* * *

O quadro teórico esboçado colaborou na realização deste trabalho na medida em que permitiu compreender e confirmar a idéia exposta por Marília Spósito (2001): a violência não é fenômeno homogêneo, e se manifesta por meio de elementos históricos, culturais e sociais. Reconheço que um dos limites do trabalho está na ausência da discussão sob o prisma da saúde pública e da psicologia, perspectivas essas importantes e que não puderam ser priorizadas no desenvolvimento do trabalho, uma vez que prevaleceu o olhar sobre as comunidades e não sobre os indivíduos.

O quadro colabora na formação de uma *visão mais ampla sobre as manifestações da violência*, possibilitando relacioná-la às violências presentes em contexto escolar. Nesse sentido, considero que há uma inter-relação entre **a sociedade e a escola**, numa expressão que revela que as práticas da violência, presentes na sociedade brasileira em geral, cada vez mais adentram à escola, somando-se às práticas violentas que ali se encontram, como é o caso da violência simbólica da ação pedagógica, nos termos tratados por Pierre Bourdieu. Como apontado por Marília Spósito (1998), existem ocasiões ou circunstâncias em que a violência pode ser percebida como reflexo das frustrações e tensões carregadas pelos diferentes sujeitos da escola, numa possível manifestação ou reação frente à concepção e ao modelo de projeto escolar que se tem praticado. O espaço escolar, enquanto local de encontro entre alunos, professores e funcionários, também permite que as tensões existentes na convivência humana entre iguais e diferentes possam ser explicitadas, revelando as assimetrias que são absorvidas na sociedade brasileira. Entre tais tensões, está a reação ao diferente, pesquisada por Luiza Camacho, que indica as dificuldades e o desafio aos educadores na construção da convivência com o outro.

A **reação ao diferente** também deve merecer maior atenção dos educadores. A possibilidade de incluir experiências que ampliem os círculos de convivência e experiência cultural podem oportunizar a criação de novos laços de relação e interação. Em minha interação e convivência com educadores de diferentes níveis e modalidades de ensino, tenho observado que há uma curiosidade latente sobre as culturas e as tradições dos diferentes povos que hoje fazem parte do Brasil

multicultural. A maioria das turmas de formação continuada acaba me perguntando sobre aspectos da cultura japonesa, expressando que gostariam de interagir com diferentes tradições presentes no Brasil.

Contudo, as atuais restrições e limitações econômicas, decorrentes de salários que pouco valorizam o trabalho do professor, dificultam e impedem que ele encontre um tempo para ampliar seus vínculos e círculos de amizade: o tempo é destinado apenas a cumprir uma exaustiva jornada de trabalho, geralmente em mais de uma escola. Na medida em que o professor pouco amplia seu universo de conhecimento sobre as diferentes formas de ser e viver, restringindo o olhar sobre o mundo e sobre as pessoas às suas experiências pessoais e comunitárias imediatas, o que torna difícil reconhecer um outro diferente de si mesmo. A convivência com as chamadas minorias expõe conflitos e contradições que tendem a amadurecer e ampliar o ponto de vista sobre a diversidade que o ser humano assentou sua vida e sua capacidade de ser.

Embora desenvolvido de maneira breve, considero importante incorporar uma reflexão desenvolvida por Régis de Moraes (1995), que enriqueceu a percepção e a compreensão de que *a violência é parte da vida do ser humano*, das instituições e organizações por ele criadas. Para o autor, existem pessoas que se deliciam e se realizam ao praticar atos violentos; outros vão buscar meios de lutar interna e coletivamente para direcionar os pulsos da violência para ações menos ofensivas e injustas. Há que se reconhecer que o ser humano carrega em si não só a capacidade de relacionar-se com brutalidade, mas também a capacidade de enfrentar em si mesmo os desejos egocêntricos de afirmação. É uma luta não só individual, mas que adquire dimensões coletivas e grupais, por isso, históricas e culturais, na medida em que se reconhece que tais práticas não são atos isolados e esporádicos. No caso da escola, a compreensão contra a violência não pode ser vista apenas do ponto de vista da vítima, seja esta a escola, em caso de violência patrimonial, ou seja do ponto de vista do aluno ou professor. É preciso incluir um trabalho de compreensão mais ampla dos processos sociais e históricos que induzem e provocam os gestos e atos de violência. É preciso considerar a compreensão assimilada de paz e de conflito, desafio este assumido por muitos e que deve ampliar-se na construção de um mundo mais justo para todos e que deve somar-se a outros movimentos de afirmação dos direitos humanos.

Capítulo II



Interagindo com algumas escolas públicas: a violência escolar na Cidade de São Paulo

*Vinde corvos, chacais, ladrões da estrada!
Ah! desta mão, avaramente adunca,
Ninguém há de arrancar-me a luz sagrada!*

(Mário Quintana)

Este segundo capítulo apresenta a leitura de mundo de alunos, professores e diretores sobre as violências presentes no cotidiano de escolas da cidade de São Paulo. Apesar de encontrar-me mergulhada na realidade escolar pública desde 1991, reconheço que havia a necessidade de ouvir e considerar as percepções que os **sujeitos escolares** fazem das manifestações de violência que permeiam as interações estabelecidas. A partir de 2001 pude retomar a interação direta com os sujeitos escolares, na época, buscando ouvir alunos, professores e diretores sobre o cotidiano da escola. Os relatos foram produzidos a partir de uma indagação sobre o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, os entraves e dificuldades enfrentadas, abrindo-se aqui espaço para menções de manifestações da violência escolar. Naquele momento, eu ainda estava interessada em dar continuidade ao trabalho do mestrado sobre a autonomia da escola (YAMASAKI, 1998) e, com os depoimentos, tomei consciência de que haviam ruídos na comunicação e no diálogo realizado entre os segmentos nas escolas.

Tendo em vista o conjunto de elementos que surgiam das conversas realizadas, percebi que precisava aprimorar meu conhecimento teórico sobre as pesquisas que tematizam o cotidiano das escolas. Embora considere os trabalhos de estudiosos brasileiros, ao realizar um estudo mais cuidadoso do livro *Pesquisa Participante*, de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1996) pude apreender elementos significativos a serem considerados em estudos sobre o cotidiano. A referência das autoras foi importante para priorizar o registro das construções expressas pelos sujeitos escolares de modo a apreender o olhar de cada segmento da escola. Dada a informalidade das relações estabelecidas para a realização das conversas, na época ainda dissociada de um projeto formal de pesquisa, optei por registrar em anotações as colocações expostas, inclusive incorporando a *linguagem coloquial* em que foram expressas.

Para organizar os depoimentos registrados, desenvolvi um relato a partir de cada segmento da escola, mencionado as manifestações destacadas **por tipo de violência**. Iniciarei a exposição pelas considerações expostas pelos alunos.

2.1 – O olhar dos alunos sobre as manifestações de violência no contexto escolar

Comentando **as condições gerais de instalação do prédio escolar**, os alunos entrevistados apresentaram observações sobre a limpeza da escola, de bebedouros e das salas de aula, das precárias condições dos banheiros e um relato sobre o barulho do recreio, que atrapalhava aqueles que continuavam em aula.

Os alunos afirmam que as salas de aula, em algumas escolas, são muito sujas, pois, as auxiliares de limpeza varrem até a porta das salas e recolhem os lixos dos cestos. O restante da sala permanece sujo. Às vezes os próprios alunos varrem as salas. Também ressaltaram a falta de carteiras, cortinas, vidros nas janelas, ventiladores, entre outros aspectos de infra-estrutura da escola. Mencionam a situação problemática dos bebedouros do pátio que, de vez em quando, têm baratas mortas. Em uma das escolas houve um problema com água para consumo, sendo considerada pelos alunos como suja: havia pombas mortas na caixa d'água no início do ano. A falta de limpeza está relacionada ao número reduzido de funcionários efetivos nas escolas, fator esse mencionado por alguns estudantes. As precárias condições dos banheiros também são registradas nos depoimentos, sendo este um espaço coletivo dos menos apreciados pela falta de manutenção e asseio. Em algumas escolas, informou-se que os banheiros precários são freqüentados apenas pelos alunos fumantes.

Esses depoimentos mostram a precariedade enfrentada pelos alunos, e por outras pessoas que ali convivem diariamente, ao encontrar um equipamento público deteriorado, sem funcionários suficientes para desempenho de funções importantes, como a manutenção da limpeza e conservação do espaço público escolar. Embora eu não tenha realizado uma investigação mais profunda sobre a questão, venho percebendo que a falta de conservação patrimonial de prédios públicos de grande circulação de pessoas, como escolas e hospitais, carrega um descaso tanto para com o próprio prédio como

para com as pessoas. Descaso que se transforma em descuido, descaso que se relaciona com uma mentalidade que separa pessoas e ambiente.

Os esforços empreendidos por uma outra visão de mundo, preocupados com qualidade de vida e com a integração do ser humano ao meio ambiente contribui para os questionamentos dos gestores e usuários quanto à manutenção e conservação de um espaço comum agradável e acolhedor. Vale mencionar aqui a contribuição de Leonardo Boff (1999) com a obra *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*, na perspectiva de Boff a escola e todos os seus ambientes devem ser preparados, passar por manutenção e conservação para acolher e cuidar das pessoas que ali passam durante 200 dias de suas vidas, por ano. Um ambiente deteriorado não contribui com a motivação e nem com o desejo de ser e de ajudar as pessoas a crescer e amadurecer em suas vidas. Parte da responsabilidade pela preservação do prédio é devida ao gestor da escola, através de seu plano de ações cotidianas, que deve ser fortalecido por políticas educacionais que garantam a manutenção necessária dos espaços físicos e equipamentos escolares. A precariedade das **instalações físicas** da escola é observada pela comunidade escolar e pela sociedade em geral. A falta de equipamentos em funcionamento limita o desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola. Não resta dúvida de que a má conservação das escolas e de seus equipamentos acaba promovendo um sentimento de desleixo e abandono, prevalecendo uma idéia de descaso e indiferença sobre os esforços empreendidos pelas equipes escolares em favor de uma educação de qualidade.

Isso não quer dizer que a aparência da escola deva ser priorizada pela gestão escolar. O que ressaltado é que um ambiente agradável de trabalho e de convívio colabora para que as relações humanas existentes aconteçam num ambiente acolhedor. Observo, entretanto, que dentre as escolas visitadas, uma delas é organizada, limpa, bonita, alegre, sem grades e nem pichações. No período noturno, momento em foi realizada uma conversa com o diretor, observou-se que existe música no intervalo entre aulas, sendo essa uma prática diária. Na organização desta atividade, há uma auto-organização dos alunos, de modo que cada grupo de alunos escolhe as músicas que querem tocar, promovendo um ambiente agradável no intervalo entre aulas.

O acesso e uso da biblioteca foram muito criticados por alunos de uma das escolas, tendo em vista que a mesma encontra-se fechada. Os alunos do vespertino

acreditavam que ela era aberta pela manhã. Já os alunos do matutino diziam que sequer nas aulas vagas podiam freqüentar a biblioteca. Há um laboratório de informática desativado por um roubo recente dos seus equipamentos. Os alunos lembram que, na época do roubo, havia um policial na escola. O laboratório de ciências também estava começando a comprar equipamentos e materiais, o que fez com que o uso do espaço físico fosse adaptado e destinado para apresentações de teatro. Os alunos de uma turma ressaltaram que os banheiros e a biblioteca ficavam trancados. De um total de 17 salas de aula, informaram que duas possuem equipamentos de televisão e vídeo. Entre outras reivindicações, para tornar o ambiente escolar mais agradável, alguns alunos mencionaram a música na hora do intervalo.

Em uma das escolas, os alunos ressaltaram que ela é muito barulhenta, com péssima acústica. No horário do **recreio**, o ruído do pátio atrapalha as turmas que permanecem em aula estudando. Esclareceram que o horário de recreio é por grupo de salas de aula por causa da falta de espaço físico para acolher todos os alunos. Nessa escola, observei que a demanda social por vagas exigiu uma adaptação constante do prédio escolar, de modo a construir salas em detrimento da área coletiva, o pátio escolar. Desse modo, a gestão da escola e o poder público deixaram-se levar pelas pressões populares e, sem uma concepção arquitetônica de escola, ajustaram as demandas e ignoraram as implicações pedagógicas da perda de espaço comum. O recreio é um momento de alunos e professores se refazerem. Entretanto, a falta de uma acústica adequada pode ter comprometido o aproveitamento de algumas das aulas dessa escola, alimentando confrontos que poderiam ser evitados com um melhor planejamento e cuidado arquitetônico.

Um outro aspecto contestado entre procedimentos gerais da escola, refere-se ao uniforme. Em duas das escolas, um número significativo de alunos posicionou-se contra o uso obrigatório da camiseta de uniforme. De acordo com a contestação, parece que o uso do uniforme como mecanismos de identificação e segurança de alunos deixou de ser discutido com os mesmos. Será que os estudantes podem rever seu ponto de vista se a escola dialogar e negociar o uso de uniformes, superando a concepção de 'uniformizador' e 'padronizador'? Creio que a experiência de discutir o tema pode mobilizar as opiniões e, dependendo da condução do processo, abrir espaço para alternativas que criem uma identificação entre os alunos

com a invenção de algum ícone que possa fazer parte de um vestuário escolar comum entre as pessoas daquela escola.

Indagados sobre o **policciamento**, algumas turmas afirmaram que é raro ter policiais dentro da escola. Entre as observações, registram que quando aparecem, os policiais não ficam o dia inteiro na escola e permanecem na porta e na recepção da escola. Os alunos percebem que existem muitas escolas para poucos policiais. Para alguns, a polícia só aparece em época de eleições. Outros alunos de uma escola afirmam que não têm contato com os policiais, pois ficam apenas no lado de fora do prédio. Para os estudantes, a diretoria não chama os policiais em momento algum. Afirmam que, se existem problemas, a diretoria prefere chamar os pais ou responsáveis.

O tema do policiamento nas escolas abre polêmicas significativas. Historicamente, na experiência recente brasileira, houve pressão comunitária para que as escolas recebessem maior atenção da segurança pública evitando-se ou prevenindo-se as situações de furtos e roubos que incomodavam as escolas e comunidades. Há pouco mais de dez anos, a violência escolar passou a manifestar-se através de conflitos de relacionamento, e a presença policial já não correspondia às necessidades da escola: a formação militar tem uma concepção própria, cujas práticas conflitam-se e se antagonizam com uma formação humanista e educativa.

Nos depoimentos acerca do policiamento, percebe-se que os alunos transferem para a presença policial na escola a idéia de segurança privada, como ocorre com os bancos, na qual o profissional fica visível para a comunidade e protegido para a sua própria defesa em situações de assalto ou algo parecido. Será o caso de esclarecer ou informar aos estudantes de que forma o policiamento ostensivo contribui com a escola? Será o caso de aproximar as lideranças comunitárias da escola, como os representantes do grêmio estudantil e pais ativos do conselho de escola, com o conselho de segurança do bairro ou da região? A meu ver, a presença policial na escola deve restringir-se à inibição do tráfico de drogas e dos assaltos no entorno da escola e, por isso, os policiais ficam em área externa à escola. As ocorrências internas devem ser tratadas pelos profissionais da escola e apenas em casos extremos a polícia deve ser acionada para conduzir e assumir o caráter penal, se houver pertinência para o episódio.

Ponderando a minha vivência com a presença da Ronda Escolar nas escolas públicas, no período em que trabalhei como docente na cidade de São Paulo e a

interação com profissionais da segurança pública no Estado do Tocantins, relacionei as considerações dos alunos com algumas reflexões acumuladas até o momento. A formação policial, poucas vezes, inclui o preparo para compreender os sinais de conflito existencial que afetam as pessoas de um modo geral. Conhecimentos sobre o contexto social e sobre os indivíduos, são encontrados em concepções de uma polícia comunitária, ainda pouco assumida pelos sistemas de segurança pública dos diferentes governos estaduais. Dessa maneira, situa-se porque alguns atos dos alunos não são compreendidos histórica, cultural, social ou emocionalmente pelos policiais que realizam a Ronda Escolar. Dependendo das circunstâncias, a intervenção de policiais pode acentuar a tensão entre alunos, aprofundando mais ainda o mal-estar de desentendimentos e de sentimentos de vingança.

Em um episódio sobre o homicídio de um estudante no portão, os alunos relatam que não havia policiamento naquele momento e que se houvesse, talvez a ocorrência poderia não ter acontecido. Os alunos também observam que, às vezes, tem viatura policial na rua na hora da saída (final da tarde), mas, na percepção deles, os policiais não fazem nada, não protegem ninguém. Outros alunos também constatam que a presença de policiais não inibe a ocorrência de brigas. Nesse sentido, afirmam que a presença da polícia não transmite segurança para os alunos. Para eles a polícia “mal vai à escola e quando vai, fica na secretaria”.

Os depoimentos desses alunos revelam o desconhecimento sobre a participação efetiva da polícia na escola. A gestão da escola, incluindo a equipe pedagógica, pode construir um plano de trabalho que defina os papéis específicos e as responsabilidades da escola e da Ronda Escolar no trato das manifestações de violência escolar. Inclui-se nessa proposta a divulgação na comunidade do *plano de ação*, de modo a divulgar a *parceria escola-segurança pública* como uma atividade intersetorial da administração pública. Neste caso a realização de uma reflexão coletiva entre os segmentos da escola pode contribuir no aprofundamento do fazer pedagógico, diferenciando-se crítica e cuidadosamente as manifestações de violência escolar, identificando casos e situações de restrita responsabilidade da escola e o que faz parte da competência e responsabilidade da Ronda Escolar.

Um grupo de alunos considera que deveria haver *revista aos pares* na entrada para evitar que alguém entre armado na escola. Outros discordam, expressando que a polícia deve “ficar no canto dela”, para trazer menos problema. Às vezes, conforme relato, a polícia fica na porta da escola, enquadra os alunos e tira o dinheiro deles.

Fica evidente, a partir dos depoimentos do corpo discente, o dilema sobre o papel e a necessidade de policiais no interior da escola, questão essa que se amplia para outros segmentos. Como exposto no primeiro capítulo, existem concepções teóricas acumuladas, entre elas as das Ciências Sociais, que defendem que é possível confinar e isolar a violência. Esta concepção liberal é a que sustenta e defende práticas como a existência e presença de policiamento. A escola precisa aproximar-se desse debate para fundamentar melhor as suas escolhas. Os episódios inusitados e o crescimento vertiginoso da violência social não têm sido satisfatoriamente evitados com um maior policiamento. Por outro lado, é temeroso dispensar a Ronda Escolar diante do quadro de barbárie que se assiste no país, e das próprias experiências estrangeiras que tornam vulneráveis a escola e as pessoas que a freqüentam.

Houve um relato dizendo que alguns policiais batem em alunos indisciplinados. Cinco alunos disseram que odiavam os policiais, relatando que já apanharam deles. Por outro lado, apesar de toda uma representação social construída em torno da brutalidade e da truculência da polícia militar brasileira, alguns alunos relatam que interagem com os policiais que passam pela escola. Há um depoimento sobre uma policial que não gosta de ser chamada de "tia" pelos alunos e estes manifestaram gostar muito dela. Indagados sobre quais poderiam ser as propostas para melhoria da segurança no entorno da escola, os alunos defenderam a criação de programas culturais e esportivos destinados aos jovens, criando-se alternativas à idéia de ficar na rua, à mercê dos grupos marginais.

Sobre a **relação com inspetores**, muitos alunos de escolas distintas informam que mantêm boa relação com esses funcionários, sendo que, em uma das escolas, ressaltaram que há respeito mútuo. Porém, houve relatos em que se mencionou uma inspetora de alunos considerada ignorante e que usava apelidos para chamar os alunos. Outra inspetora é lembrada como estúpida, tratando os alunos aos berros. Os alunos dizem que não gostam de ser tratados dessa maneira (mencionam que gostam da vice-diretora, que sabe conversar e não fala alto).

As atividades dos inspetores de alunos nasceram dos bedéis, profissionais responsáveis pela vigilância interna à escola. Observo que são funcionários pouco qualificados, tanto do ponto de vista da formação geral, como pelas políticas de servidores, o que expõe e torna vulnerável as ações e iniciativas desse segmento da escola. Em contato direto com alunos e pais ou responsáveis, observo a

necessidade de ampliar o conhecimento desse segmento quanto às questões das relações interpessoais e comunitárias. O inspetor de alunos nem sempre é lembrado nos projetos político-pedagógico das escolas. Também se pode sugerir que o tema da violência escolar venha a ser refletido com este segmento, uma vez que, são funcionários que muito colaboram, de acordo com os depoimentos registrados, nos confrontos entre alunos, ao evitar que conseqüências mais graves atinjam a todos.

Sobre a **relação professor-aluno**, alguns estudantes afirmam que essa relação é péssima. Alguns professores gritam com os alunos, falam muito alto. São profissionais que “dá prá ouvir do pátio” o que estão dizendo. Mencionam a fala de um professor, que incomodou alguns: “o que importa não é aprender; é a nota ao final do ano”. Disseram estar preocupados com a qualidade de ensino, reivindicando que deveria ser mais reforçado, porque não se aprende nada. Em outra escola, num momento posterior à conversa coletiva, cinco alunas quiseram registrar que não aprendem nada porque os próprios alunos não deixam as aulas serem desenvolvidas e nem os professores ensinarem.

Em uma das turmas houve opinião unânime sobre a relação professor-aluno: existem professores bons, que respeitam os alunos, sabem manter o diálogo e ensinam bem, como também, existem professores que não sabem “passar o conteúdo” da disciplina de forma interessante. Existem ainda professores que tratam mal os alunos. Essa parcialidade deve-se ao fato dos alunos identificarem preconceitos por parte dos professores. De acordo com os depoimentos, por estarem de pé, na frente da sala, os professores consideram que são mais do que os alunos.

Outra turma afirma que mantém boa relação com os professores. Os professores considerados bons, pelos alunos, são mais liberais e mais respeitados. São os docentes que sabem brincar, ensinar, respeitar e não ficam “mandando em ninguém”. Sabem conversar.

Mencionam que há um professor que faz uso de piadinhas para humilhar os alunos. Os alunos ressaltam que a violência dos professores é verbal. Insultam e discriminam os alunos devido à sua condição social, chamando de burros, raça podre e ovelhas negras. Mencionou-se que um professor chamou um aluno negro de “tia Nastácia”. Alguns interpretam esses atos dos professores como brincadeira, mas, a maioria deles não concorda. Outros alunos relataram um episódio em que um dos professores sacudiu um aluno e o jogou em cima de uma carteira.

Os alunos mencionam que também ocorrem desavenças e discussões entre os professores e que há professores que não ensinam. De acordo com esses alunos, esses professores “só passam lição”. Há relato de uma professora de história que “manda os alunos para a diretoria” por qualquer motivo. Essa mesma professora não faz nada, quando há briga na sala de aula, entre os alunos. Outra turma relata o caso de uma professora de inglês que diz não gostar de pobres. Contam ainda que, embora existam dicionários de inglês/português na escola, a professora não os deixa utilizar, alegando que é obrigação de cada um dos alunos ter seu próprio exemplar. Turmas de escolas distintas também observam que há falta de professores qualificados. Alguns professores fumam na sala de aula e outros faltam muito, porque “têm licença e não têm vontade de dar aula”.

Uma turma afirma que sente que há falta de preparo dos professores para lidar com os alunos. Sobre as atividades extracurriculares ou externas à sala de aula, uma das turmas destacou que sente falta da escola realizar atividades externas à escola, como a realização de excursão. E outra, de escola distinta, mencionou a falta da educação sexual no currículo, anteriormente desenvolvido.

Para os alunos, existem alguns atos que são mais freqüentes na **violência contra os professores**. Entre eles, furam-se os pneus de carros quando estão com raiva. Um aluno relatou que furou o pneu por vingança, pois foi chamado de “vagabundo” por não ter feito a lição. Este depoimento, mais uma vez, tocou-me com a questão da banalização da violência pois o uso da expressão “vagabundo” e a indignação do aluno diante deste uso, despertaram a ira dele.

Um aluno relatou que “levou suspensão” da escola por ter amassado a lataria do carro de um professor ao encostar-se ao veículo. Esse depoimento levou-me às seguintes indagações: o que fazer para registrar esse tipo de ocorrência? Como registrar e constituir um processo interno que evite punir gratuitamente as pessoas? Há espaço para a negociação? E como pode constituir-se a defesa do aluno?

Houve o relato de um aluno que agrediu a professora quando esta pediu para que ele entrasse na sala de aula. Mencionam que, em algumas aulas, os alunos “não param quietos”, o que faz com que não haja aula. Para alguns alunos “está faltando um pouco de respeito... Talvez uma orientação moral, um projeto social...”.

Sobre incidentes entre professores e alunos, houve uma aluna que relatou o caso de uma professora que a mandou para fora da classe porque ia entregar um papel de bala a um colega. Relata a aluna que a professora exaltou-se e jogou o

fichário (material escolar) da aluna no corredor. A aluna deu um chute na porta e disse que a professora não tinha o direito de fazer aquilo com ela, pois nem os pais dela o faziam. A reação da professora e da aluna nos provoca um questionamento sobre a forma de enfrentamento dos conflitos no interior da escola. Parece que a opção predominante é recorrer a formas agressivas, demonstrando a incapacidade de fazer uso do diálogo para a compreensão dos motivos que levam cada um a agir de um jeito ou de outro.

Sobre **atos de violência contra os alunos, relacionados à violência material**, foram mencionados por esse segmento os seguintes episódios: roubos em geral, roubo de material escolar, lanche e dinheiro na escola. Na hora do intervalo, em algumas escolas, constata-se que existem pessoas que entram nas salas de aula e roubam materiais. Em outra escola, uma turma mencionou que carrega os materiais consigo no horário de intervalo. Também houve menção a roubo de livro na sala de aula, com a suspeita entre um de seus alunos.

Questionados sobre a ocorrência de **atos de violência contra a escola**, os alunos mencionaram roubo a equipamentos do laboratório de informática, pichação de banheiros, prevalecendo o caso mais comum entre os banheiros femininos. As pichações em paredes e muros são mencionadas, e lembradas com a imediata limpeza por parte da escola (“os alunos picham e a escola limpa”). Em uma das escolas, a iniciativa da direção de colocar câmeras nos corredores das salas foi considerada ineficaz. Em pouco tempo, alguns ‘moleques’ vieram e roubaram os equipamentos. Na ocasião do depoimento não registrei se o roubo de equipamento foi feito pelos alunos ou por terceiros. Na opinião desses alunos, colocar câmera não adianta nada. Outro relato sobre atos de violência contra a escola trata do corte de fios de energia elétrica para ir embora.

As **violências contra os pares** serão mencionadas nas considerações dos alunos a partir de sub-temas como as brigas entre pares, o racismo e o preconceito. Interessante registrar que a violência é identificada pelos alunos, em três escolas distintas, como ocorrência de brigas. Há um depoimento de diminuição de brigas entre meninos, aumentando, por outro lado, entre meninas. Entre os motivos das desavenças, uma das turmas mencionou que as meninas brigam pelos rapazes e que os alunos pelas namoradas, motivo apontado em duas escolas. Mencionou-se também que a má interpretação de alguma coisa também causa a ocorrência de brigas.

Outro depoimento trata de uma aluna que recebeu um chute de um colega por ter um modo diferente de se vestir. Foi mencionado que existem alunos que “você não pode encostar”, que ele fala: “te pego na saída”. Em uma das escolas, houve relato de briga entre alunos com uso de canivete.

Outra briga relatada foi entre duas turmas com estilos diferentes: clubbers e skatistas. Os clubbers vieram para a escola com uma jaqueta com as seguintes siglas: UMS – União Mata Skatista. Os skatistas ficaram furiosos, brigaram e dias depois apareceram na escola com a sigla UMC - União Mata Clubbers. Em outra escola, houve depoimento da ocorrência de rivalidade entre alunos de escolas localizadas nas proximidades. Houve menção a divergências que acontecem mais no exterior da escola, com ex-alunos e pessoas estranhas. Em uma das escolas relatou-se a ocorrência de confrontos entre alunos de gangues diferentes. Mencionou-se a situação de briga entre grupinhos: quando um membro é confrontado por alguém de fora, os demais colegas reúnem-se e vão defender o amigo.

Em duas escolas, alguns estudantes definem que é muito difícil, mas existem brigas. Nesse sentido, a escola não é considerada violenta. Outros alunos consideram a ocorrência de desavenças como um ato normal. Outros alunos afirmam que no período de estudo ocorrem menos brigas. Nessas escolas, a presença de inspetores de alunos, conforme depoimento de alunos, ajuda a separar os alunos em confronto e, muitas vezes, a discussão continua fora da escola. Um dos alunos esclarece que, em alguns casos, olhar ou encarar uma pessoa já é motivo para “arranjar uma encrenca”. Houve relato de alunos que já se desentenderam com outros considerados “folgados” e com alunos de outras escolas. Em duas escolas considerou-se comum a ocorrência de brigas nos intervalos entre aulas e na saída da escola, especialmente na porta.

Os relatos acima registram que parte da sociabilidade dos alunos ocorre através dos confrontos e estranhamentos. Duas questões tratadas no primeiro capítulo podem ser trazidas para discutir a ocorrência de brigas: o problema de *crise de civilidade* e o da *banalização da violência*. Transporta-se para a escola a prática do acerto de contas para disputas de interesse comum, como é o caso da briga entre meninas por namorados e, é o suficiente para desencadear outros atos de vingança.

Em relato sobre brigas, mencionou-se uma ocorrência entre alunos de 5ª série na qual houve ferimento de um deles no pescoço com uso de tesoura. O aluno ferido precisou ir ao hospital e o aluno agressor continuou freqüentando a escola. Em uma

escola houve menção a uma tentativa de homicídio com o disparo de um tiro dentro da escola.

Houve referência a um aluno baleado e hospitalizado, após confronto com um namorado ciumento. Registro, entretanto, que esse caso não foi mencionado em outras turmas da mesma escola. Alguns mencionam que já viram armas calibre 22 e calibre 38, além de canivetes, todas em posse de alunos envolvidos em confrontos. Houve relato de uma briga que começou na escola e acabou fora dela, havendo uso de arma. Outros estudantes afirmam que as armas só aparecem para “meter bronca”, só para o aluno se mostrar.

Sobre a presença de armas, mencionaram canivetes usados fora da escola; outros mencionam que viram facas. Alguns afirmam que a presença de tais armas não é considerada como uma ameaça. Outros mencionaram que só conhecem os estiletes para fins de uso didáticos, como em aulas de Artes. Há um relato de briga entre alunas que continuou no dia seguinte, com uso de faca. A briga sangrenta foi evitada pelo impedimento de um inspetor de alunos, que chegou a tempo.

Alguns alunos, de duas escolas distintas, acham que não existe **racismo** na escola e outros disseram que não se sentem discriminados com relação à cor/raça. Na opinião de um grupo de alunos de ambos os sexos, escolher namorado pela cor não é preconceito, pois acreditam que a escolha dá-se pelo caráter da pessoa.

Outros alunos afirmam que não há racismo na escola. Nesse momento, comentam o uso de apelidos em colegas negros, identificando-os com pessoas famosas, como o humorista Mussum, ou usando expressões pejorativas como “baiano” e “lacrãia”. Alunos de diferentes escolas afirmam que acontecem brincadeiras relacionadas com a questão racial. Uma delas é o uso de apelidos, como “negão”, “boca de fossa”, “torrada queimada”, “nego”, “toalha de mecânico”, “torrão de café” e “macaco”. Em outra escola, um aluno negro era chamado pelos colegas de “feijão”. Um aluno negro afirmou que está acostumado aos apelidos e que não se incomoda. Para ele, esse é um jeito de brincar e não uma discriminação. Identificaram-se dois alunos, um rapaz e uma moça, em escolas distintas, que se apresentam como “moreno” e “morena”, respectivamente.

Camuflado como brincadeira, o apelido muitas vezes cria uma ambigüidade nas relações, sendo expressão de carinho e intimidade por um lado e agressão e escárnio, por outro. Quando é usado como escárnio, o apelido busca camuflar críticas as pessoas e abre um fosso que humilha e expõe o outro ao ridículo. Nesse

sentido, o apelido deixa de ser uma forma aproximativa para tornar-se uma agressão e uma calúnia/injúria ao outro. A meu ver, a escola e o trabalho desenvolvido em sala de aula, especialmente pelos professores da área de Linguagens (português, artes e inglês) e estudos da Sociedade (filosofia, psicologia, história e sociologia) poderiam debater o uso de apelidos e os jogos de inclusão e segregação presentes na humanidade.

O uso de apelidos como meio de identificação da *comunidade afro-descendente* vem se mostrando abusivo e expressa um desconhecimento e um desrespeito para com seres humanos que são sujeitos históricos na formação social do povo e da cultura brasileira. Considerando a riqueza das tradições e costumes, algumas *Organizações Não-Governamentais* de descendentes africanos vêm realizando um trabalho significativo com vistas a fortalecer a consciência e valorizar a dignidade da comunidade negra brasileira. Apesar desses esforços e das conquistas alcançadas pelo *Movimento Negro*, encontrei nos diálogos com os alunos deste estudo de caso, espaços ainda não ocupados por reflexões que esclareçam e informem as conquistas e derrotas da comunidade africana no Brasil e que possam fortalecer a interação e a troca cultural inter-racial.

O racismo foi abordado pelos alunos como forma de brincadeira na interação inter-étnica. Uns vêem o racismo como brincadeira, não havendo nada de mais sério entre alunos. Para outros, as brincadeiras pejorativas denunciam racismo, como se referir a alguém como "seu preto safado". Nesse sentido, reconhecem que há discriminação através de apelidos. Várias turmas acreditam que, se a pessoa não se incomoda com as "brincadeiras", não há problema. Nesse sentido, disseram que quem não gosta das brincadeiras relacionadas com apelidos, fala imediatamente e afirmam que, nesse caso, respeita-se o desejo de quem não quer ser identificado por apelidos. Outros alunos acreditam que existe racismo em todo lugar.

As considerações sobre as brincadeiras indicam que há uma forte introjeção e *naturalização do racismo* e do preconceito na sociedade brasileira. Não se reconhece a significação negativa e humilhante das brincadeiras, o que faz indagar se também há uma banalização do racismo, inclusive com a aceitação dos afro-descendentes. Nesse sentido, o referencial utilizado por Marilena Chauí (2003) sobre os mecanismos de ocultação da violência real pode constituir-se em importante ferramenta para as escolas e seus segmentos ampliarem as percepções e as indagações que sustentam os olhares racistas e preconceituosos.

Houve polêmica em uma das turmas sobre o que é e o que não é discriminação. Uma turma achou difícil distinguir preconceito de uma simples brincadeira, situação essa que aponta uma possibilidade de discussão nas escolas para reflexão e debates coletivos. Estas considerações me levam a refletir que parte dos problemas de violência escolar relacionados à sutil discriminação entre alunos, pode ser prevenida e enfrentada se os profissionais da escola comprometerem-se a desvelar os mecanismos de ocultação dessas violências reais, como sugere Marilena Chauí (2003).

Um outro relato foi o de um aluno que, durante toda a conversa, ficou cabisbaixo, com as costas um pouco contorcidas e em nenhum momento olhou nos meus olhos. Isso fez com que a conversa não se estendesse em demasia. Entretanto, revendo as anotações, percebo agora que o mesmo colaborou com um relato rico na descrição das formas de violência sofridas e exercidas. É um jovem tímido, negro e o tempo todo falou muito baixo, pareceu que ele não estava se sentindo bem em conversar. Ao falar da família disse que seus pais são separados. Expôs que está atravessando uma crise de relacionamento. Disse não gostar da mãe, pois ela é “muito estressada com a vida” e reclama muito da vida e dele mesmo. No entender dele, tudo indica que ambos (mãe e filho) não se gostam, apesar de trabalharem juntos para fazer a economia da casa. Completou dizendo que o pai paga uma pensão.

Entre os diversos preconceitos sofridos, destaca o relacionado à origem étnica. Na sua visão, diz que ninguém daquela escola gosta dele. Afirma ter só alguns amigos e que os demais alunos da escola implicam muito com ele e “sempre à toa”. Daí porque ele não dirige a palavra a ninguém que não seja aos poucos amigos, incluindo-se os professores e a direção. Diz que já apanhou diversas vezes e que outros alunos sempre arrumam algum motivo para brigar com ele. Entre outros motivos, mencionou que inventam que ele fala coisas “pelas costas”. Às vezes, esbarram com ele nos corredores, dizendo que ele é “folgado”. Daí, ele sempre acaba envolvido em brigas. Mesmo não querendo, acaba tendo que reagir batendo para se defender. Um outro episódio relatado ocorreu numa feira de ciências: os demais alunos estavam dentro da classe e, quando foi entrar, disseram que não poderia, pois aquela era uma sala “só de alunos brancos”. Está acostumado a escutar xingamentos por causa de seu cabelo crespo, da cor de sua pele e costuma ser chamado de feio. Ao ser indagado quanto à procura por professores e pela

direção da escola em episódios como os vivenciados, disse que, embora os tenha procurado, muitas vezes ninguém faz nada. Disse que não gosta daquela escola, e que pretende se mudar dali. Considera o bairro ruim, apesar de sair pouco de casa; sua maior distração é ir até a casa de algum amigo, quando a mãe permite.

Em duas escolas distintas, os alunos indicaram que há professor e auxiliar de período racistas. Este depoimento amplia a preocupação em envolver os segmentos da escola no debate sobre a violência da discriminação e reafirma a necessidade de estender aos professores e funcionários a contribuição dos diferentes grupos étnicos à formação multicultural hoje reconhecida no Brasil.

Quanto à **violência sexual**, muitos estudantes afirmam que não existem ocorrências de violência sexual na escola. Algumas alunas afirmam que "xavecam" um professor mas não entendem isso como assédio. Outras reclamam de colegas-alunos em aglomerações como filas diante da cantina, festas ou brigas, pois aproveitam para passar a mão nelas.

O **preconceito** foi lembrado quanto à discriminação devido à orientação sexual, ao aspecto físico e ao preconceito regional. A homofobia, o zarolho, o baiano foram expressões mencionadas como preconceituosas e presentes nas escolas entrevistadas, embora ainda sejam admitidas por alguns, como brincadeiras. O preconceito físico foi lembrado nas referências a qualquer um de "magrela", "palito" ou "armário".

Outra situação mencionada como prática de preconceito foi à referência aos alunos novos, pois se sentem isolados da turma. Também os alunos mais quietos mencionaram situações discriminatórias, sendo considerados "bobos" e "inconvenientes" quando tentam se aproximar. Os alunos considerados "arrumadinhos" são chamados de galã. Duas alunas, de uma mesma turma, afirmaram que se sentem discriminadas pela própria turma: uma por parecer masculinizada e outra por ter se casado muito jovem.

As situações de preconceito relatadas pelos alunos reportam-me a um estudo desenvolvido por Norbert Elias (2000) sobre a sociologia do poder, a partir da observação numa comunidade do interior da Inglaterra. O autor identifica uma forte distinção entre os moradores antigos e os mais recentes, distinguindo-os entre estabelecidos e *outsiders*. Os estabelecidos fazem parte de um grupo que detém um perfil com padrão dominante e os *outsiders* são desprezados e inferiorizados de diversas maneiras, sendo marginalizados naquela comunidade. As práticas de

preconceito relatadas pelos alunos evidenciam quem são os diferentes, os *outsiders*. Dentro da mesma perspectiva, Luiza Camacho (2001) ressaltou em seu estudo que a violência escolar entre pares de alunos nasce da incompreensão sobre o diferente.

As práticas de preconceito relatadas pelos alunos mostram incompreensões que podem transformar-se em temas de pesquisa e reflexão entre jovens, ampliando-se a capacidade de convivência com o outro. A interação com outras formas de viver e se relacionar no mundo contribui para que seja possível reconhecer e ampliar as possibilidades de humanização. O debate concreto sobre as diferenças entre homens e mulheres e entre tradições culturais dentro do próprio Brasil permitem trazer o tema do multiculturalismo e da tolerância para a escola a partir das próprias histórias de vida dos alunos.

Fiquei incomodada e me senti desafiada a discutir o medo revelado pelos alunos diante de um portador de necessidades especiais que, por isso, era discriminado. As políticas de inclusão social das pessoas com necessidades educativas especiais não têm se preocupado com o envolvimento da comunidade escolar, o que expõe e coloca em risco a convivência e interação entre alunos. Desmistificar as características limitadoras dos portadores de necessidades especiais é fundamental para ampliar a convivência e respeito à dignidade humana.

2.2 – O olhar dos professores sobre as manifestações de violência no contexto escolar

Em nove escolas, dentre as doze selecionadas, pude conversar com 33 professores, profissionais esses que trabalham no 2º ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. Quatro escolas localizam-se em comunidades bastante carentes, com perfil social e cultural de estudantes que contrasta com a origem em classe média dos professores. As outras cinco escolas são consideradas menos violentas, em comparação com outras da mesma região, significação essa fornecida no depoimento dos seus docentes como uma delas que assim se pronuncia: “apesar de tanta violência no entorno escolar, dentro da escola não passamos por problemas sérios. No máximo temos algumas briguinhas que resolvemos facilmente”.

Para realização da entrevista informal, deixamos a critério dos professores a forma de encontro. Às vezes os professores estavam reunidos em grupos, na sala

de professores, em outras precisei realizar uma conversa mais individualizada. Em grupo ou individualmente, havia professores interessados em expor seu ponto de vista sobre as violências presentes na escola como também havia os que se mantinham mais reservados quanto ao tema.

Um dos grupos de professores, demonstrou-se interesse em ampliar o acesso à bibliografia sobre violência inclusive como acervo da própria escola, dada a importância do tema, na ótica desses profissionais da escola com as quais conversamos.

Uma docente informou que realizou um curso de especialização sobre Violência Doméstica, que a impressionou muito.

Um professor mencionou observar que há uma diferença entre trabalhar em escola municipal e estadual e que reconhece as dificuldades presentes no cotidiano escolar de cada um dos sistemas. No entendimento de outro professor, o perfil da juventude como rebeldes manifesta-se tanto na escola pública como na particular. Para ele, seu trabalho recebe maior ressonância na escola pública, perspectiva profissional que o atrai e o levou a optar por aulas nas duas redes de ensino. Para outros docentes, falta perspectiva de vida aos jovens, pois antigamente sabia-se que era necessário um estudo para ser alguém e ter um futuro. Hoje o aluno pergunta-se: “pra quê estudar, se não tem emprego?”, “vai adiantar alguma coisa?”, “fica agüentando o professor, se matando pra quê?”, “quando sair da escola, não tem um futuro”. Para outros professores, também o vestibular não faz parte da vida de alguns dos estudantes, pois acreditam que não vão ter condições de passar na seleção.

Um professor fez considerações sobre o problema da violência e do preconceito afirmando que estão disseminados pela cidade e pelo país. Relacionando violência social e violência escolar, diz que se aparecem como acentuados episódios em algumas localidades, deve-se à ausência do Estado e de políticas públicas que tratem os cidadãos com urbanidade, dignidade e respeito.

Outros professores fizeram referência às dimensões econômica e financeira, mencionando que estas têm comprometido as relações sociais. Na opinião de alguns dos presentes, é preciso mudar o mundo, a sociedade. Sem ter atendido essa condição, nada pode melhorar: nem educação, nem saúde, nem segurança. Para outro grupo, a má distribuição de renda gera muitos conflitos sociais que

desencadeiam problemas de violência, o que torna necessário fazer algo para modificar a má distribuição de renda.

Quanto à visão e expectativa em relação à escola, os professores reconhecem e enfatizam que há mudanças de valor entre o passado e o presente da prática pedagógica. Afirmam que antigamente o aluno que recebia advertência, ficava com vergonha e se escondia. Hoje ele se sente um líder, parecendo receber um prêmio. A perda de conceito e de valores foi gradual e impõe-se à escola uma série de deveres a serem cumpridos e que, no entendimento de alguns docentes, às vezes, é um problema do poder público, que deveria assumir a sua responsabilidade e não transferi-la para a escola. No entender dos docentes, a escola tornou-se "bode expiatório" porque tem que resolver todos os problemas sociais, "descarregando uma carga para professores e outra para a escola". Afirmam que a escola é responsável pela educação, mas não é responsável única e exclusivamente para sanar os problemas de todos que ali circulam.

Ressaltam que os problemas sociais permeiam toda a sociedade, influenciando e comprometendo os trabalhos educativos, na medida em que, ao perder de vista a função social da educação, reflete nos alunos o comprometimento da aprendizagem de conteúdos e valores. Completam afirmando que é preciso parar e rever o papel da educação hoje.

Em um outro depoimento, o professor fala que "o aluno vem para a escola e para a sala de aula para bater papo, ver a turma da rua, namorar, atender o celular na sala de aula, ter uma vida social. O mais importante para ele é não ter falta. Ele não vem mais para estudar, nada chama sua atenção. Mencionou que existe aluno que vira as costas quando o professor está dando aula, gesto que expressa desconhecimento e indiferença ao professor. Há uma falta de interesse em assimilar o conteúdo, o aluno vem por obrigação e não por desejo". Nesse sentido, completam a consideração anterior, afirmando que a escola perdeu a sua essência, de ensinar a ler e escrever direcionados para pensar. Para alguns presentes, a educação integral não é o modelo ideal de escola, pois o professor perde a paciência com o aluno. Este, às vezes, quer chamar atenção quando está com problemas e não encontra disposição e nem companheirismo entre os professores.

Algumas idéias levantaram o problema da incivilidade dos alunos e as mudanças observadas nos comportamentos de alunos em função da realidade e do contexto atual. Afirmaram que parece que o professor do sexo masculino é mais

respeitado em sala de aula, em relação ao professor do sexo feminino. Os alunos problemáticos são alvos de preocupações dos professores, que dedicam muita energia para essa minoria. Os bons alunos sentem-se “de lado”, o que acaba provocando uma espécie de “efeito colateral” levando estes a ficarem desmotivados. Em alguns casos, destacam que estes passaram a ter o mesmo comportamento dos alunos considerados problemas. A questão levantada pelos professores em relação aos alunos considerados “bons” é um tema a ser explorado por novas investigações sobre a relação violência escolar e os alunos não envolvidos com os gestos de agressão. Algumas atividades a serem desenvolvidas pela escola para discutir a violência escolar devem contar com a participação ativa e envolvimento de todos os alunos, concebendo que a agressão será compreendida a partir das relações que se cruzam entre a sociedade e a escola.

A ampla maioria reconhece que existem manifestações de violência na escola, ressaltando-se os problemas das relações humanas. Quanto às manifestações mais comuns na escola, os professores fizeram referência tanto à violência relacional quanto à violência patrimonial:

- Alunos brigam por causa do futebol, por diferenças entre torcidas de diferentes times;
- Alunas brigam muito por causa de namorados. Um grupo de professores detalhou que as diferenças começam no final de semana, num baile, e terminam na segunda-feira, na escola;
- Agressão verbal de alunos com professores, de alunos com alunos e de professores com alunos;
- Brigas por motivos banais, por exemplo, porque um está olhando para o outro;
- Existem ocorrências de bombas que soltam na sala de aula, principalmente em épocas de festa junina e de campeonatos de futebol;
- Apagam as luzes e quebram a caixa de luz, outros fazem ligações que provocam curto-circuito nas tomadas, há registro de quebra de carteiras.

Em uma das escolas, localizada próxima a uma das maiores favelas da cidade de São Paulo, foi realizada análise por uma professora, que destacou como necessária à compreensão dos professores e dirigentes da escola sobre as potencialidades da comunidade local. De acordo com a professora, observa-se

preconceito de parte do corpo docente contra a origem social dos alunos. A professora foi revelando que há um estranhamento dos profissionais que ali atuam quanto à origem da clientela escolar, boa parte moradora da favela mencionada. Esse preconceito também se estende sobre os trabalhos desenvolvidos pela direção. A professora afirma que os diretores que exerceram a função naquela escola pouco se comprometem com a unidade educacional, impressionados com o fato de estarem atendendo moradores dessa localidade.

Outra professora, profissional de uma escola localizada em região oposta à escola acima, também destaca olhares parecidos com o depoimento anterior, no que diz respeito às características da comunidade local, considerada economicamente carente e com ausência de espaços de lazer.

Essa professora também é moradora e foi relatando as lutas da comunidade e a evolução do bairro, embora tímidas, ressaltando a localidade enquanto espaço de conquista de cidadania. Chamou atenção o envolvimento da mesma com as atividades comunitárias (especialmente aos finais de semana, em ambiente fora da escola) e, daí, seu maior conhecimento dos alunos e suas respectivas famílias. A professora soube contextualizar diversas características da comunidade no ambiente escolar e na vivência externa, que permitem compreender os traços de violência e/ou agressividade que explodem na escola. Entretanto, a docente não vem desenvolvendo um trabalho coletivo, sendo isolada dos demais colegas, o que a distancia da escola e do próprio corpo docente.

A professora da escola localizada na favela, mencionada anteriormente, afirmou que a relação superficial e o pouco conhecimento, em geral, do professor sobre as características singulares de seu aluno são formas de distanciar a relação entre ambos, dificultando a compreensão e a contextualização das atitudes tomadas pelos alunos na sala de aula. A origem de moradia dos alunos da escola localizada na favela e o comportamento, às vezes, agressivo não surpreendem a professora. Expondo sua visão quanto aos alunos, considera que os jovens de hoje estão desorientados e que o professor deveria oportunizar momentos de diálogo e amadurecimento da turma, a partir das situações de conflito ou diferenças que surgirem ao longo da relação em sala de aula.

Quanto aos tipos de preconceitos observados no contexto escolar, mencionaram os relacionados à origem étnica, à idade, aos portadores de deficiência física ou mental, às diferenças de moradia e de origem econômica e

social. Existem preconceitos associados a comportamentos, por exemplo com a segregação em gangs bem definidas, especialmente inspiradas em tipos de música (Rap, Hip-hop, pagode, forró...). Também mencionam que são diferenciados alunos considerados chato, burro e inteligente. Um docente mencionou que uma aluna que fuma é identificada como aquela que não presta. Outros casos que exemplificam as ocorrências citadas pelos professores referem-se ao caso de alunos considerados os estudiosos, conhecidos pelo apelido “CDF”, não serem considerados bem vindos e sim chatos: os CDFs não são convidados para festas entre alunos, como as de aniversário. Nesse sentido, os professores observam que o aluno que “não dá problema” é discriminado pelos demais, porque a nova política do vencedor virou ao contrário, isto é, há uma valorização do líder negativo, que se sobressai²¹.

Outros docentes lembram o caso da suplência, na qual os alunos mais novos de idade acreditam que os mais velhos não são capazes de aprender, chamando os idosos de “velharia”. Mencionam também que alguns têm vergonha de usar uniforme de escola pública, porque se sentem constrangidos ao serem identificados quando passam em frente a escolas particulares das proximidades. Além disso, gostam de usar roupas de marca, de griffe, passeando no Shopping Center antes ou depois da aula (dependendo do horário de estudo do aluno). Outro caso mencionado trata dos alunos gordos, que são excluídos em várias situações e, em outros grupos, quem sofre são os alunos muito magros; deficientes físicos, alunos de origem nordestina e negra são alvos de apelidos, brincadeiras e gozações. Em um grupo de professores fez-se menção a uma desqualificação do turno noturno, tanto pelos alunos como pelos professores, que vem desenvolvendo uma educação com menor qualidade. Outro grupo de docentes - professores e coordenação pedagógica - desqualificou o turno vespertino, sem assumir que era uma fala preconceituosa, qualificando que os alunos são “impossíveis” e que “não sabem mais o que fazer com eles”.

Entre os confrontos de alunos, mais comuns, os professores ressaltaram a ocorrência de briga entre as meninas por causa do namorado. Lembram também que os conflitos entre alunos instalam-se por motivos banais como uso indevido do

²¹ O estudo de Camacho (2001) confirma esta questão, ao observar alunos no Espírito Santo. Preocupa-nos o fato de que essa admiração por uma “liderança negativa” se estenda para outras fases da vida; em São Paulo, a liderança e o carisma do criminoso Marcola, entre outros criminosos – alguns detidos em presídio e outros em ação na sociedade - conseguiu “infernizar” a cidade e os municípios da grande São Paulo por todo um final de semana.

material escolar (“usou sem pedir”), troca de olhares (“tá olhando muito por quê?!?”) e esbarrões, alguns propositais, outros acidentais.

Questionados sobre ameaça, dois docentes mencionaram que passaram por essa situação. Um deles mencionou que episódios extremos o afetam e, quando foi ameaçado no estacionamento da escola por uma pessoa, que não era seu aluno, a ocorrência o deixou muito desgastado, permanecendo dois dias em casa e com acompanhamento dos colegas. Esse docente mencionou que está passando por um stress intenso e encontra-se esgotado emocionalmente, precisando “dar um tempo” a si mesmo. Na ocasião, informou que estava afastando-se da outra escola, para um acompanhamento médico mais especializado.

Os professores afirmaram, também, ter medo de chamar atenção de alguns alunos, uma vez que estes podem estar envolvidos com tráfico de drogas, com crimes, com uso de drogas. Nesses casos, o professor afirma que não quer se expor, correndo o risco de tornar-se “refém” da violência. Relatam que, ao sair da escola, sentem medo e receio de não chegar em casa. Identificam esse receio como um tipo de violência psicológica. Os professores mencionam ter conhecimento de escolas públicas em que o professor precisa “pedir autorização” a traficantes para poder dar aula. Mencionou-se também o caso de professor de Educação Física “expulso” da quadra de esporte para que os alunos pudessem usá-la da forma como quisessem.

Os professores também lembram que em algumas turmas existe um líder negativo, que vai contaminando os outros e o professor não consegue dar aula, contendo 40 alunos na sala.

Durante as considerações expostas, lembraram que, na época da ditadura, o professor de História tinha que ter cuidado no que falava, porque corria o risco de ser cassado. Afirmam que hoje em dia também se preocupam com isso, principalmente, quando falam em assuntos sobre ética na sala de aula, uma vez que já não mais sabem quem são os seus alunos. Informaram que os funcionários da escola – técnicos e docentes – pagam um vigia para cuidar dos carros, com medo de tê-los danificados pela comunidade escolar.

Entre as dificuldades destacadas, os docentes mencionaram algumas relativas às famílias dos alunos e outras com relação à aprovação automática. Sobre a família, consideram que os pais, para compensar sua ausência na vida dos alunos, jogam toda a responsabilidade para a escola. Reconhecem que muitos justificam a

falta de tempo e atenção aos filhos por causa do trabalho e destacam que há pouca participação dos pais em reuniões. Nesse sentido, desabafam, considerando que o professor virou uma “babá dos alunos”.

Para alguns docentes, falta estrutura familiar, o quadro de desemprego desestimula o aluno, que não tem vontade de crescer e construir, jogando fora algumas oportunidades. No entender de uma docente, este pensamento é uma forma de violência. Uma violência camuflada contra si mesmo, privando os estudantes de uma oportunidade de fazer bem para si.

Para outro grupo de professores, o principal problema dos alunos é que as famílias estão falindo. De um lado, apontam alguns docentes, existem casos de pai que abandona filho, este fica perdido e vem procurar o seu grupo na escola. Na medida em que os pais não participam das reuniões, o aluno sente-se isolado e podendo, por este motivo, vir a envolver-se com drogas.

Em outros casos, continuam os professores, o aluno chega em casa e o pai já está dormindo e quase nunca vê os pais; são situações em que o aluno não tem a quem pedir ajuda. A escola tem assumido o papel de um tipo de educação que deveria ser de responsabilidade da família. Os professores dizem que precisam ensinar o básico do bom comportamento, que deveria vir “de berço”. Nesse sentido, complementa outro grupo de docentes, o papel dos professores está sendo sobrecarregado: ele é pai, orientador sexual, psicólogo, entre outros. Para este grupo, há um desvio na função social da escola. Antigamente o aluno vinha para escola estudar, aprender, ser alguém; agora vem à escola para namorar, bater papo, usar drogas, vir para festa da escola, passeio, encontro social. Para outro grupo de professores, a maioria das famílias vive com renda muito baixa e sem condições de acesso à cultura. A escola se transforma no único espaço para encontros sociais dos estudantes e demais componentes da comunidade.

Associando a fragilidade das famílias atuais, alguns docentes relacionam a gravidez na adolescência e a precocidade do papel a ser assumido como pai ou mãe. No dizer desses professores, muitas alunas optam “conscientemente” por engravidar, como meio de segurar o namorado. Essa estratégia tem causado muitos problemas para alunos e alunas que se vêm obrigados a enfrentar papéis familiares de pai e mãe, sem estarem e sem se sentirem preparados e preparadas para essa experiência.

Sobre a *aprovação automática*, consideram que esta tornou a figura do professor “banal”, uma figura que “perdeu o respeito” enquanto autoridade de ser educador, gerando um menosprezo dos alunos pelo conhecimento ministrado em sala de aula. Nesse sentido, destacam que o governo está mais preocupado com estatísticas do que com a qualidade de ensino.

Um professor de Física e Matemática, aposentado na iniciativa privada, teceu considerações gerais sobre a escola e a questão da violência. Ele ressaltou que em sua prática pedagógica desenvolve uma metodologia que busca chamar a atenção dos alunos, fazendo de sua aula um espaço de bom humor e descontração. Cabe aqui uma observação sobre a preocupação do professor em relacionar teoria e prática, de modo a tornar significativa a aprendizagem desenvolvida, permitindo que os alunos percebam que o trabalho escolar contribui no direcionamento da formação coletiva e individual. O conteúdo desenvolvido torna-se atraente e importante ao aluno na medida em que este se vê utilizando teorias e conceitos desenvolvidos na escola em sua vida prática. Retomando o depoimento, quando solicitado a colocar-se quanto ao problema do racismo e do preconceito, mesmo sendo negro, o professor informou que se envolve pouco com o tema e, de forma discreta, evita passar por situações que ressaltem o preconceito.

No depoimento de um professor, afrodescendente, o preconceito na escola estadual é pouquíssimo, comparando com escola particular. O mesmo afirmou que considera que a maioria dos alunos negros não vem para escola estudar e que não possuem interesse. Outra professora se posiciona contrária à opinião emitida pelo colega, afirmando que, independente de ser negro ou branco, a questão do desinteresse varia de aluno para aluno e não tem relação com a raça de origem. Outros professores afirmam que em todo o lugar tem preconceito, dentro e fora da escola, nos seus vários tipos (racial, sexual). Outro professor afirma que em seus oito anos de magistério nunca viu episódios de racismo. Observa-se, pelas considerações expostas por esses professores, que os temas do racismo e do preconceito étnico são pouco explorados e podem ser ampliados através de metodologias da formação de professores que associam a história de vida pessoal a um contexto histórico mais amplo. A omissão ou a aparente indiferença de alguns sobre a questão fortalecem a banalização da violência e enfraquecem a possibilidade de se garantir o respeito à dignidade humana e às diferenças étnicas e culturais, subordinando a diversidade a uma homogeneização indevida da espécie humana.

Quanto às regras da escola, um docente manifestou que os alunos consideram as punições amenas e por isso abusam. A punição em ambiente educacional também é um tema controverso e, em um contexto de trabalho escolar democrático, torna-se prioritário construir uma cultura do diálogo e do entendimento, que façam emergir regras e procedimentos que garantam a possibilidade de desenvolvimento da formação educativa. Durante muitos anos, a escola brasileira, sob o espírito da ditadura militar, acentuou entre os alunos os deveres e obrigações do corpo discente, sem se preocupar em formar uma cidadania consciente de seu papel político, marcado por direitos e delimitado por deveres. O momento atual é o de fortalecer a democracia e a escola faz parte desse momento histórico. Construir coletivamente o regimento escolar, num ambiente em que todos os segmentos da escola estejam representados e, num momento posterior à elaboração, difundir os princípios e as regras de convivência torna muito mais aberto e político o fazer na escola. As manifestações de violência escolar poderão ser interpretadas de outra maneira, seja no seu potencial destruidor diante de uma construção coletiva como no seu potencial crítico e contestador da ordem, que cristaliza e impede a movimentação dos alunos, professores e funcionários sobre a escola.

Sobre a relação entre a organização do trabalho pedagógico e o contexto social dos alunos, uma professora afirmou que é contrária ao planejamento escolar anual pois este torna-se inócuo diante do dinamismo que marca o cotidiano de um ano letivo. A percepção da mesma é interessante por denunciar a permanência de práticas burocráticas por um lado, e preocupante por outro, pois o caráter emancipador da prática educativa não alcança resultados sem um projeto ou um planejamento da prática pedagógica.

Para um grupo de professores, há uma necessidade de afeto dirigido aos alunos. Para uma das professoras, se há briga, em seguida profere um tratamento carinhoso, do tipo 'meu filho' e, observa, eles mudam completamente de postura e ficam doces e acessíveis.

Outro professor colocou-se com disposição, falando de forma fluente sobre os episódios de violência na escola. Relatou momentos de depressão, quando perdeu a vontade de ir à escola, após uma ameaça de alunos. Disse sentir-se amedrontado. Outro professor realizou uma autocrítica em relação a sua atuação docente, reconhecendo que em alguns momentos também extrapola, agredindo verbalmente os alunos.

2.3 – O olhar dos diretores sobre as manifestações de violência no contexto escolar

Apesar do caráter informal e do objetivo da entrevista realizada em 2001 ser o de conhecer a realidade através de depoimento dos sujeitos escolares, o tema da violência escolar foi recebido com reticência pela direção das escolas. Observou-se que poucas informações e detalhes eram expressas pelo gestor, havendo uma afirmação bastante freqüente de que a violência escolar pairava em outras escolas e não naquela em que o entrevistado se encontrava. Em uma das escolas inseridas em localidade bastante carente, a direção pouco relacionou as condições sociais a possíveis manifestações de violência escolar.

Uma das diretoras disse que o preconceito maior entre os alunos refere-se à origem de moradia. Na escola há uma divisão entre os que moram no Cingapura (edifícios populares) e os que moram do outro lado. De iniciativas tomadas, menciona que, na época da entrevista, estava tentando implantar o Grêmio Estudantil. Comentou também que o grupo “Parceiros do Futuro” tem boa participação da comunidade e que ela, às vezes, vem aos finais de semana acompanhar atividades desenvolvidas por eles. Considera que a dificuldade maior é o trabalho com os professores, pois para ela, com os alunos é mais tranqüilo.

Ela também fez menção à presença de drogas lícitas, como o álcool, sendo usado precocemente pelos alunos. Sobre a estética dos alunos teceu comentários em relação ao uso de *piercing*, destacando o caso dos grupos que se identificam como *darks*. Esses vestem-se de preto e incluem uma ida ao cemitério para dormir, considerando esse comportamento uma violência, por ser fúnebre, melancólico, triste e auto-agressivo. Considera fundamental a formação dos professores na faculdade, aproximando mais da realidade, incluindo matérias como adolescência, relações afetivas, entre outros.

A diretora mencionou que vem observando a violência externa à escola, e observou que a mídia tem se mostrado conivente com esta violência desde as novelas até a invasão de programas como cidade alerta. Mencionou a violência no trânsito que, “mal abre o semáforo e a pessoa fica buzinando”. Para ela, o gesto é uma violência consigo mesma.

Outro depoimento é o de uma gestora de escola inserida em uma comunidade pobre, próxima a uma enorme favela da cidade. A diretora discorreu sobre o trabalho

desenvolvido e foi discreta ao mencionar a questão da violência local. Na ocasião ela não relacionou episódios ocorridos na escola e o contexto vivido pelos estudantes em sua comunidade. Em um determinado momento, citou um caso de preconceito sofrido por uma aluna que apresentava um problema nas pernas: “uma é mais curta do que a outra e os alunos chamavam de garrincha”. Relatou que chamou a aluna e disse que não precisava chorar, porque quando se tem um problema, precisamos ‘disfarçar’, citando como exemplo que a pessoa gorda precisa usar roupas largas e assim por diante. Outro caso relacionado ao tema da violência trata de um aluno que estava passando mal. Por não conseguir localizar a família, acionou a polícia, pois precisava levar o mesmo para o hospital. Nesse momento de chegada da viatura, mencionou que houve uma briga entre alunos na qual um saiu levemente ferido e que o aluno que havia provocado a briga foi embora. Falou da violência social, em sua opinião, agravada pela miséria e pela desestruturação familiar e de alguns problemas que enfrenta na escola em decorrência do tráfico de drogas.

Outro depoimento foi o de um gestor (vice-diretor) de uma escola situada dentro de uma favela, em situação de pobreza e miséria muito grande. O vice-diretor é um professor da escola, nasceu e mora nesta comunidade, então conhece bem a realidade, e sua gestão como vice-diretor foi legitimada pelos professores, alunos e funcionários. Na comunidade há um alto índice de desemprego, tanto entre adultos como entre jovens, ociosidade que vem contribuindo para formação de quadrilhas de seqüestradores, tráfico de drogas, roubos de carros e desmanches de carros. O vice-diretor relatou que os traficantes chamam a comunidade para participar de festas nos finais de semana, fazendo churrasco com carne e bebida roubada, distribuindo gratuitamente entre os convidados.

Segundo o vice-diretor, algumas famílias de alunos não têm o que comer e, para suprir a fome das crianças, fazem estas beberem água com açúcar. Na gestão anterior alguns professores foram agredidos fisicamente por alunos na sala de aula, outros alunos entraram em confronto verbal e, como formas de vingança riscam o carro do professor ou roubam o toca fita do carro. Antigamente alguns alunos chegavam atrasados e, para entrar, ameaçavam com uma arma o inspetor de alunos. O vice-diretor mencionou que houve caso de um aluno tirado da sala de aula, alegando na ocasião que era acerto de contas. Porém, soube-se depois que o aluno participou e ajudou em um roubo e, devido à prisão de um dos elementos, os

demais queriam que este aluno, menor de idade, assumisse o roubo pois ele seria protegido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Por todos estes problemas de violência, afirmou o vice-diretor: “é difícil ter um diretor que fique permanentemente na unidade”. Segundo o relato de um membro da escola: “os diretores vão conhecer a escola , mas não querem assumir , então este vice-diretor que é professor, foi eleito para ficar neste cargo até assumir uma outra pessoa”.

Outro depoimento interessante foi o de uma diretora, militante do movimento negro. O principal problema destacado quanto à questão da violência se refere ao fato da escola estar localizada entre duas favelas rivais, o que causa problemas de relacionamento entre os alunos advindos de uma e outra comunidade. Ela informou que, aos poucos, está conseguindo melhorar as relações entre os alunos dessas comunidades rivais. Apesar dos dados de realidade apontarem situações muito violentas, a direção da escola fazia questão de afirmar que não achava a “sua” escola violenta, realizando a distinção apontada por Sposito (2002) entre violência social e violência escolar. Violência para ela refere-se a casos extremos, que recebem cobertura e atenção da mídia. É muito consciente quanto às dificuldades sociais dos alunos, pois além de diretora da escola, é também moradora da região há muitos anos. Trata-se de uma região de baixo poder aquisitivo, com muitas casas ainda em construção, notando-se que há poucos recursos sociais disponíveis na comunidade.

Uma situação diferenciada trata de uma diretora que se mostrou bastante enérgica e autoritária. Enquanto eu aguardava o momento de atendimento, observei que a mesma falava muito alto com os alunos, chegando a gritar com os mesmos, deixando-os de castigo em frente à sala da diretoria, em pé. Apesar do local possuir um banco, os alunos de castigo não podiam sentar. Ela dizia que o lugar onde os alunos tinham que sentar era na sala de aula, mas como não se comportaram, deveriam ficar fora da sala em pé, até segunda ordem.

Ao relatar o trabalho desenvolvido na escola, ela não identificou manifestações da violência, afirmando que ali não aconteciam coisas graves a serem trabalhadas, comparada com outras experiências de unidades mais violentas.

No entender da diretora, sua forma de liderança e exercício da direção escolar, associado ao cuidado e ao padrão de conservação mantido pela escola parecem agradar a comunidade e os alunos. A mesma menciona que eles a respeitam, não

querem perder a vaga na escola, que é considerada a melhor da região. Na questão da segurança policial, a diretora chegou a fazer uma proposta para a Secretaria de Segurança Pública, para haver uma comunicação direta entre a escola e o batalhão policial da região, proposta que estava sendo testada. Encravada numa região muito violenta e desprovida de infra-estrutura, a escola encontra-se excessivamente grafitada e depredada.

A entrevista foi interrompida em alguns momentos por questões relacionadas a professores e alunos. Em relação aos primeiros por motivo de questões administrativas, quanto aos últimos por causa de uma briga entre alunos. Os pais compareceram a escola para pedir satisfação do ocorrido. A direção não estava informada sobre a situação. A briga ocorreu no pátio e um das alunas envolvidas ligou para os pais e estes compareceram, antes da direção ser informada.

Em outro depoimento, o diretor relata que está a um ano na escola e que fez várias intervenções na escola no sentido de recuperar a imagem e o crédito junto à comunidade escolar. Esclareceu que anteriormente a escola estava desacreditada, existia muita desistência de alunos, assim como não havia demanda para inscrições de alunos. O diretor foi funcionário de empresa e à noite ministrava aulas. Depois do desligamento voluntário na empresa, passou a dedicar-se integralmente à educação. Ao mencionar as atividades que vem realizando na escola, o diretor afirmou que a vivência e a visão administrativa, acumuladas na experiência com a empresa, associado à prática educativa e à social desenvolvida com o trabalho como professor, fazem-no dedicar uma atenção aos seus funcionários, especialmente no que diz respeito aos procedimentos de atendimento junto à comunidade e aos alunos. O diretor ressalta que acredita na importância da qualidade do bom atendimento; considera que não é porque é público que as pessoas devem ser atendidas de qualquer jeito.

Informa que fez uma reforma na estrutura física do prédio escolar pintando e reformando espaços. Essas mudanças contribuíram para a ampliação da escola e construção de duas novas salas de aula, necessárias devido à recuperação, a procura e aumento de demanda por estudo. O diretor expôs que tem uma visão de que a escola é da comunidade. Ele considera que ao acontecer algum problema, primeiro devem ser atendidos os pais e os alunos e depois os professores, para se buscar um consenso. Observou-se que há respeito à hierarquia na escola. Presenciei uma cena de aluno que entrou na sala da Direção e pediu que se

marcasse um horário para conversar com o diretor. Perguntado sobre a relação com os alunos, o diretor disse que acredita ser mais fácil o pai ou o aluno ter acesso a ele do que ter com o professor. O diretor considera-se muito presente, indo às salas de aula, conversar com os alunos e verificar os seus cadernos.

O diretor acredita que para combater a violência, é necessária uma estrutura de "vigilância" no "bom sentido". Entre outras estratégias, informou que, a qualquer momento, um funcionário ou o diretor podem entrar nos banheiros feminino e masculino. Considera que este procedimento pode ser um dos inibidores para enfrentar a violência. A meu ver, este procedimento repete práticas questionáveis de vigilância permanente sobre o que as pessoas fazem. Apesar de uma tentativa de tornar engraçado a vigilância permanente, como exposto em programas televisivos e em filmes sobre a ânsia de ver tudo que o outro faz, essa prática mantém um interesse de poder e controle absoluto sobre os passos do outro, instaurando uma relação de heteronomia e não de autonomia das pessoas.

Outra estratégia adotada é a de diluir os grupos identificados como "ganguês", que manipulam os demais. O diretor informa que um inspetor de alunos que foi contratado, mais com o papel de segurança da escola do que de inspeção, e fica observando e conversando com os alunos no intervalo. No caso de pichação da escola, o diretor informa que os próprios alunos denunciam os autores para a direção. Quando a denúncia é apurada e confirmada, tomam-se as medidas de reparo. Se confirmar a participação de aluno, este deverá pintar novamente o que estragou.

O diretor considera importante a convivência social de alunos e professores com a diversidade. Nesse sentido, a escola integra alunos deficientes físicos e alguns com deficiência mental às turmas, atendendo aos dispositivos legais sobre a inclusão educacional.

Chamou atenção para as considerações apresentadas pela Secretária de Escola que, em anos anteriores, já havia substituído o Diretor de Escola. Este tempo longo de interação fez com que a mesma conhecesse muito a comunidade escolar, além de, na época da entrevista, ter um filho matriculado na mesma. Ressaltou considerar necessária uma aproximação entre o docente com o jovem de hoje, para que a comunicação permita um entendimento mútuo e a existência de crescimento. Ela considera que as atitudes "rebeldes" e contestadoras marcam e caracterizam a juventude, e que isto deve ser de conhecimento dos profissionais que lidam com

essa faixa etária. Informou ainda que os episódios de maior violência concentram-se no período noturno. Os casos mais graves de violência interna - geralmente por indisciplina e desentendimento entre alunos - são registrados e dado ciência ao adolescente. Fez pouca referência a estes, sugerindo que a escola vivencia apenas dificuldades menos graves do que outras escolas da região. Sobre racismo ou preconceito, considera que o grande problema refere-se à discriminação que o sistema de ensino provoca entre os segmentos que trabalham na escola. Em sua ótica, os docentes são privilegiados na medida em que há possibilidade de crescimento funcional e de conhecimento da carreira. Sua argumentação apoiou-se nos impedimentos e perdas diante da ausência de plano de carreira dos funcionários. Sobre preconceito étnico, afirmou não constatar a existência entre suas funcionárias diretas e nem entre os docentes.

2.4 – Entre três olhares: análise comparativa

Para analisar as impressões colhidas das conversas que realizei com os sujeitos escolares, pesquisei alguns estudiosos que elaboraram uma tipologia que caracterizasse as manifestações de violência nas escolas. Um dos trabalhos, exposto no primeiro capítulo, que me interessou foi o desenvolvido por Tavares dos Santos (2001), num levantamento sobre as manifestações de violência em escolas públicas de Porto Alegre. O autor classificou os registros encontrados em dois grandes grupos: violência patrimonial e violência contra a pessoa.

Contudo, a interpretação das falas de alunos, professores e diretores tornaram evidente uma necessidade de buscar, entre os pesquisadores que tematizam a questão da violência e da violência escolar, um referencial que permitisse classificar melhor as violências mencionadas.

A violência patrimonial envolve a depredação de patrimônio, os furtos a equipamentos da escola e os furtos a bens e objetos pessoais. A violência contra a pessoa envolve registros de lesão corporal (incluindo aí casos de violência doméstica), roubo, furto e tráfico de drogas e invasão do espaço escolar por pessoas estranhas.

Essa classificação pareceu abrangente demais para a riqueza de detalhes dos relatos recolhidos por mim nas escolas pesquisadas. Daí, então, eu ter escolhido uma outra tipologia encontrada em Roberts (et. all.) (2002) uma tipologia que permitiria uma análise mais adequada dos depoimentos colhidos. Apoiando-se em Buss (1961, apud ROBERTS et all., 2002, p. 222) os autores apresentam alguns descritores de atos agressivos:

1. vitimização física direta ativa (socado, atingido, empurrado, chacoalhado, chutado ou se atiraram objetos neles; formas estereotípicas femininas - ser estapeado, ter o seu cabelo puxado e ser beliscado);
2. vitimização física passiva direta (ameaças ou ser seguido de modo que ficou tenso ou nervoso);
3. vitimização não-física ativa (diz respeito a gestos como atos verbais; envolvem xingamentos cruelmente provocados, ridicularizações, ameaças e ser importunado por telefone, ser importunado por comentário racista ou sexista; receber caretas);
4. vitimização não-física ativa indireta (difamação; quando o agressor ativamente se envolveu na vitimização não física, mas agiu longe da presença da vítima; são os atos mais difíceis de serem reconhecidos por pessoas com autoridade; inclui indagação se grafite ou coisas ruins foram escritas em paredes ou em lugares públicos sobre as pessoas – a agressão é cometida fora da presença da vítima e o agressor permanece anônimo; envolve fofoca ou rumores espalhados – atos que não deixam registro).

Os depoimentos e as conversas com os alunos e as alunas, somados ao exposto por professores e diretores, ilustram as **manifestações de violências no contexto escolar**, muito próximas dos referenciais apresentados no primeiro capítulo. A *violência patrimonial* foi lembrada no que se refere à má conservação do prédio e de alguns equipamentos da escola (salas de aula, bebedouros e banheiros sujos). Poucas situações retrataram roubos e furtos contra a escola, como foi o caso das câmeras filmadoras e de equipamentos de um laboratório de informática mencionadas por alunos. Entre os depoimentos de alunos, professores e diretores não houve menção explícita a situações de depredação e nem a práticas de pichação (geralmente feitas por adolescentes), embora tenham sido observadas algumas escolas com conservação patrimonial precária. Algumas iniciativas, citadas por alunos e diretores, dizem respeito a limpar a escola imediatamente à pichação mas não foi possível apreender se essa medida inibe a continuidade dos danos ao prédio escolar.

Para refletir sobre a *violência relacional*, considere importante apoiar-me nas categorias apresentadas por Roberts (2002) pois estas colaboram na apreciação das diferentes violências mencionadas.

A *vitimização física direta ativa* (Roberts, 2002) ficou mais evidente nas brigas entre alunas, prática essa mencionada por alunos, professores e diretores. A representação social que motiva o recurso à força para impôr-se como companheira de um determinado estudante não foi profundamente explorada neste trabalho, mas é possível afirmar que o fato de “ter um namorado” tem peso significativo entre as meninas, como se fosse uma espécie de troféu entre as jovens. Fico a pensar se o jovem cobiçado e disputado fica feliz e honrado com essa situação de agressão desencadeada. A meu ver, um elemento preocupante nas disputas por namorado é a qualidade do afeto que está em jogo: será que a afinidade e o desejo de estar junto justificam o uso da força para manter o relacionamento ou será que é a vaidade de possuir um relacionamento o elemento motor da disputa? Entre esses questionamentos sobre as alunas, pergunto-me também sobre a visão do namorado disputado: será que ele também se satisfaz diante das agressões desencadeadas entre duas pessoas que parecem gostar muito dele?

As brigas entre alunas são práticas e atos de agressão mais visíveis e muitas vezes transformadas em pequenos espetáculos públicos em portas da escola. Os depoimentos a que tivemos acesso entre as diferentes escolas mostram que é a ocorrência mais freqüente entre as violências escolares e tal incidência pode ser melhor compreendida na escola e pelos profissionais se for desenvolvida uma pesquisa que relacione a questão de gênero em contexto contemporâneo e a violência escolar.

Essa vitimização direta e ativa costuma ser passível de medidas de punição nas escolas mas, pergunto-me se os contextos envolvidos (coletivos e individuais) são considerados pela escola e se esta desenvolve um trabalho de construir práticas da não-violência. A punição, em si, é importante mas não é suficiente para construir uma cultura da paz. Para Jares (2002), o que é parte da natureza humana é o conflito e não a violência. Se o convívio entre as pessoas é uma possibilidade, discutir e subsidiar os jovens e as crianças com práticas que oportunizem construir espaços de diálogo e negociação inclui-se como atividades de uma cultura da paz. Nesse sentido, não é possível alimentar e incentivar a omissão das pessoas, sejam

esses profissionais da escola, colegas da escola ou familiares dos alunos envolvidos, e preservar a prática do acerto de contas.

Apondo algumas indagações questionamentos sobre o tema da briga como vitimização direta e ativa: a prática de violência à integridade física (bem como sua ameaça) não pode ser objeto de reflexão crítica nas aulas e na escola? Quando a escola assumirá a discussão sobre o valor da vida e da dignidade humana, elementos esses esquecidos e ignorados em situações de vitimização física direta e ativa? Os casos de abusos domésticos, sobre mulheres e crianças ainda são numerosos e pouco têm sido trabalhados nas escolas, com vistas à sua eliminação como prática relacional. Do mesmo modo que a palmatória e os castigos físicos nas escolas vêm sendo rejeitados e esquecidos como práticas corretivas, o apelo à força física como mediação para fazer valer a vontade de um sobre outro, precisa ser substituído pela capacidade de convencimento crítico e amoroso em outras relações sociais.

A *vitimização não-física ativa* foi bastante mencionada pelos depoimentos de alunos tanto nos confrontos entre professores e alunos, através de agressões verbais, como também através das ridicularizações implícitas no uso de apelidos entre alunos. Alguns professores já reconhecem e fazem a própria autocrítica sobre alguns exageros cometidos no uso da agressão verbal, mas é preciso que esse exercício se amplie. Os professores ainda limitam seu olhar para a manifestação da violência provocada pelo outro, no caso os alunos, e não por eles mesmos, conforme se observa nos depoimentos realizados.

Embora garantido na legislação brasileira, inclusive na Constituição Federal (1988), poucos cidadãos utilizam-se do direito de defender-se. Será que as ofensas caluniosas, tanto as dirigidas à alunos, quanto à professores não podem ser revertidas, primeiramente por uma conscientização sobre a importância do respeito à dignidade humana e às respectivas singularidades, e, depois, por ser considerado uma violação aos direitos da pessoa? A escola pode incluir essa temática entre as discussões de professores e alunos, com vistas a ampliar a cidadania e a valorizar o respeito à dignidade humana.

Tanto a *vitimização física passiva direta quanto a não-física ativa indireta* foram pouco mencionadas pelos alunos e questiono se houve desconhecimento dessas violências por parte deles. Um grupo de profissionais de uma das escolas fez uso dessa prática, no caso fazendo referência pejorativa a um dos turnos da escola

durante a entrevista realizada, mas não a reconheceu como uma manifestação de violência. Como foi ressaltado por Roberts (2002), essa última vitimização é uma violência sutil e de difícil reconhecimento. Em seus depoimentos, alguns alunos entrevistados indicam que professores, policiais e gestores se omitem em algumas situações de violência, inclusive diante de vitimização física ativa direta. Fica, ao final desse capítulo, a seguinte indagação: se há omissão diante de agressões físicas diretas, nos casos de atos mais difíceis de serem reconhecidos de violação aos direitos humanos, como proceder para identificar e superar essa violência?

Vale destacar que os docentes entrevistados fizeram colocações contundentes sobre o contexto que envolve a comunidade escolar e alguns mencionaram como a violência vivida pelos alunos os afeta e os sensibiliza para desenvolver um trabalho de melhor qualidade nas escolas públicas, que respeite e valorize o potencial da comunidade local. Porém, essa análise de contexto social parece ser pouco compartilhada e explorada em torno de projetos coletivos desenvolvidos pela escola. Essa lacuna indica uma possibilidade de se desenvolver um trabalho formativo entre os profissionais da educação de modo a explorar com maior detalhamento as estratégias adotadas pelos alunos na construção de suas relações e nos sentidos atribuídos por esses nos episódios que envolvem as práticas de violência, como foram as pesquisas realizadas por Carla Araújo (2001) e Sheila dos Santos (2002).

Após uma apresentação da leitura de mundo desenvolvida por diversos pesquisadores e exposta através do referencial teórico apontado pelos estudiosos da violência social e da violência escolar, desenvolvidos no capítulo 1, e considerando os depoimentos de alunos, professores e diretores deste capítulo 2, apresentarei no capítulo 3 as faces da violência discutidas por Paulo Freire.

Capítulo III



Paulo Freire e a compreensão da violência

*Aves da Noite! Asas de Horror! Voejai!
Que a luz trêmula e triste como um ai,
a luz do morto não se apaga nunca!*

(Mário Quintana)

Conforme exposto até agora, as violências no contexto escolar apresentam diferenciadas faces, ora objetivas, ora subjetivas. Em Paulo Freire busco ampliar e aprofundar essa percepção e compreensão da violência, relacionando-as com a injustiça e a opressão que permanecem presentes em nossa sociedade capitalista. Conforme indicado no início deste trabalho, contribuir com os educadores progressistas no sentido de identificar as diferentes faces da violência que envolvem e tecem “subrepticiamente” o cotidiano escolar, é um dos propósitos deste trabalho.

Em dezembro de 1996, Paulo Freire (re)lançou um grande desafio aos educadores diante da violência testemunhada por ele, sintetizando em sua consideração, todo um percurso de vida e amadurecimento. O educador afirma que é necessário assumir o papel histórico de luta contra os obstáculos que dificultam o usufruto de uma vida igualmente digna a todos os brasileiros e brasileiras, a todos os povos de nosso planeta. Ele instiga homens e mulheres a um posicionamento crítico diante do mundo e nos convida a assumir um compromisso com a luta histórica a ser empreendida por todos. Luta contra qualquer tipo de violência, seja ela contra a destruição do meio ambiente, a degradação das cidades, o desrespeito às marcas de memórias culturais e históricas, contra a agressão aos fracos, indefesos e às minorias ofendidas. Uma luta que se estende contra as discriminações, contra a impunidade que estimula o crime, contra o abuso e o desrespeito aos mais fracos. Paulo Freire (2000: 131) afirma que a luta contra todo tipo de violência é exigência imperiosa, e implica “confrontação justa, crítica (...) e a procura de soluções corretas” numa luta pela paz e pela justiça.

Também por meio de Paulo Freire, somos desafiados, como educadores e educadoras, a lutar por alternativas que possibilitem construir relações pedagógicas mais afetuosas e amorosas visando a emancipação e a libertação. Nesse sentido, apresentarei, nesse capítulo, um olhar em movimento: ao ler o mundo vivido, Freire reelabora e aprofunda permanentemente a crítica à violência – ato de opressão

sobre as classes empobrecidas – tendo o pensamento marcado pelas transformações que as circunstâncias de seu tempo vão trazendo, marcas que incorporam a indignação diante das atrocidades que continuam a reproduzir os mecanismos de exclusão na sociedade. Em sua primeira obra, *Educação e atualidade brasileira*, a questão da violência é problematizada como forma de dominação e negação do ser humano. Desde essa obra, o autor reafirma que a prática da violência deve ser enfrentada com uma educação que se faça ação cultural revolucionária e transformadora.

É com seu primeiro livro publicado, *Educação como prática da liberdade*, que tem início a divulgação do pensamento de Paulo Freire no Brasil e no mundo e, como marco inicial de disseminação de idéias, assumo como necessário incorporar algumas considerações que o autor destaca para contextualizar as suas afirmações sobre a educação e, mais especificamente, sobre a violência.

Para contextualizar a sua visão sobre violência, retomo algumas idéias que situam, histórica e textualmente, o olhar desenvolvido pelo autor. Para Paulo Freire (2003a:49), o ser humano é “um ser de História e de Cultura”: é um ser que cria e recria modos de viver, integrando-se às condições de seu contexto e utilizando-se das experiências herdadas. É um ser de História e Cultura, pois busca objetivar a si mesmo, discernindo e transcendendo as suas condições. Nesse sentido, a integração ao contexto vivido resulta de uma relação *com o mundo* e, não apenas, uma mera adaptação, acomodação ou ajustamento - considerados “sintomas da desumanização” (Id., ib.: 50). Esse processo de superação das condições adversas é também um movimento de humanização.

Paulo Freire ressalta que a humanização é constantemente ameaçada pela opressão (Id., ib.: 51). Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire assinala que uma das grandes tragédias do ser humano moderno está em renunciar – sem o saber – a sua capacidade de decidir. O ser humano não se considera como sujeito, rebaixando-se à condição de puro objeto, como reflexo dos tempos dominados por mitos e pela publicidade organizada.

A violência da classe dominante atua através da negação da humanização de todos, através da negação da vocação humana: negação que se materializa na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Para o autor, roubar a humanidade de alguém é também uma distorção da vocação do ser mais.

O autor (FREIRE, 2003a: 52) observa que “o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham”. A humanização ou desumanização, sua afirmação como sujeito ou sua minimização como objeto, dependem, em grande parte, da captação ou não da dinâmica desses elementos. Paulo Freire (Id., ib.: 53) constata que em várias partes do mundo

é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. (...) É a armadura, acrescentemos nós a que o homem se escraviza e dentro da qual já não ama. (...) Percebe apenas que os tempos mudam, mas não percebe a significação dramática da passagem, se bem que a sofra. Está mais imerso nela que emerso.

Numa referência direta ao contexto vivido no Brasil dos anos 60, o autor (Id., ib.: 54) ressalta que o educador não mais poderia permanecer desligado do “tecido geral do novo clima cultural que se instalava, como se pudesse ele operar isoladamente”. Na fase de transição cultural em que o país mergulhava, afirma que

esta passagem, absolutamente indispensável à humanização, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. (Id., ib.: 66-67)

Paulo Freire (Id., ib.: 55) enfatiza que não observava nenhum vínculo dialógico entre elites e massas, uma vez que as primeiras entendiam que as últimas deveriam apenas seguir suas orientações e obedecê-las. Naquele momento, afirma o autor:

dividem-se os homens e as instituições (...) que comportavam categorias intermediárias, em reacionárias e progressistas. Em homens e instituições que apenas estavam NO trânsito e homens e instituições que não estavam apenas, mas também eram DO trânsito (Id., ib.: 58).

Referindo-se aos que se consideravam ativamente inseridos na fase de transição, Freire faz uma referência à **radicalização** - expressão de um enraizamento do ser humano na opção que faz do mundo que se quer construir. Na

concepção do autor, esta radicalização é positiva “porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa’ (Id., ib: 58). Nesse sentido,

o homem radical na sua opção, não nega ao outro o direito de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido do seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo (Id., ib.: 58).

Pedagogia do Oprimido foi escrito em um contexto em que Paulo Freire encontrava-se exilado e vivendo no Chile. É um momento em que o autor imprime às suas obras uma concepção radical, trazendo os temas da conscientização, da revolução e do diálogo para a prática libertadora de educação. É nessa obra que Paulo Freire especifica como se dá a “pedagogia” do oprimido, como a educação bancária enquanto instrumento da opressão de um ser humano sobre outro produz a imobilização da sociedade. É também nesse livro que o autor vai revelar algumas das faces mais contundentes da violência que criam e recriam a injustiça e a desumanidade entre homens e mulheres, especialmente dentro do meio educacional.

Nessa obra, o autor dedica-se, entre outros aspectos, a explicitar as características da violência dos opressores. Paulo Freire considera que a liderança revolucionária deve assumir seu papel protagonista diante da história que se descortina, não podendo permanecer passivo diante da violência do dominador (FREIRE, 1987:13).

Paulo Freire aponta indicações de como se processa histórica e dialeticamente a relação violenta entre homens:

- a) a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser;
- b) a resposta dos oprimidos à violência daqueles encontra-se na luta e no anseio de busca do direito de ser;
- c) os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser;
- d) os opressores constroem mecanismos de continuar proibindo os oprimidos de ser mais, às vezes até fazendo uso de uma falsa generosidade;
- e) os oprimidos, lutando por ser - estando crítica e conscientemente atentos ao mundo que os cerca e os condiciona -, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, restauram a humanidade que haviam perdido através do uso da opressão;

f) para o autor, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor (FREIRE, 1987: 24).

Paulo Freire (op. cit.:25) afirma que a libertação dos oprimidos confrontará os opressores, de modo que esses sentirão como se realmente estivessem na condição de oprimidos. Estes sujeitos da real violência, os opressores, colocarão restrição a tudo, em nome do direito de todos, fazendo parecer uma profunda violência contra seu direito de pessoa, pessoa opressora. O autor lembra que essa violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se fazem legatários históricos, formando-se um clima geral de legitimação da ordem estabelecida. Esse clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Para Freire (id., ib.), os opressores, no uso de seu poder, desenvolvem uma consciência necrófila, transformando pessoas e tudo que está ao seu redor em objetos de seu domínio: “A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando.” (id., ib.:25) O autor enfatiza que a violência é real “porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais” e estabelece a relação opressora.

As considerações presentes em outro livro, *Ação cultural para a liberdade*, permitem perceber que Paulo Freire trata o tema da violência de uma perspectiva macro-estrutural. Para ele imposição de silêncio às massas é uma forma de poder, assumida em determinados governos (por exemplo, os autoritários) de diversos países, incluindo a América Latina. É um modo de administrar que se concebe e se faz por meio do cerceamento e do controle sobre o modo de fazer das pessoas. Diante da experiência histórica sofrida por diversas nações, por homens e mulheres, Freire expõe sua preocupação maior em promover uma ruptura com a **cultura do silêncio**.

Paulo Freire deixa claro que a classe dominante firma-se em sua hegemonia na medida que violenta grupos e classes, sufocando seus anseios, desejos e necessidades, impondo-lhes e inculcando-lhes uma cultura do silêncio e do conformismo. Ao negar sua “vocação de ser mais”, impõe um violento modo apático de viver, no qual as classes oprimidas vêem-se impossibilitadas de superar sua condição de exclusão. Paulo Freire, desde seus primeiros trabalhos publicados no final dos anos 60 e início de 1970, tematiza a questão da violência enfocando a negação de direitos de grupos sociais marginalizados: ele utilizava a expressão “negação do ser mais” a que homens e mulheres eram submetidos pela classe

dominante. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores.

As condições materiais são as primeiras a negar o ser humano que vive entre o povo: é a fome, a falta de moradia, a falta de condições mínimas e básicas de sobrevivência que vão retirando, pouco a pouco, a perspectiva e o sonho de superar sua própria condição. Uma situação e uma condição de vida que obrigam homens e mulheres a sufocarem uma característica ontológica do ser humano - a capacidade de enfrentar obstáculos, superando limitações por meio da sua capacidade de criação. Instituições e organizações diversas são forjadas de modo a cultivar e disseminar a ideologia do conformismo e da negação da possibilidade de mudança. A escola tradicional está entre estas instituições que moldam alunos e professores, formando-os para a submissão aos projetos e anseios hegemônicos de acumulação e exclusão social.

Essas considerações iniciais permitem contextualizar a compreensão de homem e mundo de Paulo Freire e permitem situar sua crença na capacidade do ser humano superar coletivamente e historicamente a situação de opressão em que se encontra.

Após o estudo de dez obras publicadas (individualmente, não em parceria com outros autores) que fazem referência direta à temática da violência, tendo-me dedicado a compreender o movimento que o pensamento de Paulo Freire desenha sobre a violência, apresento o percurso de exposição que almeja dar conta das nuances ressaltadas pelo autor. Esclareço que a exposição aqui apresentada é fruto de uma leitura temática que, no esforço de sistematizar o objeto de estudo, acaba por alterar a dinâmica do pensamento originalmente elaborado pelo autor. Nesse sentido, reconheço que um dos limites da presente produção textual está no recorte que ora apresento, privilegiando as considerações específicas do autor sobre a violência e seus termos derivados. Sempre que possível, contextualizo, ao longo do capítulo, os trechos escolhidos em suas obras, de modo a atenuar os efeitos limitadores de uma leitura que seleciona fragmentos e os repõe num outro contexto - no caso, o contexto de uma tese sobre as violências no contexto escolar.

A riqueza e o caráter crítico do olhar de Paulo Freire sobre a questão da violência, confirmam a necessidade de se distinguir a sua exposição em um capítulo próprio, realizando uma explanação mais adequada de suas considerações.

O termo “violência” não é utilizado como título ou sub-título de nenhum de seus trabalhos, à exceção de alguns artigos em revista ou jornal. Todavia, desde seu primeiro trabalho - *Educação e atualidade brasileira* - o tema violência foi denunciado em suas diferenciadas nuances e faces, tanto no nível macro-estrutural da sociedade, como nas relações interpessoais e na relação opressor-oprimido.

As afirmações que explicitam a concepção e o olhar de Paulo Freire foram agrupadas de acordo com os enfoques dados por ele para a violência. Esse formato teve a intenção de visualizar melhor os entraves e os caminhos encontrados nas práticas da violência. Como afirmado anteriormente, para Paulo Freire, a violência é construção dos opressores diante de uma consciência que se funda na exploração, na opressão e na injustiça que, entre outros elementos, nega o direito de ser. A ação dos oprimidos é uma reação histórica à violência que eles aprenderam com os opressores: por um lado, pode ser uma reprodução do **opressor introjetado** (violência horizontal) e, por outro, uma luta para (re)conquistar o direito de ser. A educação dos opressores, aquela que alimenta a violência e a reprodução das injustiças, foi apresentada como a **educação bancária**. Já a **pedagogia da esperança**, aquela que semeia, cultiva e celebra a vida, que convida e assume os oprimidos como sujeitos revolucionários de sua própria história é a educação libertadora.

Além de identificar, reconhecer e apontar situações violentas dos opressores que se mantêm atuais, Paulo Freire ressalta as possibilidades de construção que podem violar e transgredir a ordem estabelecida, em uma **ação cultural revolucionária** da sociedade em relação às violências. Para expor tais considerações, organizo o presente capítulo em **duas partes**. Primeiramente apresento a caracterização elaborada pelo autor sobre a prática da violência, protagonizada pelas classes opressoras. Numa segunda parte da exposição, são consideradas as afirmações do autor sobre a violência dos oprimidos. Para Paulo Freire, os oprimidos são uma decorrência histórica e concreta da violência dos opressores e, assim, eles não podem ser confundidos como seus protagonistas. A convivência histórica com a violência dos opressores pode fazer dos oprimidos reprodutores de práticas opressoras: o oprimido introjeta o ser e o fazer dos opressores, desconhecendo que é hospedeiro de algo que não é seu. Paulo Freire acredita na capacidade dos oprimidos de superarem a violência dos seus

opressores, confrontando com consciência crítica e amorosidade a consciência necrófila do opressor.

3.1 – A violência social como construção histórica do opressor

Iniciaremos a exposição pela primeira afirmação direta sobre violência, presente tanto em *Educação e Atualidade Brasileira* como em *Educação como Prática da Liberdade*, obras em que Paulo Freire reporta-se ao antidiálogo presente nas práticas do **assistencialismo**,

assistencialismo que deforma o homem, que “domestica” o homem. O seu grande perigo está na violência do seu antidiálogo que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência que, nas democracias, há de ser cada vez mais crítica (FREIRE, 2003b: 16).

Paulo Freire afirma que o antidiálogo do assistencialismo guarda uma dupla contradição: primeiramente trata a pessoa como um objeto, retirando sua “vocação de sujeito”. É um processo que, sutilmente, retira do ser humano a sua capacidade de decidir sobre o caminho que quer percorrer e que quer construir para si e para seus próximos. Presente no desenvolvimento do capitalismo como a reificação do homem e é discutido por autores como Fábio Konder Comparato (2003). Além desse aspecto, é uma prática que trata aquele que recebe a assistência como um objeto passivo, retirando do ser humano a possibilidade de participar do processo de recuperação e superação das adversidades. Desse ponto de vista, a violência reside no ato de impedir o ser humano de assumir um diálogo crítico com o mundo envolvente.

O assistencialismo presente no Brasil ao longo dos anos 50 e 60 promoveu uma massificação que retirou do homem comum o seu comprometimento e a sua responsabilidade perante a luta por melhores condições de vida para si e para sua coletividade, uma vez que “no assistencialismo não há responsabilidade, não há decisão, só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem” (FREIRE, 2003b: 17).

No caso das escolas públicas paulistanas, em algumas ocasiões observo práticas assistencialistas que acabam por induzir um imobilismo na medida em que as pessoas, simples e ingênuas em sua origem, limitam-se a sobreviver de doações e bolsas oferecidas. Na minha história pessoal, essa prática, que já pertence à história da educação brasileira, se deu com a presença da “caixa escolar”, ainda nos anos 50. Minha mãe fez uso do apoio proporcionado pela assistência oferecida na época. Essa tutela do Estado acabou criando uma espécie de cultura que sobrevive da assistência. Ao se interpretar como obrigação do governo e direito de quem o recebe, pouca é a consciência crítica sobre os programas assistencialistas. Faz-se necessário ampliar as condições para que a renda dos brasileiros seja melhorada permanentemente e não apenas de forma complementar e atrelada à boa vontade dos governantes.

Referindo-se ao momento de **transição** entre uma “sociedade fechada” e uma “sociedade democrática”, o autor faz uso da expressão “violento” para citar o contexto vivido nos anos 50 e 60 no Brasil:

Sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se (FREIRE, 2003a, p. 43).

Os violentos embates desse período histórico tratavam da mudança de mentalidade entre modelos de sociedade e de desenvolvimento: as regalias e vantagens da sociedade patriarcal e latifundiária estavam ameaçadas por interesses da burguesia urbana e pela possibilidade de maior esclarecimento e consciência histórica. Hoje atravessamos um período de decadência e desgaste dos modelos neoliberal e predatório, ambos comprometidos com um desenvolvimento da economia que aumenta vertiginosamente a concentração de renda, acentua a desigualdade e a pobreza dos trabalhadores e dos desempregados, além de afetar o meio ambiente com diversos desastres ambientais. Em contraposição ao projeto econômico e social neoliberal, observamos o crescimento do *Fórum Social Mundial*, cuja mentalidade é se contrapor a essa mentalidade desenvolvimentista.

A idéia de embate violento entre sociedades, uma que ia e outra que estava por vir, revela a existência de conflitos e confrontos entre concepções de

desenvolvimento e do modo como os seres humanos produzem e reproduzem sua existência, esse é um movimento que periodicamente observamos na história.

Entre outras características desse tempo, Freire recupera historicamente a marca do **mutismo** do povo brasileiro, mutismo que estava vinculado ao modelo de colonização adotado no Brasil, somado à presença da mão-de-obra escrava e migrante como força produtiva agrícola. Com o desenvolvimento industrial nos anos 40 e 50 e a crescente migração da zona rural para a urbana, foram sedimentadas algumas práticas assistencialistas, que reforçaram a dominação sobre o povo. No dizer de Freire, essa “violência arrogante dos trópicos” (op., cit.: 77) promoveu a formação cultural do homem comum brasileiro, submisso ao “mandonismo” e ao “paternalismo” gerando a convivência com a “violência do feitor” (Id., ib.: 81).

A violência do **antidiálogo** (e a imposição de silêncio) decorre de uma prática histórica, incorporada no Brasil como algo comum, parte da prática de exploração e de dominação. Ao povo brasileiro restava apenas obedecer às ordens e desejos do senhor de engenho, às do administrador municipal, às do rei ou às ordens do governador de província. Em *Ação cultural para a liberdade*, lembra que

As sociedades que experimentam a agudização deste momento histórico vivem um clima de pré-revolução, de que o contrário antagônico é o golpe de estado. E a maior ou menor violência deste depende, não do caráter mais ou menos humanitário destas ou daquelas forças armadas, mas do nível em que se encontre a luta de classes na sociedade que o sofre (FREIRE, 1981: 62).

Tomando como referência a experiência brasileira, junto ao movimento de **Educação Popular** – que congregava diferentes atores sociais – o autor faz referência à violência num contexto histórico em que as iniciativas populares emergiam nos anos 60. Paulo Freire considera que os planos traçados pelos setores populares, e particularmente aqueles envolvidos com a educação popular, poderiam ter desencadeado “um violento choque eleitoral em certos setores tradicionais (...) na medida em que desaparecia o desconhecimento legal da cidadania política de uma grande parte da população brasileira adulta” (FREIRE, 1979: 11).

Cabe aqui a exemplificação quanto à concretude e força do antidiálogo que durante muitos séculos negou o direito de voto ao homem comum brasileiro, e à mulher somente o conquistou no século XX. No caso dos analfabetos, dos jovens maiores de 16 anos e dos povos indígenas o reconhecimento do direito político deu-

se, recentemente, com a Constituição Federal de 1988. Esse impedimento ao direito de exercício político comprometeu o envolvimento do brasileiro com o futuro de sua comunidade uma vez que ele deixava de indicar (através do voto) aqueles que iriam decidir sobre sua cidade, seu estado, seu país. Uma comunidade não é representativa e nem representada se a maior parte dela é excluída de um processo de escolha importante, como ocorria antes da Constituição de 1988. Essa exclusão de parcela do eleitorado mantinha os interesses daqueles que ocupavam e dominavam os espaços políticos.

A cultura do silêncio, já mencionada como mutismo - histórica e culturalmente imposta ao povo brasileiro - revela outras faces da violência, como demonstraram as experiências de governos autoritários. Paulo Freire faz menção ao processo histórico do Brasil e a várias experiências ditatoriais dos anos 60 e 70, que marcaram a história dos trópicos, destacando a violência como imposição de silêncio aos povos:

Voltemos, porém, a algumas considerações de natureza histórica. Sob o impacto das transformações infra-estruturais que produziram as primeiras “rachaduras” nestas sociedades, umas, mais do que as outras, entraram na etapa atual de transição histórico-cultural. No caso particular do Brasil, este processo começa com a abolição da escravatura nos fins do século passado, acelera-se durante a primeira guerra mundial, intensifica-se com a crise de 1929, enfatiza-se com a segunda guerra e prossegue até 1964, quando o golpe militar condena violentamente a nação ao silêncio (FREIRE, 1981: 60).

Em *Ação cultural para a liberdade* o autor faz uma longa referência à violenta imposição do silêncio às massas, associada a uma submissão a países dominantes (servilismo), como foi a presença dos EUA na “modernização e desenvolvimento” do Brasil nos anos 60 e 70, no contexto da ditadura militar, conforme expresso a seguir:

O golpe militar brasileiro que, pitorescamente, se vem chamando a si mesmo de revolução, e que derrubou o governo Goulart em 1964, tem seguido uma política coerente: submissão à metrópole, associada a uma violenta repressão e imposição de silêncio às massas populares. Uma política de submissão tão incondicional à metrópole seria incompatível com uma, pelo menos débil, abertura política de que decorresse uma presença mais atuante das massas populares. Inviável seria também, repitamos, uma política de independência com relação ao imperialismo, sem a ruptura da cultura do silêncio (op. cit.: 58).

Percebe-se que a violência se manifesta através da imposição de silêncio e que a história dessa prática foi associada a uma submissão à outra nação, considerada superpotente. Criam-se condições para que a dominação seja reproduzida em diferentes níveis da sociedade.

É importante ressaltar que há uma diferença entre violência como “imposição de silêncio” e como “cultura do silêncio”, ambas consideradas como práticas de violência. O tema da cultura do silêncio é tratado desde a *Educação e atualidade brasileira*, numa referência à condição historicamente construída de impor ao homem a condição de ser mero objeto dos grupos dominantes. Ao longo dos anos 50 e 60, Paulo Freire vai se opondo a essa prática por meio de suas atividades no SESI, tecendo severas críticas ao assistencialismo dominante. Já o tema da “imposição do silêncio” é tratado em *Educação como prática da liberdade*, quando a obra é publicada após o exílio do autor. A imposição de silêncio é violência alcançada através de diferentes meios e, associada à cultura do silêncio, oportuniza o **servilismo** dos países às nações dominantes.

Considerando as diferentes experiências ditatoriais que passaram a existir nos anos 50, 60 e 70, Paulo Freire afirma que “o Terceiro Mundo, em última análise, é o mundo do silêncio, da opressão, da dependência, da exploração, da violência exercida pelas classes dominantes sobre as classes oprimidas” (op., cit.:102).

O autor lembra que, “ao institucionalizar a violência, de que decorre uma insegurança generalizada, o golpe de estado reforça o velho clima da cultura do silêncio” (Id., ib.: 65). Entre outras experiências de violência, decorrentes de governos ditatoriais, Freire destaca a ditadura de Fulgêncio Batista, em Cuba, anterior à liderança de revolucionários como Fidel Castro (FREIRE, 1987:94). Também existe menção à violência colonialista (FREIRE, 1978:10-11), intensamente vivida por países africanos como Cabo Verde e Guiné-Bissau. Há referência à violência destrutiva da minoria dominante do Haiti (FREIRE, 1998: 161), da violência golpista do Chile e do golpe violento que chegou à Argentina.

Tratando do tema do servilismo e da cultura do silêncio, Paulo Freire refere-se ao papel dominante das **igrejas conservadoras**, afirmando que

quanto mais imersas na cultura do silêncio estejam as massas populares, quanto maior for a violência das classes opressoras, tanto mais tendem aquelas massas a refugiar-se em tais Igrejas (FREIRE, 1981: 94).

Em outra passagem ele continua, afirmando que :

É por esta razão também que as Igrejas tradicionalistas perduram, na transição, inclusive nos centros urbanos, modernizando-se. E a tendência de tais Igrejas é prestigiar-se desde que, esgotada a etapa do populismo, em certas sociedades latino-americanas, elas entrem em nova transição, caracterizada por regimes militares violentos (Op. cit.: 98).

Em *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire dedica uma significativa nota de rodapé para conceituar e situar a idéia de **violência como imposição de silêncio**, comentada anteriormente. Para ele “toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta” (FREIRE, 2003a: 58, nota de rodapé 14). Em *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987: 13) e em *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996b: 35), o autor acrescenta a esses elementos a idéia da injustiça como elemento da violência.

Aqui é possível destacar que violência é a exploração presente numa relação, como ocorre no caso da tradição capitalista quanto à relação entre capital e trabalho. A dominação é violência quando um ser se coloca acima de outro, submetendo-o a situações de desprezo ou humilhação. A opressão e a injustiça são faces da violência e esta expressão – a “violência do opressor” – será utilizada com grande freqüência por Paulo Freire.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996b:35)

Paulo Freire reafirma que a relação opressora é que inaugura a violência, pois “não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de violência” (FREIRE, 1987:42). E, para o educador, é necessário que os oprimidos possam tomar consciência do contexto de violência a que são submetidos:

Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade, não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas, de simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado (FREIRE, 1996b: 89).

Freire ressalta que a relação violenta,

é, a um tempo, desamor e óbice do amor. Óbice ao amor na medida em que dominador e dominado desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, *se fazem coisas. E coisas não se amam* (FREIRE, 2003a:58, nota de rodapé 14).

O autor reafirma esta compreensão em *Conscientização: teoria e prática da libertação* ao reportar-se à distinção entre a luta dos oprimidos e o óbice de amor dos opressores:

E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade (FREIRE, 1979:31).

Paulo Freire considera que há violência na medida em que o ser humano deixa de envolver-se com o seu futuro, prática que ele chama de **desproblematização do futuro**. Em seu entender, “a desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana” (FREIRE, 1996b:82). Ele esclarece que “matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a pura coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores” (FREIRE, 1987:73), que “criam a situação concreta em que geram os ‘demitidos da vida’, os esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1987:43). Nesse sentido, esclarece que o sujeito da violência manifesta uma consciência necrófila, transformando pessoas e tudo mais a seu redor em objetos de seu domínio: “a terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando” (FREIRE, 1987: 25).

Entretanto, esses seres humanos opressores não reconhecem e nem assumem a autoria de atos violentos pois, “desnudar-se de seus mitos e renunciar a

eles, no momento, são uma 'violência' contra si mesmos, praticada por eles próprios [os opressores]. Afirmá-los é revelar-se" (FREIRE, 1987:89).

Em *Educação como prática da liberdade*, o autor aponta que a consciência dominadora admite para si o direito de definir, caracterizar, localizar a violência, de modo que "se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta" (FREIRE, 2003a:58, nota de rodapé 14). Essa mesma consciência dominadora, "essa mesma classe opressora, na sua hipocrisia, indica como 'violentos' os oprimidos quando [estes] encontram-se em situação de reação à violência dos opressores" (FREIRE, 2003a: 42). Importante o destaque apresentado pelo autor quando afirma:

Se então a marginalidade não é uma opção, os chamados marginais foram expulsos, objetos, portanto, de uma violência. Na verdade, violentados, não se acham porém "fora de". Encontram-se dentro da realidade social, como grupos ou classes dominadas, em relação de dependência com a classe dominante (FREIRE, 1981:39).

Reiterando essa compreensão, Paulo Freire (op. cit.:65) recupera historicamente o autoritarismo que a violência da direita, sua postura aristocrática e seus mitos, se dissemina oprimindo as classes populares:

Ultrapassaram os primeiros embates que muitos de seus companheiros de travessia não resistiram, o que não quer dizer, porém, que todos cheguem a suportar as provas mais duras que têm ainda pela frente. É que, se, em certo momento do processo, a violência dos opressores se exercia quase exclusivamente sobre a classe operária, poupando, o mais das vezes, os intelectuais comprometidos, pois que estes, em última análise, fazem parte da mesma totalidade das classes dominantes, em outro, aquela violência se faz indiscriminadamente. É como se a violência se "democratizasse"... (Id, ib.:91).

O autor afirma que a violência dos opressores produz uma espécie de cansaço existencial e de anestesia histórica das classes populares, o que reafirma a prática necrófila:

Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de cansaço existencial que, por sua vez está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*, em que se perde a idéia do amanhã como projeto. (FREIRE, 2001: 27).

Ao relacionar **violência e poder**, Paulo Freire destaca dois aspectos: um relativo à consciência possessiva e outro à burocratização do poder. Sobre o primeiro aspecto, afirma que

esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. (op. cit.:45).

Porém, a possessividade não é suficiente para manter-se no poder. Freire afirma que a sua manutenção camufla-se e assume ares burocráticos para, violentamente, reprimir as tentativas de mudança. Sobre a permanência da violência enquanto forma de poder, o autor ressalta que mesmo em transição revolucionária, existem pessoas que “como seres duais²² (...) aceitam também (...) o poder que se burocratiza e violentamente os reprime” (id., ib.:91).

A **violência como negação do outro** é outra constatação muito ressaltada pelo autor (FREIRE, 1987:30 e 42). No entender de Paulo Freire, a negação se dá na medida em que “a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser” (op. cit.:43), o que caracteriza a instauração de uma situação objetiva de violência (id., ib.:42).

Situação concreta de violência é a negação do outro quando “os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem sujeitos de seu próprio movimento” (id., ib.:74). São ocasiões em que alguns homens proíbem os outros que sejam sujeitos de sua busca. Expressando sua indignação, Paulo Freire assim se pronuncia sobre a imoralidade desta negação e anulação do ser humano:

Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também. Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna um puro objeto, com sua maior ou menor dose de convivência (FREIRE, 2001: 45).

²² Paulo Freire analisa a dualidade do ser humano como manifestação da consciência oprimida e da consciência opressora: no caso do oprimido, a dualidade revela a contradição entre o sujeito histórico (vocação ontológica de todos os seres humanos) e o proibido de ser mais (FREIRE, 1987:42).

Outro prisma abordado pelo autor é o da **violência como invasão cultural**, prática essa “indiscutivelmente alienante (...) sempre uma violência ao ser da cultura invadida” (FREIRE, 1987:149). O autor menciona que “os bem intencionados” muitas vezes continuam a praticar a invasão cultural, em um exercício de antidiálogo e de *falsa generosidade*. Nesse sentido, o autor afirma que a falsa generosidade não é um ato autêntico de amor, que contribui com os oprimidos na construção de sua autonomia e de sua leitura crítica sobre o mundo. Paulo Freire estabelece uma relação significativa entre violência, falsa generosidade e invasão cultural ao ressaltar que:

Os bem intencionados, isto é, aqueles que usam a “invasão” não como ideologia [...] terminam por descobrir, em suas experiências, que certos fracassos de sua ação não se devem a uma inferioridade natural dos homens simples do povo, mas à violência de seu ato invasor (id., ib.:153/154).

A relação “falsa generosidade-invasão cultural” aproxima-se da construção desenvolvida por Pierre Bourdieu (1994) sobre a violência simbólica. Considerando o contexto social excludente que vivemos e os fins sociais que a escola foi criada na sociedade capitalista, é importante que professores, educadores em geral, alfabetizadores e formadores de alfabetizadores dêem atenção à questão da falsa generosidade que reveste as práticas pedagógicas e curriculares atuais. Observa-se de forma muito expressiva que os conhecimentos discutidos e veiculados na escola pouco vêm atraindo e animando os estudantes de um modo geral, indiferença essa carregada de um forte risco de imobilizar a capacidade histórica do ser humano. Ao reconhecer que a falsa generosidade acaba traduzindo uma manifestação de violência, os educadores podem exercitar sua capacidade crítica e auto-crítica, revendo suas práticas de modo a somar, fortalecer e enriquecer culturalmente a luta dos oprimidos por um outro mundo possível.

Paulo Freire refere-se ao uso da **violência física** como recurso da opressão, especialmente contra os oprimidos:

Daí que toda ação que possa, mesmo incipientemente, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos (FREIRE, 1987:138).

Ele reafirma essa compreensão quando lembra que “as elites sabem tão bem disto que, em certos níveis seus, até instintivamente, usam todos os meios, mesmo a violência física, para proibir que as massas pensem” (FREIRE, 1987). Ainda sobre a reação violenta dos opressores, Freire ressalta em outra obra que,

As classes dominantes metropolitanas, com um alto poder manipulador, que a modernização do sistema capitalista lhes possibilita, podem enfrentar suas crises mais “suavemente” que as classes dominantes da sociedade dependente. A estrutura dependente é demasiado débil para suportar a mais mínima presença das massas populares em atitude contestadora. Daí a freqüente violência com que respondem aos primeiros sintomas de reivindicação popular (FREIRE, 1981:57).

Questão presente entre as reflexões sobre o uso da violência física é a que se refere ao **castigo físico**, medida considerada corretiva até os anos 60 e 70 e que, para o autor, deveria ser substituída (FREIRE, 1998:25). Referindo-se a uma pesquisa que desenvolvera, ainda nos tempos do SESI, com cerca mil famílias de alunos, o autor expressa sua surpresa quanto aos resultados sobre a relação de pais e mães com seus filhos e filhas, mencionando essa face da violência:

Me lembro de que, apurados os resultados, me tornei, ainda que já esperasse, assustado com a ênfase nos castigos físicos, realmente violentos, na área urbana do Recife, na Zona da Mata, no agreste e sertão, contrastando com a ausência quase total, não apenas dos mesmos, mas de castigos, em áreas pesqueiras. Parecia que, nestas áreas, o horizonte marítimo, as lendas sobre a liberdade individual, de que a cultura se acha “ensopada”, o confronto dos pescadores em suas precárias jangadas com a força do mar, empreitada para homens livres e altaneiros, as fantasias que dão cor às histórias fantásticas dos pescadores, tudo isso teria que ver com um gosto de liberdade que se opunha ao uso sobretudo dos castigos violentos (op. cit.:21).

Em *Professora sim, tia não*, o autor reafirma sua preocupação com a problemática das relações que mantêm a cultura do castigo, apresentando o relato de uma reflexão realizada com uma mãe que o indagara sobre o assunto:

‘Por que você não muda um pouco a forma de castigar? Veja, não lhe digo que acabe de uma vez com o castigo. Pedrinho até que estranharia se, a partir de amanhã, você nada mais fizesse para puni-la. Digo só que mude o castigo. Escolha alguma forma de fazê-

lo sentir que você recusa um certo comportamento dele. Mas, através de uma forma menos violenta. Por outro lado, você precisa ir demonstrando a Pedrinho, primeiro, que você o ama, segundo, que ele tem direitos e deveres. Direito, por exemplo, de brincar, mas tem o dever de respeitar os outros. Direito de achar o estudo aborrecido, cansativo, mas também tem o dever de cumprir com suas obrigações'. Pedrinho, como todos nós, precisa de *limites*. Ninguém pode fazer o que quer. Sem *limites* a vida social seria impossível (FREIRE, 1997:73).

Uma discussão importante trata da **violência do analfabetismo**, quando o autor assim se pronuncia:

Esta é uma das violências que o analfabetismo realiza – a de *castrar* o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura. Mesmo que não zere as milenar e socialmente criadas relações entre linguagem, pensamento e realidade, o analfabetismo as mutila e se constitui num obstáculo à assunção plena da cidadania. E as mutila porque, nas culturas letradas, interdita analfabetos e analfabetas de completar o ciclo das relações entre linguagem, pensamento e realidade, ao fechar a porta, nestas relações, ao lado *necessário* da linguagem escrita. É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar (FREIRE, op. cit.:7).

Em *Professora sim, tia não*, na “Segunda Carta”, intitulada “Não deixe que o medo do difícil paralise você”, o autor (FREIRE, 1997:27) discute “o medo paralisante que nos vence antes mesmo de tentar, mais energicamente, a compreensão...”, referindo-se a situações cotidianas difíceis e enfrentadas por todos, na escola ou em rotina doméstica. Como resposta ao medo e distinguindo-o do pânico e das situações que ultrapassam o medo, o autor faz uso da expressão violento, conforme se segue:

Com estas reflexões quero sublinhar que o *difícil* ou a *dificuldade* está sempre em relação com a capacidade de resposta do sujeito que, em face do difícil e da avaliação de si mesmo quanto à capacidade de resposta, terá mais ou menos *medo*, aí nenhum *medo* ou *medo* infundado ou, reconhecendo que o desafio ultrapassa os limites do medo, se afunda no *pânico*. O pânico é o estado de espírito que paralisa o sujeito em face de um desafio reconhecido

sem nenhuma dificuldade como absolutamente superior a qualquer tentativa de resposta. Tenho medo da solidão e me sinto em *pânico* numa cidade açotada pela violência de um terremoto (FREIRE, op.cit.:27).

Paulo Freire também faz referência à **violenta política** da cidade, ao referir-se às políticas sociais excludentes, afirmando que,

o ser humano jamais pára de educar-se. Numa certa prática educativa não necessariamente a de escolarização, decerto bastante recente na história, como a entendemos. Daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos (FREIRE, 2001:13).

Em “Escola Pública e Educação Popular”, capítulo de *Professora sim, tia não*, o autor reafirma o problema da violência no contexto das cidades, situando que existem problemas concretos vivenciados pela maioria dos moradores de uma determinada localidade e que devem ser enfrentados com maior comprometimento pelas administrações públicas:

O ideal está em quando os problemas – a miséria das favelas, dos cortiços, o desemprego, a violência, os déficits da educação, a mortalidade infantil estejam de tal maneira equacionados que, então, uma administração se possa dar o luxo de fazer “jardins andarilhos” que mudem semanalmente de bairro a bairro, sem esquecer os populares, fontes luminosas, parques de diversão, computadores em cada ponto estratégico da cidade, programados para atender à curiosidade das gentes em torno de onde fica esta ou aquela rua, este ou aquele escritório público, como alcançá-lo etc. Tudo isso é fundamental e importante mas é preciso que as maiorias trabalhem, comam, durmam sob um teto, tenham saúde e se eduquem. É preciso que as maiorias tenham direito à esperança para que, operando o presente, tenham futuro (FREIRE, 1997:51).

Outro movimento do olhar de Paulo Freire sobre a violência inclui a preocupação com a cidade, relacionando a violência com as condições de vida dos alunos e com o pouco conhecimento oferecido pelos cursos de **formação de professores** sobre a realidade vivida pelos estudantes. Na “Nona Carta”, em *Professora sim, tia não*, que trata do “Contexto Concreto – Contexto Teórico”, faz uma reflexão sobre a realidade e a abstração e ressalta a necessidade de conhecer a prática e o saber da prática. Esses conhecimentos são acumulados pelos diferentes grupos sociais e superam a dicotomia teoria-prática que se apropriou dos

modos de fazer dos cursos de educação permanente e dos espaços de formação de professores. Para compreender o papel e a contribuição efetiva do educador crítico e progressista diante da violência vivenciada pelos alunos, ressalta que:

não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério. Tudo isso, porém, tem enorme papel na vida dos Carlos, das Marias, das Carmens. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar sendo dessas crianças (op. cit.:70).

Na carta “Escola Pública e Educação Popular” ressalta os limites dos cursos de formação, que pouco consideram o tema da violência, comprometendo a construção de um entendimento crítico dos educadores diante da realidade e do mundo em que vivemos. Paulo Freire refere-se à parcialidade com que passamos a conhecer os locais e as pessoas:

atravessamos o nosso curso todo sem que jamais se tivesse falado a nós do que é uma favela, dos meninos e meninas faveladas. O que sabemos dessas áreas da cidade, pela televisão e pelos jornais, é que elas são palco de absoluta violência e que as crianças cedo, se tornam marginais, diziam elas (id., ib.:70-71).

O livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* traz uma nova relação entre o problema das manifestações da violência, vivenciadas e conhecidas de muitos alunos, e a prática educativa. Ao tomar a violência como parte da realidade agressiva e como experiência de vida de muitos dos alunos que freqüentam as escolas, Paulo Freire pergunta-se sobre a possibilidade de constar a reflexão crítica sobre o tema como parte dos conhecimentos e saberes a serem questionados e discutidos na escola. Como parte do capítulo primeiro, sob o subtítulo “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o autor pronuncia-se da seguinte maneira:

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a *realidade agressiva* em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996b:33).

Outro aspecto que está presente em uma das obras analisadas é a que relaciona a violência e a **discriminação**. Em “Anotações sobre a Unidade na Diversidade”, parte do livro *Professora sim, tia não*, o autor ressalta que a violência e os gestos violentos se relacionam à ideologia de resistência muitas vezes alimentada em culturas discriminadas:

A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficas, ora rebeldes, mais ou menos indiscriminadamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo (op. cit.:18).

Finalmente, uma última face explorada pelo autor faz referência à experiência da **miséria** como violência, relacionando esta exploração com a necessidade de luta para superar esse condicionante histórico:

Partindo de que a experiência da miséria é uma violência e não a expressão da preguiça popular ou fruto da mestiçagem ou da vontade punitiva de Deus, violência contra que devemos lutar, tenho, enquanto educador, de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia (id., ib.:89).

Pelo exposto até aqui, Paulo Freire deixa claro que a prática da violência é decorrente da ação dos opressores que, expressando um modo de agir, impede os oprimidos de serem mais, negando a esses o direito de serem sujeitos na construção de sua própria história. A violência é instrumento dos opressores e é expressa por meio da truculência com o uso de armas e outros aparatos da força bruta. O autor também considera como manifestações de violência a falsa generosidade e as iniciativas ideológicas e simbólicas (como a invasão cultural) que atuam sobre homens e mulheres, de modo a fazê-los crer que não podem romper

com a limitação de sua condição histórica. Nesse sentido, **violência física** e **violência simbólica** complementam-se e caminham juntas.

Como Paulo Freire concebe a violência dos oprimidos? Ele não fala propriamente em “contra-violência”, mas sustenta que a violência dos oprimidos é decorrente (“é fruto”) da violência dos opressores, distinguindo-se dessa e, mais do que violência, é uma luta contra a violência, uma luta para desconstruir a violência.

3.2 – A contra-violência dos oprimidos como desconstrução da violência dos opressores

Para desenvolver o tema da contra-violência dos oprimidos, tomo de empréstimo a consideração de que “o mundo não é, está sendo”, na qual Paulo Freire (1996:85) reafirma sua compreensão de que o ser humano e a realidade em que vivemos não é definitiva, mas encontra-se em construção, como possibilidade histórica. A desconstrução da violência dos opressores também considera a *educabilidade humana*, processo na qual a educação assume um papel histórico e político na medida em que pode contribuir para formar um ser de opção, de decisão, de transgressão. Ao reconhecer a politicidade da educação e a capacidade humana de construção e de criação histórica, pode-se considerar que as manifestações da violência são desconstruídas e sua força reorientada para outras ações e atividades significativas e prazerosas. Paulo Freire (1996: 42) afirma que

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética.

Como afirmo no início desse capítulo a desumanização, implícita nos atos e gestos que roubam e “assassinam” cotidianamente o espírito humano, é uma distorção da vocação do ser mais, “distorção possível, mas não vocação histórica”

(FREIRE, 1987:30). A desumanização não é vocação histórica e nem destino dado, considerações freirianas que permitem identificar um porvir, indicar uma possibilidade, apontar uma alternativa. A constatação da desumanidade não pode justificar o imobilismo, mas deve impulsionar a crítica e o questionamento diante do mundo que aí está.

Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (op. cit.:16) diz que “a desumanização não é fato dado”, mas sim resultado de uma ordem histórica injusta, decorrente de uma prática dos opressores, cuja violência desumaniza ao gerar o ser menos. Como resultado de uma ordem histórica, pode-se considerar que historicamente o ser humano pode decidir e escolher a construção de um outro mundo possível. Nesse sentido, afirma FREIRE (id., ib.:16-17), como distorção do ser mais, o ser menos faz com que os oprimidos, cedo ou tarde, lutem contra quem os fez menos. Essa luta somente tem sentido, segundo Paulo Freire, quando os oprimidos, ao buscar recuperar e criar sua humanidade, “não se sentem idealistamente opressores”. No seu entender, a luta dos oprimidos é um ato de amor, enquanto a violência dos opressores é carregada de desamor, um óbice de amor.

Para Paulo Freire (id., ib.:45), situações de opressão e injustiça criam e recriam os oprimidos pois,

instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca.

Em *Educação como prática da liberdade*, o educador faz referência à manipulação de quem é o protagonista da violência, significação construída para confundir e camuflar a violência dos opressores. O oprimido é chamado de violento, de desumano, de frio quando manifesta sua legítima reação diante de diferentes situações vividas de opressão (FREIRE, 2003a:58, nota de rodapé nº 14). Paulo Freire (1987:24) reafirma que, na hipocrisia da classe dominante, a referência aos violentos, aos bárbaros, aos ferozes, é sempre dirigida aos oprimidos. Pode-se observar manipulações dessa espécie em construções como é o caso daquela realizada e veiculada pelos meios de comunicação de massa sobre o Movimento dos Sem-Terra, ao mencionar as invasões de terra e não a necessária ocupação dessa. Paulo Freire (op. cit.:42) assume com convicção a idéia de que a violência é

exercida pelos opressores pois “como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência?”. Ressalta esta compreensão, expressando que “não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão.”

Essa consideração desmistifica e desmitifica a visão e a significação que atribui aos empobrecidos e injustiçados a condição de sujeitos da violência e confronta uma concepção muito utilizada pela classe dominante através de seus meios de inculcação, conforme exposto anteriormente.

Paulo Freire (2003a:58, nota nº 14) ressalta que a prática dos oprimidos almeja recuperar a humanidade perdida nas violentas relações de opressão. Afirma que, essa prática (a dos oprimidos) percebida e identificada socialmente como ato violento, trata-se, na verdade, de uma reprodução e de uma transposição da “lição que recebeu do opressor, (...) [com quem] o oprimido aprende a torturar”.

Paulo Freire (1978:32), apoiando-se na experiência revolucionária da Guiné-Bissau esclarece a **diferença** entre a violência dos opressores e dos oprimidos ao afirmar que:

Ai está uma diferença radical entre a violência dos opressores e a violência dos oprimidos. A daqueles é exercida para preservar a violência, implícita na exploração, na dominação. A dos últimos, para suprimir a violência, através da transformação revolucionária da realidade que a possibilita.

Referindo-se à reprodução das práticas violentas dos opressores, Paulo Freire (1987: 9) faz uso da expressão **violência horizontal** ao tratar dos gestos e atos agressivos entre os próprios oprimidos, esclarecendo que

na “imersão” em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. “Ordem” que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os próprios companheiros. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade.

- Qual é, então, a luta dos oprimidos contra a violência?

Paulo Freire expressa sua compreensão, afirmando (1987) e reafirmando (1998) que a resposta dos oprimidos “encontra-se infundida no anseio de busca do direito de ser”. Aos oprimidos cabe, “lutando por ser, ao retirar (...) o poder [dos opressores] de oprimir e esmagar, lhes restauram a humanidade perdida no uso da

opressão. Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores” (Freire, 1998:97).

Marcado por referenciais de seu tempo, Paulo Freire apóia-se em Franz Fanon²³ e reconhece que “consciente, ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato (...) pode inaugurar o amor” (FREIRE, 1987).

O próprio autor admite que pode parecer paradoxal mas, “na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor” (op. cit. : 43). A luta contra quem os fez menos é uma exigência em favor do direito de ser e constitui-se em uma das reações diante da violência que impõe silêncio. De acordo com Paulo Freire é luta que carrega uma “radicalização positiva, porque preponderantemente crítica... Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio” (FREIRE, 2003a: 58).

Reafirma essa compreensão sobre a necessidade de reação ao considerar que “precisamente porque inscrito, como radical, num processo de libertação, não pode ficar passivo diante da violência do dominador” (FREIRE, 1987:26). Em outra obra, o autor reafirma a preocupação com a luta dos oprimidos ao chamar a atenção dos educadores e educadoras em

desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado (FREIRE, 1996:31).

O processo de desconstrução da introjeção do opressor pelo ser humano oprimido é um tema cuja preocupação é retomada em *Pedagogia da esperança*. Paulo Freire (1998:50) considera como necessário um entendimento dialético desse movimento, “de como se dão consciência e mundo... a ‘aderência’ deste àquele, a dificuldade que tem o (a) oprimido(a) de localizar o(a) opressor(a) fora de si, oprimido(a)”. Nesse sentido, retoma o papel dos intelectuais e dos educadores no processo de desvelamento da realidade.

²³ Autor de “Os condenados da Terra”, Franz Fanon marcou o pensamento de esquerda dos anos 60 ao discutir o racismo e a violência no contexto pos-colonialista.

É neste sentido que volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas "manhas" indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos (op. cit.:55).

Para o autor, a solidariedade e compromisso do educador em romper com a violência a que são submetidos os oprimidos, exige um cuidado em que haja ruptura com o discurso que se apóia na "superioridade lingüística" das classes dominantes. Para enfrentar o contexto que violenta e oprime os homens, Paulo Freire (id., ib.:55) sugere ao educador que se envolva inteiramente com a cultura popular, superando o discurso ideológico da inferioridade e da incapacidade.

Outro aspecto, relacionado à compreensão de que o oprimido cria práticas de contra-violência, refere-se ao protesto desses diante de diferentes manifestações de violência. Paulo Freire (1996: 18) afirma que é preciso reconhecer o papel formador da justa raiva:

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade.

Entre outras críticas às manifestações da violência social, Paulo Freire (op. cit.:18) destaca como justa raiva

a dos progressistas contra os inimigos da reforma agrária, a dos ofendidos contra a violência de toda discriminação, de classe, de raça, de gênero. A dos injustiçados contra a impunidade. A de quem tem fome contra a forma luxuriosa com que alguns, mais do que comem, esbanjam e transformam a vida num desfrute.

Ao reconhecer o potencial formador da "justa raiva", Paulo Freire (1996) sugere que a indignação deve tornar-se mais e mais conhecida entre as pessoas, inclusive na escola. A prática da expressão de uma justa raiva pode contribuir na ruptura com a aparente morbidez e indiferença que paira entre homens e mulheres diante de um cotidiano tão recheado de indelicadezas e injustiças, manifestada pela banalização da violência.

* * *

Ao discutir e partilhar das reflexões sobre a violência dos oprimidos, Paulo Freire contribui significativamente com os estudos sobre as violências no contexto escolar e na sociedade, na medida em que desconstrói a significação que se dá aos pobres como seres humanos agressivos e violentos. Como se afirmou no início desse capítulo, Paulo Freire sustenta que o oprimido não é o protagonista da violência: em algumas situações, ele reproduz a violência que aprendeu com os opressores.

Na medida em que afirma, com contundência, que há uma radical diferença entre as práticas de violência dos opressores e dos oprimidos, Paulo Freire reconhece que a violência é uma construção e uma manifestação situada historicamente. A prática da contra-violência tem sentido ao constituir-se em reação à imposição de silêncio, somando-se às lutas pelo direito de ser, pela humanização de ambos - oprimido e opressor -, pelo respeito à dignidade humana e à vida de todos, em todo o planeta. A contra-violência é uma luta dos oprimidos, que se afirma no desejo por liberdade, por solidariedade, por justiça, em uma reinvenção, revitalização e recuperação da humanidade “roubada” (Paulo Freire), ou, segundo Mário Quintana, “assassinada”.

Considerações Finais



Como trabalhar na escola em contexto de
violência na perspectiva freiriana

Das Utopias

*Se as coisas são inatingíveis...ora
Não é motivo para não querê-las.
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!*

Mário Quintana

Com o intuito de contribuir e subsidiar a reflexão e a ação de educadores e educadoras que vivenciam situações de violência na escola pública, apresento alguns princípios e orientações para uma proposta de trabalho “contra-violência”, em âmbito escolar. São sugestões elaboradas com as reflexões realizadas até o momento e que, apoiando-se em pressupostos teóricos desenvolvidos por Paulo Freire, valorizam a criação de espaços de diálogo e consideram a conscientização como processo histórico e coletivo de reinvenção do humano entre as pessoas.

As propostas buscam indicar possibilidades de materialização e de concretização de atividades contra as violências de modo a ampliar o espaço para o “inédito-viável”²⁴ (Paulo Freire).

Vou iniciar as considerações finais tocando em uma situação delicada que é a do compromisso e a do pertencimento à escola. Embora já tenha ouvido falar por diversas vezes que muitos dos professores e funcionários da escola pública, e possivelmente da escola particular, cumprem horário burocraticamente sem se envolver e sem se comprometer, acredito que um novo direcionamento nas discussões tornará mais evidente a capacidade de envolvimento desses profissionais com o destino e o futuro do mundo e das pessoas que fazem parte da comunidade escolar. Porém, é preciso levar em conta o quadro de fragmentação das **relações sociais**.

A **escola burocrática** recolheu-se, restringindo seu papel e campo de atuação à dimensão administrativo-pedagógica, preocupando-se apenas em cumprir seus

²⁴Paulo Freire desenvolve uma reflexão sobre “o ‘inédito-viável’ afirmando que é “na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as ‘situações-limítes’ que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser-menos; o ‘inédito-viável’ não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável.” (Projeto Memória “Paulo Freire”, disponível em <http://www.projetomemoria.art.br>, acessado em 10/01/2007) No Banco de Teses da CAPES, em acesso realizado em janeiro de 2007, encontrei sete trabalhos entre dissertações e teses sobre o conceito freiriano do inédito-viável.

200 dias letivos, sem comprometer-se com os sujeitos escolares, sequer para produzir e promover aprendizagens significativas. No estado do Tocantins, e em particular nas redes de educação estadual e municipais, invariavelmente encontram-se gestores (coordenação pedagógica e direção de escola) envolvidos na elaboração de relatórios sobre início e fechamento do ano letivo (especialmente número de alunos matriculados e número de alunos aprovados, respectivamente), além das prestações de contas sobre os recursos recebidos pela escola no desenvolvimento de seus projetos. Reforça-se, nesse sentido, a fragmentação do trabalho desenvolvido na escola, dissociando o administrativo e o pedagógico. É uma situação que retira de circulação e de convívio pedagógico profissionais que poderiam aproximar os segmentos, articulando as ações e os interesses, canalizando os esforços em favor de uma educação de qualidade social para todos.

De um modo geral, observo que vários programas das secretarias de educação tocantinenses estão vinculados a verbas federais e aos financiamentos do Banco Mundial. Esse tipo de cooperação trouxe um novo elemento na forma de gestão das escolas, que é o controle das atividades através de indicadores. Dada a novidade da gestão por controle de resultados, o trabalho com planilhas eletrônicas diversificadas e a pouca familiaridade com a informática, constato que os profissionais responsáveis pela coordenação e direção de escola dedicam seu precioso tempo muito mais para responder às solicitações das Diretorias Regionais de Ensino e da própria Secretaria de Educação do que para criar condições de desenvolvimento da prática educativa.

Como mudar práticas como essa, que fazem prevalecer o administrativo sobre o pedagógico? Será possível transformar essa escola em uma “libertadora (Paulo Freire)”? Será que a escola como um dos espaços de luta social, em favor dos direitos humanos, contribui para dar um sentido libertador ao trabalho pedagógico, rompendo com uma prática administrativa que prevalece sobre a pedagógica? Em minha dissertação de mestrado (YAMASAKI, 1998), coloco-me em favor de uma prática que não dissociasse os campos administrativo, pedagógico e financeiro. Aponto que a prática pedagógica é norteadora das atividades administrativo-financeiras e que essa cultura organizacional exige sujeitos instituintes, que criam e mantêm práticas escolares comprometidas com o fortalecimento das relações democráticas e da autonomia da escola.

A relação professor-aluno encontra-se afetada: há um contexto de interação

tensa inevitável, muitas vezes carregado de uma “falsa generosidade” (Paulo Freire), que configura uma violência simbólica repudiada e criticada por diversos estudiosos, mas dificilmente superada na escola capitalista. Essa relação professor-aluno fragilizada denuncia que o modelo atual de escola encontra-se em avançado estágio de “esgotamento” (SPÓSITO, 1998). Uma possibilidade histórica que vem sendo construída e refletida é a Escola Cidadã²⁵.

A reivindicação e o anúncio de uma outra escola constitui parte das possibilidades e alternativas históricas de tornar real a construção de um mundo diferente do que aí está. A Escola Cidadã foi forjada no conflito entre uma escola estatal, a necessidade de respeito ao direito à educação e o potencial sócio-cultural de sua comunidade. A **Escola Cidadã**, um dos últimos sonhos de Paulo Freire e reinventada pelo instituto que leva o seu nome (Instituto Paulo Freire), como expressão da “Escola Pública Popular” (Paulo Freire) vem construindo seu percurso levando em conta as possibilidades históricas de criação coletiva de um *outro mundo possível*. Um mundo mais fraterno e solidário, viabilizando práticas que, ao contrariar interesses dominantes vinculados ao mercado, valoriza homens e mulheres do povo e a sua cultura como cidadãos.

A Escola Cidadã constitui parte de um significativo esforço histórico, que marca a trajetória educacional de diversos municípios brasileiros e seus respectivos sistemas educacionais. Uma proposta brasileira que, ao romper com a reprodução dos fundamentos capitalistas, passou a semear na escola outros conteúdos e princípios. Uma proposta que busca respeitar e valorizar o saber popular, ampliando este num exercício de construção e reinvenção da cidadania brasileira.

O desgaste que a vida contemporânea tem trazido vem comprometendo e desqualificando os vínculos possíveis, promovendo uma separação e uma fragmentação voraz entre as pessoas. O **espetáculo da violência** vem explorando episódios ocorridos no país que, além de chocantes, fazem crescer a desconfiança e a solidão das pessoas: são relatos de filhos e netos cometendo homicídios contra pais, mães, avôs e avós, além de relatos de seqüestros e homicídios de crianças e adolescentes. Episódios que revelam um estado de barbárie humana que

²⁵ Esta tese não considerou a Escola Cidadã como objeto de estudo e refere-se à sua prática como uma possibilidade histórica que viabilizou e continua a viabilizar a existência de escolas públicas que alimentam o sonho por um mundo possível para todos. O Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) indicou, em consulta realizada em janeiro de 2007, a existência de 41 dissertações e teses sobre o tema da Escola Cidadã. Destaco, entre esses, as contribuições dos trabalhos de José Clóvis de Azevedo (2004) e José Eustáquio Romão (1997).

ultrapassou o limite do suportável. Muitos desses casos extrapolam as possibilidades de contribuição da escola: os episódios mencionados transformam-se em perdas que revelam um vazio, uma omissão de autoridades e de cidadãos, decorrentes de valores que corroem iniciativas de solidariedade.

Porém, é preciso reagir: a escola deve assumir sua sensibilidade e capacidade histórica, através da ação de seus profissionais, unindo-se às iniciativas existentes em diversas comunidades do país, com abertura de espaços de interação que façam frente às dependências químicas e à marginalidade que invadem o cotidiano de muitas famílias. Nas entrevistas realizadas com alunos, relatadas no capítulo 2, retomo uma das propostas apresentadas pelos alunos e que já vem sendo adotadas em alguns sistemas públicos: a ampliação de áreas de lazer na comunidade. Parte da criminalidade juvenil relaciona-se à falta de alternativas de atividade cultural e de lazer, seja durante a semana como aos finais de semana. Existem propostas de escolas públicas que reconhecem as carências dos moradores e buscam oferecer atividades em momentos em que o equipamento público encontra-se ocioso. Colocar em prática essa alternativa exige vontade política e visão ampla dos profissionais da escola: a função social da escola, ao considerar o contexto violento que todos estão enfrentando, não permite restrição de acesso apenas aos horários de aula. O sistema educacional brasileiro acumula experiências exitosas nesse sentido e pode criar condições aprimoradas de avaliações críticas sobre tais experiências. A disponibilização do espaço com a oferta de atividades diferenciadas de cultura e lazer para a comunidade contribui com as famílias para que essas possam enfrentar com menor solidão as diferentes dificuldades do mundo moderno.

Como apontado pelos estudiosos da violência escolar, foram registradas diferentes manifestações e práticas, que abrangem atos de violência patrimonial e gestos de violência contra as pessoas. Identificar essas manifestações é desenvolver uma leitura de mundo, uma leitura que deve impulsionar o coletivo escolar a aprofundar seus saberes, confrontando as construções teóricas com as manifestações que estiverem presentes no convívio dos sujeitos escolares. É uma leitura de mundo complexa, pois enfrentará um conjunto de mitos construídos pelos opressores, que obscurecem a convicção que temos na humanidade quanto a sua capacidade de vivência coletiva.

O **registro de ocorrências** colaborará com os gestores na formação de equipes de reflexão e apoio: é preciso identificar como o fenômeno da violência se

manifesta e se comporta no contexto escolar ao longo do tempo. Alguns estudiosos pesquisados indicam que todas as escolas convivem com algum grau de violência, algumas formas mais sutis, outras mais evidentes. Todavia, não é possível afirmar de uma forma categórica que seja possível uma prática emancipadora, dialogada e conscientizadora quando se adotam receitas e regras pré-definidas e pré-estabelecidas para a superação da violência.

As escolas devem identificar quais espaços e situações são utilizados para as manifestações de incivilidade e de agressão na convivência entre os sujeitos escolares. É de grande valia caracterizar os estranhamentos que se constituem na ante-sala da violência (CAMACHO, 2001), num registro que é particular a cada escola. Nesse processo de registro é importante que a comunidade escolar tome conhecimento do projeto de acompanhamento que a escola vem desenvolvendo para construção de instrumentos de observação e registros. O esforço de caracterizar a violência presente em cada escola deve servir ao interesse de restabelecer o diálogo e a confiança entre alunos e gestão da escola na resolução de problemas de convivência cotidiana. Uma medida adequada seria a criação de espaços de escuta na escola, inclusive para registro de ameaças. É preciso conhecer melhor os cuidados que uma ouvidoria deve ter para receber as denúncias, ampliando e adequando as experiências para tratar educativamente as ocorrências registradas.

Cabe aqui um questionamento: é possível assumir como e quais violências estão mais evidentes e presentes na escola e na comunidade? Partilha-se no coletivo escolar das significações apropriadas sobre as diferentes faces da violência? Será necessário ocorrer alguma tragédia (como ocorreu nos Estados Unidos, na escola de Columbine) para reconhecer as manifestações de violência que nela ocorrem costumeiramente?

A minha resposta apóia-se na formação de professores, campo de atuação em que me dedico há mais de uma década. Questionar o conhecimento acumulado sobre as manifestações de violência e ampliar os saberes de modo a subsidiar criticamente as pessoas, colabora com a formação de leitores críticos da violência social e da violência escolar.

As implicações do cenário social também se refletem sobre os **professores**. Observando a prática de alguns deles e vivendo a prática na sua formação como docente do ensino superior, percebo que ainda permanecem cursos com uma frágil

qualificação técnico-profissional, mantendo-os alienados e passivos diante da realidade contemporânea. Nesse sentido, pergunto-me até que ponto os educadores também não são excluídos de uma compreensão mais sólida e consistente sobre o mundo em que vivemos. Como reflexo dessa exclusão, será que os professores também desconhecem as manipulações que desencadeiam os gestos de violência e as manobras que acentuam os elementos dificultadores para acesso a uma vida mais digna? Será que a fragilidade da qualificação profissional também não denuncia a falta de conhecimento acumulado sobre correntes teóricas mais críticas sobre a sociedade e a própria violência social?

Os cursos de formação de professores, em algumas universidades, utilizam-se da “falsa generosidade”, servindo aos interesses dominantes de uma sociedade de classe, reproduzindo mecanicamente conteúdos que reforçam uma concepção de sociedade e homem que não problematiza o preconceito, o individualismo, entre outros princípios e valores, que sustentam a sociedade atual. São cursos que, aquém do potencial criador e humano que carregam os profissionais que o procuram, semeiam uma mórbida passividade, disciplina a disciplina, impregnando os futuros professores de uma cultura do silêncio diante da opressão e da injustiça. São cursos que ampliam as teias do imobilismo, da invasão cultural e que lhes enfraquecem as forças da solidariedade humana. Nesse sentido, esses cursos negam-se a assumir seu papel histórico de contribuir com a construção de uma escola mais aberta e democrática, reforçando a omissão e desconhecimento diante dos atos de agressão e de outras violências existentes.

Em meu entendimento, cursos de licenciaturas precisam atualizar seus temas, incluindo discussões sobre a realidade escolar, tematizando a violência presente no contexto escolar e as manifestações concretas e cotidianas às comunidades em que os cursos encontram-se inseridos. Pode-se realizar um trabalho integrado com o campo do estágio supervisionado, com o desenvolvimento de projetos coletivos de ação escola-universidade, seja com a participação dos universitários na constituição dos grupos de estudo e círculos de cultura temáticos como no desenvolvimento de atividades com os alunos. Também os trabalhos monográficos de conclusão de curso, parte importante da formação em nível superior e atividade prevista na maior parte dos cursos, podem registrar experiências produtivas como também analisar mais profundamente os fundamentos da violência escolar, com vistas a abordar as possibilidades e experiências de enfrentamento às situações de violência escolar.

Espaços de educação permanente e **formação continuada** contribuem para que o educador esteja integrado ativa e criticamente à rede social, retirando-o de um isolamento e de um percurso solitário no trabalho com a escola. É fundamental que a interação, a cooperação, a solidariedade, a compreensão sobre o tempo e o momento do outro, seja vivida concreta e realmente pelos educadores. A convivência e o companheirismo contribuirão na superação de inseguranças e temores, semeados e inculcados pela vida moderna.

O processo de **desconstrução do opressor** introjetado (Paulo Freire) é uma tarefa que também contribui com a revisão da formação dos educadores. Um dos aspectos tratados por Paulo Freire refere-se à necessidade de romper com a “superioridade” lingüística das classes dominantes, incentivando-se a familiarização com a sintaxe dos grupos populares. No meu entendimento, a ruptura com a superioridade lingüística é um exercício de humildade e simplicidade, que visa a superar um narcisismo que o professor autoritário e conservador tradicionalmente carrega como meio de ressaltar a hierarquia da relação professor-aluno. A humildade da liderança mediadora, enquanto princípio na construção de uma relação comunicativa entre educador e educando, favorece a abertura do outro quanto aos dramas vividos entre os gestos de violência e torna viável o estabelecimento de uma relação com cumplicidade e confiança. Desenvolver e exercitar a capacidade de auto-crítica e de crítica amorosa ao outro colabora para a desconstrução do opressor introjetado, o que remete a uma revisão das práticas avaliativas convencionais e conservadoras que continuam marcando a cultura organizacional da escola. A reflexão e a prática da avaliação dialógica (ROMÃO, 1998).

Como exposto ao longo do trabalho, existem compreensões que precisam ser questionadas, desconstruídas e superadas, como é o tema da criminalização da pobreza. A leitura que associa a violência às camadas mais pobres da população como um grupo “anômico” carrega uma concepção conservadora e seu discurso é recorrente nos meios de comunicação, às vezes influenciando a tomada de decisão de dirigentes da esfera governamental. Uma das temáticas de discussão crítica são os mecanismos de ocultação da violência real, desenvolvido por Marilena Chauí (1998), debate esse que deve envolver todos os segmentos da escola.

Essa atividade sobre os mecanismos de ocultação da violência pode desdobrar-se e estender-se para outras atividades escolares, por exemplo, com as

turmas de Ensino Médio, sugestão essa coordenada por professores de filosofia ou de qualquer outra área das humanidades. Pode-se incluir levantamento de casos conhecidos na comunidade ou de alguma situação de violência externa à localidade, e que serve de base para construção de pequenos roteiros dramáticos, encenados pelos próprios alunos e apresentados e discutidos entre os colegas. A título de exemplo, pode-se retomar o caso da chacina de lavradores sem-terra em Eldorado dos Carajás-PA, episódio explorado na imprensa sob a ótica dos fazendeiros, mas que encontra outras leituras entre os grupos de defesa dos direitos humanos. O mesmo pode ocorrer numa reflexão sobre o episódio do cacique pataxó, assassinado cruelmente por adolescentes da classe média em Brasília. Ao criar atividades que permitam a realização de reflexão crítica e a expressão em linguagens alternativas, os alunos poderão pronunciar-se sobre o mundo, pesquisando as leituras de mundo possíveis sobre a violência e, quem sabe, criar grupos de música, teatro ou outro de seus interesses, que abram espaço para enfrentamento do tema da violência.

A ampliação de saberes permite ajudar os mesmos a entender e, quem sabe, superar o imobilismo alimentado pelo imaginário social do medo e da insegurança, relativizando o clima de desconfiança entre as pessoas. Alunos e professores precisam re-significar, crítica e historicamente, a convivência humana. A experiência de situações pedagógicas em favor de relações que respeitem a vida, tanto entre seres humanos, como em relação à natureza colaborando com a cultura da paz e da sustentabilidade. Não é tarefa fácil, porém está longe de ser impossível.

A Educação não se condiciona, ou não se encerra, com a escola, mas é um aprendizado de consciência e de postura, de reflexão e de ação, fundamentado em muitos conhecimentos sistematizados e refletidos na escola. Implica profissionais e sujeitos escolares mergulhados em projetos educativos críticos e engajados, profissionais que estejam envolvidos com o drama humano de conviver com um ambiente social, coletivo e individual, que tem gerado insegurança e medo.

O movimento de **contra-violência**, sob um olhar freiriano, soma-se à Escola Cidadã em um esforço para indicar possibilidades de lidar com situações de violência na escola, inserindo este movimento nas lutas sociais por justiça e democracia. Uma luta histórica na qual se encontram as batalhas empreendidas pelas classes oprimidas, em favor da recuperação do humano, num anseio de liberdade e de respeito à dignidade e aos direitos humanos.

Concordo com José Clóvis de Azevedo (2005: 106): lutar contra a violência implica defender o ser humano e o meio ambiente, é valorizar a vida como um todo, numa construção de relações que primam pelo respeito mútuo, com livre expressão e argumentação em igualdade de condições entre os segmentos escolares. Acredito que o esforço da sociedade, formada por sujeitos coletivos abertos à diversidade cultural e que buscam desenvolver uma **cultura da paz** e da **sustentabilidade**, torna possível e viável a construção e existência de uma escola comprometida com todos, de um espaço que alimenta o desejo do encontro e do acolhimento do humano. No processo de desvelamento e amadurecimento sobre os condicionantes que estão por trás da realidade violenta, as pessoas ampliam seus saberes e podem passar a comprometer-se com um projeto que se posiciona contra a desigualdade, a exploração e a opressão.

Além das lutas por questões econômicas, como é o caso das greves e lutas sindicais, penso que a escola também deve mobilizar-se em favor de um mundo despoluído, preservado e respeitado, contra a violência que destrói a natureza. O campo das lutas ecológicas não é neutro e nem pacífico, pois atinge grandes interesses do capital, mas é uma frente de batalha, na qual muitos educadores e educandos encontram-se envolvidos. Creio que a escola deve envolver-se com as lutas sociais como parte da formação e re-significação do seu papel diante do futuro e da construção crítica da realidade que aí está, para tornar-se uma **escola libertadora**.

Ao reconhecer as práticas de violência, a Escola Cidadã, preocupada e comprometida com a emancipação do ser humano, solidariza-se com os grupos populares, sejam estes alunos, funcionários e/ou professores, e desafia-os a perceber a violência na qual estão mergulhados, num processo de conscientização e ação. Nesse sentido, o tema da violência deve ser tratado na sala de aula, como com a proposta do “currículo intertranscultural” (PADILHA, 2003). A esse respeito, Abramovay (2006: 378) recomenda a inclusão do tema da violência no currículo escolar. A condução desse processo exige a formação e presença de uma liderança educacional comprometida radicalmente com a democratização das relações e das práticas escolares e sociais. Uma liderança que considere alguns “Princípios de Convivência” da Escola Cidadã como o da “responsabilidade” de todos “na construção de uma convivência socialmente justa e humanizadora” (ANTUNES, 2005) entre seres humanos e entre estes e o meio ambiente.

Os sujeitos envolvidos em situações de violência devem ser desafiados a assumir a historicidade de sua prática, percebendo e agindo em outra direção: aos protagonistas da violência cabe, além de compreender os condicionantes que o impulsionaram a pensar e agir violentamente, serem desafiados a rever e modificar a sua prática. Às vítimas de agressão cabe superar a condição de passividade e banalização, tornando-se seres humanos ativos no movimento da contra-violência.

Aos que sofrem com os apelidos e referências pejorativas à sua origem étnica, de classe, cultural ou outra, pode-se indagar e refletir sobre os fundamentos históricos e os problemas da convivência com práticas mais sutis e tão violentas quanto outras manifestações. O mascaramento da realidade de discriminações e outras formas de preconceito tornam muito mais lento o processo de desconstrução das práticas que as classes opressoras criaram historicamente para manter-se legitimamente no poder. A Escola Cidadã confronta e antagoniza-se à dominação elitista e opressora, sendo promotora de uma cidadania democrática, aberta, plural e multicultural.

Os professores das diferentes disciplinas não podem ignorar e nem desconhecer no seu dia-a-dia de aulas as manifestações de violência que incomodam profundamente a comunidade escolar. Não há sentido em continuar dando aulas se não há sensibilidade crítica sobre a realidade de convívio escolar, como se nada estivesse acontecendo na escola. A banalização da violência e a impunidade são gestos que também agridem os que esperam da escola uma outra postura, com valores e saberes mais orgânicos, diante das práticas esfaceladoras do tecido social.

A Escola Cidadã se opõe à naturalização do desrespeito, das brincadeiras discriminatórias, dos mais diversificados e dissimulados gestos excludentes. Essa naturalização se constitui num indício da presença histórica e ideologicamente construída de uma concepção opressora e injusta de sociedade. A Escola Cidadã não se omite e nem se esconde diante das violências: por isso, a expressão da “justa raiva” (Paulo Freire) diante das práticas discriminatórias é reconhecida como formativa e questionadora do mundo desigual no qual vivemos.

A desnaturalização das relações humanas violentas passa pelo questionamento sobre os modelos e as tradições culturalmente construídas, possibilitando a re-visitação de valores do pensamento ocidental. A desnaturalização da violência social e da violência escolar exige pesquisa e comparação com outras

tradições comunitárias, ampliando o leque de opções de escolha dos alunos sobre temas diversos relacionados à concepção de homem e de mundo. Práticas de intercâmbio, real ou virtual, com outras comunidades escolares, localizadas em outras regiões do país e em outros países aguçam a curiosidade e permitem conhecer, de uma forma dinâmica, outros modos de viver.

Entre outras denúncias de permanência da violência como cultura do silêncio e como imposição de silêncio (Paulo Freire), pode-se mencionar diversos meios de expressão ainda presentes de autoritarismos. No caso da gestão da escola, registrou-se depoimento de alunos que ainda se vêem distanciados de um diálogo com a direção da escola. Na sala de aula também permanece o relato de professores que mantém um relacionamento formal com os alunos, sem se preocupar em constituir elos mais significativos, que vão além da troca de informações. A violência social, através dos atos de seqüestros e o tráfico de drogas, são formas de impor um silêncio às vítimas nas relações de convivência cotidiana.

A cultura do silêncio continua sendo alimentada por práticas como essas mencionadas, coagindo e constringendo pessoas, inclusive as mais humildes e que têm pouca predisposição em desafiar um determinado poder estabelecido. Um desafio histórico, em um exercício de ruptura com a cultura do silêncio e com a imposição de silêncio, ambas associadas a uma mentalidade colonial enraizada no modo de fazer do povo brasileiro, é a promoção de práticas de valorização da expressão de todos.

No caso da escola, a ampliação dos canais de expressão pode ocorrer de diversas maneiras, seja no âmbito da gestão escolar como na dimensão pedagógica. Do ponto de vista de uma gestão democrática, a superação da cultura do silêncio e da imposição de silêncio pode se dar na participação junto às decisões da escola, através de órgãos colegiados, como participação no conselho de escola e divulgação das decisões e debates em aberto. Pode-se vislumbrar uma dinamização crítica do conselho de classe, considerando esse um espaço privilegiado entre coordenação pedagógica e corpo docente para reflexão sobre o desenvolvimento alcançado pelos alunos, seja nos conhecimentos como na formação de senso ético e valores humanos.

No desenvolvimento de atividades curriculares e extra-curriculares na escola, associadas às diferentes áreas de conhecimento, pode-se mencionar a criação de grupos de trabalho orientados, responsáveis por veicular o que pensam alunos,

professores e funcionários. Uma prática mais conhecida e antiga é a do jornal escolar, cuja equipe de reportagem incluem alunos de diversas turmas e de períodos diferentes, além de envolver professores para a supervisão, revisão de redação e acompanhamento da publicação. O tempo necessário para realização dessas atividades deve estar compatibilizado com a disponibilidade da equipe escolar: em algumas localidades tais tarefas podem ser realizadas como atividades complementares à curricular, em outras realidades, com jornadas mais comprometidas, tais atividades precisam ser inseridas no período de aulas. O desejo e o compromisso de ter e ver superada a cultura do silêncio pode mover as equipes escolares a reorganizar o trabalho escolar, de modo a garantir a realização contínua da atividade.

Uma outra prática, mais convencional das escolas, trata-se das produções textuais em geral e as de natureza argumentativa, desenvolvidas por diferentes professores mas predominante nas aulas de português. A escola pública comprometida com as classes populares precisa promover espaços de produção e aprimoramento do saber e da competência escritora de alunos e professores, de modo a fazer circular o que se escreve nas diversas atividades que envolvem a produção escrita. O mundo real e o mundo textual, trabalhados com vistas ao aprimoramento do texto inicialmente elaborado e devidamente mediados e orientados por um educador progressista, promovem uma reflexão do autor-leitor sobre a realidade vivida e conhecida. São textos que projetam futuros e potenciais editoriais ou artigos sobre diversos temas sociais. A possibilidade de circulação das produções textuais elaboradas sobre temas da realidade como a violência escolar e a violência social permitem uma interlocução e uma interação através da troca de informações e debate entre autor e leitores da escola (OLIVEIRA, 1997: 67). É uma proposta de encontro e de interação coletiva que valoriza e potencializa a capacidade argumentativa dos autores, que são os próprios alunos da escola, re-significando e fortalecendo a palavra escrita no espaço social local. A violência da cultura do silêncio e da imposição de silêncio são práticas superáveis com o estabelecimento de canais dinâmicos de expressão do pensamento e da linguagem no interior da escola.

A percepção da violência como legado dos opressores (Paulo Freire) e como reveladora de uma consciência possessiva sobre o mundo e as pessoas contribui significativamente para o desvelamento de mais duas de suas outras faces. Os atos de violência no contexto escolar não podem ser interpretados e significados de uma

forma pontual e isolada, sem considerar o tecido histórico e cultural que os produziu. Alguns alunos e professores, transportando para as relações humanas a idéia da propriedade, transformam o outro em objeto, desconhecendo as potencialidades e o direito de cada um construir história, exigindo que o outro corresponda aos seus anseios e desejos. Porém, a vida mostra que nem sempre podemos ser ou corresponder às expectativas que o outro espera, divergência essa que faz eclodir tensões e desentendimentos no cotidiano de uma convivência.

Há um conjunto de práticas e modos de fazer que historicamente reproduziram a idéia de possessividade sobre os homens e a natureza na comunidade brasileira, como foi o caso da presença do feitor na sociedade escravocrata. Diversas situações podem ilustrar a possessividade de uns sobre os outros: a diferença histórica entre ricos e pobres, com desiguais pontos de partida para disputa no mercado produtivo; as transferências de modelos de pais para filhos em questões de realização profissional, a concepção de homem e mulher, por exemplo, marcada por uma expectativa heterossexual e a preferência por um casamento prévio à constituição familiar. No caso da violência escolar e das práticas estudantis, pode-se ressaltar as manipulações que os próprios grupos de jovem acabam criando, com suas redes de relação e de dominação, às vezes com criação de ícones (símbolos) identificadores dos seus membros. É também a situação de alunos carismáticos, que exigem dos seus colegas uma relação de fidelidade e devoção, anulando ou neutralizando aqueles que se colocam como diferentes. Essa relação dominadora pode vir a ser questionada se os grupos passarem a conhecer outras formas de grupalidade, não centradas em indivíduos-ídolos mas sim em coletivos culturais. Algumas experiências, como a de grupos libertários do início do século passado no Brasil, podem ser conhecidas; esse tema pode estender-se para o presente e averiguadas formas mais recentes de práticas colegiadas e democráticas, seja na escola, como o Grêmios e o Conselho de Escola.

Hoje, considerando a pesquisa desenvolvida por Luiza Camacho (2001), percebe-se que o legado da prática opressora é identificado por meio dos modos sutis de imposição de padrões de comportamento estabelecidos por alguns alunos sobre os demais. Àqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos está preparada uma ante-sala de violência, que pode incluir agressões verbais e físicas, de modo a ameaçar ou a agredir as pessoas, de fato, para impor e submeter o outro às regras estudantis dos grupos considerados dominantes. Embora seja admitida

como uma das práticas da violência de difícil identificação, um desafio a ser enfrentado pela escola é o de desvelar essas práticas da violência simbólica e da possessividade sobre homens e sobre o meio ambiente, sejam essas de autoria de alunos ou de professores.

A presença de grupos de reflexão, fazendo uso de outras linguagens, como a cinematográfica, pode ser um canal rico e alternativo para tratar da presença histórica da violência dos opressores e o exercício da possessividade. Diversos títulos podem ser considerados pelos docentes ou pelos adolescentes como pontos de partida para uma conversa mais profunda sobre as formas sutis e dissimuladas de opressão e dominação.

Para romper com a criação e recriação da lição que receberam dos opressores ao vivenciar diferentes práticas de violência (Paulo Freire), importa desconstruir as práticas, re-significando o modo de se relacionar e de se conceber o mundo e os homens. Retomando a proposta acima dos grupos de discussão, além de assistir e debater sobre o conteúdo cinematográfico, há que se confrontar com a realidade vivida, abrindo espaço para problematização dos valores que estão por trás dos gestos de agressão. Entre outros valores e princípios de convivência, pode-se tematizar o “aprender a conviver com o outro” (Delors, 1998), em um exercício de desconstrução do opressor que existe dentro de cada um, em um modo de fazer e de se relacionar que não busque impor e nem querer a posse sobre o outro. É uma aprendizagem lenta e gradual, que não se esgota em curto espaço de tempo, mas que exige determinação e vontade do grupo de promover rupturas com o modo de se relacionar dominador.

Ainda problematizando a possessividade sobre o mundo e sobre as pessoas como prática de violência, é importante que a escola amplie os canais de tematização sobre as relações passionais e amorosas, incluindo o tema das opções sexuais e dos casamentos. Muitas brigas relatadas entre meninas têm como motivação uma disputa por namorado e muitos crimes cometidos na sociedade são motivadas por sua origem passional. Há uma espécie de incorporação da idéia de propriedade e de competição que transforma um conflito de interesses em um antagonismo muitas vezes cruel, chegando às vias de imposição da vontade pela força. Também se observa que a prática machista tem orientado os gestos adotados por maridos e companheiros que cometem violência doméstica. Caso a escola não se sinta preparada para assumir esse debate, dada a ausência de uma equipe

multidisciplinar, pode iniciar os encontros convidando profissionais ligados a postos de saúde, a universidades ou a organizações não-governamentais que lidam com a questão das relações afetivas conflituosa entre casais e com a defesa das minorias homossexuais. Esta sugestão encontra-se em convergência com uma das recomendações propostas por Abramovay (2006: 378), ao defender a adoção de programas de mediação de conflitos nas escolas, que promovam e ampliem os espaços de comunicação entre os sujeitos escolares de modo a prevenir e encontrar soluções para as situações de violência.

Defendo a construção de uma relação intersetorial, na qual a escola possa construir parcerias com outros órgãos para situações mais complexas, como é a da violência. As escolas hoje não estão totalmente preparadas para lidar sozinhas com a violência escolar e, em algumas situações, precisam de apoio especializado. A aproximação e interação com o Conselho Tutelar, postos de saúde, profissionais que se dedicam à questão da violência (como psicólogos e médicos) são importantes para formação de uma **rede de solidariedade** em relação a essa questão, também inter-escolar. A instituição escolar pode passar a ser reconhecida como pólo inicial de apoio às pessoas envolvidas (alunos ou profissionais da escola) em práticas de violência presentes na escola e na sociedade, à semelhança do que ocorre com algumas entidades de apoio a mulheres, vítimas de violência doméstica.

Os encontros podem adotar também outras linguagens como forma de possibilitar aos participantes a expressão sobre o que se pensa e o que se sente. Uma sugestão é a formação de grupos de dramatização sobre episódios de vivência da violência entre casais e a criação ou imaginação de modos de enfrentamento dos impulsos de destruição, veiculando-se valores que priorizem a vida e o respeito à sua integridade. Como desdobramento dessa atividade, cabe lembrar que tanto o ser humano como o próprio meio ambiente têm sido objetos de descaso e destruição, percepção essa que amplia a crítica à idéia de posse de um sobre o outro. Aos alunos, por meio do uso de linguagens que não se limitam à escrita, torna-se mais evidente que o homem, num determinado conceito de desenvolvimento, usa a natureza como depositária de seus dejetos, poluindo e destruindo rios, matas e mares.

Outra violência mencionada por Paulo Freire é a que fomenta a mentalidade que desproblematiza o futuro e que nega ao homem a possibilidade de ser mais: o enfrentamento dessa prática exige uma postura crítica da escola e de sua equipe

diante da realidade vivida. As práticas violentas que envolvem essas faces mencionadas por Paulo Freire são as que negam à classe trabalhadora e aos grupos oprimidos a capacidade de superar historicamente a sua condição de explorada. Configura-se como negação do ser mais as situações de localidades envolvidas com a presença de grupos do narcotráfico, na qual os pré-adolescentes e adolescentes interpretam o envolvimento com as atividades do tráfico como alternativa única de acesso e desfrute de bens materiais e padrões considerados inatingíveis pelas atividades convencionais de trabalho. Embora exija ações de longo prazo, essas práticas violentas, que negam e dissimulam a capacidade que todo ser humano possui de ser mais, devem ser enfrentadas pelos coletivos comprometidos com outra sociedade possível.

A escola deve assumir seu papel de valorizar, atribuir significado e destacar o valor histórico das práticas humanitárias. Deve indicar que é o ser humano, o cidadão, o sujeito histórico responsável tanto pelas evoluções como pelas destruições que se presenciaram no mundo, na luta cotidiana pela superação das adversidades e pela imposição de interesses unilaterais. Um dos trabalhos que podem ser desenvolvidos é o que se refere à construção histórica das gerações dos direitos humanos (COMPARATO, 2003): muitas lutas e esforços foram empreendidos até que os acordos e as convenções internacionais, em diferentes momentos históricos, pudessem vislumbrar o reconhecimento internacional dos direitos. Este saber deve ser veiculado na escola. Caso a escola ainda não venha desenvolvendo essa atividade, pode associar-se a grupos progressistas do meio jurídico, como as seccionais da OAB ou a alguns promotores do ministério público. A escola pode buscar encontrar especialistas de seu interesse para desenvolver discussões sobre esses temas, que colaborem na elaboração e re-elaboração das construções imobilistas, contradizendo o pensamento dominante que reafirma a impossibilidade da mudança.

Soma-se a essa construção que enfrenta o imobilismo e a banalização da violência, uma visão e uma prática pedagógica crítico-progressista da área de História, que valoriza as lutas cotidianas como expressão significativa da construção humana. A escola pode esforçar-se em implementar um currículo que priorize a diversidade de olhares sobre as realizações humanas, uma visão ampla e não apenas centrada na veiculação de um conhecimento que acentua a idéia de que apenas o poder estabelecido é promotor de mudanças. O dia-a-dia vem sendo

considerado uma fonte histórica expressiva para observação e compreensão das mudanças sobre os modos de fazer, como expressam os aliados da Nova História.

A escola pode enriquecer e valorizar a sua própria comunidade ao tomar como fonte primária a história de vida de seus membros, situando as trajetórias individuais no conjunto da história do Brasil e do mundo. Práticas pedagógicas como essas devem ser desenvolvidas e assumidas pelos movimentos sociais, em uma frente de registros que valorizam o ser humano como produtor de história. São iniciativas que confrontam a violência que anula o ser humano como sujeito histórico. A escola, no seu trabalho de sistematização do conhecimento produzido, pode publicar a produção construída das histórias de vida, percorrendo com os alunos toda a rotina de publicação de um livro, visitando uma gráfica, desenvolvendo o trabalho de digitação, revisão textual e editoração até o momento de lançamento, com a presença daqueles que formaram parte do conteúdo elaborado.

Outra violência mencionada por Paulo Freire é a da invasão cultural, comum à prática pedagógica bancária. A relação professor-aluno é um dos contextos que permite a prática opressora, através da invasão cultural, que prioriza um saber dissociado da realidade vivida e dos saberes que a comunidade já acumulou. Invasão cultural e contexto opressor que usam os livros, muitas vezes elaborados por grupos editoriais que legitimam a sociedade de classes, em detrimento de outras linguagens e formas de saber. As pessoas que reproduzem esses contextos de violência são produtos de uma longa construção histórica, que introjeta práticas opressoras e, em várias situações, reproduzem entre seus pares, em uma manifestação da violência horizontal (Paulo Freire). Por sua vez, ao refletir e identificar a violência horizontal, pode-se reconhecer outra pista para interpretar a prática de agressão mútua entre alunos, as disputas mesquinhas entre professores e outras práticas dissimuladas de vingança entre homens e mulheres que não pertencem à classe dominante, mas que, nas relações cotidianas, visam prejudicar o outro.

Uma face explorada por Paulo Freire é a da violência horizontal, na qual a agressão é dirigida aos próprios companheiros. Esta compreensão de Freire colabora no entendimento de algumas das ocorrências de agressão presentes na escola. Reconhecer que há mútua agressão entre pares é parte inicial da identificação de problemas sérios nas relações de convivência e a sua constatação confirma as manifestações de violências no contexto escolar. As manifestações

mencionadas por Paulo Freire como a da violência horizontal associada a um processo de diferenciação entre protagonistas e frutos da violência permitem iniciar, uma compreensão mais ampla e histórica das faces presentes na escola.

Os gestos de agressão entre pares, que expressam a prática da violência horizontal, não podem ser tratados com indiferença ou desconhecimento, pois a omissão pode significar o incentivo à continuidade dos confrontos desrespeitosos e impunidade aos seus praticantes. Os gestos de agressão num ambiente social e coletivo como a escola também não podem ser tratados isoladamente, como se a sua prática fosse um desvio individual: há que se observar, como ressalta Paulo Freire, que o oprimido muitas vezes reproduz a violência que aprendeu dos opressores, compreensão essa que considera a violência como construção social. A prática da violência deve ser repudiada sim, mas de forma a contribuir com os seres humanos envolvidos em um processo de revisão de suas condutas e formas de relacionamento. É possível admitir as manifestações de justa raiva, com a expressão da indignação da comunidade escolar. A expressão por meio de uma justa raiva é prática também educativa e formativa, pois questiona e problematiza o uso da força para imposição da vontade de um sobre outro.

A violência horizontal também deve ser enfrentada, no processo de amadurecimento coletivo dos envolvidos direta e indiretamente, através da negociação e do esforço no esclarecimento entre diferentes visões e compreensões de mundo. A convivência humana é firmada tendo como referência a negociação constante de princípios e valores: as condições hoje existentes foram construídas historicamente, como revelam as gerações dos direitos humanos, e esses passos precisam ser socializados com a comunidade escolar. Ao ampliar a tolerância e a abertura para o outro ser e agir conforme seus interesses e necessidades, permite-se que a convivência democrática e coletiva torne-se historicamente apropriada enquanto modo de agir e viver socialmente.

Para contestar e rever práticas e contextos opressores entre os professores, é necessário, mesmo em serviço, passar por uma formação mais crítica, que problematize os mecanismos adotados na prática pedagógica e que pouco contribuem na emancipação humana. Sem o subsídio teórico crítico, o docente tem dificuldade em desvelar a ideologia dominante. Nesse sentido, o saber de classe e a capacidade crítica e auto-crítica apóiam-se em conhecimentos orgânicos, veiculados por correntes crítico-humanistas.

O dilema dos professores entre os conteúdos sistematizados e o saber da cultura popular pode ser superado com o desenvolvimento de atividades que tomem como ponto de partida a realidade vivida, por exemplo, com o estudo do contexto social da violência que envolve a comunidade local. Pode-se desenvolver um estudo comparativo com outras comunidades do mesmo município e com outros municípios do mesmo estado. Cabe incluir e confrontar às informações obtidas pelos alunos os mapas da violência (WAISELFISZ, 2004), elaborados com base em dados estatísticos, apresentando, explorando e confrontando os mesmos com as vivências dos alunos, em um possível trabalho interdisciplinar com áreas como Sociologia e Matemática, entre outros docentes disponíveis a desenvolver a discussão e a reflexão crítica.

O tratamento mais individualizado está além das práticas massificadas e coletivas da escola, mas pode ser assumida por um projeto conjunto entre escola, família e outros setores públicos e não-governamentais, em um esforço de permanente integração das pessoas nos grupos comunitários. As circunstâncias podem exigir a presença e participação ativa de outros órgãos públicos e de organizações da sociedade civil, além de membros da própria família dos envolvidos. Em conjunto com a escola, este coletivo poderá tomar providências mais adequadas para que os sujeitos diretamente envolvidos possam ser cuidados e respeitados em seus direitos, de modo que a responsabilidade pelos atos de agressão sejam devidamente apurados e assumidos.

Ocasionalmente, a escola pode ter situações pontuais e mais acentuadas que mobilizarão equipes internas concentradas para atuar sobre determinado foco, às vezes relacionado à violência social e outros sobre práticas evidentes de agressão à escola ou aos pares. Apesar da tensão causada em situações mais acentuadas, é preciso que a liderança educacional responsável pela condução tenha em sua forma de relacionar-se valores como moderação e cuidado, que coloca a sensibilidade para com o outro acima da ansiedade e de qualquer forma de autoritarismo ou dominação. Moderação e cuidado fazem parte dos “Princípios de Convivência” da Escola Cidadã (ANTUNES, 2005).

É um esforço em não alimentar a fragmentação e o isolamento social, mas sim, em alimentar o desejo do estar-junto (MAFESOLLI, 1997), despertando a solidariedade para com o caráter humano que cada ser carrega dentro de si. Nesse sentido, é importante o olhar atento e cuidadoso da equipe escolar em não reforçar

possíveis gestos de estigmatização (GOFFMANN, 1988) dos indivíduos envolvidos diretamente em situações de violência na escola.

Sem que se caracterize conivência ou complacência com os atos de agressão cometidos, é necessário considerar que a inserção social contribui com a emergência de contradições internas e permitem aprofundar a reflexão do indivíduo dentro de um coletivo que também está envolvido, mesmo indiretamente, com os acontecimentos dos gestos de violência. A permissão e o convite para continuar a inserir-se em atividades conjuntas colaboram com a reafirmação de valores grupais, desafiando os sujeitos em suas eventuais fugas ou desejos de isolamento social.

Paulo Freire ressalta que o companheirismo e a solidariedade dos educadores para com a luta dos oprimidos contra a violência residem na compreensão e valorização da cultura de resistência com a qual eles se defendem da violência a que estão submetidos. Os educadores dominam conhecimentos sistematizados que enriquecem o olhar e a compreensão sobre o mundo que vivemos, conteúdos esses que podem somar-se ao saber acumulado pelos oprimidos e que potencializarão e enriquecerão as estratégias diante das injustiças a que esses se vêem submetidos.

A “moderação e coerência”, outros dois princípios e valores da Escola Cidadã (ANTUNES, 2005), permitem o exercício de uma revisão coletiva dos atos de agressão. Revisão essa que, inicialmente, pode se mostrar tensa e recheada de pré-julgamentos, mas que é (e deve ser) manifestação da justa ira e não reafirmação de práticas opressoras. A Escola Cidadã vem assumindo o desafio histórico de construir práticas e projetos de ação revolucionários, alimentando uma relação dialógica e amorosa entre vários segmentos da escola (PADILHA, 2003: 69 e 71).

O tema da violência escolar não pode ser desenvolvido considerando somente as manifestações ocorridas dentro da escola. Faz-se necessária uma compreensão melhor das manifestações de violência que nela acontecem, e para isso, recorrer a conhecimentos sociais, históricos, filosóficos e culturais aproxima o incidente à realidade cotidiana, deixando de ser uma questão meramente estatística ou sensacionalista, para ser reconhecida como uma situação concreta e palpável na própria vida. Uma compreensão mais ampla contribui com a percepção de que as manifestações das violências fazem parte da construção humana e, como um fazer histórico, é uma prática, um modo de se relacionar, passível de revisão.

Reconhecer as implicações das mudanças presentes no mundo produtivo, por exemplo, contribui para o entendimento de difíceis situações de exclusão que,

freqüentemente, aparecem na escola. Muitos dos problemas que aparecem no ambiente escolar, tiveram sua motivação em casa. É de amplo conhecimento as situações problemáticas vividas por alunos, vítimas de violência doméstica, decorrente de relações familiares deterioradas pelo problema do desemprego e da fome que começa a se abater sobre os lares. Nos meus registros, ouvi depoimentos de alunos, vítimas de maus-tratos por conta de frustrações dos pais, diante da luta desses para encontrar emprego. Por não encontrar propostas e nem saídas que tornem possível uma vida digna, após um dia, uma semana, um mês inteiro de procura, vêm-se esmagados e excluídos, enfrentando solitariamente obstáculos. nem sempre compreensíveis

Dissociar *vida escolar* e *vida social* é um caminho que torna parcial a compreensão sobre determinados comportamentos e ações reproduzidos e transferidos no ambiente escolar. Parece-me que muitas escolas superaram esta dissociação sociedade-escola, realidade testemunhada nos esforços de construção da **Escola Cidadã**, definida por Paulo Freire como “escola de companheirismo”, mostra-se como um avanço real e concreto no pensamento e na prática pedagógica brasileira.

As dimensões relacionadas à crescente violência social não serão superadas somente pela escola, mas podem ser compreendidas pelos sujeitos escolares. Concordo com Paulo Freire quando ele afirma que a falsa generosidade é quase tão perversa quanto a opressão e a injustiça. Se a escola congrega profissionais com conhecimento já sistematizado, pode convidá-los para palestras periódicas com a comunidade, refletindo sobre o contexto de exclusão em que vivemos. Muito férteis e educativos têm sido os *Fóruns Sociais Mundiais*, preocupados em afirmar e reafirmar que um outro mundo é possível. As escolas precisam integrar-se às discussões promovidas hoje pelo mundo afora, somando-se a discussões e lutas mais amplas, que visam defender a dignidade humana de todos e a defesa de um meio ambiente preservado e respeitado.

Desenvolver um espírito crítico diante das violências presentes na escola, favorece o exame dos contextos opressores que permitiram a emergência de atos e gestos de agressão. Nesse sentido, a Escola Cidadã organiza-se e prepara-se para realizar uma *leitura de mundo* que possa contextualizar historicamente as ocorrências de violência na escola, desnaturalizando e problematizando criticamente as manifestações identificadas em sua própria realidade.

A visão realista, e não espetacular, facilita a construção de frentes de trabalho

e/ou situações pedagógicas sobre a temática. Torna-se possível discutir os incidentes e construir propostas alternativas e viáveis para os sujeitos escolares enfrentarem as violências presentes em cada contexto escolar.

O número de encontros, ou reuniões, para discussão não deve aumentar sobre aquela carga já existente na jornada de trabalho escolar, tanto do professor como do aluno, e considero necessário que seja uma temática incluída como conteúdo permanente de trabalho. A carga horária comprometida dos professores também não comporta discussões esvaziadas e intermináveis sobre tema tão polêmico, sem que haja uma proposta que possa ser discutida profundamente para apontar um encaminhamento coletivo. É preciso ter a consciência de que temas dessa magnitude não são resolvidos em um semestre, em um ano ou dois.

Por ser a violência escolar tema de grande importância, as pautas de reuniões docentes devem reservar espaço para o tema, trabalhando no conjunto dos professores estratégias em sala de aula para apresentar o assunto e ampliar o conhecimento dos alunos sobre ele, bem como considerar propostas e sugestões lançadas pelos estudantes diante dos problemas concretos existentes. As questões éticas surgirão no debate e na reflexão, o que tornará possível a construção coletiva de alguns acordos e consensos. A compreensão e a ação em favor da possibilidade de convivência dentro da escola, entre os seus diferentes sujeitos, tornam evidente que é possível o convívio fora dela.

No esforço de compreender as manifestações de violência, a Escola Cidadã busca fortalecer e incentivar os espaços de convivência coletiva, incluindo a da “aprendizagem em rede” (PADILHA, 2003: 96), de modo a contrapor-se à ideologia e ao imaginário do medo. Entre os recursos dessa ideologia está a “indústria da segurança” que cresce e prioriza violência patrimonial, usando do terror e da “pressão psicológica” para confinar as pessoas, num jogo de isolamento em suas supostas casas “seguras”, em detrimento de possíveis manifestações coletivas e públicas. Às classes²⁶ opressoras não interessa o fim da violência. Ao contrário, é na injustiça, no desrespeito, na desigualdade, como apontado por Paulo Freire, que se sustenta a sua consciência necrófila, uma consciência vaidosa, egoísta, egocêntrica

²⁶ Embora seja um conceito polêmico na transposição à dinâmica social, mantenho a expressão classe, originária do pensamento marxista de classe social, por entender que permanece ainda a luta de classes, com instrumentos cada vez mais sofisticados de exclusão e discriminação, conceito esse que permite deixar claro a permanência da injustiça e da desigualdade, como é a confirmação de que bilhões de seres humanos lutam e tentam sobreviver em condições precárias, abaixo daquilo que se identifica como pobreza.

e materialista. Interessa, a meu ver, denunciar as estratégias e os mecanismos criados que, à semelhança da indústria bélica que se enriquece com a existência das guerras, fazem permanecer a violência social e a violência escolar. Como parte de uma formação crítica, professores, funcionários e alunos podem investigar em suas realidades quais forças favorecem a integração humana e quais afastam e dividem os interesses. Essa reflexão, desenvolvida a partir do mundo vivido e real da comunidade escolar, indicará se o contexto social ou os valores e princípios de convivência é que estão fragilizados.

Para sintetizar o exposto acima, reafirmo que precisamos ampliar os grupos de discussão sobre violências no contexto escolar. Divulgar as teorias já construídas, socializando com os educadores e os educandos a problemática da violência contribui para a disseminação dos conhecimentos sobre o tema e estimula a divulgação de **experiências bem sucedidas** de escolas que se viram envolvidas em situações de agressão.

Entre os estudos sobre violência escolar, observei que existem diferentes propostas para enfrentamento à violência escolar, especialmente aquelas ligadas à promoção da **cultura da paz** e que apresentam sugestões curriculares a serem desenvolvidas. Tais materiais devem ser amplamente divulgados e discutidos para que sejam conhecidos, assumidos e recriados de acordo com as peculiaridades locais, enriquecendo o saber-fazer cotidiano do movimento contra-violência escolar. Uma das experiências que vem sendo desenvolvidas em ambientes eletrônicos e abertos a alunos e professores é a rede Jovem Paz, vinculado ao Laboratório de Estudos em Educação à Distância (LEAD-CAP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (<http://www6.ufrgs.br/leadcap/redejovempaz/index.php>, acessado em janeiro de 2007) e o próprio projeto Jovem Paz desenvolvido pelo Instituto Paulo Freire.

As violências no contexto escolar se constituem em **desafio histórico** aos educadores por tratar de um problema angustiante e que pode impulsionar e mobilizar a capacidade do ser humano e dos profissionais em enfrentar uma prática introjetada historicamente em nossa sociedade.

Conforme exposto, a manifestação das violências no contexto escolar pode ser enfrentada, numa perspectiva freiriana, através de diferentes atividades relacionadas à escola, caracterizando-se essas como parte de uma luta mais ampla, a luta por mais oportunidades e acesso ao direito e às conquistas acumuladas pela

humanidade. Foram mencionadas como sugestão realização de reuniões de trabalho e grupos de estudo, práticas essas que podem ser identificadas e denominadas de Círculos de Cultura, para ampliar conhecimentos e aprofundar a reflexão já acumulada pelo grupo de professores, alunos e funcionários da escola, com vistas a modificar a ação e os modos de fazer existentes.

Os encontros por si só não são suficientes para modificar a realidade da violência instalada: é preciso projetar ações, como estratégias de atuação dos diferentes segmentos. São ações formativas dos adultos da escola e dos alunos, com conteúdos e temas desconhecidos ou pouco aprofundados pela maioria da comunidade. As ações formativas, de estudo, leitura e reflexão a partir de alguns estudiosos escolhidos deve desencadear a formação de grupos de trabalho diferenciados e abrangentes, e incitar a criação de práticas pedagógicas na comunidade, na escola como um todo e na sala de aula.

Como afirma Paulo Freire (1987), “ninguém educa ninguém, os homens educam-se em comunhão.” É o desencadear de um processo histórico que valoriza os sujeitos coletivos da escola, enfrentando o imobilismo que a brutalidade das práticas violentas impõe. É uma reação construtiva, crítica à realidade e que abre oportunidades de participação efetiva de professores, alunos, funcionários e pais numa mobilização comum, revitalizando o cotidiano e revelando que é possível um convívio com a pluralidade e a diversidade do povo brasileiro.

A reflexão aqui realizada buscou trazer aspectos que considero significativos para problematizar a realidade que vivemos e apontar possibilidades de desenvolver uma *militância pedagógica* em favor da convivência crítica e criativa entre os sujeitos da escola. Espero que as leituras realizadas até aqui possam contribuir com os educadores, meus parceiros de caminhada, em uma efetiva ação cultural engajada em favor de um projeto de escola carregado de solidariedade, de respeito, de diálogo e de amorosidade.

Referências

□ □ □ □ □ ■

1. LIVROS

- ABRAMOVAY, M. (Org.). *Desafios e alternativas: violência nas escolas*. Brasília: UNESCO/UNDP, 2003. 280 p.
- ABRAMOVAY, M. (Org.); ALLI, M. A. E. (Org.) . *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2002. 156 p.
- ABRAMOVAY, M. ; RUA, M. G. . *Violências nas escolas*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002. v. 1. 400 p.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Ministério da Educação, 2006.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdade em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006. 370p.
- AFONSO, M. L. M. *A polêmica sobre adolescência e sexualidade*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1997.
- ALMEIDA, R. R. M., CHAVES, M. F. G. *Juventude e filiação religiosa no Brasil*. In: BERQUÓ, E. (Org.). *Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas*. Brasília: CNPq, 1998. pp. 671-686.
- ALVES, P. C., RABELO, M. C. *Repensando os estudos sobre representações e práticas em saúde/doença*. In: ALVES, P. C., RABELO, M. C. (Org.). *Antropologia da saúde: traçando identidade e explorando fronteiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998. pp. 107-122.
- ANGRIMANI SOBRINHO, D. *Espreme que sai sangue: um estudo do sensacionalismo na imprensa*. São Paulo: Summus Editorial, 1995.
- ANJOS, Ery Euzébio dos. A banalização da violência e a contemporaneidade. In: CAMACHO, Thimoteo (org.). *Ensaios sobre violência*. Vitória: EDUFES, 2003.
- ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. 2 ed. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã; v. 8).
- AQUINO, Júlio Groppa. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. São Paulo, Cadernos Cedes, ano XIX, n. 47, pp. 07-19, 1998.
- AQUINO, Júlio Groppa. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.
- ARAÚJO, Carla. *A violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ARAÚJO, Cláudia. *A violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens*. 2ª ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 2004.

- ARENDR, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- ARENDR, Hannah. *Crises da república*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.
- ARENDR, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARILHA, M., CALAZANS, G. *Sexualidade na adolescência*. In: BERQUÓ, E. (Org.). *Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas*. Brasília: CNPq, 1998. pp. 687-712.
- ASSIS, Simone G. *Crescer sem violência: um desafio para educadores*. Rio de Janeiro: CLAVES/ENSP/FIOCRUZ, 1994.
- ASSIS, Simone G. *Criança, violência e comportamento: um estudo em grupos sociais distintos*. Rio de Janeiro: CLAVES/ENSP/FIOCRUZ, 1992. Relatório final de pesquisa.
- ASSIS, Simone G. *Traçando caminhos numa sociedade violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores*. Rio de Janeiro: CLAVE/SIENSPI/FIOCRUZ, 1998. Relatório final de pesquisa.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.
- AZEVEDO, Jose Clovis de. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BARREIRA, César (Coord.). *Ligado na galera - juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, 1999.
- BARRETO, Vicente. *Educação e violência: reflexões preliminares*. In: ZALUAR, Alba (org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992, pp. 55-64.
- BASTOS, F. I., CARLINI-COTRIM, B. *O consumo de substâncias psicoativas entre jovens brasileiros: dados, danos & algumas propostas*. In: BERQUÓ, E. (Org.). *Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas*. Brasília: CNPq, 1998. pp.645-669.
- BATISTA, Anália Soria; EL-MOOR, Patrícia Dario. *Violência e agressão*. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. CNTE, Brasília: UNB-Psicologia Trabalho e Petrópolis: Vozes, 1999, pp.139-160.
- BAUDRILLARD, J. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70,1991.
- BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BEISEIGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*, São Paulo: Ática, 1992 (3ª ed.)
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami. *Alfabetização por sexo e raça no Brasil*, um modelo linear generalizado para explicar a evolução no período, 1940-2000. Rio de Janeiro: Ipea,2003.
- BLAYA, Catherine & DEBARBIEUX, Eric. (Orgs.). *Violências nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

- BLAYA, Catherine. *Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu*. In: DEBARBIEUX, Eric. et alii. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.
- BLOMART, Janine. *Evitando a violência no ambiente das escolas primárias*. (Bélgica) In DEBARBIEUX, Éric & BLAYA, Catherine (orgs.). *Dez abordagens Europeias*. Brasília, UNESCO, 2002. (p. 35-61)
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.
- BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P. , PASSERON, J.C.. *A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003 (5ª ed.).
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASLAVSKI, C. (Org). *Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade*. Brasília, UNESCO, IBE, SESI, UNB, 2002.
- BURKE, Peter. *Violência social e civilização*. In: Braudel Papers, São Paulo, 1995, n. 12, p.1-8.
- CABANAS, José María Quintana. *Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales*. In *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v.13, nº 46, p. 55-66, jan./mar. 2005.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *A política dos outros: O cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. *Contribuições para pensar a violência no espírito Santo*. In: CAMACHO, Thimoteo (org.). *Ensaio sobre Violência*. Vitória: EDUFES, 2003. p. 171-198.
- CAMACHO, Thimoteo (org.) *Ensaio sobre a violência*. Vitória: EDUFES, 2003.
- CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- CAPRA, Fritjof. *O tã da física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo Oriental*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- CARDIA, Nancy. *Exposição à violência: seus efeitos sobre valores e crenças em relação à violência, política e direitos humanos*. S.l.: Lusotopie, 2003. pp. 299-328.
- CARLOTTO, M. S. *A Síndrome de Burnout e o trabalho docente*. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.
- CARLSSON, Ulla & FEILITZEN, Cecília von. (orgs.) *A criança e a violência na mídia*. Brasília: UNESCO, 1999.

- CARVALHO, Edgard Assis. *Enigmas da cultura*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No Coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CARVALHO, Muniz Sodré Araújo. *O Monopólio da fala: função e linguagem da televisão no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CARVALHO, Muniz Sodré Araújo. *O social irradiado: violência urbana, neogrotesco e mídia*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CARVALHO, Muniz Sodré Araújo. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASTILHO, E. A. de, SZWARCOWALD, C. L. *Mais uma pedra no meio do caminho dos jovens brasileiros: a Aids*. In: BERQUÓ, E. (Org.). *Jovens acontecendo Nas trilhas das políticas públicas*. Brasília: CNPq, 1998. pp. 197-207.
- CASTRO, Mary Garcia et alli. *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, BID, Fundação Kellogg, Brasil Telecom, 2001.
- CASTRO, Mary Garcia. *Drogas nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST / Aids do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- CASTRO, Mary Garcia. *Marcas de gênero na escola: sexualidade, violência e discriminação*. In: SILVEIRA, M. L. da; GODINHO, T. (Orgs.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, 2004. pp. 127 - 156.
- CASTRO, Mary Garcia. *Violências, juventudes e educação: notas sobre o estado do conhecimento*. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 19, n. 1, p 5-28, jan./jun. 2002.
- CHARLOT, Bernard. *Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, n. 8, jul./dez. 2002.
- CHAUÍ, Marilena. *Ética e violência*. *Teoria & Debate*, São Paulo, Fundação Perseu Abramo, n. 39, p 32-41, out/nov/dez. de 1998.
- CHAUÍ, Marilena. *Ética, Política e Violência*. In: CAMACHO, Thimoteo (org.). *Ensaio sobre Violência*. Vitória: EDUFES, 2003. pp. 39-59
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CODO, Wanderley & MENEZES-VASQUES, Iône. *As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino*. Brasília: MIMEO, CNTE, 2001.
- CODO, Wanderley (org.). *Educação: carinho e trabalho (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação)*. Petrópolis-RJ: Vozes, Brasília: CNTE – UnB, 1999.
- COLOMBIER, Claire, MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. *A violência na escola*. Coleção Novas Buscas em Educação. São Paulo: Summus, 1989.

- COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2003, 3ª ed.
- CORRÊA, Roberto Lobato e ROSENDAHL, Zeny, organizadores. *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.
- COSTA, Giseli Paim. *A repercussão da violência social no cotidiano escolar*. 2000. Mestrado em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2000.
- COSTA, Jurandir Freire. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- CUÉLLAR, Javier Pérez. (Org.). *Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. São Paulo: Papirus; Brasília: UNESCO, 1997.
- DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DADOUN, Robert. *A violência: ensaio acerca do "Homo Violens"*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte, MG, Editora UFMG, 1996.
- DAYRELL, Juarez. *Juventude e escola*. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Juventude e escolarização, 1980-1998*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- DEBARBIEUX, Éric & BLAYA, Catherine (orgs.). *Dez Abordagens Europeias*. Brasília: UNESCO, 2002.
- DEBARBIEUX, Éric. *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n° 1, p. x-y, Jan./Jun. 2001.
- DEBARBIEUX, Éric. *Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas?(comunidade europeia)*. In DEBARBIEUX, Éric. & BLAYA, Catherine (orgs.). *Dez Abordagens Europeias*. Brasília: UNESCO, 2002. (p. x-y)
- DEBARBIEUX, Éric. et alii. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.
- DEBARBIEUX, Éric. *Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político*. In: BLAYA, Catherine; DEBARBIEUX, Eric. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, UNESCO, 2002.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEBORTOLI, Gustavo. *Criminalidade violenta na Grande Vitória: principais tendências*. Mimeo, 2002.
- DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo:

- Cortez, 1998.
- DESLANDES, S. F. *Prevenir a violência: um desafio para profissionais da saúde*. Rio de Janeiro: Claves, 1994.
- DEVINE, J. *A mercantilização da violência escolar*. In: BLAYA, Catherine; DEBARBIEUX, Eric. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, UNESCO, 2002.
- DIOGENES, G. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e Movimento Hip Hop*. São Paulo: Annablume e Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1998.
- DISKIN, Lia & ROIZMAN, Laura Gorresio. *Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas*. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro, Zahar, 2v, 1994.
- ELIAS, Norbert. *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ERIKSON, Erik H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1972.
- ESTEVES, Maria Cristina Durante. *O protagonismo juvenil na percepção de jovens em um programa de educação para o trabalho na cidade de Ribeirão Preto*. 2005. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*, São Paulo: Cortez, 1996.
- FALEIROS, V. de P. *Infância e processo político no Brasil*. In I. Rizzini & F. Pilotti . *A arte de governar crianças ¾ história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (pp. 79-83). Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula/Amais, 1997. pp. 47-98.
- FANTE, Cleodelice Aparecida Zonato. *Fenômeno Bullying: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares*. Editora Ativa, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Eletrônico – século XXI*. São Paulo: Nova Fronteira / Lexicon Informática, 1999. CD-Room
- FISCHMANN, Roseli. *Estratégias de superação da discriminação étnica e religiosa no Brasil. Direitos humanos no Século XXI*. Parte II. Brasília: MRE/IPRI/FUNAG, 1998, pp. 959-985.
- FLANNERY, Daniel J. *School violence: risk/preventive intervention and policy*. Nova York, NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *A mídia como espaço formativo do sujeito adolescente*. In: Veritas, Porto Alegre, 1997, v. 42, n. 2, pp. 333-348.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

- FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte-MG: Ed. UFMG, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2006 (7ª ed.)
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996a.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 2005 (7ª ed.)
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003b (3ª ed.)
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. (Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin). 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* (tradução de Rosiska Darcy de Oliveira; prefácio de Jacques Chonchol) 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FUKUI, Lia. "Segurança nas escolas." In: ZALUAR, Alba (org.). *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992, pp. 103-124.
- FUNK, Walter. *A violência nas escolas alemãs: situação atual*. In DEBARBIEUX, Éric & BLAYA, Catherine (orgs.). *Dez Abordagens Europeias*. Brasília, UNESCO, 2002. pp. 131-152.
- FURLONG, Mary S. *The school in school violence: definitions and faces*. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Summer, 2000.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São

- Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo, Cortez, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas, Papirus, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: IPF, Brasília: UNESCO, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis, Vozes, 1989.
- GADOTTI. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- GALDUROZ, J. C. F., NOTO, A. R., CARLINI, E. A. *IV Levantamento sobre uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras*. São Paulo: Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo/Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, 1997.
- GARCIA, S. Y. *Perdas e danos: violência e subjetividade dos usuários*. In: BAPTISTA, M., INEM, C. (Orgs.). *Toxicomanias: abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. pp. 25-32.
- GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge ZaharEd., 2001.
- GERALDI, C.M.G.; FIORENTINA, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional* Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GLASSNER, Barry. *Cultura do medo*. São Paulo: Francis, 2003.
- GOFFMANN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- GOMES, Candido Alberto. *Dos valores proclamados aos valores vividos: traduzindo em atos princípios das Nações Unidas e da Unesco para projetos escolares e políticas educacionais*. Brasília: UNESCO e Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, 2001.
- GOMES, Romeu. *O corpo na rua e o corpo da rua: a prostituição infantil feminina em questão*. São Paulo: Unimarco Editora, 1996.
- GOMES; Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GROEBEL, Jo. *Percepção dos Jovens sobre a Violência nos Meios de Comunicação*. Brasília: UNESCO, 1998.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo & HUNTLEY, Lynn. *Tirando máscara. Ensino*

- sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade São Paulo, Ed. 34, 2002.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- GUIMARÃES, Áurea M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. *Dinâmica da Violência Escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (2ª ed.)
- GUIMARÃES, Eloísa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- HALL. S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.
- HASENBALG, Carlos; VALE, Nelson. *Relações raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.
- HAYDEN, Carol & BLAYA, Catherine. *Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas*. In DEBARBIEUX, Éric & BLAYA, Catherine (orgs.). *Dez Abordagens Europeias*. Brasília, UNESCO, 2002. (p. 63-102)
- HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HEILBORN, Maria. L. *O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro*. In: MADEIRA, F. (Org.). *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997. pp. 291-342.
- HENRIQUES, Ricardo. *Raça & gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.
- HOBBSBAWN, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOPENHAYN, Martín. *Drogas y violencia: fantasma de la nueva metropoli latinoamericana*. Santiago: CEPAL, 2002.
- IANNI, Otávio. *Raízes da Violência*. In: CAMACHO, Thimoteo (org.). *Ensaio sobre Violência*. Vitória: EDUFES, 2003. pp. 19-38.
- IANNI, Otávio. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- JARES, Xesús R. *Educação para a Paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LAVINAS, Lena. *Gênero, cidadania e adolescência*. In: MADEIRA, E (Org.). *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997. pp. 11-44.
- LINHARES, Célia Frazão. *Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes*. In ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Ensinar e Aprender: sujeito, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro, 2001.
- LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1999.
- MADEIRA, E R., RODRIGUES, E. M. *Recado dos jovens: mais qualificação*. In:

- BERQUÓ, E. (Org.). *Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas*. Brasília: CNPq, 1998. pp. 427-498.
- MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes Ofícios, 1995.
- MAFFESOLI, Michel. *A dinâmica da violência*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1987.
- MAFFESOLI, Michel. *A sombra de Dionísio, contribuição a uma sociologia da orgia*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- MAFFESOLI, Michel. *A transfiguração do político: a tribalização do mundo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.
- MAFFESOLI, Michel. *A violência totalitária, ensaio de antropologia política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MAFFESOLI, Michel. *Lógica da dominação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARX, Karl & ENGELS, Frederic. *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.
- MARX, Karl & ENGELS, Frederic. *Ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MAY, Tim. *Pesquisa Social: questões métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MELLO JORGE, M. H. P. *Como morrem nossos jovens*. In: BERQUÓ, E. (Org.). *Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas*. Brasília: CNPq, 1998.
- MESQUITA NETO, P. de et alii. *A violência do cotidiano*. São Paulo: Konrad Adenauer Stiftung, 2001.
- MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Atica, 1989.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza & SOUZA, E. R. *Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva*. In: História. Ciência e Saúde. Rio de Janeiro, 1998, v. 4, n. 3, pp. 513-531.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et alii. *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 9-21.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Drogas ilegais, mercado e violência*. In: BAPTISTA, M., INEM, C. (Orgs.). *Toxicomanias: abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. pp. 33-42.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Violência, direitos humanos e saúde*. In: CANESQUI, A. M. (Org.). *Ciências Sociais e Saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1997. págs. 247-260.
- MONTOYA, Yves. *Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França*. In: DEBARBIEUX, Éric & BLAYA, Catherine (orgs.). *Dez Abordagens Europeias*. Brasília, UNESCO, 2002. pp. 103-129
- MOORE JR., Barrington. *Injustiça: as bases sociais da obediência e da revolta*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

- MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. Campinas-SP: Papyrus, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; GARCIA, Regina Leite (org.) Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MORIN, Edgar et. all. *Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- MOROSONI, Marília Costa (org.). Professores do ensino superior: identidade, docência e formação. 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2001.
- NOLASCO, Sócrates. *De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2001.
- OLIVEIRA, Dyaci David. *A cor do medo: o medo da cor*. In: A Cor do Medo: homicídio e relações raciais no Brasil. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; 1998.
- OLIVEN, Ruben. G. *Violência e cultura no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- OLWEUS, D. *Bullying at school: rackling me problem*. OECD Observer, Mar. 2001.
- ORTEGA, Rosario. *Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o Modelo Sevilha Anti-Violência escolar*. In: DEBARBIEUX, Eric et alii. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, PNUD, 2003.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. Cortez/IPF, 2001.
- PERALVA, Angelina Teixeira. *Violência e democracia: paradoxo brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *A construção da cidadania sem fronteiras*. In: RAMOS, S. (Org.). *Mídia e violência urbana*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1994. págs. 107-116.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Estratégias da ilusão: A revolução mundial e o Brasil, 1919-1935*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *O passado não está morto, nem passado é ainda*. In: DIMENSTEIN, Gilberto. *Democracia em pedaços: direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Violência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- POCHMANN, Márcio. *A batalha do primeiro emprego*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.
- PRINA, Franco. *A violência na escola: da pesquisa ao projeto, a experiência da rede européia*. In: DEBARBIEUX, Eric. et al. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.

- QUINTANA, Mário. *Nova antologia poética*, São Paulo: Globo, 1994.
- RICHARDSON, R. J., PERES, J. A de S., CORREIA, L. M. et all. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.
- ROBERTS, Catherine Ramsay, ROBERTS, Robert E. & CHEN, Irene Ger. Vitimização entre adolescentes de 11 e 17 anos nos Estados Unidos: medidas e prevalência e correlatos. In WESTPHAL, Márcia Faria (org.). *Violência e Criança*. São Paulo: Ed. USP, 2002, p. 207-243.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. Coleção: O que você precisa saber sobre. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez/IPF, 1998.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: O Projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal*. São Paulo: Cortez/IPF, 2000.
- ROMÃO, José Eustáquio; OLIVEIRA, José Eduardo (Coords.). *Questões do século XXI*. Edição Especial Tomo II. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROSS, D. *Childhood bullying, teasing, and violence: what school personnel, other professionals, and parents can do*. 2.ed. Alexandria, V A: American Counseling Association, 2003.
- SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B. & ALMEIDA, Suely Souza de. *Brasil: violência, poder e impunidade*. In: CAMACHO, Thimoteo (org.). *Ensaio sobre Violência*. Vitória: EDUFES, 2003.
- SALLAS, Ana Luisa (Coord.) *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 1999.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. *Sinais dos Tempos: marcas da violência na escola*. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.
- SANTOS, Wanderlei Guilherme dos. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- SEVERINO. Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2000 (21ª ed.).
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo: Paz & Terra, 1993.
- SOARES, Gláucio; RUA, Maria das Graças. *Vítimas secundárias da violência no Distrito Federal*. Brasília: Mimeo, UnB, 1996.
- SOARES, L. E. *Criminalidade urbana e o Rio de Janeiro no contexto internacional*. Rio de Janeiro: ISER, 1993.
- STAVENHAGEN, R. *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- SZWARCWALD, C. L., LEAL, Maria Cristina. *Sobrevivência ameaçada dos jovens*

- brasileiros: mortalidade por armas de fogo*. In: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD). *Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (Org.). *A Palavra e o gesto emparedados: a violência na escola*. PMPA, SMED, 1999.
- TAVARES, José. *Relações interpessoais em uma escola reflexiva*. In ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed, Porto Alegre, 2001.
- TORRES, Carlos Alberto. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- VELHO, Gilberto & ALVITO, Marcos. (Orgs.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: Ed. FGV/UFRJ, 1996.
- VENTURA, Zuenir. *A cidade partida*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1994.
- VERAS, R. *A população idosa no Brasil: uso de indicadores de saúde*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Os muitos Brasis*. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec/ Abrasco, 1995. págs. 304-319.
- VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- WASELFISZ, Julio Jacobo & ATHIAS, Gabriela. *Mapa da Violência de São Paulo*. Brasília: UNESCO, 2005.
- WASELFISZ, Julio Jacobo & MACIEL, Maria. *Revertendo Violências, Semeando Futuro: avaliação de impacto do programa "Abrindo Espaços", no Rio de Janeiro e em Pernambuco*. Brasília: UNESCO, 2003.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência II: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2000.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência III: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- WERTHEIN, Jorge & CUNHA, Célio. *Fundamentos da Nova Educação*. (Cadernos UNESCO Brasil), vol. 05, Brasília: UNESCO, 2000.
- WERTHEIN, Jorge. *Juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 2000.
- WESTPHAL, Márcia Faria (org.). *Violência e Criança*. São Paulo: Ed. USP, 2002.
- ZALUAR, Alba. (org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.
- ZALUAR, Alba. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- ZALUAR, Alba. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro:

2. ARTIGOS DE PERIÓDICOS: REVISTAS / JORNAIS

- AQUINO, Júlio Groppa. *Violência na escola, violências da escola*. São Paulo, Nova Escola, n.152, p.22, maio 2002.
- ARAÚJO, Carla. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.o 1, pp. 141-160, jan./jun. 2001.
- ASSIS, Simone G. & SOUZA, E. R. Mortalidade por violência em crianças e adolescentes do município do Rio de Janeiro. In: *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, nov./dez. 1995, v. 71, n. 6, págs. 303-312.
- AVANCINI, Marta. Violência nas escolas é 'epidemia' mundial. *O Estado de S. Paulo*. Domingo, 7 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.estado.com.br/editorias/2001/10/07/ger016.html>.
- BELINTANE, Claudemir. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.o 47, pp. 20-35, 1998.
- BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. In *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 575-598, maio/ago. 2004.
- BRINO, Rachel de Faria & WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. In *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 119, p. 113-128, julho/ 2003.
- BUZZI, C. Transgressão, desvio e droga. In: *Revista da ANPED* (no prelo), São Paulo, 1997.
- CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n° 1, p. 123-140, Jan./Jun. 2001.
- CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (Org.). *Violência e vida escolar. Contemporaneidade e educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: *Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada*. Ano 11, n.o 02, 1997, pp. 26-64.
- CARREIRA, Débora Bianca Xavier. *Violência nas escolas: qual o papel da gestão?*. 2006. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, CARDIA, Nancy. Mídia e violência. In: *Comunicação & Política*, Rio de Janeiro, dez. 1994 mar. 1995, v.I, n. 2, págs. 63-73.2006.
- COWIE, Helen. Juventude e violência: um relatório para a conferência da UNESCO. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 27-28 de novembro de 2002, Brasília. *Desafios e Alternativas: violências nas escolas: Anais*. Brasília: Ed. UNESCO Brasil, 2003.
- CRUZ NETO, O., MINAYO, Maria Cecília de S. Extermínio: violentação e banalização da vida. In: *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 1994, v. 10, pp. 199 - 212 Suplemento 1.
- DUBET, François E. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45,

jul. 2003.

- FREIRE, Paulo. Quem inaugura a violência não é o violentado, mas quem violenta. CULTURA POPULAR – Revista Latino-Americana de Educação Popular, Lima – Peru, 1996.
- FUKUI, Lia. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo In: *Caderno de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Cortez, nov., n. 79, 1991, pp. 68-75.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n.1, p.167-182, jan./jul. 2003.
- GOMES, Romeu. Da denúncia à impunidade: um estudo de morbimortalidade de crianças vítimas de violência. In: *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, abr./jun. 1998, v. 14, n. 2, pp. 301-311.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin et all. Violência na escola, práticas educativas e formação de professores. In *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 35, nº 126, p. 635-658, set./dez. 2005.
- ITANI, Alice. A Violência no Imaginário dos Agentes Educativos. *Cadernos CEDES*, ano XIX, nº 47, dezembro/96.
- LATERMAN, Ilana. Considerações sobre Violência e Incivilidade no Meio Escolar. In: CAMACHO, Thimoteo (org.). *Ensaio sobre Violência*. Vitória: EDUFES, 2003. p. 199-234.
- MAIO, M.C. O Projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.14, n. 41, p.141-158, out. 1999.
- MALDONADO, Daniela Patrícia & WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino a escola e sua relação com a violência doméstica. In *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2005.
- MARTINS, Lúcia. Insegurança provoca queda no rendimento dos escolares. *O Estado de S. Paulo*, domingo, 7 de outubro de 2001.
- MEDRADO, Heitor Iveson Passos. Formas Contemporâneas de Negociação com a Depredação. *Cadernos CEDES*, ano XIX, nº 47, Dezembro/98.
- OLIVEIRA, Eliana. de. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. *Revista Espaço Acadêmico*. V. 1, n. 7, dez. 2001.
- PERALVA, Angelina Teixeira. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth (Orgs.). *Violência e vida escolar. contemporaneidade e educação*. Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano II, n.o 02, 1997, pp. 07-24.
- PRAXEDES, Walter. A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 42, nov 2004.

- REVISTA NOVEDADES EDUCATIVAS – Reflexión y debate. Cultura de paz. Año 16, n° 164, Argentina, Agosto de 2004.
- REVISTA PÁTIO – Educação Infantil. Educação infantil em tempos de violência. Ano IV, n° 11, Porto Alegre: Artmed, julho/outubro de 2006.
- ROMÃO, José Eustáquio, Civilização do Oprimido. s/data. In Biblioteca freiriana, disponível em www.paulofreire.org/Biblioteca/coprim.htm, acessado em 01/06/2005.
- SAPORI, L. E.; WANDERLEY, C. B. A relação entre desemprego e violência na sociedade brasileira: entre o mito e a realidade. In: MESQUITA NETO, P. et alli. *A violência do cotidiano*. São Paulo: Konrad Adenauer Stiftung, 2001. p. 42-73. (Cadernos Adenauer).
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Duas Revistas, Três Artigos, Múltiplas Vozes: um estudo sobre modos de dizer e posições sociais em textos para professores. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 24, n° 63, p. 193-213, mai./ago.2004.
- SOUZA, Edinilsa R. de. Homicídios no Brasil: o grande vilão da saúde pública na década de 80. In *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 1994, v. 10, págs. 45 – 60. Suplemento 1.
- SPÓSITO, Marília Pontes. & GOLÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. In *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 115, pp. 101-138, março/ 2002.
- SPÓSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. In *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.o 104, pp. 58-75, jul. 1998.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar*. In WESTPHAL, Márcia Faria (org.). *Violência e Criança*. São Paulo: Ed. USP, 2002. pp. 249-265
- SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n° 1, p. 87-103, Jan./Jun. 2001.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jul. 2001.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches & PORTO, Maria do Rosário Silveira. Violência, insegurança e imaginário do medo. *Cadernos CEDES*. v.19, n.47, p.51-66, dez.1998.
- VASCONCELOS, Agatângelo. Sociogênese da violência contemporânea. In: *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, 1995, v. 44, n. 7, págs.333-339.
- VELHO, Gilberto. O desafio da violência. In *Estudos Avançados*, 14 (39), USP, São Paulo, p. 56-60, 2000.
- VIEIRA, Oscar Vilhena. *et alii*. Estado de direito: seus limites e criminalidade. In: MESQUITA NETO, P. *de et alii*. *A violência do cotidiano*. São Paulo: Konrad Adenauer Stiftung, 2001. *Cadernos Adenauer*.
- VOLOKH, Alexander.; SNELL, Lisa. School vio/ence prevention: strategies to keep schools safe. Los Angeles, CA: *Reason Public Policy Inst.*, 1997. (Policy study; 234).

- WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. *Tempo Social; Sociologia*. USP, São Paulo, 9 (1), p. 5-41, maio de 1997.
- ZALUAR, Alba. & LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 16, nº45, Fevereiro/2001.
- ZALUAR, Alba. Violência e criminalidade: saída para os excluídos ou desafio para a democracia? In: MICELI, S. (Org). *O que ler para conhecer o Brasil*, v. 1., São Paulo: ANPOCS, 1999.
- ZANOTELLI, Cláudio, Elementos para compreender os territórios do crime e as paisagens da violência da aglomeração de vitória (ES): croquis de possíveis pesquisas. *Território e Cidadania*, no. 1, Abril 2001.
- ZUIN, Antonio A. S. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. In *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, nº 83, p. 417-427, agosto 2003.

3. TESES E DISSERTAÇÕES

- ANTUNES, Ângela. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. São Paulo, Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002
- BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa. *A representação da morte na criança da periferia: um estudo de casos*. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.
- BRUNETTA, Antonio Alberto. *B.O. da educação: a visão dos policiais militares sobre a autoridade e a educação*. 2003. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.
- CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar. racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- GUEDES, M. G. de S. *Violência, Escola e Diálogo*. Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. Doutorado em Educação. Unicamp, Campinas, 1990.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. *Escola e violência: relações entre: vigilância, punição e depredação escolar*. 1984. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 1984.
- HASSELMAN, M. H. *Violência familiar e desnutrição severa: modelo teórico e estudo de confiabilidade dos instrumentos*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.
- HENRIQUES, Franciane. *As possibilidades e os limites do trabalho do diretor em uma escola estadual do ensino médio*. 2004. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

- LIPPELT, Ricardo Tucci. *Violência nas Aulas de Educação Física: Estudo Comparado entre Duas Escolas da Rede Pública do Distrito Federal*. 2004. Mestrado em Educação Física. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2004.
- MACIEL, Rosa Maria. *S.O.S.! passageiros da agonia - a trajetória do meu guri: o papel da exclusão escolar na gênese da violência*. 2000. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2000.
- MALDONADO, Patrícia. *O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com violência doméstica*. 2003. Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.
- MEDEIROS, Corintha Maria Barreto. *Agressões em uma escola de ensino fundamental: visão dos alunos, professores e funcionários*. 2006. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.
- MENEGHETTI, Aldo David. *Relação familiar, violência urbana e experiência escolar na vida cotidiana de jovens adolescentes*. 2002. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2002.
- NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. *A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania*. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara: Unesp. 2000.
- OLIVEIRA, Aroldo Magno de. *O ensino do texto dissertativo na escola: contribuição da lingüística para o ensino da língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.
- OLIVEIRA, C.R. *O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: UFRGS/FE, 1995.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo Intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- PAIM, Iracema de Macedo. *As Novas Faces da Desigualdade no Cotidiano Escolar*. Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2003.
- PEREIRA, Maria Auxiliadora. *Violência nas escolas: visão de professores do ensino fundamental sobre esta questão*. 2003. Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2003.
- PEREIRA, Paulo Celso. *Violência doméstica e desempenho escolar: desafios para o judiciário e para a educação especial*. 2006. Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.
- RODRIGUES, Anita Schumann. *Aqui não há violência: a escola silenciada - um estudo etnográfico*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/Departamento de Educação, 1994.
- SILVA, Maria Narduce da. *Escola e comunidade juntas contra a violência escolar: diagnóstico e esboço de plano de intervenção*. 2004. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2004.

TOREZAN, Sonia Aparecida Bortolotto. *Ser jovem em meio à violência: identidade x singularidade no confronto com a lei*. 2005. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

4. LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS

ANTUNES, Ângela. *Princípios de Convivência*. São Paulo: IPF, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520. Informação e Documentação. Citações em Documento – Elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 14724. Informação e Documentação. Trabalhos Acadêmicos – Elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: Informação e Documentação. Referências – Elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. *Maus-tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção*. Rio de Janeiro: Autores & Agentes & Associados, 1994. Guia de Orientação para profissionais de saúde.

BRASIL. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CIVIL/Leis/L8069.htm>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Violências nas escolas: reprimir, prevenir ou transformar*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. *Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996.

CENTRO DE ARTICULAÇÃO DE POPULAÇÕES MARGINALIZADAS. *Pesquisa sobre extermínio*. Rio de Janeiro: CEAP, 1993 (mimeo).

CIDADANIA, ESTUDO, PESQUISA, INFORMAÇÃO E AÇÃO (CEPIA). *Instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos*. Rio de Janeiro: CEPIA, 2001.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. (GDF). *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino médio*. Brasília: GDF /Secretaria de Educação, 2000.

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O

DESENVOLVIMENTO – ILANUD & FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FMUSP. *Pesquisa de vitimização 2002 e avaliação do Plano de Prevenção da Violência Urbana - PIAPS*. São Paulo: ILANUD, USP, 2002.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS. *Diretrizes para Apresentação de Teses e Dissertações da USP: documento eletrônico e impresso*. São Paulo: SIBi-USP, 2004.