

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

FRANCISCO CARLOS DE AGUIAR NETO

AS DIVERSAS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA:
ENSINO, CONSTRANGIMENTO E AGRESSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

São Leopoldo

2011

FRANCISCO CARLOS DE AGUIAR NETO

AS DIVERSAS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA:
ENSINO, CONSTRANGIMENTO E AGRESSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação.
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Orientador: Euclides Redin

Segundo Avaliador: Valério Guilherme Schaper

São Leopoldo

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A282d Aguiar Neto, Francisco Carlos de

As diversas violências na escola: ensino, constrangimento e agressão no ambiente escolar / Francisco Carlos de Aguiar Neto ; orientador Euclides Redin. – São Leopoldo : EST/PPG, 2011.

58 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2011.

1. Violência na escola. 2. Violência na escola – Prevenção. I. Redin, Euclides. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

FRANCISCO CARLOS DE AGUIAR NETO

AS DIVERSAS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA:
ENSINO, CONSTRANGIMENTO E AGRESSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação.
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Euclides Redin - Doutor em Psicologia Escolar - Escola Superior de Teologia

Valério Guilherme Schaper - Doutor em Teologia - Escola Superior de Teologia

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, criador de todas as coisas;

À minha família (irmãos, mãe) e aos verdadeiros amigos;

À minha esposa, Rosa Fonseca, e aos meus filhos, Edson e Luana Fonseca de Aguiar, fontes inspiradoras do meu viver;

A todos os professores, funcionários e colaboradores da Escola Superior de Teologia, pela deferência e presteza que oferecem a todos os alunos dessa mui digna IES;

Ao meu pai, Edson Aguiar, in memoriam, quem, como pescador, soube me ensinar a “pescar” todas as oportunidades que a vida me ofereceu e transformá-las em produção para a elevação do meu Ser.

VIOLÊNCIA EM SALA

*Tipos de violência disseminam-se no país
Maior das violências é a Intelectual
A violência presumida assola a educação*

*Professor “Dinossauro do Saber”
Detentor do Conhecimento como diz o Teórico
Esmaga a empolgação do “Tabula Rasa” discente*

*Apelidos sarcásticos castigos e humilhações
Desgastam a autoestima do “sem conhecimento”
Violência imposta dentro das salas
Hierarquia inexorável do Onisciente Professor*

*Castigos e palmatórias impunham o respeito
Ao senhor da Cátedra na vai
E chora o adulto /criança que sonha um dia,
em tirar Máxima nota e reconhecimento*

*Violenta-se o ensino, estupra-se a didática;
Conspurca-se a educação, idioleto professor;
que atenua a agonia dos aprendentes com a
sua aposentadoria e a esperança de nova docência.*

(Francisco C. Aguiar Neto)

RESUMO

A sociedade brasileira vive um momento novo na educação. Os processos pedagógicos que interagem com as perspectivas democráticas ganham cada vez mais chão nos meios pedagógicos que se desenvolvem na atual conjuntura. E isso não somente no Brasil, mas se constitui em um amplo movimento globalizado. As muitas convenções a respeito da educação em nível mundial evocam novos processos democráticos que visam maior participação nas políticas administrativas dos Estados, bem como a erradicação das desigualdades sociais. Desta forma, o presente trabalho procura analisar a violência em contexto escolar. Violência essa que perpassa os momentos constitutivos de construção histórica do país. A violência escolar aponta para a questão da construção democrática no Brasil que herdou das fases de colonização, império e república a danosa perspectiva de condicionar os ideais liberais e democráticos aos interesses das oligarquias internas do país. Tal situação permitiu que se tornassem híbridas as políticas de Estado para a educação. A consequência de tal coisa tem sido a inoperância de certas políticas estatais, ficando à sociedade civil a tarefa de elaborar ações societárias que cubram a ausência deste mesmo Estado.

Palavras-chave: Educação. Violência. Escola. Inserção Social.

ABSTRACT

Brazilian society is experiencing a new moment in education. The pedagogical processes that interact with the democratic prospects are increasingly gaining ground in educational resources that develop at this juncture. And this not only in Brazil, but it constitutes a broad global movement. The many conventions about education in the world evoke new democratic processes aimed at greater participation in the administrative policies of the State, and the eradication of social inequalities. This way, this work looks at violence in schools. The violence that pervades the moments that constitute the historical construction of the country. The school violence indicates to the issue of building democracy in Brazil that inherited from the phases of colonization, empire, republic, and the detrimental condition that perspective of liberal and democratic ideals to the interests of the country's internal oligarchies. This situation allowed them to become hybrid state policies for education. The consequence of such a thing has been the ineffectiveness of certain state policies, getting for civil society the task of drawing up societal actions to cover the absence of that state.

Keywords: Education. Violence. School. Social Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A HISTÓRIA DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO	17
1.1 A herança medieval na violência escolar	19
1.2 A violência na educação no Brasil	22
2 AS VÁRIAS VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR	25
2.1 E a violência não cessa	36
2.2 Inserção social nas escolas	42
3 PROGRAMAS SOCIAIS: UMA SOLUÇÃO?	47
3.1 Programas sociais dentro das escolas	48
3.2 Alguns exemplos de Programas Sociais.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56

INTRODUÇÃO

Esse trabalho, embora modesto, resulta de uma cadeia investigativa fundamentada nas experiências de vida de alunos e professores do ensino fundamental de colégios municipais no interior da Bahia que, por vários anos, estiveram em contato com a sala de aula, encarando a dura realidade do ensino brasileiro.

Pretende-se com essa produção acadêmica alavancar outras iniciativas que visem abordar o problema da violência na sala de aula, quais fatores e causas que levam à eclosão da onda de violência que assola as escolas brasileiras.

Poderíamos, sem dúvida, tratar de quaisquer outros assuntos, com referência à área educacional. Entretanto, preferimos abordar uma realidade mais próxima do nosso cotidiano, por já trabalharmos há tempo na área de segurança pública no interior da Bahia e tendo em vista que, apesar da grande repercussão que esse assunto nos reporta, “a violência nas escolas”, a sociedade e principalmente os governantes continuam a tentar banalizar a questão ou simplesmente enfocá-las como coincidência do acaso, ou encarando-os como casos isolados, não havendo uma preocupação voltada para o estudo dos fatores que causam o fato, bem como sua solução ou prevenção. “A violência é toda ação que impede a aprendizagem”.¹

Partindo dessa premissa, ao pesquisar quais fatores proporcionaram a violência dentro da sala de aula nos colégios do interior baiano, tentamos identificar quais motivos que influenciam a violência nas escolas baianas, levando em conta a relação do alunado com os professores, a metodologia e formação dos professores, o bairro e sua formação sociocultural, visto que o próprio Durkheim afirma a prevalência da sociedade sobre o indivíduo.² Trata-se, portanto, de um diálogo aberto com as fontes, atentando para os vários tipos de violência que podem ocorrer na sala de aula, seja pela discriminação do professor perante o aluno – cor, condição social, exclusão social, ideologia ou religião – denominada por nós “violência presumida” ou “intelecta”, seja pela violência no sentido literal –

¹ BRASIL. Congresso Nacional. *Violência nas escolas: reprimir, prevenir ou transformar?* Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

² QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria L. O.; OLIVEIRA, Márcia G. M. *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim, Weber*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

agressões, brigas, ameaças, lesões, denominadas neste estudo de “propriamente dita” ou “violência de fato”, gerada na maioria das vezes pelas más condições de vida em família, discriminação ou pela proliferação do uso e do tráfico de drogas que há muito ultrapassaram os muros e portões dos colégios, bem como homicídios, porte ilegal de arma ou podendo ser também pela autoafirmação do jovem perante a sua “tribo”, delimitação de área, ou ainda pela falta de opção imposta pelas más condições sociais em que vivem os alunos desses bairros periféricos, vítimas da sociedade de consumo capitalista.

A escolha do tema representa uma oportunidade de colocar em pauta um objeto de pesquisa já explorado por outros pesquisadores, contudo, ainda não esgotado, pois acreditamos piamente que por mais que seja explorado um tema, sempre pode ser abordado por óticas diferentes. Por termos tais preocupações, foi importante a leitura da obra de Richard Hoggart, *As utilizações da cultura*. A obra apresenta o complexo de inferioridade dos operários ingleses, afirmando que eles utilizavam a cultura de “gueto” devido à facilidade de relacionar-se com pessoas do seu próprio meio cultural. Se compararmos com os sujeitos de nosso estudo, os “alunos de bairros de baixa renda e risco social”, verificamos as dificuldades do nosso sujeito de estudo a incorporarem elementos díspares a sua tribo.³ Como por exemplo, a obediência e o respeito a um professor branco, classe média alta, por um aluno marginalizado, negro, traficante e chefe de gang, ou vice-versa. Na sociologia de Durkheim, é explícita a aparição da escola como instituição socializadora, cabendo a ela a responsabilidade da inserção das crianças na vida comunitária, preenchendo a lacuna, segundo ele, deixada pela formação familiar.

De acordo com pesquisa monográfica feita por professores pela Uneb- Universidade do Estado da Bahia,⁴ Campus V, em Santo Antonio de Jesus, a parceria da escola com a comunidade favorece a resolução de muitos problemas que, caso contrário, seria complexo resolvê-los, como a violência difusa que ocorre nos corredores da escola – atualmente chamada de *bullying*⁵ – e até mesmo dentro da sala de aula, realizada por alunos ou não, mas resultando em assaltos a

³ HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora*. Lisboa: Presença, 1973.

⁴ RIBEIRO, Dinalva Mota et al. *Relacionamento entre a escola e a comunidade*. Bahia: UNEB/Campus V, 2001.

⁵ FANTE, Cléo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.

membros da escola (professores, serventes, etc.) ou da própria comunidade, depredações, cenas de vandalismo e outros.

Outro teórico importante em que baseamos nossa pesquisa foi Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*.⁶ Nesta obra, Freire critica aquilo que ele denomina como “a pureza em puritanismo do professor”, ou seja, a hipocrisia em achar-se detentor do saber que acaba colocando-se em uma espécie de “tablado imaginário”, influenciando na grande ojeriza dos seus alunos, impondo assim, uma relação de dominação e poder em que o aluno não tem direito a indagações e a curiosidades, inibindo-o de transformar-se em um ser crítico. Com isso, há a possibilidade do surgimento de uma relação de violência recíproca entre educador e educando, de modo que a sala de aula passa a ser um local de dominação e controle, como nos reportou o filósofo Michel Foucault, em sua *Microfísica do poder*. Segundo o filósofo, o poder existe fragmentado nos vários setores da sociedade, desde a hierarquia professor-aluno (microcosmo) até um nível de maior complexidade (macrocosmo). Em sua genealogia do poder ficam a verdade e a inquirição vertentes de um mesmo procedimento que oscila entre rito prescrito associado a uma epistemologia de verdade/constatação. Ele diz que:

A história deste recobrimento seria aproximadamente a própria história do saber na sociedade ocidental desde a Idade Média; história que não é a do conhecimento mas sim da maneira pela qual a produção da verdade tomou forma e se impôs a norma do conhecimento. Podemos certamente três balizamentos neste processo. De início, o estabelecimento e a generalização do procedimento do inquérito na prática política e na prática judiciária, civil ou religiosa. Procedimentos cujo resultado é determinado pela concordância de vários indivíduos sobre um fato, um acontecimento, um costume, que passam então a ser considerados como notórios, isto é, podendo e devendo ser reconhecidos. Fatos conhecidos porque por todos reconhecíveis. A forma jurídico-política do inquérito é correlata ao desenvolvimento do Estado e à lenta aparição, nos séculos XII e XIII, de um novo tipo de poder político no elemento do feudalismo. A prova era um tipo de poder/saber de característica essencialmente administrativo. O inquérito é um tipo de poder/saber essencialmente administrativo. E é este modelo que, à medida em que se desenvolviam as estruturas do Estado, impôs ao saber a forma do conhecimento: a de um sujeito soberano tendo uma função de universalidade e um objeto de conhecimento que deve ser reconhecível por todos como sendo sempre dado.⁷

A escola aparece como uma das várias instituições de controle social, ao lado dos manicômios, delegacias (cadeias) e hospitais, instituições implantadas

⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

⁷ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 116.

principalmente após a Idade Média.⁸ Em *Pedagogia do oprimido*, Freire ressalta que a concepção bancária mantém uma dicotomia entre o educador e o educando:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educando, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educados, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.⁹

Existe somente a pretensão de se conseguir através da educação cada vez mais uma condição adaptativa que lhes garantam melhores formas de dominação e controle social. Seguindo o pensamento de Paulo Freire, podemos afirmar que tanto professores quanto estudantes são personagens fundamentais do processo de ensino e de aprendizagem. Algo semelhante é defendido pela professora e pesquisadora Ana Leda Barreto Vieira, em sua obra *Avaliação da aprendizagem escolar*. A autora afirma que tanto professores quanto alunos têm seu papel de relevância no processo de ensino e aprendizagem: um não deve prevalecer sobre o outro, não impondo uma relação de dominação e sim de complementação entre ambos.¹⁰

O fundamental em um processo dialógico é um conteúdo formatado na compreensão e utilização de procedimentos pedagógicos que estimulem o saber em conjunto, que possibilite interação entre educadores e educandos. A relação de parceria é fundamental. “O bom relacionamento na sala de aula é muito mais importante do que as cortinas e paredes coloridas ou do que a variedade de métodos e recursos instrucionais utilizados”.¹¹ Vale a pena ressaltar que as violências aqui abordadas, como já foram citadas anteriormente, são consideradas

⁸ FOUCAULT, 1989, p. 117.

⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987. p. 34.

¹⁰ BARRETO, Ana L. V. A avaliação da aprendizagem escolar: fios e desafios. *Revista de Educação CEAP*, n. 23, dez. 1998.

¹¹ PILLET, Nelson. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º Grau*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 250.

desde uma discriminação contra o aluno (devido a ideologia, crença, sexualidade, condição social ou cor), uso da ameaça ou da força propriamente dita.

Segundo Azoilda Trindade e Rafael Santos, em seu livro *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*, deve-se formar uma prática docente não alienada do nosso contexto sócio-histórico, promovendo discussões sobre cultura, cor, etnia, orientação sexual e, o mais importante, fazendo emergir as histórias submersas de educadores, de educandos e da nossa população, no que diz respeito a sujeição, mas também a insurreição, lutas, busca de criatividade e alternativas.¹²

Faz-se necessária uma prática docente que esteja voltada para a diversidade étnica e cultural da nossa população, sobretudo dessa população que, ao longo da história do Brasil, vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos, dessa população que dorme nas filas por uma vaga na escola pública. Na prática docente, deve ser tido como carro chefe o diálogo, o estudo, a criação, o desejo e o compromisso com a transformação social. Seguindo esse raciocínio, essa prática docente deve ser executada tanto por professores quanto por alunos, chamada por nós de prática discente, para assim diminuir ou quem sabe anular a distância entre ambos. O educador deve atentar para não cair no erro do autoritarismo, nem da falsa imagem do professor “sabe tudo”. Somente assim ele pode tentar evitar o surgimento de qualquer tipo de progressão de violência dentro e fora da sala de aula.

O aluno não deve ser rotulado nem manipulado pela escola, o que torna claro a discriminação que atinge a comunidade, levando-a ao limite da revolta, demonstrando que a violência discriminativa, converte o aluno em um ser pequeno e insignificante no meio social, que ao chegar a escola percebe que seus conhecimentos não são valorizados, mas tem de trocá-los por aqueles que a escola oferece.¹³

Porém, não devemos confundir a autoridade com autoritarismo, pois a autoridade é necessária dentro do ambiente escolar, contudo no sentido de respeito mútuo e organizacional, não podendo ocorrer em hipótese alguma a proliferação do autoritarismo, que é a imposição de determinações sem levar em consideração a verdadeira essência do ensino, ou seja, a valorização da autonomia.

¹² TRINDADE, Azoilda L.; SANTOS, Rafael (Orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 15-16.

¹³ ANDRADE, Andréia B. et al. *A relação entre a prática e a realidade do aluno*. Bahia: UNEB/Campus V, 2001.

Nesse contexto, o estudo da violência dentro da sala de aula em colégios da periferia do interior das cidades baianas foi embasado em elementos culturais e sociais, tendo como marco temporal sete anos de vivências e experiências humanas que fizeram o histórico e a estatística dos fatos relacionados à violência nos colégios do interior da Bahia. Esta pesquisa está fundamentada na busca da experiência humana, através da ação investigativa e dialógica entre o pesquisador e os sujeitos do processo a ser estudado. O próprio Max Weber considerava o indivíduo e sua ação como ponto de partida para sua investigação, atribuindo ao pesquisador um papel ativo na elaboração do conhecimento.¹⁴ Ao contrário do positivismo, que considerava o pesquisador um mero registrador dos fatos. Trata-se da ação racional dirigida a um fim específico. Não é algo desenvolvido de maneira consciente, mas algo que se dirige por meio de etapas as mais condizentes com a situação que se deseja fomentar em longo prazo.

Combinando elementos da análise do judaísmo antigo e do calvinismo surgido ao final da Idade Média, Weber alçou potenciais caracterizações ético-teológicas dos elementos proféticos contrapostos aos sacerdotais que imprimiam às práticas do templo o rigor do rito. Trata-se de enfatizar os elementos mais individuais pelo estabelecimento de rituais intermediados pela figura de um agente simbólico que perfazia a performatividade da figura da jurisdição legalística imposta aos crentes. Em contraposição a estes grupos, rivalizavam os profetas alegando que a salvação do povo se daria pelo elemento comunitário e não pelo desenvolvimento individual deslocado das preocupações éticas de alteridade.

É que a constituição de um estamento sacerdotal, que exerciam sua atividade religiosa em templos, tendiam a propiciar uma ênfase na atividade de culto, o que era contrário ao ensinamento de Jeová. Apenas o componente ético de obediência irrestrita aos mandamentos interessava a este. E era precisamente esse fato que era lembrado com toda a insistência pelos profetas. A salvação só era possível coletivamente e mediante cumprimento escrito dos mandamentos divinos e não mediante técnicas de salvação e contemplos.¹⁵

Essas perspectivas racionais se embasavam em elementos éticos que, por sua vez, fundamentavam-se em considerações coletivas. A preferência pelo coletivo marcou a prática profética, inclusive a prática de Jesus que se negou a salvar a si

¹⁴ COHN, Gabriel (Org.). *Weber: sociologia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

¹⁵ SOUZA, Jessé de. *Caminhos*, Goiânia, ed. da Universidade Católica de Goiás, v. 3, n. 2, p. 173-195, jul./dez. 2005. p. 182.

mesmo. Esse elemento coletivo visa um aprofundamento em termos de longo prazo a ser interiorizado e repassado às gerações seguintes. No entanto, esse elemento não é consciente, ele não se faz presente de forma analítica, sua presença é via simbologia não científica, ou seja, religiosa em muitos casos, pois visa referendar aos outros um determinado comportamento que privilegie o grupo como um todo a partir de percepções individuais. É algo que parece ir ao encontro do *interactionsimo simbólico* de Mead¹⁶ ou da noção de *habitus* de Bourdieu, os quais indicam uma percepção dinâmica entre uma determinada tradição ou hábito social introjetado na subjetividade dos indivíduos e as tomadas de decisão que cada um necessita realizar ao longo de sua existência.¹⁷

Em vista do tema nos ser coevo a fatos acontecidos há cerca de sete anos, até os dias hodiernos, o uso da documentação oral foi de suma importância. Sem contar que tal tipo de fonte nos permite uma análise do modo de vida, das dificuldades vividas por esses sujeitos de estudo, dos valores sociais e religiosos que sua vivência em um determinado local – país, cidade ou bairro – impõe-lhes. Como foi usada a evidência oral, grande relevância teve o contato com o texto do historiador Samuel Raphael. Segundo o autor, através do uso da fonte oral, o pesquisador pode desenvolver “identidades” em que as pessoas estejam tão destacadas quanto os lugares e ambos podem ser mais intimamente entrelaçados.¹⁸ Campos específicos, terra, ambiente, meio, cultura e crenças, dentre outros, são lembrados pela atividade neles realizados. Fica inteligível a partir dessa afirmação a criação de identidades que confundem a pessoa com o lugar, como no nosso objeto de estudo. Os alunos confundem-se com a área territorial em que a escola está inserida, neste caso o bairro. A fim de termos uma noção do quanto as fontes orais são importantes no trabalho de pesquisa que se propõe analisar experiências de vida, destacamos aqui as palavras de Paul Thompson:

a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores/pesquisadores tradicionais estudam os atores da história à distância, a caracterização que fazem de

¹⁶ Mead, juntamente com Dewey, elaboraram propostas em meio à percepção de uma educação democrática e dialogal. SANT’ANA, Ruth Bernardes de. *Psicologia Social na Escola: as contribuições de G. H. Mead. Psicologia & Sociedade*, v. 1, n. 17/28, jan./abr. 2005.

¹⁷ BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

¹⁸ RAPHAEL, Samuel. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 19, 1990.

suas vidas, opiniões, sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. Já a evidência oral, transforma os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma pesquisa que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verossímil.¹⁰

Apesar de predominar a utilização das fontes orais, teremos que recorrer a outros tipos de fontes, as chamadas “documentais ou históricas”, como quando fomos investigar o período delimitado da pesquisa entre os anos de 2003 a 2010 e a estatística dos fatos acontecidos em relação à violência nas escolas, sendo isso possível graças às nossas consultas a arquivos do colégio Clemenceau Teixeira,¹⁹ Complexo Escolar Gentil Paraíso Martins e Colégio Padre Souza na cidade de Valença e outros no interior do Estado da Bahia, que nos forneceram dados a respeito do nosso objeto de estudo em um prazo temporal pré-determinado; ou em dados colhidos nos livros de ocorrência policial relativo à violência nas escolas no mesmo período.²⁰ “O trabalho com diferentes fontes é sempre indispensável, pois o entendimento de uma realidade não se faz a partir de um único documento”.²¹

Na execução da pesquisa, foi de grande importância, como já foi ressaltada, a consulta a órgãos públicos (arquivos de colégios, ocorrências policiais, revistas, fontes da Câmara dos Deputados, IBGE), jornais, vídeos, depoimentos orais, através de gravações em fitas k-7; escritos, com a aplicação de questionários, bem como o uso de fontes iconográficas (fotos), tirados pelo próprio pesquisador e de acervos de particulares ou órgãos relacionados ao objeto de estudo.

Durante as diversas idas feitas para realizar a nossa pesquisa nos bairros Bolívia, Graça e do Jacaré em Valença, bem como nas cidades de Taperoá, Salvador, Santo Antônio de Jesus e Nova Ibiá, debatemo-nos com inúmeros motivos que iam desde a timidez dos alunos e receio dos funcionários do colégio e dos professores, chegando ao medo propriamente dito, referente a futuras retaliações e ameaças por parte dos agentes da violência praticada nos citados estabelecimentos de ensino.

A presente pesquisa foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *A história da violência na educação*, aborda os diversos tipos de educação

¹⁰ THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 63-64.

¹⁹ ARQUIVO do colégio Clemenceau Teixeira, de Valença/BA.

²⁰ LIVRO de ocorrência policial da Delegacia de Polícia de Valença. 2000-2003.

²¹ CABRINI, Conceição A. et al. *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2005.

durante a história, contextualizando desde a educação primitiva ou pré-letrada, avançando para a educação do homem antigo, a educação feudal e renascentista, até chegar aos dias hodiernos, apontando os diversos tipos de violência na educação, contextualizando assim a violência nos diversos seguimentos históricos. No segundo capítulo, intitulado *As várias violências no ambiente escolar*, passamos a abordar as variações na violência na escola, desde a violência ocorrida entre professor e aluno, chamada por nós de “violência presumida” ou “intelecta”, até a violência ocorrida entre alunos, elencando os fatores sociais que preponderam em cada tipo de violência dentro e fora da sala de aula.

No derradeiro capítulo, intitulado *Programas sociais: uma solução*, são apontados como caráter determinante da geração de violência os fatores econômicos e sociais, apontando programas sociais como forma de, se não resolver, ao menos atenuar a situação de violência que se encontram as escolas brasileiras, citando o projeto da UNESCO desenvolvido no Brasil, bem como os projetos sociais de inserção do psicodrama nas escolas. O referido capítulo encerra apontando vários tipos de ações que visam isolar e controlar o surto de violência dentro das salas de aula nas escolas brasileiras, direcionando o foco principal para as instituições de ensino da cidade de Valença/BA.

O trabalho foi concluído com cerca de vinte depoimentos orais, sendo na maioria de alunos, professores, funcionários e ex-funcionários dos colégios citados. Apesar da quantidade de entrevistados, é válido ressaltar que nem todos foram usados no texto. Porém, todos tiveram participação conspícua no desenvolvimento do trabalho. A utilização da oralidade foi o meio encontrado por nós para adentrarmos no cotidiano e imaginário dos autores e vítimas da violência escolar, captando assim seus modos de vida, seus traumas, suas experiências e sua cultura.

1 A HISTÓRIA DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO

No mundo globalizado, a violência não é nenhum bicho de sete cabeças, visto que desde os primórdios o uso da força é comum no que tange ao controle das nações através do medo. Na educação não é diferente. Desde as comunidades pré-letradas, nas quais, segundo Marx e Engels, existia o chamado *comunismo tribal*, o uso da violência como forma de educar foi ganhando força com o passar dos tempos. Logo no início, os primitivos não usavam a força física como forma de educação. A educação era feita através de padrões de comportamentos comuns a todos. Aprendia-se através da observação; homens, mulheres e crianças recebiam o mesmo tipo de educação, não havendo distinção entre classes sociais. Isto fica explícito no livro de Aníbal Ponce, *Educação e luta de classes: as crianças nunca eram castigadas durante seu aprendizado, havendo, inclusive, um ditado interessante: “deixem as crianças crescerem com todas as suas qualidades e defeitos”. Apesar de entregues ao seu próprio desenvolvimento – Bildung, como diriam séculos mais tarde Goethe e Humboldt – nem por isso as crianças deixavam de se converter em adultos, de acordo com a vontade impessoal do ambiente: adultos tão idênticos que Marx dizia, com justiça, que ainda se encontravam ligados à comunidade por um verdadeiro “cordão umbilical”*.²²

Com a substituição da propriedade comum pela propriedade privada, acarretando o surgimento das classes sociais, começam a diferenciação no tipo de educação dada a cada membro do clã: as crianças começam a receber menos educação e alimentos do que adulto, começando a haver uma certa hierarquia em função da idade e do gênero, acarretando uma submissão autoritária, surgindo assim, as “reprimendas e os castigos”: “a educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral”.²³

Se tomarmos como exemplo a educação grega, poderemos notar o uso de técnicas militares na cidade de Esparta, que se apoderava da criança aos sete anos de idade, não mais abrindo mão dela. Nesta cidade, homens, mulheres e crianças

²² MARX, Karl. *O capital: livro primeiro: o processo de produção do capital*. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982. p. 54.

²³ DOMINICIS *apud* PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 11. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. p. 28.

eram submetidos a treinamentos pesados sob forte rigor da violência do militarismo. E com o objetivo de assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas, os espartanos não hesitavam em incentivar as práticas de amor homossexual entre as tropas, para estreitar laços de companheirismo. Outro exemplo interessante encontra-se na cerimônia chamada “do Látego”: todos os anos, os jovens eram açoitados violentamente diante do altar de Ártemis, queixas não eram permitidas, sob pena de desonra. Nesse exemplo, fica notório que a educação grega era aplicada baseada em preceitos de resistência, religião e fidelidade, de modo que a violência e o constrangimento eram comuns na formação do jovem soldado.²⁴

A educação dispensada aos jovens atenienses não era muito diferente. Apesar de ser uma cidade voltada para o comércio, a educação militar também era precípua para assegurar as conquistas e com isso perpetuar a manutenção da escravidão que liberava assim o cidadão ateniense para a prática da *diagogia*, ou seja, o *ócio elegante* ou *repouso distinto*, podendo se entregar ao magnífico ardor da *aretê* (virtude). O próprio Nietzsche mostrou os aspectos sombrios da violência na educação grega, desmistificando assim que os atenienses passavam a vida filosofando e que esta seria uma sociedade modelo. Esse tipo de educação projetada para a Modernidade vinculou-se estreitamente aos processos racionais de produção em uma sociedade de economia capitalista. A educação passou a ser compreendida de maneira teleológica, mas a partir de uma teleologia voltada por um viés no qual se verifica uma separação entre ideal e fato.

Uma das críticas mais radicais em relação a essa compreensão de ética como orientação do agir humano, fundamentado em princípios universais, segundo Hermann (2001), é feita por Nietzsche colocando “sob suspeição as expectativas de construção do sujeito soberano e toda a tradição do humanismo, revolvendo as convenções que o produzem, mostrando o avesso de uma filosofia que já não dá conta da vida, porque sucumbe à pura abstração” (p. 75). Desta forma, “cancela ou, pelo menos, suspende o sentido da educação voltada para o bem e o aperfeiçoamento moral”.²⁵

²⁴ Entre os espartanos, não encontramos os chamados “teóricos da educação” que existiram entre os atenienses e os romanos. As disposições relativas à educação estavam implícitas nos costumes. PONCE, 1991.

²⁵ BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth; BACKES, Benício. Ética, cultura e educação: quais identidades estão em construção? *Quaestio*, Sorocaba, v. 10, n. 1/2, p. 173-184, maio/nov. 2008.

Vê-se que as ideias dos educadores que se pautavam em uma leitura específica da tradição grega, logo foi criticada como sendo deslocada de uma linha coerente entre a prática e o ideal imaginado. O ideal imaginado ficou ao lado dos institutos de poder ao longo da Idade Média e Moderna, fazendo assim surgir situações que não condiziam com as elaborações, estas ficavam no plano da idealidade e aqueles que não se portavam conforme tais proposições acabavam sendo colocados sob a vigilância repressora das máquinas de verificação comportamental. Dessa maneira, a escola foi sendo moldada através de processos em que a violência funcionava como um conceito operacional, isto é, a violência era um elemento fundamental da pedagogia. No entanto, a dissociação entre a prática de um cidadão melhor à polis e à sociedade pautada em perspectivas éticas foi se restringindo aos ditames do mercado.

1.1 A herança medieval na violência escolar

Essa relação dicotômica entre o ideal e o fato, nos processos de educação, condicionou os muitos grupos das sociedades modernas a enxergarem aquela separação entre sujeito e objeto de maneira borrada ou cínica. A idealidade, como diz Marx, não deve ser o critério de avaliação de uma pessoa, mas sim a sua prática; aquilo que ela diz de si mesma fica em suspensão, o que interessa é aquilo que ela faz.²⁶

Dando seguimento às minúcias da configuração dicotômica dos processos educacionais, a violência na educação aprimorou-se na Idade Média, sendo comum a disseminação da violência presumida ou intelecta. Este tipo de violência estava baseado no “medo” imposto por grupos da Igreja Romana, que entrava no imaginário das pessoas, educando-as conforme lhe aprouvesse, uma vez que ela era das únicas detentoras dos saberes, sobretudo a partir de seus mosteiros, verdadeiras fortalezas do monopólio do conhecimento. Além da pedagogia do medo, através do teocentrismo, a educação medieval prezava os castigos corporais, como assinala o livro *Vigiar e punir*, de Michel Foucault. Nesta obra, o autor relata torturas, decapitações, enforcamentos e incinerações em praça pública para assim educar a

p. 176. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/viewFile/142/103>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

²⁶ MARX, Karl. *18 de Brumário e cartas a Kugelmann*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

população a não refutar os dogmas da Igreja. Essas punições eram feitas “em nome de Deus”.²⁷

A violência da educação medieval perpassava os castigos corporais, atingindo diretamente a força vital da população, “a fé”, não admitindo descontentamentos, consolidando a figura do educador onipotente e onisciente, cabendo aos seguidores ouvir e cumprir o que lhe foi ensinado sem indagações. A educação, bem como as outras instituições sociais são vistas a partir das relações de poder que se inscrevem na própria corporeidade dos sujeitos. Essa ideia fica bem expressa quando Foucault fala a respeito da alma moderna como o esquema correlato ao atual sistema de tecnologias sobre o corpo:

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Realidade histórica dessa alma, que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificados; a partir dela, valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo. Mas não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. O homem de que nos falam e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma ‘alma’ o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo.²⁸

Durante o período renascentista, outro tipo de educação foi sendo implantada, devido à ascensão da burguesia como classe comercial. Porém, sem muitas novidades no que diz respeito aos métodos de violência usados para educar.²⁹ Neste período, foram implantadas as escolas ou a educação leiga e secular, não mais eclesiástica, embora ainda fossem ministradas por padres

²⁷ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 23.

²⁸ FOUCAULT, 1996, p. 31-32.

²⁹ ARANHA, Maria L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2000.

seculares. A educação foi abrangendo um número maior de pessoas. Contudo, ainda permanecia “diferenciada”, pois como sempre a classe detentora do poder era educada para governar, cabendo à classe dominada o conformismo e a obediência. Nesse contexto, está inserida a reforma protestante, que usou a educação como importante instrumento para a divulgação da revolução religiosa, para dar iguais condições de leitura e interpretação bíblica a todos os homens, apesar de poucos terem o privilégio da leitura e da escrita. O próprio ideólogo da Reforma, o doutor Martinho Lutero, trabalhou para a implantação da escola primária para todos. Entretanto, não podemos nos esquecer que essa escola para todos ainda bebia na ideia de educação diferenciada.³⁰

A reação Católica surgiu com o soldado de Cristo Inácio de Loyola (1491), com a fundação da Companhia de Jesus. A ação jesuítica tentava recuperar os adeptos perdidos para as novas confissões, pois essas prometiam mudança de vida terrena, ao contrário dos preceitos da Igreja Católica, que exaltavam a igualdade a todos depois da morte. No Brasil, a Companhia de Jesus, liderada pelo padre Manoel da Nóbrega, usou a pedagogia do medo, através da vigilância dos chamados “gentios”, sendo a criança o alvo principal da educação, afirmando que os jovens aborígenes eram como *tabula blanca*, na qual poderia ser escrito o que conviesse. Posteriormente, tal concepção foi retomada por John Locke e sua teoria da *tabula rasa*.³¹

Os jovens catequizados foram incumbidos de vigiar seus pais contra as práticas canibais e heréticas, delatando-os à ordem jesuítica. Contudo, com o passar do tempo, notou-se que ao aproximar-se da puberdade o jovem “bugre” retornava aos seus antigos costumes, como andar nu, a beberagem e a antropofagia, podendo ser denominada pelos catequistas da época como “puberdade herética”. A fim de evitar esta fase perigosa, os jesuítas procuravam enviar os seus educandos para a Europa, ou seja, para a metrópole, em clausura de aprendizado no Velho Mundo, somente retornando na maturidade. Esta ação causou grandes controvérsias e críticas por parte de clérigos europeus, discriminando os almejantes ao sacerdócio. Finalmente, a instrução na Europa foi proibida aos nativos do Novo Mundo.

³⁰ KEIM, Ernesto Jacob. A educação e a revolução social de Martinho Lutero. *EccoS: Rev. Cient*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 219-237, jan./jun. 2010.

³¹ PRIORI, Mary Del; VENÂNCIO, Renato P. *O livro de ouro da história do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

Além das crianças, não muito diferente foi a educação das mulheres. Como consequência dos nossos colonizadores, a educação feminina era baseada nos afazeres domésticos e dedicação à vida marital, na qual o homem era o chefe familiar, todos os membros da família deviam-lhe respeito e obrigação. Porém, com o surgimento e ascensão da classe comercial, a burguesa, passou à execução de uma educação voltada para os filhos da classe emergente, contudo diferenciada: os “meninos” estudavam separadamente das “meninas”; aos primeiros eram ministradas aulas de Aritmética e às últimas, aulas de costuras, postura, coser e outros. Nota-se que a mulher era preparada desde muito cedo a se ocupar com os afazeres domésticos.

1.2 A violência na educação no Brasil

Com a revolução industrial, apesar de tardia no Brasil, a mão de obra docente, até então formada unicamente por homens devido à sua implantação através da Igreja, aos poucos foi mudando, e as mulheres paulatinamente foram galgando espaço na atividade docente. Elas assumiram primeiramente as aulas voltadas às meninas, como já foi dito, e posteriormente, pela falta de mestres, pois os homens estavam exercendo agora a atividade industrial, mais rentosa, as professoras assumem também as classes dos meninos. No entanto, apenas as classes até dez anos, segundo eles para não haver um despertar amoroso entre alunos e professoras.

Nota-se que a preocupação com a libidinagem entre alunos e professoras estava na própria cabeça daqueles que eram responsáveis pela organização da educação na época. Ao determinarem a idade mínima das professoras em 23 anos, com o requisito de não serem casadas, e com a determinação de que a idade máxima dos alunos para frequentarem tais classes fosse de 10 anos de idade, configuravam um falso puritanismo que era comum das antigas cortes europeias. Outro aspecto salutar era a ideia disseminada segundo a qual o trabalho como professora era apenas um passa tempo, exercido em meio turno, devendo a docente largá-lo imediatamente quando lhe fosse proposto o casamento, compreendido como a verdadeira vocação da mulher.

Tanto a criança quanto a mulher sofreram a violência da educação durante a história, seja pela discriminação – atribuindo-lhes baixa inteligência e subserviência

– seja pela violência impositiva – determinando sua vida como se essa não lhes pertencesse. A educação contemporânea é um retrato das diferentes e tão parecidas educações que a sociedade vem sofrendo durante o transcorrer da história.

As tradições herdadas do período colonial constituem-se fundamentalmente na mentalidade de corte racista tão forte no país. O atual debate a respeito das cotas para afrodescendentes e a derrota no Senado do projeto que previa determinadas ações afirmativas por parte do Estado, exemplificam a complexidade da herança que via na miscigenação algo que deplorava o habitante dos trópicos. A herança pombalina dava mais ênfase à forma do que ao conteúdo. Os ideais liberais eram mais para combater o despotismo da nobreza do que efetivar a igualdade entre as camadas da população das colônias.³²

Isso teve um efeito muito danoso para a compreensão de democracia que veio a desenvolver no Brasil. Aqui essa perspectiva foi construída de maneira oblíqua, as ideias liberais foram adaptadas aos parâmetros do império e, depois, da república com matizes fortemente datadas dos conflitos entre as oligarquias latifundiárias e a nascente elite cidadina.

O conceito de democracia foi adquirindo um caráter “ecléctico e arbitrário”, imprevisível, a partir do momento em que sua interpretação esteve vinculada aos compromissos e conveniências entre e dentro das classes médias e superiores. O país vivenciava, portanto, uma justaposição de uma ideologia modernizante progressista, em um “meio arcaico e retrógrado”. Desde o império, o ensino secundário assumiu um caráter superficial e humanista, havendo uma verdadeira aversão ao ensino profissionalizante, sendo seu conteúdo elaborado em função do preparo de candidatos para ingresso no ensino superior.³³

A velha tradição portuguesa de ver no trabalho braçal uma condição de somenos importância, passou para grande parcela das ações desenvolvidas na área da educação. A participação como prática fundamental de educação para a democracia foi sempre relegada ao segundo plano. O sufrágio universal veio somente em 1988 com a Constituição Democrática, constituindo a cidadania de direito e positivando as condições para que a legislação ganhasse força de Estado.

³² NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. Violência nas escolas: educação para a cidadania e história da educação no Brasil: contrastes e conexões. *Revista Contrapontos*, v. 8, n. 3, p. 381-394, set./out. 2010. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/index>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

³³ NOGUEIRA, 2010, p. 386.

A educação foi marcada pela violência jurídica que excluía a maior parte da população.

A herança de um forte racismo proveniente das idéias de que os índios e os africanos são seres inferiores tem feito com que grande parte do povo seja excluído da participação democrática nos tempos atuais, apesar de grande parcela da população descender desses povos e apresentar características físicas dos mesmos. Nos tempos da colonização, os índios eram considerados irresponsáveis, ou seja, incapazes de exercer a cidadania, difíceis de serem adaptados ao mercado de trabalho capitalista, por serem “preguiçosos” e “perigosos”, devendo ser exterminados ou civilizados. Esse sentimento ainda perpassa as relações na sociedade brasileira, chegando mesmo a se concretizar no brutal assassinato de um índio ou nos massacres em aldeias.³⁴

A educação foi marcada pelos traços da exclusão social que perpetrava a diferença hierárquica entre uma imensa população. Essa hierarquização se dava entre os portugueses e os nascidos na colônia, e entre os próprios nascidos na colônia. A educação se fundamentará sob o estigma de ser uma nação baseada em povos à margem dos processos históricos (índios, negros e portugueses).

³⁴ NOGUEIRA, 2010, p. 387.

2 AS VÁRIAS VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

*O aluno “mata” aula
O professor “mata” as matérias
A morte ronda a escola
Morte da alegria de aprender
Morte do prazer de ensinar
Mortes abstratas
Mortes reais
Vítimas do medo
Reféns da violência
Gerada onde?
De dentro para fora
De fora para dentro?
No “meio”?
Que gerações esta violência gera?
Como dar-lhe sentido,
Transmutar a raiva, mudar o rumo da bala,
Transformá-la em baile, em dança,
Em celebração da vida?*

(Márcia Lage)

A violência constitui um fator predominante nas sociedades desde os tempos remotos. Contudo, devemos atentar para os diversos tipos de violência existentes nos diversos setores da sociedade. Partindo para a educação, nosso objeto precípuo de estudo, é notória a existência de alguns tipos de violência: a violência presumida ou intelecta, a violência propriamente dita, ou violência de fato, e os diferentes tipos de agressividades que vêm embutidas nos referidos tipos de violência anteriormente citados.

A violência presumida ou intelecta é aquela que não mata, mas fere. Ela é muito comum ainda nos tempos atuais, configurando-se naquela postura em que o profissional de ensino se autointitula detentor do conhecimento, não admitindo refutações por parte dos alunos, os quais são forçados a receber uma quantidade muitas vezes excessiva de conteúdos, sem o direito a indagações ou reclamações. Paulo Freire critica aquilo que ele denomina de “a pureza em puritanismo do professor”, ou seja, a hipocrisia em se achar o detentor do saber.³⁵

O professor acaba se colocando em uma espécie de “tablado imaginário”, influenciando na grande ojeriza dos seus alunos, impondo assim uma relação de dominação, na qual o aluno não tem direito a indagações ou curiosidades, sendo inibido de se transformar em um ser crítico, gerando com isso, muitas vezes, o

³⁵ FREIRE, 2002.

surgimento de uma relação de violência recíproca entre educador e educando. A sala de aula passa a ser local de dominação e controle, como demonstrou Michel Foucault, na *Microfísica do poder*, quando afirma que o poder existe fragmentado nos vários setores da sociedade, podendo ser desde a hierarquia professor-aluno até atingir um nível de maior complexidade. A escola, em sua concepção, é uma das várias instituições de controle social, ao lado dos manicômios, das delegacias, das cadeias e dos hospitais, instituições implantadas principalmente após a Idade Média.³⁶ A partir de Foucault, é possível construir um novo domínio teórico: a abordagem da violência nas “microrrelações da sociedade” e nas “relações de poder” presentes nas diferentes redes e lugares – relação entre pais e filhos, escola e trabalho. Na *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire faz uma denúncia crítica à concepção bancária da educação, pautada pelas relações hierárquicas segundo a qual

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.³⁷

Segundo Freire, estudantes e professores devem ser valorizados porque a relação pedagógica não existe sem estes dois atores. Por este motivo, é preciso denunciar o tipo de violência empreendido pelo professor que, muitas vezes, vem disfarçado em doces falas de repreensão, por um olhar ameaçador, reprovador, apelidos ou ironias, indiferença ou preconceitos de cor ou classe social, denominado na atualmente como *bullying*. Outras formas de violência presumida ou intelecta são a imposição de pensamentos políticos ou religiosos, a falta de afetividade ou os castigos corporais usados do século passado (palmatória e congêneres).

O *bullying* é uma palavra inglesa que foi adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la

³⁶ FOUCAULT, 1989.

³⁷ FREIRE, 1987, p. 34.

sob tensão.³⁸ Este termo conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, sendo utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar.³⁹

De acordo com relatos feitos em pesquisa por alunos da *Pós-Graduação em Fenômeno Bullying: abordagem psicanalítica da violência escolar*, um aluno chamado J.P. (5ª série, 11 anos) chorava com certa facilidade, por ser tímido e sensível, não conseguindo responder aos ataques de alguns companheiros da escola que o apelidaram de “bicha”.⁴⁰ J.P. chegou a faltar aulas, alegando que estava doente, pensando até mesmo em mudar de escola devido ao fato de ser alvo de gozações. O preconceito se mostra de diversas formas na sociedade, seja por fatores econômicos, seja por fatores sociais, como o enquadramento a um padrão de beleza pré-determinado pela sociedade, jogando à marginalidade as pessoas que nele não se enquadram (gordo, feio, magro, negro, pobre, gay, etc.). Casos raros como o do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, embora ainda acanhados, tentam atenuar o sofrimento dos estigmatizados e marginalizados sociais.

Atualmente, outro tipo de violência engendrada tanto nas escolas quanto nos meandros da sociedade vem sofrendo uma mutação jurídica em sua nomenclatura, a saber, o preconceito em relação às pessoas homossexuais; este vem sendo tipificado como “Homofobia”.⁴¹ Esta nomenclatura é usada para expor repulsa em relação às ações de pessoas que realizam atos discriminatórios contra pessoas homoafetivas. A homofobia é caracterizada pelo programa governamental *Brasil Sem Homofobia* como um dos tipos de violência que mais prejudicam a sociedade.⁴²

³⁸ FANTE, 2005.

³⁹ “Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros, causando dor, angústia e sofrimento”. VILA, Carlos; DIOGO, Sandra. *Bullying*. Psicologia.com: portal dos psicólogos. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0142.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

⁴⁰ SANTOS, Natália Cristina do Rosário. *Fenômeno Bullying: um olhar reflexivo das organizações escolares*. Disponível em: <<http://analgesi.co.cc/html/t47077.html>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

⁴¹ O Projeto de Lei n. 5.003-b, de 2001, prevê a designação própria de crime para aquelas pessoas que discriminem alguém por motivo de orientação sexual ou de identidade de gênero. SARDINHA, Edson. O que diz a lei sobre homofobia: projeto altera CLT e prevê até cinco anos de prisão para quem discriminar indivíduo por causa de sua orientação sexual. In: CONGRESSO EM FOCO. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/Noticia.aspx?id=19543>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

⁴² Homofobia é “a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero”. WELZER- LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Rev. Estud. Fem*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-472, 2001. p. 465. O Brasil é considerado o país com o maior número de casos de

As escolas são deixadas devido ao preconceito, conforme pesquisas vêm apontando.⁴³ Estudantes de orientação homoafetiva deixam a escola por causa da discriminação por que vêm passando, sendo a violência simbólica e física sua formalização mais evidente. Estima-se que, de acordo com o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe) cerca de 20% dos estudantes homoafetivos que iniciam o ano letivo deixem os estudos por causa da discriminação. As escolas possuem papel determinante na construção social das pessoas. No entanto, elas também possuem um papel normatizador.

A Escola tem importante função no processo de conscientização, orientação e instrumentalização dos corpos da criança e do adolescente. A instituição escolar, ao classificar os sujeitos pela classe social, etnia e sexo, tem historicamente contribuído para (re)produzir e hierarquizar as diferenças. Essa tradição deixa à margem aqueles que não estão em conformidade com a norma hegemônica e, desta forma, não contempla a inclusão da diversidade sexual, proposta na atualidade.⁴⁴

Em matéria veiculada na rede online, Felipe, travesti conhecido por Roberta, 26 anos, diz que acabou largando a escola, no 2º ano do Ensino Médio, depois que um professor fez deboche de sua opção em ser homossexual perante a turma, constrangendo-o. Diz assim, ele:

Ele vivia jogando piadinhas, fazendo insinuações maldosas a respeito da sexualidade, mas nunca tinha sido direto. Certo dia me cansei e lhe perguntei o que tinha contra os gays. Ele se assustou, disse 'nada', mas começamos a discutir até que ele me mandou sair da sala. Envergonhada, saí e nunca mais voltei.⁴⁵

homossexuais mortos devido ao preconceito. CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <<http://www.prsp.mpf.gov.br/prdc/area-de-atuacao/dsexuaisreprod/Brasil%20sem%20Homofobia.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2010. p. 17.

⁴³ Homofobia afasta estudantes das escolas no Rio. *Site de Terra*, 8 set. 2009, Caderno Notícias. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI3962747-EI8139,00.html>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

⁴⁴ SANTOS, Claudiene; RAMOS, Maria Eveline Cascardo; TIMM, Flávia Bascuñan; CABRAL, Daniela Gontijo; LOBO, Tainah Dourado de Miranda. Diversidade sexual na escola e a homofobia: a capacitação de professores como estratégia de intervenção. FAZENDO GÊNERO 8: violência, gênero e poder. Florianópolis: 25 a 28 agosto de 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Santos-Ramos-Timm-Cabral-Lobo_05.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2010.

⁴⁵ Homofobia afasta estudantes das escolas no Rio. 8 de setembro de 2009. SITE DO TERRA. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI3962747-EI8139,00.html>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

Está explícito nos casos anteriormente relatados que a homofobia, que antes era visto apenas como injúria e xingamento agora tomam novas proporções, indo desde o preconceito por orientação sexual à agressão e ao homicídio. “O termo “homofobia” é um neologismo cunhado pelo psicólogo clínico George Weinberg (1972), que agrupou dois radicais gregos: semelhante ομοσ (semelhante) e medo (φοσ) para definir sentimentos negativos em relação a homossexuais e às homossexualidades”.⁴⁶ Esta prática, que não é nova, mas apenas ganha uma nova nomenclatura, funciona como fator precípua para a evasão escolar, na qual tais alunos discriminados, e perseguidos, só conseguem enxergar na desistência de estudar uma saída viável para este tipo de violência simbólica. No entanto, essa não é a melhor das opções, pois a violência está imbricada na sociedade, ou seja, fora dos muros dos colégios é que esta nasce. Muitas das vezes, é no próprio seio familiar que ela surge e é incutida na cabeça dos jovens desde muito cedo.

O preconceito e ojeriza a qualquer forma de manifestação sexual que vá contra aos padrões Patriarcais de uma sociedade tradicional, torna-se uma agressão ao padrão normativo, tido por “normal”. Tipificação penal específica poderá inibir, mas não resolver este tipo de violência, devendo-se antes mesmo de se legislar novas leis contra a homofobia, procurar através da Educação, sendo ela fomentada no seio doméstico ou escolar, extirpar este tipo de preconceito em relação às pessoas que manifestam opção homoafetiva, pois como é de praxe em nosso país, prevalece o *Princípio da Igualdade e Legalidade* em que “todos são iguais perante a lei”, não podendo ser forçado a fazer alguma coisa senão em virtude da lei”.⁴⁷

No Brasil, a violência gerada pelo o preconceito de cor, e de classe social, possui raízes profundas na própria constituição do país.⁴⁸ Podemos tomar como exemplo professores brancos de classe média alta que discriminam seus alunos por serem negros e de baixa renda, ou ainda alunos que descriminam o professor por ser negro e não admitem serem orientados por profissionais que consideram

⁴⁶ Os termos homossexualismo, homossexualidade, homossexual, etc, remetem à formação construída no século XIX, e trazem consigo a forte conotação médico-clínico de caracterização semântica psicopatológica. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas*. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art07_junqueira.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2011.

⁴⁷ SILVA, Alexandre Rezende da. Princípio da legalidade. *Revista Jus Navigandi*. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/3816/principio-da-legalidade>>. Acesso em: 27 dez. 2010.

⁴⁸ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, Instituto nacional do Livro: MEC, 1971.

inferiores por ganhar menos do que eles. Agir preconceituosamente como exemplificado acima foi cominado apenas pela Lei n. 9.459/97, que trata de todos os crimes de preconceito, tidos no nosso ordenamento jurídico como *crimes hediondos*, insuscetíveis de fiança, graça ou anistia, não sendo específicos para os casos ocorridos na educação ou em sala de aula.⁴⁹

Para atenuar a referida guerra, ocorrida muitas vezes em surdina dentro dos muros das escolas, e em virtude da necessidade de melhorar a convivência desses atores ligados à violência, de uma forma ou outra, notou-se a necessidade de uma intervenção educacional e a possibilidade de se efetivar uma *anamnese* na história do povo brasileiro, para procurar entender melhor a gênese desse constructo social. E por ser, o nosso país, um predominantemente de pessoas afrodescendentes, nada melhor do que traçar diretrizes para uma educação que insira a cultura afro-brasileira como disciplina nas escolas, nascendo assim a Lei de Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, n. 10.639/03.⁵⁰

Esta norma jurídica serviu, dentre outras coisas, para relativizar o preconceito religioso quanto aos povos negros,⁵¹ segundo a qual todos, pelo menos em tese, os professores passaram a ter acesso de forma não dogmática, mas sim filosófica à religião afro-brasileira, negando então o etnocentrismo normatizador arraigado na nossa cultura europeizada.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ressalta, nos *Princípios e Fins da Educação Nacional*, Art. 3., IV, que é imprescindível o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.⁵² Podemos, desta forma, ressaltar que o

⁴⁹ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.459*, de 13 maio 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9459.htm>. Vários acessos. Esta lei é conhecida no mundo jurídico como *legislação extravagante*, pois estabelece os crimes de preconceito em geral.

⁵⁰ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 10.639*, de 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Vários acessos.

⁵¹ Não é possível compreender todos os afrodescendentes como um bloco fechado. Suas procedências são variadas. Não existem descendentes de um lugar compreendido como sendo igual para todos. O Brasil é formado por muitos povos, inclusive por muitos povos africanos, é uma multiplicidade de origens negras. CARVALHO, GOMES, João José; Marcus J. M. de; REIS. *O Alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro (c. 1822 – c. 1853)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

⁵² BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394*, de 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Vários acessos.

preconceito nasce no âmago de cada um; cada mudança de paradigma é o primeiro passo para podermos entender melhor o *outro* e aprender com ele, pois cada cultura possui seu modo de produzir subjetividades adequadas conforme seu modo de sentir e compreender a realidade.

De acordo com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a escola tem papel conspícuo na reprodução das desigualdades sociais.⁵³ A escola, nesta perspectiva, não seria uma instituição imparcial que simplesmente seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Ela cumpriria o papel fundamental de legitimação das desigualdades sociais e, conseqüentemente, seria também um veículo de disseminação da violência, ao dissimular as bases sociais, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.

A Escola prolonga os determinismos sociais ditados pela classe de origem, assim como os de género. [...] Contudo, realça a necessidade que as sociedades têm de se reproduzirem (reprodução social é análoga à biológica) e o papel da escola como um dos principais agentes neste processo. Também nos parece importante reflectir sobre o conceito de acção pedagógica como um exercício de violência simbólica de inculcação de arbítrios culturais, assim como sobre a necessidade que as relações de força têm de se ocultarem sob a forma de relações simbólicas.⁵⁴

Tal afirmação nos leva a entender que a educação é realçada pelo papel que lhe fora atribuído desde há muito: ser uma instância reprodutora do *stato quo*. As sociedades reproduzem as normas e as diretrizes socioculturais que mais são de interesse àqueles setores dominantes de uma determinada conjuntura. Bourdieu e Passeron argumentam que este processo se dá através dos dispositivos de *Habitus* e de *Campo*.⁵⁵ Por *Habitus*, Bourdieu considera aquela estrutura fenomenológica que concilia a percepção da realidade interior da pessoa com a realidade exterior, ou seja, com a realidade social. Trata-se de um constructo social que permeia as percepções de tradição e cultura que permitem ao indivíduo apreender de maneira analógica as afinidades entre os agentes e as estruturas sociais. Diz ele que se trata de:

⁵³ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, James. A Reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de Ensino. Lisboa: Veja, [s.d]. 302 p. Resenha de: ROSENDO, Ana Paula. COLEÇÃO RECENSÕES LUSOSOFIA. Covilhão: Universidade da Beira Mar, 2009. p. 55.

⁵⁴ BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 4.

⁵⁵ Bourdieu considera *Habitus* aquela estrutura fenomenológica que concilia a percepção da realidade interior da pessoa com a realidade exterior, ou seja, com a realidade social. Trata-se de um constructo social que permeia as percepções de tradição e cultura que permitem ao indivíduo apreender de maneira analógica as afinidades entre os agentes e as estruturas sociais.

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções*, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...].⁵⁶

Por *Campo*, entende o autor, uma atmosfera em que existem dinâmicas societárias que configuram determinados grupos com distintos posicionamentos sociais, é um lugar específico em que a disputa e jogo de poderes são fortemente potencializados.

Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um habitus e as pressões e estímulos de uma conjuntura. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias.⁵⁷

A configuração entre estas duas situações moldam o processo educacional que tem nas escolas um dispositivo de reprodução daquilo que deseja uma determinada sociedade em um determinado período histórico. A educação formal, desenvolvida a partir de um aparato conceitual e prático, torna-se assim uma das principais instituições mantenedoras e legitimadoras dos privilégios sociais. Desta forma, criam-se a partir da reprodução conformadora esquemas nos quais as estruturas são regidas por estruturas próprias, tanto ao nível simbólico quanto ao nível praxiológico, ou seja, determinadas estruturas possuem características próprias que estão ligadas a outras estruturas que também possuem lógica própria, embora estejam conectadas aos processos de produção e reprodução social da vida mais abrangentes.

O estigma de que a cultura passada pela escola seria superior a qualquer outra corresponde aos modos de reprodução. No entanto, o que condiciona esse processo é a falta de uma escola crítica que não pensa a si mesma. Uma escola que não medita em sua função social, mas somente reproduz as determinações condicionadoras e mistificadas. Neste sentido, o preconceito, seja qual for sua

⁵⁶ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. p. 65.

⁵⁷ SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, n. 20, maio/jun/jul/ago, 2002. p. 64.

tendência, será combatido e relativizado somente se se pensar uma educação problematizadora e crítica.⁵⁸

Alicia Fernandez, no artigo “Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem?”, fala-nos a respeito de “mandatos” que nos são impostos na escola por professores arcaicos, que muitas vezes não são ditos de uma forma agressiva, mas oferecido docemente.⁵⁹ Contudo, marca o aluno para o resto de suas vidas, pois, segundo ela, a figura do professor é de suma importância na construção da subjetividade dos seres humanos.

Outro tipo muito comum de violência nas salas de aula é a violência entre alunos, também por nós elencadas como violência intelectual, muitas vezes incentivada pelos próprios professores, quando, até mesmo sem pensar, incentivam um *ranking* educacional entre os componentes da sala, colocando em ordem numérica a partir do melhor aluno da sala, em ordem decrescente até chegar ao último. O último do *ranking*, na maioria das vezes, perde a motivação de estudar, pois se considera “burro” e incapaz.

As metodologias de testar e avaliar a condição intelectual do aluno, dando-lhe um *status*, um lugar, um altar, uma condecoração dentro de um estabelecimento de ensino, na maioria das vezes não é um bom caminho, visto que ao mesmo tempo em que influenciam alguns, deixam à margem, rotulam, estigmatizam a grande maioria como fracassados ou na linguagem popular da pedagogia arcaica: “alunos orelhudos ou Burros, que nunca serão nada”, ainda que se leve em consideração algumas exceções.

A avaliação é necessária, mas somente ela não determina o nível de inteligência de ninguém. O próprio Einstein foi tido como um aluno relapso e “burro”, na visão de seus professores. No entanto, hoje é consagrado como um gênio da ciência. Podemos também citar Karl Marx, que não tinha um bom desempenho na escola. Contudo, ele escreveu *O capital*, um *bestseller* que todo estudante no mundo acadêmico deve conhecer. Dizer que fulano ou sicrano é o melhor da turma, o primeiro, ou o último, também é um tipo de violência para com o aluno, pois como já foi dito a inteligência se manifesta nas mais diferentes formas. Dizem que

⁵⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 62.

⁵⁹ FERNANDEZ, A. A agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, E. (Ed.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 168-180.

Beethoven, ao olhar uma corda de varal com passarinhos, conseguia ver uma partitura com notas musicais, podendo escrever uma sinfonia.

Freire, ao nos falar sobre o inacabamento do ser, bebido na antiguidade do pensamento socrático, mostra-nos que, se somos imperfeitos em eterna busca do conhecimento, como podemos punir ou exigir a totalidade do saber de um aluno que também busca o conhecimento?⁶⁰ “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”, afirmou Cora Coralina.⁶¹

O abismo construído entre esse professor “dinossauro do saber”, acaba por gerar outro tipo de violência, ou seja, a violência aluno-professor, a chamada violência propriamente dita ou de fato, que tanto fere fisicamente quanto pode matar. Na maioria das vezes, acontece na ânsia do aluno em se defender da imposição e do autoritarismo do profissional de ensino. Diante de outra solução, ele acaba encontrando na violência de fato e na agressividade a única saída para seu problema. Como não consegue argumentar nem exercer seus direitos, muitas vezes o aluno acuado lança mão do que Hobbes explicitou quando afirmou que o ser humano é um ser agressivo, crápula, que tenta submeter o outro à sua vontade.⁶² Assim, somente quando há acordo entre as pessoas pode haver a segurança de todos, trata-se de Estado constitucional. Argumenta Hobbes assim:

Diz-se que um estado foi instituído quando uma multidão de homens concordam e pactuam, cada um com cada um dos outros, que a qualquer homem ou assembleia de homens a quem seja atribuído pela maioria o direito de representar a pessoa de todos eles (ou seja, de ser seu representante), todos sem exceção, tanto os que votaram a favor dele como os que votaram contra ele, deverão autorizar todos os atos e decisões desse homem ou assembleia de homens, tal como se fossem seus próprios atos e decisões, a fim de viverem em paz uns com os outros e serem protegidos uns dos outros.⁶³

⁶⁰ A teoria *do inacabamento do ser*, de Paulo Freire, está baseada na tradição humanista que tem em filósofos como Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel, Karl Marx, Álvaro Vieira Pinto e Karl Jaspers, entre outros, seus referenciais. TEIXEIRA, Helio Aparecido; PAULY, Luis Evaldo. *Reencantar o quê?* Rudolf Bultmann e Paulo Freire: convergências e divergências epistemológicas entre a “demitologização” e a “conscientização”. Relatório de Pesquisa Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) 2005. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005.

⁶¹ CORALINA, Cora. *Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais*. Rio de Janeiro: Global, 2001. p. 28.

⁶² HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

⁶³ HOBBS, 1974, p. 34.

Sem considerar a conhecida falta de percepção dos interesses de classe embutida nas concepções de Hobbes, e mais tarde de Hegel, a respeito da concepção de Estado, fato é que vivemos em um Estado preconizado pela modernidade, ou seja, um Estado Constitucional de Direito. Por isso, evocar as obrigações deste mesmo Estado é tarefa da sociedade como um todo, exigindo-se o cumprimento por meio da problematização em âmbito público.⁶⁴

Contudo, o tipo mais comum de violência é a que surge não só nos ambientes escolares, mas em toda a sociedade, a chamada por nós violência propriamente dita ou violência de fato. Esta modalidade de violência deriva do descontrole da sociedade, que está adoecendo devido ao tráfico de drogas, à criminalidade gerada pela fome generalizada, ao ambiente em que a escola está inserida (bairros favelados controlados pelo banditismo) e à baixa ou nenhuma qualificação profissional em que os jovens se encontram no Brasil. De acordo com a Constituição Brasileira, no Art. 5, cumpre ao Estado efetivar por meio de leis o princípio da igualdade formal e material, isto é, ao Estado cumpre impedir que tratamentos desiguais sejam efetivados a pessoas por motivos subjetivos, tais como a etnia, o sexo, a religião, etc, efetivando ações que tomem a formalidade das leis como prumo para a realização material da igualdade de oportunidades e acesso.⁶⁵

O texto da Constituição Federal, ao dispor expressamente sobre Ações Afirmativas, ao lado de leis que oferecem incentivos a mulheres e deficientes físicos, inaugura a era moderna das Ações Afirmativas no Brasil. Destinamos tópicos específicos mais adiante para tratar do assunto. Nos últimos anos foram realizadas reuniões (em 1996) com setores dos Movimentos Negros, acadêmicos, dentre outros, sob o patrocínio do Governo Federal, produzindo os decretos de 20 de novembro de 1995, de 07 de fevereiro de 1996 e de 20 de março de 1996, voltados para a criação de Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e para a eliminação da discriminação no emprego e na ocupação.⁶⁶

⁶⁴ Habermas considera que o direito é a expressão positiva dos processos de debates e lutas na esfera pública. Em sua Teoria da Ação Comunicativa, Habermas defende que a esfera pública seja o lugar em que os temas sejam discutidos e debatidos a partir da efetiva participação dos grupos interessados nos temas afins, pois o reconhecimento de um determinado assunto necessita ser problematizado para que seja efetivado em termos positivos. HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

⁶⁵ MELO, Osias Tibúrcio Fernandes de. Ação afirmativa: o problema das cotas raciais para acesso às instituições de ensino superior da rede pública. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 9, n. 342, 14 jun. 2004. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/5301>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

⁶⁶ MELO, 2004.

Vê-se que o texto constitucional está imbuído de conotações restritivas a qualquer forma de negatividade dos direitos formais e materiais aos indivíduos que estejam em situação de histórica desvantagem social, o que implica em criações de leis que visem amenizar dívidas históricas com a própria elaboração do país. Por ação afirmativa se quer negar as condições desiguais que há tempos se dão na sociedade brasileira, e esta negação como negação da negação dos direitos que as classes desprovidas dos meios de produção e reprodução da vida foram relegadas na construção do Estado. É uma questão de negar pela positividade legislativa a negação dos direitos formais e materiais a índios, negros, mulheres, crianças, imigrantes, homossexuais, etc.

Outro aspecto relevante no que tange à disseminação da violência nas escolas seria o papel da mídia, pois é comum os filmes *hollywoodianos* mostrarem um ambiente escolar hostil, com gangues e quadrilhas controlando o tráfico e a violência dentro e fora das escolas; também há filmes de ação que exploram tiroteios nas ruas ou em colégios, acabando por banalizar a violência, escondendo dos telespectadores a verdadeira consequência de tais atos de violência. O que os filmes não mostram é o sofrimento das famílias que perderam seus entes queridos em confrontos de gangues, ou seus filhos que se encontram presos em cadeias públicas, vítimas de balas perdidas ou de algum atirador de elite desequilibrado, ou simplesmente vitimados pelo vício do uso das drogas.

Os meios de comunicação têm um caráter de extrema influência no que se refere à proliferação da violência. Ao responder que achava que a vida real era igual aos filmes, o menor nos revela que nos filmes só se mostra o lado aventureiro da história, não relatando o que poderia acontecer após a prática de tais crimes, como prisão, processos, desespero dos parentes das vítimas e risco da própria vida.

2.1 E a violência não cessa

No mês de outubro de 2007, foi exibida uma reportagem pelo jornal da Rede Record de Televisão, na qual contava que, após uma festa em uma universidade do Paraná, foi encontrada morta, na sala de máquinas da piscina da instituição, a estudante de Educação Física Amanda Rossi, de 22 anos, asfixiada.⁶⁷ Ela tinha

⁶⁷ Reportagem da TV Record referindo-se à UNOPAR em 2007. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KpbLnLq5Nt4>>. Acesso em: 3 nov. 2010.

levado uma pancada na cabeça, segundo a versão da perícia da Polícia Civil daquele Estado. A polícia não sabia informar quais os motivos e quem teria praticado o homicídio. Ainda nessa reportagem, o pai da vítima, desolado, afirmava que sua filha não tinha inimigos, e que ele lutara muito para ela pudesse frequentar uma universidade.

A cena passada na televisão me causou grande indignação ao analisar a que ponto chegou a situação de violência no ensino e em que níveis estão a banalização da vida! Mata-se por nada e em qualquer ambiente, seja dia, seja noite! E me colocando no lugar daquele pai que fez um grande esforço para que sua filha cursasse uma universidade, acabando por fim a se culpar por ter incentivado sua filha a estudar, mandando-a de certa forma para a morte. Os colégios e universidades que, no passado, eram sinônimos de segurança, agora atemorizam a todos que de alguma forma estão ligados a eles.

Devemos também ressaltar que muitos dos problemas de violência que ocorrem nas escolas são fruto também da má articulação familiar, pois a família ainda possui um papel preponderante na formação do caráter e comportamento da criança. Como relata Leonardo Boff, os hábitos familiares são formadores da ética e da moral; e os perfis éticos das pessoas são formados pelos costumes e hábitos.⁶⁸ Daí a importância das relações familiares no estabelecimento do caráter das pessoas. Seguindo o pensamento de Boff, percebemos que as relações familiares são de suma importância para a consolidação do caráter do indivíduo, ou seja, uma formação familiar deficitária, na qual os pais não dialogam com seus filhos, não dão exemplo de comportamento em sociedade, propicia que os filhos sigam a sua vida desregrada. Não é que estejamos afirmando que o filho do ladrão será ladrão, ou exaltarmos uma teoria platônica de legitimação de castas, mas essa criança terá muito mais probabilidade de se inserir no mundo do crime ou de ter uma vida desregrada do que o filho de um cidadão enquadrado nos parâmetros pré-determinados por uma sociedade ordeira.

Evidentemente, todas as regras têm exceções, e é por isso que exaltamos o papel conspícuo que a família tem na formação do caráter do indivíduo. E infelizmente nos dias atuais a família encontra-se em baixa, pois cada vez mais se prega o individualismo, a corrida pelo sucesso, o vencer sozinho e a todo custo. Os

⁶⁸ BOFF, Leonardo. *Ética e moral: a busca dos fundamentos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

valores éticos e morais são cada vez mais deixados de lado; ser honesto tornou-se sinônimo de ser careta.

Essa violência gerada em casa, muitas vezes, remonta-nos a tristes histórias de vida, nas quais o aluno pobre vive a pressão e o exemplo de um pai viciado em bebida ou drogas, que agride sua esposa e seus filhos, desempregado, passando diretamente essa carga negativa para a criança que repassa para a escola através da somatização das situações vividas no ambiente familiar. Diante deste cenário, o aluno chega à sala de aula totalmente na defensiva, fechado para o contato com o outro. O professor precisa ser sensível a estas dificuldades para procurar passar estas defesas e auxiliar no desenvolvimento integral do aluno.

Os aspectos psicológicos têm influência preponderante no desempenho do aluno na sala de aula. Uma criança que presencia seu pai agredir e espancar sua mãe no ambiente familiar com certeza terá seu desempenho escolar abalado, podendo desenvolver, desta forma, as chamadas deficiências de aprendizagem, que vão desde a disgrafia, passando pela discalculia, até chegar a distúrbios psicológicos que necessitam de uma intervenção psicopedagógica ou, no limite, um encaminhamento para um profissional específico.

Atualmente, a violência mais comum nas escolas é a violência de fato entre alunos. Ela normalmente é gerada pela somatização dos problemas familiares, como citado anteriormente, pela exaltação da violência feita pela mídia, que influencia a formação de gangues que se integram ao tráfico de drogas, e pela corrupção política, que defende a falsa ideia de que o bom é ser corrupto e truculento. O filme *Tropa de Elite*, lançado em outubro de 2007, e sua segunda edição de 2010, mostra-nos uma violência bem conhecida pelo povo brasileiro: a violência do tráfico e da corrupção policial. Contudo, ao denunciar as agruras sociais em que vivemos, o referido filme acaba fazendo apologia à violência visual, ao retratar os embates nas favelas e a corrupção dos seus personagens, bem como a impunidade. A violência musical, com trilhas sonoras que exaltam os chefes da favela e suas armas potentes, como AR-15, HK-47, metralhadoras ponto 50; tipos de armamento que a polícia não possui, mas que é de porte comum nas mãos do tráfico.

Fica muito difícil a família e a escola disputarem com esse tipo de *marketing* do mal. Ao mostrar as feridas sociais e endeusar o “estado paralelo” na procura da notícia sensacionalista, os meios de comunicação acabam ratificando para nossos

jovens estudantes que existe um caminho mais rápido e rentável de se chegar ao alto sem ser o da educação.

O que podemos lamentar é que no Brasil, principalmente na Bahia, as escolas, tanto estaduais quanto municipais, não estão preparadas para atender situações desse tipo, quando o aluno chega à escola drogado, agressivo ou simplesmente não comparece mais ao recinto educacional. Nenhuma providência é tomada no sentido de procurar a família deste aluno. Mesmo no interior da escola, não existem profissionais especializados para tratá-los.

Apesar de atualmente já se exigir profissionais da psicopedagogia e um psicólogo, além de um pedagogo, nas escolas, poucas escolas – ou quase nenhuma – mantêm tais profissionais no perímetro escolar devido, em primeiro lugar, ao alto custo salarial de manutenção desses profissionais e, por outro lado, à falta de uma legislação específica que determine a formação de uma equipe educacional multidisciplinar específica, formada pelo quadro docente e pelos pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, psiquiatras, agentes sociais e outros, interagindo no ambiente escolar para solucionar os diversos entraves que possam ocorrer.

Segundo Durkheim, a sociedade prevalece sobre o indivíduo.⁶⁹ Ao nascer e se desenvolver, o indivíduo enquadra-se às leis já existentes no mundo. Isto serve como referência à nossa pesquisa, pois os alunos do referido bairro, ao comentarem que praticam atos delituosos, ratificam a ideia acima, segundo a qual a sociedade capitalista de consumo acaba por empurrá-los para um consumismo e modismo sem explicações, no qual ter um celular da moda ou uma roupa bacana torna-se muito mais importante do que se educar ou buscar o conhecimento. Durkheim afirma ainda que é a sociedade, como coletividade, que organiza, condiciona e controla as ações individuais. O indivíduo aprende a seguir normas e regras que não foram criadas por ele. Essas regras limitam sua ação e prescrevem punições para quem não obedecer aos limites sociais. Ou seja, o ser humano se torna humano apenas no contato com outros seres humanos.

Rousseau afirma que o ser humano nasce bom e seu contato com o meio o corrompe. Tal afirmação pode conter certa verdade; contudo não é preponderante, pois muitos desses jovens nascidos e criados em bairros nobres, estudando nos

⁶⁹ VILELA, Leonardo dos Reis. Ciências Humanas: sociologia. *Mundociência*. Disponível em: <<http://www.mundociencia.com.br/sociologia/durkein.htm>>. Acesso em: 20 out. 2010.

melhores colégios particulares, não deixam de cair nessa triste estatística da violência nas escolas e na sociedade.

Segundo pesquisa veiculada no programa *Fantástico*, de outubro de 2007, na Rede Globo de Televisão, o perfil do usuário de drogas no Brasil é branco, com emprego fixo, universitário e de classe social média alta.⁷⁰ Como é possível perceber, o estigma de a violência e o vício em drogas serem característicos da população negra, dos pobres e dos “burros” não condiz com a realidade dos fatos.

Foi ainda publicado no *Jornal A Tarde*, edição do final de outubro de 2007, que o Brasil ostenta atualmente o quarto lugar no *ranking* dos países mais violentos do mundo, segundo pesquisa da ONU no começo de outubro de 2007, ficando atrás somente de países que se encontram em constante guerra, como Iraque e Afeganistão.⁷¹ Este quadro foi ressaltado com ironia e tristeza pelo professor, educador e escritor Edgard Octacílio Oliveira, uma vez que quase subimos ao pódio deste *ranking* que denigre ainda mais a imagem da educação no Brasil perante o mundo.

De acordo com uma pesquisa realizada pela UNESCO, o alto índice de violência nas escolas seria resultado da falta do Ensino Religioso nas escolas. Ensinamentos bíblicos como honrar pai e mãe, respeitar ao próximo e outros são de suma importância para a formação do caráter e cidadania do aluno. Estas afirmações são plausíveis, mas não podemos tomá-la como únicas e verdadeiras, pois contraria alguns princípios constitucionais, apesar de ser amparado pela nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define o Ensino Religioso em caráter facultativo. A Constituição Brasileira garante a liberdade de culto e a nova Lei de Diretrizes e Bases abre espaço para um ensino religioso interconfessional.⁷² Porém, a Lei n. 9.475/97 dá nova redação ao Art. 33 da LDB:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da *formação básica do cidadão* e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o *respeito à diversidade*

⁷⁰ Algo semelhante ocorreu com o uso do crack, que tem aumentado consideravelmente entre as classes altas. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hi1le4VisLg&playnext=1&list=PLB6BAC5E4D9056666&index=18>>. Acesso em: 3 nov. 2010.

⁷¹ JORNAL A TARDE, Salvador, out. 2007.

⁷² BRASIL, 1996, Art. 33.

cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.⁷³ 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. 2º- Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do ensino religioso.⁷⁴

Não diríamos que somente a falta do ensino Religioso nas escolas configura-se um dos motivos para o crescimento da violência, mas a falta da religiosidade em si, ou a falta de fé, pois a fé não se restringe somente a fé em Deus, como diria James Fowler,⁷⁵ mas os diversos tipos de fé que habitam o Ser humano, e neste caso específico, a fé do aluno no professor, a fé no sistema escolar, a fé no futuro, ou seja, os alunos encontram-se céticos a respeito de seu futuro e como forma de defesa, aflora a violência como mecanismo de resistência em muitos desses casos.

A Norma Jurídica, como sempre, é perfeita, porém utópica, pois ela foi feita no mundo das ideias, ou como diria o jurista Miguel Reale, no “dever ser”,⁷⁶ pois na prática é bem diferente. No Brasil, é uma questão cultural copiar leis ou simplesmente elaborá-las ainda que haja a impossibilidade de colocá-las em prática devido ao contexto em que está inserida.⁷⁷ Diferenciar violência da agressividade do aluno se faz necessário, uma vez que agressividade é um componente do aluno, do sujeito humano, sendo necessário à agressividade para aprender ou fazer algo. Para que eu aprenda, tenho de ser agressivo com a minha ignorância.

Segundo Sara Pain, a ignorância é a riqueza do ser humano, ou seja, nós nos damos conta da nossa incompletude; a ignorância não é a ausência do saber, mas a constatação de que o saber está incompleto, que é preciso aprender mais.⁷⁸ Nós mesmos devemos nos indignar com a nossa ignorância, direcionando assim a agressividade para algo produtivo, transformando em algo prazeroso. Freud dizia que o prazer de aprender é maior do que o da relação sexual, do orgasmo sexual.

⁷³ Proselitismo é o nome dado à busca ativa de uma religião por novos fiéis, do grego *proselytos* = “aquele que se aproxima”.

⁷⁴ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.475*, de 22 jul. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm>. Vários acessos.

⁷⁵ FOWLER, James. *Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*. São Leopoldo: Sinodal, IEPG, 1992.

⁷⁶ REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

⁷⁷ SCHWARTZ, Stuart B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial: A suprema corte da Bahia e seus juizes: 1609-1751*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

⁷⁸ PAIN, Sara. *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Segundo pesquisa realizada pela UNESCO, em 2002, o recrudescimento da violência se deu a partir da década de 1980.⁷⁹ Isto nos remete a aspectos do que aconteceu na escolaridade brasileira, ressaltando em primeira mão o surgimento mais claro do construtivismo. Ao mesmo tempo, há o aviltamento da profissão de professor, cada vez ganhando menos, sendo menos valorizado e com poucas perspectivas de serem realmente profissionais aprofundando-se nas teorias e estudos.

Ressaltando ainda a pesquisa da UNESCO, o construtivismo não dá conta da aprendizagem. Segundo Piaget, “só comigo, ninguém chega à escola”. O construtivismo sozinho dá um grande passo e muda o enfoque da oposição clássica entre o inatismo, segundo o qual já temos os conhecimentos dentro de nós, e a concepção de que o conhecimento vem de fora. O construtivismo sozinho não dá conta de modificar a escola, havendo a necessidade da teoria piagetiana se enriquecer com a teoria valoniana, vigotskiana e freireana, bem como outros teóricos aqui não citados, superando assim, as especificidades, ou seja, o uso de uma epistemologia convergente. Segundo Pain, se pelo menos quatro teóricos não forem articulados, não se chegará à visão construtivista total nas escolas.

2.2 Inserção social nas escolas

No decorrer da pesquisa, ficou notório que o problema da educação brasileira tem relação direta com o contexto mundial, haja vista a impossibilidade de uma análise educacional sem estar inserida no contexto histórico global. Desta forma, tentaremos então apresentar alguns fatores que possam atenuar os impactos causados pela violência e formas auxiliares de redução das violências no ambiente escolar.

Como demonstrado, os fatores determinantes foram o econômico e o social, dando-se maior destaque ao segundo, pois age diretamente sobre o primeiro. A inserção da escola na comunidade funciona, *a priori*, como fator fundamental no combate às violências aqui obra elencadas. Ao inserir os membros da sociedade na escola e os fazer entender que o verdadeiro “dono” da escola é a comunidade, torna-se possível conscientizá-los da obrigação da preservação da infraestrutura

⁷⁹ BRASIL, 2003.

escolar, não depredando nem sujando, pois esta consciência será implantada em casa, no âmbito familiar, no qual os filhos, ao verem seus pais como proprietários da escola, terão mais cuidado e mais interesse para com ela. A relação escola/bairro também precisa ser levada em consideração.

Essa interação entre a família (privado) e a escola (público) remete aos debates a respeito da esfera pública. De praxe, os sociólogos vêm com dificuldade uma esfera pública brasileira nos moldes atlântico-norte. Aqui não se tem os elementos que condicionam seu aparecimento. A imprensa no contexto brasileiro é comprometida com determinados grupos de blocos empresariais e não favorecem a necessária liberdade de imprensa que os temas exigem para que sejam lançados à esfera pública, lugar de debates em que participam setores da sociedade. O intuito é que esses temas lançados ao público sejam debatidos com vistas e se tornarem institutos jurídicos correspondentes aos anseios daqueles mesmos grupos que problematizam certas questões. Habermas argumenta que os temas necessitam ser colocados em pauta para que a sociedade se dê conta de que se trata de um tema que implica, de uma forma ou outra, questões nas vidas de todos.

Habermas avalia o surgimento da esfera pública a partir da participação artística que ocorre com determinada ênfase na França pré-revolução.

Na origem da esfera pública burguesa, na sua forma política, encontra-se uma antecessora apolítica e não distintamente burguesa: a esfera pública literária (*literaris - che Öffentlichkeit*) constituía [...] um campo de treino para uma reflexão pública crítica ainda preocupada consigo própria [...]. Em termos sociológicos, observa Habermas, esta esfera pública literária [...] não era, de facto, especificamente burguesa, uma vez que preservava uma certa continuidade com a publicidade envolvida na representação desempenhada na “corte do príncipe”. É na cidade, centro da actividade económica e cultural da sociedade civil, que surge esta variante literária da esfera pública burguesa, cujas principais instituições são os salões, os cafés e as sociedades culturais. A esfera pública burguesa, na sua forma política, surgiu do encontro entre os herdeiros da sociedade aristocrata e humanista, em que se baseava a esfera pública literária, e a camada intelectual da burguesia, na altura em ascensão.⁸⁰

A participação de se dá por meio da palavra escrita e falada pelos meios de comunicação existentes, pois a linguagem pressupõe certo acordo sobre certas palavras. Esse acordo somente é possível quando da disputa e convencimento que

⁸⁰ SILVA, Filipe Carreira da. Habermas e a esfera pública: reconstruindo a história de uma ideia. *Sociologia: problemas e práticas*, n. 35, p. 117-138, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n35/n35a05.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

resgare um mínimo consensual a respeito do tema em pauta. Esses acordos podem se dar através de representantes eleitos que efetivam propostas visando a positividade de certas pautas necessárias e vitais aos grupos representados.

O debate público é pautado pelos grupos que conseguem elevar a esta esfera pública suas demandas. Determinadas questões são difíceis de serem conduzidas até ela porque os grupos proponentes quando provenientes das camadas pobres e desprestigiadas, acabam sendo barrados pelos dispositivos “legítimos” que engendram meios supostamente legais que barram a condução do tema. Dessa forma, a alternativa do debate público se vê cerceada pelas próprias maneiras de legitimar o *statu quo*, ao que restam somente as ações de constrangimento e comoção da opinião pública a partir de atitudes mais drásticas. A ação deve ser comunicativa de algo que permita trazer a atenção para as temáticas referentes, superando assim aquela forma racionalista de instrumentalizar a capacidade de quantificação e qualificação existente nas relações sociais.⁸¹

Habermas endossa a crítica frankfurtiana à razão moderna, porém, a faz não porque a considere de todo ruim, mas sim porque os processos que exigem esse tipo de racionalidade não se restringem aos seus ambientes legítimos, eles interferem em áreas que seria de outro tipo de racionalidade, qual seja, a racionalidade comunicativa. Ele parte da noção marxiana de trabalho e ação teleológica, isto é, o processo de estranhamento que a capacidade de interferência do ser humano na natureza (trabalho) e sua conseqüente interiorização das mudanças materiais na subjetividade (materialismo) e capacidade de interação entre os seres humanos mediada simbolicamente.

Por “interação”, Habermas entende a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação. Nessa dimensão da prática social, prevalece uma ação comunicativa, isto é, “uma interação simbolicamente mediada”, a qual se orienta “segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes”.⁸²

⁸¹ Habermas como herdeiro da Escola de Frankfurt, também tinha como crítica à racionalidade industrial da modernidade o fato desta resumir os processos sociais a meios-fins. HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

⁸² GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 66, p. 125-140, abr. 1999. p. 128.

Para Habermas, a política foi cada vez mais deslocada para a esfera das resoluções tecnológicas e cada vez menos ligada às demandas de resolução de conflitos. As questões éticas foram subsumidas no processo de construção técnica que a industrialização efetivou. Questões ativas no seio da sociedade foram abafadas pela violência que a própria tecnologia ajudava a criar. Difundiram-se as concepções de que por meio das tecnologias os problemas da esfera da linguagem social seriam resolvidos pelo desenvolvimento tecnológico, ou seja, a industrialização traria a solução dos problemas elencados pela ética, não se precisavam encarar as questões desligadas desses processos técnico-científicos, pois com o próprio desenvolvimento material e humano as questões seriam mais bem compreendidas e, por sua vez, trabalhadas com melhores aparatos técnicos. Para o autor alemão,

a causa dos graves problemas da sociedade industrial moderna, para Habermas, não reside no desenvolvimento científico e tecnológico como tal, mas, sim, na unilateralidade dessa perspectiva como projeto humano, que deixa de lado a discussão sobre questões vitais em torno das quais uma sociedade decide o rumo da sua história.⁸³

A violência escolar neste caso ficou também relegada ao plano técnico-científico. A escola se torna lugar de aprendizado a partir de perspectivas que fomentam um tipo de pedagogia que vê em dispositivos domesticadores bons meios de adaptação da pessoa ao sistema vigente. A violência preconizada pela educação que busca interferir no comportamento da criança e do adolescente, permite o surgimento de pedagogias que enfatizam os processos mecânicos e a repetição, sem contar o forte acento na punição. Esse tipo de pedagogia ainda é comum, embora com matizes de violência difusos, isto é, a aplicação de aparatos violentos se dá através de dispositivos morais e coercitivos, os quais desmoralizam aqueles que não são enquadrados nos modelos normativos.

A educação ficou assim refém da cientificidade racionalista que privilegiou os aspectos técnico-científicos em detrimento da interação social pautada pela ética e pelos valores humanos. A educação que visa à comunicação e tem por norte a perspectiva favorável à interatividade humana, constitui nos processos democráticos relevantes agentes de socialização das necessidades dos grupos envolvidos em problemáticas comuns. Assim sendo, a interação entre a comunidade e a vida

⁸³ GONÇALVES, 1999, p. 130.

escolar é fundamental para alicerçar valores que sejam necessários à construção de uma sociedade democrática e participativa.

3 PROGRAMAS SOCIAIS: UMA SOLUÇÃO?

Os programas sociais ajudam a combater os muitos tipos de exclusão social existentes na sociedade brasileira. “Os programas sociais podem ser reconhecidos como organizações complexas, ante os objetivos múltiplos, a descentralização administrativa e de execução e os problemas de coordenação que se encontram aí envolvidos”.⁸⁴ Sua efetividade se dá mediante amplo processo de ação sistêmica que alcança esferas para além do ambiente escolar direto. Assim, os programas sociais que os governos implantam podem auxiliar a vida escolar uma vez que permitem determinada pulverização na vida e no ambiente familiar. Programas governamentais de auxílio podem ter razoável eficácia no planejamento sistêmico dos processos de inclusão. Os programas como *Bolsa Família*, *Fundo de Amparo ao Trabalhador*, *Programa Luz para Todos*, *Escola da Família*, *Bolsa-escola*, etc,⁸⁵ auxiliam as famílias a terem mais possibilidades de terem a criança na escola, e de uma maneira mais eficaz.

Esse tipo de programa governamental teve início, no Brasil, a partir da década de 1990. Desde o governo de Fernando Henrique Cardoso vêm sendo implantados programas dessa natureza. A partir de 2004, o governo brasileiro reuniu uma série de programas em um único formato designado de Bolsa Família, o que permitiu maior abrangência e um único cadastro, facilitando a organização do processo.⁸⁶ É nesse sentido que a violência advinda de muitos dos dramas vividos pela carência socioeconômica são atacados. Trata-se de ação sistêmica que busca enfrentar as adversidades que o histórico de exclusão social cria na biografia dos brasileiros e brasileiras, sem contar os problemas diretamente ligados à violência que sustam os resultados esparsos de ações isoladas.

Com a problematidade vivida em casa, muitas crianças passam pelo processo de socialização na escola buscando se identificar com o mundo

⁸⁴ MARINHO, Alexandre; FAÇANHA, Luís Otávio. *Programas Sociais: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001. p. 5. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

⁸⁵ LANGELLIER, Jean-Pierre. *No Brasil: governo paga bolsa para quem vai à escola*. Rio de Janeiro: Le Monde, 18 de setembro de 2008.

⁸⁶ SCHWARTZMAN, Simon. *Programas sociais voltados à Educação no Brasil: o impacto do Bolsa-Escola*. *Sinais Sociais*, publicação do SESC - Serviço Social do Comércio, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 114-145, maio/ago.

circundante. Esse processo pode, por vezes, conduzir à violência já que a socialização requer a interação da criança e exige desta certa atitude em relação aos seus “colegas”. No processo, aquelas crianças que se sentem inadaptadas passam a reagir violentamente contra o sistema que as exclui, jogando nisso sua própria forma de se sociabilizar, ou seja, para muitas crianças e jovens, a violência acaba se tornando um meio de subjetivação, enquanto para outras se torna um problema de *bullying*.

Fato é que os programas sociais intentam dar suporte social aos dilemas enfrentados de forma concreta no cotidiano, pelas famílias de menor situação econômica. A violência comum ao mundo das classes que formam a base da pirâmide social atinge com força o próprio processo educacional, impedindo com isso a ascensão de pessoas das classes menos favorecidas à protagonização social. Trata-se de uma necessidade em um Estado Democrático de Direito.

3.1 Programas sociais dentro das escolas

A escola se configura como um importante agente social na formação da pessoa para o exercício da cidadania. A necessidade surgida com a democratização e a presente exigência do mercado de trabalho de mão de obra qualificada, em torno do desenvolvimento tecnológico, permitiu amplo desenvolvimento legislativo que redundou na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB). Esta, ligada à Constituição do Brasil, efetivou determinada vinculação da educação com o mundo do trabalho e com a prática social.⁸⁷

O espaço escolar deveria ser compreendido como um lugar de socialização e de aprendizado mútuo de uns com os outros. Trata-se de um espaço institucional organizado com um objetivo específico, isto é, para o aprendizado organizado da cidadania na prática cotidiana dos exercícios interativos entre os vários ambientes envolvidos, quais sejam, o ambiente familiar, a relação professor-estudante, e a relação estudante-estudante. A escola é um dos lugares que necessita ser mudado juntamente com outros espaços, na obtenção de novas perspectivas requeridas a partir das lutas por redemocratização no país, em meados da década de 1970.

⁸⁷ CORRÊA, Carmen Izaura Molina. *Habilidades sociais e educação*: programa de intervenção para professores de uma escola pública. 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008. p. 13.

O ambiente escolar se constitui fundamentalmente como espaço de socialização. Isso significa que a violência vivenciada nestes espaços pode voltar aos ambientes, dos quais ela veio, de forma muito mais agressiva se não for tratada adequadamente. É muito relevante que programas sociais atinjam os ambientes escolares, pois a escolarização não se dá em suspenso à realidade cotidiana de cada estudante. “A escola é um espaço privilegiado para a ocorrência de um conjunto de interações sociais que se pretendam educativas, já que o contexto escolar segue-se ao familiar na contribuição da aprendizagem de desempenhos sociais”.⁸⁸ Os programas sociais necessitam agir em conformidade a essa relação, ou seja, o ambiente familiar e o ambiente escolar, pois eles estão imbricados de forma muito relacional.

Os programas não se definem simplesmente pela formatação estatal, mas são ações provenientes da própria sociedade civil e dos muitos órgãos internacionais. Todos os esforços para a efetivação de um lugar em que a cidadania seja aprendida de forma eficaz, não resumem às ações governamentais. A violência vivenciada nos meios familiares e comunitários atinge as escolas de forma sistêmica, pois se trata de uma ampla rede interligada aos educandos. Relações de conflitos, de afetividades, de aprendizados, etc., são vivenciadas em vários âmbitos da vida social, principalmente nas escolas. Por isso, a participação de instituições não governamentais e ações da sociedade civil como um todo são muito importantes na obtenção de um ambiente escolar em que a violência seja conotada como a anti-cidadania.

3.2 Alguns exemplos de Programas Sociais

Programas sociais implantados dentro da escola também podem contribuir para, se não acabar, pelo menos atenuar a onda de violência que assola as escolas no Brasil. A promoção de atividades, como esportes, artes, música e ações de cidadania, preenche o tempo ocioso do aluno, mantendo-os entretidos com os novos afazeres. Dessa forma, não há tempo para o envolvimento com drogas ou entrosamento em gangues. Já existe um programa conhecido por *Paz nas escolas*,

⁸⁸ CORRÊA, 2008, p. 13.

que conta com o incentivo da UNESCO, visando todo um acompanhamento com o intuito de formar cidadãos.⁸⁹

Pode-se citar como exemplo de ação para diminuir a violência nas escolas, bem como a evasão escolar, que acaba por empurrar as crianças e seu tempo ocioso para práticas delituosas, que conseqüentemente andam de mãos dadas com a violência, o projeto promovido pelo Ministério Público, na pessoa do Promotor de Piratininga/BA, Dr. Gildásio Rizeiro de Amorim. Este projeto pune os pais com a perda do *pátrio poder*, caso não mantenham seus filhos nas salas de aula, amparando-se no Art. 246 do Código Penal, que comina o crime do abandono intelectual.⁹⁰ Contudo, do ponto de vista civil, o promotor amparou-se no Art. 243 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante o direito à educação da criança, cujo não cumprimento incide na perda do pátrio poder, ou seja, a perda da guarda da criança. Devido a esse trabalho de conscientização dos pais sobre a questão e as conseqüências do analfabetismo e o risco do envolvimento com as drogas e o aumento da violência, o promotor conseguiu reduzir na cidade de Piratininga, interior baiano, os índices de evasão escolar.

Um projeto desenvolvido com sucesso na cidade de Valença, na Bahia, leva o nome de *Respeito acima de tudo*. Ele conta com o apoio Instituto de Educação Social e Tecnológico de Valença (IESTE), consistindo em dar aulas gratuitas em Artes Marciais, através do Clube de Karatê-Dô de Valença, onde o faixa preta de segundo dan Edézio Santos ensina a crianças e adolescentes em situação de risco social, não apenas uma arte marcial, mas sobretudo um estilo de vida, através de aulas sobre a filosofia oriental.⁹¹ Santos orienta sobre a importância da tolerância e vivência em sociedade, o verdadeiro valor e a necessidade do conhecimento e os estudos, o valor real da urbanidade, deferência e respeito mútuo. Para participar do projeto, toda criança ou adolescente deve apresentar o comprovante de matrícula escolar, como forma de diminuir a evasão escolar. Também desde o ano de 2000, através de palestras sobre tóxicos e entorpecentes nos colégios públicos e particulares, o projeto alerta os alunos do Ensino Fundamental e Médio contra os

⁸⁹ DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. *Paz: como se faz?* Semeando cultura de paz nas escolas. Brasília: Governo do Estado de Sergipe: UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

⁹⁰ JORNAL A TARDE, Salvador, maio de 1997.

⁹¹ AGUIAR NETO, Francisco Carlos de. Educação através do esporte: Projeto Social Respeito Acima de Tudo. In: BIBLIOTECA Virtual de Escritores: www.escrita.com. Disponível em: <http://www.escrita.com.br/leitura.asp?categoria=Biografias&Texto_ID=14326>. Acesso em: 21 jan. 2011.

riscos do uso das drogas, bem como a violência e o despertar para consciência cidadã.

Ações como esta ocupam o tempo ocioso dos jovens estudantes, proporcionando a socialização e inserção na sociedade através do esporte e dos estudos. Em setembro de 2007, os alunos/cidadãos conseguiram trazer sete medalhas no campeonato baiano ocorrido na Vila Militar do Dendezeiro, na capital do Estado da Bahia. Incentiva-se, desta forma, o aluno/atleta, demonstrando que realmente vale a pena investir na educação, no esporte e na cidadania.

Outro método de combate à violência nas salas de aula desenvolvido pela pedagoga Luzia Mara Silva Lima, aplicado a alunos da 5ª série da Escola Albertina Fortarel, de Jundiaí/SP, está sendo implantado na rede estadual de São Paulo. O treinamento de 230 mil professores começou em abril de 1996 e se expandiu pelo Brasil. A redução da violência e do estresse a partir dos exercícios de Kung-Fu aplicados durante as aulas de Educação Física em Jundiaí/SP foi tão satisfatória que se tornou exemplo e justificativa para outra iniciativa. E, desta vez, arrojada. O método que gerou o livro *O Tao da educação*, da pedagoga e ex-campeã mundial de Kung-Fu, Luzia Lima, será implantado nas escolas estaduais de São Paulo a partir deste mês.⁹²

Em 1996, por meio da milenar prática do Kung-Fu aplicada pela pedagoga, alunos com problemas de comportamento, da 5ª Série da Escola Estadual Albertina Fortarel, conseguiram superar a barreira da agressividade, melhorar a concentração e desenvolver o conceito de trabalho em equipe. Segundo a ex-campeã, o trabalho focou aqueles estudantes que estavam com estresse. O livro *O Tao da educação* traz a experiência realizada nesta escola,⁹³ resultado da tese de doutorado em Psicologia Educacional, realizada pela autora na Unicamp.

Luzia Lima já era conhecida por seu desempenho nas artes marciais, além da realização de palestras em todo o Brasil e no exterior, nas quais valia-se de seus conhecimentos e experiências em psicodrama, psicopedagogia e filosofia oriental e no Tai-Chi-Chuam. Ela campeã mundial de Kung-Fu em 1995, na China; campeã internacional em 1993, em Los Angeles; campeã sul-americana em 1994, no Peru; e

⁹² LIMA, Luzia Mara Silva. *O Tao da educação: a filosofia oriental na escola ocidental*. São Paulo: Ágora, 2000.

⁹³ LIMA, 2000.

pentacampeã brasileira em 1998. Segundo Luzia Lima, o que foi transmitido aos professores da rede de ensino não foram exercícios de Kung-Fu, mas movimentos físicos baseados na filosofia oriental.

Marcelo Rezende Guimarães, em seu artigo na revista *Construir notícias*, aponta-nos outro caminho para a atenuação da violência nas escolas, apontando um projeto denominado *Oficinas da paz*, um lugar de fazer pensar, redescobrir, reinventar novas formas de ver e rever a prática de construção da paz.⁹⁴

⁹⁴ GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *Construir notícias*, ano 3, n. 17, jul./ago. 2004.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir que, em relação à violência gerada nas salas de aula, diversos fatores são elementos deflagradores, não havendo o único preponderante, e que o fator social está diretamente ligado aos fatores econômicos que acabam por empurrar os jovens estudantes para o mundo da violência. A mídia, a moda e os novos costumes também têm sua parcela de culpa na proliferação da violência.

Contudo, um fator preponderante sem dúvida seria a banalização da violência, em que valores do passado foram esquecidos ou não foram inseridos na educação do jovem da atualidade. Noções de cidadania, antes eram disseminadas no seio da família, acabaram se perdendo no modismo e grande “badalação” da atual sociedade. Estigmatiza-se hoje que um jovem aluno educado, parcimonioso, como “careta”, devendo exaltar aquele jovem dominador, predador ou autossuficiente, voltando à antiga teoria de Darwin, segundo a qual a lei do mais forte era o carro chefe da vida no mundo.

Uma das maneiras eficazes de erradicar a violência das escolas e da sociedade em geral seria combatê-la na causa, dissolvendo seus agentes causadores, os elementos psicológicos inumanos componentes do ego; porque, neste cosmo relativo existe a lei de causa e efeito. E, naturalmente, cessando a causa, cessa o efeito. É preciso incluir nos currículos escolares e programas de ensino proposta de conscientização acerca da origem e consequência da violência entre os seres humanos; estabelecer atividades educativas, profiláticas, etc., para enfrentamento e erradicação da violência, diminuiria consideravelmente as ocorrências de violência escolar, pois a quebra de tabus evitaria a corrente banalização da violência em todos os setores da sociedade. Concomitante a tal ação, acabaríamos eliminando o ego, causa dos defeitos, cessando a violência, que é seu efeito, conforme já foi dito.

Enquanto a sociedade não se decidir a combater a violência no seu nascedouro, na causa, eliminando os agregados psíquicos de dentro de si mesmos, é preciso estabelecer programas alternativos de combate desta; mesmo que seja no efeito, para amenizar seus resultados catastróficos; antes que seja tarde demais e a massa social vá ao caos, voltando à barbárie. Um programa eficaz de combate à violência pode ser feito de dois modos interativos, concomitantes e permanentes, em

duas frentes. O primeiro seria o combate constante no efeito desta, com prevenção e com repreensão, dependendo de onde ela esteja situada na cena do crime, no seu movimento que vai desde a intenção até a prática da delinquência. O segundo seria o combate constante e intenso na causa, com educação revolucionária, calcada nos princípios morais, espirituais e éticos; com base na filosofia, na cosmovisão de Einstein, na psicologia e na mais nova psicopedagogia, de mãos dadas com as demais ciências que venha a acrescentar na luta contra a violência, dentro e fora do âmbito escolar.

Como já foi explicitado anteriormente, a implantação da Lei n. 10.639/03 também serviu como um meio de diminuição da violência que existe contra os negros, chamados de afrodescendentes no Brasil. Ao ser obrigatória a implantação das diretrizes do ensino afro-brasileiro nas aulas de história, acabou desmistificando a cultura e religiosidade que, por séculos, foi mostrada de maneira pejorativa pela versão dos dominadores, levando as pessoas com menor conhecimento, ou ofuscada pelas falsas verdades dogmáticas, a formar estereótipos das nações africanas e a inculcação de preconceitos, que para nós também é uma vertente das diversas violências que permeiam o ambiente escolar.

Para tentar mudar o quadro atual de violência nas salas de aula, deve-se imperar o respeito mútuo, implantar a consciência constitucional que todos nós somos iguais perante a lei e perante o criador e que não existe, segundo a filosofia oriental, nas palavras de Funakoshi Seichim, um ser/homem onipotente, ou seja, invencível: sempre existirá alguém mais inteligente, mais forte em determinados ramos da vida e, por isso, devemos usar a regra de ouro,⁹⁵ respeitando os outros da mesma forma que desejamos ser respeitados.⁹⁶

Nossa labuta deve unir todos os profissionais de educação (professores, coordenadores, diretores e vice-diretores) bem como a sociedade local e as autoridades constituídas (Legislativo, Executivo e Judiciário) para tentarmos, desta forma, transformar a realidade assustadora em que se encontra a nossa educação na Bahia e no Brasil.

⁹⁵ WHITMAN, Christy. *O jovem Martin Luther King*. São Paulo: Nova Alexandria, 2004.

⁹⁶ Funakoshi Seichim foi o criador do Karatê Shotokan, trazido para a América no começo do século XX. AMADOR, Vincent. *The Reiki Ryoho Plain and Simple: a guide to usui Reiki Ryoho*. Disponível em: <http://newagewizard.com/freebooks/reiki_ryoho.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2011.

Ao invés de cada entidade de classe tentar melhorar a educação do seu jeito, deve-se, *a priori*, ser discutida a atual situação das violências na educação de maneira aberta e comunal e como um problema que é de todos nós e não só a uma parcela da sociedade. Combater a violência é preciso e urgente, sendo através de Projetos Sociais, Organizações Não Governamentais, entidades de classes, sindicatos, associações, poderes constituídos ou meramente interessados... Não importa! A verdadeira importância é saber que algo precisa ser feito e ações isoladas com certeza não conseguirão atingir o foco da problemática. Somente juntos, toda a sociedade, é que poderemos sanar um problema que tem raízes históricas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR NETO, Francisco C. *Vivendo e lembrando: memórias, poesias, histórias e filosofia*. Salvador: IEST, 2010.
- ANDRADE, Andréia B. et al. *A relação entre a prática e a realidade do aluno*. Bahia: UNEB/Campus V, 2001.
- ARANHA, Maria L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2000.
- ARQUIVO do Colégio Clemenceau Teixeira. Valença/BA.
- BARRETO, Ana L. V. A avaliação da aprendizagem escolar: fios e desafios. *Revista de Educação CEAP*, n. 23, dez. 1998.
- BOFF, Leonardo. *Ética e moral: a busca dos fundamentos*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Violência nas escolas: reprimir, prevenir ou transformar?* Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.459, de 13 maio 1997*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9459.htm>. Vários acessos.
- _____. *Lei n. 10.639, de 9 jan. 2003*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Vários acessos.
- _____. *Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Vários acessos.
- _____. *Lei n. 9.475, de 22 jul. 1997*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm>. Vários acessos.
- CABRINI, Conceição A. et al. *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2005.
- COHN, Gabriel (Org.). *Weber: sociologia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CORRÊA, Carmen Izaura Molina. *Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública*. 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.
- FANTE, Cléo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.
- FERNANDEZ, A. A agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, E. (Ed.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *Construir notícias*, ano 3, n. 17, jul./ago. 2004.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora*. Lisboa: Presença, 1973.
- JORNAL A TARDE, Salvador, maio de 1997.
- _____. Salvador, out. 2007.
- LANGELLIER, Jean-Pierre. *No Brasil: governo paga bolsa para quem vai à escola*. Rio de Janeiro: Le Monde, 18 de setembro de 2008.
- LIMA, Luzia Mara Silva. *O Tao da educação: a filosofia oriental na escola ocidental*. São Paulo: Ágora, 2000.
- LIVRO de Ocorrência Policial da Delegacia de Polícia de Valença. 2000-2003.
- MARINHO, Alexandre; FAÇANHA, Luís Otávio. *Programas Sociais: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 3 mar. 2011.
- MARX, Karl. *O capital: livro primeiro: o processo de produção do capital*. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.
- PAIN, Sara. *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- PILLET, Nelson. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º Grau*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 11. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- PRIORI, Mary Del; VENÂNCIO, Renato P. *O livro de ouro da história do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria L. O.; OLIVEIRA, Márcia G. M. *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim, Weber*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- RAPHAEL, Samuel. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 19, 1990.
- REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- REPORTAGEM da TV Record referindo-se à UNOPAR em 2007. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KpbLnLq5Nt4>>. Acesso em: 3 nov. 2010.
- REPORTAGEM Jornal Nacional. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hi1le4VisLg&playnext=1&list=PLB6BAC5E4D9056666&index=18>>. Acesso em: 3 nov. 2010.
- RIBEIRO, Dinalva Mota et al. *Relacionamento entre a escola e a comunidade*. Bahia: UNEB/Campus V, 2001.
- SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Psicologia Social na Escola: as contribuições de G. H. Mead. *Psicologia & Sociedade*, v. 1, n. 17/28, jan./abr. 2005.
- SCHWARTZ, Stuart B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial: A suprema corte da Bahia e seus juizes: 1609-1751*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SCHWARTZMAN, Simon. Programas sociais voltados à Educação no Brasil: o impacto do Bolsa-Escola. *Sinais Sociais*, publicação do SESC - Serviço Social do Comércio, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 114-145, maio/ago.

SOUZA, Jessé de. *Caminhos*, Goiânia, ed. da Universidade Católica de Goiás, v. 3, n. 2, p. 173-195, jul./dez. 2005.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, Azoilda L.; SANTOS, Rafael (Orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VILA, Carlos; DIOGO, Sandra. *Bullying*. Psicologia.com: portal dos psicólogos. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0142.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

VILELA, Leonardo dos Reis. Ciências Humanas: sociologia. *Mundociência*. Disponível em: <<http://www.mundociencia.com.br/sociologia/durkein.htm>>. Acesso em: 20 out. 2010.

WHITMAN, Christy. *O jovem Martin Luther King*. São Paulo: Nova Alexandria, 2004.