

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE DESAFIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA

CURITIBA
SEED/PR
2008

Série Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos, v. 4

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional, conforme Lei n 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que seja citada a fonte.

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação
Evandro Pissaia - **MEMVAVMEM**

Revisão Ortográfica
Silvana Seffrin - **MEMVAVMEM**

CATALOGAÇÃO NA FONTE – CEDITEC-SEED-PR

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos.

Enfrentamento à Violência/ Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. – Curitiba: SEED – Pr., 2008. - 93 p. – (Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos, 4).

ISBN 978-85-85380-83-0

1. Violência. 2. Escolas. 3. Estatuto da Criança e do Adolescente. 4. Educação-Paraná. 5. Violência na escola-Brasil. 6. Violência na escola-Paraná. I. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. II. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. III. Título. IV. Série.

CDU 57.017.5 + 37
CDD 610

Secretaria de Estado da Educação
Superintendência da Educação
Diretoria de Políticas e Programas Educacionais
Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel
Telefone (XX41) 3340-1597
Endereço eletrônico: enfrentamentoaviolencia@seed.pr.gov.br
CEP80240-900 CURITIBA-PARANÁ-BRASIL

**DISTRIBUIÇÃO GRATUITA
IMPRESSO NO BRASIL**

Governador do Estado do Paraná

Roberto Requião

Secretária de Estado da Educação

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Diretor Geral da Secretaria de Estado da Educação

Ricardo Fernandes Bezerra

Superintendente da Educação

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Diretora de Políticas e Programas Educacionais

Fátima Ikiko Yokohama

Coordenador dos Desafios Educacionais Contemporâneos

Sandro Cavalieri Savoia

Equipe Técnico-Pedagógica Enfrentamento à Violência na Escola

José Luciano Ferreira de Almeida

Lia Burigo

Assessora Pedagógica

Flávia Schilling

Colaboraram para esta Edição

Eduel Domingues Bandeira

Irene de Jesus Andrade Malheiros

Sandro Cavalieri Savoia

Silvio Alves





PALAVRA DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

Ao nos aproximarmos das nossas escolas, observamos as múltiplas determinações, sua cultura, as influências do ambiente e as diversas interferências do processo educacional nelas próprias e no seu entorno, trazendo o seu significado, as oportunidades criadas, os processos nelas vividos e as experiências ali realizadas.

O desafio maior é sem dúvida, o conhecimento em si, razão do nosso trabalho e função essencial da escola. No entanto, constantemente vai além, demonstrando-nos demandas novas, exigindo um posicionamento em relação aos novos desafios que se opõem para a educação e que devem ser trabalhados neste contexto, tanto para os profissionais da escola, como para os educandos, seus pais e a comunidade, em toda a complexidade de cada um desses segmentos. Tais desafios trazem as inquietudes humanas, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, levando-nos a avaliar os enfrentamentos que devemos fazer. Implica, imediatamente, a organização de nossas tarefas e o projeto político-pedagógico que aponta a opção pela direção educacional dada pelo coletivo escolar, nossos planos, métodos e saberes a serem enfrentados, para hoje, sobre o ontem e com a intensidade do nosso próximo passo.

A reativação constante nos impele a pedir mais: mais estudos, pesquisas, debates, novos conhecimentos, e aquilo que nos abastece e reconhecemos como valioso, inserimos e disponibilizamos nessa escola que queremos fazer viva – replanejamos e reorganizamos nossas práticas. Os princípios, sem dúvida, diretrizes que nos guiam são os mesmos, os quais entendemos como perenes. A escola é, na nossa concepção, por princípio, o local do conhecimento produzido, reelaborado, sociabilizado dialeticamente, sempre na busca de novas sínteses, construídas na e com a realidade.

A tarefa de rever a prática educativa nos impulsiona para que voltemos aos livros, analisemos os trabalhos desenvolvidos por nossos professores, adicionemos, co-participemos, contribuamos, façamos a releitura das realidades envolvidas e caminharemos par ao futuro.

Este Caderno é um pouco de tudo isso e é parte de uma coleção que pretende dar apoio a diferentes propostas emanadas das escolas. É uma produção que auxilia nas respostas dadas aos desafios educacionais contemporâneos que pairam sobre nossa ação escolar e precisam ser analisados, bem como refletidos para as necessárias intervenções e superações no contexto educacional.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO



O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Apresentamos mais um caderno temático que se propõe a discutir e definir meios de enfrentamento à violência. Vivemos em uma sociedade marcada pela desigualdade, resultante de uma economia capitalista com feições liberais, alicerçada na exploração do homem pelo homem. Como resultado dessa lógica, tem-se a visível distância que separa homens e mulheres, segundo sua classe social. Temos clareza que os fatores que determinam e condicionam os diferentes tipos de ações e comportamentos violentos, infelizmente tão “corriqueiros” em nossa sociedade, têm raízes na desigualdade social e na organização econômica que a configura e a sustenta.

Compreendemos que a comunidade escolar deva pautar suas discussões sobre a violência com base em percepções mais globais dos mecanismos e dos sujeitos sociais nela envolvidos. Esta postura supõe a compreensão e a reflexão tanto da violência praticada por sujeitos sociais, dentro e fora da escola, como da violência praticada pela ou a partir da escola.

Este caderno contribui para uma abordagem ampliada do tema da violência e, principalmente, subsidia os coletivos da escola na complexa tarefa de enfrentar e superar situações concretas de violência, na medida em que aborda estes fenômenos a partir das discussões contemporâneas acerca da organização da sociedade, assim como discute com propriedade o caso específico da violência vivida dentro e fora dos muros escolares.

Alayde Maria Pinto Digiovanni
SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO



APRESENTAÇÃO DO CADERNO

É com satisfação que apresentamos a publicação intitulada *Enfrentamento à Violência na Escola*, uma iniciativa da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais por meio da Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos.

Inicia-se, neste momento, uma discussão sistematizada sobre um dos assuntos mais emblemáticos da sociedade contemporânea, o qual, direta ou indiretamente, tem interferido no processo educativo: a questão da Violência.

Este assunto está repercutindo, cada vez mais, nos debates públicos e a escola – como espaço de produção de conhecimento social, histórico e científico – não pode se furtar desta discussão.

A Violência, no âmbito das escolas públicas estaduais, pode ser entendida como um processo complexo e desafiador que requer um tratamento adequado, cuidadoso e fundamentado teoricamente, por meio de conhecimentos científicos, desprovidos de preconceitos e discriminações.

Nesse sentido, esta publicação se dirige aos professores de todas as disciplinas da Educação Básica, bem como aos demais interessados. O principal objetivo é subsidiar teórico-metodologicamente estes docentes no tratamento pedagógico das questões relacionadas à Violência.

Fátima Ikiko Yokohama
DIRETORA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL

Palavra da Secretária de Educação	05
O Enfretamento à Violência na Rede Estadual de Ensino.....	06
Apresentação do Caderno	07

INTRODUÇÃO

11

Violência nas escolas: explicitações, conexões	13
Flávia Schilling	

A violência na escola	21
Carlos Alberto de Paula	

Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico	29
Felícia Reicher Madeira	

Desafios da proteção integral no âmbito escolar	49
Ana Christina Brito Lopes	

Violência escolar e a relação com o conhecimento e a prática docente	59
José Luciano Ferreira de Almeida	

Relato de experiência desenvolvida no Colégio Estadual Helena Kolody, Colombo -PR	69
Adão Aparecido Xavier	

SUGESTÕES DE LEITURA, FILMES E SÍTIOS

79

Cinema e ensino	81
Eduel Domingues Bandeira	





INTRODUÇÃO

Falar em violência nos dias atuais não possibilita uma resposta a qual possa elucidar ou justificar esse fenômeno tão simplesmente. Deve-se considerar uma gama de fatores que contribuem para a sua existência. Não há, até o momento atual, uma pesquisa que forneça dados numéricos cientificamente comprovados sobre a violência nas escolas. Entretanto, os educadores sabem, pela experiência que lhes é somada no dia-a-dia escolar, que as escolas estão trabalhando, ensinando e aprendendo, e formando seus alunos. Os atos de violência acontecem, o número deles aumentou nas duas últimas décadas, como também aumentou o número de escolas e maior se tornou a população numericamente. É sabido que um acontecimento que se manifesta em uma dimensão mais profunda do que a das ocorrências cotidianas nas mais de 2100 escolas estaduais, ao se tornar notícia, assume, muitas vezes, a bandeira simbólica da violência, e, por uma questão de generalização, todas as escolas passam a ser vistas sob a perspectiva da “escola violenta”, incorporando-se ao imaginário social um modelo não condizente com a realidade.

Os artigos que compõem este primeiro **Caderno** sobre a violência na escola apresentam-se como objetos para reflexão e formação de idéias que, longe do lugar-comum, reafirmem o papel social da escola.

O artigo “*Violência nas escolas: explicitações, conexões*”, aponta a importância da clareza dos propósitos da escola e para uma relação de comprometimento com uma identidade institucional forte, em que se entrelaçam ações coletivas para a superação da desvalorização da escola e conseqüente violência.

“*A violência na escola*” discorre sobre pesquisas que foram feitas sobre a violência e que podem incidir em maior clareza às tentativas de resolvê-la. Trata, com propriedade, das diversas expressões sociais que se projetam sobre a violência escolar e o repensar e agir constantes para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

“*Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico*” nos aproxima do olhar sociológico e discorre sobre um fenômeno chamado “síndrome do contágio da violência via mídia.” Indaga se a violência está realmente crescendo, ou se, por acaso, não é uma projeção da mídia. Refere-se, também, às influências de uma ampla transformação que está acontecendo na sociedade, e aponta mudanças demográficas e econômicas que influenciam para aumentar a violência. É de grande importância a abordagem sobre as relações do adolescente.

“*Os desafios da proteção integral no âmbito escolar*” atrela à escola a função de instruir, formar e garantir os direitos da criança e do adolescente. Discorre sobre artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente



e de outros documentos pertinentes. Traz à tona várias questões sobre a violência, entre elas a que se manifesta sob a forma de “bullying”. Enfatiza a instituição escolar também como espaço importantíssimo de defesa dos direitos de crianças e adolescentes referente à violência doméstica e ao abuso sexual intrafamiliar.

“*Violência escolar e a relação com o conhecimento e a prática docente*” aborda a violência sob o aspecto do processo sócio-histórico que se constitui por meio de contradições. Observa que cada momento histórico apresenta característica e forma próprias de produzir violência. Compreende que o papel da escola está centrado no ensinar e aprender e que a superação da violência requer um trabalho coletivo e uma gestão democrática.

A significância do relato do Colégio Estadual Helena Kolody – Colombo/Pr, identifica-se pela busca de soluções para as dificuldades que lhe são próprias, as quais podem ser exemplificadas, se não nas mesmas ações, mas nas atitudes que as movem. Ultrapassar os limites da área geográfica da escola e incorporar o coletivo para um pensar e um agir em comum, respaldou o próprio trabalho na expressão democrática em seu pleno aspecto e, assim, encurtou o caminho para encontrar soluções.

“*Cinema e ensino*” nos conduz a uma agradável leitura sobre o desenvolvimento do cinema desde que os irmãos Lumière apresentaram, em 28 de setembro de 1825, no Grand Café, em Paris, a primeira sessão de cinema. O desenvolvimento do cinema é abordado desde o início do século, passa pela produção paranaense e chega em 2002, quando cita “Cidade de Deus”, de Fernando Meireles. Chega, assim, à uma abordagem teórica sobre a utilização do vídeo em sala de aula, explicitando detalhes interessantes sobre sua aplicação.

Nas páginas finais deste **Caderno**, apresentamos sugestões de leitura que poderão ampliar a fundamentação sobre a violência e seus desdobramentos. Trazemos uma relação de filmes, os quais poderão ser usados didaticamente pelo professor, conforme o prisma da violência que se queira abordar para estudo. E, por último, apontamos sítios eletrônicos com o objetivo de auxiliar na pesquisa e aprofundamento sobre a questão da violência no âmbito escolar.

Entender mais amplamente a violência, compreender as diversas faces com que ela pode se apresentar, somar à vivência escolar alicerces teóricos, que sustentem uma ação pedagógica baseada no conhecimento, é o compromisso deste primeiro **Caderno** sobre o **Enfrentamento à Violência na Escola** para com o professor da rede pública estadual do Paraná.

Boa Leitura!



VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: EXPLICITAÇÕES, CONEXÕES

Flávia Schilling (USP) oak1@uol.com.br ¹

RESUMO

Trata-se de relacionar a discussão sobre a violência nas escolas – problema atual, sobre o qual se debruçam especialistas das mais diversas áreas – com a discussão sobre a função da escola e suas possibilidades de educar na sociedade contemporânea. Sugere-se que a violência no âmbito do cotidiano escolar pode ser tratada a partir da clareza que se tenha sobre nosso lugar como educadores e da importância da escola como instituição realizadora do direito à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar; Violência; Democracia; Direitos Humanos.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: AFINAL, DO QUE SE TRATA?

Acompanhamos, principalmente a partir do final dos anos 90, uma grande discussão sobre a violência que estaria presente no cotidiano escolar, afetando profundamente alunos, professores e funcionários. Afinal, do que falamos quando falamos na violência que estaria presente no ambiente escolar? Fala-se em agressões verbais, brigas, roubo, furto, indisciplina, incivildades, violência moral, violência física, violência contra o patrimônio público, discriminação, humilhação, desrespeito... a lista parece interminável. O que acontece nas escolas? Quais são as práticas apontadas como “violentas”? Esta heterogeneidade de práticas, listadas acima, pode ser compreendida como reveladora do mal-estar que cerca o lugar da escola da atualidade e a relação professor-aluno. Quais são os contornos deste mal-estar, quais práticas definidas como violentas podem surgir a partir deste mal-estar: estas são algumas questões que justificam a necessidade de um diagnóstico mais preciso sobre o que nos acontece nas escolas, o que de fato ocorre por trás das queixas mútuas – de professores e alunos, dirigentes e funcionários.

1 Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).



Em intervenção realizada em São Paulo, no marco da discussão sobre redução da violência em ambientes escolares, verificou-se que:

- Havia ausência de precisão na descrição das violências que permeavam o cotidiano escolar. É preciso perguntar: O que é violência? Onde aparece? Quais são as práticas detectadas como violentas? Contra quem, entre quem acontecem? Quando? Em que lugares? Havia, assim, um trabalho de diagnóstico a ser feito de forma a orientar as ações.
- Havia desconhecimento da história das escolas naquelas localidades que justificasse/explicasse aquela percepção da realidade, assim como uma compreensão do lugar que a escola ocupava naquela localidade. Qual é a história de uma instituição considerada pelos seus agentes como “violenta”? Há uma história desta violência que precisa ser recuperada.
- Havia ausência de clareza nos papéis desempenhados pelos diversos atores envolvidos: diretor, coordenadores, professores, alunos e pais. Nestas escolas ninguém sabe qual é o lugar que ocupa ou como construir um lugar de autoridade, quais são as competências e atribuições de cada um. Um fator relevante verificado era a ausência de coletivos, inclusive por uma volatilidade do quadro de profissionais.
- Detecta-se uma visão nas escolas da violência social/extra-escolar confundindo-se com a violência interna. Questionou-se se essa relação era “mecânica” ou “necessária”. Há escolas, em territórios violentos, não violentas, o que faz com que afirmemos que a violência no ambiente escolar não é fatal ou necessária.

Verificou-se, assim, que o projeto de redução da violência no ambiente escolar teria como centro um intenso trabalho de diagnóstico das condições de cada uma das escolas. Pois só assim se poderia, a partir da verificação do “mal-estar”, atuar sobre aquelas práticas qualificadas como violentas. Pode-se pensar, também, que, à medida em que este trabalho de diagnóstico se desenvolve, as primeiras ações visariam o fortalecimento da instituição e de cada um de seus segmentos. Um ponto central, neste fortalecimento, é a formação de um coletivo que pudesse, a partir das discussões sobre os acontecimentos da escola e reunindo todos os segmentos envolvidos, orientar as práticas dos professores e da equipe técnica. Estas escolas – que apresentavam queixas de violência – não tinham um projeto político-pedagógico real que pudesse criar uma coerência entre as ações dos professores. Estavam fragmentadas pela instabilidade do corpo docente e pela instabilidade da ocupação dos cargos de direção e coordenação pedagógica. Não possuíam laços com a localidade, estavam em situação de isolamento e conflito com pais e alunos.

Esse fortalecimento poderia auxiliar na resolução de uma das dificuldades detectadas naquelas escolas: a dificuldade de ocupação do lugar de autoridade. Como construir uma idéia de autoridade não autoritária, de uma autoridade democrática, apoiada em um saber, em uma experiência, aberta à mudança e ao diálogo e firme no cumprimento das decisões acordadas? Foi imprescindível realizar um trabalho de superação do medo cotidiano, derivado, em grande parte, do desconhecimento existente na equipe de professores em relação à localidade, ao desconhecimento, portanto, de quem eram aqueles alunos.

Em torno, portanto, das queixas sobre a violência no cotidiano escolar, detectavam-se questões organizacionais, estruturais, sociais e culturais. Tratou-se de trabalhar em dois grandes eixos, “explicitar e conectar”: explicitar a que viemos, o que fazemos, qual é a nossa proposta, o que cada instância pode fazer e o que lhe compete fazer; conectar os adultos (fragmentados e isolados) em torno de um projeto comum, conectar os jovens, em torno desse projeto, conectar os pais em um compromisso por uma boa escola.

A QUE VIEMOS?

Esta é a grande questão que permeia o mal-estar que cerca muitas escolas: para que serve a escola? O que podemos fazer?

Utilizaremos, para auxiliar nesta discussão, algumas contribuições de Bourdieu (2003), Dubet/Martuccelli (1997) e Leão (2006). As duas teses centrais de Pierre Bourdieu são: a) os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições igualitárias, mas atores socialmente construídos que trazem uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar; b) a escola não é uma instituição neutra e representa os gostos, crenças, posturas e valores de grupos.

Suas funções centrais, segundo Dubet/Martuccelli, são as de integração (socializando os mais novos para serem membros de uma determinada sociedade), distribuição (pelos vários segmentos de um mercado) e subjetivação (criando identidades que se ligam à cultura escolar e aos papéis sociais) que adquirem formatos específicos de acordo com as diferentes sociedades e tempos históricos.

As funções de integração, distribuição e subjetivação não ocorrem, portanto, sem conflitos. Como acontece a integração? Quais são as formas da distribuição e da subjetivação? Quais são as formas, valores, atributos, procedimentos em disputa? Dependendo dessas formas, valores, atributos e procedimentos (estratégias) há diferentes percepções da utilidade dos estudos, de identificação com o ambiente e a cultura e interesse intelectual (a paixão e o interesse despertados na relação educativa). Ainda segundo Dubet/Martuccelli, dependendo dos resultados (sempre precários e instáveis) desta equação, as pessoas se socializam e subjetivam na escola (quando há percepção da utilidade, identificação com o ambiente e interesse intelectual), paralelamente à escola (quando não há algum destes elementos) e contra a escola (quando há ausência da percepção da utilidade – para que serve a escola? –, não há identidade com a forma ou a cultura escolar e nenhum interesse ou paixão intelectual).

Em pesquisa recentemente realizada, Leão (2006) aponta os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres do Ensino Médio de Belo Horizonte, participantes de projeto social. As queixas em relação ao ambiente escolar mostravam que aqueles jovens se socializavam apenas parcialmente em relação ao ambiente e à forma escolar, para muitos, incompreensível. Foram apontados os seguintes problemas, que permeavam esta fraca adesão à escola, mesmo com os jovens reconhecendo sua importância para um futuro melhor: a progressão automática, que, tal como foi implantada, derivou em uma atitude de “tanto faz” ou numa “lei do menor esforço” em relação ao conteúdo escolar; a rotatividade dos professores, impedindo estabelecer relações, conhecer as “regras”, compartilhar um projeto comum;² condições físicas precárias das escolas, criando um ambiente “pobre” para uma educação “pobre” para os “pobres”; ausência de normas e regras

2 Chamamos a atenção para a correspondência entre a atitude de fraca adesão por parte dos alunos e a fraca adesão, também, por parte de alguns professores, em relação à ação docente: adoecimento, faltas, pouco preparo das aulas, traduzindo situações organizacionais e estruturais que se expressam no desprestígio da profissão, nos baixos salários, acúmulo de aulas, excesso de alunos e instabilidade, no caso dos professores precários.



claras ou regras e normas vistas como abusivas e arbitrárias. Estes são alguns problemas apontados que levavam ao sentimento de estudarem em uma escola desvalorizada. Este sentimento invadia o cotidiano dos alunos, fazendo com que questionassem, inclusive, a utilidade do diploma conquistado, tanto para o ingresso no mercado de trabalho como para a continuidade dos estudos (função de distribuição):

Havia a idéia de que o certificado não correspondia a um nível real de aprendizagem, que não resultava do mérito e do esforço do aluno, mas de uma concessão da escola que acabava por torná-lo sem valor para o próprio estudante (LEÃO, 2006, p. 42).

Percebiam que, ao freqüentarem aquelas escolas, teriam, naquelas condições, grandes obstáculos para o sucesso, pouca possibilidade de mobilidade social. Ao mesmo tempo, a pesquisa mostra, também, como a escola ainda é um espaço significativo, importante contra a violência do bairro e a mesmice do lar, importante espaço de convivência e sociabilidade, a única instituição que permite que se sonhe com uma vida melhor. A socialização e subjetivação paralela à escola (agüentam a escola, mas não se integram, sendo mais importantes as atividades e encontros fora do espaço da sala de aula e da própria escola) e contra a escola (com brigas, agressões, depredações) emergem, nesse contexto.

Porém, para além de uma visão comum da anomia dos estudantes, os jovens demandam regras claras e democráticas nas escolas, em que possam se sentir valorizados e tendo acesso a uma experiência prazerosa, oposta a uma experiência escolar muitas vezes desumanizadora. Cotidianamente, encontram-se e desencontram-se com professores que também vivem, sofrem e reagem aos dilemas de uma condição social e profissional desvalorizada. Defrontam-se com a promessa da mobilidade social por meio da educação constantemente veiculada pela mídia e pelo discurso oficial – e com uma experiência social que, de antemão, nega tal discurso (LEÃO, 2006, p. 48).

A proposta, portanto, que temos, a partir desta breve análise, é a de explicitar a que viemos, o que fazemos, como faremos, com quem faremos. Explicitar, assim, a relação de utilidade dos estudos³; criar, num ambiente humanizado, democrático e solidário, uma identidade com o ambiente e a cultura escolar, pois instituição que realiza o direito à educação, direito de todos – conquista de todos; e, principalmente, a paixão e o interesse pelo conhecimento. Segundo Julia Varela (2002), é possível pensar este eixo central da educação escolar, o da paixão e o interesse pelo conhecimento, com um esforço para articular teoria e prática, aproximando os saberes gerais com os saberes locais e os saberes práticos com as teorias científicas; não confundindo cultura culta com cultura dominante; questionando os esquemas classificatórios em uso, ensaiando novas formas de pensamento, novas formas de organização e transmissão mais horizontais, transversais e polimorfos; articulando as tensões inerentes à diversidade/universalismo.

3 Esclareço que esta relação de utilidade vai além de um “utilitarismo” mecânico: é, principalmente, a utilidade do conhecimento e do saber para viver melhor, pensar melhor, amar melhor, compreender melhor o mundo em que vivemos, poder nele atuar e mudá-lo.

O TRABALHO COM OS CONFLITOS

Se soubermos a que viemos, com quem contamos, o que queremos, não seremos passivos ou inertes frente aos conflitos: nem os temeremos. Recusaremos realizar cegamente as funções de integração, distribuição e subjetivação quando estas impliquem em reproduzir a pobreza e a desigualdade. Será, talvez, possível, ocupar um lugar de adultos professores, na difícil tarefa de receber os mais novos, os que estão iniciando suas vidas: trabalhar com eles, encontrá-los a partir desta troca de pontos de vista, e, quem sabe, que se neles desperte a paixão e o interesse pelos conhecimentos acumulados pela humanidade e que eles herdaram. Sabendo que, nesse encontro, há conflitos: entre saberes, entre gerações, de gênero, de raças, de religiões e visões de mundo, entre temporalidades (a urgência do tempo presente e a necessidade de conhecer o passado para a construção do futuro). Cabe recordar que conflitos não são sinônimos de violência. Uma das formas de “resolver” um conflito é a violenta, mas não é a única nem esta resposta é necessária. Cabe, nestas escolas que sabem a que vieram e a estes professores que conseguem ocupar um lugar, o reconhecimento de que os conflitos são inerentes à existência; que há um “outro” neste conflito, que precisa ser reconhecido como um interlocutor; o reconhecimento de que é possível lidar com as questões conflituosas do cotidiano escolar.

No trabalho, portanto, que estamos propondo, de explicitar, cabe este momento, de identificação dos conflitos, de diagnóstico mais preciso da nossa condição. Propomos que o eixo continue sendo conformado a partir das respostas que estamos conseguindo dar às questões centrais: qual é a utilidade deste nosso trabalho, esta utilidade está clara, foi explicitada para mim e para meus alunos? Qual é a identidade que estamos propondo para os nossos alunos em relação à cultura e o ambiente escolar? Que tipo de ambiente é esse, é solidário, fraterno, curioso, aberto? Quais são as paixões e o interesse despertados, quando sabemos que a escola, para muitas das crianças e jovens, é o único espaço que lhe permite ampliar sua visão de mundo, ser distinto do que é? Ou seja, como, a partir das explicitações que fizemos, estabeleceremos conexões entre nós?

VIOLÊNCIA CONTRA A ESCOLA/DA ESCOLA/NA ESCOLA: EXPLICITAR E CONECTAR

Vimos a heterogeneidade de práticas relatadas como práticas violentas no ambiente escolar. Vimos que podem ter causas diversas, externas e internas. O trabalho de diagnóstico visa exatamente precisar quais são estas práticas, para sabermos o que fazer.

A literatura sobre a violência no ambiente escolar geralmente nos informa sobre a violência contra a escola. Esta seria aquela praticada geralmente por ex-alunos ou alunos que se socializam contra a escola, por não encontrarem nela nenhuma utilidade, por não se identificarem com o ambiente ou a cultura escolar e não perceberem nenhuma paixão ou interesse pelo que lá acontece. Considero, também, na violência contra escola, aquelas praticadas pelos governantes ou gestores, quando há o abandono dos prédios escolares, quando há o desvio de verbas destinadas à escola, quando há péssimos salários para os professores e uma desvalorização da profissão docente, despreocupação com as condições de trabalho, número excessivo de alunos por sala, mudancismo constante nas propostas educacionais, gerando uma grande insegurança e confusão.



Outra dimensão apontada é a da violência da escola: esta se apresentaria na forma da discriminação (por sexo, raça, condição social, opção sexual, padrões de beleza); no não ensinar, criando o espaço sem sentido, espaço vazio, espaço cercado, assemelhando-se a prisões. Revela-se na indiferença, na confusão entre o comportamento privado e o comportamento público. É praticada tanto por alunos entre si como entre alunos e professores. É uma dimensão institucional, pois reproduz a pobreza e a desigualdade.

Estas dimensões se condensariam na chamada “violência na escola”. Os fatores apontados: prédios abandonados, grades, pichações, professores desmotivados, nada de conhecimento, reprodução da pobreza, gera o que se localiza como sendo violência na escola: furtos, roubos, agressões, ameaças, brigas. As falas de professores e alunos revelam que nas escolas há, muitas vezes, grupos que mutuamente se desconhecem.

Se, geralmente, fala-se da violência entre os grupos de alunos ou de alunos contra professores, cabe lembrar que os professores das diferentes matérias mal se conhecem, parecem pertencer a escolas distintas quando há turnos distintos. Em algumas escolas a sensação é que ninguém ocupa o seu lugar, a escola é um lugar de passagem, de disputa de questões extra-escolares ou da vida privada. A violência na escola refletiria exatamente o mal-estar derivado da impossibilidade de responder (explicitar) as questões já tratadas, sobre o que fazemos, qual é o lugar social que ocupamos, a que viemos.

Aparece na escola, também, e é importante chamar a atenção, questões que são reflexos da violência na casa. Violência na família, maus tratos, negligência, abandono, abuso sexual, assim como disputas que refletem a violência da localidade. Detectam-se padrões de vitimização que interferem no cotidiano escolar e exigem uma atenção redobrada. Esta última questão nos leva à necessidade de tratar o último ponto sugerido neste artigo, a necessidade de estabelecer conexões.

CONEXÕES

A escola não está condenada a reproduzir a pobreza ou a violência social. O trabalho proposto de explicitações implica em estabelecer conexões: teóricas, entre saberes, entre práticas, entre grupos de adultos, entre grupos de alunos, com setores externos. O que cada um pode fazer e que lhe compete fazer? Qual será o lugar do estudante, do professor, da direção, dos pais, do Estado? O que compete a cada um? A partir da explicitação de nossas funções, é possível propor acordos e formular algumas promessas. É possível ter um projeto, determinar prioridades, pontos de partida e de chegada, determinando quem pode fazer, o que pode fazer, quando e com quem. A idéia é de reverter o sentimento de estudarmos/trabalharmos em uma escola desvalorizada, construindo pontes e conexões internas e externas que possam auxiliar. Estas conexões, porém, são possíveis, a partir da descoberta da potência da instituição, da determinação – coletiva e democrática – do seu eixo de mudança e trabalho.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano escolar. Ensaio sobre a ética e seus avessos**. São Paulo, Summus editorial, 2000.
- ANTELO, Estanislao. “Qué quiere usted de mí? Lo incalculable en el oficio de enseñar”. **Revista la educación en nuestras manos**, n. 72, Octubre de 2004. APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1972.
- BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.
- CHARLOT, Bernard. “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, 1996.
- DEACON, Roger; PARKER, Ben. “Educação como sujeição e como recusa”. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, 2003.
- DUBET, François. “O que é uma escola justa?”. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, n.123, p. 539-555, set/dez. 2004.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. “A socialização e a formação escolar”. **Lua Nova: revista de cultura e política**, n.40/41, p. 241-266, jul/dez.1997.
- DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. “O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação”. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula. Uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo, Moderna, 2003.
- FERNANDES RODRIGUES, Heloísa. **Sintoma social dominante e moralização infantil - Um estudo sobre a Educação Moral em Émile Durkheim**. São Paulo, Ed. Escuta/ EDUSP, 1994.
- LARROSA, Jorge. “Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão”. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. “Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres”. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.1, p. 31-48, jan/abr. 2006.
- PRADO JR., Bento. “A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão”. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo, Brasiliense, Debate 8, 1980.
- SCHILLING, Flávia. **Sociedade da insegurança e violência na escola**. São Paulo: Editora Moderna, 2005.
- _____. (org.) **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- SPOSITO, Marília Pontes. “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, FEUSP, v. 27, n.1, jan/jun., 2001.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. “Por uma sociologia da conflitualidade no tempo da globalização”. In SANTOS, Tavares, J.V. (org.) **Violências no tempo da globalização**. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- VARELA, Julia. “O Estatuto do saber pedagógico”. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (org.) **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Carlos Alberto de Paula (UFPR) carlosapaula@gmail.com¹

RESUMO

A violência, nos espaços escolares, é uma questão que tem sido o centro de debates da comunidade escolar e de diversas instituições. Nesse artigo foi realizado um levantamento de pesquisas sobre a violência, drogas, imprensa, escola e as práticas sociais dos jovens, por instituições como a CNTE, ANDI e UNICEF no Brasil, a UNESCO em Curitiba, e de pesquisas realizadas na França. A análise teve como referência autores que abordam a violência em diversas dimensões. Procura-se neste texto valorizar estas pesquisas que são densas em informações, mas em sua maioria, pouco aproveitadas pelas escolas para estudo, e ao mesmo tempo aponta-se algumas determinantes da violência na escola e reflexões sobre possíveis alternativas de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Comunidade Escolar; Violência Escolar.

INTRODUÇÃO

O tema da violência escolar tem sido uma preocupação de diversos segmentos sociais, sendo tratado em debates nas Instituições de Ensino Superior, nos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Juizados da Infância e Juventude e nos últimos anos está presente de forma recorrente na mídia.

A violência é um fenômeno social e diferenciado historicamente e culturalmente, sobre esta questão Chauí (1994, p. 336) argumenta que:

(.....) Desde a Antiguidade clássica (greco-romana) até nossos dias, podemos perceber que, em seu centro, encontra-se o problema da violência e dos meios para evitá-la, diminuí-la, controlá-la. Diferentes formações sociais e culturais instituíram conjuntos de valores éticos como padrões de conduta, de relações intersubjetivas e interpessoais, de comportamentos sociais que pudessem garantir a integridade física e psíquica de seus membros e a conservação do grupo social.

1 Professor da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Mestre em Educação (UFPR).



O entendimento do que é violência não é o mesmo nas várias culturas e sociedades, sendo de conteúdos diferentes, segundo seus próprios tempos e espaços. Em nossa cultura, Chauí (1994) define que a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu modo de ser. No dicionário Aurélio, violência é constrangimento físico ou moral, o uso da força e da coação.

Norbert Elias (1993) demonstra que o processo de constituição da civilização implicou em uma grande mudança na conduta e nos sentimentos humanos, estabelecendo um tipo de autocontrole que inibia os impulsos e emoções animais. Argumenta que “Ao se formar um monopólio de força, criam-se espaços sociais pacificados, que normalmente estão livres de atos de violência” (1993, p.198), contudo há um conjunto inteiro de meios cuja monopolização permite ao homem, como grupo ou indivíduo, impor sua vontade aos demais.

Para pensarmos a violência na sociedade contemporânea, é importante o estabelecimento da relação entre os atuais modos de produção capitalista, de flexibilização do emprego, de internacionalização da economia e a expansão da violência na sociedade brasileira: suas raízes sociais estão no aumento do desemprego, na economia, no enfraquecimento das instituições socializadoras e na banalização da violência pelos meios de comunicação de massa. Como consequência, ocorreu o debilitamento dos laços sociais, o dilaceramento da cidadania, o aumento das violações de direitos humanos e, por fim, a expansão da violência, tanto por agentes do Estado como a violência disseminada nos espaços sociais.

Ao tratar sobre violência, Eric Debarbieux (2000) associa a incivilidade com a desorganização da ordem, a introdução do caos, a perda de sentido e de compreensão. O autor destaca a desorganização do mundo da escola, ou seja, a crise de sentidos pela qual passa essa instituição, ao fracasso em cumprir as promessas de integração social, uma vez que a inserção dos jovens no mercado de trabalho é problemática: “Incivilização poderia não ser a única forma básica dos relatórios de classe que exprimem um amor desiludido para uma escola que não pode ter as promessas igualitárias de inserção” (2000, p. 404).

AS FORMAS DE VIOLÊNCIA E O ADOLESCENTE

Na pesquisa *A voz dos adolescentes* realizada pela UNICEF (2002), para os adolescentes, a violência pode ser definida como desrespeito aos limites do outro, de qualquer natureza: física ou verbal, moral e sexual. Ao mesmo tempo em que desperta medo e angústia, possui também um caráter de fascinação, na pesquisa as descrições de violência foram minuciosas e provocaram risos entre os participantes dos grupos pesquisados.

Os jovens declaram que “Violência é tudo que machuca por dentro e por fora”, “A omissão é uma violência” e apesar da maioria dizer nunca ter sofrido violência, contraditoriamente, citam episódios em que sofreram xingamentos, preconceitos, ameaças, assaltos e assédios. De forma geral, os adolescentes consideram que o Brasil é um país violento e apontam como algumas razões para isso a desigualdade social, o uso de drogas, a polícia “mais perigosa que os bandidos” e a banalização dos episódios de violência no cotidiano.



A Agência de Notícias dos Direitos da Infância – ANDI (BRASIL, 2001) realizou o relatório intitulado *Balas perdidas: um olhar sobre o comportamento da imprensa brasileira quando a criança e o adolescente estão na pauta da violência*.

Na análise do contexto da violência no universo de crianças e adolescentes, veiculado na mídia, identifica-se a existência de três mitos na imprensa:

MITO DO HIPERDIMENSIONAMENTO: decorre da descontextualização das notícias do conjunto da criminalidade, culpabilizando os adolescentes por um grande número de crimes quando em verdade as infrações praticadas por adolescentes não alcançam 10% do total de delitos e, destes atos infracionais, cerca de 60% ocorrem sem ameaça de violência à pessoa porque a maioria é de furtos.

MITO DA PERICULOSIDADE: decorre da ênfase dada pela imprensa a atos infracionais praticados com violência à pessoa, em detrimento aos que são praticados sem violência. No imaginário coletivo, o resultado é um adolescente responsável por um número elevado de delitos graves, cerca de 30% das reportagens referem-se a casos de homicídio, os roubos compõem com 10,1% e os estupros com 3,2%. Os furtos por outro lado são mencionados em apenas 2% das notícias. A conclusão é que existe uma super-representação dos casos de crimes violentos contra a pessoa e uma sub-representação de crimes não violentos contra o patrimônio. Exatamente o inverso das estatísticas sobre violência, sendo que esta disparidade oferece uma visão falsa da realidade.

MITO DA IMPUNIDADE: contribui para este mito a insuficiência de informação, pois as notícias ignoram o sistema sócio-educativo. A impunidade é confundida com inimputabilidade. A ideia errônea de que o adolescente resulta impune ou se faz irresponsável, decorre de uma apreensão equivocada da Doutrina de Proteção Integral. O sistema sócio-educativo proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) constrói todo um universo de recursos para dar conta da questão relativa à chamada “delinqüência juvenil”. Estes recursos estabelecem uma escala de sanções pedagógicas que são da advertência até a privação de liberdade, da mesma forma que para o adulto, sendo que para este, é considerada como penalidade.

Para compreendermos como esse imaginário da imprensa influencia os profissionais que atuam na escola, bem como as crianças e adolescentes, recorreremos ao conceito de “campo” de Bourdieu (1997, p. 81) em que escreve:

O campo jornalístico age, enquanto campo, sobre os outros campos. Em outras palavras, um campo, ele próprio cada vez mais dominado pela lógica comercial, impõe cada vez mais suas limitações aos outros universos. Através da pressão do índice de audiência, o peso da economia se exerce sobre a televisão, e, através do peso da televisão sobre o jornalismo, ele se exerce sobre os outros jornais, mesmo sobre os mais - puros -, e sobre os jornalistas, que pouco a pouco deixam que problemas de televisão se imponham a eles. E, da mesma maneira, através do peso do conjunto do campo jornalístico, ele pesa sobre todos os campos de produção cultural.



A influência da imprensa escrita e da televisão atinge o campo jurídico, a opinião pública e de diversas categorias profissionais como professores, policiais, assistentes sociais e outros. Da mesma forma atinge o poder legislativo que, com esta super-representação de crimes violentos praticados por adolescentes, teve como consequência a inclusão de emendas no Congresso Nacional no sentido de reduzir a idade penal para 16, 14 e até 12 anos. Alegam os defensores das emendas que os jovens são os principais responsáveis pelo aumento da criminalidade e que o Estatuto da Criança e do Adolescente é muito brando.

No livro *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos* (UNESCO, 1999), a pesquisa constata um consenso entre pais, policiais e professores da natureza negativa do Estatuto, colocando o adolescente como um agente social intencional que aproveita seu conhecimento sobre a lei para não assumir suas responsabilidades. Este é um consenso quase demonizador do adolescente como sujeito intencional que instrumentaliza com vantagens para si o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esse conceito de violência em relação ao adolescente que predomina na nossa sociedade (criminalizando o adolescente e a pobreza, descaracterizando a violência como um fenômeno social) é importante, pois determina as condutas dos sujeitos no interior da escola. Sendo que uma de suas consequências é que por parte dos professores e equipe de apoio há uma preocupação em estabelecer normas disciplinares para os alunos, delimitando os espaços e tempos de interação entre os alunos, no sentido de evitar a violência.

A Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação - CNTE realizou uma pesquisa nos estabelecimentos de ensino intitulada *Violência na escola ou violência da escola? Drogas ilegais e violência na escola*, que procurou mapear as formas de violência nas escolas.

A principal constatação desta pesquisa é a incidência do consumo de drogas em 27,9% e o tráfico de drogas em 19,4% nas escolas, considerada uma das causadoras do aumento da violência praticada no entorno e dentro das escolas. Da mesma forma o consumo e o tráfico de drogas são maiores (de 50% a 100%) nas proximidades da escola do que no interior da escola.

Em relação à violência escolar a pesquisa levantou as seguintes formas: agressão física e verbal; roubo contra professores, funcionários e alunos e de equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos; pichação; sujeira nas dependências e porte de armas (armas de fogo e armas brancas). Constatou-se que os atos de violência e depredação são reforçados pela cultura de desprezo pelo patrimônio público, herança da concepção patrimonialista de gestão do serviço público que chega a atuar na conduta dos próprios alunos.

Na pesquisa da UNESCO (1999) os jovens apontaram como situações de violência vividas na escola, as discussões e bate-boca, seguidas pelas ameaças e agressões físicas. A maior parte com os colegas (79%) e depois com professores (11%), foram ainda citados a agressão sexual, o uso de drogas e a venda de drogas.

A relação de poder e violência constituem-se uma constante nas relações entre os sujeitos da escola, tanto dos diversos profissionais que atuam nela, como entre os alunos, Arendt (1994, p. 90) propõe uma concepção que procura superar o senso comum de que poder é violência ou violência é poder e argumenta que em verdade ela destrói o poder e que a cada diminuição no poder é um convite à violência, esclarecendo que:



O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e realidades.

A distinção clara das palavras-chave como poder, vigor, força, autoridade e violência são tratados por Arendt como fenômenos distintos e diferentes, aos quais não se confere muito peso na conversação corrente. Argumenta ser comum a combinação entre violência e poder, o que não se segue que, autoridade, poder e violência sejam o mesmo.

A violência escolar não é um problema fácil de ser resolvido, é uma situação histórica e de grande complexidade, a escola, enquanto espaço de violência, é percorrida por um movimento ambíguo: de um lado, pelas ações que visam ao cumprimento das leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais, e, de outro, pela dinâmica dos seus grupos internos que estabelecem interações, rupturas e permitem a troca de idéias, palavras e sentimentos.

Os estabelecimentos de ensino não podem ser visto apenas como reflexo da opressão, da violência, dos conflitos que acontecem na sociedade. É importante argumentar que as escolas também produzem suas próprias formas de violência, no sentido de contrapor a interpretação da escola como um espaço de reprodução, de preservação do que existe, Apple (1989, p. 30) argumenta que:

As escolas não são – meramente – instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. Esta interpretação é falha sob dois aspectos centrais. Primeiramente, ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. Qualquer coisa que a instituição transmita, seja no currículo formal ou no currículo oculto, é absorvida, não intervindo aí modificações introduzidas por culturas de classe ou pela rejeição feita pela classe (ou raça ou gênero) dominada das mensagens sociais dominantes. Qualquer um que tenha ensinado em escolas de classe trabalhadora, ou escolas localizadas nas periferias, sabe que não é assim que as coisas se passam. O que é mais provável que ocorra é a reinterpretção por parte do estudante, ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas. Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução.

Para compreendermos a violência escolar é necessário definirmos o conceito de violência, que segundo Schmidt (2002) na escola pode-se abordá-la em três dimensões, que são: a violência **em torno da escola**, a violência **dentro da escola** e a violência **da escola**.

Para Bourdieu et Passeron, a verdadeira violência da escola é “primeiramente a violência simbólica, invisível, que mascara uma dominação social e naturaliza o viés da suposta insuficiência do “mau aluno”, que é um desajustado à ordem dominante, reforçada pela escola” (apud Debardieux, 2000, p.400).

Esta violência é caracterizada pelas formas de organização do tempo e espaço escolar, da relação professor e aluno, dos métodos escolares e pela homogeneização que é exercida por meio de mecanismos disciplinares, que uniformizam os movimentos, os gestos e as atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos corpos uma atitude de submissão e docilidade.



Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recordada por formas de resistência. Compreender esta situação implica em aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas.

Neste sentido para compreendermos como se desenvolvem as relações entre os agentes que atuam na escola, é importante que pensemos esses agentes como sujeitos que transcendem a sua posição hierárquica da escola. O aluno precisa ser visto como um sujeito que, além da escola, vive em um espaço social, tem uma história e se diferencia das outras crianças e adolescentes com que convive na escola.

Um sujeito é definido por Charlot (2000), como:

- um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Pensar este sujeito como resultado de determinantes históricas, de pertencimento a um grupo social e de uma singularidade, é o primeiro passo para podermos tratar das formas de violência que acontecem dentro da escola e são próprias do ambiente escolar.

Da mesma forma é necessário compreender que as noções e percepções sobre a infância e juventude são construções sócio-históricas, Ariès (1981) escreve que essas noções têm variado no tempo e de uma cultura para outra, mesmo no interior de uma sociedade em particular. O próprio conceito de adolescência começa somente a ser tratado por volta de 1900 na França, expandindo-se ainda mais após a guerra de 1914. A adolescência acaba por empurrar a infância para trás e a maturidade para frente.

Argumentando sobre os números da violência nas escolas francesas na década de 90, Debardeux (2000) constatou que os dados registrados pela polícia e justiça eram extremamente modestos em relação à realidade nas escolas, tendo sido necessário desenvolver pesquisas e estudos específicos para apreender a real situação da delinquência e microviolências, formas mais comuns de violência que normalmente não são registradas pelos sistemas de segurança.

Em sua análise considera que a melhor forma para conhecer a violência real é o inquérito dos vitimizados, que pede aos próprios atores quais as violências que eles eventualmente sofreram. As pesquisas realizadas no Brasil da UNESCO (1999) e da UNICEF (2002), já citadas neste texto, contêm alguns capítulos em que registra a fala dos adolescentes, mas tendo como objeto a violência nos vários espaços sociais, além da escola.

Nas investigações realizadas na França com os vitimizados não aparece somente uma visão da delinquência na escola, associada aos atos agressivos e danos ao patrimônio, mas, sobretudo das pequenas agressões, que são denominadas por *school bullying* e por incivilidade.



O *school bullying* pode ser traduzida pela idéia de trote ou provas repetidas entre alunos. Podemos dizer que uma criança e um adolescente é vítima de bullying quando outra criança ou adolescente ou mesmo em grupo caçoam dele e insultam-no, também quando é ameaçada, batida, empurrada e quando recebe mensagens injuriosas ou maldosas.

A incivilização é a primeira delinqüência, que não conduzem à elucidação e as vítimas destes pequenos delitos ou infrações que transmitem uma impressão geral de desordem, de violência num mundo mal controlado. Na escola, incivilidade é um dos fatores explicativos essenciais do “clima dos estabelecimentos” quando se percebe um ambiente negativo na escola.

A noção de microviolência é a síntese entre *school bullying* e incivilidade. Debardieux (2000) argumenta que a carreira da vítima, como a carreira do delinqüente, constrói-se precocemente através das pequenas agressões não tratadas, provocando uma desvalorização profunda no que sofre a violência, um abandono do espaço público e um sentimento de impunidade no agressor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consenso na Europa, bem como em trabalhos publicados nos Estados Unidos e no Brasil, que é na prevenção diária, no trabalho com os profissionais atuantes na escola, com uma proposta de educação que abarque os alunos (crianças e adolescentes) como sujeitos históricos e sociais e a relação com a comunidade escolar, particularmente os pais, que se pode fazer face à violência no cotidiano das escolas.

Um estudo de análise da realidade da escola à luz de um referencial teórico de como se constrói as condutas entre alunos e a forma de violência própria do espaço escolar, faz-se necessário pela situação de conflitos, de crise e até de desespero que rondam nossas escolas.

Neste texto procurou-se abordar algumas das inúmeras variáveis que incidem na questão da violência na escola, das influências recebidas da sociedade e de suas próprias formas de condutas entre os sujeitos que atuam no espaço escolar. Variáveis essas complexas, mas que necessitam ser pensadas e traduzidas em ações para que a escola cumpra com o seu papel social.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. São Paulo: Relume Dumará, 1994.
- ARIÈS, Philippe. “O sentimento da infância”. In: ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.



- BRASIL. Agência de Notícias dos Direitos da Infância. **Balas perdidas**: um olhar sobre o comportamento da imprensa brasileira quando a criança e o adolescente estão na pauta da violência. Brasília: AMENCAR, [2001]. 59p.
- BRASIL. Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação. **Retrato da escola 2**: violência na escola ou violência da escola? Drogas ilegais e violência na escola. São Paulo: CNTE, 2002.
- CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- DEBARBIEUX, Éric. 'La violence à l'école'. In. ZANTEN, Agnès van. **L'école e'état dês savoir**. Paris: Decavert, 2000.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: 1993. v.2.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Educação esquecida, geração perdida. **Gazeta do Povo**, Curitiba, p.10, 05 jul. 2002.
- UNICEF. **A voz dos adolescentes**. Brasília: UNICEF, 2002.
- UNESCO. **Os jovens de Curitiba**: esperanças e desencantos. Brasília: UNESCO Brasil, 1999.



VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: QUANDO A VÍTIMA É O PROCESSO PEDAGÓGICO¹

O presente artigo trata de questões pertinentes à escola e ao fenômeno da violência em um determinado momento da realidade social de São Paulo, e estende-se à sociedade brasileira dos dias atuais, respeitando-lhe as particularidades, pela permanência e semelhança entre as questões, possivelmente, agora, em maiores proporções. Trata de esmiuçar o tema adolescência/violência em suas reais dimensões sugerindo olhares como sobre o imaginário social que relaciona indiscriminadamente o jovem pobre com a criminalidade. Neste cenário, aborda relações como da mídia com a violência, da família e da própria banalização da violência. Apresenta a juventude e a violência sob o prisma de estudos demográficos e conduz uma abordagem sobre a dinâmica escola e trabalho.

Felícia Reicher Madeira (SEADE) fmadeira@seade.gov.br²

*A gente passa a roupa, pega a roupinha mais bonitinha que a gente tem, e quando chega lá é rebaixado.
Jovem da periferia de Brasília*

O primeiro semestre deste ano foi marcado por ações concretas e discussões acaloradas sobre um tipo de violência bastante específica em pelo menos três aspectos: acontece em ambientes ou em espaços próximos às escolas; aparece como se fosse impulsionada por uma epidemia internacional de criminalidade entre adolescentes; e o contágio se efetiva via mídia.

-
- 1 MADEIRA, Felícia Reicher. Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Sead, v. 13, n. 4, p. 49-61, out./dez. 1999. Disponível em: http://www.sead.gov.br/produtos/spp/v13n04/v13n04_05.pdf
 - 2 Socióloga, Demógrafa, Diretora Executiva da Fundação Seade - SP.



Quem está de alguma forma familiarizado com ecos de manifestações criminosas perversas que ocupam muito espaço na mídia, sobretudo quando envolvem adolescentes, certamente não se surpreendeu com este fato. Após o chocante evento da Columbine High School, na pequena comunidade de Littleton, um subúrbio de Denver, no Colorado, e o surto de insanidade de um estudante de uma escola em Atlanta, nada mais esperado do que a síndrome da violência escolar por contágio via mídia. De fato, depois destes trágicos episódios nos Estados Unidos, a mídia, no resto do mundo e naturalmente no Brasil, passou algumas semanas destacando dezenas de ocorrências relativas à violência (desde o porte de arma para ganhar aposta de R\$ 1 até o assassinato de uma professora) no circuito da vida escolar, que pipocavam pelo mundo, quando ainda estava quente na memória de todos a tragédia norte-americana.

Esta não é a nossa primeira manifestação deste tipo de síndrome envolvendo adolescentes. Apenas para citar fato mais próximo e mais recente, vale lembrar que, por ocasião do brutal assassinato do índio Galdino por adolescentes da classe média em Brasília, o fenômeno da síndrome da violência por contágio via mídia também se manifestou. Em uma seqüência de chocantes imitações, adolescentes atearam fogo em mendigos em diferentes pontos do país. Nos casos do crime nas escolas, entretanto, os impactos foram bem mais graves, aprofundando o pânico e a angústia já bastante presentes na sociedade. A sensação que envolvia o imaginário das famílias é que qualquer criança ou adolescente, a qualquer momento, poderia tornar-se vítima da ação criminosa de outra criança ou adolescente. Na verdade, tanto este sentimento angustiante e a insegurança dele decorrente quanto a forte reação de indignação da sociedade são compreensíveis, já que um dos poucos momentos de tranquilidade para os pais sempre foi aquele em que seus filhos atravessavam a porta das escolas onde estariam protegidos e seguros.

Como a enorme maioria dos jovens e crianças frequenta a escola pública, nada mais esperado do que uma forte reação da sociedade no sentido de cobrar ações rápidas e eficientes do governo, o qual, por sua vez, diante da gravidade da situação, não pode se manter omissivo, tendo mesmo que agir rapidamente. O problema é que formular ações nesta área não constitui uma tarefa simples dadas as profundas divergências sobre o tema que dividem os diferentes setores da sociedade. Além disso, são precárias as avaliações de programas aplicados em outros países ou em outras ocasiões.

De fato, no campo político, estes episódios deixaram claro que a velha dicotomia esquerda/direita, nas questões relativas à violência, persistem ainda com intensidade. A parcela da população com vocação direitista, como sempre, passou a exigir ações imediatistas e repressivas, como a presença da polícia na escola ou até a sua militarização através da colocação de detetores de metal. Já a esquerda insistia nos argumentos de sempre — o crescimento da exclusão, desemprego, a perda do poder de ganho do salário, a ausência de investimento em educação, política educacional equivocada, etc. — sem propostas concretas de ação. O governo do Estado, por sua vez, seguindo uma tendência internacional, optou por uma espécie de terceira via, por uma corrente que vem ganhando expressão internacional e que aposta em ações preventivas envolvendo a comunidade. Trata-se do Projeto *Parceiros do Futuro*.

Assim, diagnosticando o fenômeno da violência nas escolas, sobretudo como manifestações de dificuldades de agregação e de organização da sociedade civil, passou a desenvolver projetos na tentativa



de envolver toda a comunidade (local e geral) no processo de construção da cidadania e de conquista de direitos. Na concepção destes projetos, a comunidade, representada pelas famílias dos alunos, deve participar não só como simples receptora dos “investimentos sociais” no seu sentido mais amplo (envolvendo desde projetos de saúde até esporte, cultura e lazer), mas também como promotora, executora e gestora de iniciativas e ações. Este processo de envolvimento familiar com a escola aproxima muito mais pais, alunos (filhos) e corpo docente e administrativo das escolas, abrindo um diálogo que seja capaz de minimizar o potencial de desenvolvimento da violência.

É claro que a ocasião mostrou-se propícia também para se retomar a calorosa e polêmica questão em torno da eficácia do Estatuto da Criança e do Adolescente como instrumento de proteção e controle social. Esta discussão esteve especialmente presente nas sessões de “Carta ao Leitor” dos grandes jornais, sendo que a ampla maioria manifestava indignação com relação ao conteúdo protecionista deste Estatuto.

Nas áreas mais próximas da pesquisa e da academia, a discussão mais recorrente tendeu a se concentrar nas diferentes variantes do cotejamento entre a percepção que a sociedade tem da violência juvenil e a realidade dos fatos, quase sempre captadas por resultados estatísticos nem sempre confiáveis, seja pela deficiência da fonte utilizada, seja pela metodologia adotada. Nesta área, as dúvidas mais recorrentes costumam ser as seguintes: a violência vem efetivamente crescendo ou é só percebida como tal dada a exposição na mídia? Os jovens são de fato os promotores da violência ou são sobretudo vítimas?

Efetivamente, o empenho e o envolvimento da mídia com a seqüência de manifestações criminais praticadas por crianças e adolescentes no ambiente escolar, neste início de ano, reiteraram a importância do tema para aqueles que têm se envolvido nesta discussão. Na verdade, são inúmeros os estudos — nacionais e internacionais — nos quais as representações sociais do crime e da violência e o conseqüente medo da população são apresentados e tratados como irracionalidades geradas pela mídia, que incentiva o sentimento de insegurança das pessoas através do exagero ou excessiva exposição de notícias sobre o crime.

A literatura, sobretudo a internacional, está farta de exemplos de situações que mostram que atos de criminalidade praticados por adolescentes e muito veiculados pela mídia são especialmente propícios para gerar representações sociais que criam ou fortalecem um clima de pânico social.

Talvez a maior novidade que veio no rastro destes eventos recentes tenha sido a minimização da crença em velhas e reiteradas hipóteses que ainda desfrutavam de grande credibilidade no Brasil. Diante das circunstâncias que envolveram os episódios escolares norte-americanos, é difícil acreditar que apenas diferenças sociais, níveis de pobreza ou quaisquer outras explicações exclusivamente socioeconômicas sejam suficientes para explicar manifestações de violência. Ao mesmo tempo, passam a ganhar importância teses que atribuem o crescimento da violência à “cultura do individualismo” e que acabou por inspirar o Projeto Parceiros do Futuro. Esta nova linha interpretativa, que vem se estruturando e ganhando organicidade há algum tempo, teve enorme destaque neste período, sobretudo através do artigo “A grande ruptura”, de Francis Fukuyama, publicado na edição de maio da revista *Atlantic Monthly* e traduzida pelo Jornal *O Estado de São Paulo* (30/05/99). Segundo o autor, “a



mesma sociedade que não admite limites em sua inovação tecnológica também não percebe os limites em muitas formas de comportamento pessoal, e a consequência é o aumento do crime, famílias desfeitas, o malogro dos pais em exigir obrigações dos filhos, a recusa do vizinho de ter responsabilidade pelo outro e a retirada dos cidadãos da vida pública”.

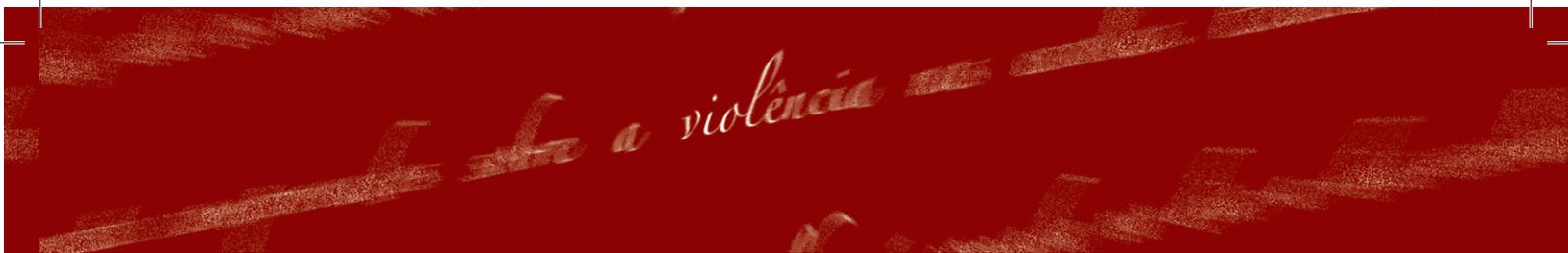
Neste cenário, como tendência, claramente perdem força as concepções que entendem a violência como fenômeno unicamente ou preferencialmente vinculado à existência da pobreza, mostrando-se cada vez mais insuficientes para compreender e explicar as situações concretas dos dias atuais. Resumidamente, o debate encontra-se na seguinte situação: certamente os componentes inerentes à violência encontram cenário mais propício às suas manifestações onde a pobreza se traduz em restrição permanente e crescente ao acesso a bens materiais cada vez mais atraentes, que infelizmente é onde se encontra grande parcela da população. Daí as estatísticas se concentrarem nestas camadas populacionais.

Porém, hoje não parece haver dúvidas de que a violência mais ou menos agressiva, mais ou menos visível ou declarada, tem se manifestado em todas as instâncias do tecido social, não observando classes sociais, riqueza e pobreza. Tal consideração ganha relevo tanto no caso das manifestações de violência pública, por meio das organizações internacionais do mundo do crime, das gangues e galeras infanto-juvenis, das agressões entre civis, dos extermínios e homicídios, como também nas ações que acontecem nos âmbitos privados e até pouco tempo fora das discussões desta temática, como a violência doméstica, o uso da força contra a mulher e os maus tratos às crianças e aos adolescentes.

A violência cada vez mais está associada a referências bem mais amplas, que inviabilizam qualquer abordagem que não envolva profundas transformações que estão ocorrendo na sociedade, como fica claro no trecho extraído de projeto destinado a enfrentar a violência escolar: “Atualmente, passa-se por um processo de banalização da violência, que corresponde não só à perda do monopólio do Estado sobre esse elemento constitutivo da sua soberania e a ruptura dos processos de pacificação social estabelecidos segundo regras de convivência social, mas também à pulverização da violência entre civis, ao armamento individual e das organizações internacionais do crime, ao lucro de empresas de segurança, etc.

Essa situação, quando acompanhada de métodos e meios modernos de destruição, torna difíceis o entendimento e a elaboração de modos de lidar com a violência, posto que esta se encontra por toda parte, não tem agentes permanentes reconhecíveis, nem causas facilmente delimitáveis e inteligíveis. Instituições, organizações, entidades, famílias, classes sociais, movimentos sociais, etc, fundamentais à construção e conquista da autonomia ética, moral e política, encontram-se desestruturados quando não partidos.

Desorganizados, facilitam o domínio dos chamados agentes da violência (traficantes, por exemplo), que aprofundam a ruptura dos laços sociais dentro da família e da comunidade, levando ao isolamento, à atomização, ao individualismo. Rompem com a rede de reciprocidade social, colocando em seu posto o fascínio pelas armas, a defesa até a morte do orgulho machista, construído sobre a noção de território, valores militaristas e enriquecimento rápido em atividades ilegais” (MUSZKAT, 1997).



Nesta discussão sobre a violência, o lamentável é que se perdeu mais uma vez a oportunidade de trazer à tona e discutir o que talvez seja o desdobramento mais nocivo desta ou de qualquer outra síndrome desta natureza: sua ação direta e perversa sobre a atividade pedagógica nas escolas públicas (que é afinal a missão prioritária da escola) para adolescentes dos setores populares. Não há dúvida de que as maiores vítimas, aquelas que sentem mais profundamente o impacto da mídia a que está sujeita a violência juvenil, são o projeto e o processo pedagógicos. Trata-se de assunto que nos é especialmente caro, e que desde o início dos anos 80 temos discutido, mas que, salvo honrosas exceções (CORTI, 1999, p. 33-34), as calorosas e recentes discussões praticamente ignoraram. No fundo, a proposta é evidenciar como síndromes desta natureza, que acabam por dilatar enormemente os níveis reais de violência escolar, também aprofundam e ampliam os já complicados e difíceis conflitos entre jovens e o corpo docente e administrativo das escolas, diminuindo a eficácia da escola e, no limite, levando o jovem a abandoná-la. E isto acontece em um momento em que o discurso da importância da educação goza de amplo e consensual prestígio na sociedade.

O objetivo central deste artigo é justamente cobrir esta lacuna. Além desta introdução, o texto contém mais três partes. Para encaminhar a discussão na direção proposta, no item inicial, procura-se colocar o leitor minimamente a par do “estágio atual das artes” de dimensões do tema adolescência/violência, importantes na condução da linha de argumentação. Já no segundo item, a intenção é dupla: trazer a discussão para o Brasil de hoje; e introduzir, no circuito de reflexão deste complexo tema, um conjunto de novas informações que têm sido pouco exploradas ou mesmo incorporadas.

Trata-se de mostrar como mudanças estruturais recentes no país, de natureza socio-demográfica e econômica, têm atuado no sentido de aumentar substancialmente os riscos dos jovens no envolvimento de ações violentas. Finalmente, no último item, chega-se à reflexão central do texto, concluindo-se que, se a pretensão efetiva for a de construir relações pautadas pela confiança, solidariedade e respeito, indispensáveis para o êxito de qualquer proposta pedagógica, uma das tarefas mais importantes que se tem pela frente é o desmonte da percepção de eterna suspeição que paira sobre os jovens pobres, imagem esta que permeia fortemente a equipe escolar e é constantemente alimentada, fortalecida e solidificada pela manipulação do imaginário que trabalha a associação juventude/pobreza/criminalidade. Como desdobramento importante, estarão sendo criadas condições para diminuir a violência.

CRIMINALIDADE/ADOLESCÊNCIA: TENSÕES/CONSENSOS

O primeiro ponto para reflexão é: o que fazer para evitar a manifestação da síndrome? Alguns argumentam que deveria ser dado espaço menor a crimes notórios, sobretudo quando envolvem adolescentes. Esta foi a decisão, por exemplo, de alguns jornais norte-americanos, como o *The Chicago Sun-Times* que proposadamente deslocou o tiroteio da Columbine das manchetes de primeira página para um tratamento mais discreto e científico no interior do jornal. Outros órgãos da imprensa norte-americana, ancorando-se no diagnóstico de que os adolescentes tomam esta atitude sobretudo para brilhar como heróis na mídia (o que certamente é parte da verdade), optaram por insistir em mostrar a vida arruinada daqueles que viveram histórias parecidas (TIME, 31/05/99).



A questão que naturalmente se segue é: por que a síndrome consegue se instalar, se espalhar tão rapidamente? Talvez neste campo o consenso seja maior, provavelmente porque encontra terreno fértil e altamente propício, ou seja, existe na sociedade um número expressivo de adolescente em situações limites de executar tais atos violentos, manifestando-se prontamente quando a oportunidade e o exemplo existem de forma simultânea. Além disso, os adolescentes sabem que a televisão se encarregará de propiciar a devida notoriedade que os mesmos tanto anseiam.

Mas afinal, o que poderia ser caracterizado como um campo propício? Ou, em outros termos, quais as causas da criminalidade juvenil? Ou, ainda, o que estaria ocorrendo de novo no mundo pós-moderno, globalizado e na sociedade brasileira em especial para propiciar tal situação dramática? Colocadas para a sociedade ou mesmo para setores organizados ou não mais envolvidos com estes temas, as respostas a este conjunto de questões produziriam uma discussão acalorada, longe de consenso. Entretanto, a literatura sociológica de certa forma já fechou questão em alguns pontos, que serão tratados a seguir.

Em primeiro lugar, é preciso destacar que a violência juvenil que se manifesta fora e dentro das escolas não é recente nem nos países ricos do norte nem nos países pobres do sul, sobretudo porque juventude e violência são temas estreitamente associados, desde o surgimento da categoria adolescência ou juventude. De fato, a literatura sociológica já dispõe de uma vasta discussão sobre o assunto, evidenciando que a categoria adolescência é, historicamente, muito vinculada às mudanças da sociedade moderna, em especial a dois fatores: as transformações do trabalho urbano industrial liberando crianças e adolescentes da participação na produção direta; e a conseqüente e progressiva universalização do acesso à escola básica pública.

Assim, no processo de crescente distanciamento entre as esferas de atuação pública e privada da família, que ocorre ao longo do amadurecimento das sociedades modernas, o adolescente cada vez mais passa a ocupar uma categoria que o distingue tanto da criança (totalmente dependente dos adultos) como dos adultos (totalmente autônomos). Aos adolescentes atribuíam-se uma autonomia relativa, uma espécie de moratória, um espaço de preparação (sobretudo via extensão da escolaridade) para a vida adulta.

A literatura sociológica tem se preocupado também em evidenciar a estreita associação entre adolescência e “problema”. É fácil aceitar que o conceito de autonomia relativa, dificultando o estabelecimento de limites claros, traz implícito um componente de ambigüidade. Por outro lado, se a ambigüidade é inerente à categoria, seria de se esperar que a adolescência tivesse sido, desde sempre, entendida como uma fase problema e, enquanto tal, fonte de preocupação dos pais e da sociedade, já que a responsabilidade indefinida é fonte constante de inquietações familiares e sociais. Por este motivo, na condição especial que desfruta na sociedade, o adolescente é objeto de atenção específica e especializada do Estado: definem-se regras para sua inserção no mundo do trabalho; regulamenta-se a educação compulsória; desenvolvem-se programas próprios de lazer e ocupação do tempo livre.

É também no processo crescente de busca da consolidação da autonomia em relação à família, de construção de sua identidade e ainda de preencher o tempo livre, que os adolescentes organizam-se



em grupos, bandos, galeras, etc., com os quais têm mais afinidade. Esta aí, provavelmente, a origem das chamadas “culturas juvenis”. Com o amadurecimento da sociedade moderna, o perfil do adolescente vai se definindo pela conquista de uma vida pessoal cada vez mais independente, marcado por um visual, um consumo e um tipo de lazer que os diferencia e que são, ao mesmo tempo, intensamente explorados pela propaganda comercial que reforça esta necessidade, impondo constantemente novos padrões de consumo diferenciados segundo tribos.

É claro que a simples vivência em grupo não gera violência, e de fato a enorme maioria dos grupos juvenis não são violentos. Entretanto, os bandos de adolescentes constituem uma forte fonte potencial de atritos, seja entre os grupos, seja entre estes e a comunidade. Não raro, a escalada da violência juvenil é associada ao próprio crescimento dos grupos, em geral, nas periferias das grandes cidades, onde também se concentra a população juvenil. A mistura explosiva acontece quando se cruzam a crescente imposição de um consumo que os identifica (tribos), a disseminação das drogas e do uso de armas de fogo e (talvez o fator mais importante) a afirmação da honra e da virilidade. Neste cenário, as chances de os grupos ou bandos tornarem-se uma quadrilha são bastante reais, além das crescentes possibilidades da sua associação com outros grupos organizados.³

Enfim, o risco constante ao qual o jovem está submetido, que no limite significa o seu envolvimento com o mundo do crime e da violência, deve ser visto de uma perspectiva histórica, sendo, de certa forma, inerente ao próprio conceito de transição e de autonomia relativa que caracteriza este período de vida.

TENDÊNCIAS RECENTES E OS RISCOS DE VIOLÊNCIA JUVENIL

Considerando-se estas reflexões, ou seja, que adolescência, crescimento do tempo livre, formação de grupos ou bandos de jovens, ideologia da virilidade e da honra e disseminação das drogas e do uso de armas de fogo amplamente potencializados pela imposição do consumo via mídia, constituem uma mistura explosiva no desencadeamento de ações juvenis violentas, as análises e os dados que se seguem deixam claro que o Brasil vive, neste final de século, uma situação especialmente difícil no enfrentamento desta questão.

O primeiro dado a destacar é de natureza demográfica. No período que se estende de 1992 a 1996, o contingente de jovens entre 20 e 24 anos ampliou-se em 8%, enquanto o segmento mais próximo à adolescência (15-19 anos) apresentou um ritmo de crescimento populacional bem mais expressivo (12%). Esta diferença nos ritmos de crescimento pode ser explicada pelo fenômeno conhecido na literatura demográfica como “descontinuidades demográficas”, que pode ser assim resumido: “por alterações dos fatores que intervêm na dinâmica demográfica — fecundidade, mortalidade e migrações — a pirâmide etária pode sofrer alargamentos ou estreitamentos na sua base, ou seja, aumento ou diminuição do número de nascimento.

3 No contexto deste trabalho, não se considerou importante entrar na discussão das diferenças conceituais entre grupos, gangues, galeras, bandos, etc.



O fenômeno deste tipo mais conhecido é o chamado baby boom, ocorrido no pós-guerra. Tais alargamentos ou estreitamentos vão necessariamente produzir ecos (novos alargamentos ou estreitamentos) à medida que esta geração vai envelhecendo. No caso, como se trata de um alargamento na faixa de adolescentes, passou a ser conhecido como ‘onda jovem’. Neste sentido, é fundamental ter presente que esses resultados referem-se ao período 1992-96 e que, portanto, a ‘descontinuidade’ ou a ‘onda’ nos próximos anos deve afetar a faixa de 20 a 24 anos” (BERCOVICH; MADEIRA; TORRES, 1998). No momento, o pico da “onda” deve estar em torno dos 19 anos e, no início de 2000, deverá corresponder aos 20 anos. O Brasil inaugura o novo milênio com a maior população de jovens que já teve e provavelmente jamais terá.

Entretanto, uma melhor compreensão dos impactos deste fenômeno deve considerar dois aspectos da questão. O primeiro refere-se ao fato de que, embora a “onda” esteja presente em praticamente todas as regiões do Brasil, a sua intensidade e concentração está desigualmente distribuída pelas áreas geográficas do país e com forte presença nas periferias das áreas metropolitanas. O segundo diz respeito à avaliação do impacto da “onda”, que deve sempre considerar o seu valor absoluto. Como em geral o número absoluto de jovens é alto, os acréscimos em número relativos são pequenos em relação ao total do grupo etário, mas acabam tendo impactos substantivos tanto no mercado de trabalho quanto no sistema escolar. Este argumento é mais verdadeiro quando observa-se que a distribuição da “onda” é muito desigual em termos regionais (BERCOVICH; MADEIRA; TORRES, 1998).

O fenômeno da “descontinuidade demográfica” é fundamental na definição das estratégias de planejamento de políticas intervencionistas de natureza pública ou não. Além disso, o fenômeno da “onda jovem” tem recebido também a atenção e reflexões de sociólogos preocupados com a manifestação de eventos políticos-sociais que envolvem a juventude, no sentido de mostrar que, dependendo da maior ou menor capacidade que o mercado de trabalho tem de absorver a mão-de-obra juvenil e o sistema educacional de responder de forma mais ou menos positiva às expectativas dos jovens, o elevado número de jovens pode vir a constituir um problema político-social.

Wriggins (1988) é um dos autores que trabalha com profundidade esta hipótese, argumentando que esta reflexão começa a ganhar consistência quando nota-se, por um lado, que as manifestações sociais radicais e violentas costumam ser lideradas por jovens (15 a 25 anos) e acontecem de forma recorrente em momentos no qual a coorte demográfica constituída por jovens está alargada. Segundo o autor, foi o que ocorreu há alguns anos no Sri Lanka, em Taiwan, em Cuba, no movimento anti-Marcos, nas Filipinas, na Turquia, etc.. Também é possível encontrar na literatura associações da “onda jovem” com o movimento francês de 1968, os yuppies norte-americanos, os acontecimentos na China de dez anos atrás, ou mesmo nos altos índices de violência nas periferias das grandes cidades norte-americanas nos anos 80. Existem autores como Fernando (apud Wriggins, 1988), que calculam inclusive um índice de periculosidade, que seria atingido quando a proporção de jovens estivesse em torno de 20% da população.

Nesta linha de raciocínio, é interessante lembrar uma entrevista antiga, mas atual no seu conteúdo, do antropólogo Philippe Bourgois à revista *Veja* (19/09/80), sobre a questão da juventude, droga e violência nos Estados Unidos, especificamente no Harlem hispânico. A tese do autor é a seguinte:



“os traficantes de drogas nas esquinas de Nova York são pessoas que perseguem à sua maneira, numa cultura de terror e autodestruição, o mesmo sonho americano dos jovens yuppies que vivem nos bairros bem comportados.”

Mais adiante, explicando por que a droga desencadeava a histeria e a violência nos Estados Unidos, argumenta: “...(na Europa) os jardins têm flores, as escolas funcionam (...) Aqui nesta região da cidade há menos parques, menos piscinas públicas, mas há mais prisões”. Análises recentes sobre a queda da violência nos Estados Unidos têm, de forma muito recorrente, se referido ao envelhecimento populacional como um dos fatores importantes para esta redução. Outros autores têm insistido que o grande número de jovens pobres encarcerados em decorrência da política de tolerância zero tem contribuído como fator importante. De qualquer forma, a diminuição do número de jovens em circulação é sempre fator a ser levado em conta.

Outro ponto a se considerar é o rápido crescimento do tempo livre entre jovens brasileiros, também concentrado entre jovens que ocupam as periferias das grandes aglomerações urbanas.

Os jovens brasileiros apresentam diferenças marcantes em relação aos seus pares latino-americanos, no que diz respeito tanto aos indicadores de desempenho educacional quanto às características de inserção no mercado de trabalho. No Brasil, comparativamente aos outros países da América Latina, é significativamente maior a proporção de jovens (sobretudo adolescentes) no mercado de trabalho urbano (na agricultura a proporção de jovens é sempre alta), inclusive nos setores mais modernos da economia. Tal tendência começou a se definir com clareza ao longo dos anos 70, quando a economia brasileira esteve marcada pelo dinamismo, persistindo com igual vigor no período recessivo que caracterizou a década de 80. Um dado interessante a acrescentar é que os anos 70 foram marcados por uma forte “onda jovem” (os pais dos atuais jovens), mas que teve êxito em sua absorção pelo mercado de trabalho, graças ao dinamismo da economia neste período.

Já na década de 80 houve um refluxo desta “onda” e, portanto, a manutenção do emprego juvenil neste período deveu-se mais à ausência de pressão demográfica juvenil do que à geração específica de postos de trabalho para jovens. De qualquer forma, é importante notar que, comparada às dos outros países latino-americanos, a estrutura produtiva da economia brasileira apresentou, no passado muito recente, uma espécie de “vocaçãõ” para incorporar as coortes jovens (MADEIRA; BERCOVICH, 1989). De certa forma, ocorre o inverso com relação aos indicadores de escolaridade juvenil, que estão entre os piores do mundo, portanto bem abaixo dos coetâneos dos principais países da América Latina.

No Brasil gerou-se ainda uma outra especificidade que é importante aqui considerar. No decorrer dos últimos 30 anos, ganhou contorno, especialmente na região Sudeste, uma figura que nos é bastante familiar e que, por esse motivo, sempre nos surpreende saber que não existe em nenhum outro país, pelo menos da América Latina: o jovem trabalhador-estudante. Trata-se de jovens que, em geral, cursam o Ensino Médio noturno (parcela freqüente ainda entre a 5ª e a 8ª série) e trabalham durante o dia. Nada menos do que cerca de 75% dos estudantes do Ensino Médio, desde meados dos anos 80, lançam mão deste arranjo para freqüentar e completar este nível de ensino.



A novidade brasileira, no que diz respeito à oferta de ensino noturno para adolescentes e jovens, foi, na verdade, uma imposição ou um desdobramento da política de financiamento educacional no Brasil, que nunca destinou verba específica para o Ensino Médio. O Ensino Médio foi, assim, criado nas brechas, nos espaços vagos e por isso no período noturno das escolas de Ensino Fundamental; como já se disse, uma espécie de passageiro clandestino das verbas destinadas ao Ensino Fundamental. Embora esta tenha sido a origem do ensino regular noturno, a verdade é que esta característica, quando combinada com a efetiva possibilidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho (a aludida vocação brasileira para acolher jovens no mercado de trabalho urbano), tornou o arranjo escola/trabalho bastante conveniente, passando a fazer parte tanto da nossa “cultura” escolar como da “cultura” das famílias dos setores mais populares.

De fato, combinar escola e trabalho deixou de ser uma simples solução de emergência, para tornar-se a solução ambicionada tanto pelos jovens (que poderiam assim garantir uma espécie de “mesada” para seu consumo específico) quanto por seus pais, que, além de somar renda no final do mês, consideravam nesta combinação mais duas vantagens: possibilidade de minimizar bastante os conflitos familiares; e ver seus filhos protegidos da transgressão. De fato, em pesquisas domiciliares realizadas com jovens e suas famílias, em meados dos anos 80, ficou muito claro que o consumo próprio dos jovens, como a roupa (os jeans com grife, o novo corte de calça, o tênis, etc.), o lazer e o som (o aparelho de som, as fitas cassetes ou CDs, os bailes de fim de semana, etc.), constitui um tema de discussão e disputa permanente no seio familiar.

A disponibilidade de renda própria, de um salário, significa para o jovem sobretudo a possibilidade de maior poder de barganha, de negociação com a família nesta disputa. O jovem que trabalha tem seu poder aumentado e seus privilégios na família garantidos. Enfim, a necessidade de ostentar marcas visíveis de pertencer à categoria jovem, sobretudo aquelas veiculadas pelos meios de comunicação, é um dos pontos nodais de atrito com a família, fonte de intensos e violentos conflitos. Foi interessante notar que a própria freqüência à escola assume a forma de uma espécie de consumo típico de um jovem. Ou seja, o fato de freqüentar uma escola, de possuir uma “carteirinha” de estudante, caracteriza-o como “jovem moderno”, sendo que a renda do emprego é a garantia da sua imagem correspondente.

Entretanto, a década de 90 inaugura, no Brasil, uma nova dinâmica na relação escola/trabalho. Como resultante da dinâmica da combinação de um conjunto de fatores — forte reestruturação do setor produtivo, aumento da pressão demográfica sobre o mercado de trabalho (em função da crescente entrada das mulheres, da volta dos aposentados e ainda da pressão da “onda jovem”) e baixo crescimento econômico —, os postos de trabalho vêm crescendo a uma velocidade bem menor do que seria necessário para acomodar o número crescente de pessoas dispostas a trabalhar. Nesta nova dinâmica, os jovens, sobretudo os adolescentes, têm sido os grandes perdedores, já que apresentam dificuldades crescentes de permanecerem e de se inserirem no mundo do trabalho tanto agrícola como no meio urbano, o que vem se desdobrando em três situações diferentes:

- parte dos jovens dirigiu-se para a inatividade, mas continua freqüentando a escola. De fato, felizmente, a categoria que mais cresceu nos últimos anos foi a de adolescentes e jovens que só estudam;

- 
- outra parcela insistiu na busca de emprego, mas, dadas as dificuldades crescentes, passou a engrossar a taxa de desemprego juvenil;
 - uma parcela pequena, que nunca chega a 3% de jovens, mas preocupante porque volumosa em números absolutos, optou pela inatividade total – fora da escola e sem busca de trabalho (MADEIRA; WATANABE; ROSANDISKI, 1998).

Um dos resultados mais alentadores dos últimos anos tem sido a tendência marcante da melhoria dos indicadores educacionais da população brasileira, evidenciada, sobretudo, entre os adolescentes e jovens. As coortes juvenis vêm apresentando melhor desempenho, abandonando menos os bancos escolares e até voltando aos mesmos após um período, às vezes, grande de abandono. Esta tendência vem ocorrendo em todo o país, apresentando, naturalmente, diferenças de ritmos e de nível de inserção segundo as diferentes regiões. A necessidade da educação continuada, corretamente percebida pelos jovens, decorre da velocidade das transformações tecnológicas no mundo do trabalho, que avançam inclusive nas áreas de atividades até então desqualificadas.

No Brasil, guardadas as devidas diferenças entre os níveis educacionais da nossa população juvenil e aqueles dos países desenvolvidos, já ganham força razoável a aposta e o investimento na qualificação constante. Na verdade, quem hoje se debruça sobre a evolução das tendências recentes dos nossos indicadores de escolaridade surpreende-se com a velocidade com que a concepção da valorização da escola vem avançando em nossa sociedade, neste final de século (MADEIRA, 1998).

O rápido aumento das exigências educacionais no mercado de trabalho, sobretudo no Estado de São Paulo, tem sido sempre citado por sua perversidade, pois efetivamente limita muito as possibilidades daqueles com baixos níveis de escolaridade, gerando um grupo de indivíduos e famílias relegados à miséria e sem chance de inserção no mundo do trabalho. Curiosamente, o desdobramento positivo desta nova exigência não tem sido considerado ou mesmo lembrado.

A recente valorização da escola para o trabalho e para a vida entre os setores populares é um ganho que não pode ser absolutamente desprezado, dado os seus diversos impactos positivos na sociedade, em geral, e na mobilidade social das famílias. Durante muito tempo, atribuiu-se o nosso “fracasso escolar” ao descaso dos setores populares com a formação do capital cultural de seus filhos. Pois bem, parece que agora este valor está chegando às classes populares. Neste sentido, muito há que se comemorar, entretanto deve-se lembrar que a opção exclusiva pela escola significa aqui, como ocorreu nos países do norte, o crescimento de um espaço de tempo livre destinado a vivenciar mais intensamente a adolescência e a juventude, trazendo implicitamente um desdobramento não esperado e naturalmente não desejado: a potencialidade de ações violentas favorecidas pela vida em grupos.

A *Folha de São Paulo* (25/08/99) divulgou alguns resultados de pesquisa realizada pela Unesco, no Distrito Federal, sobre a formação de gangues de adolescentes. Alguns destes resultados reforçam empiricamente os argumentos aqui apresentados e merecem ser citados. Durante um ano (entre maio de 1998 e junho de 1999), 810 jovens responderam a um questionário domiciliar. Destes, 10,7% (correspondendo a 47.000 jovens no conjunto da população) tiveram experiências de participação em gangues, sendo que apenas 1,1% declararam pertencer atualmente a uma delas, enquanto 9,6% já haviam pertencido. A maioria está concentrada na faixa dos 15 aos 17 anos. A partir dessas informações,



pode-se concluir que o número de jovens envolvidos em “gangues” é pequeno, pelo menos bem menor do que nosso imaginário faz supor.

Além disso, trata-se de um fenômeno transitório e rapidamente superado caso o adolescente tenha a sorte de não ser condenado ou mesmo morto. A grande concentração está entre aqueles que dispõem de tempo livre — 38,3% estudam, mas não trabalham e 27,2% não estudam e não trabalham. Apenas 18,5% só trabalham e 16% combinam escola e trabalho. Os dados apontam que os grupos são formados nas quadras ou nas escolas e atuam em determinadas áreas, podendo ser divididos em dois grandes segmentos: o daqueles que praticam pequenos roubos e consomem drogas; e o de bandidos, que se associam com traficantes e assaltantes.

O estudo também mostra que os membros das gangues usam bem mais drogas que os demais jovens. O álcool, por exemplo, é consumido por 81,5% daqueles envolvidos com gangues, caindo para 55% entre os não envolvidos. Em relação à maconha, as proporções são de 16% e 2% e, no caso da cocaína, de 7,5% e 1,5%, respectivamente.

Em resumo, a idéia defendida aqui é a de que, a rigor, esta transferência do trabalho (principalmente do trabalho rural) para a escola poderia ser considerada normal ou esperada, já que foi assim que aconteceu nos países de industrialização antiga, como discutido no item anterior. Aliás, foi exatamente este espaço dedicado somente à formação escolar que gerou a categoria jovem, que se desdobrou na “cultura juvenil”, como está ocorrendo aqui também. O problema é que a ampliação do acesso dos jovens ao sistema escolar vem se dando de forma extremamente tardia e em simultâneo às grandes transformações da sociedade atual, potencializando a ação violenta.

Nesse cenário, costuma-se enfatizar que a enorme expansão (na verdade a globalização) das atividades ligadas ao tráfico e ao consumo de drogas, para as quais o jovem é certamente o ator social ideal, seja como trabalhador seja como consumidor, é alternativa possível ao elevado desemprego juvenil. A questão entretanto é bem mais complexa e vale a pena explicitá-la melhor. Trata-se de tema muito pouco conhecido e discutido no Brasil, mas com ampla reflexão em países do norte, e diz respeito ao crescimento do descompasso entre as expectativas geradas pelo acesso a um maior nível educacional e as possibilidades efetivas de tipos de trabalho que este nível educacional propicia aos jovens.

De fato, uma das conseqüências da rápida valorização e democratização da escolaridade é a absorção de jovens de camadas sociais mais populares, cujas famílias, até então, não tinham acesso a este nível de ensino. Assim, em paralelo a este aumento da escolaridade, costuma crescer fortemente a aspiração por trabalhos que desfrutem de maior prestígio social, em geral ocupações técnicas do setor terciário em contraposição a trabalhos manuais, de planta de fábrica ou autônomo. São inúmeros os estudos que indicam a decepção dos jovens quando se defrontam com a realidade dos trabalhos aos quais eles efetivamente têm acesso, em geral de prestígio muito menor que sua expectativa e, o que é pior, com uma baixíssima remuneração, muito aquém das suas necessidades de consumo.

Na verdade, o jovem se vê diante de um círculo vicioso que ele não sabe como romper — para conseguir o trabalho que deseja é necessária experiência, mas para apresentar experiência é necessário ter trabalhado. Em qualquer estudo ou mesmo reportagens da mídia que colham depoimentos de



jovens, é possível constatar que a opção pela transgressão ou pela ilegalidade se dá muito mais pela recusa em trabalhar em funções desprestigiadas e de baixo salário, de que propriamente pela ausência da possibilidade de trabalho.

Em países desenvolvidos, a generalização deste comportamento entre jovens desdobrou-se no forte crescimento tanto das taxas de desemprego como do “tempo de procura de emprego” entre os mais educados. Tal tipo de desemprego é algumas vezes denominado de intelectual, sendo que a rápida e recente expansão da educação em São Paulo já aponta pistas neste sentido. Dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), relativos ao tempo de procura, quando cruzados com o grau de escolaridade, evidenciam o fato de que o tempo de procura é maior entre os mais escolarizados, sobretudo quando se trata de jovens.

Na verdade, vários estudos já demonstraram que, da perspectiva dos jovens, a maior dificuldade que eles enfrentam para se inserir no mercado de trabalho é a falta de experiência. Entretanto, não é difícil supor que parte substancial desta declaração generalizada esteja de fato mascarando a rejeição a empregos considerados de pouco status ocupacional e social, frente à formação educacional já alcançada. Ou seja, os jovens iniciam a sua busca em ocupações para as quais os empregadores consideram que os mesmos não possuem qualificação suficiente, traduzida na exigência de falta de experiência. É claro que as exigências do mercado serão sempre maiores nos períodos de maior dificuldade econômica, quando a pressão sobre o mercado é maior.

De qualquer forma, está claro que este é um momento de reflexão e, mais do que isto, um momento de tomada de posição. O que não é possível é continuar sempre só denunciando; se o adolescente (e é importante deixar claro aqui que se está falando de adolescentes e não de crianças com menos de 14 anos) trabalha, a denúncia é que deveria estar na escola; se passa a ficar só na escola, a denúncia é da sua “exclusão” do mercado de trabalho. Por que existe tanta dificuldade em falar ou mesmo propor isto que os jovens e as famílias efetivamente desejam? Conciliar escola e trabalho. O trabalho nunca foi o grande responsável pelos baixos níveis de escolaridade no Brasil. Estudos bem recentes só confirmam esta tese. No Nordeste, por exemplo, os jovens das áreas urbanas não trabalham (porque não encontram emprego) e ficam na escola, mas simplesmente não avançam na escolaridade.

Assim, mesmo que o jovem, diante das dificuldades de encontrar uma ocupação remunerada, “opte” por permanecer na escola, é necessário desenvolver um enorme esforço conjunto, que envolve um forte entrosamento entre a equipe escolar e a sociedade, para garantir que ele continue freqüentando a escola. Se a valorização e o acesso à escola estão garantidos, a escola está longe de cumprir as aspirações dos jovens, seja como espaço de pertencimento, seja como via de acesso às melhores posições no mercado de trabalho.

É justamente nas deficiências dos processos de socialização que, cada vez mais, vem se localizando a raiz do comportamento violento juvenil, como conclui relatório de avaliação de experiências realizadas ao longo dos anos 90, em Medellín, na Colômbia (PAISAJOVEN, 1998): “Ao finalizar o estudo ficou claro que o problema da juventude não se podia reduzir ao assunto de desemprego juvenil. Apesar destes índices serem altíssimos, descobriu-se que o problema girava em torno da deficiência de processos de socialização de jovens nos bairros, na família e na presença de um sistema educacional que não respondia às verdadeiras necessidades de seu desenvolvimento.”



Antes de enveredar por esta discussão, um terceiro fator a ser elencado no rol daqueles que acentuam o crescimento do risco de ações violentas por parte dos jovens diz respeito à questão da sedução do consumo entre jovens. As pressões e a sensibilidade para o consumo entre os jovens são fatos conhecidos e disseminados no mundo todo. Por este motivo é generalizada, nos meios de comunicação, a tendência de caracterizar um corpo integrado de símbolos e representações do que é ser jovem. Neste momento, esta tendência está acirrada por duas novidades estreitamente relacionadas. O Brasil vem alcançando, desde os anos 70, surpreendentes avanços das telecomunicações, sobretudo da televisão.

Entretanto, nos anos 90 e especialmente nos últimos seis anos, houve um enorme incremento de telespectadores das classes C e D. Segundo dados que vêm sendo discutidos e publicados na imprensa, em 1993 existiam cerca de 31 milhões de aparelhos de TV em uso no país. Entre 1994 e 1998, graças ao controle da inflação e à estabilização da economia, foram vendidos 28 milhões de aparelhos, quase dobrando, portanto, a base instalada na primeira metade da década. Calcula-se que, desse total, cerca de 6 milhões foram comprados por famílias que adquiriram o primeiro televisor, todas localizadas na base da pirâmide social. Pode-se projetar, portanto, o surgimento de um contingente aproximado de 24 milhões de novos telespectadores, que representam cerca de 20% do antigo total. Em resposta a este novo público, a própria natureza da televisão e da programação vem se alterando. Trata-se certamente de uma população menos exigente em qualidade e provavelmente ainda mais sensível às imposições dos temas, costumes e naturalmente do consumo veiculado por este meio de comunicação.

Atualmente discute-se muito a crescente banalização da violência e do sexo, mas a ação é ampla e intensa. Nas novelas e nos programas de auditório, os personagens vivenciam as insatisfações, explicita-se a disputa de poder entre os sexos, sendo freqüentemente valorizado o comportamento “viril”, pais e filhos sofrem intensamente o conflito e a ambigüidade dos valores revendo as relações de poder na família, etc.

Há o questionamento constante do poder econômico, das imposições do consumo, mas, ao mesmo tempo, estimula-se o culto aos símbolos do “modo de vida”, sobretudo a juventude e a beleza corporal. A publicidade, por sua vez, sensível a essa onda de novas normas, como num círculo vicioso, acaba por reforçá-las. Ou seja, a indústria cultural, com amplo destaque para a televisão que sempre atuou como a grande geradora de aspiração para o consumo em geral, e em especial para o consumo juvenil, está chegando a uma parcela maior, mais carente e menos preparada da população. De forma complementar, a queda efetiva dos preços de produtos que sempre foram objetos de desejo das camadas de baixo poder aquisitivo pode consubstanciar-se em consumo efetivo. O fato de a realidade estar mais próxima do sonho tem sido um enorme estímulo para mulheres, que sempre foram donas de casa, aposentadas e jovens saírem em busca de algum tipo de rendimento. Quando este não existe, ou é pequeno, o caminho do tráfico e da transgressão fica mais atraente.

JUVENTUDE OU JUVENTUDES? FINALMENTE, CHEGA-SE AO CERNE DA ARGUMENTAÇÃO

A melhor forma de introduzir o tema e a linha de argumentação conduzidos neste item é iniciá-lo com o relato de uma experiência vivida em 1983, por ocasião da realização de uma pesquisa de campo, cujo tema era a análise do cotidiano de jovens que combinavam escola/trabalho. Estavam marcadas para o mesmo dia duas entrevistas: a primeira, numa escola particular de classe média intelectualizada; e outra, em uma escola de periferia bem carente, na Zona Sul de São Paulo, que passou a fazer parte da amostra porque a diretora pretendia extinguir os cursos noturnos.

Na escola particular, a equipe pedagógica, através da experiência acumulada de trabalho com adolescentes, defendia a idéia de que a única forma de garantir a adesão do jovem à escola e ao conteúdo da grade curricular era trabalhando a escola como um espaço privilegiado de sociabilidade, desenvolvendo com força o sentido da associação entre estar naquela escola e o “pertencimento” a um grupo, proposta sempre fundamental quando se trata do relacionamento com adolescentes e jovens. O aluno não podia ser um número, ele era alguém, de preferência identificado com algum dos diferentes grupos que se organizavam no colégio de acordo com interesses. Os grupos, segundo a equipe da escola, manifestavam-se externamente por um visual mais ou menos agressivo, mas o fundamental era entender o jovem, sobretudo quando ele era agressivo, pois, freqüentemente, o visual estava completamente descolado das características de personalidade do adolescente.

Já na segunda entrevista, marcada na escola da Zona Sul, a diretora relatou, com muita seriedade e a convicção de quem está cumprindo fielmente seu papel de servidora dos interesses do Estado, que estava extinguindo o curso noturno porque os alunos que trabalhavam durante o dia não freqüentam a escola para aprender, para estudar. Eles não têm, o que segundo ela seria o “natural”, aquela responsabilidade de quem precisa ajudar a família; o que eles querem mesmo é se divertir — encontrar amigos, namorar, ouvir música e até, quem diria, ocupar a escola nos fins de semana para jogar basquete e organizar o time de futebol. Além disso, é claro, a escola estava sendo tomada por “elementos” perigosos, estes sempre descritos pelo seu visual, pela forma de se vestir ou se comportar.

A forte contraposição das duas situações, no mesmo dia, deixou muito transparente a dificuldade que os professores têm de entender o jovem pobre, mas deixou claro também que a dificuldade é fortemente permeada pelo preconceito e que tem como referência muito mais um imaginário construído sobre o como “deveria ser um jovem pobre ideal” ou “sobre como a mídia trata os jovens e suas famílias” do que a aproximação do que é o “jovem real”. De certa forma, é este preconceito que faz com que o que é considerado natural e até desejável para jovens da classe média seja traduzido como desvio ou transgressão quando se trata de pobres. É como se dissessem: sabemos tratar com adolescentes, mas pobres não têm direito à adolescência.

Os fatos relatados ocorreram há mais de 15 anos e, neste período, felizmente, a educação democratizou-se muito, sobretudo o acesso ao Ensino Médio nos últimos cinco anos. Seria de se esperar, portanto, que o



contato mais intenso com este tipo de clientela já tivesse minimizado tais percepções negativas e distorcidas de jovens oriundos de famílias dos setores mais populares, ou pelo menos diluído o temor de lidar com estes jovens. Em 1997, o Cenpec realizou a pesquisa “Jovens, subjetividade, saber e socialização”, exatamente com o objetivo de “conhecer melhor a distância que se estabelece entre o tipo de jovem que a escola pública supõe ser seu aluno e o jovem que de fato está lá”. A julgar pelos destaques dados aos depoimentos dos alunos, dos professores e pelos próprios comentários dos analistas que desenvolveram o projeto, pouco ou nada mudou. Quem sabe talvez tenha até piorado.

DEPOIMENTO DE PROFESSORES

Para mim, a função da escola por excelência é ensinar. Mas, isto está difícil porque nem todos os jovens gostam da escola (...) Freqüentam-na porque os pais os obrigam, fazendo dela um ponto de encontro com os colegas (CENPEC, 1998a, p. 47).

Falta de interesse e falta de valores morais que estes jovens têm em casa. Eles não têm estímulo, não gostam da escola porque ninguém nunca explicou para eles o que é a escola. É difícil uma família que briga pela cachaça, pela comida, pelo cobertor, entender a escola. Estudar para quê?

DEPOIMENTO DE ALUNOS

Quando eu saio e chego tarde em casa, minha mãe senta no sofá comigo e me ensina a lição da vida (CENPEC, 1999, p. 100).

COMENTÁRIO DA EQUIPE DE ANÁLISE

(...) as famílias são identificadas pelos alunos como o lugar do aconchego, do acolhimento, da possibilidade efetiva de estar com outros e ser aceito por eles (CENPEC, 1998b, p. 24).

COMENTÁRIOS DA EQUIPE DE ANÁLISE SOBRE FALA DE ALUNO

Lucimara está há três anos na escola X. Antes estudava em São Miguel Paulista, onde sua família morava. Ela diz que lá havia mais violência do que na sua escola atual. Os bandidos entravam no meio da aula e queriam estuprar as professoras. O ensino também era ruim, pois os professores “não ligavam muito, quem não entendesse, azar dele”. Ela diz gostar muito da escola atual e de alguns de seus professores. Os melhores, segundo ela, são os que tentam compreender as dificuldades dos alunos e explicam de novo a matéria quando eles não entendem. Mas há os que “não querem nem saber se os alunos entenderam ou não e ficam descontando neles os seus problemas pessoais”.

Luiza diz gostar de tudo na escola. Dos professores, dos alunos. “É muito legal, só que tem alunos que fazem guerra de bolacha, que picham, estragam a escola.” Se não estivesse estudando, estaria “trabalhando numa barraca no centro, porque ia ser muito burra e ia estar trabalhando assim”. Para



ela, quem faz esse tipo de trabalho “não pensa, nunca estudou”. O ensino da escola não é muito bom, mas não sabe dizer por quê. Ela gostaria que a escola tivesse aulas regulares, até nos sábados, porque o seu sábado é “muito chato”, “eu fico em casa assistindo televisão”.

CONCLUSÕES DA EQUIPE DE ANÁLISE

Na verdade, um dos pontos que pretendíamos sinalizar (...) é o fato de que não é tanto a necessidade de começar a trabalhar que leva os jovens a abandonar a escola. O que realmente os afasta da escola é o fato de que ela é o espaço de indiferença, passividade e, sobretudo, um espaço ao qual eles sentem que não pertencem. Poderíamos dizer que é a escola que abandona o jovem, e não o inverso (CENPEC, 1998a, p. 39).

A justaposição destes depoimentos deixa claro o total desencontro entre estes atores sociais que, surpreendentemente, vivem experiências partilhadas cotidianamente. Trata-se verdadeiramente de uma conversa entre “cegos, surdos e mudos”. Diferente do que julgam os professores, as famílias apóiam (e muito) os filhos e os estudos. As famílias pobres estão longe da degeneração (claramente preconceituosa) descrita pelos professores, sendo inclusive bastante compreensivas com as dificuldades enfrentadas por seus filhos (bem mais que os professores). Os jovens, por sua vez, gostam muito de estar na escola, mas gostariam de ter na escola sobretudo um espaço de encontro, de identificação e de pertencimento. A percepção que os professores (e os setores auto-assumidos como progressistas) têm da relação escola/trabalho é distorcida. Ao contrário do que dizem (e como estamos afirmando há 15 anos), é a desilusão com a escola que mais freqüentemente leva o jovem a abandoná-la pelo trabalho e não o inverso. Afinal, quem não ouviu ainda pais entristecidos afirmarem: este aí foi trabalhar porque não tem cabeça para o estudo!

É claro que, considerando a questão do ponto de vista dos professores, as dificuldades e os problemas não são poucos, nem fáceis. Dentre tantos desafios hoje colocados ao professor, pelo menos três relacionam-se diretamente à questão da violência escolar. O primeiro diz respeito à relação que ele deve estabelecer com grupos de indivíduos de faixa etária e camada social distintas da sua e que, ele acredita, apresentam comportamentos e valores pertencentes a um mundo adulto e juvenil diferente do seu. Boa parte desses valores é construída e expressa por oposição ao mundo adulto, num movimento de diferenciação cultural que, implicitamente, anuncia possibilidades de intensos conflitos. Além disso, vivemos uma crescente deterioração dos códigos de convivência e de tratamento de tensões sociais, em que o uso da força passa a ser o principal argumento para dirimir as diferenças. Finalmente, neste cenário, é possível supor que o caráter de “autoridade docente” venha sendo minado, pois o consenso em torno da sua legitimidade está abalado.

Neste quadro, a linha divisória entre o aluno e o marginal é, da ótica do professor (e da sociedade em geral), muito tênue, sendo que os jovens pobres são eternos “suspeitos”. Como num círculo vicioso, a “suspeição” é, ao mesmo tempo, o apoio para a eficiência da manipulação do imaginário social que amplia e distorce o tamanho da violência e a sua maior vítima. A “suspeição” é também a origem e o resultado de manifestações e “ações” violentas por parte dos jovens, como fica claro neste depoimento extraído da matéria da *Folha de S.Paulo*, já citada: “A gente passa a roupa, pega a roupinha mais boniti-



na que a gente tem, quando chega lá é discriminado”. Os “bodinhos”, como os jovens da periferia se referem aos do Plano Piloto, são arrogantes e se sentem superiores a eles, segundo os pesquisados.

Não é difícil de perceber que, diante destes enormes desafios, a equipe escolar, em geral, e o professor, em particular, sintam-se especialmente abalados nos momentos em que a síndrome da violência, por contágio via mídia, está em plena fase de vigência. Não é difícil perceber também que, no rastro desta síndrome, as tensões e os conflitos tendem a se acentuar, ampliando o fosso dos desencontros entre alunos e professores. Portanto, se quisermos trabalhar em prol dos jovens das camadas populares, melhorar seu desempenho escolar e minimizar a violência juvenil, talvez a tarefa mais árdua seja romper este círculo vicioso, o que só será possível através do desmonte da construção desta imagem de “suspeição”.

Um bom ponto de partida para esta cruzada é começar pela área acadêmica, que costuma adotar, em seus trabalhos, a concepção de que os jovens, assim como toda a sociedade, estão marcados por diferenças de “classe”. Em outras palavras, não existe uma juventude, mas sim várias juventudes — o jovem operário, o jovem bóia-fria, o jovem da periferia, etc. O que se procura argumentar aqui é que, apesar (ou para além) das diferenças nas condições de vida que efetivamente existem, os jovens, independentes da sua condição socioeconômica, não só apresentam, mas sobretudo cultivam uma identidade ou uma marca de “juventude”. Hoje (certamente a mídia e a imposição de consumo têm grande responsabilidade nisto), mais do que nunca, ser jovem é mais do que pertencer a uma faixa etária específica, é viver um “estilo de vida” amplamente valorizado na sociedade.

É necessário também evitar o discurso recorrente que associa fortemente pobreza/ juventude e violência. De fato, como comentado anteriormente, em ocasiões de surto da síndrome, a mídia costuma receber um bom reforço de eminentes representantes do pensamento de esquerda, que tendem a insistir em culpar a miséria e o desemprego. O que é importante destacar no contexto deste trabalho é que esta insistência acabou por produzir danos profundos para a imagem do jovem pobre, principalmente se ele for negro. Ou seja, a persistência em associar pobreza/violência/adolescência, que tem sido feita com a intenção de proteger e trabalhar em favor dos pobres, acabou, ao contrário, por acentuar o maior problema que eles vivenciam hoje: a estigmatização e sua conseqüente discriminação.

De tanto repetir que a carência é o fator por excelência que empurra o jovem para a marginalidade, acabou-se por estimular e contribuir para a gestação de um imaginário social que percebe os jovens pobres como perigosos e ameaçadores da ordem, os eternos e maiores suspeitos. Em trabalho recente, Abramo (1989), tentando evidenciar a importância do lazer na vida do jovem paulistano de baixa renda, chama a atenção para as enormes dificuldades que ele enfrenta para concretizá-lo. Fala da dificuldade de equacionar o espaço do lazer diante do problema econômico da família, do tempo disponível, do cansaço, e completa: “Alie-se a isso o destrato e a repressão a que muitas vezes são submetidos: os jovens pobres nas ruas são objeto de suspeição, ainda mais se não estão a caminho da escola ou do trabalho, se estão à toa — sobre eles paira a desconfiança da baderna, quando não da delinqüência. Os ônibus não param nos pontos que ficam lotados de jovens às saídas dos bailes com medo da ameaça; muitos locais de diversão juvenil (como as casas de jogos eletrônicos) são considerados ‘pontos’ suspeitos de vendas de drogas e intermediação de objetos roubados, e, portanto, passíveis de sofrer ‘batidas’ e fechamento.”



Enfim, os jovens pobres e os ricos desejam uma escola onde consigam aprender, mas que também seja um espaço agradável, onde possam encontrar amigos, ouvir música e namorar. É preciso, cada vez mais, que a equipe escolar procure conhecer sua clientela, construindo um ambiente adequado às suas características e interesses.

O visual dos alunos, por vezes agressivo, não deve intimidar. Raspando-se a “casca”, o que se vê são pessoas com expectativas muito sensatas em relação ao futuro, à família e à escola, como fica absolutamente claro no amplo conjunto de depoimentos reunidos pelo trabalho do Cenpec e em várias outras pesquisas, experiências, documentários, vídeos, etc. Os anseios de manifestar na escola a sua marca de viver a juventude não podem ser ignorados, nem vistos como um obstáculo aos estudos.

Investir em atividades artísticas, culturais e esportivas, com a contribuição de diferentes áreas do conhecimento, é uma forma criativa de combinar a aprendizagem e prazer. É essencial, ainda, que a escola possua uma identidade e que os jovens possam sentir orgulho de fazer parte dela. Eles têm necessidade de símbolos que os inspirem. Em uma escola que tem cara própria, esses símbolos estão e devem estar em toda parte — na camiseta com logotipo próprio, no hino, nos “gritos de guerra” entoados em competições esportivas. Esse sentimento aumenta quando a escola os convida a participar da resolução de problemas, através do grêmio, ou os envolve em projetos interdisciplinares, como aqueles voltados para a difusão de mensagens de proteção à saúde, em que os estudantes colocam os conhecimentos aprendidos a serviço da comunidade.

Pesquisas recentes realizadas em áreas violentas e carentes do Rio de Janeiro e de certa forma o próprio trabalho do Cenpec mostram que os jovens querem uma escola limpa, que ensine, cuja biblioteca funcione, que existam referências como uniformes, horário rígido, hino escolar, times de futebol e outros esportes, enfim, uma escola que os permita desfrutar deste curto período de juventude.

Na verdade, tudo que acabou de ser descrito aqui não é novidade, é uma escola típica de classe média que todos conhecemos, a escola dos nossos filhos. Os jovens dos setores populares estão apenas iniciando a sua trajetória em direção ao Ensino Médio, uma vez que hoje, segundo dados do MEC (1998) bem menos que a metade dos jovens cursa ou conclui o Ensino Médio na faixa etária adequada. Temos que nos aparelhar para recebê-los melhor. Projetos como o dos Parceiros do Futuro constituem um ótimo começo, mas serão muito mais eficientes se entre suas prioridades estiver fortemente colocada a intenção de conhecer melhor a distância (e como ela se estabelece) entre o tipo de jovem que a escola pública supõe ser seu aluno e o jovem que de fato está lá. Se isto acontecer, o rendimento será certamente bem melhor. De quebra, deve diminuir a violência.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. “Os embalos de sábado à noite”. **Tempo e Presença**. São Paulo, Cedi, n. 240, ano 11, 1989.
- ABRAMOVAY, M. et alii. “Gangues, galeras e chegados e Rappers”. **Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília — DF**. São Paulo, Ed. Unesco, Fundação Ayrton Senna, Secretaria de Turismo do Distrito Federal, 1998.
- BERCOVICH, A.M. e MADEIRA, F.R. “A ‘onda jovem’ e seu impacto na população economicamente ativa de São Paulo”. **Planejamento e políticas públicas**. Brasília, Ipea, v.1, n.1, jun. 1989.

BERCOVICH, A.M.; MADEIRA, F.R. e TORRES, H.G. “Descontinuidades demográficas”. 20 anos no ano 2000 — **Estudos sociodemográficos sobre a juventude paulista**. São Paulo, Fundação Seade, 1998.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. “Escutar: um ponto de encontro”. **Cidadania e participação: uma perspectiva**. São Paulo, v. 1, 1998a (Coleção Jovens e Escola Pública).

_____. **Olhar: história de lugares e vínculos**. São Paulo, v. 2, 1998b (Coleção Jovens e Escola Pública).

_____. **Pertencer: subjetividade, socialização e saber**. São Paulo, v. 3, 1999 (Coleção Jovens e Escola Pública).

CORTI, A. P. “Giz, lousa e revólveres”. **Revista do Sesc**. São Paulo, jun. 1999.

MADEIRA, F.R. “Recado dos jovens: mais qualificação”. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília, CNPD, v.2, maio 1998, p.426-496.

MADEIRA, F.R.; WATANABE, M.I. e ROSANDISKI, E.N. **Os jovens e o mercado de trabalho**. São Paulo, MEC, 1998, mimeo.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Versão preliminar para análise dos membros da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, 1998.

MUSZKAT, M. **Escola e comunidade na prevenção à violência**. São Paulo, 1997, mimeo.

O ESTADO DE S. PAULO. **Uma revolução silenciosa que já começou**. São Paulo, 30/05/1999.

PAISAJOVEN. “Viviendo la Concertación — Lecciones aprendidas”. **Paisajoven 1995/1998**. Alcaldía de Medellín, Es Hora de Actuar, 1998.

TIME, **The Weekly News Magazine**. “United States: troubled kids”. May 31, v.153 n.121, 1999, p.12-19.

WRIGGINS, W.H. “**Youth cohorts, population changes and politics: five intervening variable**”. Conference on Future Changes. Population and Structure. anais. Sobron, Hungria, 1988.



DESAFIOS DA PROTEÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO ESCOLAR

Ana Christina Brito Lopes (PUC-PR) anachristinablopes@gmail.com¹

RESUMO

A partir do reconhecimento da vulnerabilidade de crianças e adolescentes e do grande tempo em que crianças passam nas escolas, o texto buscará apontar para a necessidade da escola rever seu papel por ser um lugar privilegiado para a defesa e garantia dos direitos de crianças e adolescentes, adequando-se aos direitos infanto-juvenis conquistados a partir da Constituição Federal de 1988.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Direitos de Crianças e Adolescentes; Violências; Vitimização; Sistema de Garantia de Direito.

INTRODUÇÃO

O texto buscará revisitar o conceito de escola no âmbito de suas atribuições que, originariamente, significava para muitos, apenas o espaço destinado à instrução e atividades paralelas compatíveis com a formação cultural de crianças e adolescentes e preparava-os para a vida adulta. Nosso objetivo é provocar uma reflexão sobre uma ampliação do papel da escola e de sua função na atualidade.

Dois fatores estão sendo preponderantes para a necessária mudança de paradigma. O primeiro é decorrente das circunstâncias em que grande parte das famílias vem convivendo com seus filhos, as quais podem corresponder a situações de violência. Evidencia-se, nesse fator, a ausência das mães por conta de grande envolvimento com a vida profissional, as quais, no passado, dedicavam mais à atenção e cuidados aos filhos. Conseqüentemente, um crescente número de crianças passou a ficar mais tempo longe de suas famílias, em horário integral e cada vez com idades mais prematuras.

1 Mestre em Ciências Penais, Secretária da Comissão da Criança e do Adolescente da OAB/PR, Consultora do CEDCA/PR como representante da OAB/PR, Pesquisadora Convidada do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UERJ, Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação, Coordenadora e Professora do Curso de Pós-Graduação “Proteção Integral a Crianças e Adolescentes” da PUC-PR.



O segundo é em decorrência da reforma legal, iniciada a partir do Art. 227 da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, regulamentada pelo direito da criança e do adolescente, a completar dezoito anos de promulgação.

Feitos estes esclarecimentos introdutórios, é possível entender e afirmar que a escola, que é o local onde as crianças permanecem por um grande período de tempo, às vezes superior do que nas próprias famílias, é um lugar privilegiado para duas outras importantes funções: 1) educar no sentido amplo de apresentar valores que formem um ser humano comprometido com o respeito ao próximo; 2) defender e garantir seus direitos, em especial, aos que dizem respeito à ameaça de sua integridade física e psicológica no seio familiar, ou seja, no enfrentamento da violência doméstica e, assim, cumprindo o dever constitucional de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

INSTRUIR, EDUCAR E GARANTIR DIREITOS: AMPLIANDO O DEBATE

... Pode uma educação ser realmente neutra e consegue uma escola passar a seus alunos somente conteúdos e não valores de vida?

... **Será que nós**, pesquisadores da área educacional, ao tratar, por exemplo de ensino/aprendizado ou de leitura/escrita, da prática pedagógica e dos saberes docentes, **temos nos perguntado sobre as condições das crianças que estão na escola, do ponto de vista de seu cotidiano fora da escola? Ou olhamos apenas como alunos?...** ²

A função da escola sempre foi um tema bastante discutido a partir da dicotomia “instruir ou educar”. Alguns ainda resistem e minimizam a ação que deva ter. No entanto, nunca foi tão clara a necessidade de tanto instruir quanto educar, face à crise pela qual passam tantas famílias e que deixa seus filhos sem a formação demandada para a construção do seu caráter com os valores necessários. Juliatto (2007)³ aponta para a questão: “... *Pode uma educação ser realmente neutra e consegue uma escola passar a seus alunos somente conteúdos e não valores de vida?*”

Segundo o renomado educador, não há como separar-se a instrução da educação. Para ele, a “*formação para os valores não se realiza separada das atividades acadêmicas...*”.

Ainda há alguns que insistem em atribuir à escola apenas a função voltada para a instrução pura e simples, afastando dela a grande contribuição que pode dar na formação dos alunos.

Não há como ignorar o grande potencial do ambiente escolar para desenvolver bons hábitos e valores para serem reproduzidos vida a fora pelos futuros cidadãos, mas cujos resultados já podem ser

2 BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sônia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

3 JULIATTO, Clemente Ivo. Parceiros educadores: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes. Curitiba: Champagnat, 2007.



vistos dentro da própria comunidade escolar, tornando o espaço compartilhado entre os alunos um ambiente de paz, solidariedade, respeito e fraternidade.

Ainda de acordo com Juliatto (2007), o sucesso do potencial formativo da escola dependerá da efetiva implantação do conceito de comunidade tanto no seu todo quanto nas suas salas de aula, chamadas por ele de células educativas.

Ele cita Watkins (2005) para ressaltar que a nova forma de se gerenciar a escola tem de partir da sua compreensão como comunidade de aprendizagem porque, assim, os propósitos sociais e de aprendizagem avançam juntos com todos os participantes envolvidos no processo. Para Juliatto, a moderna visão de escola como agência social especializada na formação integral das pessoas é mais apropriada à sociedade do que o que ele denomina como visão mecanicista, segundo a qual a escola seria uma mera agência de instrução⁴.

Os ensinamentos do experiente educador vêm respaldar o que se pretende aqui defender: que a escola além de instruir e educar, assuma como comunidade que deve ser, também a função de garantir direitos de crianças e adolescentes, correspondendo ao preceito legislativo inscrito no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, regulamentado pelo artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que normatizou a proteção integral como responsabilidade de todos.

A COMUNIDADE ESCOLAR GARANTINDO DIREITOS

Com a promulgação do Art. 227⁵ na Constituição Federal em 1988, parece ter sido acrescida mais uma função: a responsabilidade pela defesa e garantia de direitos que, de acordo com o texto constitucional, ficou estendida por assegurar a promoção de direitos de crianças e adolescentes. Aquela passou a ser uma “ação solidária” a ser realizada com absoluta prioridade e dividida entre família, comunidade, sociedade em geral e Poder Público. E aí insere-se a comunidade escolar.

Esta se confirma no artigo quarto do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90 que ressalta que todos devem priorizar os direitos da infância e juventude, esforçando-se para coibir qualquer tipo de ameaça ou violação, como previsto no artigo 5º. que regulamenta a parte final do artigo constitucional citado⁶.

4 Idem, ibidem.

5 Art. 227 da CF – “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, **com absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, **além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.**”

6 Art. 4º. ECA – “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

Art. 5º. ECA – “**Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus**



É notória a crise atravessada pelas famílias e o número crescente de denúncias de casos de violência doméstica, com destaque para o abuso sexual intrafamiliar.

Esta situação revelada através de estatísticas e diagnósticos da Rede de Proteção e do SIPIA, em Curitiba e nas demais cidades que estão tendo a efetivação do Sistema, ainda incipiente nas demais regiões do País, aponta para uma necessária e urgente intervenção da comunidade escolar e, por consequência, dos professores que têm a difícil e honrosa missão de “construir cidadãos”, assumindo mais uma função através deste novo papel idealizado pela Doutrina da Proteção Integral e cristalizado no ordenamento jurídico especial⁷: o de garantir direitos, sob o risco da não intervenção configurar-se em omissão.

A ESCOLA COMO ALIADA DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

“... é também papel da escola (das creches e pré-escolas) garantir a vida de todas as crianças e jovens. Na prática, quantos têm sido incluídos de fato neste “todos”? ... Quando debatemos as questões da violência doméstica (da qual as crianças são as maiores vítimas), lembramos que estamos tratando de crianças que freqüentam a escola? Temos ouvidos para elas?... essa expressiva parcela da sociedade brasileira, constituída pelas populações infantis e juvenis, que adquiriu direitos constitucionais de cidadania e está ou deveria estar na escola! A escola precisa ser ocupada como espaço que é seu e que está a seu favor...”⁸

Em pesquisa desenvolvida sobre o tema Conselho Tutelar e Escola Pública: uma relação de cooperação ou confronto?⁹ foi possível dimensionar a importância das instituições de ensino ao adaptarem-se às necessidades para solucionar os conflitos do mundo moderno, marcados por um crescente índice de denúncias de violências no âmbito infanto-juvenil.

A referida pesquisa apontou para o grande desconhecimento de professores e diretores de escolas sobre os direitos de crianças e adolescentes e, em consequência, por reproduzirem falas marcadas por uma série de equívocos sobre a legislação e sobre o papel dos Conselheiros Tutelares.

Foi revelada uma situação de grande tensão entre Conselheiros e os profissionais das escolas, os quais muitas vezes sequer tinham pego ou visto, fisicamente, um Estatuto, mas mesmo assim cobriam-no de críticas, sempre com a falsa idéia de que ele era permissivo e que servia apenas para defender a indisciplina ou as condutas socialmente reprovadas praticadas por adolescentes, opinião fortemente produzida pela mídia.

direitos fundamentais”.

7 Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

8 BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sônia. *Infância*, Opus. Cit.

9 Pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UERJ, Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação, concluída em 2003.



Em poucos casos, o Estatuto foi reconhecido pelas conquistas em prol da defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes como, por exemplo, a proteção e o atendimento àqueles que estivessem sofrendo algum processo de vitimização, ou seja, sob algum tipo de sofrimento ou injustiça, tendo seu direito violado ou ameaçado.

Dentre os atores do Sistema de Garantia de Direitos,¹⁰ destaca-se, justamente, o Conselho Tutelar pela sua natureza: estar mais próximo da comunidade na qual reside a criança ou o adolescente e, portanto, da própria escola e, se bem articulado, poderia estar contribuindo muito para a efetivação e defesa dos direitos infanto-juvenis no que diz respeito a colocá-los a salvo das circunstâncias vitimizadoras.

São eles os responsáveis por zelar por qualquer ameaça ou violação de direitos, como previsto no Art. 131 do ECA. Assim, muitos casos detectados a partir da escola, lugar onde crianças e adolescentes passam boa (ou maior) parte do seu cotidiano, desponta como o lugar mais revelador e de maior chance de serem descobertos os sinais de violações sofridas pelos alunos no ambiente doméstico a serem notificados como prevê o Estatuto¹¹.

Quando a gente nota alguma criança que tem recebido mau-trato em casa, chega na escola marcada, machucada, que foi agredida, a gente também encaminha pro Conselho Tutelar”. (Diretora de Escola Municipal)¹²

A importância da Escola como espaço de defesa de direitos de crianças e adolescentes, a partir de uma participação ativa, fica evidente quando a lei estabelece que o não cumprimento deste dever de proteger, através da comunicação dos casos de violação dos direitos dos alunos, será uma infração administrativa, prevendo pena em caso de omissão conforme previsto no Art. 245 do ECA¹³.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SUA VITIMIZAÇÃO PELA VIOLÊNCIA INTRAMUROS: AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

A menor força física, a imaturidade, a dependência afetiva e econômica, a total subordinação entre os que detêm o poder (pais ou responsável sobre os filhos), coloca-os em uma situação de grande vulnerabilidade.

Diante desta relação do mais “forte” sobre o mais “fraco”, é que surgem os grandes riscos de vitimização de crianças e adolescentes pela violência intramuros¹⁴.

10 Compõem o referido sistema, além dos Conselhos Tutelares, o Ministério Público, a Defensoria Pública, o Judiciário, a OAB e as Delegacias Especializadas (Segurança Pública).

11 Art. 56 do ECA – “Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I – maus-tratos envolvendo seus alunos; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares”.

12 Pesquisa citada.

13 Das Infrações Administrativas - Art. 245 – ECA – “Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: **Pena** – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.”

14 Estas referem-se àquelas praticadas dentro de algum ambiente específico (ex.: casa, escola, instituições).



A violência doméstica é o exemplo sempre lembrado nos casos em que há uma vítima individual. No entanto, na escola também pode haver este tipo de vitimização, quando determinado professor através de alguma conduta vitimiza um aluno específico.

Eu acho que o abuso não chega em sua plenitude... A violência doméstica, com certeza, ela não chega na sua plenitude, porque as pessoas... a violência doméstica, geralmente, é denunciada por alguém de fora, pelos vizinhos, pela madrinha...e elas têm medo... A violência psicológica não chega nunca, porque ela não deixa marcas... Então, a mãe que queima o filho no ferro chega porque o menino está queimado, né? (Conselheira).¹⁵

Tem denúncias de mães, de negligência na escola, de maus-tratos ... da professora (Conselheira).¹⁶

Parece que a violência, tão presente nos lares, vem se instalando e sendo reproduzida naquele denominado como “segundo lar”: a escola. É possível dizer que, ao lado dos temas envolvendo os adolescentes autores de atos infracionais, o tema da violência nas escolas vem se fazendo presente nos veículos de comunicação com bastante frequência.

Nunca as escolas ficaram tão em evidência na mídia, com notícias a todo momento por conta de episódios de conflitos. Mas como sempre a mídia aponta apenas para o que deseja destacar como relevante e, no caso, ressalta apenas episódios de brigas entre alunos ou agressões de alunos contra seus professores, em especial, nas periferias dos grandes centros.

É uma questão muito grave e que demanda uma série de ações, mas que não será nesta oportunidade abordada por não se inserir no desenvolvimento do tema. Aqui só serão tratadas as condutas nas quais os próprios alunos sejam as vítimas, mais especificamente, de violência doméstica e, também, quando ocorrer a vitimização de um aluno por um grupo de outros alunos, o tão falado “bullying”, cuja prática é muito mais antiga do que muitos pensam.

O nome em inglês já aponta para uma conduta que tem como característica ser uma prática mundial e também histórica e independente da classe social, características também comuns à violência doméstica.

Um exemplo que bem sintetiza e representa isto diz respeito a uma vítima que viveu em outro país e há quase três séculos atrás. O fundador da Congregação dos Irmãos Maristas, Marcelino Champagnat, nascido em 1789, foi vítima de “bullying”. Era perseguido pelos colegas por ter um jeito diferente dos demais alunos.

No Seminário, pelas dificuldades nos estudos e pelas características de camponês, foi vítima de ‘bullying’. Os colegas faziam gozações e riam de seu modo de ser, de falar e de se vestir.¹⁷

15 Pesquisa citada.

16 Idem.

17 DAROS, Ir. Lauro. “O Apóstolo da Juventude”. Artigo publicado na **Gazeta do Povo** de 06/06/2007.



Ele, na verdade, é um bom exemplo de vítima das violências sofridas no âmbito escolar porque sofreu também outro tipo de vitimização: a de um professor contra ele que, por conta da agressão, resolveu afastar-se da própria escola e inspirou-o a desenvolver um Instituto que se dedicasse à Educação com o cuidado de proteger os alunos de práticas abusivas por parte dos professores, conforme ele mesmo havia experimentado.

Ainda no seminário, conhecendo a realidade educacional do seu país e recordando a violência do primeiro professor, teve o sonho de fundar um Instituto que, centrado no amor aos alunos, se dedicasse inteiramente à educação.¹⁸

Ao que parece, toda a opressão que vem sendo enfrentada por pais diante da grande desigualdade social, desemprego e outras seqüelas resultantes de uma política neoliberal parece estar disseminando um desequilíbrio nos ambientes onde se encontram crianças e adolescentes: casas e escolas. São pais desempregados que fogem da realidade, consumindo substâncias causadoras de dependência química. São professores com salários injustos, condições precárias de trabalho, e incompatíveis com a relevante missão que têm de “construir pessoas”. O estresse vivido pelos que detêm a responsabilidade e o “poder” sobre os mais jovens desembocará em forma de violência e muitos destes que a sofreram irão reproduzir com os próprios colegas, mais fragilizados, com os quais se relacionarem no âmbito escolar. Está formado “o campo de guerra” em que muitas escolas estão se transformando.

São as regras para o relacionamento humano saudável e que correspondem aos direitos fundamentais previstos no Estatuto que estão sendo atingidas e gerando conflitos e violências: os direitos à liberdade, respeito, dignidade e à convivência familiar e comunitária.

Vale destacar, no entanto, que a violação de outros direitos nas escolas também pode ser encarada como violência. Exemplo: aquela escola que não oferece um ambiente digno para o desenvolvimento da aula, com salas em péssimas condições, a falta de bebedouros com água filtrada disponível para os alunos, difícil acesso, enfim toda a estrutura física que deveria corresponder a um lugar adequado para o desenvolvimento das atividades educacionais e que deixa a própria escola, juntamente com todo o quadro de conflitos, como vítima.

No entanto, não são estas as violências destacadas nas notícias da mídia que não aborda a importância da própria escola em suprir suas próprias carências para dar conta da relevante missão de garantir direitos de seus alunos. Nem tampouco dá destaque às dificuldades enfrentadas pelos salários inadequados dos professores que trabalham nos ensinos infantil e fundamental, totalmente incoerentes com a importância do trabalho a ser desenvolvido e que, também, deveria ser considerado prioritário dentre as profissões. Mas parece que, assim como a infância e adolescência não são prioridades, os profissionais que a elas se dedicam tendem a ter “menor relevância” numa inversão de valores que somente encontra lógica na cultura de uma sociedade historicamente voltada para os interesses do mundo adulto.

18 Idem, ibidem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS

... É verdade que tivemos conquistas significativas com o Estatuto da Criança e do Adolescente; mas essas conquistas chegaram às escolas, às creches, às pré-escolas? Quantas crianças e jovens vítimas de maus-tratos e abusos sexuais contam com suas professoras para falar do que sofrem, procurar ajuda e encaminhamento?¹⁹

A escola, para vencer seus desafios, precisa atualizar-se e transformar-se no que Juliatto (2007) denominou de “agência social especializada na formação integral das pessoas”. Como tal, deverá reunir em suas funções, não só instruir, mas educar e garantir direitos como comunidade que é, adequando-se aos direitos de crianças e adolescentes que despontaram com a reforma constitucional de 1988.

Duas ações diretas são demandadas para tanto: primeiro, que haja uma inclusão na grade curricular de uma disciplina que dê conta de tratar da formação interior (moral, espiritual e ética) do aluno com o propósito de desenvolver o respeito pelos direitos humanos, em um primeiro momento, entre os que vivem na comunidade escolar e, posteriormente, nos demais espaços sociais que o aluno vier a transitar.

Paralelamente, é preciso ouvir e estar atento aos alunos, em especial, os de menor idade, desde seu ingresso na vida escolar a partir da educação infantil, nas creches. Quanto mais novos, mais dependentes, mais vulneráveis a toda sorte de violações, ameaças e chantagens daqueles aos quais estão subordinados e sob seus “cuidados” (melhor seria dizer “poder”).

Estão sob o poder familiar e se tiveram a infelicidade de ter uma família que não efetive seus direitos à liberdade, respeito e dignidade, colocando em risco sua integridade física e psicológica, como estes irão saber que estão sendo violados se nunca experimentaram outra família e sequer sabem que em outros lares o que lhes acontece não é comum, normal ou aceitável? Como saberão que podem pedir socorro, ajuda se só transitam de casa para a escola e desta de volta para o que deveria ser um lar, mas que, na verdade, representa uma espécie de cativeiro?

Para que os preceitos constitucionais e legais sejam cumpridos, é fundamental que os professores e toda a equipe que trabalha nas escolas estejam preparados para identificar os sinais que, muitas vezes, não estão visíveis a não ser com um olhar mais atencioso que veja a “alma” desta criança que, de uma forma ou de outra, revela o sofrimento ao qual está sendo submetida.

A escola, sem a menor sombra de dúvidas, é um lugar privilegiadíssimo para não só instruir e educar, mas também para enfrentar a violência doméstica e, em especial, o abuso sexual intrafamiliar.

Como o Estatuto está completando dezoito anos de promulgação, em julho de 2008, muitos profissionais se formaram anteriormente a ele e não tiveram em sua formação nem o texto legal e nem tampouco informações sobre como detectar os sinais de violência doméstica, como o referido abuso sexual.

19 BAZÍLIO, Luiz C. *Opus Cit.*



Assim, urge que a escola ocupe o lugar que já deveria estar ocupando tão logo foi promulgada a reforma legal iniciada com o Art. 227 da CF de 1988, qual seja, de solidariamente, com os outros responsáveis por garantir os direitos de crianças e adolescentes e colocando-os a salvo de qualquer tipo de violência, trabalhar dentro da própria escola com professores devidamente preparados e capacitados para identificar possíveis violações e interromper sofrimentos que, sem esta interferência, podem arrastar-se por anos a fio, marcando definitivamente a vida daqueles que se encontram em desenvolvimento.

Neste sentido é que devem ser capacitados os profissionais já atuantes e, buscando o mesmo fim, incluir nas grades curriculares das universidades e de normalistas o ensino do Estatuto da Criança e do Adolescente, em uma abordagem interdisciplinar, para que seja possível ao professor e demais integrantes da escola contribuírem para a concretização da proteção integral de que são titulares crianças e adolescentes.

Quantos alunos dentro das salas de aulas do Paraná, do Brasil e do Mundo estão sendo violados dentro de suas próprias casas sem ter como se defender? Professores, a cada dia que entrarem em sala de aula, olhem bem, por um minuto que seja, e reflitam o importante papel que têm e a grande possibilidade de mudar e interromper uma vida que pode estar carregando um grande sofrimento por muitos anos. Não há nada que supere a alegria plena de interromper um processo de vitimização, principalmente quando se trata de alguém tão vulnerável.

Este lugar de “poder”²⁰ que está centrado nas escolas, nas mãos dos professores, que permanecem um tempo considerável junto aos seus alunos, é fundamental, inigualável e precioso. Urge que este locus privilegiado seja potencializado. É hora de uma conscientização do relevante papel que a escola deve ocupar, aliando-se ao sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes, de uma forma toda especial, contribuindo para socorrer as ameaças ou violações de direitos, que muitas vezes ficam silenciadas e camufladas por atitudes que podem ser equivocadamente interpretadas, revitimizando os alunos, se não olhadas com a atenção que estes merecem pelo simples fato de serem pessoas marcadas pela condição peculiar de pessoas em desenvolvimento e, por isso, suscetíveis de uma grande vulnerabilidade.

Repensar esta ampliação do papel da escola e de sua função, para além da promoção da mera instrução formal, é um passo imprescindível para a concretização da proteção integral com a intervenção dos profissionais da Educação a partir de uma atualização da visão da escola e de suas atribuições. Só assim, a partir de uma verdadeira união dos que compõem o espaço escolar, em prol prioritariamente dos interesses da proteção e formação integral dos alunos, é que se consubstanciará a verdadeira comunidade escolar que junto com a família, ou na falha desta, estará apta para cumprir a missão de promover um desenvolvimento pleno e sadio da infância à juventude.

REFERÊNCIAS

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Relatório da Pesquisa:** Conselho Tutelar e Escola Pública: uma relação de cooperação ou confronto.

20 No sentido de estarem imbuídos de maior possibilidade, diante das circunstâncias de proximidade com os alunos e facilidade de observação de violações.



Rio de Janeiro, 2003. Mimeo.

Crianças e adolescentes: produção de conhecimento em um programa de pós-graduação. Rio de Janeiro: Ravil Editora, 2004.

BAZÍLIO, Luiz Cavaliere & KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Leis. Constituição Federal. Brasília, 1988.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069/1990.

DAROS, Lauro. O apóstolo da juventude. *Gazeta do Povo*, (junho/2007).

JULIATTO, Clemente Ivo. **Parceiros educadores:** estudantes, professores, colaboradores e dirigentes. Curitiba: Champagnat, 2007.

LOPES, Ana Christina Brito. “A participação popular na defesa e garantia de direitos de crianças e adolescentes”. In: 28ª. Reunião anual da ANPED – 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.



VIOLÊNCIA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO E A PRÁTICA DOCENTE

José Luciano Ferreira de Almeida (DEDI/SEED) lubatis@gmail.com¹

RESUMO

A compreensão da violência no contexto e no cotidiano escolar exige do professor uma fundamentação teórica articulada com a sociedade contemporânea e seus desdobramentos sociais e históricos. Neste aspecto, ao pensar a violência e a prática pedagógica escolar torna-se fundamental saber do que se está pensando e falando. O conhecimento é um processo intrínseco à escola, trata-se de uma referência histórica. A ausência de conhecimento sobre o processo e o contexto da violência conduz a elaborações e conclusões repletas de equívocos e dificuldades. Esse artigo tem como objetivo discutir a necessidade de se conhecer e estudar a questão da violência no contexto escolar e fora dele. Procura-se também constituir uma referência para a busca de práticas docentes que orientem o trabalho pedagógico para o enfrentamento ao processo de violência escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento; Violência Escolar; Prática Pedagógica; Escola.

1 Graduado em Ciências Sociais, Especialista e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Técnico pedagógico da equipe de Enfrentamento à Violência nas Escolas, na Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos, do Departamento da Diversidade/SEED.

INTRODUÇÃO

A discussão atual sobre o processo de violência escolar tem se constituído, a partir do senso comum, numa análise superficial, que tem provocado incompreensão sobre a natureza e os pressupostos teóricos desse processo. Inicialmente, considera-se fundamental pensar a violência escolar a partir da ciência e de uma concepção fundamentada na perspectiva histórica. “A história é a substância da sociedade. A sociedade não dispõe de nenhuma substância além do homem, pois os homens são os portadores da objetividade social, cabendo-lhes exclusivamente a construção e transmissão de cada estrutura social” (HELLER, A. 1985, p. 2). A sociedade humana é histórica no sentido em que é um processo objetivo de construção de relações, pensamentos, concepções e materialidade produzida pelo trabalho.

Torna-se fundamental colocar a compreensão da violência escolar a partir do conhecimento e da prática pedagógica na perspectiva histórica e social. A escola tem como objetivo formar e humanizar o indivíduo como sujeito histórico, a partir do conhecimento científico. Assim, a ciência é o ponto de partida e de chegada para produzir uma objetividade à discussão e à reflexão social a respeito do tema. “(...) amplamente divulgada e explorada pelos meios de comunicação, tornou-se tema de debate público e vem despertando o interesse de um número crescente de pesquisadores” (GASPARIN; LOPES, 2003, p. 295).

De acordo com os autores, a questão da violência tem provocado interesse da sociedade em geral, principalmente devido ao impacto que a mídia produz em relação aos desdobramentos da violência na instituição escolar.

Neste aspecto, pensar a questão da violência na sociedade atual requer uma ampliação teórica da própria reflexão, e uma busca dos fundamentos teóricos para a compreensão desse processo: “Não basta, porém, coletar dados; deve-se também saber exatamente o que se procura. E isso é ainda mais necessário quando se aborda uma questão antiga de uma forma relativamente nova” (CHARLOT, 2000, p. 9). Este é um item fundamental para a prática docente escolar, ou seja, a necessidade de se buscar a objetividade para a compreensão do processo de violência na escola. É necessário ainda, considerar que a opção metodológica para a compreensão da violência escolar refere-se ao caráter sociológico, dentro do qual construir-se-á uma abordagem. “No meio educacional, duas parecem ser as tônicas fundantes que estruturam o raciocínio daqueles que se dispõem a problematizar os efeitos de violência simbólica ou concreta verificadas no cotidiano escolar contemporâneo: uma, de cunho nitidamente sociologizante, e outra de matiz mais clínico-psicologizante” (AQUINO, 1998, p. 8). Construir conhecimento objetivo requer uma metodologia, logo não é tarefa fácil, decorre de uma série de situações e contextos que devem ser explicitados.

(...) se todo pensamento ou conhecimento é dependente de uma perspectiva social e historicamente condicionada, e ligada a um ponto de vista social inevitavelmente parcial e tendencioso, como chegar à verdade objetiva ou ao menos a um optimum de veracidade cognitiva? (LÖWY, 1987, p. 82).



Portanto, há que se dispor ao trabalho da pesquisa e fundamentalmente à reflexão sobre o tema da violência, bem como elaborar e desenvolver uma compreensão científica. Como considera CHARLOT (2000), há que se ter todo o cuidado com as teorias construídas e as opiniões do senso comum.²

E LOUREIRO (1999, p. 52), em relação à abordagem da violência escolar afirma que:

A intenção não é abordar, da violência, seus aspectos conseqüentes, sua concretude na realidade cotidiana de possível horror ou repulsa. O que pretendo é descobrir elementos que constituem o fenômeno, tornar visível sua natureza para poder reconhecê-lo no momento de lidar com ele na escola. O que me leva, desta forma, a estudar o tema, é seu caráter paradoxal, a ambivalência de sua interpretação, perplexidades geradas e constatadas e a conseqüente necessidade de se conhecer a origem da violência, reconhecendo seus elementos constitutivos e contextuais.

Considerando-se que a violência é um processo sociológico e histórico, está, assim, inserida numa dimensão de conhecimento e/ou numa epistemologia. Isso significa que está se falando em processos significativos de conhecimento. Neste aspecto, a tese central deste artigo é a discussão sobre a relação entre o processo de violência escolar e a prática docente como suporte do conhecimento. Entende-se que esta relação pode ser uma forma de superação do processo de violência escolar. Uma segunda discussão refere-se à relação entre violência e indisciplina escolar no centro da prática docente. É necessário explicitar essa relação, deve-se compreender que violência escolar e indisciplina não são sinônimos, apesar de serem processos que, em vários momentos e contextos escolares, podem estar articulados e interrelacionados.

A VIOLÊNCIA COMO PROCESSO HISTÓRICO E SOCIAL: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA

Entender a questão da violência na perspectiva sociológica³ significa afirmar que, enquanto processo social, ela é permanente, e seus desdobramentos podem ser explicados pelo movimento da sociedade em seu desenvolvimento histórico.

A violência contra o ser humano faz parte de uma trama antiga e complexa: antiga, porque data de séculos as várias formas de violência perpetradas pelo homem e no próprio homem; complexa por tratar-se de um fenômeno intrincado, multifacetado (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p. 90).

Privilegia-se a questão histórica no sentido de que a violência é essencialmente um processo contra o qual a humanidade construiu formas e mecanismos de enfrentá-la, ou, na pior das hipóteses, de conviver com ela. Não se pode negar que a violência tem como característica histórica a permanência em várias formas de sociedade. Há que se considerar também que a violência surge com o advento da capacidade dos indivíduos conviverem em comunidade, da vida social e gregária.

2 Refere-se a um conhecimento fragmentário, incoerente, desarticulado, mecânico, passivo e simplista.

3 Significa considerar que a Sociologia constitui-se como conhecimento científico que fundamenta o suporte teórico para a compreensão do processo de violência na escola.



Ao contrário do que pensam os autores que defendem a idéia do **individualismo metodológico**, é de todo modo certo que o indivíduo tal como o conhecemos é fruto de um longo processo histórico e da modernidade, por meio dos processos de desencaixe que o mercado e o estado moderno provocaram, desenraizando as pessoas e fazendo-as independentes de seus contextos particulares, com que os indivíduos assumem a feição de seres abstratos e intercambiáveis. Além disso, os indivíduos somente se individualizam de modo específico mediante sua socialização – isto é, a aprendizagem de padrões cognitivos, expressivos, morais e afetivos – dentro de uma determinada cultura (DOMINGUES, 2005, p. 27).

É dentro da comunidade que a violência ganha forma e destaque no espaço social, sendo que a forma de violência denominada urbana é o seu principal aspecto a ser analisado, principalmente pela brutalidade e complexidade que a torna emblemática. “A violência se caracteriza quando os atores sociais nela envolvidos assim a qualificam, ratificando um consenso social a respeito. Deve, portanto, ser compreendida como fruto de um determinado tempo” (GASPARIN; LOPES, 2003, p. 297).

O caráter científico-filosófico da violência requer refletir a própria sociedade capitalista, compreender a dimensão sociológica da violência. “A compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola” (SANTOS, 2001, p. 107). Mesmo no interior da escola e nas práticas docentes e discentes, a questão da violência apresenta-se a partir de uma complexidade que lhe é inerente.

Quando emprego a palavra “violência”, já estou próximo de demandar uma “contra-violência”. Estou, portanto, definindo uma situação que, a meu ver, exige uma intervenção ou a produção de uma situação contrária. E aí está o problema: quem tem o poder de definir algo como violento mobiliza, no mesmo ato, no próprio movimento da definição, a demanda prática de uma contra-violência (MISSE, 2006, p. 20).

É nas relações sociais que se pode considerar a origem da violência, e, é a partir dessas relações, reproduzidas no interior da escola, que esse processo se constitui como determinante. Tomando ainda a escola como espaço social e de contradições, a violência se caracteriza como uma forma de recusa do próprio espaço escolar, evidenciando-se também uma certa resistência em compreender a escola como um espaço para a superação dessas contradições. É mais do que necessário conhecer e debater as relações sociais na sociedade, numa perspectiva do conhecimento escolar e da prática docente.

Há que se constituir uma relação pedagógica (relação ensino/aprendizagem) entre o processo de violência escolar e o processo do conhecimento. Não se deve abrir mão ou se afastar desta relação. A abordagem sociológica do processo da violência escolar torna-se então necessária. A materialização desta relação concretiza-se a partir do ato da pesquisa. A pesquisa é a prática metodológica para se construir o conhecimento específico sobre o processo da violência escolar. Deve-se estabelecer uma relação com um saber elaborado e construído epistemologicamente pela necessidade de um método e uma ciência para a sistematização do conhecimento.

Eleger a Sociologia como uma ciência que possui condições metodológicas objetivas (leis e pressupostos teórico-científicos) para compreender e explicar o processo da violência escolar, passa a ser então um recurso concreto para construir um conhecimento sobre a violência escolar. A categoria das contradições sociais pode ser tomada como referência imprescindível para análise e estudo do processo da violência social. Compreender este processo é parte da tarefa que a escola deve desenvolver a partir do campo científico, ou seja, a partir da prática docente e discente.



Cabe desenvolver e fortalecer a relação do professor com o campo do conhecimento, fortalecer a compreensão de que a violência na escola é também ao mesmo tempo uma relação social que está intrínseca à prática pedagógica.

Devemos sempre estar conscientes, ao analisar o fenômeno da violência na escola, de que estamos em face de uma relação professor/aluno, na qual este está desfavorecido em uma relação de poder, pois a violência, ao contrário do senso comum que criminaliza o infante, produz vítimas justamente entre as crianças e os adolescentes (SANTOS, 2001, p. 107).

Santos considera que a violência na escola deve ser observada também, a partir da própria instituição escolar, isto é, tanto a sociedade quanto a escola produzem violência. As crianças e adolescentes colocam-se como as principais vítimas desse processo.

As relações sociais na escola requerem um trabalho permanente de estudo e de centralidade para o processo de construção do conhecimento, são um passo fundamental para superar as contradições sociais da violência no âmbito escolar.

A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA: COTIDIANO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE

A relação entre **Educação e Violência** não é recente, há registros históricos que indicam uma permanência nesta relação, porém, existem diferenças no teor de cada desdobramento desse processo, ou seja, cada momento histórico possui uma especificidade e uma forma de produzir violência. A escola não é uma instituição que está preservada desse processo.

Estabelecer a relação entre escola e violência torna-se um desafio teórico a ser enfrentado pelo(a) professor(a). Cabe ressaltar que, embora a mídia produza diariamente informações e relate fatos sobre a violência, o referencial midiático não pode ser levado em consideração para o embasamento do conhecimento, pois restringe-se ao campo da informação, em que a violência é fato a ser divulgado e não a ser estudado. Há que se ter esse cuidado, pois, cabe a nós, professores, constituir uma relação permanente com a ciência e o conhecimento e não com a informação midiática⁴: “A mídia não descreve apenas o que chama de violência, ela também participa da sua construção, é também um dos atores desse drama social” (MISSE, 2006, p. 26).

É necessário que se pense criticamente sobre a relação mídia e violência, principalmente no contexto da escola, para que se qualifique os níveis de informação e conhecimento. Ainda em relação à mídia e violência considera-se que

4 Refere-se às mídias de comunicação, principalmente a televisão e a imprensa. Ou seja, a informação que atinge toda a sociedade ou toda a comunidade que sofre o processo de violência. Refere-se àquilo que SODRÉ (2006) chama de fascínio existente pela narrativa e pela explicitação da violência na vida real, na literatura, no cinema e na televisão.



Os discursos, a percepção e a prática da violência estão hoje irreversivelmente marcados por um novo regime de organização e visibilidade: violência pela violência, violência em tempo real, violência universalizada, violência estetizada. A violência, em nosso cotidiano, caracteriza-se progressivamente por assumir um caráter polimorfo, tanto em termos de sua percepção quanto de sua realização (ROCHA, 1999, p. 89).

A mídia torna-se, assim, uma espécie de arauto do caos, que se explica a partir do cotidiano social, o qual se reflete diretamente no processo pedagógico,

Quando nós verificamos o tratamento que a mídia dá ao tema, nós vamos constatar o mesmo tipo de configuração imaginária. Assim, qualquer coisa pode ser encapsulada na categoria de “violência”, e, desse modo, pode produzir um discurso histórico sobre o problema que nós enfrentamos (MISSE, 2006, p. 21).

A relação da escola com a questão da violência decorre, em grande medida, da compreensão que se tem da própria natureza da violência em que se compreende que ela é um processo de desorganização do espaço social, que se efetiva também na escola, no cotidiano do trabalho docente e discente. Trata-se de uma realidade perturbadora e conflituosa: “Os problemas disciplinares da escola e os conflitos do dia-a-dia já ultrapassaram, largamente, os corriqueiros atritos verbais e “briguinhas” de crianças” (GASPARIN, LOPES, 2003, p. 298). Pode-se afirmar que não há mais inocência na indisciplina escolar, há uma compreensão de que a indisciplina escolar torna-se um processo cuja semelhança com a violência deve ser compreendida a partir das suas relações com o processo pedagógico e com o cotidiano da escola.

Estabelece-se, então, uma segunda discussão que se refere à relação entre a violência e a indisciplina escolar. Tem-se como centro de reflexão a dimensão da autoridade, ou seja, torna-se necessário pensar qual é a natureza da autoridade para o desenvolvimento de uma prática pedagógica na escola atual.

A autoridade da escola, bem como de seu principal representante, o professor, parece não ser mais suficiente para resolver tais problemas e restaurar a ordem necessária ao desenvolvimento pedagógico. Mas, que “ordem”, modelo ou ética seriam necessários hoje? (GASPARIN, LOPES, 2003, p. 298).

A questão da indisciplina ganha, assim, destaque no cotidiano da escola, fazendo parte do seu dia-a-dia e tornando-se inerente à organização do trabalho pedagógico. Sendo parte do processo interno, deve ser tratada a partir da própria organização escolar. A diferença entre violência e indisciplina está, principalmente, na natureza e no desdobramento dessas questões, cuja diferenciação cabe à conduta de ambas.

Por exemplo, o conjunto de condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas passou a ser interpretado e classificado como violências, elevando diversidade de condutas desviantes a essa condição e segregando os alunos antes tidos como indisciplinados na categoria mais temida, segregadora e estigmatizante de violentos (ARROYO, 2007, p. 789).



Não existe uma relação direta entre a violência escolar e perda da autoridade docente. Compreende-se que a violência escolar é um processo mais abrangente e que se comunica permanentemente com a realidade social. Assim, a autoridade docente ou a ausência dela não deve ser tomada como causa para justificar a violência escolar. Neste aspecto é necessário, para que não se cometa o equívoco de considerar a autoridade docente como uma forma eficiente de enfrentamento à violência escolar, analisar a violência como um processo sócio-histórico e que, partindo de seus desdobramentos, possui uma dimensão muito complexa. Conhecer objetivamente a realidade da violência escolar passa a ser requisito para não se cair no senso comum. A relação entre escola e violência escolar é, atualmente, uma realidade concreta, um problema mundial, e numerosos são os estudiosos que têm voltado suas pesquisas à discussão e compreensão deste tema (GASPARIN; LOPES, 2003). Portanto, esta realidade não é estranha, ela ganha proporção ampliada pelo fato de que a escola poderia ser um espaço de construção e humanização do indivíduo e, não, o contrário.

Historicamente, compreende-se numa perspectiva crítica, que a escola é o local de criação, desenvolvimento e consolidação de laços sociais. Retoma-se o caráter epistemológico de se pensar e compreender o processo de violência escolar. Tem-se como pressuposto que, a partir do momento em que a escola não consegue enfrentar a questão da violência não está cumprindo seu papel histórico, qual seja, o de constituir laços de sociabilidade humana (não necessariamente afetivos), mas sociais e políticos. Esta é a relação que se propõe e se defende, ou seja, buscar na educação (escola) o seu caráter ontológico, do ser para a existência civilizatória. Não significa simplesmente negar a violência como um processo desestabilizador da ordem, mas negá-la porque, antes de tudo, é um processo desumano (natureza), que se constitui a partir das contradições sociais e históricas. Antes de ser uma ação autoritária, sua desumanidade desconstrói a identidade humana e, por isso, torna-se necessário superar a violência enquanto desejo de destruição, buscando-se, a partir da escola, desconstruir esse processo na sua essência fundamental, ou seja, nas relações de poder e dominação.

Pensar a violência na escola requer compreender o papel da escola na sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que considerar que a violência como um processo social compromete o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a prática docente e discente.

SCHILLING (2004, p. 31) considera que:

(...) é difícil falar sobre a violência. Podemos nos questionar, sempre, se nossas falas não são fracas, inoperantes, insignificantes. Se, neste cenário de violência tão intensamente apresentada e representada, nossas falas não são inertes, medíocres, banais.

A autora propõe colocar em destaque a compreensão que se tem do processo de violência, ou seja, como é possível pensar o impacto desse processo na escola se não há uma compreensão objetiva desta realidade. Caberia, então, pensar a partir da escola sobre o tipo, ou sobre a forma de violência que estamos falando e pensando.



Fundamental ainda é compreender o impacto desse processo na prática docente e discente, é necessário explicitar as fronteiras entre a violência e a indisciplina escolar. Compreende-se que existem confusões em torno dessa fronteira, ou seja, é necessário afirmar-se que a violência na escola não é sinônimo de indisciplina escolar.

Essa discussão é central para que possamos “entrar na escola”, a fim de debater suas violências. Pensar nas relações de poder externas que contornam a instituição, ver como são traduzidas no cotidiano escolar é pressuposto para que possamos dar conta da tarefa de educar (SCHILLING, 2004, p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve-se observar, a partir da prática pedagógica docente e discente, qual é a forma de violência que a escola enfrenta no seu dia-a-dia. “A escola entra neste debate contemporâneo sobre a violência, ora como vítima da violência externa, ora como algoz, quando vista como uma instituição com sua cota própria de violência” (SCHILLING, 2004, p. 60).

Tem-se uma contradição na escola a ser superada, ou seja, como é possível enfrentar a violência na escola se a prática docente e discente são em vários momentos autoritárias? A escola também é um lugar de reprodução das desigualdades sociais, da exclusão e promoção de violências. Desta forma, é possível transformar a escola numa instituição construtora e promotora da democracia e da justiça?

Esta contradição acompanha a prática docente e discente no cotidiano da escola, permanece cada vez mais a ausência de uma proposta transformadora para tornar a escola um espaço para a superação das relações de dominação na sociedade. Superar a violência na escola requer, antes de mais nada, compreender e promover a gestão democrática.

Este é o objetivo central da escola: possibilitar o acesso aos bens científicos e culturais promovidos pela humanidade. Igualmente é nessas práticas que conquistamos o exercício da liberdade de expressão, do acesso à informação que possibilite o usufruto dos direitos civis e políticos, dos direitos sociais e econômicos (SCHILLING, 2004, p. 69).

Desta forma, a partir da compreensão acima, pode-se afirmar que a gestão democrática da escola e na escola pode ser considerada uma referência para a superação da violência. O papel pedagógico da escola tem como objetivo desenvolver e promover um processo de humanização fundamentado no acesso ao conhecimento científico, que é próprio da humanidade e se constitui como um direito e uma necessidade para o indivíduo tornar-se humano.

Deve-se então compreender que a centralidade da escola e do processo pedagógico está no ensinar e no aprender. Esta centralidade aparece como um direito de todos os educandos. A prática docente deveria ter como objetivo pensar o processo pedagógico a partir de duas perspectivas: a primeira, com relação à garantia de direitos à escolarização; e a segunda, com relação ao processo de aprendizagem do conhecimento escolar.

A violência escolar deve ser pensada e enfrentada a partir do trabalho coletivo e o exercício efetivo da gestão democrática. Compreende-se que além do caráter científico e político que a escola deve ter sobre o processo histórico, político e social, a questão da compreensão e desenvolvimento da prática da gestão democrática pode e deve ser um dos principais instrumentos de enfrentamento da violência escolar. Trata-se de um ponto a ser pensado dentro da prática docente.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa. “A violência escolar e a crise da autoridade docente”. **Caderno Cedex**. Campinas, V. 19, n. 47, p. 7-19, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>
- ARROYO, Miguel Gonzalez. “Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia”. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 787-807, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Armed, 2000.
- DOMINGUES, José Mauricio. **Sociologia e modernidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GASPARIN, João Luiz; LOPES, Claudivan S. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientarum: Human and Social Sciences**. v. 25, n. 2 Maringá: UEM/PPG, p. 295-304, 2003.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- LOUREIRO, A. M. L. Violência: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.3, n.5, p. 51-60, 1999.
- LÖWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- MISSE, Michel. **A Violência como sujeito difuso**. In: FEGHALI, Jandira; MENDES, Cândido; LEMGRUBER, Julita (Orgs.) Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.
- LEMGRUBER, Julita. (Orgs.) **Reflexões sobre a violência urbana: (In)segurança e (Des)esperanças**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p.19-33.
- OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. “Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra”. **Psicologia e Sociedade**, jan./abr., 2007, vol. 19, n.1, p. 90-98.
- ROCHA, Rosamaria Luiza de Melo. “Uma cultura da violência na cidade? Rupturas, estetizações e reordenações”. **Perspectiva, São Paulo**, jul./set. 1999, vol. 13, n.3, p. 85-94.
- SANTOS, José Vicente T. “A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias”. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n.1, p. 105-122, Jan/Jun 2001.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.
- SODRÉ, Muniz. “**Violência, Mídia e Política**”. In: FEGHALI, Jandira; MENDES, Cândido, LEMGRUBER, Julita (Orgs.). Rio de Janeiro: MAUADX, 2006.



RELATO DE EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO COLÉGIO ESTADUAL HELENA KOLODY COLOMBO-PR

Adão Aparecido Xavier (Colégio Estadual Helena Kolody) adaopolen@ibest.com.br¹

A escola tem, pelo contexto em que se insere, a possibilidade de retratar as características sociais do espaço e do tempo em que vive. Há escolas que, se as questões que nela se manifestam atrapalham ou impedem o seu bom desenvolvimento pedagógico, apresentam um caráter próprio, por meio do qual transparece autonomia e determinação para superar tal adversidade. A Secretaria Estadual de Educação tem como um de seus objetivos trabalhar lado a lado com a escola pública, de maneira que a voz pedagógica de ambas seja uníssona e validada nas salas de aula. Partindo deste princípio, trouxemos para compor este Caderno, os relatos de experiência do Colégio Estadual Helena Kolody, de Colombo, município próximo a Curitiba, e que, diante das situações que vieram se contrapor aos seus objetivos educacionais, tomou a iniciativa de fazer da escola um espaço não apenas de interação entre alunos, professores, educadores, demais funcionários e comunidade, mas um espaço mais amplo, em que se trocam, fomentam e aplicam idéias que contribuem para o bem-estar comum.

Cada escola é desenhada pelos sujeitos que a compõem, contrapõem, pelos que já passaram por ela, pelos que deixaram um pouco de si, e pelo contexto sócio-político-econômico que a cerca e nela aflora. Conseqüentemente, cada escola tem a sua própria maneira de ser, como terá uma maneira própria de resolver situações difíceis. No entanto, respeitando-se as particularidades, divulgar o que uma escola faz a respeito da situação de violência poderá ser estímulo àquelas que vivenciam situações semelhantes e poderá despertar novas idéias.

A presente experiência foi relatada pelo Professor Adão Aparecido Xavier, em cuja gestão ocorreram os fatos relatados, e contou também com a colaboração da relatora Daraci Rosa dos Santos.

1 Adão Aparecido Xavier é formado em Filosofia, especialista em Filosofia Política (UFPR). Foi vice-diretor do Colégio Estadual Helena Kolody de 2001 a 2004, assumiu a direção do mesmo colégio de 2004 a 2007.



O Colégio Estadual Helena Kolody vem desenvolvendo, desde 2002, um trabalho que objetiva superar a violência com ênfase na interação escolar e comunitária. Busca, desta forma, resgatar o espaço coletivo dentre os seus, de maneira a desenvolver a consciência de limites e responsabilidades, possibilidades e crescimento em direção a uma convivência socialmente construtiva.

Em 2006, um fato ocorrido no colégio, fez com que ele desdobrasse o empenho em superar a violência e partisse, então, à busca de maior apoio. Um menino da 5ª série do noturno entrou no colégio portando duas armas de fogo e ameaçou um colega, mostrando-lhe as armas e dizendo que lhe entregasse a blusa “peruana”. O aluno ameaçado, no dia seguinte, solicitou transferência do colégio e não registrou boletim de ocorrência. A este fato, somaram-se outros no decorrer do primeiro semestre de 2006, e, pensando em soluções, emergiu a idéia de se organizar um fórum.

O FÓRUM PERMANENTE DE COMBATE À VIOLÊNCIA surgiu da ânsia dos moradores das proximidades do Colégio Estadual Helena Kolody em buscar caminhos para minimizar o índice de barbaridades que vinham ocorrendo desde janeiro de 2006. Assim, passou-se a promover reuniões semanais nas quais participam líderes de diversas entidades e de diferentes religiões, pais e familiares de pessoas vítimas da violência, direção de escola e professores. Tais encontros têm por objetivo criar mecanismos e apresentar projetos de curto, médio e longo prazo com o intuito de defender a vida e preservar crianças e adolescentes das ações de violência. Somando forças, a idéia é exigir das autoridades constituídas o direito à segurança previsto na Constituição e conscientizar as pessoas sobre suas responsabilidades para com a segurança.

Após analisar e discutir propostas, o Fórum promoveu, no dia 30 de maio de 2006, uma manifestação com faixas e cartazes, para a qual contou com a participação de mais de 100 pessoas junto à Câmara Municipal de Colombo, entregando aos vereadores um abaixo-assinado com mais de 1.200 assinaturas. Fazendo uso da Tribuna Livre, expondo a situação, o Fórum ganhou apoio e credibilidade dos parlamentares municipais.

Na quarta-feira, dia 31 de maio do ano de 2006, o Colégio Estadual Helena Kolody, do Jardim Monza, promoveu mais uma ação do fórum levando alunos e professores às ruas do bairro, manifestando a falta de segurança e pedindo providências às autoridades.

Neste período de funcionamento do Fórum, houve várias ações envolvendo alunos e toda comunidade, sendo que as repercussões foram positivas; diversos órgãos de imprensa (jornais, rádios e televisão deram ampla cobertura e o Fórum vem ganhando credibilidade), e a ação mais importante, até agora, foi a organização da I Conferência Municipal de Educação e Violência de Colombo, envolvendo as 23 Escolas Estaduais do Município, as Escolas Municipais, Igrejas, Associações de Moradores, ONG'S e a comunidade em geral.

Para discutir a problemática foram convidados representantes de diversos segmentos da sociedade, dentre esses, o Professor Pedro Bodê da UFPR, o Promotor de Justiça Dr. Alberto Veloso e a Professora Laura Garbini Both, da UNIBRASIL, cujos relatos de pronunciamentos mostramos a seguir:

RELATO DE MESA - TEMA: CULTURA DO MEDO, INSEGURANÇA E BEM-ESTAR

Por: Professor Pedro Bodê – UFPR

Data: 17/08/07

Relatora: Daraci Rosa dos Santos

O Professor Bodê inicia a palestra tecendo considerações acerca da importância da ciência: desvelar a realidade a serviço da vida, do povo; seu compromisso é a difusão do conhecimento produzido na universidade e que o mesmo esteja voltado para o bem-estar da população.

O sentir-se seguro, para ele, é a condição do “sem medo” e a segurança está associada a isto. Ao responder sobre por que antigamente as pessoas sentiam menos medo se os recursos eram menores, explica que a cultura do medo distorce o objeto do medo e exemplifica: as pessoas têm mais medo de morrer esfaqueadas por um tubarão do que por intoxicação alimentar, porém morre muito mais gente por intoxicação alimentar causada por sanduíches do que por mordidas de tubarão.

Menciona que na atualidade todos comentam que a escola está violenta e fala que brigas e problemas na escola sempre foram alvo de discussões no seu interior e na sociedade. Esta, quando se dispõe a dialogar, está dando um passo fundamental na diminuição da violência; sofremos de falta de diálogo que nos instrumentalize para lidar mais e melhor com o conflito.

Pedro Bodê afirma que os jovens / alunos / filhos são espelhos do mundo adulto: reproduzem o que aprendem; a sociedade assim os ensina e esta é hipócrita, pois vê nos adolescentes as principais ameaças. Questiona – como estamos servindo de exemplo para eles? Coloca que o problema sempre começa com um bate boca, vira ameaça e se transforma em violência física. Expõe que estudos revelam que jovens seguem exemplos dos adultos, daí a importância de tomarmos consciência disso.

O palestrante afirmou que a redução da maioria penal não resolve problemas da violência e que a única maneira de nos sentirmos seguros é tendo acesso aos bens fundamentais à nossa existência, o que nos dará o bem-estar. Bodê afirma que não há como resolver a violência com ações similares, mas, reafirma, por meio da possibilidade de acesso aos bens: saúde, emprego, justiça, educação, etc... “Quando não se tem emprego não se consegue planejar o futuro – passamos, então, a ter medo do futuro”. O medo é difuso: causa ansiedade e angústia, a mente começa a procurar um objeto, frequentemente a figura do crime e do criminoso; por conta da cultura do medo olhamos para os efeitos e não para as causas da violência.

As maiores vítimas de violência são jovens, de acordo com dados da UNESCO. A maior incidência de homicídios está na população entre 15 e 25 anos; a cultura do medo nos faz ver os jovens como ameaças, no entanto, estes são vítimas do mundo adulto. Somos tão miseráveis que somos capazes de matar uma parte dos jovens e encarcerar a outra parte.



Não resolveremos a questão da violência com mais polícia e prisão, pois a polícia da forma como está organizada não está preparada para ressocializar ninguém. Informa que 49% dos presos são por furto; outros casos relacionam-se com o pequeno tráfico e o roubo, o que é passível de se indagar se estes deveriam estar presos.

Quanto à situação dos professores, Bodê expõe que há uma tradição autoritária, inclusive entre os pais, e esta vai reproduzindo o autoritarismo. Comenta que autoridade é necessária e está diretamente relacionada ao respeito, mas é completamente diferente de autoritarismo. Pergunta – Por que os professores sentem dificuldades de trabalhar e colocam a culpa no jovem? Bodê busca explicar tal atitude refletindo sobre o declínio da condição de vida dos professores, cuja conseqüência é o aumento da carga horária de trabalho e, assim, as condições subjetivas ficam prejudicadas. Tudo isso contribui para inviabilizar meios de lidar com as provocações dos adolescentes. Atitudes rebeldes são próprias desta fase da vida e é preciso ter equilíbrio para lidar com a situação. Então, a saída fácil é trazer a polícia para fazer o papel dos professores, mas isso não é a solução, inclusive porque há um grande número de jovens que morrem pela ação fruto da má-formação dos policiais. Isso não cria solução pacífica. A solução viria quando o povo entra em acordo para, juntos, reconstruir a sua história. Aí as coisas acontecem. Só se resolve a questão da segurança pública com organização, coragem e sem medo.

Terminada a fala, foram abertas inscrições para que a plenária pudesse intervir e fazer questionamentos a Pedro Bodê.

A primeira pergunta dirigida a Bodê foi formulada por um morador de Colombo, o senhor Adir, que questiona a reprodução da violência na mídia, por meio da programação. Bodê expõe que esta é responsável pela formação do senso comum, porque não existem programas educativos, de certa forma não há opções; sugere que não demos audiência, pois sempre temos a possibilidade de mudar o canal ou desligar a TV.

O ex-aluno do Colégio Estadual Helena Kolody, e colaborador do Grêmio Estudantil Maykon questiona: Se a cadeia não é a solução, então o que fazer? Bodê diz que a prisão não consegue melhorar as pessoas e que esta deve ser utilizada para casos graves, como latrocínio e políticos que matam em nome da lei; se fosse assim, seria apenas 25% da população carcerária de hoje que se manteria presa; diz que a sociedade ideal deve ser sem fome, sem prisão e sem polícia e que deverá cuidar melhor das pessoas e ser mais humana.

O senhor José, conhecido por “Zezinho” questiona como a família pode trabalhar em conjunto com a escola. Bodê expõe que há três aspectos fundamentais na vida das pessoas e que, perguntados aos jovens sobre quais vinham em primeiro lugar, eles colocavam a família. Em segundo, a religião, e, em terceiro, a escola. E que, logo após colocar a família em primeiro lugar, passavam a fazer críticas à mesma ou aos pais. Explica que, de acordo com Gaiarsa, os jovens assim se manifestam porque existem duas famílias: a de que se fala e a de que se sofre e que tudo se passa pelo diálogo, se não houver diálogo a tendência é aumentar o conflito. Bodê ainda explica que a família é espaço de conflito porque tem



diferenças, mas é nela o primeiro espaço de socialização do indivíduo, sendo este o círculo primário; a criança em casa é uma, na escola – é outra – pois em casa ela é submetida a um conjunto de regras diferentes, que não estão presentes na escola. Reafirma que o professor tem dificuldade de lidar pela precarização das suas condições de trabalho, pois lidar com jovem é desafiador e cansativo, em muitos casos, ocasiona doenças ocupacionais. Deve haver atuação conjunto Família / Escola.

O Presidente da APDEC (Associação das Pessoas Deficientes de Colombo), o senhor Apolinário, questiona acerca da deficiência física por consequência de uso de armas de fogo, e como está o processo de desarmamento no país. Bodê explica que existe uma relação imediata entre a questão das armas e a questão de lesões; que as armas não foram totalmente retiradas pelo governo; que usar armas faz parte de uma cultura violenta que presa pela virilidade; convoca as mulheres a convencerem seus filhos e companheiros/maridos para não terem armas.

O aluno do Ensino Médio, Wesley, questionou ao diretor Adão, se ele combate a presença da polícia na Escola, por que a Patrulha Escolar encontra-se tão presente no Colégio Estadual Helena Kolody? O professor Adão explica que é para dar maior segurança no entorno da escola, garantindo assim ao aluno certa segurança em seu percurso da casa para a escola e vice-versa, e não no interior desta.

Terminado o debate, encerrou-se o evento do dia.

RELATO DE MESA - TEMA: CULTURA DO MEDO, INSEGURANÇA E BEM-ESTAR

Por: Dr. Alberto Vellozo – Promotor de Justiça

Professora Laura Garbini Both - Socióloga

Data: 18/08/07

Relatoria: Daraci Rosa dos Santos

Dr. Alberto Vellozo inicia sua fala dizendo que não devemos esperar um ente “abstrato” para tomar a iniciativa por nós – o ESTADO somos nós e o servidor público está a serviço do povo, não sendo dono do seu cargo, pois os cidadãos mantêm o sistema público através dos seus tributos.

Fala que justiça é um conceito coletivo que busca a igualdade e o tratamento igualitário; que a falta de igualdade leva à cultura do medo (alimentada por nós mesmos) intensifica a insegurança. O promotor prima pelo bem-estar, acrescentando que a cultura do medo pode se justificar pelo fato de não sabermos localizar os problemas e que tendemos a só observar as coisas negativas da sociedade; coisas boas devem ser identificadas no dia-a-dia, como nesta I Conferência do Fórum de Combate à Violência Alexandre de Lima Moraes. Também há muitas coisas boas no trabalho cotidiano dos professores. Devemos sempre fazer da melhor forma possível o trabalho, mas isto não está na mídia – o ser “bonzinho” não vende; não querem que vejamos as coisas boas, no entanto temos de ser otimistas.



Segurança, segundo Alberto, é a anti-violência, a sensação de não sofrer ameaça e isto não se dá com a presença da polícia, nem com a prisão, onde há maus-tratos, que não melhora a vida dos cidadãos. As cadeias estão entupidas, inclusive a do Maracanã (Colombo), onde há adolescentes que não poderiam estar ali.

Dr. Alberto alerta: “o mandato eletivo é do povo”. Temos que pressionar os políticos, discutir a LDO, Lei de Diretrizes Orçamentária, pois não participar reforça a violência e permitimos que isto continue. O nosso não agir também é uma forma de violência: auto-flagelação. Nós conhecemos a nossa comunidade e suas necessidades e temos que participar, ir às sessões da câmara e nos fazer ouvir. Produzimos violência por ação e por omissão. Violência de gênero, por etnia, contra crianças e adolescentes, idosos, contra homossexuais, guetos, etc. São violências enormes porque mexem com a auto-estima das pessoas, principalmente por meio de piadas. Os adultos não enxergam a criança e o adolescente como seus semelhantes. Só se enxerga quem produz e acham que a criança não produz. A criança de rua é fruto da nossa violência, sendo que homem e mulher produzem o mesmo nível de violência contra suas crianças.

Dr. Alberto fala sobre a negligência, que dá para corrigir quando é por ignorância e que a violência das ruas é resultado de um conjunto – Estado, família, desigualdades. O art. 6º. da CFB trata da questão dos direitos sociais e nós temos a obrigação de lutar para conquistar o estado de felicidade que precisamos e que, inclusive, isto já estava presente na Declaração dos Direitos do Homem em 1948.

O palestrante questiona qual a noção de bem-estar de cada indivíduo e diz que é diferente porque vai depender das condições que cada um vive, sendo que muitos vivem em condições sub-humanas. Devemos respeitar os limites dos outros, esta é a base do direito. Devemos repensar nossas atitudes também no trânsito, nas relações cotidianas para combatermos a violência e promovermos o bem-estar. A insegurança não gera bem-estar – pessoas moram em barracos e não têm condições de segurança, nem saúde, higiene, puericultura, estas são ausências que causam insegurança. O SUS não dá conta da demanda, pessoas morrem na fila, e quem pode recorrer a planos de saúde? Temos vários tipos de inseguranças no país desde a cultura medieval.

O período “cinza” no nosso país – Getulismo e Ditadura Militar – produziu muita insegurança por meio da violência de Estado; temos que reprimir todas as formas de violência para evitar que volte este tipo de Estado. Se fôssemos combater a violência só com polícia voltaríamos à ditadura e teríamos um Estado tão violento quanto à violência que ocorre em geral. Vamos exigir que a força pública atue com inteligência, não com violência, e saber que o que a população quer é bem-estar, moradia, emprego, saúde. A solução está nas mãos do povo.

Encerrada a explanação do Dr. Alberto Vellozo, passamos a relatar a fala da professora do curso de Direito da Unibrasil, Laura Garbini Both, a qual apresentou breve reflexão filosófica acerca dos Direitos Humanos, expondo que a questão da convivência está ligada às relações sociais, que, por sua vez, dão a garantia da sobrevivência. Coloca que o conflito e a harmonia estão presentes nestas relações sociais e que são expressões da organização da sociedade. Esta não é um ente abstrato, mas formada por



nós mesmos, por meio de nossas relações, que é a maneira como estamos no mundo. Não há relação social sem conflito e harmonia, ambos sempre estão presentes em todas as relações.

A Professora Laura explica que o conflito existe por divergências de várias naturezas, sendo que a questão fundamental é o fato de sermos pensantes, termos liberdade e sermos ricamente múltiplos, não agirmos por instinto e sermos simbólicos, portanto, seres de cultura – fatos que constituem a nossa maior riqueza e, também, o motivo da existência do conflito. Mas, este não é o problema em si. O conflito surge na maneira como resolvemos as questões, que pode ser pelo diálogo ou pela força. A violência não é um conflito, é uma forma de resolver o conflito e ela não está na natureza humana, é uma forma de relação social que atenta contra a integridade do outro, contra a condição humana; nega a humanidade do outro, transforma-o num objeto e o subjuga.

Laura, ainda coloca que há necessidades de políticas públicas para suprir as necessidades urgentes da população e que existe um esvaziamento da legitimidade da política enquanto forma de negociação de conflitos; há também um esvaziamento e uma crise da legitimidade do direito, que é também uma forma de resolução de conflitos. Mas o que nos importa é procurar causas da violência e formas de resolvê-la.

A expositora faz um questionamento: Por que devemos manter a integridade do Outro? E na continuidade explica: porque somos humanos, porque somos o Outro de alguém, porque é um direito humano (demasiado humano, diria NIETZSCHE), fundamental que condiciona – viver / conviver e escolher desenvolver formas de mediação de conflitos, que podem ser: políticas, jurídicas e através da inteligência.

Na seqüência, foi aberta a palavra à plenária para considerações e questionamentos.

QUESTÕES DIRIGIDAS AO DR. ALBERTO VELLOZO:

- Associação Amigos Bairro São Gabriel: Quais as razões para tantas falhas no sistema judiciário?
- Senhor José / Conselho Tutelar: Quais as medidas para encaminhar e resolver a questão da falha do Estado / Município no encaminhamento de jovens e adolescentes usuários de drogas que não encontram acesso fácil aos serviços de saúde do Estado?
- Como ter acesso ao Ministério Público?
- Como romper com o assistencialismo?

QUESTÕES DIRIGIDAS À PROFESSORA LAURA:

- Professor de filosofia – Ivanilson – faz relato de sua estadia em Moçambique, quando da guerra civil e questiona: quais são os meios de reconciliação social?
- Professor Olívio: Até que ponto os Direitos Humanos podem garantir a questão da alteridade?

QUESTÕES DIRIGIDAS À MESA:

- Professora de História e Filosofia, atual membro da APP Sindicato, Edinéia: Qual é a opinião dos palestrantes acerca do aborto?

RESPOSTAS

Profª Laura: É difícil abrir mão da política de Assistência Social, mas devemos entender que ela não pode ser mal usada e devemos ter postura crítica para avaliar como está sendo usada; o uso político da assistência pode ser coibido. A Profª Laura utiliza o exemplo da Colômbia para falar de formas de reconciliação social, dizendo que o Estado não pode ter a violência como política de mediação, mas outras instâncias. Quanto a compreensão do Outro, diz que enquanto cada um ficar com o seu ponto de vista, o conflito continua e, portanto, a saída seria sairmos de nós e entendermos o outro nos seus próprios termos, negociando com ele para manutenção da integridade de cada um. Sobre o aborto, a Profª Laura explica que a falta de políticas públicas relacionadas ao planejamento familiar agrava a situação do nosso país. Diz que aborto mexe muito com questões de preconceito, lida com a formação religiosa e todos os envolvidos na situação têm que discutir, principalmente porque o planejamento tem ficado só a cargo das mulheres.

O Dr. Alberto coloca as falhas do poder judiciário como um todo, pois este não funciona por conta, depende de outros setores, sendo um sistema; expõe que nas formas de governo anteriores até os juízes tinham medo, e que agora é que está havendo uma nova visão sobre as formas de cobrar. Informa que há falhas, inclusive culturais, por parte dos trabalhadores do sistema judiciário, que precisam ser corrigidas, pois existe muita demanda chegando para o judiciário e as pessoas têm que se preparar mais, participar mais. Quanto à questão de drogadição, coloca-a no plano da saúde mental: “Há uma lacuna que deve ser pensada em termos de programas comunitários (ONGS e outros) e buscar recursos, sem abrir mão da função do estado”; deve-se também reclamar ao Ministério Público, mas não esperar uma solução mágica, no entanto, o MP tem que ser provocado, não importa quanto tempo demore o processo investigativo. É necessário que as pessoas passem a cobrar do MP através de ato formal, escrevendo a denúncia, protocolando e cobrando; existe também o instrumento do abaixo-assinado. Dr. Alberto coloca que o MP trabalha na defesa de interesses coletivos e colabora na busca de soluções e entende que os promotores também têm que lutar por programas enquanto cidadãos. Sobre o aborto, há uma tendência a aceitar as formas já legalizadas, que se relacionam aos casos de estupro e quando mãe e feto e/ou ambos correm risco de morte, mas que devemos respeitar a individualidade e as escolhas, evoluindo o pensamento; fala que as mortes maternas têm ocorrido devido à falta de planejamento familiar e que as políticas desta área não são respeitadas.

Não havendo mais questões, a mesa foi encerrada.

Campos em que foram levantadas as necessidades e reivindicações realizadas pelos grupos que participaram das oficinas da primeira Conferência do Fórum Permanente Alexandre de Lima Moraes de Combate à Violência:

- Violência e Educação

- 
- Violência na Sociedade
 - Violência, Democracia e Direitos Humanos
 - Violência contra a Criança e o Adolescente
 - Violência contra o Idoso
 - Violência contra a Mulher
 - Discriminação Racial e a Cultura Afro

O Colégio Estadual Helena Kolody e a comunidade que nele se integra continuam desenvolvendo ações em direção a superar a violência. Frutos desse propósito e empenho transparecem no dia-a-dia da escola.



SUGESTÕES DE LEITURA, FILMES E SÍTIOS

CINEMA E ENSINO

Eduel Domingues Bandeira
(Colégio Estadual Papa João Paulo I)
almofrei@seed.pr.gov¹

RESUMO

Este artigo pretende mostrar alguns aspectos da História do Cinema, seu início e como se tornou uma das linguagens artísticas mais importantes do século XX. Governos totalitários como o nazista, e outros democráticos, como o dos Estados Unidos, usaram de seu poder de comunicação junto às suas populações para transmitir valores e mobilizar ações no esforço de guerra. Ao mesmo tempo, o Cinema foi utilizado diversas vezes como um importante instrumento de crítica e contestação da sociedade contemporânea. Após a 2ª Guerra Mundial a linguagem cinematográfica passou a receber várias críticas e teve vários estudos sistematizados para seu uso, inclusive em sala de aula, destacando os seus usos, limites e possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Ensino; Sala de Aula.

HISTÓRIA DO CINEMA

No dia 28 de setembro de 1895, no subterrâneo do Grand Café, em Paris, os Irmãos Lumière apresentavam uma novidade que fascinava os espectadores: o cinematógrafo. Esta primeira sessão que exibia cenas do cotidiano acabou causando pânico a algumas pessoas que, num certo momento, acreditavam que iam ser atingidos por um trem que era projetado na tela. Em poucos anos, o cinema conquistaria várias regiões do mundo.

Na primeira década do século XX, Georges Méliès em 1902, faz uma incrível versão do escritor Júlio Verne sobre a chegada de um grupo de pessoas à Lua. O filme intitulado: “Le voyage dans la lune”, traz efeitos especiais surpreendentes para a época e carrega em suas cenas o fascínio que toda pessoa sempre teve sobre este objeto celeste. Esta película, além de se tornar pioneira no gênero de ficção científica, apresentaria ao cinema novas possibilidades de linguagens que passariam a representar na tela grande, emoções, desejos e sonhos de diversas gerações.

1 Licenciado e bacharelado em História pela UFPR. Especialista em Metodologia do Ensino de História pelo IBPEX. Atualmente é professor de História na rede pública do Estado do Paraná.



Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Crise de 29, Capitalismo Industrial seriam interpretados pelas visões de diretores como Howard Hughes, Serguei Eisenstein, Orson Welles, Charles Chaplin, entre outros.²

Em poucos anos o cinema havia se tornado um poderoso meio de comunicação junto à população. No início e nos intervalos entre as sessões passaram a ser exibidos cine-jornais e documentários. Várias nações passaram a utilizar-se do cinema para transmitir valores e representações sociais de suas culturas.

Nos regimes totalitários, o maior exemplo foi o do Nazismo. Sob os cuidados de Joseph Goebbels, ministro da propaganda na Alemanha, o cinema passou a ter uma forte influência estatal, unificando antigos estúdios privados em um único, controlado pelo estado. Assim, o cinema alemão, que havia inovado e criado linguagens próprias em produções como *Metrópolis*, do diretor Fritz Lang, passou a servir à ideologia do regime.

Os filmes passaram a ser feitos sob encomenda do governo, e tinham em seus roteiros histórias e personagens que reforçavam as virtudes da raça ariana contra os inimigos do regime. Os judeus foram os alvos preferenciais, representados como mesquinhos, traidores, sujos, agiotas e, muitas vezes, retratados como moscas e ratos. O filme “O eterno judeu”, de 1936, foi o principal representante dessa tendência. Além de judeus, poloneses, ingleses e russos³ também tiveram suas características representadas pelo olhar nazista.

Goebbels, ciente da força da linguagem cinematográfica, cuidou detalhadamente da imagem de Adolf Hitler e do partido. Em conjunto com a cineasta Leni Riefenstahl, produziu dois documentários: “O triunfo da vontade” (1935) e “*Olímpia*” (1938), que podem ser considerados os grandes representantes do cinema nazista. O primeiro tem como tema o congresso do partido nazista em Nuremberg, onde civis e militares marcham e assistem o discurso de Hitler. Hoje se sabe que tudo foi milimetricamente organizado. Desde o desfile, as roupas e um cuidado especial com o posicionamento e o discurso de Hitler. Já o segundo documentário, foi realizado para as Olimpíadas de Berlim, em 1938. No entanto, fica nítido que o tema é um pretexto para se analisar as qualidades da raça Ariana.

O regime Nazista utilizou-se da linguagem cinematográfica como uma das mais poderosas armas enquanto esteve no poder e, ironicamente, quando a guerra já estava perdida, produzia-se no cinema uma das últimas batalhas. Em 1945, para tentar levantar a moral do povo alemão, era lançado o filme *Kolberg* que retratava a heróica resistência desta cidade ao domínio do exército napoleônico, preparando a população alemã para a eminente derrota, mas deixando a esperança da volta do Reich que duraria mil anos.

2 Hell's Angels de Howard Hughes (1925), Encouraçado Potemkin e Sergei Eisenstein (1925), Cidadão Kane de Orson Welles (1941) e Tempos Modernos de Charles Chaplin (1936).

3 A visão negativa sobre o povo russo só é amenizada nos filmes nazistas, enquanto durou o pacto de não agressão assinado entre Hitler e Stalin (1939).



Ao contrário do que comumente possa parecer, os estados democráticos do ocidente também se utilizaram da indústria cinematográfica para divulgar conceitos e valores de sua cultura. A diferença para com os regimes totalitários é que a defesa de certos valores se dava de forma indireta e muitas vezes sutil.

No caso dos Estados Unidos, o cinema logo no início do século se tornava uma poderosa indústria e, como tal, foi sensível à receptividade do público interno e externo. Um exemplo desta atitude foi o público alemão, um dos maiores consumidores dos filmes estado unidenses, paradoxalmente, mesmo tendo como donos de grande parte de suas indústrias pessoas de origem judaica, os temas e roteiros evitaram tratar de questões que constrangeriam o regime nazista já no poder. A maior parte dos filmes e estúdios se submetia a códigos de auto-censura. O mais conhecido foi o “Código Hays”, que controlava a discussão de assuntos polêmicos ou geradores de atritos com alguns setores da sociedade.

Isto não impediu que alguns diretores, atores e produtores tivessem a coragem de produzir filmes discutindo as mazelas de seu tempo.

Com a entrada dos Estados Unidos em 1942 no conflito, o cinema se torna mais um instrumento do esforço de guerra dos aliados contra o eixo, passam a ser produzidos filmes ridicularizando alemães e japoneses. Tarzan, Mickey Mouse, Pato Donald, Pernalonga, entre outros personagens, exercerão um papel importante na frente de batalha.

Os estúdios Walt Disney passam a ser, a partir deste momento, um dos maiores divulgadores do “American Way of Life”⁴, fazendo vários trabalhos sob encomenda do governo dos Estados Unidos. Um exemplo interessante, foi o longa – metragem intitulado “alô, amigos”, de 1942, que mostra Pato Donald visitando o Brasil e o México cicerionado pelo personagem Zé Carioca e o galinho Panchito. Este filme fazia parte de uma estratégia dos Estados Unidos de aproximação com os países latino americanos.

No Brasil, o cinema teve suas primeiras salas no século XIX, acredita-se que uma das primeiras exibições ocorreu em julho de 1896, no Rio de Janeiro. Na virada do século e com a chegada da luz elétrica, cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba, além de contar com equipes próprias de filmagem, exibiam produções de países como a França, Dinamarca, Itália, Alemanha, EUA, complementado por filmes realizados na cidade poucos dias antes. A partir de 1916, os cineastas brasileiros já se organizam em produtoras que realizavam cinejornais, produzidos e exibidos semanalmente, tendo em seus roteiros, filmagens de partidas de futebol, carnaval, festas, estradas, inaugurações, fábricas, políticos, empresários, etc. muitas pautas eram claramente encomendadas, misturando jornalismo e propaganda. Daí o termo pejorativo “cavação”, ou picaretagem ligados a essas produções.

“(…) até 1935 existiram 51 cinejornais no país, alguns de vida curta; mas o Rossi Atualidades teve 227 edições em 10 anos, financiando a produção dos filmes de ficção dirigidos por José Medina e fo-

4 “Jeito americano de viver”.



tografados por Gilberto Rossi, como “Exemplo regenerador” (1919). O canal 100 e os cinejornais de Primo Carbonari e Jean Manzon são um prolongamento do período da cavação, sendo mostrados nos cinemas até o final dos anos 70, quando desistem de competir com a instantaneidade dos telejornais (...)” (Wikipédia, 2007)

No Paraná, Anibal Requião, iniciou em 1907, a produção de filmes documentários sobre a cidade, que foram exibidos no Parque Colina e posteriormente no Cine Smart, até 1912.

O cinema paranaense, ressurgiu na década de 30, com a realização de “Pátria Redimida” de João Baptista Groff, que influenciado pelo movimento paranista e provocado pela Semana de Arte Moderna de 22, realiza um documentário sobre a revolução de 30. Groff, depois de outras produções independentes, começa a trabalhar para o governo de Manoel Ribas (1932-1945), se tornando funcionário do DEIP (Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda), braço estadual do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), criado por Getúlio Vargas. No Paraná, este departamento monopolizou produção e profissionais em função dos cinejornais oficiais neste período. Nesta época, outro nome importante é o de Wladimir Kosak,⁵ que ao acompanhar a expedição antropológica da UFPR, chefiada pelo prof. José Loureiro, na Serra do Dourados, registrou os últimos momentos da nação Xetá, antes de terem suas terras invadidas pela colonização, e ainda foi responsável pelas primeira imagens coloridas realizadas para documentários que mostravam aspectos naturais do estado.

Apesar do sucesso da produção nacional, que em alguns momentos contou com grandes estruturas de produção, como foi o caso dos Estúdios Vera Cruz entre os anos de 1949 a 1954⁶ e da Atlândida⁷, o público foi sendo aos poucos seduzido pelos filmes produzidos em Hollywood⁸. Criou-se um problema crônico que persiste até hoje: a concorrência quase sempre desleal dos filmes nacionais com Indústrias estados unidenses. Mesmo assim, o cinema nacional vem sendo de fundamental importância para a representação e a identidade do povo brasileiro na Tela Grande.

Filmes como o de Silvino Santos, que no início do século XX trouxe ao país imagens da Amazônia, deixando brasileiros de todas as regiões atônitos e extasiados, e outras produções como o “Descobrimento do Brasil” de Humberto Mauro (1937), “O Cangaceiro” de Lima Barreto (1953), “O pagador de promessas” de Anselmo Duarte (1962), “Deus e o Diabo na terra do sol” de Glauber Rocha (1963), “Macunaíma” de Joaquim Pedro de Andrade (1969), “Cidade de Deus” de Fernando Meireles (2002), dentre outras, contribuíram com o reconhecimento da nossa diversidade cultural.

5 Esta expedição foi registrar a existência de uma “nova” nação indígena: os Xetá.

6 Os Estúdios Vera Cruz, localizado no Estado de São Paulo, fez parte de um conjunto de esforços na área cultural, para valorizar a nacional. Produziu filmes com sucesso mundial como foi caso de **“O Cangaceiro”**, aclamado pelo público no festival de Cannes, na França.

7 Criado em 1941, produziu filmes até o ano de 1962. Foi responsável por levar o cinema ao grande público. Sob a direção de Carlos Manga e parodiando, muitas vezes filmes hollywoodianos, teve em seus autores, Oscarito, Grande Otelo, José Legown, ídolos nacionais.

8 Esta sedução se dava pela crescente divulgação em revistas de abrangência nacional como **“O Cruzeiro”** que estampavam em suas edições, cada vez mais, astros do cinema dos Estados Unidos.

CINEMA E ENSINO

A utilização do cinema de forma metodológica começou a ganhar estudos mais sistematizados quando da ampliação da noção de documento. Os historiadores franceses Marc Ferro e Pierre Sorlin, a partir da década de 60, começaram a desenvolver duas formas de análise em relação aos filmes:

- **Análise conjuntural:** idealizada por Marc Ferro, esta abordagem propõe dois aspectos: as características técnicas do filme (planos, temas, edição, montagem, etc.) e o contexto onde foi produzida a obra (autor, produção, público, crítica, regime político, etc.).
- **Análise semiológica:** idealizada por Pierre Sorlin que propõe que o filme seja analisado a partir de um conjunto de signos, onde se associam imagens, sons, palavras, músicas, ruídos, etc.

Nestes últimos anos, no Brasil, a utilização de filmes em sala de aula tornou-se comum, porém, é interessante tomarmos alguns cuidados com a metodologia escolhida para o uso desta mídia. Segundo José Manuel Moran, professor de novas tecnologias da pós-graduação da ECA-USP e da Universidade Mackenzie-SP, existem vários usos do cinema e do vídeo na escola. Entre os inadequados estão:

- **vídeo-tapa-buraco:** colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor;
- **vídeo-enrolação:** exibir um vídeo sem ligação com a aula;
- **vídeo-deslumbramento:** o vídeo é mais uma metodologia capaz de contribuir no melhor aproveitamento da discussão dos conceitos históricos, mas não é a única. Evitar banalizar o seu uso e, sim, articulá-lo com outros documentos.

Moran (apud Napolitano, 2005), propõe novas formas de utilização do vídeo em sala de aula de forma a despertar a curiosidade, trazer diferentes realidades para o aluno e complementar um conteúdo, sendo o vídeo visto como:

- **sensibilização:** um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e dos conteúdos;
- **ilustração:** o vídeo, muitas vezes, ajuda a mostrar o que se fala em sala de aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos. Por exemplo, um vídeo que exemplifica como eram os romanos na época de Júlio César ou Nero, ajuda a situar o aluno em determinado contexto histórico;
- **simulação:** o vídeo pode ser usado muitas vezes para representar situações que não podem ser realizadas em sala de aula;
- **conteúdo de ensino:** vídeo que mostra determinado assunto de forma direta ou indireta, ajudando no desenvolvimento de um conteúdo específico.

É importante ressaltar que os apontamentos anteriores são exemplos de possibilidades que o professor pode explorar com seus alunos a partir deste Caderno Temático⁹.

9 A Secretaria de Estado da Educação do Paraná leva ao conhecimento público que as idéias expostas nos artigos e relatos deste Caderno Temático são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores.

SUGESTÕES DE LIVROS

LOPES, José de Sousa Miguel e TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERRO, Marc. **O filme: uma contra-análise da sociedade?** In: LE GOFF, Jacques & KRACAUER, Siegfried. *De Caligari a Hitler: Uma história psicológica do cinema alemão*. Rio de Janeiro: Jorge Zañhar Editor, 1988.

FERRO, Marc. **O conhecimento histórico, os filmes, as mídias**. Revista Eletrônica. O Olho da História. www.oohodahistoria.ufba.br-Artigos. Acesso em 22 de janeiro de 2007.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 7ª ed., Campinas: Papirus, 2003.

MORAN, José Manuel, **O vídeo na sala de aula**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, n.2. jan/abr 1995, p.27-35.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. **A televisão como documento**. In: BITTENCOURT; Circe (org). *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 149 – 161.

SUGESTÕES DE SÍTIOS

www.adorocinemabrasileiro.com.br. Sítio especializado em cinema nacional que contém um ótimo banco de dados de filmes brasileiros.

www.cinemabrasil.org.br. Banco de dados, com mais de 500 títulos de filmes nacionais e estrangeiros com imagens e trailers.

www.cineduc.org.br. Sítio que aborda a relação do cinema com a escola.

www.estacaovirtual.com. Este sítio traz informações, sinopses e críticas de vários filmes nacionais.

SUGESTÕES DE LEITURA

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Ma. Das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2001.
- _____. (coord.) **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- _____. (coord.) **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro/ Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.
- _____. (coord.) Escolas Inovadoras: um retrato de alternativas. In: **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Anais do Seminário Internacional de Violências nas Escolas, 27 – 28 novembro de 2002.
- ADORNO, Sérgio. **A Gestão Urbana do Crime e da Insegurança. Violência, Crime e Justiça Penal na Sociedade Brasileira Contemporânea**. Tese (Livre-Docência) FFLCH, USP, São Paulo. 1996
- _____. “A prisão sob a ótica de seus protagonistas”. **Tempo Social**. São Paulo, v.3, n.1-2, 1991a.
- _____. “Sistema penitenciário no Brasil”. **Revista USP**. São Paulo, n.9, 1991b.
- _____. “A criminalidade urbana violenta no Brasil: um recorte temático”. **BIB**. Rio de Janeiro, n.35, 1º sem. 1993.
- _____. “A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada”. **Sociedade e Estado**. Brasília, v.10, n.2, jul./dez., 1995, p.299-342.
- ADORNO, S. e CARDIA, N. **Dilemas do controle democrático da violência: execuções primárias e grupos de extermínio em São Paulo**. São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência — USP, 1997.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer. O poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ALVAREZ, Marcos César. **Bacharéis, Criminologistas e Juristas. Saber Jurídico e Nova Escola Penal no Brasil**. São Paulo: IBCCrim, 2003.
- ALVITO DE SOUZA, M. “A honra de Acari”. In: Velho, G. e Alvito, M. **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1996.
- _____. **As cores de Acari**. Tese (Doutorado). FFLCH, USP, São Paulo. 1998.
- ANTELO, Estanislao. “Qué quiere usted de mí? Lo incalculable en el oficio de enseñar”. Revista **La educación en nuestras manos**, n.72, Octubre de 2004. (versão on-line) (org.) La escuela más allá del bien y del mal. Ensayos sobre la transformación de los valores educativos. Argentina: Santa Fe, Ediciones AMSAFE, 2001.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. “A violência escolar e a crise da autoridade docente”. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 47, pp. 07-19, 1998.(Dissertação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. **Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte** Gerais, MG. 2000.
- ARENDT, Hannah. **Totalitarismo, o paroxismo do poder – uma análise dialética**. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1979.
- _____. **Crises da República**. São Paulo: Ed.Perspectiva, 1973.



- ASSIS, Simone G. **Crescer sem violência** – um desafio para educadores. Rio de Janeiro: Fiocruz / Ensp / Claves, 1994.
- 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, pp. 55-64, 1992.
- BAITELLO Jr., Norval. Imagem e violência. A perda do presente. Violência e Mal-estar na sociedade. **São Paulo em Perspectiva**. Revista da Fundação Seade, São Paulo: volume 13,n.3, jul-set/1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- _____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999a.
- _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999b
- _____. **Globalização. As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- _____. **Comunidade. A busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- _____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BEATO, Cláudio. et.al. Programa Fica Vivo: ações simples e resultados efetivos. **Informativo**, ano 1, n.5, fev. 2003. Disponível em www.crisp.ufmg.br/ProgramaFicaVivo.pdf. (out.2004)
- BENEVIDES, Maria Victoria. “Cidadania e Direitos Humanos”. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n.104, julho de 1998.
- _____. **Cidadania Ativa**. São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- _____. “A violência através da imprensa: os linchamentos e a justiça popular”. **Espaço & Debates**. São Paulo, ano 1, n.3, 1981.
- _____. “Linchamentos: violência e justiça popular”. **A Violência Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Violência, povo e polícia** (violência urbana no noticiário da imprensa). São Paulo: Brasiliense/Cedec, 1983.
- _____. “A violência policial pode conviver com a democracia?”. **Lua Nova**. São Paulo: v.1, n.4, 1985.
- BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOLTANSKI, Luc. “La Dénontiation”. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 51-mar. Paris. 1984
- BOONEN, Petronella Maria. **Sobre a vida em uma rua violenta: percepções de seus moradores**. (Dissertação de Mestrado) FE/USP, São Paulo. 2000.
- BOTO, Carlota. “A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismo”. In: SCHILLING, Flávia (org.) **Direitos Humanos e Educação. Outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2004.
- BUORO, A.; SCHILLING, F.; SINGER, H.; SOARES, M. **Violência Urbana: dilemas e desafios**. São Paulo: Editora Atual, 1999.
- BUORO, Andrea Bueno. **Negociando a dignidade humana: os familiares de presos e a percepção de direitos humanos**. (Dissertação de Mestrado) FFLCH/USP, São Paulo, 1998.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. “Direitos humanos ou ‘privilégios de bandidos?’”. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n.30, 1991.



- _____. **Cidade de Muros:** crimes, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34/EDUSP, 2000.
- CAMACHO, Luzia Mitiko Yshiguro. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes:** Um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo/ Faculdade de Educação, São Paulo 2000.
- _____. “As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes”. **Revista da Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n° 1, pp. 123-140, jan. / jun. 2001.
- CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- 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 II, n° 2, 1997, pp. 26-64.
- CASTRO, Mary Garcia (coord.) **Cultivando vida, desarmando violências:** experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. “Público, privado, despotismo”. In Novaes, Adauto (org.) **Ética.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994^a.
- _____. “Raízes Teológicas do Populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados”. **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**, São Paulo: Brasiliense, 1994
- _____. “Uma ideologia perversa”. Artigo publicado na **Folha de São Paulo**, 14/03/1999, Caderno “Mais”, 5-3
- _____. “Senso Comum e Transparência”. In. **O Preconceito.** São Paulo: Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania/ Imprensa Oficial, 1996/1997.
- CARDOSO, Clodoaldo Menegello. **Tolerância e seus limites:** um olhar latino-americano sobre a diversidade e a desigualdade. São Paulo: Unesp, 2003.
- CARVALHO FRANCO, Maria Sylvia de. **Homens livres na ordem escravocrata.** São Paulo: Kairós Livraria Editora. 1983 (3.ed.)
- CASTANHO E OLIVEIRA, I.M.; PAVEZ, G.A; SCHILLING, F. (orgs.) **Reflexões sobre Justiça e Violência.** São Paulo: EDUC/ Imprensa Oficial, 2002.
- CASTEL, Robert. “As armadilhas da exclusão”. **Desigualdade e a questão social.** Castel, R; Wanderley, L.E; Wanderley-Belfiore, M. São Paulo, EDUC, 1997
- COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. **A violência na escola.** Coleção Novas Buscas em Educação. São Paulo: Summus, 1989.
- CPDOC-FGV/ISER. **Lei, justiça e cidadania:** direitos, vitimização e cultura política na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Sinopse dos resultados da pesquisa CPDOC-FGV/Iser. Rio de Janeiro, 1997a.
- CORTI, Ana Paula. **Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública:** jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões. Dissertação de Mestrado em Sociologia. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2002.
- COSTA, Heloísa H. **A Trama da violência na escola.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993.
- DEBERBIEUX, Eric; BLAYA, C.. **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002.
- DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas escolas:** dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.
- _____. **Desafios e alternativas – violências nas escolas.** Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.

DIÓGENES, G.M. **Cartografias da cultura e da violência, gangues, galeras e o movimento hip hop**. São Paulo: AnnaBlume, Ed./Governo do Estado do Ceará, 1998.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. “O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação”. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. “Direitos Humanos no Brasil: uma conquista difícil”. **Pesquisas. 50 anos da declaração universal dos direitos humanos**. Konrad Adenauer Stiftung. Centro de Estudos, Brasil, 1998.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador – uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1990.

_____. **Estabelecidos e Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FARIA, José Eduardo. **Eficácia Judiciária e Violência Simbólica: o direito como instrumento de transformação social**. São Paulo: EDUSP, 1988.

_____. **Justiça e Conflito: os juízes em face dos novos movimentos sociais**. São Paulo, Ed. Rev. dos Tribunais, 1991.

FERNANDES, H.R. “Violência e modos de vida: os justiceiros.” **Tempo Social**. São Paulo, v. 4, n.1/2, 1992.

FERREIRA, Maria Inês Caetano. **Homicídios na periferia de Santo Amaro**. Um estudo sobre a sociabilidade e os arranjos de vida num contexto de exclusão. Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP, 1998 (mimeo).

FISCHER, R.M. **O direito da população à segurança: cidadania e violência urbana**. Petrópolis: Vozes/Cedec, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **La Verdad y las Formas Jurídicas**. Barcelona: Gedisa, Colección Hombre y Sociedad, 1980.

_____. **Vigiar e punir**. 3a. edição, Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

_____. “O Sujeito e o Poder”. In Rabinow, P; Dreyfus, H. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 6a edição, Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. “Qu’est-ce que la Critique?” In: **Bulletin de la Société Française de Philosophie**. 84(2), 1990.

_____. “Omnes et singulatum: por uma crítica da “razão política”. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 26 de março, 1990.

_____. **La Vida de los Hombres Infames. Ensayos sobre desviación y dominación**. Montevideo. Editorial Altamira/Nordan Comunidad, s/d.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. Ética, Sexualidade, Política. **Coleção Ditos e Escritos**, vol. 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel e CHOMSKY, Noam. “La Naturaleza Humana: justicia contra el poder”. In: **La Filosofía y los Problemas Actuales**. Madrid: Ed. Fundamentos, 1981.

FELMAN, Shoshana. **Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar. Catástrofe e representação**. São Paulo: Ed. Escuta, 2000.

FUKUI, Lia. “Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo” **Caderno de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Cortez, nov., n° 79, 1991, pp.68-75.

_____. “Segurança nas escolas.” In: ZALUAR, Alba (org.) **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992, pp. 103-124.

_____. “Estudo de casos de segurança nas escolas públicas do estado de São Paulo.” **Idéias**, São Paulo, n° 21, 1994.

GOLDMAN, S.N. **O crime organizado nas prisões: sua trajetória e o seu reatamento no Serviço Social do Desipe**. Rio de Janeiro: Escola de Serviço Social/UFRJ, 1990.



- GUIMARÃES, Áurea M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papyrus, 1985.
- _____. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas: EAA, 1996.
- GUIMARÃES, Eloísa. **A escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar**. Dissertação de Mestrado PUC, Campinas, 1984.
- _____. “Crônica do cotidiano escolar: violência e escola”. **Educação e Sociedade**. Campinas: n° 38, abr. 1991, pp. 81-90.
- _____. (Org.) “Violência e vida escolar”. **Contemporaneidade e educação**. Rio de Janeiro: v.02, n° 2, set. 1997.
- _____. **Escolas, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- HELLER, Agnes. **Além da Justiça**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1998.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- HOLSTON, James. “Legalizando o ilegal: propriedade e usurpação no Brasil”. **Rev. Bras. de Ciências Sociais**, v. 21, ano 8, fev., 1993.
- JUSTO, Marcelo Gomes. **Capim na Fresta do Asfalto: conflito pela terra em Conde, Zona da Mata paraibana**. Dissertação de Mestrado, FFLCH, 2000.
- KAHN, Túlio. **Violência nas escolas**. Paz nas escolas. ILANUD, São Paulo. 2000.
- KANT DE LIMA, R. “A cultura jurídica e as práticas policiais”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.10, v.4, 1989.
- _____. **A polícia da cidade do Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- _____. “Polícia e exclusão na cultura judiciária”. **Tempo Social**. São Paulo, v.9, n.1, 1997.
- KOERNER, Andrei. **Judiciário e Cidadania na constituição da República Brasileira**. São Paulo: Hucitec, Depto. De Ciência Política da USP, 1998.
- KOVARICK, L. e ANT, C. Violência: reflexões sobre a banalidade do cotidiano em São Paulo”. In: Boschi, R. **Violência e Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1981.
- KRIEKEN, Robert van. “A organização da alma: Elias e Foucault sobre a disciplina e o eu”. **Plural**, Sociologia-USP, 3, 1996.
- KUPFER, M. C. Violência da Educação ou Educação Violenta? In: LEVISKY, D. (org.). **Adolescência nos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- LARA, Célia Regina de. **Violência escolar: por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar**. Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação, 2001.
- LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In SILVA, Tomás Tadeu da. **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LATERMAN, Ilana. **Violência incivilidades e indisciplinas no meio escolar: Um estudo de duas escolas da rede pública**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1999, mimeo.
- LA TAILLE, Yves de. **Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica.** In: ABRAMO, Helena W.; FREITAS, M. V., SPOSITO, Marília (orgs.). Juventude em debate. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- LEMGRUBER, Julita. **Violência, omissão e segurança pública: o pão nosso de cada dia**. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Ciências, 2004.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1999.

MACHADO DA SILVA, L.A. “Violência e sociabilidade: tendências da atual conjuntura urbana no Brasil”. In: Queiroz Ribeiro, L.C. e Santos Jr, O. A. (orgs.). **Globalização, fragmentação e reforma urbana**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1994.

MAIA, Paulo Borlina. “Vinte anos de homicídios no Estado de São Paulo”. A violência disseminada. São Paulo em Perspectiva. **Revista da Fundação SEADE**, vol. 13, n.4, out-dez/1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. “A lenta construção dos direitos das criança brasileira. Século XX.” Revista USP. **Dossiê Direitos Humanos no Limiar do século XXI**. São Paulo, USP, n.37, 1998.

MARTEAU, Juan Félix. “A morte das penas, uma conversa com o abolicionista penal Louk Hulsman. **Plural**, São Paulo, Sociologia USP, 1, n.2., 1995.

MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso. Ensaios de Sociologia da História Lenta**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

_____. **A Sociabilidade do Homem Simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **A sociedade vista do abismo. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Fala galera: juventude, violência e cidadania do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINGARDI, G. **Tiras, gansos e trutas. Cotidiano e reforma da polícia civil**. São Paulo: Scritta Editorial, 1992.

_____. “Crime organizado: tipo ideal e variação local — o caso paulista”. GT18, **XXI Congresso da ALAS**. São Paulo, 1997, mimeo.

_____. “O que é crime organizado: uma definição das ciências sociais”. **Revista do Ilanud**, n. 8, São Paulo, Ilanud, 1998.

MISSE, M. “Cinco teses equivocadas sobre a criminalidade urbana no Brasil: uma abordagem crítica, acompanhada de sugestões para uma agenda de pesquisas”. **Série Estudos**, n. 91. Rio de Janeiro, 1995a.

_____. “Crime e pobreza: velhos enfoques, novos problemas”. In: Villas Boas, G. e Gonçalves, M.A. (orgs.). **O Brasil na virada do século**. Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará, 1995b.

_____. “As ligações perigosas: mercado informal ilegal, narcotráfico e violência no Rio”. **Contemporaneidade e educação**. Rio de Janeiro, ano 2, n.1, maio 1997.

MISSE, M. e MOTTA, D. **Crime: o social pela culatra**. Rio de Janeiro: Achiamé-Socii, 1979.

MORE, Barrington. **Injustiça: as bases sociais da obediência e da revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

NETROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio. (orgs.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Ed. Escuta, 2000.

OLIVEIRA, L. **Do nunca mais ao eterno retorno: uma reflexão sobre a tortura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Imagens da democracia: os direitos humanos e o pensamento político de esquerda no Brasil**. Recife: Pindorama Editora, 1995.



- OLIVEN, R.G. “A violência como mecanismo de dominação e como estratégia de sobrevivência”. **Dados**. Rio de Janeiro, v.23, n.3, 1980.
- PAIXÃO, A.L. “A organização policial numa área metropolitana”. **Dados**. Rio de Janeiro, v.25, n.1, 1982.
- _____. “Crimes e criminosos em Belo Horizonte: 1932-1978”. In: Pinheiro, P.S. (org.) **Crime, violência e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. “Crime, controle social e consolidação da cidadania”, In: Reis, F. W. e O’Donnell, G. **A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, 1988.
- _____. “A violência urbana e a sociedade: sobre crenças e fatos, mitos e teorias”. **Religião e sociedade**. Rio de Janeiro, v.15, n.1, 1990.
- _____. “Segurança privada, direitos humanos e democracia”. **Novos Estudos**. São Paulo, Cebrap, n.31, 1991.
- _____. “O problema da polícia”. **Série estudos**, n. 91. Rio de Janeiro, 1995.
- PAIXÃO, A.L. e BEATO FILHO, C.C. “Crimes, vítimas e policiais”. **Tempo Social**. São Paulo, v.9, n.1, maio 1997.
- PERALVA, Angelina. “Escola e violência nas periferias urbanas francesas”. In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (org). **Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação**: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano II, n.º 02, 1997, pp. 07- 24.
- _____. “A violência urbana e a escola”. In: **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro: v. 02, nº 2, set. 1997.
- _____. **Violência e Democracia – O Paradoxo Brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PRADO, Kleber. “Controle Social & subjetividade na genealogia do poder do Michel Foucault. **Plural**, Sociologia-USP, 1 semestre de 1995, n. 2.
- RABINOW, P; DREYFUS, H., **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- RAMALHO, J.R. **Mundo do crime, a ordem pelo avesso**. 1ª ed. (2ª ed. 1983). Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.
- RANCIÈRE, Jacques. “O princípio da insegurança”. **Folha de São Paulo – MAIS!**, 21/09/2003,p.3
- REZENDE, Maria José de. **A transição política como forma de dominação política**. O Brasil na era da abertura: 1980-1984. Londrina: Editora UEL, 1996.
- RIBEIRO, Renato Janine. **A Sociedade contra o Social. O alto custo da vida pública no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- ROLNIK, Raquel. “Exclusão territorial e violência”. A violência disseminada. **São Paulo em Perspectiva**. Revista da Fundação SEADE, vol. 13, n.4, out-dez/1999.
- SAFIOTTI, Heleieth. “Já se mete a colher em briga de marido e mulher”. **São Paulo em Perspectiva**. Revista da Fundação SEADE, vol. 13, n.4, out-dez/1999.
- SALLA, Fernando. “Os escritos de Aléxis de Tocqueville e Gustave de Beaumont sobre a prisão: o problema da participação nos negócios privados”. **Plural**, Sociologia- USP, 1, 1994.
- _____. “A retomada do encarceramento, as masmorras high tech e a atualidade do pensamento de Michel Foucault”. In **Cadernos da FCC**, v. 9, n.1, 2000. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP Marília.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Razões da Desordem**. R. de Janeiro, Rocco, 1993.
- SCHILLING, Flávia “Sobre Homens e Crimes: construindo um diálogo tenso entre Marx, Durkheim e Foucault”. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, ano 4 n.13 jan-mar, São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1996.

- _____. “Marx e Foucault: um estudo sobre o papel da violência, das leis, do Estado e das normas na construção do operário disciplinado”. **Plural**, Sociologia –USP, 4, 1997.
- _____. “Governantes & governados, público & privado: alguns significados da luta contra a corrupção, a mentira e o segredo na política. **Revista USP – Direitos Humanos no limiar do século XXI**. São Paulo, n. 37, maio, 1998.
- _____. **Estudos sobre resistência**. Dissertação de mestrado, Unicamp/ Faculdade de Educação, 1991.
- _____. *(et al)* **Violência Urbana: dilemas e desafios**. São Paulo: Ed. Atual, 1999.
- _____. **Corrupção: ilegalidade intolerável?** Comissões Parlamentares de Inquérito e a luta contra a corrupção no Brasil (1980-1992). São Paulo: Ed. Do IBCCrim, 1999.
- _____. Quando novos atores entram em cena. São Paulo, CRAVI, **Boletim eletrônico** n. 8, 2003.
- _____. “Ética, promessas.” **Anais do III Colóquio do LEPSI**. São Paulo, FEUSP/IP, 2002.
- _____. “O Estado do Mal estar: corrupção e violência”. **São Paulo em Perspectiva**. Revista da Fundação SEADE, vol. 13, n.3, jul-set 1999.
- _____. “A multidimensionalidade da violência”. CARVALHO, J.S.F de. (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004.
- _____. “A discriminação de gênero e as diversas formas da violência contra a mulher”. **Anais do Seminário Advocacia probono em defesa da mulher vítima de violência**. São Paulo: Ed. Unicamp/ Imprensa Oficial, 2002.
- _____. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.
- _____. “A sociologia na modernidade radical: quem tem medo da incerteza?” **Revista da USP**, 54, agosto 2002.
- _____. (Org.). **Direitos Humanos e educação – outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.
- SERRANO, A GONZALEZ. **Michel Foucault: Sujeto, Derecho, Poder**. Zaragoza: Prensas Universitárias de Zaragoza, 1987.
- SILVA, Tadeu Dix da. “Globalização e Direito Penal brasileiro: acomodação ou indiferença?” **Revista do IBCCrim**, ano 6, n.23, julho-set., 1998.
- SINGER, Helena. **Discursos desconcertados. Linchamentos, Punições e Direitos Humanos**. São Paulo: FAPESP/ Humanitas, 2003.
- SOARES, Gláucio Ary Dillon. **Homicídios no Brasil: dados em busca de uma teoria**. Buenos Aires, CLACSO, 1999.
- SOARES, Luis Eduardo. “Segurança pública: presente e futuro”. **Estudos Avançados**, vol. 20, n.56. USP- SP. 2006.
- _____. “Novas políticas de segurança pública”. **Estudos Avançados**, vol. 17, n.47, USP-SP. 2003.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. “Uma Cartografia Simbólica das Representações Sociais: Prolegómenos a uma concepção pós-moderna do Direito” **Revista do IBCCrim**, ano 4 n.13 jan-mar., 1996a.
- SOUSA SANTOS, Boaventura; MARQUES, Maria Manuel; PEDROSO, João “Os Tribunais nas Sociedades Contemporâneas.” **RBCS** n. 30, ano 11 fev. , 1996b.
- _____. **A Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio. “Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro”. **Educação e Sociedade – Dossiê ”Diferenças”**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. N.79, ano XXIII, Agosto de 2002. Campinas, CEDES, UNICAMP, 2002.
- SOUZA, Luis Antonio Francisco de. “Polícia, classe trabalhadora e delinquência na Primeira República: um debate a ser feito”. **Plural**, Sociologia- USP, 1, 1994.



_____. “Tendências atuais na área de segurança pública e de polícia: revisitar Foucault ou uma nova sociedade de controle?” **Cadernos da FCC**, v. 9, n.1, 2000. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP Marília.

SPOSITO, Marília Pontes. “A instituição escolar e a violência”. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, Cortez Editora, Julho de 1998, n. 104, p. 58-75.

_____. “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”. **Educação e Pesquisa** – Em foco: violência e escola. São Paulo, USP, vol.27, n.1, jan-jun.2001.

_____. “Um esboço das políticas públicas de redução da violência em meio escolar no Brasil”. *Nórmadas* Bogotá. **Bogotá**: n° 15, p. 150-161, oct. 2001.

_____. “Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução de violências em meio escolar.” In: **Pró-posições**. Campinas: v. 13, n° 3, pp. 71– 83, set. / dez. 2002.

_____. “As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar”. In: WESTEPHAL, Márcia F. (org.). **Violência e Criação**. São Paulo: Edusp, 2002, pp. 249-265.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. “Por uma sociologia da conflitualidade no tempo da globalização”. In Tavares dos Santos, J.V. (org.) **Violências no tempo da globalização**. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

_____. “A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias”. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, FEUSP, v.27,n.1, jan;jun.2001.

TAVARES DOS SANTOS, J.V.; DIDONET, B. e SIMON, C. “A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola”. **XXII Encontro Anual da Anpocs**, Caxambu. Publicado em violência não está com nada. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (org.). Porto Alegre, abril 1999.

TODOROV, Tzvetan. **O homem desenraizado**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1999.

_____. **Memória do mal, tentação do bem. Indagações sobre o século XX**. São Paulo, Ed. Arx, 2002.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALLE, Maria Ribeiro do. **O debate teórico sobre a violência revolucionária nos anos 60: raízes e polarizações**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Unicamp, 2002.

VASCONCELOS, A. T. “Violência e Educação”. In: LEVISKY, D. L. (org.). **Adolescência e Violência: conseqüências da realidade brasileira**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos (orgs). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: FGV/ UFRJ, 1996.

VELHO, G. “Violência e cidadania”. **Dados**. Rio de Janeiro, v.23, n.3, 1980.

_____. “O Cotidiano da violência: identidade e sobrevivência”. **Boletim do Museu Nacional**. Rio de Janeiro, n.56, abr. 1987.

_____. “Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica”. In: VELHO, G. e Alvito, M. (orgs.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FGV, 1996.

VELLASCO, Ivan de Andrade. **As seduções da ordem: Violência, criminalidade e administração da justiça, Minas Gerais, século 19**. Bauru: EDUSC, ANPOCS, 2004.

VEIGA-NEGO, Alfredo. “Incluir para excluir”. LARROSA, J.;SKLIAR,C. **Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WACQUANT, Loïc. **Os condenados da cidade**. Rio de Janeiro: Ed. Revan/UFRJ-FASE (ver edição com revisão geral de Cláudio César Santoro), 2001a.

_____. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001b.



WASELFISZ, Julio Jacobo. **Fala galera** – juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Mapa da violência III**: os jovens no Brasil. Brasília: UNESCO, 2002.

WESTPHAL, Márcia Faria. **Violência e Criança**. São Paulo: Edusp, 2002.

ZALUAR, Alba. **O Condomínio do Diabo**. Rio de Janeiro: Editora Revan/UFRJ, 1994.

ZIZEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real**. Cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.



SUGESTÕES DE FILMES

Os filmes a seguir são sugestões de apoio para um desempenho pedagógico fundamentado em critérios teóricos e metodológicos do professor.

Abril despedaçado

Diretor: Walter Salles – Brasil, 2001

Em abril de 1910, na geografia desértica do sertão brasileiro, vive Tonho (Rodrigo Santoro) e sua família. Tonho vive uma grande dúvida, pois ao mesmo tempo que é impelido por seu pai (José Dumont) para vingar a morte de seu irmão mais velho, assassinado por uma família rival, sabe que caso se vingue será perseguido e terá pouco tempo de vida. Angustiado pela perspectiva da morte, Tonho passa então a questionar a lógica da violência e da tradição.

Fonte: <http://www.webcine.com.br/filmessi/abrildes.htm>

A outra história americana

Diretor: Tony Keye – EUA, 1998

Derek (Edward Norton) busca vazão para suas agruras tornando-se líder de uma gangue de racistas. A violência o leva a um assassinato, e ele é preso pelo crime. Três anos mais tarde ele sai da prisão, e tem que convencer seu irmão (Edward Furlong), que está prestes a assumir a liderança do grupo, a não trilhar o mesmo caminho.

Fonte: <http://www.webcine.com.br/filmessi/outrahame.htm>

Carandiru

Diretor: Hector Babenco – Brasil, 2002

Quando o médico Drauzio Varella resolve fazer um trabalho de prevenção à AIDS na Casa de Detenção de São Paulo toma contato com a violência, superlotação, instalações precárias, falta de assistência médica e jurídica, falta de tudo. Com mais de sete mil detentos, Carandiru merece sua fama de “inferno na terra”. Porém, nosso personagem logo percebe que, mesmo vivendo numa situação limite, os internos não representam figuras demoníacas. Ao contrário, ele testemunha solidariedade,



organização e, acima de tudo, uma grande disposição de viver.

Fonte: <http://www.webcine.com.br/filmessi/estacara.htm>

Kids

Diretor: Larry Clark – EUA, 1995

Nova York serve de cenário para mostrar o conturbado mundo dos adolescentes, que indiscriminadamente consomem drogas e quase nunca praticam sexo seguro. Um garoto, que deseja só transar com virgens, e uma jovem, que só teve um parceiro, mas é HIV soropositivo, servem de base para tramas paralelas, que mostram como um adolescente pode prejudicar seriamente sua vida se não estiver bem orientado.

Fonte: [http://www.interfilmes.com/filme_13716_Kids-\(Kids\).html](http://www.interfilmes.com/filme_13716_Kids-(Kids).html)

Maré, a nossa história de amor

Diretora: Lúcia Murat – Brasil, França e Uruguai, 2007.

A favela da Maré, no Rio de Janeiro, é dividida pela briga pelo poder no tráfico de drogas. Analídia (Cristina Lago) é a filha de um dos chefes, que está atualmente preso. Jonatha (Vinícius D'Black) é o MC da comunidade e também irmão de Dudu (Babu Santana), que disputa o poder com o pai de Analídia. O sonho de Jonatha é gravar um CD, mas ele reluta em aceitar a proposta de Dudu para financiar sua produção, já que o dinheiro viria do tráfico. Jonatha e Analídia vivem em famílias rivais e se apaixonam ao se conhecerem no grupo de dança da comunidade, coordenado por Fernanda (Marisa Orth).

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/mare/mare.asp>

O assaltante

Diretor: Paulo Fendrik - Argentina, 2007.

Um homem vai executar um assalto. A estratégia da ação vem sendo preparada em detalhes há muito tempo, mas a narrativa inteira acontece numa só manhã. A câmera segue este homem de forma metódica, em todas as fases do plano, tornando-se uma testemunha privilegiada dos momentos mais íntimos de angústia e excitação, mas também de dúvidas e simples humanidade. Tudo isso nos instantes



que antecedem uma decisão de vida ou morte.

Fonte: <http://www.webcine.com.br/filmessi/assaltante.htm>

O poder de um jovem

Diretor: John G. Avildsen – Austrália, EUA, França - 1992

Geel Piet (Morgan Freeman) é um prisioneiro gentil e bondoso, que tem uma amizade com o pequeno e sofrido P.K. Quando cresce, o garoto sente na pele que uma pessoa, com as ações certas, consegue lutar contra o sistema e as injustiças do mundo.

Fonte: <http://www.cineplayers.com/filme.php?id=1545>

Pai patrão

Diretor: Paolo e Vittorio Taviani – Itália, 1977

Baseado numa história real, este contundente drama mostra a trajetória de Gavino, um menino que é obrigado a abandonar os estudos para trabalhar no campo ao lado do pai, cuidando de ovelhas no interior da Sardenha, sul da Itália. Todas as suas tentativas de mudar de vida são frustradas pela ignorância e pela violência do pai. Com o tempo, Gavino descobre sua única saída: estudar. Ter a arma que seu pai não possui: a cultura.

Fonte: http://epipoca.uol.com.br/filmes_detalhes.php?idf=10946

People – Histórias de Nova York

Diretor: Danny Leiner – Reino Unido, 2005

É uma emotiva radiografia da cidade de Nova York exatamente um ano depois do atentado às Torres Gêmeas. Sem ser dividido em episódios, o filme mostra cinco situações bem diferentes, vividas por cinco núcleos de personagens: uma dona de casa descontente com sua rotina matrimonial; um jovem casal com um filho problemático; a relação entre um homem e seu psicólogo; o cotidiano de uma dupla de seguranças de um influente líder indiano e uma confeitaria que vende bolos caríssimos para pessoas de alto poder aquisitivo. O que todas estas pessoas têm em comum, além de morarem em Nova York? Numa primeira análise, nada. People - Histórias de Nova Iorque não é um filme no qual as diversas histórias se costuram no final. Porém, numa segunda olhada, o espectador pode perceber que todos estes personagens, ainda que jamais se encontrem, vivem sob o peso de uma cidade ainda



triste e abalada pelos trágicos acontecimentos recentes. Não há cenas das torres caindo, nem de pessoas cobertas de pó correndo pelas ruas, nem árabes vilões, mas é como se um manto invisível de tristeza e depressão cobrisse a população, encontrando eco em cada desilusão, em cada sofrimento individual, transformando cada nova-iorquino numa bomba prestes a explodir.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/people/people.asp>

Sementes da violência

Diretor: Richard Brooks – EUA, 1955

Richard Dadier quer ajudar a mudar o seu pequeno canto do mundo. Alguns acham que a sua é uma causa perdida. Dadier é o novo professor da escola secundária North Manual, num bairro degradado da cidade: tensões raciais, violência, gangs e apatia são o pão nosso de cada dia. E os temas deste filme ainda ressoam nos dias de hoje. No papel de Dadier, Glenn Ford não renuncia aos seus ideais e paga um preço alto no seu confronto com adolescentes problemáticos, entre os quais Vic Morrow e, numa interpretação estelar, o incomparável Sydney Poitier. Realizado por Richard Brooks, Sementes de Violência é um filme impetuoso, pertinente e ousado. E abre com Rock Around the Clock, considerado o primeiro tema musical rock'n'roll num filme de grande audiência.

Fonte: <http://tudonoar.uol.com.br/tudonoar/detalheFicha.aspx?fichaID=36170>

Sociedade dos poetas mortos

Diretor: Peter Weir – EUA, 1989.

John Keating leciona literatura numa centenária e tradicional escola preparatória. São os anos 50. Com seus métodos pouco ortodoxos, ele desperta os alunos para o rico universo da poesia e das idéias. E também a resistência dos pais e da direção da escola. “Aproveite o dia”, ele diz aos alunos. E os ensina que pensar e olhar as coisas por outro ângulo. Instigados por esse novo mundo, sete dos rapazes decidem recriar a Sociedade dos Poetas Mortos, nome que um grupo de estudantes deu às reuniões que faziam para ler poesia do qual Keating fez parte quando jovem. Mas os conflitos são difíceis de superar. E a liberdade custa caro.

Fonte: <http://tudonoar.uol.com.br/tudonoar/detalheFicha.aspx?fichaID=31471>

The Wall



Diretor: Alan Parker – Inglaterra, 1982

O filme *The Wall* é uma interpretação do disco. Pink é um “war baby” (expressão muito usada na Europa, especialmente na Inglaterra, para se referir às crianças que nasceram durante ou logo após a Segunda Grande Guerra e por esse motivo nunca conheceram seus pais). A perda e a decorrente ausência do pai é “compensada” pela superproteção da mãe, que escolhe desde as roupas de Pink até suas namoradas (não mostrado no filme, mas sim na música *Mother*). Sua infância também não foi agradável: foi o alvo preferido do professor. Pink cresce e se torna um astro de rock e, sem suportar a pressão, cai em depressão. Passa então a negligenciar a esposa (que se envolve com outro homem) e a sofrer alucinações. Como resultado, tenta cometer suicídio, mas é salvo por um médico. Dopado, Pink segue para um de seus shows, onde manipula a platéia e usa seu poder para que a platéia siga em frente e “limpe o mundo dos males das sociedades” (clara analogia à ditadura nazi-facista). Após um de seus colapsos, Pink declara-se cansado de viver assim e pede para voltar a ser quem era antes. Segue-se então um julgamento em sua mente, onde ele encara seu passado. Mãe, esposa e professor depõem contra ele, e a sentença do juiz é que cesse seu isolamento do mundo externo.

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Wall_\(filme\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Wall_(filme))



SUGESTÕES DE SÍTIOS

<http://www.administradores.com.br/artigos/>

A Violência nas escolas.

<http://www.aomestre.com.br/org/>

Pesquisa violência nas escolas – 2000: incidência, causas, conseqüências e sugestões.

<http://bulhufas.arteblog.com.br/>

Violência escolar – Bullying: brincadeira que não tem graça.

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>

Entrevista com o Prof. Julio Groppa Aquino, da USP, discute a questão da violência nas escolas.

<http://www.espacoacademico.com.br>

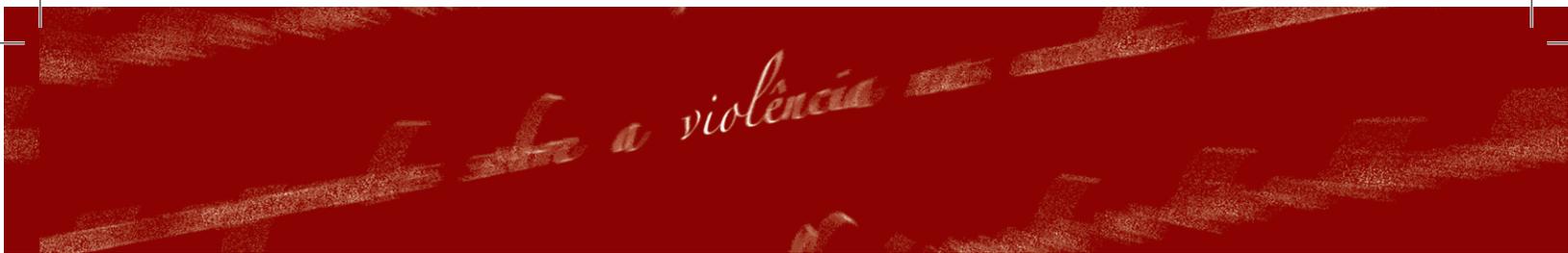
Escola x Violência.

<http://www.fundep.ufmg.br/homepage/cases/>

Perfil da violência e suas conseqüências no cotidiano das escolas de Belo Horizonte.

<http://www.interface.org.br/revista13/>

Violência na escola: identificando pistas para a prevenção.



<http://br.monografias.com/trabalhos/violencia-nas-escolas/>

A Violência nas escolas como resultado dos problemas de inadaptação social.

<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article>

A violência na escola: como enfrentá-la.

<http://www.scielo.br/scielo>

Violência escolar; Bullying; Crise da autoridade docente; Comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola; Escola Segura; A violência na escola francesa; As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes; Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil; Estudantes em situação de risco e prevenção.

