



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RONALDO DE SOUSA ALMEIDA

ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
FREUD, KANT, ADORNO

FORTALEZA

2015

RONALDO DE SOUSA ALMEIDA

ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
FREUD, KANT, ADORNO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Enéas Arrais Neto.
Coorientação da Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- A45e Almeida, Ronaldo de Sousa.
Elementos para uma reflexão sobre a violência na escola : Freud, Kant, Adorno / Ronaldo de Sousa Almeida. – 2015.
150 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Prof. Dr. Enéas Arrais Neto.
Coorientação: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes.
- 1.Violência na escola – Fortaleza(CE). 2.Adolescentes e violência – Fortaleza(CE). 3.Jovens e violência – Fortaleza(CE). 4.Mediação – Fortaleza(CE). 5.Disciplina escolar – Fortaleza(CE). 6.Ambiente escolar – Fortaleza(CE). 7.Educação moral – Fortaleza(CE). 8.Estudantes do ensino médio – Fortaleza(CE) – Atitudes. I. Título.

RONALDO DE SOUSA ALMEIDA

ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
FREUD, KANT, ADORNO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 15/06/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Enéas Arrais Neto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a. Dr.^a. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a. Dr.^a. Lydia Maria Pinto Brito
Universidade Potiguar (UNP)

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos,

Aos gestores, professores, funcionários e alunos das escolas participantes desta pesquisa, pelas reflexões, indagações e anseios compartilhados.

Aos professores e colaboradores da UFC e do LABOR com os quais compartilhei momentos felizes, bem como amadureci as discussões referentes ao meu projeto de pesquisa e tantas outras questões.

Ao professor Dr. Enéas Arrais, meu orientador (por quem tenho significativa admiração), tanto pelo seu trato com os orientandos, como pela sua inquestionável intelectualidade, cujas orientações nas reuniões, disciplinas e estudos foram cruciais para o meu desenvolvimento intelectual e para o desenrolar desta pesquisa.

À professora Dra. Fátima Nobre, que gentilmente aceitou nosso convite para coorientação neste estudo. Sua disponibilidade, entusiasmo, conhecimento e preocupação para o refinamento das reflexões deste trabalho foram imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

Aos professores Dr. Adauto Lopes, Dr.^a Marina Dias e Dr.^a Lydia Brito, que prontamente aceitaram nosso convite para compor a banca examinadora desta Tese e compartilhar suas experiências e conhecimento conosco.

Aos(às) companheiros(as) do Instituto Aliança e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, pelas discussões e reflexões acerca do papel da escola na formação integral e integrada de adolescentes e jovens. Tais discussões também foram importantes para as reflexões acerca do tema.

À minha família, e em especial à minha querida Mãe, cuja história e dedicação em seus 30 anos de magistério foram fundantes para o meu direcionamento profissional ao campo da Educação. Sua trajetória de vida e sua luta por uma educação humana sempre me serviram de incentivo e inspiração em todas as questões da vida.

“O século XXI caminha em direção a uma escola onde o aluno seja ouvido e considerado. Uma escola para o aluno, dirigida para o seu desenvolvimento, tendo como alvo a vida, em todas as suas dimensões. [...] Uma escola que não se acovarde diante das perguntas mais difíceis, como a morte, o tempo, a dor, a *violência*, a discriminação social, racial, religiosa, mas que construa espaços onde estas questões sejam discutidas, pensadas. Enfim, uma escola viva, alegre, corajosa, sempre aberta a novas questões.”

(Viviane Mosé)

RESUMO

O trabalho tem como questão de pesquisa a violência na escola envolvendo jovens e adolescentes do Ensino Médio, cuja intervenção empírica ocorreu em oito escolas públicas estaduais de Fortaleza. Para desenvolver tal questão partimos do pressuposto de que, embora o homem tenha, na sua essência genérica, um viés para a violência, esta pode ser sublimada, evitada e/ou superada, principalmente no âmbito escolar que se configura como uma mediação central para a formação do homem, sem excluir, é claro, outras instituições como a família, as organizações sociais, a religião, o Estado, etc. Para a nossa fundamentação, remetemos como fio teórico condutor elementos de análises postulados por Freud, Kant e Adorno. A partir de Freud destacamos o caráter da natureza das pulsões humanas, (sobretudo em seus aspectos negativos) e seu respectivo confronto com a cultura/civilização como um dos fatores que desencadeiam processos violentos, porém tais impulsos, para Freud, podem ser controlados se as crianças forem ensinadas a enfrentar a civilização tornando-se um ser moral e social. Em Kant, ressaltamos o imprescindível papel da educação para a formação da consciência moral e autônoma. Segundo Kant, o homem tem uma disposição natural para a animalidade, sociabilidade e moralidade; a educação disciplinar e moral no sentido da orientação às crianças e aos jovens é uma mediação essencial para o esclarecimento e autonomia do homem, tirando-o da sua natureza selvagem. Em consonância com Adorno, seguimos o fio condutor desta análise, destacando a educação esclarecida e autônoma como mediação necessária para evitar e/ou superar a violência, principalmente aquela na forma da barbárie. O estudo de caráter qualitativo, mergulha no universo de oito escolas públicas estaduais de Ensino Médio para descortinar as relações entre os segmentos escolares e saber quais os principais motivos das violências praticadas nas escolas pesquisadas e quais ações são adotadas nessas escolas para trabalhar a questão. A partir dos nossos achados propomos a institucionalização de espaços concretos de discussão sobre a temática para prevenir, esclarecer e dar encaminhamento às ações formativas. Defendemos ainda que o caminho para buscar e garantir a paz passa pela minimização e/ou eliminação das condições que possibilitam as violências e a principal estratégia para a educação (e, sobretudo, para a escola) é instituir um tempo pedagógico para promover debates e diálogos críticos e reflexivos permanentes, não somente como

meios para esclarecer, prevenir e superar atos violentos praticados por adolescentes e jovens, mas, acima de tudo, nos parâmetros advogados por Kant e Adorno, proporcionar-lhes uma formação realmente humana: livre, esclarecida e autônoma. Essa formação certamente evita a exteriorização dos impulsos humanos negativos, principalmente em relação à violência.

Palavras-chave: Violência. Educação escolar. Esclarecimento. Autonomia. Formação humana.

ABSTRACT

The thesis aims to outline the issue of school violence involving youth and adolescents of high school, whose field research took place in eight elementary public schools in Fortaleza. To develop such question, we assume that, although man has, in its generic essence, a bias for violence, this can be sublimated, avoided and / or surpassed, especially in the school setting, which is configured as a central mediation for the formation of man, without excluding, of course, other institutions such as family, social organizations, religion, the State etc. For our reasoning, we refer to theoretical analyzes guiding elements postulated by Freud, Kant and Adorno. From Freud, we emphasize the character of the nature of human instincts (especially in its negative aspects) and its respective comparison with the culture / civilization as one of the factors that trigger violent processes. In Kant, we emphasize the vital role of education in the formation of moral and autonomous consciousness. According to Kant, man has a natural disposition to animality, sociability and morality; disciplinary and moral education in the sense of the orientation to children and young people is an essential mediation for clarification and autonomy of man, taking it out of its wild nature. Corroborating Adorno, we follow the guiding thread of this analysis, highlighting the independent and enlightened education as a necessary mediation to prevent and / or overcome violence, especially that in the form of barbarism. The qualitative study also delves into the universe of eight elementary public high schools to uncover the relationships between the school segments and know what are the main reasons for the violence practiced in the schools surveyed and what actions are taken in these schools to work the issue. From our findings, we propose the institutionalization of concrete spaces of discussion on the subject to prevent, clarify and give referrals to training actions. We defend that the way to seek and ensure peace passes by minimizing and / or eliminating the conditions that enable violences, and the main strategy for education and, above all, to school, is to establish a teaching time for engaging in permanent critical and reflexive discussion, not only as a means to clarify, prevent and overcome violent acts committed by young people, but, above all, according with Kant and Adorno, provide them with a truly human development: free, enlightened and autonomous.

This training certainly avoids the externalization of negative human impulses, especially in relation to violence.

Keywords: Violence. School education. Enlightenment. Autonomy. Human formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Relação das escolas participantes	85
Quadro 2 –	Casos mais comuns de violência na escola.....	86
Quadro 3 –	Motivos/razões para a violência na escola.....	89
Quadro 4 –	Condução das questões de violência na escola	92
Quadro 5 –	Papel da escola no trato das questões de violências.....	97
Quadro 6 –	Estratégias de prevenção da violência escolar	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	Ceará
CEEC	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
FACED	Faculdade de Educação
IA	Instituto Aliança com o Adolescente
LABOR	Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Qualificação Profissional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais
PAC	Programa Aprendizagem Cooperativa
PGP	Programa Geração da Paz
PPDT	Programa Professor Diretor de Turma
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNP	Universidade Potiguar

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA EM TEMPOS DE “RELAÇÕES LÍQUIDAS”	22
2.1	Discussão acerca da violência humana: condição natural ou social?	23
2.2	A violência e a fragilidade humana na sociedade contemporânea com destaque ao contexto escolar	33
2.3	A banalização da violência na sociedade brasileira.....	40
3	A AQUISIÇÃO DA HUMANIDADE EM CONTRAPOSIÇÃO À VIOLÊNCIA NAS DIMENSÕES PSICOLÓGICA (FREUD), MORAL (KANT) E SOCIAL (ADORNO)	51
3.1	Freud: a natureza das pulsões humanas como um dos fatores que originam a violência	52
3.2	Kant: a educação disciplinar e moral como freio à natureza selvagem do homem	64
3.3	Adorno: a educação esclarecida e autônoma como mediação para evitar e/ou superar a barbárie.....	70
4	EXPRESSÕES DE AÇÕES VIOLENTAS NAS ESCOLAS: UM OLHAR EMPÍRICO	78
4.1	O recorte empírico e o percurso metodológico	79
4.2	O resultado e a análise das falas dos sujeitos.....	85
4.3	A realidade prática confrontada com a perspectiva teórica	99
5	EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA: PREVENÇÃO E/OU SUPERAÇÃO DOS IMPULSOS NEGATIVOS DO HOMEM RELATIVOS À VIOLÊNCIA	108
5.1	Novas e antigas demandas para a educação no século XXI	109
5.2	O Ensino Médio público brasileiro e a necessidade da formação integral.....	116
5.3	Educação escolar para a formação humana.....	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	141

APÊNDICE A – TÓPICOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORES E GESTORES.....	148
APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO – ABERTO	149
APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NA ESCOLA.....	150

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da questão da violência, destacando a sua incidência na escola envolvendo jovens e adolescentes do segmento de Ensino Médio, em oito escolas públicas estaduais localizadas em Fortaleza. Tem como fundamento teórico elementos das postulações de Sigmund Freud, Immanuel Kant e Theodor Adorno.

Nos anos de 1990, a discussão da temática sobre a violência no Brasil esteve bastante relacionada ao processo de redemocratização do país, pois com o crescimento das cidades e a crescente demanda pela conquista dos direitos sociais, civis e políticos, naturalmente acirraram-se as lutas e disputas de parcelas significativas da população (outrora inseridas subalternamente nesses processos) por acesso e garantias dos seus direitos, dentre os quais: a necessidade do aprimoramento da saúde, da educação, da segurança pública, do combate à violência e, em especial, aquelas que ocorrem nas escolas.

Por conseguinte, embora não seja assunto novo, nos últimos anos, no Brasil, tem-se feito muita discussão em torno da violência, principalmente nas escolas. Apesar de alguns estudos tratarem do tema já na década de 1980, é na década seguinte que o tema ganha espaço no debate público¹ destacando as questões relacionadas à violência, sobretudo nas escolas dos grandes centros urbanos.² Tais análises enfatizam a complexidade da temática, mas, acima de tudo, convergem para a defesa do caráter dos trabalhos pedagógicos preventivos necessários como estratégia principal de enfrentamento da violência escolar. Essa é uma das ideias defendidas no presente estudo.

Portanto, encarada como uma das questões mais perturbadoras no âmbito escolar, a violência manifestada entre os adolescentes e jovens tem sido amplamente debatida, na medida em que se reconhece que os seus reflexos

¹ MARTINS, José de Souza. Linchamento, o lado sombrio da mente conservadora. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 11-26 out. 1996; PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 7-25, set. 1997; SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998; ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

² A explosão populacional e o crescimento da violência nos centros urbanos fizeram com que o olhar para as questões ligadas à violência na escola fosse aguçado em boa parte dos estudos desenvolvidos na década de 1990.

incidem negativamente na qualidade da educação, no rendimento dos alunos e na construção daquilo que se convencionou chamar de “cultura de paz”.

Investigar a dimensão conflituosa e contraditória das relações sociais e educacionais, na forma como vêm se apresentando, é de fundamental importância para descortinar o fenômeno da violência na escola e repensar o papel das instituições de ensino no trato da questão. Afinal, a tarefa da construção de uma escola democrática, plural, dinâmica, que lida de forma “autêntica” com os casos de violência, demanda uma análise que, antes de tudo, deve se alicerçar em abordagens amplas que se alimentem de perspectivas históricas, sociais, filosóficas e psicológicas, dada a sua complexidade.

Os estudiosos do tema seguem buscando compreender as causas e as possíveis soluções para o combate à violência na escola e, pelo caráter polissêmico da temática, os apontamentos são diversos, dentre os quais podemos citar: a falta de estruturação familiar, questões relacionadas à pobreza, à vulnerabilidade social, às práticas pedagógicas ineficientes efetivadas nas escolas³, etc.

Apesar de não nos determos em tais fatores, apenas os mencionando em algumas passagens, tomaremos principalmente a questão da violência no contexto escolar. Nesse aspecto, apoiados no pensamento de Freud, Kant e Adorno, partimos do pressuposto de que a despeito dos inúmeros casos que provocam e/ou geram a violência, principalmente no âmbito escolar, é possível minimizá-la, evitá-la e até superá-la por meio de uma educação que proporcione uma verdadeira formação humana, o que exige a necessidade de uma formação moral já na infância e na adolescência. Essa é uma defesa incondicional dos três pensadores supramencionados para que haja um combate aos impulsos agressivos (Freud), à condição selvagem do homem (Kant) e à existência da barbárie (Adorno).

Desse modo, o nosso trabalho traz como questão de pesquisa a percepção que os sujeitos do ambiente escolar têm da violência na escola envolvendo jovens e adolescentes do Ensino Médio, cuja pesquisa de campo, mais

³ Apesar das mudanças nos últimos anos, de uma maneira abrangente, o itinerário formativo (práticas curriculares) das escolas ainda segue pautado nos seguintes pressupostos: um conhecimento exacerbadamente abstrato, distante do movimento da vida; na valorização da ideia, da palavra e do conceito em detrimento das manifestações da vida real; discussões distantes dos corpos e dos sentidos; conteúdos sem conexão com realidade local e da noção do todo; nas estratégias de ensino, a prevalência do quadro e da sala de aula em detrimento das especificidades do real; e na vida cotidiana tal formação se processa para/pela imitação, acomodação, segurança, mesmice, alienação, mecanização, automatização, conservação, dentre outros elementos de uma violência simbólica. Tal análise é retomada nos capítulos à frente.

de caráter diagnóstico, ocorreu em oito escolas públicas estaduais de Fortaleza. Para desenvolver tal questão reafirmamos o nosso pressuposto de que, embora o homem tenha, na sua essência genérica, um viés para a violência, esta pode ser sublimada, evitada e/ou superada, principalmente no âmbito escolar que se configura como uma mediação central para a formação do homem, sem excluir, é claro, outras instituições como a família, as organizações sociais, a religião, o Estado, etc. Como já dissemos, para a nossa fundamentação, remetemos como fio teórico elementos de análises postulados por Freud, Kant e Adorno.

A partir dessa problematização, optamos por mergulhar com mais ênfase na investigação dos episódios de violência cometidos por adolescentes e jovens do segmento do Ensino Médio, discutindo e analisando a pulsão de agressividade como possibilidade sempre presente nos humanos, porém passível de ressignificação. Nesse percurso investigativo, estabelecemos relação com o papel fundamental da educação para a vida moral e social (Freud), para a aquisição da consciência moral (Kant), e para a emancipação e esclarecimento (Adorno)⁴ dos indivíduos como estratégia preventiva fundamental. É nesse trajeto que questionamos o modelo escolar vigente e defendemos a necessidade premente da geração de um modelo de escola, cuja formação possibilite o empoderamento⁵ dos indivíduos para o enfrentamento da violência, tanto no aspecto preventivo, como na condução dos episódios que evidenciam a violência no sentido de minimizá-los e/ou de superá-los.

Diante desse desafio, buscamos ponderar de forma mais específica quais os casos de violência mais recorrentes no espaço escolar, cometidos por jovens e adolescentes do segmento do Ensino Médio. Investigamos a compreensão que os segmentos escolares têm do fenômeno, averiguando sobre quais medidas vêm

⁴ A referência de uma educação para emancipação encontra eco nos conceitos desenvolvidos por Kant, sobretudo na obra *Sobre a Pedagogia*. Adorno utiliza tal perspectiva e, em *Educação e emancipação*, aponta para o papel fundante da educação como esclarecimento e autonomia do homem como aquele que sabe usar bem sua razão, não cedendo aos instintos naturais, privando-se de seus vícios e paixões. ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

⁵ Empoderamento “implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa e receptiva”. SCHIAVO, Marcio Ruiz; MOREIRA, Eliesio N. **Glossário social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005, p. 24.

sendo adotadas pela gestão escolar para lidar com tais demandas. Por fim, buscamos identificar junto aos segmentos escolares em que medida uma educação para o esclarecimento, para a autonomia e para a emancipação podem servir como estratégias de prevenção e superação da violência. Em nosso percurso metodológico de investigação empírica nas oito escolas participantes, utilizamos questionários abertos, entrevistas semiestruturados, entrevista de explicitação, conversas informais e diário de campo.⁶

Os aspectos que nos levaram à aproximação com a temática a ser pesquisada estão amplamente relacionados à nossa participação em uma experiência de formação, como professor-formador, num curso promovido pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEEC), direcionado aos(as) diretores(as) das escolas públicas municipais de todo o Estado cearense. Dentre os temas mais relatados e debatidos durante as aulas, mereceram destaque questões ligadas aos comportamentos violentos dos alunos. Daí o despertar do nosso interesse pela presente pesquisa.

Outro aspecto importante de aproximação com a temática está relacionado a um trabalho de coordenação desenvolvido junto aos gestores, professores e alunos de escolas estaduais, por ocasião do processo de reorganização curricular promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em parceria com o Instituto Aliança com o Adolescente.⁷ A violência entre os jovens e adolescentes dentro da escola e no seu entorno vem sendo apontada pelos gestores, professores e alunos como um dos grandes desafios para a prática docente.

Os relatos e experiências dos segmentos escolares alimentaram as nossas análises e investidas de pesquisa, uma vez que as experiências supracitadas possibilitaram a nossa aproximação concreta com pessoas que sentiram de perto problemas de violência em unidades escolares.

Portanto, investigar como se configura a violência entre os jovens do segmento do Ensino Médio nas oito escolas públicas estaduais (que participaram da

⁶ A explicitação da utilização de tais recursos metodológicos é detalhada no quarto capítulo.

⁷ O Instituto Aliança com o Adolescente é uma associação sem fins lucrativos, qualificada como organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP). Foi fundado em 2002, com o intuito de assumir a coordenação do “Projeto Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável do Nordeste”, resultado de uma união estratégica com o Instituto Ayrton Senna, a fundação Kellogg, a Fundação Odebrecht e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

pesquisa) em Fortaleza, entre 2011 e 2014, foi uma questão fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. As interrogações subjacentes que mobilizaram esta investigação foram: Como as pulsões negativas se manifestam na escola? Em que medida a escola trabalha no seu itinerário formativo a questão da formação da consciência moral para evitar a exteriorização de comportamentos violentos? Que papel pode desempenhar uma educação para o esclarecimento e para a emancipação na prevenção e superação da violência na escola? Como os professores lidam com os casos de violência na escola? O que dizem os alunos sobre tais manifestações? Seria a intolerância às “diferenças” um dos motores mais presentes na constituição das violências na escola contemporânea? Como os gestores das escolas agem diante dessas demandas? Qual o papel da educação e da escolarização na prevenção e no trato das questões da violência?

Mobilizou-nos, por conseguinte, investigar os processos de construção e efetivação da violência entre os jovens do Ensino Médio, buscando também verificar como tal fenômeno vem sendo tratado pelos gestores da rede pública estadual, a partir das análises dos elementos encontrados na literatura e no depoimento dos sujeitos das escolas participantes da pesquisa. O quadro denso das manifestações da violência entre os jovens na escola tem sido uma marca registrada na educação nacional, sendo denunciada por estudiosos da temática e que, portanto, requer um olhar atento para alterar desde a concepção/entendimento do fenômeno (estrutural, simbólico, físico, institucional, psicológico) até às práticas concretas ocorridas na escola, bem como às possíveis conduções dos diversos casos.

Conforme já mencionamos, a fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa ancora-se nas contribuições das discussões levantadas por Freud, Kant e Adorno e complementadas com a contribuição de debatedores e comentadores sobre questão da violência das escolas brasileiras no cenário da sociedade contemporânea, com destaque nos estudos de Abramovay (2002), Debarbieux e Blaya (2002), Pacheco (2008), Peralva (1997), Sposito (1998, 2001), Zaluar (1992, 1999, 2001).

Assim, nos lançamos no desafio de tecer tais contribuições e concepções no conjunto e no desejo de promover camadas interpretativas e elucidativas sobre o tema. Desse modo, a pesquisa busca discutir elementos de convergência da teoria desses três grandes pensadores (Freud, Kant e Adorno) no intuito de aprofundar não só constatações relacionadas à condição humana capaz de manifestar distintos

episódios de violências, mas, também, maneiras/abordagens propositivas para o combate, a prevenção e a possibilidade de eliminação de tais atos, tarefa fundamental e não menos desafiadora para as instituições de ensino.

A reflexão acerca do estudo da bibliografia referente, o depoimento dos segmentos escolares, as observações e registros sistemáticos, a análise das relações de poder envolvidas na produção da violência entre os adolescentes e jovens, bem como o confronto com as teorias que embasam essa reflexão fortaleceram a nossa compreensão sobre os problemas e dilemas diversos relacionados à violência em escolas estaduais de Fortaleza.

Nessa perspectiva, tal estudo busca aprofundar o nosso entendimento sobre os limites e as possibilidades da educação para a formação humana e da efetivação de práticas e modelos pedagógicos que possibilitem a prevenção, a condução e a superação da violência na escola, com o foco específico no Ensino Médio, etapa da educação básica analisada neste estudo.

No segundo capítulo, procedemos numa explanação conceitual da temática, trazendo elementos para discutirmos se a violência é expressão da condição natural do homem ou se é expressa a partir do seu meio social, tecendo ainda considerações sobre alguns dos seus desdobramentos na sociedade contemporânea. Diante dessas considerações, destacamos a violência como uma possibilidade de ação diante de predisposições da natureza humana. Todavia, enfatizamos a tarefa possível, necessária e não menos desafiadora da educação e da escola em reorientar, canalizar e combater as violências e em adotar medidas preventivas para prevenção e/ou minimização dos casos. Abordamos também as definições e amplitudes do fenômeno da violência e como este se apresenta na escola e na sociedade contemporânea, tendo por base as mudanças nas relações sociais e os processos que alimentam a banalização de tal fenômeno.

No terceiro capítulo, resgatamos elementos de análises nos postulados dos três pensadores que fornecem a base teórica desta pesquisa: Freud, na dimensão psicológica, Kant, na perspectiva da moral, e Adorno, no aspecto social, conforme descrição a seguir.

Tomando o pensamento de Freud, principalmente em suas obras *O mal-estar na civilização* e *O futuro de uma ilusão*, destacamos o caráter da natureza das pulsões humanas, (sobretudo em seus aspectos negativos) e seu respectivo confronto com a cultura/civilização como um dos fatores que desencadeiam

processos violentos, porém evidenciando que, para Freud, tais impulsos podem ser controlados se as crianças forem ensinadas a enfrentar a civilização tornando-se um ser moral e social. Para tanto, retomamos discussões referentes a alguns aspectos do comportamento humano na perspectiva de explicitarmos o lado sombrio e sempre presente da nossa dimensão conflituosa existencial. Buscamos explicitar elementos de discussão acerca da teoria das pulsões humanas, cujos aspectos negativos podem reverberar em comportamentos indesejáveis e antissociais. Trazemos ao debate, a partir do pensamento de Freud, a noção de agressividade como uma das pulsões inerentes à condição humana, porém passível de resignificação para a sua não conversão em atos violentos. Apesar de a violência ser sempre uma possibilidade presente frente aos impulsos e instintos inerentes ao humano, destacamos, em Freud, o imprescindível papel da educação (moral e social) e da escola para prevenir, coibir, e evitar a livre vazão de impulsos instintivos negativos, que podem acarretar em atos violentos.

Em Kant, sobretudo a partir da sua obra *Sobre a pedagogia*, falamos do papel crucial da educação como freio à natureza selvagem do homem. Aqui destacamos a necessidade da disciplina como elemento fundamental para a aquisição da consciência moral. Segundo Kant, o homem tem uma disposição natural para a animalidade, sociabilidade e moralidade; a educação disciplinar e moral no sentido da orientação às crianças e aos jovens é uma mediação essencial para o esclarecimento e autonomia do homem, tirando-o da sua natureza selvagem. Nesses termos, a disciplina desempenha um papel essencial, não só no que diz respeito à educação, mas também em todo o sistema da sua filosofia prática.

Ainda no terceiro capítulo, corroborando com o pensamento de Adorno, seguimos o fio condutor dessa análise, a partir da sua obra *Educação e emancipação*, destacamos a educação esclarecida e autônoma como mediação necessária para evitar e/ou superar a violência, principalmente aquela na forma da barbárie.

A partir dessas análises, apresentamos a posição de Adorno sobre a ideia de que a educação e a escolarização precisam cumprir a sua tarefa emancipatória. E tal possibilidade só pode ocorrer se a educação adotar como princípio a capacidade de reflexão e de autodeterminação. Outro aspecto trazido no pensamento de Adorno diz respeito à resistência constante que a educação e o

processo de escolarização devem manter contra a barbárie, explicitando e refletindo acerca dos motivos que levam à adoção da violência como mecanismo de resolução de conflitos.

No quarto capítulo, trazemos, em nossa exposição, as falas e as análises dos participantes (segmentos escolares) da investigação. As iniciativas governamentais e algumas ações pontuais para o combate à violência são também explicitadas. Tal aproximação com a realidade educacional concreta fortaleceu as premissas fundamentais defendidas aqui a partir de Freud, Kant e Adorno, sobre o imprescindível papel de uma educação para a formação humana, formação essa que caminhe na perspectiva da emancipação, autonomia e esclarecimento, sendo capaz de evitar a exteriorização dos impulsos humanos negativos. Tal perspectiva se inscreve como uma das estratégias significativas para o combate, a prevenção e a reorientação das questões relacionadas à violência.

A questão da educação para a formação humana como prevenção e/ou superação dos impulsos negativos do homem relativos à violência é trazida no *quinto capítulo*. Aqui fazemos referência às novas e às antigas demandas para a educação no século XXI, bem como à história singular da configuração da escola brasileira, explicitando os desafios e as possibilidades da promoção de novos e criativos percursos para uma educação, na perspectiva da formação humana, nos parâmetros das teorias de Freud, Kant e Adorno, cada uma à sua maneira, porém sempre tomando, como ponto comum, a questão da educação para evitar e/ou superar a violência, principalmente no universo escolar. Aqui destacamos aspectos relacionados à prevenção e à condução propositiva das questões conflituosas inerentes ao jogo de forças da vida, tendo por base os casos de violências concretos que se materializam no universo escolar.

Por fim, queremos frisar que as ideias dos principais autores aqui tratados, bem como de alguns comentadores, aparecem delineadas em todo o texto e nos conferem elementos de análises que fundamentam a discussão teórica aqui proposta.

2 A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA EM TEMPOS DE “RELAÇÕES LÍQUIDAS”

“A possibilidade da violência é inerente à condição humana [...]. Atos violentos sempre marcaram a história. O caminho para garantir a paz passa por eliminar as condições de violência.”

(Alexandre Cabral)

A literatura sobre a temática da violência é bastante ampla, tão vasta quanto os sentidos a ela atribuídos. Embora não tenha sido nosso objetivo aprofundar todos os subtipos e sentidos existentes (tarefa hercúlea), ressaltamos que elementos de análises variados atravessam nossas reflexões neste capítulo, reforçando a necessidade de batizarmos a temática (sempre que possível) usando a expressão violências, no plural, para destacar suas muitas classificações, seus diversos sentidos, suas distintas funções e suas diferentes destinações. Tal designação reflete a amplitude das conexões que o fenômeno tem em muitos espaços sociais, em especial na escola. É exatamente a polissemia da violência que a torna plural e que demanda prudência teórica, se não quisermos deixar nossa análise deslizar numa simplificação.

Neste capítulo, destacamos a dimensão conflituosa humana, trazendo elementos para a reflexão do caráter natural e social da violência. Sinalizamos também a fragilidade das relações humanas na sociedade contemporânea com base nas transformações sociais em tempos de relações líquidas⁸ e, em seguida, buscamos refletir acerca da história singular das violências na sociedade brasileira e sua consequente banalização.

Lançando um olhar sobre o processo de construção histórico/ontológico das relações humanas, podemos afirmar que a história da humanidade é também a história das mais distintas manifestações de violências. Partindo de uma breve

⁸ Tal conceito foi cunhado por Zygmunt Bauman e é amplamente utilizado em sua obra para destacar o conjunto de relações e instituições, além de sua lógica e funcionalidade, que se impõe e que monta as bases para as relações na contemporaneidade. Para ele, vivemos em tempos líquidos, fluidos, voláteis, incertos, de medo e insegurança. É um período de modificações nos referenciais morais da época anterior, outrora rígidos, denominado pelo autor como modernidade sólida. Entram em cena à lógica do agora, do consumo, do gozo e da artificialidade. Tal perspectiva será retomada à frente. Para detalhes, consultar: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

reflexão sobre a história das civilizações, não seria exagero afirmar que a barbárie parece ser um dos fenômenos sempre presentes no nosso processo histórico de construção no mundo. Sofrer e fazer sofrer têm sido marcas registradas do percurso “civilizatório” das mais diferentes sociedades.

Contudo, apreendemos que combater e prevenir as violências passa por refletir sobre sua possibilidade sempre presente da e na ação humana. Portanto, tais episódios devem ser sempre considerados como passíveis de superação e/ou controle a partir de processos educativos preventivos; de ações pedagógicas organizadas; de uma formação crítica e criativa. Todas essas ações podem ocorrer com a compreensão e a participação de pessoas, instituições, em especial, da escola. Esse é um dos grandes desafios da educação na contemporaneidade.

2.1 Discussão acerca da violência humana: condição natural ou social?

O tema sobre a violência tem sido destacado em vários âmbitos (social, educacional, político), passando a fazer parte do cotidiano das pessoas como se fosse um acontecimento quase banal. Hoje, suas manifestações estão disseminadas nas residências, na mídia, em jogos eletrônicos, nas escolas, nas ruas, no esporte, enfim, em quase todas as dimensões e contextos da vida. Em muitos momentos, ficamos indiferentes e insensíveis a ela; em outros, nós mesmos agimos com violência. Neste tópico, explicitamos alguns aspectos que remetem ao debate histórico acerca da violência humana, cujas perspectivas se alternam e/ou giram em torno da condição ora natural, ora social.

Assim, retomamos alguns elementos para a discussão conceitual e filosófica da condição agressiva e dos processos de violências que caracterizam e atravessam a história. Tal abordagem, aparentemente pessimista, busca retomar alguns aspectos provocativos do comportamento e das relações humanas, na perspectiva de explicitarmos o lado sombrio e sempre presente da dimensão conflituosa que caracteriza o jogo de forças relacionais.

Essas considerações são fundamentais para pensarmos o fenômeno da violência na vida, sobretudo na escola, como mecanismo sempre possível e presente no tecido social. Portanto é necessário que tal fenômeno seja continuamente combatido e evitado. Desse modo, os temas que envolvem a questão da violência têm sido alvo de várias discussões e teorias, inclusive envolvendo as

concepções de violência como sendo parte da essência da natureza humana ou como sendo resultado do meio social.

Dentre os grandes pensadores que tentaram definir a natureza humana (ou como boa ou como violenta), e empreenderam estudos envolvendo as razões para tais comportamentos, destacam-se os chamados Contratualistas⁹ Tomas Hobbes (1588-1679), Jaques Rousseau (1777-1897), John Locke (1854-1948), e outros pensadores modernos que também explicitaram seus postulados a partir da discussão referente ao comportamento humano para a Civilização Moderna, dentre esses: Immanuel Kant (1724-1804), Sigmund Freud (1856-1939) e Theodor Adorno (1903-1969). É a partir desses três últimos que vamos tecer as nossas considerações nesta Tese.

Uma questão que muito preocupou os filósofos políticos dos séculos XVII e XVIII foi a de encontrar uma justificção racional — dedutiva — para a existência das sociedades humanas, tendo como fio condutor de análise um estado natural (hipotético para Hobbes) que ocasionou insegurança, violência, desordem, instabilidade; e um estado natural (cronológico para Rousseau) que caracteriza a bondade humana.

Assim, Rousseau, destacando o caráter social da violência e a bondade natural dos homens, sinalizou que somos inclinados à bondade, à tranquilidade e à vida pacífica, mas somos compelidos a mentir, a matar e a roubar porque a sociedade nos corrompe. Ele considera que o povo tem a soberania. Daí, conclui que todo o poder emana (tem sua origem) do povo e, em seu nome, deve ser exercido. O governante nada mais é do que o representante do povo, ou seja, recebe uma delegação para exercer o poder em nome do povo.

Com Locke, explicita-se a defesa da ideia de que somos tábula rasa e que nossas inclinações serão forjadas pelo meio social. Defende o pressuposto de que o Estado deve existir não porque o homem é o “lobo do homem”, mas em função da necessidade de instituir uma instância acima do julgamento parcial de cada cidadão, influenciado pelos particulares.

Hobbes, em posição contrária a de Locke e a de Rousseau, afirma, a partir da sua obra *O Leviatã*, que somos naturalmente maus e, portanto, vivemos

⁹ O contratualismo é um conjunto de teorias, fundamentadas a partir dos pressupostos desses três autores, que tentam explicar os processos que levam os indivíduos a formar governos, conferindo-lhes poder para manter a ordem social.

num estado de guerra de todos contra todos sendo preciso o poder do governante para frear a maldade dos homens por meio do contrato e das leis. Postula que o homem traz um desejo de destruir e/ou subjugar o seu semelhante, por isso, o filósofo advogou a necessidade de existir um poder que estivesse acima das pessoas individualmente para que um governante, ou Estado, ou a lei, pusesse freio à maldade ou condição natural, isto é, para que o instinto destrutivo do homem fosse dominado.

Há uma aproximação do postulado de Kant com a assertiva hobbesiana no que diz respeito à disposição do homem para a animalidade, no sentido da violência, cujas características podem resvalar em atos destrutivos, egoístas, ambiciosos, cruéis, agressivos. Porém, segundo Kant, para superar sua condição selvagem, o homem precisa do dever para se tornar um ser moral. Para Heinz Eidam, “O conceito kantiano de dever tem um sentido moral e não significa outra coisa senão a obrigação moral da intenção e da ação”.¹⁰ Isso implica na compreensão e no esclarecimento do indivíduo acerca do bem, da liberdade e da moral verdadeiras, o que promoveria o afastamento do mal que o indivíduo elege ou sucumbe por imperfeição, expressada na atividade prática.

Adorno, seguindo o fio condutor da análise kantiana, destaca a educação esclarecida e autônoma como mediação necessária para evitar e/ou superar a violência, principalmente aquela na forma da barbárie. Tanto Kant como Adorno reconhecem a violência como uma possibilidade da ação humana, todavia, corroboram que a educação livre, esclarecida e autônoma, desempenha um papel crucial para uma formação realmente humana, capaz de evitar a exteriorização dos impulsos humanos negativos, principalmente em relação à violência. Em *Educação e emancipação*, Adorno sinaliza o papel da educação, afirmando que “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para resistência.”¹¹

No início do século XX, Freud, em sua teoria sobre os comportamentos humanos, parece retomar a ideia de Hobbes do “homem como lobo do homem” para argumentar que no fundo existe uma crueldade e agressividade inata no gênero

¹⁰ EIDAM, Heinz. Educação e moralidade em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, Claudio Almir; LICKINGER, Hans-Georg (Org.). **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 104-137, p. 79.

¹¹ ADORNO, 1995, p. 183.

humano, usada não só para nos defender, mas como satisfação de um desejo e como elemento de prazer. No seu livro *Mal-estar na civilização*, Freud afirma que “[...] os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas”.¹²

Esta análise formulou um conceito do autor intitulado “pulsões de morte”, significando, dentre outros aspectos, a possibilidade constante do exercício extremo da agressividade¹³ contra o outro, da violência sexual, da exploração do trabalho, da exploração política, das ditaduras e genocídios, das guerras e da violência social, características próprias do humano, como atos repetitivos demonstrados nos episódios marcantes da história humana. Para o fundador da psicanálise, fomos dotados daquilo que ele chama de uma “poderosa e instintiva quota de agressividade”.¹⁴

Segundo Freud, a inevitável alternância dessas pulsões (tanto de vida como de morte), tendo como estímulos os processos socioculturais, manifesta nos indivíduos não só comportamentos solidários e amorosos, mas também episódios teleologicamente violentos e destrutivos. Por serem intencionais, uma vez que são arquitetados, estes impulsos são características eminentemente humanas. No reino animal, os instintos naturais regem a vida, alimentando os esquemas de sobrevivência, proteção e perpetuação das espécies. Nos condicionantes do mundo físico da natureza é notória a operação de forças destruidoras e intensas. Porém, para além de um maniqueísmo, as manifestações dessas forças ativas não têm moral, não têm teleologia.

Como exemplo desses fenômenos, temos a organização da vida natural nos seus aspectos biogeológicos: terremotos, furacões, maremotos, tempestades, secas, estiagens, *tsunamis*, etc. e a própria cadeia alimentar, ambas com cotas expressivas de agressividades e forças, tamanha suas intensidades e poder de destruição, influenciando diretamente a vida de todos.

¹² FREUD, O mal-estar na civilização. In: _____. **O mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c, p. 67-153. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21), p. 116.

¹³ É muito comum a não diferenciação das expressões violência e agressividade. Na obra do próprio Freud parece não haver distinção clara entre elas, contudo entendemos que a agressividade é uma pulsão da vida, necessária inclusive para a sobrevivência e para a expansão humana. Já a violência é algo desenfreado e danoso, acarretando sofrimento à(s) vítima(s) e, em muitos casos, nos perpetradores. No capítulo seguinte essa diferenciação será explanada.

¹⁴ FREUD, op. cit., p. 116.

Todavia, tais processos naturais do jogo de forças da vida biológica não podem ser enquadrados como a violência característica dos humanos, que por sua vez é arquitetada pela consciência. Nesse sentido, apesar de reconhecermos que tais forças intensas podem provocar danos e sofrimento, entendemos que a vinculação estreita ou emprego da categoria da violência ao mundo físico e ao reino animal constitui-se um equívoco, uma vez que no reino animal e no mundo natural a agressividade, a força e/ou energia excessiva são características instintivas, não tendo motivações racionais nem teleológicas. Não há na história do reino animal, por exemplo, registros ou relatos de genocídios, totalitarismos, ditaduras, massacres, sadismos, guerras, terrorismos, ódios, etc. Estas são demasiadamente características e enquadramentos humanos.

Com base nessa assertiva, Elizabeth Roudinesco nos lembra que:

[...] seja o gozo do mal ou paixão pelo soberano bem, a perversão é uma circunstância da espécie humana: o mundo animal está excluído da perversão, assim como do crime, a qual não somente é uma circunstância humana, presente em todas as culturas, como supõe a preexistência da fala, da linguagem, da arte, e até mesmo de um discurso sobre a arte e sobre o sexo.¹⁵

No seu livro *A parte obscura de nós mesmos*, a autora traz relatos vastos e de motivações variadas sobre as atrocidades cometidas pelo homem no decurso da história das civilizações.

Sob o mesmo postulado, Ruth Gauer¹⁶ nos provoca argumentando que possuímos um ímpeto de crueldade, e que ser cruel é uma das maneiras mais legítimas de se tornar humano, destacando uma característica que só pode ser atribuída a nós. Em seus estudos sobre a violência, argumenta que procuramos satisfazer no outro, ou, sobre o outro, os impulsos de agressividade.

Porém, reconhecer o ser humano como puro ódio é construir uma utopia tão negativa e tão falsa quanto reconhecê-lo como um ser profundamente amoroso, solidário e incapaz de exercer violência, ou que a violência é somente produzida por algo exterior, de fora, mobilizada unicamente por processos exógenos. Todavia, não seria exagero afirmar que a capacidade que temos para amar é a mesma capacidade que temos para odiar.

¹⁵ ROUDINESCO, Elizabeth. **A parte obscura de nós mesmos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 84.

¹⁶ GAUER, Ruth. **Alguns aspectos da fenomenologia da violência**. Curitiba: Juruá: 2000.

É nesse sentido que André Glucksmann reinventa a frase de Descartes e afirma: odeio, logo existo.

O ódio existe, todos nós já nos deparamos com ele, tanto na escala microscópica dos indivíduos como no cerne de coletividades gigantescas. A paixão por agredir e aniquilar não se deixa iludir pelas magias das palavras. As razões atribuídas ao ódio nada mais são do que circunstâncias favoráveis, simples ocasiões, raramente ausentes, de liberar a vontade de destruir simplesmente.¹⁷

Ainda para o autor, o paradigma da violência no século XXI segue encarnado em muitos episódios, com destaque ao terrorismo. Porém, expressões de ódio são facilmente identificadas nos distúrbios urbanos; nas constantes guerras étnicas e religiosas; nas ações do narcotráfico; nos atos de xenofobia; nas escolas com o *Bullying*; na misoginia; no tráfico de humanos; nas expressões de racismos; nos maus tratos domésticos; revelando a persistência da violência na contemporaneidade.

Alimentando o debate contemporâneo sobre a capacidade do exercício da violência entre os humanos, no livro *Eichmann em Jerusalém*, Hannah Arendt salienta que o mal não é extraordinário, ele é banal, comum, e não está inteiramente fora das pessoas. Nessa obra, ela narra o julgamento do oficial Adolf Eichmann, acusado de participar do extermínio de milhões de judeus durante o nazismo. O curioso é que este oficial era um homem de carne e osso, com uma história individual, uma pessoa comum. Entretanto, era também um agente do regime nazista, ou seja, um instrumento de matança de milhares de pessoas.

O que impressiona Arendt¹⁸ é que Eichmann era um homem sem grandes motivações ideológicas e engajamento político, dotado de formação religiosa, um homem comum cujo principal argumento de defesa para seus “feitos na guerra” era de que apenas cumpria ordens. Era ordenado, sistemático, pontual, responsável, ou seja, nem um monstro, nem a ‘encarnação do demônio’. A única característica que podia ser captada em seu comportamento era uma “curiosa e bastante autêntica incapacidade de pensar”.¹⁹ Segundo Rosa Susel:

O sentido dado pela autora é político, mas não deixa de ser apropriado para a ideia de instinto agressivo presente em todos os homens, que faz de um

¹⁷ GLUCKSMANN, André. **O discurso do ódio**. Rio de Janeiro: Difel, 2007, p. 11.

¹⁸ ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

¹⁹ Idem. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 145.

assassino um 'homem comum' e não um monstro, incompatível com a ideia de humano. Se o instinto agressivo está presente nos homens, a monstruosidade não tem caráter de inumanidade que comumente pensamos.²⁰

Diante de tal complexidade, discutir a violência e seus desdobramentos na vida cotidiana – em especial na instituição escolar – trata-se de interpelar o arcabouço teórico utilizado pelos estudiosos que investigam e analisam essa temática. Entendemos não ser possível, numa análise aprofundada, abstrair as contribuições de outras áreas de conhecimento, como a antropologia, a sociologia, a história, a filosofia política, sob pena de fazer leituras parciais e/ou equivocadas do fenômeno e sua abrangência.

No entanto, algumas questões de cunho conceitual merecem detida consideração, sobretudo quando se trata de questões envolvendo o ambiente escolar, a saber: os discursos sobre violência na escola resultam de misturas semânticas, nas quais se confunde violência, por exemplo, com agressividade, indisciplina, transgressão, ou com força.²¹

Outra questão fundamental é o caráter de personificar a violência bem como o tratamento majoritário aos fenômenos como algo absolutamente exterior, encarnado na figura do outro. Olhar para a solução da violência com um foco meramente terapêutico, moralista e conservador da manutenção da ordem e da construção da cultura de paz, sem análise das contradições inerentes ao movimento, também é uma ideia bastante propagada, porém insuficiente para a compreensão do fenômeno.

Portanto, na perspectiva ontológica da existência social do gênero humano, é possível entender a violência como possibilidade sempre presente, daí o seu caráter ontológico, uma vez em que tal potência nasce com o humano e só finda na morte. Enquanto existir vida com seu jogo de forças intensas, haverá possibilidades do exercício de atos violentos, já que a vida e as soluções para os conflitos²², próprios das relações humanas, podem também ser exercidas com

²⁰ ROSA, Susel Oliveira. Da violência, da pureza e da ordem. **Revista Urutaguá**, Maringá, n. 9, abr./jul. 2009, p. 3.

²¹ Apesar de haver uma linha tênue entre essas categorias, elas se diferenciam pelo contexto em que ocorrem, pelas razões relacionadas e por sua intensidade. Tal análise será retomada à frente.

²² O conflito no sentido aqui empregado diz respeito, sobretudo, à questões interpessoais, presentes na vida cotidiana. Refere-se a um processo no qual uma das partes envolvidas percebe que a outra parte afeta ou pode afetar, negativamente, alguma coisa que a primeira considera importante. Nesse sentido, os conflitos são inerentes às relações humanas e fazem parte dos processos de interação social ao lado da cooperação, da competição, da adaptação, etc. Nesta

impulsos agressivos, quer dizer, com força desenfreada, embora não seja esta a única alternativa para tais soluções.

A questão que aqui se levanta pode ser formulada a partir dos seguintes pressupostos suscitados por Roberto Drawin:

[...] se a violência está vinculada a uma condição antropológica fundamental, isto é, se é um fenômeno especificamente humano e se o que define essencialmente o humano, a sua diferença específica, é a cultura, então a violência está intrinsecamente ligada à cultura; - se o que chamamos de cultura é uma construção material e simbólica complexa que emergiu do processo evolutivo como uma estrutura necessária para compensar e ultrapassar o déficit biológico de nossa espécie e seu decorrente desamparo psicológico e se a cultura, por conseguinte, está a serviço da vida humana e a violência é intrinsecamente vinculada à cultura, então a cultura produz simultaneamente as condições da vida e da violência, ou seja, ela estranhamente parece negar a si mesma; - se a cultura nega a si mesma, mas essa negação não é uma simples supressão de si, o que seria absurdo, mas uma contradição a partir da qual a cultura se autoafirma e se transforma e se a violência é um elemento constitutivo dessa dialética interna da cultura, então o desenvolvimento histórico da cultura, que aqui podemos designar por comodidade como processo civilizatório, não pode ser interpretado como um progresso linear que deixa a violência para trás, como um estágio primitivo ou um resíduo da animalidade do homem.²³

Tais observações nos conduzem a afirmar duas questões cruciais: a primeira é que a violência não pode ser radicalmente eliminada da cultura; e a segunda é que o processo de complexificação da cultura que intitulamos de 'progresso civilizatório' engendra novas figuras da violência que podem ser igualmente ou ainda mais destrutivas. Ainda para Drawin, "violência e civilização não são necessariamente excludentes, mas se relacionam intimamente".²⁴ Para o autor, não estamos certos de

[...] que o crescimento econômico, o desenvolvimento técnico científico, as conquistas políticas e jurídicas, a dominação da natureza, a racionalização do mundo, enfim, tudo aquilo que caracterizamos como o progresso moderno não elimina por si mesmo a violência, uma vez que esta não é um resíduo nem da agressividade animal e nem da suposta vida primitiva, mas parece ser antes uma condição antropológica e uma possibilidade inerente da civilização.²⁵

situação, as pessoas não têm objetivos e valores idênticos e precisam solucionar o embate gerado nesse encontro e/ou confronto.

²³ DRAWIN, Carlos Roberto. O paradoxo antropológico da violência. In: ROSARIO, Ângela Buciano; NETO, Fuad Kyrillos; MOREIRA, Jacqueline de Oliveira (Org.). **Faces da violência na contemporaneidade**: sociedade e clínica. Barbacena: UEMG, 2011, p. 18.

²⁴ Ibid., p. 19.

²⁵ Ibid., id.

Refletindo ainda sobre o caráter ontológico da violência como condição humana, Cabral assevera:

A história da humanidade e a história da violência parecem copertencerem por essência, não acidentalmente. Espectadores da história, nós ocidentais não mais podemos perpetuar a ideia de que os antigos são violentos e nós não o somos, ou de que nós somos violentos e os antigos não o são. Já se foi o tempo em que o mito do 'bom selvagem' possuía força de persuasão em nossa civilização.²⁶

Os marcantes episódios de violências desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, Moderna e Contemporânea, revelam a violência não como um detalhe das relações existenciais, mas como uma possibilidade permanente que atravessa a história e não finda com o passar do tempo.

As guerras movidas por disputas territoriais e de poder, as matanças impulsionadas por valores morais e/ou religiosos tidos como superiores e a violência gerada pelo sentimento niilista contemporâneo são todas constatações de uma esmagadora realidade, a saber: a violência nasce com o humano e pode se manifestar no confronto entre o jogo relacional e as alteridades que constituem a existência no mundo. É nesse sentido que entendemos a violência como possibilidade intrínseca à condição humana, não podendo, em si, ser completamente superada, mas sim evitada por um processo incessante de educação para a desconstrução permanente de suas bases.

Anterior às questões sociais conjunturais, alguns dos autores da “concepção trágica da existência” como: Arthur Schopenhauer (1788-1860) e Friedrich Nietzsche (1844-1900) fizeram referência nos seus escritos à violência como possibilidade inerente à condição humana nas formas de se relacionarem e que, portanto, não pode ser anulada por completo. Entretanto, não se pretende aqui fazer apologia da violência a partir dessas constatações, ou procedermos numa análise sem saída e/ou sem alternativa possível para lidar com essa condição. O caminho para buscar/garantir a paz passa por identificar, prevenir, coibir e evitar as condições que exacerbam os ímpetos e impulsos de violência (agressividade desmedida) e a educação tem papel crucial nesse desafio.

Apesar da perspectiva tenebrosa, porém realista, afirmamos a educação como ato político, emancipador e esclarecedor como uma alternativa necessária e

²⁶ CABRAL, Alexandre Marques. A violência como condição humana. **Revista Filosofia, Ciência e Vida**, São Paulo, v. 4, n. 54, p. 24, dez. 2010, p. 24.

oportuna para prevenir e evitar os instintos agressivos com vistas a não se transformarem em atos perversos. Destacando o papel da educação nessa empreitada, Adorno referindo-se as atrocidades nazistas na segunda grande guerra, enfatiza que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”.²⁷ Assim, para que a educação cumpra sua verdadeira tarefa libertadora e contra a barbárie, ela precisa ser resignificada.

Portanto, para além dessa perspectiva violenta e agressiva, o homem também traz consigo, junto com a aptidão de amar, a capacidade de buscar soluções para os seus problemas, de juntar-se aos outros, compreender, se solidarizar, etc.

Apesar da capacidade do homem ser violento, na sua estrutura biopsicológica e socialmente construir as bases (econômicas, políticas e culturais) para o exercício dessa disposição, isso não pode servir como justificativa. Assim, constatar tal fato traz ao debate público um alerta permanente se configurando como um importante indicativo para vislumbrarmos maneiras de ampliação da compreensão e de adoção de medidas, em especial na escola, para prevenir e evitar tais atos.

Damacena e Arnaud sinalizam:

As vezes, a violência se apresenta como mal absoluto, desumana por definição, mas não podemos nos recusar a encará-la de frente e a procurar os percursos tortuosos e terríveis que podem nos conduzir a chocante inclusão dela entre as alternativas do comportamento humano [...].²⁸

Assim, no que se refere à violência escolar, discutir os pressupostos da educação e o papel da escola é tarefa que não se esgota. A escola é um espaço privilegiado para a discussão e proposição de alternativas no intuito de prevenir as violências, tanto físicas como simbólicas. Eliminar as condições que promovem ou criam as bases para as violências no âmbito escolar e por extensão nas práticas sociais é tarefa constante.

A partir dessas constatações, fica evidente que uma das principais estratégias preventivas é desenvolver ações pedagógicas de caráter permanente, inseridas nas práticas curriculares, no cotidiano, isto é, na rotina das instituições de ensino.

²⁷ ADORNO, 1995, p. 119.

²⁸ DAMACENA, Andréa; ARNAUD, Edy. Violência no Brasil: representações de um mosaico. **Cadernos CERIS**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-33, abr. 2001, p. 11.

As escolas têm sido desafiadas, cada vez mais, a adotar medidas preventivas aos desafios atuais da crescente violência e de comportamentos e práticas tidos como indesejáveis, a exemplo da comercialização e uso abusivo de drogas ilícitas; dos distúrbios comportamentais; da ausência quase completa de alteridade; da dificuldade de lidar com novas configurações familiares; da crise das instituições e seus valores; dentre outros.

O resgate ontológico e histórico que procuramos esboçar aqui não deve ser confundido com uma posição niilista, mas como um testemunho contrário ao arcabouço ingênuo da posição ilusória do “bom selvagem”²⁹, cujas prerrogativas não conseguem entender e muito menos propor alternativas ao fenômeno das violências que desabrocham no seio do mundo ‘civilizado’. A perspectiva aqui apresentada, não significa resignação, nem abdicação da esperança histórica e/ou do engajamento político.

Ela provoca em nós a necessidade urgente de reelaborar a crença no papel transformador e potente que a educação tem a desempenhar na formação de crianças e adolescentes, jovens e adultos, capazes de refletir e conduzir seus atos com ética. Tal perspectiva é pressuposto fundamental da formação humana, conforme defendido por Kant e Adorno.

Porém, isso exige a construção de novos percursos do fazer pedagógico, bem como um aprofundamento da compreensão crítica das manifestações das violências na vida e nas instituições escolares (foco das considerações centrais deste estudo), assim como uma atitude crítica e reflexiva sobre as transformações na contemporaneidade, em especial no que diz respeito às atuais manifestações do fenômeno da violência.

2.2 A violência e a fragilidade humana na sociedade contemporânea com destaque ao contexto escolar

A sociedade hodierna tem presenciado atos violentos manifestados nos mais variados setores, e a escola vêm sendo palco de muitos desses episódios. Quando pensamos em escola, é comum vislumbrarmos um espaço afável, seguro,

²⁹ A teoria do ‘bom selvagem’, de Jean. J. Rousseau surgida em 1755, e diz que o homem por natureza é bom, nasceu livre, mas sua maldade advém da sociedade, que em sua presunçosa organização não só permite, mas impõem a servidão, a escravidão, a tirania e inúmeras outras leis que privilegiam as elites dominantes em detrimento dos mais fracos, firmando, assim, a desigualdade entre os homens enquanto seres que vivem em sociedade.

dedicado à socialização de formas de aprendizagem e de formação integral e integrada de crianças e adolescentes. Essa tem sido historicamente a atribuição de sentido ao espaço escolar institucional. Conferimos à escola a tarefa da formação dos indivíduos, criando condições de construir-se seres pensantes, expandidos, livres, críticos e autônomos. Todavia, a escola, assim como outros espaços de sociabilidade, vem sendo atravessada por crises paradigmáticas.

Uma vez que as mudanças culturais, econômicas, políticas e educacionais são uma constante na vida social acarretando novas morfologias, novas também são as relações interpessoais. A escola nem sempre reconhece ou se insere criticamente discutindo tais transformações e sofre efeito desse metamorfoseamento. Tais processos impõem às instituições de ensino o desafio de uma profunda reflexão em seus objetivos educacionais e formativos na contemporaneidade. Os constantes exemplos de violência no espaço das escolas veiculados em jornais, revistas, *web* e outras mídias fazem com que nos perguntemos por que essas práticas crescem e tornam-se habituais, ao passo em que parecem naturalizar-se.

Não há dúvidas de que a educação é a fundamental mediação para a construção da consciência moral, conforme sinalizado por Kant, e para a consolidação de uma “cidadania universal”. Porém, para caminhar nessa perspectiva, a educação e a escola hoje necessitam de uma resignificação que envolva a elaboração de proposições e de alternativas para torná-la capaz de fomentar projetos educativos voltados para a construção humana, cujo propósito é fazer da escola um espaço possível de humanização, buscando evitar as manifestações violentas.

Com base nessas prerrogativas, a filósofa Viviane Mosé argumenta acerca desse processo de revisão necessário para as instituições escolares no mundo contemporâneo, diz ela:

O século XXI caminha em direção a uma escola onde o aluno seja ouvido e considerado. Uma escola para o aluno, dirigida para o seu desenvolvimento, tendo como alvo a vida, em todas as suas dimensões. [...] *Uma escola que não se acovarde diante das perguntas mais difíceis, como a morte, o tempo, a dor, a violência, a discriminação social, racial, religiosa, mas que construa espaços onde estas questões sejam discutidas, pensadas.* Enfim, uma escola viva, alegre, corajosa, sempre aberta a novas questões.³⁰

³⁰ MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 83, grifo nosso.

A sociedade hodierna traz no seu bojo questões fundamentais a serem pensadas e discutidas com vistas a promover um tipo de educação que possa dar conta de formar seus meninos e meninas em homens e mulheres atentos e comprometidos com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos violenta. Uma vez que vir ao mundo não é suficiente para se ambientar nele, Kant destaca que a educação é incondicionalmente necessária aos homens, desde a tenra idade, sobretudo para frear a sua natureza selvagem.³¹

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman lança luz sobre a questão das violências e da fragilidade dos laços humanos na sociedade contemporânea, aludindo sobre os dramas próprios do tempo presente, inseridos na experiência da “modernidade líquida”, em que tudo é temporário e fluido e grande parte dos indivíduos está permanentemente confrontada com sua condição de desamparo, insuficiência e vulnerabilidade, sem que o Estado e suas instituições sociais e políticas ofereçam a atenção devida para os referidos dramas. Bauman argumenta:

*Precisamos avaliar a evidência de que o processo civilizador é, entre outras coisas, um processo de despojar a avaliação moral do uso e exibição da violência e emancipar os anseios de racionalidade da interferência de normas éticas e inibições morais. Como a promoção da racionalidade à exclusão de critérios alternativos de ação, e em particular a tendência a subordinar o uso da violência a cálculos racionais, foi de há muito reconhecida como uma característica da civilização moderna, fenômenos como o Holocausto devem ser reconhecidos como resultados legítimos da tendência civilizadora e seu potencial constante.*³²

Sobre os processos de mudanças na atualidade, Bauman³³ destaca que vivemos num tempo assinalado pela efemeridade, pelo descartável, pelo transitório, pela mutação constante, quando nossas identidades (construídas sob um sentido duro, sólido, e fixo) sofrem processos de flutuação, caracterizando tempos de incertezas, escorregadios, líquidos.

Quando presenciamos episódio de violências na sociedade e, sobretudo, nas escolas, ficamos com um sentimento de que o mundo e a escola desmoronam sobre nossas cabeças. No entanto, o que tem ruído não é necessariamente o

³¹ Tal aspecto será explicitado no quarto capítulo, tomando por base a obra de: KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção os pensadores).

³² BAUMAN, **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 48, grifo do autor.

³³ Id., 2001.

mundo ou a escola, mas um modelo de sociedade, de humano e de formação construído idealisticamente como sinônimo de certeza e verdade.

Esse modelo se pautou pela noção de que a Modernidade, com seu desenvolvimento técnico-científico, produziria um mundo sem angústias, sem violências, sem frustrações, sem desequilíbrios, ordeiro, trazendo também no seu arcabouço moderno um progresso moral e político. Contudo, tal modelo se desmorona diante de sua própria exaustão, por não considerar, dentre outras, o conflito, o desafio, as perdas e as incertezas inerentes à própria existência.

Assim, a fluidez que caracteriza a transitoriedade da sociedade contemporânea é pertinente para repensarmos um modelo de educação na perspectiva de transformá-la em instrumento verdadeiro de emancipação, conforme sinalizado por Adorno, “dirigida a uma autorreflexão crítica”³⁴ e que possa eliminar as condições que geram a barbárie.

Assim, o conceito de “modernidade líquida”³⁵, apresentado por Bauman, é oportuno para refletirmos sobre a condição híbrida e fluida³⁶ da vida e das relações sociais, e, por extensão, para repensarmos a função social e formativa das instituições, em especial a escola, no mundo contemporâneo. É fato que o pensamento Moderno que buscou forjar um arquétipo social e educacional libertador acabou por produzir e reproduzir também violências, dentre outras questões, por não ter sido capaz de consolidar suas promessas.

Os anseios, os desejos e os temores da juventude também passam por processos ora de metamorfoseamento, ora de acirramento. Uma vez que o modelo escolar contemporâneo segue com dificuldades de lidar de forma autêntica com tais demandas, a cota de agressividade que trazemos facilmente se exacerba (em especial na fase da adolescência), convertendo-se em violência no ambiente escolar. Tal processo alimentado pela exterioridade ganha espaço como mola propulsora tanto para a resolução de conflitos interpessoais, quanto como válvula de escape para as frustrações internas, expondo nossas fragilidades.³⁷

³⁴ ADORNO, 1996, p. 121.

³⁵ BAUMAN, 2001.

³⁶ Para o autor, a metáfora do líquido é a maneira mais lúcida de pensarmos as relações sociais, culturais, políticas e as mudanças na vida contemporânea. No prefácio do livro, Paul Valéry ressalta que os “fluidos escorrem, esvaem-se, respingam, transbordam, vazam, inundam, borrifam, pingam; são filtrados, destilados; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos contornam obstáculos, dissolvem outros e invadem e inundam seu caminho”. Ibid., p. 8.

³⁷ A noção de fragilidades humanas usada por Bauman, desenvolvida a partir do conceito de “liquidez humana”, é explicitada a partir da obra *Amor líquido* (2003). Tal situação se materializa

A sociedade contemporânea tem o presente (espaço e o tempo) marcado pelo contingente, uma vez que temporalidade e transitoriedade põem em cheque o estabelecido. Na escola, tais processos também estão em operação, uma vez que as referências de participação, de posturas, de negociação, de códigos de ética, de normas, de conduta, de resolução de conflitos, etc. são postas na berlinda, formando-se uma linha tênue entre o que se estabeleceu e o que se modifica.

Não seria impreciso afirmar que em relação aos modelos anteriores de funcionamento das instituições escolares nos seus aspectos pedagógicos e organizacionais (curriculares, didáticos, normativos, avaliativos, formativos, etc.), “novas” circunstâncias são demandadas na contemporaneidade, a saber: necessidade de ampliação do diálogo crítico; de participação nas decisões; do protagonismo juvenil; da autonomia reflexiva; e das expectativas de aprendizagem (arte, cultura, esporte, trabalho e carreira acadêmica). Uma vez que o modelo escolar vigente não privilegia (e muitas vezes os desconsidera) tais aspectos, os adolescentes e jovens não veem contemplados seus desejos e anseios e externam seu descontentamento e sua resistência extravasando de forma equivocada suas pulsões negativas materializadas em atos de indisciplina e violência.³⁸

Longe de ser uma razão justificadora ou única, é possível analisarmos também o fenômeno da violência escolar estabelecendo relação entre as fragilidades humanas e o modelo educacional em vigor – sobretudo na incipiência de pensamento crítico e reflexivo dos fenômenos que nos cercam – como mecanismos que impulsionam situações de violências tanto simbólicas quanto físicas nos espaços escolares.

Nessa perspectiva, as práticas escolares cotidianas apresentam-se modificadas e muitas vezes conturbadas. É fato que as relações habituais e as crenças (pedagógicas, interpessoais, culturais) são alteradas sem terem o tempo de firmarem-se e de se solidificarem em novos costumes e em novos percursos de pensamentos. E talvez ainda mais grave, sem que as instituições percebam a

fortemente nos diversos âmbitos de nosso fracassado projeto civilizatório, que transformou o ser humano, singular, em objeto de consumo, descartável, situação que se estende às relações interpessoais do dia a dia.

³⁸ Apesar de controversa, a formação ofertada pelas escolas de Ensino Médio, no Brasil, ainda privilegia os aspectos cognitivos e, sobretudo, a preparação para os vestibulares. Porém, por questões de necessidade existencial, muitos jovens, após a finalização dessa etapa, optam pelo trabalho, ou cursos técnicos, ou treinamento aligeirado e muitos deságuam no desemprego e na desesperança. Abandono, distorções de idade e ano escolar, evasão, indisciplina e desinteresse também são marcas significativas desse segmento de ensino.

necessidade de reavaliarem seus pressupostos, especialmente no que diz respeito às discussões, à prevenção e à resolução dos conflitos em relação aos casos de violência.

A violência na escola comumente noticiada, assevera Carmem Scriptori, refere-se, em sua maioria, àquela “[...] produzida por seus elementos, visando ao patrimônio escolar (vandalismo, depredação) ou às pessoas (agressões ou insultos entre alunos e professores)”.³⁹ Todavia, tais circunstâncias nos fazem pensar a violência também como fruto desse abismo de culturas plurais entre a sociedade e a instituição escolar que, certamente, não falam mais a mesma linguagem.⁴⁰

Os momentos de tensão instaurados nas escolas, com múltiplos cenários de conflitos que reverberam em atos violentos, traduzem a dificuldade das instituições em lidar de forma autêntica com esse fenômeno. Uma vez que se reconhece a violência como possibilidade sempre presente (como expressão dos impulsos e fragilidades humanas), é imprescindível a necessidade de trabalhos educativos preventivos com diálogos reflexivos e críticos para que a violência não se torne norma. Pois, segundo Scriptori, “sabemos que, na medida em que a palavra⁴¹ se torna impossível, é bem provável que um ato violento se instaure”.⁴²

Nas últimas décadas presenciamos mudanças importantes nos diversos contextos sociais: vive-se o regime de acumulação de capital flexível; vive-se a globalização em suas dimensões socioeconômicas, culturais e tecnológicas. As tecnologias da informação e da comunicação têm impulsionado processos de trocas culturais e de redesenho das identidades outrora fixas e a escola não está alheia a esses impactos.

O discurso do respeito às diferenças e da alteridade atrelado às novas configurações de relações e padrões pautados na fluidez, no contingente, na

³⁹ SCRIPTORI, Carmem Campoy. Aspectos pedagógicos e práticas escolares para o desenvolvimento da cooperação e da autonomia. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008, p. 13-31, p. 16.

⁴⁰ Tal abismo cultural pode ser entendido como resultado de um distanciamento entre teoria e prática no movimento pedagógico das instituições escolares. O modelo escolar brasileiro atual não tem dado conta das demandas e dos desafios da vida contemporânea caracterizados pelo simultâneo, pelo híbrido, pela pluralidade, pela multiplicidade e pela promiscuidade cultural, próprios do nosso tempo. Tais processos são resultantes, dentre outros, do fenômeno da globalização (da economia e da cultura), da difusão das tecnologias da informação e da comunicação, e em especial da lenta ou mesmo ausência de revisão nos pressupostos teórico-metodológicos do ensino e da aprendizagem para o modelo de sociedade que se estabelece.

⁴¹ O termo “palavra” aqui empregado tem o sentido de diálogo crítico no processo de negociação dos conflitos próprios da vida. Na sua ausência a violência surge como força desmedida e inconsequente para a resolução das dissonâncias entre os indivíduos.

⁴² SCRIPTORI, op. cit., p. 17.

novidade, no provisório, no inusitado, no inovador, passa a fazer parte da agenda da vida contemporânea e obviamente criam demandas à escola. Contudo, é crucial compreendermos o que fazer com a linguagem e com os saberes que emergem dessa sociedade “líquida”, “híbrida”, “escorregadia”, assim sinalizada por Bauman⁴³ e que está desencadeando com bastante intensidade as nossas fragilidades.

Mesmo considerando os avanços no sistema educacional, a herança da educação brasileira baseada num processo de “educação bancária”⁴⁴, sinalizada por Freire, que privilegia a aquisição de conteúdos abstratos e sem conexão com a vida real, certamente colabora para um sentimento de inquietação e de não pertencimento dos jovens à instituição escolar. Nesse sentido, é possível afirmar com Mosé que:

Os altos índices de evasão escolar, o baixo rendimento dos alunos, o desinteresse e a falta de estímulo que atingem a todos, o *aumento da violência no espaço escolar* manifestam também a exaustão de estruturas muito antigas e a necessidade de reconstrução. Sem perspectivas diante dos inúmeros desafios do mundo atual, a escola já não satisfaz ninguém: nem alunos, nem professores, nem gestores, nem as cidades, nem o mercado.⁴⁵

O modelo de escola cujas discussões se pautam em conteúdos que se distanciam da vida, e que são “depositados” nos estudantes, não contempla uma formação emancipadora e crítica.⁴⁶ É fato que as violências praticadas nos espaços escolares não se restringem a uma determinada classe social, em uma faixa etária ou em uma determinada época. Elas têm sido um problema que vem gerando “medos” em todos que fazem parte desse cenário. Principalmente na educação escolar das últimas décadas.

Na sua obra “Tempos líquidos”, Bauman faz referências aos medos de forma abrangente, mas é possível assinalar semelhanças entre o que ele descreve e

⁴³ BAUMAN, 2001.

⁴⁴ Educação bancária é uma expressão usada por Paulo Freire desde a década de 1960 para questionar um modelo de formação pautado na aquisição mecânica dos conteúdos escolares. Tal processo de ensino se efetiva de forma acrítica, estabelecendo-se uma relação de dominação entre o professor ‘dono do saber’ e o aluno entendido como mero receptáculo.

⁴⁵ MOSÉ, 2013, p. 51, grifo nosso.

⁴⁶ É exatamente por tentar resguardar tal modelo de formação que a escola brasileira alimenta sentimentos negativos e de descrença em relação ao processo formal de escolarização, e ainda culpabiliza os educandos pelos fracassos pedagógicos. Por continuar vendendo ilusões e delírios, privilegiando, sobretudo, a dimensão da inteligência cognitiva (com resultados insuficientes e insatisfatórios), a escola deixa de tocar de forma significativa nas dimensões importes que movem a vida e as múltiplas relações, a saber: a arte, a dor, a cultura, o luto, a sexualidade, as perdas, os projetos de vida, para se mencionar apenas algumas.

o sentimento que inunda muitas das instituições de ensino. Para ele os medos caracterizam-se pela

[...] insegurança do presente e a incerteza do futuro [...]. Essa insegurança e essa incerteza, por sua vez, nascem de um sentimento de impotência: parecemos não estar mais no controle, seja individual, separada ou coletivamente, e, [...], faltam-nos as ferramentas que possibilitariam [...], [capacitar-nos] a recuperar e reaver o controle sobre as forças que dão forma à condição que compartilhamos, enquanto estabelecem o âmbito de nossas possibilidades e os limites à nossa liberdade de escolha: um controle que agora escapou ou foi arrancado de nossas mãos.⁴⁷

É nesse cenário que a escola precisa se reinventar para poder promover uma formação que possibilite a elaboração de novos percursos do pensamento e da ação humanas, em especial no que diz respeito às incertezas, à contingência, à instabilidade e aos conflitos próprios da vida contemporânea. Reafirmamos que o caminho para fomentar a paz sobrevém da eliminação das condições que possibilitam o surgimento das violências. Assim, uma das principais estratégias para um oportuno trabalho preventivo é suscitar diálogos e ações permanentes como meios para evitá-las. Isso não significa que a violência, em si, será extinta, mas sim a superação da atual forma em que se manifesta, e ainda a imposição de resistências permanentes para não torná-la normativa ou uma prática constante.

Um dos desafios que se nos apresenta no mundo contemporâneo é conciliar os interesses individuais com os interesses coletivos. No caso brasileiro, destaca Gilberto Velho⁴⁸, a tarefa é particularmente densa, em consequência do padrão de individualismo esvaziado de valores humanos que se consolidou em nossa formação social. Tal processo ainda mostra-se problemático, produzindo grandes dificuldades para o convívio coletivo, e sem dúvida acirrando conflitos e as manifestações de violências.

2.3 A banalização da violência na sociedade brasileira

O debate que tem se desenvolvido no Brasil em torno do fenômeno das violências e suas causas é também muito vasto. O caráter histórico, o processo de democratização, as relações sociais, o papel do Estado, a formação cultural, a luta

⁴⁷ BAUMAN, **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, p. 32.

⁴⁸ VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

pelos direitos sociais e civis, o autoritarismo político e os limites da democracia são nuances de um mosaico em construção.

É nesse emaranhado que a temática conquista espaço, nas discussões que misturam e alternam o social e o psicanalítico; o cultural e o educacional; o econômico e o político; nas práticas democráticas e antidemocráticas. Nesse cenário, crescem os estudos e pesquisas em temáticas específicas como a violência doméstica, as representações de racismo, a delinquência infanto-juvenil, a violência no campo, a violação dos direitos humanos, o crime organizado, a violência contra as crianças, a violência escolar, etc.

Na medida em que nossa investigação inicial prosseguia, transitar por essas categorias do fenômeno induziu-nos a fazer escolhas para a análise aqui proposta referente à violência escolar. Delimitar tal campo é um desafio, já que a escola é atravessada por inúmeros elementos e condicionantes que alteram e interferem em sua dinâmica, inclusive na análise da problemática da violência manifestada nesse espaço.

Nesse sentido, partimos de uma análise que faz alusão à formação social brasileira, o que exigiu a desconstrução de alguns “mitos” envolvendo a produção e a reprodução da violência tanto na sociedade como na escola, por exemplo: a ideia de que somos uma nação pacífica, cordial, ordeira, harmônica e que a violência é sempre praticada por agente externo ou como um acidente.

Tal paradoxo ainda persiste como característica nacional (produzida pelo mito da não violência), a noção de que a nossa sociedade mantém um estado harmônico, estável e pacífico e que a violência nunca é característica do “eu”, ela sempre é exterior, é do outro, do vizinho, está no sertão, na favela, e que, portanto, quando acontece com algum indivíduo de qualquer classe social ou no seu entorno, é um acidente. Assim, as pessoas no Brasil tentam manter uma noção de povo profundamente pacífico e tranquilo, porém cercado por indivíduos violentos fora do seu espaço social. O poder convincente dessa representação se fundamenta na consolidação de uma resolução apenas imaginária de uma tensão concreta, na medida em que o problema real passa despercebido. No livro *Mito fundador e sociedade autoritária*, Chauí afirma:

É assim, por exemplo, que alguém pode afirmar que os índios são ignorantes, os negros são indolentes, os nordestinos são atrasados, os portugueses são burros, as mulheres são naturalmente inferiores, mas,

simultaneamente, declarar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo sem preconceitos e uma nação nascida da mistura de raças. Ou pode dizer-se indignado com a existência de crianças de rua, com as chacinas dessas crianças ou com o desperdício de terras não cultivadas e os massacres dos sem-terra, mas, ao mesmo tempo, afirmar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo pacífico, ordeiro e inimigo da violência.⁴⁹

A autora advoga que, ao falar de mito, pauta-se tanto pelo sentido antropológico (solução imaginária para conflitos, dissensões, tensões e contradições fora da realidade concreta) como pelo sentido etimológico (conto de episódios lendários da comunidade, no sentido grego da palavra *mythos*). Tal “mito”, segundo Chauí, ancorado num falso ideário de fundação, impõe a crença de um vínculo interno com o passado como origem e que não se altera, ou seja, uma espécie de relação direta entre povo brasileiro e pacificação.

Na acepção psicanalítica, de acordo com a filósofa, o mito se efetiva como impulso à repetição de algo imaginário, que cria um empecilho à percepção da realidade e desvirtua sua atuação nela. “Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias [...] tanto mais é a repetição de si mesmo”.⁵⁰

Porém, para além dos mitos produzidos e reproduzidos, persistem os indicativos de violências e ódios (raciais, econômicos, sociais, políticos e culturais) onipresentes e universais de toda espécie, não só na realidade brasileira, mas em toda a existência humana. Esses mitos estão latentes e se manifestam em distintos movimentos. Ao mesmo tempo é curioso, numa sociedade marcada pela dissensão, a nossa generalizada incapacidade de perceber o ódio em nós mesmos e uma disposição profunda de notá-lo no outro, nos grupos à nossa volta.

Olhando para a história da sociedade brasileira mais recente, é importante constatar que forjamos, como nunca antes em nossa história, um experimento de democracia de massa. Apesar de se configurar como uma democracia relativamente nova com seus “vinte e poucos anos”, permeada por equívocos e contradições, ela vem se afirmando contra o anterior solo pantanoso das crenças patrimonialistas, hierárquicas, autoritárias e discriminatórias. Nossa trajetória social, educacional, política e econômica, apesar das transformações

⁴⁹ CHAUÍ, Marilena. **Brasil: O mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000, p. 8.

⁵⁰ Ibid., p. 9.

positivas das últimas décadas, contraditoriamente alimenta também nos indivíduos suas inclinações para o exercício das violências nos mais diversos patamares.

Um fator sempre considerado nos estudos envolvendo tal temática diz respeito às questões de vulnerabilidade e às desigualdades sociais. Tais processos são apontados como motores que impulsionam a violência na sociedade, em especial com o acirramento das relações excludentes/subalternas capitalistas a que estão submetidas parcelas inteiras da população. Não temos dúvidas de que as contradições de uma sociedade que fortalece as desigualdades (sobretudo econômicas) entre os indivíduos contribuem para manifestações de violências físicas e simbólicas. Estas favorecem a exteriorização dos impulsos negativos, dos quais fala Freud, que se expressam através de hábitos, costumes, comportamentos, tradições e normas.

Na escola pública brasileira são recorrentes as análises que sinalizam as condições subalternizadas de existência de milhares de jovens e adolescentes. Podemos afirmar que, de alguma maneira, essas meninos e meninas não são carentes apenas de uma família dita estruturada, mas são carentes de condições sociais que deveriam ser proporcionadas pelo Estado também. Imersos em situações precárias de sobrevivência, muitos desses jovens não têm lazer adequado, não desfrutam de oportunidades culturais diversificadas, não têm perspectiva de trabalho digno, sofrem efeitos de violências nos grandes centros urbanos, muitos são cooptados facilmente pelo tráfico de drogas e armas, etc. Embora não se possa absolutizar esse fator como a principal causa da violência, em nossa análise não é possível desconsiderá-la como dimensão da produção e reprodução de uma violência também simbólica e conjuntural.

Na sociedade brasileira estão em operação vários tipos, modelos e intensidades de violências. Algumas são facilmente perceptíveis, como a crescente criminalidade, outras dizem respeito a modelos institucionais, outras se relacionam a aspectos legais e normativos. A título de exemplo, em nossa sociedade (a partir do construto político, econômico e social), as violências de classe se misturam com as violências étnicas. Violências racistas e de posses de bens se compõem com as violências políticas e aquelas de caráter patrimonialista, refinando, assim, a capacidade (dos indivíduos e instituições) em promover ódio, oposição e mais violência aos outros.

Nesse aspecto, Machado e Noronha acreditam que a propagação do uso de violências como solução para conflitos se relaciona “[...] com a fragilidade das concepções e práticas de negociação de conflitos, em nível dos direitos costumeiros e formalizados. Expressando uma separação entre sociedade e poder político estatal”.⁵¹ A fragilidade dos mecanismos de regulação de conflitos que atravessa toda história do Brasil estaria alimentando um tipo de sociabilidade fundada em soluções de conflitos por motivações individuais, o que nos lembra da expressão “justiça com as próprias mãos” para além dos mecanismos legais.

Ainda segundo os autores, a ineficiência ou negligência das instituições mediadoras, como a própria escola, assume traços mais dramáticas entre os segmentos “populares com menos acesso às agências estatais, relações contratuais e outras instâncias, que assegurem o reconhecimento, favorecem a aprendizagem dos direitos (e deveres) e o exercício da reclamação”.⁵²

Nesse jogo de idas e vindas, Teresa Caldeira⁵³, apesar de reconhecer a relevância, assegura que os argumentos que enfatizam a matriz histórica e as raízes culturais brasileiras para explicação das violências não dão conta de sua complexidade. As violências que atingem o país a partir da década de 1980 são, sobretudo, oriundas de um construto moderno que tem ligação com as questões culturais, econômicas, educacionais, políticas nos âmbitos local e global.

Na década de 1990, alguns estudos desenvolvidos com base nos postulados de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron⁵⁴ buscaram dar conta de uma violência nem sempre percebida e discutida, a de caráter institucional e ou simbólica, cujas raízes dizem respeito ao modelo escolar instituído. Para estes autores, a reprodução dos sistemas de ensino, sob o manto do discurso da autonomia, possibilita a reprodução da cultura tida como dominante colaborando com o poder simbólico da reprodução contínua das relações de dominação no seio da sociedade.

⁵¹ MACHADO, Eduardo Paes; NORONHA, Ceci Vilar. A legitimidade ambivalente da violência oficial. In: TAPARELLI, Gino (Org.). **Vidas em risco**: quando a violência e o crime ameaçam o mundo público e privado. Salvador: Arcádia, 2008, p. 123-153, p. 128.

⁵² Ibid., p. 129.

⁵³ CALDEIRA, Teresa. **Violência e democracia**: o caso brasileiro e os limites de explicações políticas e culturais. S/d. Mimeografado.

⁵⁴ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

Com base nessa perspectiva, Zaluar (2001)⁵⁵, em estudo realizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro entre 1995 e 1996, destaca aspecto psicológico da violência simbólica das instituições escolares, que se revela nos processos de avaliação sem critérios justos, e nas relações interpessoais que se fundam entre diretores, professores, funcionários, alunos e familiares. A autora ainda argumenta que o modelo escolar vigente é contraditório uma vez que produz obstáculos para o alcance de seus próprios objetivos e entende o fracasso escolar como um processo construído inteiramente pelo(a) aluno(a).

Mary Castro e Miriam Abramovay⁵⁶ chamam a atenção para a prática do racismo como uma modalidade de violência na escola. Segundo as autoras, a discriminação racial manifesta-se na forma de agressão física e ou moral. Porém, outro fator parece ser tão grave quanto, o processo de invisibilidade que muitas escolas dão a esta problemática, frequentemente negada.

É importante, embora não suficiente, analisarmos as violências no país e nas escolas, a partir do resgate histórico-social do variado repertório de relações conflituosas que configuraram a sociedade brasileira e, por extensão, o ambiente escolar. Tal perspectiva nos autoriza a afirmar que a escola (como parte desse todo social) constituiu-se como um espaço de dinamismo profundamente marcado pelas violências, uma vez que tais manifestações trazem no seu bojo os preconceitos, a discriminação, a incipiente ou ausência completa de alteridade, o autoritarismo, etc., condições exacerbadoras da violência que já trazemos em nosso equipamento psicológico/biológico como condição inerente da vida. Para Sposito:

Os estudos que tentam investigar o fenômeno da violência social, sobretudo no Brasil, buscam construir um quadro determinado por condições históricas e sociais que explicariam o aparecimento de condutas violentas na escola. Reconhecer que essa moldura propicia as condições para a eclosão da conduta violenta, não significa estabelecer linearidade entre o quadro social que favorece o seu aparecimento e as práticas de violência na instituição escolar.⁵⁷

É indispensável questionar não apenas as violências expressas na educação e na escola, mas as violências reproduzidas pela escola, para além do discurso descritivo sobre suas causas impostas pela mídia (por alguns estudos),

⁵⁵ ZALUAR, Violência dentro da escola: a pesquisa do CNTE. **Rio Estudos**, Rio de Janeiro, n. 38, out. 2001.

⁵⁶ CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, 2006

⁵⁷ SPOSITO, 1998, p. 5.

pela escola, pela sociedade, etc., na medida em que procedemos numa análise crítica da própria educação cujas práticas seguem carregadas de elementos de violência. As notícias apontam para diversos casos de violências cometidos por alunos contra gestores, professores, funcionários e demais alunos. Armas e drogas têm sido encontradas com alguns jovens nas escolas, deixando a comunidade escolar perplexa e reforçando discursos depreciativos sobre a formação oferecida nessas instituições.

Na intenção de ampliarmos nossa análise, precisamos também, atentarmos para dois fatores cruciais. O primeiro é de natureza semântica e léxica, pois o uso do termo “violência” para descrever fenômenos largamente distintos, pode revelar uma extrapolação abusiva e de flagrante incompreensão do fenômeno.

O pesquisador francês Bonafé-Schmitt alerta para “visão inflacionista” da violência, conceito sob o qual “foram agrupados não apenas a agressão física, a extorsão e o vandalismo, mas também aquilo que é conhecido como incivilidade: falas ofensivas, linguagem chula, empurrões, xingamentos e humilhação”.⁵⁸ Esse enquadramento excessivo parece tornar o conceito confuso e impensável. Vale destacar que agressividade, indisciplina e violência não são sinônimos, embora utilizados com tal.

O segundo aspecto relaciona-se ao caráter político. Está ligado a um possível “modismo” ou, ainda mais grave, a uma pré-fabricação e difusão social da violência nas escolas, fomentado pela mídia, o que faz com que as pesquisas sejam influenciadas/desvirtuadas com base no apelo sensacionalista e na demanda social por mais punições e contenções. Isso provoca cada vez mais a banalização da violência, chegando-se ao ponto de considerá-la algo normal, afastando as ações para evitá-la e combatê-la. É oportuno nos questionar se o aumento de vídeos postados nas redes de relacionamentos virtuais da internet, trazendo imagens de brigas no entorno das escolas, não seria uma demonstração do desejo de “fama” aligeirada e visibilidade instantânea propagada pelas mídias na “sociedade do espetáculo”.⁵⁹

⁵⁸ BONAFE-SCHMITT, Jean-Paule. La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif? In: CHARLOT, Bernard; EMIN, Jean-Claude. (Coord.). **Violences à l'école**: état des saviors. Paris: Armand Colin, 1997, p. 255-282.

⁵⁹ Para mais detalhes, consultar: DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

Não há dúvidas de que as questões de vulnerabilidade social em que parcelas significativas da população estão imersas, impulsionam muitas formas de violências presenciadas na vida social. Todavia, a prudência é fundamental para não se atribuir às ações violentas entre os sujeitos na escola, uma tônica ou puramente social⁶⁰, ou puramente psychologizante, perdendo-se de vista a relação entre estes dois fatores.

Sobre o fator psychologizante característico de muitas pesquisas, Catherine Blaya⁶¹ destaca que restringir a violência na escola a chantagens, intimidações e ameaças (de ordem puramente individual) é uma abordagem que não leva em conta, por exemplo, a violência dos adultos para com os alunos ou a violência social contra a própria instituição escolar que pode ser notada na falta de atenção dos órgãos governamentais à escola ou ainda à crescente vandalização ao patrimônio. Tais ideias são reducionistas porque tendem a individualizar o problema, responsabilizando apenas o perpetrador e a vítima, ou, às vezes, a família.

Sobre o cuidado para não radicalizar interpretações do tipo que individualiza e patologiza a questão, Éric Debarbieux e Catherine Blaya argumentam que:

Esses protagonistas são retirados do contexto, e nem o contexto socioeconômico nem o contexto da instituição escolar são levados em consideração. O perigo aí contido é que podemos ser induzidos à teoria de que o comportamento é determinado apenas por fatores individuais, sobre os quais a pessoa não exerce qualquer controle. A solução para o problema seria, portanto fácil: isolar dos demais os elementos causadores de perturbação. Muitas vezes, o risco de patologizar os comportamentos desordeiros encontra-se presente, inocentando as instituições sociais da geração de violência.⁶²

Por outro lado, as pesquisas sobre intimidação por colegas, como as que envolvem a temática *Bullying*, têm suscitado questões outrora não muito debatidas, a saber: trazer a vítima e suas questões para o centro do debate; advertir para os efeitos danosos advindos do acúmulo de agressões físicas e simbólicas; descrever e alertar para as sequelas dessas violências na vida pessoal e profissional das

⁶⁰ Nas entrevistas e questionários aplicados nas oito escolas participantes da pesquisa, foi mais comum perceber nas falas e respostas dos sujeitos a problemática ser associada majoritariamente a fatores externos/exógenos ligados ao social e pouca ou nenhuma menção a questões de cunho individual (aspectos psicológicos e endógenos relacionados as pulsões negativas que trazemos). No quarto capítulo tal aspecto é retomado em análise.

⁶¹ DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

⁶² Ibid., p. 26.

vítimas;⁶³ e analisar com mais eficácia as características dos agressores e das vítimas. Nos últimos anos, tais discussões têm servido de base para a elaboração de estratégias pontuais e políticas de prevenção em todo o mundo.

A grande indagação com a qual nos deparamos é: quais limites e possibilidades têm a escola para intervir de forma propositiva no trato das questões que envolvem as violências descritas aqui?

Para Adorno⁶⁴, a educação cumpre um papel fundamental para a vida e para o desenvolvimento do homem. Ela se insere como mecanismo mediador e propulsor da construção de uma consciência crítica e reflexiva na perspectiva do esclarecimento kantiano para a busca da emancipação. Dessa forma, a educação possibilita uma reversão da alienação e da barbárie humanas.

O caráter polissêmico, contraditório e múltiplo da violência, conforme destacado por José Vicente⁶⁵, faz com que sua significação se estabeleça a partir do contexto formador social, político, econômico, educacional e cultural, de acordo com o sistema de valores aceitos por cada sociedade, dentro do tempo e do espaço que lhes são produzidos e levando-se em considerações os níveis de tolerância para com os conflitos. Nesse sentido, Éric Debarbieux e Catherine Blaya advogam:

Não pode haver conhecimento total sobre a violência – sobre a violência social na escola – porque tudo o que nos é possível é obter representações parciais dela, e temos que aceitar esse fato ou tornarmo-nos prisioneiros da fantasia de onisciência, que é tudo menos científica. Podemos aqui perceber uma primeira oportunidade de ir além das cisões e das divergências, mostrando que as diferenças de pontos de vista oferecem uma pluralidade de conhecimento e de representações.⁶⁶

Se considerarmos que a escola se constitui como lugar de encontro de múltiplas redes relacionais e é por excelência um espaço de significação e representação individual e coletiva, a violência será bem mais provável quando não há diálogo, orientações, esclarecimentos, etc. Vicente Santos⁶⁷ afirma que a violência entendida como ato excessivo se manifesta sempre que há confronto entre

⁶³ As vítimas de *bullying* muitas vezes desenvolvem sequelas irreparáveis, como depressão, síndrome do pânico, perda da vontade de viver, dentre outros. Por outro lado, tais vítimas ainda correm o risco de desenvolver distúrbios de personalidade de natureza severa, podendo converter-se em casos de psicopatia ou sociopatia. A depender da intensidade e de como se encara o problema, os indivíduos raramente conseguem sair incólume de tais situações.

⁶⁴ ADORNO, 1995.

⁶⁵ SANTOS, José Vicente Tavares (Org.). **A palavra e o gesto emparedados**: a violência na escola. Porto Alegre: PMPA: SMED, 1999.

⁶⁶ DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 18.

⁶⁷ SANTOS, Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 3-14, jan./mar. 2004.

o conjunto de redes relacionais que estruturam a vida em sociedade. Daí a necessidade premente de uma constante e processual educação que promova uma aprendizagem significativa para lidar com os conflitos interpessoais como parte integrante das relações vitais. Este é, sobretudo, o papel formativo fundamental das instituições escolares.

Não sendo fenômeno novo, a violência nas escolas é repaginada com novas formas diariamente, sendo constantemente apresentada na mídia, comunidades virtuais e/ou redes de relacionamentos na internet. Tal propagação tem levando muitos estudiosos a mergulhar nessa temática em busca de compreensões e soluções. Nos anos de 1980, no Brasil, as primeiras pesquisas sobre violência escolar foram catalogadas, e a abordagem predominante, segundo Marília Sposito⁶⁸, relacionava-se a questões ligadas a depredações do patrimônio e a atos de vandalismo. Ainda segundo a autora, a partir dos anos 1990, a violência escolar passa a ser recorrente nas interações dos grupos de alunos (agressões verbais e físicas), ampliando a complexidade e a necessidade de análises mais profundas da questão.

Angelina Peralva⁶⁹, trazendo a realidade da violência nas escolas francesas (não muito diferentes daquelas vivenciadas no Brasil), ressaltou um dos aspectos considerados mais relevantes nas pesquisas ali desenvolvidas, a chamada 'incivilidade'. Usualmente batizada no Brasil por indisciplina, tal característica comportamental é entendida como desobediência a autoridades ou desrespeito às normas de convivência definidas ao longo do processo educativo.

Por ser entendida como extensão da sociedade e se configurando como um espaço de convívio diário, a escola também se torna palco de inúmeros efeitos de relações violentas alimentadas por forças externas. Embora este fator não seja suficiente para entender a totalidade do fenômeno, muitas condutas transgressoras, nas instituições escolares, anunciam as consequências da violência doméstica e/ou social às quais os "infratores escolares" estão imersos.

A violência observada no ambiente escolar é talvez superior a qualquer outro ambiente social, tamanha são as possibilidades de manifestação, uma vez que a escola é encontro de múltiplos indivíduos com uma pluralidade de desejos, afetos,

⁶⁸ SPOSITO, Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001.

⁶⁹ PERALVA, Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 7-25, set. 1997.

pulsões. É, portanto, um fenômeno que exige uma leitura sensível estabelecendo-se camadas interpretativas.

Na sociedade contemporânea, esse o fenômeno tornou-se mais complexo, em especial no espaço escolar, mas a prevenção e a reação às violências vão depender de cada instituição educativa e de cada indivíduo, ou ainda dos contextos sociais, culturais, políticos e educacionais. Para muitos dos envolvidos, a violência acarreta traumas difíceis de serem superados; para outros, o cultivo da resiliência, ou seja, a capacidade em lidar e superar as adversidades se afirma. Porém, é preciso que não se banalize a violência, considerando-a um fenômeno normal em sociedades desenvolvidas, como é o caso do Brasil.

Nesse sentido, a análise apresentada a seguir explana o papel da educação e da escolarização crítica e esclarecedora como mecanismo de minimização e/ou superação dos instintos e impulsos propensos aos atos de violência, bem como dos seus aspectos sociais. Daí porque destacaremos as posições de Freud, nos aspectos psicológicos; de Kant, no aspecto moral; e de Adorno, no aspecto social.

3 A AQUISIÇÃO DA HUMANIDADE EM CONTRAPOSIÇÃO À VIOLÊNCIA NAS DIMENSÕES PSICOLÓGICA (FREUD), MORAL (KANT) E SOCIAL (ADORNO)

“A existência da inclinação para a agressão, que podemos detectar em nos mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros, constitui o fator que perturba nossos relacionamentos com o nosso próximo e força a civilização a um tão elevado dispêndio [de energia].”

(Sigmund Freud)

A violência presente no gênero humano e as reflexões relativas à aquisição da humanidade como contraposição à própria violência são destacadas nas obras de muitos estudiosos. Optamos por resgatar elementos de análises nos postulados de três pensadores: Freud na dimensão psicológica, Kant na perspectiva da moral e Adorno no aspecto social.

De Freud, tomando alguns dos seus postulados, optamos por destacar o caráter da natureza das pulsões humanas (sobretudo em seus aspectos negativos) e seu respectivo confronto com a cultura/civilização como um dos fatores que originam e/ou desencadeiam processos violentos. Em Kant, tomamos por base a sua concepção do imprescindível papel da educação (mediada pela disciplina) para a aquisição da consciência moral como freio à natureza selvagem do homem. Do pensamento de Adorno, ressaltamos a relevância da educação esclarecida e autônoma como mediação necessária para evitar e/ou superar a barbárie e suas manifestações na sociedade e na escola.

Tendo como referência aspectos teóricos dessas três abordagens, buscamos tecer, numa interação sintética, a ideia de que a violência é uma possibilidade presente no decurso civilizatório humano. Todavia, a educação para a moralidade, autonomia e esclarecimento se apresenta como força potente para frear os ímpetos humanos agressivos. Nesse sentido, veremos que tanto Freud, como Kant e também Adorno, comungam com a necessidade de uma educação na infância, e porque não dizer também na juventude, para a contenção e/ou resignificação dos impulsos negativos do homem.

Portanto, a educação para a aquisição da consciência moral, para o esclarecimento, para a autonomia, e para a emancipação humana é um importante instrumento de mediação contra a violência e contra a barbárie, pois é capaz de proporcionar uma instigante reflexão nos indivíduos, sendo apropriada para fomentar processos de prevenção e/ou superação das condições internas e externas que operam a favor da violência.

3.1 Freud: a natureza das pulsões humanas como um dos fatores que originam a violência

Ao remetermos à Teoria das pulsões, desenvolvida por Freud a partir do início do século XX, faz-se necessário estabelecermos algumas distinções entre dois postulados cruciais, a saber, as pulsões e os instintos, a partir de um breve panorama do uso desses conceitos, tendo como referência alguns escritos do autor.

O termo pulsão no alemão original (*Trieb*) surgiu na obra de Freud pela primeira vez nos *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade*, em 1905. Referências a esse termo, entretanto, podem ser encontradas em textos anteriores como: *Estudos sobre a Histeria* (1895), *O Projeto de uma Psicologia Científica* (1895) e *na Interpretação dos Sonhos* (1900). Nesses escritos, Freud aponta para as seguintes conotações e significados do termo, a saber: estímulos endógenos, excitações internas, ideias afetivas, impulsos anelantes. Todas essas expressões evidenciam um sentido de movimento interno, inerente ao humano, considerado como “o fator propulsor do funcionamento do aparelho psíquico”.⁷⁰ Segundo o postulado freudiano, tal processo não pode ser anulado, embora possa ser controlado, uma vez que o organismo opera constantemente a partir de tais forças desencadeadas internamente e, na medida em que é também confrontadas e alimentadas pela exterioridade.

Além de *Trieb*, Freud chegou a utilizar outros dois termos como sinônimos para se referir à pulsão ao longo de seus trabalhos: em alemão *Instinkt* e *Drang*. Todavia, traduziu-se também o termo *Trieb* por “instinto”, o que acarretou na perda ou minimização de sua característica fundamental de “força poderosa e irresistível

⁷⁰ LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 395.

que impele' [...] algo que se manifesta dentro do sujeito"⁷¹, ou seja, a ideia de um impulso. Assim, para boa parte dos estudiosos da teoria freudiana das pulsões, o termo *Trieb* é mais contundente que o termo *Instinkt* e sua tradução mais adequada é "pulsão", uma vez que sua designação e enquadramento a distancia largamente do conceito usual de "instinto" e estabelece uma das bases de análise do comportamento humano na teoria psicanalítica.⁷²

Após alguns anos de definida a primeira teoria das pulsões (ligada eminentemente à dimensão sexual e à dimensão do Eu), Freud definiu uma segunda, na qual a dualidade *Eros* e *Tânatos* é desdobrada na conceituação das *pulsões*, tanto de vida como de morte. As *pulsões de vida* estariam relacionadas ao papel conservador da vida, agregador e socializador, estas estariam em confronto ou contraposição às *pulsões de morte*, cujas características estariam relacionadas aos processos de disjunção, destruição, desagregação e renovação.⁷³

Neste trabalho, damos destaque ao termo "pulsão" por seu "mérito de pôr em evidência o sentido de impulso"⁷⁴ relacionado a uma ação característica exclusiva do gênero humano e, sobretudo, passível de resignificação. O "instinto", por sua vez, se diferencia por ser um comportamento animal, hereditário, pré-formado no seu desenvolvimento e adaptado ao seu objetivo, na medida em que é fixado eminentemente pelos desígnios biológicos. Sua manifestação tem caráter semelhante em todos os indivíduos que compõem uma espécie.⁷⁵

Ainda segundo os estudos desenvolvidos por Freud, as pulsões podem sofrer processos diversos no aparato psíquico, como a inversão, a sublimação, o recalque e o retorno ao ego. Cada um desses processos dá origem e/ou reformula ações culturais e individuais que possibilitam o aprofundamento dos estudos acerca

⁷¹ HANNS, Luiz Alberto. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 339-340.

⁷² Apesar das controvérsias envolvendo o conceito de pulsão – que vão desde sua simples tradução da palavra alemã *Trieb*, que oscila entre a palavra *instinto* e a palavra *pulsão*, até às diferentes explicações epistemológicas, filosóficas, hermenêuticas e estatísticas – optamos por destacar a noção de pulsões como um modelo explicativo dos processos psíquicos e comportamentais inerentes ao humano.

⁷³ Tal pulsão é caracterizada pelo ímpeto humano destrutivo, aproximando a vida ao caráter inorgânico. Todavia, ao destruir, pode também dar origem a algo novo. Apesar da ótica negativa que essa conceituação carrega, é também possível entender que algumas características da pulsão de morte (a exemplo da agressividade) podem ser canalizadas para a construção e/ou reconstrução de ações positivas. Nesse, sentido, a educação é uma mediação para tais construções.

⁷⁴ LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 394.

⁷⁵ Acasalamentos, reproduções e migrações são exemplos de processos instintivos no reino animal. Já nos humanos, o desejo de ter filhos, a sucção do bebê na amamentação e o choro diante da dor, do medo ou de prazer, são manifestações instintivas.

do comportamento do homem como ser e como espécie. Tais movimentos também trazem consequências positivas ou negativas, na medida em que geram tensões entre os desejos e interesses individuais e coletivos, conforme amplamente descrito no livro *Mal-estar na civilização* (1930).

Assim, de forma sucinta, a pulsão pode ser entendida como uma força potencial em constante operação, alimentando a psique e desencadeada endogenamente por processos ontogenéticos.⁷⁶ Por essa razão, o organismo biopsicológico não pode anulá-la, restando descarregá-la e/ou significá-la segundo várias possibilidades. É um importante motor propulsor da vida animada, todavia é importante destacar que as pulsões não estão isentas da influencia de estímulos externos e aqui podemos remeter à importância da educação, principalmente na infância. Essa importância, embora de modo diferente, é defendida tanto por Kant, como por Freud e Adorno. Portanto, apesar da necessária distinção entre instinto e pulsão, é importante ressaltar que as pulsões têm origem nos processos biológicos e culturais. E no que diz respeito aos aspectos negativos, as pulsões desviam-se dos instintos, uma vez que podem e necessitam transforma-se em comportamentos não agressivos e/ou comportamentos morais.

Nesse sentido, retomamos a análise relacionada ao caráter da natureza das pulsões humanas e o seu respectivo confronto com a cultura como um dos fatores que originam a violência. Segundo Mezan⁷⁷, os estudos freudianos sobre o comportamento humano e sobre o fenômeno da violência como expressão das pulsões desdobraram-se em pelo menos três grandes eixos analíticos, a saber: a vertente mais naturalista; a corrente social que liga a reação à frustração; e a linha social relacionada à imagem narcisista ou construção da autoimagem.

Na primeira, a vertente naturalista, há uma ênfase dada à agressividade como dimensão inata ao ser humano que busca manifestar-se e satisfazer-se por meio da destrutividade perpetrada ao outro ou a objetos, e aquela relacionada à autodestrutividade. Tal pulsão natural, a partir de mecanismos psíquicos, poderia ser deslocada para atividades socialmente aceitas através de um funcionamento relativamente saudável dos mecanismos de canalização dessa energia. Nesse

⁷⁶ Processo ontogenético ou ontogênese é o mecanismo gradual de desenvolvimento do organismo a partir de induções genéticas. A cada estágio de vida que o indivíduo alcança, ele desenvolverá algumas partes do corpo a fim de poder se desenvolver. Essa capacidade de mudança é descrita na biologia como ontogênese.

⁷⁷ MEZAN, Renato. **Existem paradigmas na psicanálise?** In: _____. A sombra de Don Juan e outros ensaios. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

aspecto, Freud defende a necessidade de uma educação que torne a criança um ser moral, ou seja, para ele, se a criança é ensinada a controlar os seus instintos pulsionais “ela se tornam um ser moral e social [...] sem medidas externas de coerção”.⁷⁸ Em idêntico sentido podemos destacar as proposições de Kant e de Adorno (que serão dissertados nos tópicos seguintes) acerca do papel da educação para o desenvolvimento da consciência moral, do pensamento autônomo e reflexivo como mediação na luta contra as disposições violentas dos indivíduos.

Para a segunda vertente, que está mais relacionada a uma corrente social, Winnicott⁷⁹, por exemplo, destaca o comportamento violento humano como reação a uma frustração. Nessa perspectiva, quando um indivíduo se encontra em situação de intensa frustração, a capacidade de agir com violência física e/ou psicológica pode ser desencadeada.

Na terceira corrente, também ligada ao social, Lacan⁸⁰, um dos seus representantes, relaciona a violência e a agressividade à ruptura da imagem narcísica, ou seja, à construção de uma confusão entre o eu e o outro, desencadeada por algum acontecimento interno ou externo que ponha em cheque a noção de alteridade.

Em realidade, podemos dizer que, de certo modo, a posição do próprio Freud contempla elementos dessas três vertentes.

Um elemento fundamental na teorização de Freud e que tem ganhado cada vez mais espaço no campo do debate educacional, diz respeito à questão da agressividade humana, cujas manifestações estão presentes em todos os espaços sociais, mas, em especial nas instituições escolares. Geralmente nos deparamos com uma situação paradoxal: todos admitem que a agressividade (de uma maneira geral associada à destrutividade e à violência) existe no ser humano e em suas relações sociais, porém, há uma considerável recusa em percebê-la e estudá-la como algo inerente à sua condição. Por isso é oportuno sinalizarmos os desdobramentos que os apontamentos freudianos tiveram, sobretudo no que diz respeito à diferença conceitual entre a agressividade e a violência.

⁷⁸ FREUD, O futuro de uma ilusão. In:_____. **O mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b, p. 15-63. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21), p. 21.

⁷⁹ WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

⁸⁰ LACAN, Jacques. A agressividade em psicanálise. In:_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 104-126.

Com base em estudos psicanalíticos desenvolvidos a partir dos postulados de Freud, com destaque às análises trazidas posteriormente por Lacan⁸¹, a agressividade é uma pulsão inerente ao humano, sendo considerada como um dos comportamentos mais elementares dos seres animados. Seu exercício configurou-se habitualmente saudável para a preservação da espécie em meio às hostilidades e ameaças do ambiente externo.⁸² Apesar dos usos equivocados da palavra, a agressividade está associada à atividade, o que a torna contrária da passividade. Tal força/potência não é necessariamente contraproducente, pois, para existir, os seres animados precisam estar dispostos à expansão, aos desafios, ser ativos, dinâmicos, em movimento, num constante vir a ser.

Segundo Castor Ruiz⁸³, a agressividade é da ordem do equipamento biológico (genética, neurobiologia, traços de personalidade) e não pode ser confundida com a intencionalidade da violência.⁸⁴ Por sua vez, a violência é demasiado humana a partir de uma ação consciente, com finalidade e estratégias aplicadas. Contudo, exteriorizar agressividade em certa medida faz parte do jogo de forças para a sobrevivência (a procriação, a sexualidade, a busca por alimentos, a defesa e o ataque para a preservação da espécie). Ainda para Ruiz, atribuir ações violentas em espécies não humanas seria um equívoco de análise, pois “a intenção significativa transforma a agressividade em violência ao utilizá-la como meio estratégico para um fim”⁸⁵, e isso é um diferencial significativo.

Jurandir Costa⁸⁶ comenta que, apesar de não explicitado claramente, está diluída nos escritos freudianos a ideia de que a agressividade não pode ser associada estreitamente com a violência praticada na cultura e na história, já que a pulsão agressiva pode coexistir com a possibilidade de o homem desejar a paz e também com a possibilidade de o homem empregar a violência, sendo esta última uma intenção deliberada. A ação violenta carrega a marca de uma intencionalidade, o emprego deliberado da agressividade.

⁸¹ LACAN, 1998.

⁸² Em Freud, a agressividade humana não é a mesma que se observa em outros animais, expressa na luta pela sobrevivência. A agressividade humana torna-se violência quando ela, a partir de uma herança inscrita na ordem cultural e social, impõe ao outro: hostilidade, ódio, ironia, insulto, dano, força desmedida para maltratar e subjugar, etc.

⁸³ RUIZ, Castor Bartolomé (Org.). **A alteridade em jogo**. Recife: UFPE, 2009.

⁸⁴ É importante ressaltar que tal assertiva diz respeito aos humanos dotados de um pleno funcionamento das faculdades mentais, excetuando-se os indivíduos que desenvolvem (por razões patológicas) transtornos comportamentais, por exemplo, a psicopatia e a esquizofrenia.

⁸⁵ RUIZ, op. cit., p. 55.

⁸⁶ COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

Partindo dessa leitura, a agressividade é, em primeira instância, um impulso de sobrevivência, uma potência/força do nosso equipamento biológico que descarregamos em objetos, em outras espécies animais e humanos, contudo, não visa a destruir, a anular e a negar a alteridade do jogo relacional. Quando o indivíduo faz uso da violência, tal estratégia de ação afirma-se como uma característica teleológica, o que a torna incomensuravelmente mais danosa do que as forças destrutivas próprias da natureza física, por ser consciente.

Assim, a agressividade é uma operação que atua desde cedo no desenvolvimento psíquico e comportamental dos humanos, enquadrada naquilo que a teoria freudiana chama de “pulsões” (tanto de vida quanto de morte). Tais pulsões guiam as ações dos indivíduos, conforme esclarece Laplanche: “[...] para realizar seus objetivos mesmo que passivos (ser amado, ser visto, etc.), a pulsão exige uma atividade que pode ter que vencer obstáculos: toda pulsão é um fragmento de atividade”.⁸⁷

Se a agressividade é uma potencialidade presente na condição humana, a violência, por sua vez, é aprendida, resulta do crivo cultural, que atribui valor positivo ou negativo ao uso de força excessiva, de acordo com os termos do contrato ou conjuntura social. Assim, não existe natureza humana fora da cultura, a exterioridade alimenta ou sublima as pulsões que desencadeamos, num jogo dialético do constante vir a ser humano.

Desse modo, sem radicalizar ou engessar o postulado sobre a agressividade pertencente à dimensão natural (sentido biológico e psicológico) do gênero humano, Freud assevera que os impulsos agressivos podem ser canalizados para fins aceitáveis e até funcionais.

Em *O ego e o id*, de 1923, Freud resumiu sua teoria sobre as duas classes de pulsões com a seguinte frase: “[...] o surgimento da vida seria, então, a causa da continuidade da vida e também, ao mesmo tempo, do esforço no sentido da morte. E a própria vida seria uma conciliação entre essas duas tendências.”⁸⁸

Dessa forma, seria possível pensar a vida humana como uma manifestação mais expressiva do Eros guiado pela minimização de Tânatos. É nesse sentido que a educação se apresenta como mecanismo crítico e reflexivo na

⁸⁷ LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 12.

⁸⁸ FREUD, O ego e o id. In: _____. **O ego e o id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a, p. 27-71. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 19), p. 53.

formação dos indivíduos para, dentre outros, prevenir e combater o excesso de agressividade que leva ao exercício da violência. Franco Ferraril, discutindo o pensamento de Freud e Lacan acerca do tema, constata o seguinte:

Com referência à agressividade, tanto Freud quanto Lacan situam-na como constitutiva do eu, na base da constituição do eu e na sua relação com seus objetos. Não negam sua existência, ao contrário, afirmam a agressividade na ordem humana, ordem libidinal. Existe a agressividade, mas ela pode ser sublimada, pode ser recalcada, não precisa ser atuada, pois o humano conta com o recurso da palavra, da mediação simbólica.⁸⁹

Na sua obra *O futuro de uma ilusão* (1927), Freud defende que é preciso ensinar o indivíduo, a partir da infância, a efetuar sacrifícios em relação a sua “satisfação instintual”. Segundo Freud, “gerações novas, que forem educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião elevada da razão”⁹⁰ estarão preparadas para experimentarem os benefícios da civilização sem sacrifícios e sem coerção.

Explicitando as reformulações de alguns dos seus conceitos na obra anteriormente citada (*O futuro de uma ilusão*) e na sua obra *O mal-estar na civilização* (1930), ambas escritos no período entre guerras, Freud prossegue numa investigação de cunho psicológico e social na tentativa de explicar as raízes do sofrimento e infelicidade humanos, apontando em paralelo as bases da constituição da violência. Nelas, o autor destaca ainda o conflito existente entre as pulsões e a cultura civilizatória, trazendo à tona os embates gerados entre a dimensão psicológica individual e o aspecto social procedente de um modelo de organização societária que se impõe aos indivíduos. Nesse sentido, Freud assevera:

Acho que se tem de levar em conta o fato de estarem presentes em todos os homens tendências destrutivas, e, portanto, antissociais e anticulturais, e que, num grande numero de pessoas, essas tendências são suficientemente fortes para determinar o comportamento delas na sociedade humana.⁹¹

Sem distinguir cultura e civilização, o autor destaca a ideia de que o construto civilizatório (inevitável e ao mesmo tempo necessário) gera um mal-estar nos humanos, pois carrega um antagonismo fortemente marcado entre as pulsões próprias do humano e as exigências da cultura civilizada. Daí a necessidade da sua

⁸⁹ ILKA, Franco Ferraril. Agressividade e violência. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 49-62, jul./dez. 2006, p. 52.

⁹⁰ FREUD, 1996b, p. 18.

⁹¹ Ibid., p. 17.

defesa de que os homens, a partir da infância, sejam educados para lidar com a civilização, tornando-se um ser moral e social.

A partir desses postulados, ele volta a enfatizar seus principais conceitos psicanalíticos: Eu, pulsões de vida, Supereu e pulsões de morte, ideias que alteraram consubstancialmente as noções que o homem tem dos outros e de si. Essas ideias provocam até hoje a investigação acerca dos fundamentos que operam a favor e contra as relações conflituosas travadas no jogo da existência.

Apesar de reconhecer os avanços técnico-científicos do construto civilizatório, Freud destaca:

Os homens se orgulham de suas realizações e tem todo direito de se orgulharem. Contudo, parecem ter observado que o poder recentemente adquirido sobre o espaço e o tempo, a subjugação das forças da natureza, consecução de um anseio que remonta a milhares de anos, não aumentou a quantidade de satisfação prazerosa que poderiam esperar da vida e não os tornou mais felizes. Reconhecendo esse fato, devemos contentar-nos em concluir que o poder sobre a natureza não constitui a *única* condição da felicidade humana, assim como não é o *único* objetivo do esforço cultural.⁹²

O autor argumenta que a civilização causa um mal-estar nos indivíduos pela coexistência conflituosa entre a liberdade individual (relacionada à constante busca de satisfação dos desejos e necessidades) e a cultura civilizatória com suas normas estabelecidas (pautada pela renúncia pulsional). Assim, Freud lança luz sobre o conflito resultante entre individualidade e coletividade, destacando o lado sombrio que todo indivíduo carrega, a saber, suas tendências antissociais e destrutivas. Dentre os efeitos mais comuns desse processo manifestam-se a violência social e as doenças psíquicas.

Essas tendências humanas são explicitadas no conceito das *pulsões* tanto de vida como de morte desenvolvidos pelo autor no início do século XX. Conforme salientado no início deste tópico, as *pulsões de vida* estariam relacionadas ao papel conservador, agregador e socializador das relações humanas. As *pulsões de morte* estariam ligadas aos ímpetos agressivos e destrutivos promovidos pelo indivíduo, quer dirigido a outros, quer imputado a si mesmo, caracterizando processos autodestrutivos. Nas palavras de Freud:

A sublimação do instinto constitui aspecto particularmente evidente do desenvolvimento cultural; é ela que torna possível as atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas, o desempenho de um papel

⁹² FREUD, 1996c, p. 94-95, grifo do autor.

tão importante na vida civilizada. [...] é impossível desprezar o ponto até o qual a civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto o quanto ela pressupõe exatamente a não satisfação (pela opressão, repressão ou outro meio?) de instintos poderosos. Essa 'frustração cultural' domina grande parte dos relacionamentos sociais entre os seres humanos. Como já dissemos, é a causa da hostilidade contra a qual todas as civilizações têm de lutar.⁹³

Com o desafio de coibir e limitar as forças agressivas dos homens, a civilização, segundo Freud, “tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas”.⁹⁴ Assim, para que pudesse construir e manter uma existência minimamente equilibrada, a renúncia pulsional, sobretudo ligada aos aspectos negativos, se coloca como uma necessidade. Controlar o desejo libidinal e difundir o mandamento “Amarás o próximo como a ti mesmo”⁹⁵ serviria também como estratégia de defesa para controle dos atos humanos agressivos e para o ajustamento social.

Em Freud, a agressividade, dado ao seu caráter pulsional, apresenta-se ainda ao indivíduo como estratégia vital na busca e no desejo de satisfação das suas necessidades impostas pela condição humana (sobrevivência) e pela realidade exterior. Todavia, no jogo relacional e contraditório da existência, figuram também os outros homens com os seus desejos e necessidades singulares, particulares e subjetivos na busca de um incansável sentimento de expansão e vir a ser no mundo. Assim, Freud destaca o desafio da convivência no polêmico argumento que ressalta o lado sombrio das relações humanas em sua teoria:

O elemento de verdade por trás disso tudo, elemento que as pessoas estão tão dispostas a repudiar, é que os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. Em resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo.⁹⁶

Ao satisfazer sua necessidade de agressão na figura do outro, explorando seu trabalho sem remuneração, apropriando-se de seus bens, causando-lhe dor,

⁹³ FREUD, 1996c, p. 103-104.

⁹⁴ Ibid., p. 117.

⁹⁵ Ibid., p. 114.

⁹⁶ Ibid., p. 116.

humilhação e provocando até sua morte, os indivíduos revelam sua face sombria. Todavia, o fundamento judaico cristão de “amar ao próximo”, apesar das suas limitações, tem servido como fundamento de uma fraternidade universal contra a segregação e o ódio ao outro. Apesar de considerar as pulsões de vida como elemento integrante do jogo da existência, o destaque dado por Freud ao aspecto tenebroso das pulsões negativas do homem lança luz sobre a necessidade de extrairmos a preciosidade da vida na constante transitoriedade.⁹⁷

Apesar de fazer parte do jogo de forças da existência, os sentimentos e atitudes negativas, característicos das pulsões instintivas humanas⁹⁸, precisam ser mediados e/ou reconstruídos por processos educativos que possibilitem o diálogo (com esclarecimento, crítica e criatividade). Tal processo também é sinalizado por Freud, assim como por Kant (conforme veremos no tópico seguinte), como uma necessidade de ser explicitada já desde a infância, Freud explica:

Gerações novas, que forem educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião elevada da razão, e que experimentarem os benefícios da civilização numa idade precoce, terão atitude diferente para com ela. Senti-la-ão como posse sua, e estarão prontas, em seu benefício, a efetuarem os sacrifícios referentes ao trabalho e a satisfação instintual que forem necessários para sua preservação.⁹⁹

Assim sendo, a explicitação e a conversação verbal das emoções, dos anseios, dos sentimentos e das ideias são estratégias trazidas ao debate contemporâneo como o caminho mais eficaz para refletir criticamente acerca dos ímpetos destrutivos e do fenômeno das violências nos espaços sociais, como a escola.

Tendo como ponto de partida uma leitura da psicanálise ligada à construção do cultural pela educação, entendemos que o papel da educação para o ser-no-mundo deve ser exercido não como mecanismo de castração ou anulação

⁹⁷ Para Regina Prata, o artigo de Freud *A transitoriedade* (1916) destaca que, mesmo diante da destruição inevitável da vida e da fragilidade das coisas, Freud resguardava um certo otimismo. Analisando os apontamentos do autor nesse artigo, Prata destaca que Freud admite que a transitoriedade das coisas não implica na perda de seu valor e diz que é justamente nesta fragilidade que a preciosidade da vida pode se apresentar. Para detalhes, consultar: PRATA, Maria Regina dos Santos. Violência, educação e subjetividade: algumas reflexões sobre a violência em jovens na atualidade. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3., 2000, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Universidade Estácio de Sá, 2000.

⁹⁸ Conforme salientado anteriormente, entendemos que o conceito das pulsões se apresenta de forma diferenciada da noção de instintos. Os instintos dão origem aos comportamentos (no gênero humano e no reino animal) a partir de uma matriz eminentemente biológica. Já as pulsões surgem como desdobramentos dos instintos, porém são plenamente passíveis de canalização, reordenamento, drenagem, sobretudo aquelas relacionadas aos aspectos negativos.

⁹⁹ FREUD, 1996b, p. 18.

(possibilidade inclusive utópica), mas como meio de elaboração positiva e/ou de renúncia aos comportamentos indesejáveis. Eis então o papel crucial da educação e da escolarização. Não basta aos indivíduos reprimirem seus ímpetos mais agressivos, mas educá-los para o convívio social e humano com criatividade, reflexão e crítica. Nesse sentido, Freud também destaca:

Acha-se em consonância com o curso do desenvolvimento humano que a coerção externa se torne gradativamente internalizada, pois um agente mental especial, o superego do homem, a assume e a inclui entre os seus mandamentos. Toda a criança nos apresenta esse processo de transformação; é só por esse meio que ele se torna um ser moral e social.¹⁰⁰

A educação como mediação para a aquisição do ser moral também faz parte dos pressupostos kantianos. Para Kant, a educação tem um papel primordial na intenção de superação e/ou minimização das pulsões negativas oriundas da condição animalesca humana, através da e na construção de uma moralidade para a liberdade de agir em prol do ser digno do homem. Tal proposição será retomada no tópico seguinte.

Voltando ao pensamento de Freud, podemos dizer que a ação meramente instintiva, característica do mundo animal, promove atos automáticos, sem pensamento, sem ponderação, sem reflexão, sem crítica. Os seres humanos, mesmo submetidos às pulsões, oriundas de processos instintivos, podem e devem ser direcionados a outras perspectivas de ações e mobilizações. É possível proteger-se delas ou resignificar as pulsões negativas, uma vez que a capacidade do livre pensamento e da reflexão pode, potencialmente, mudar sua direção e objetivo. Tais pulsões, portanto, não podem ser encaradas como destinos irremediáveis. Elas podem ser razoavelmente identificadas e mapeadas com vistas à promoção de mudanças positivas da e na ação dos indivíduos.

Assim, o homem nasce e desenvolve-se com o desígnio de encarar desejos e necessidades que jamais serão satisfeitos por completo, uma vez que precisam se “adequar” à sociedade construída. Assim, há uma persistente ambivalência entre as pulsões agressivas e a cultura é persistente. Em Freud, lemos:

A liberdade do indivíduo não constitui um dom da civilização. Ela foi maior antes da existência de qualquer civilização, muito embora, é verdade, naquele então não possuísse, na maior parte, valor, já que

¹⁰⁰ FREUD, 1996b, p. 21.

difficilmente o indivíduo se achava em posição de defendê-la. O desenvolvimento da civilização impõem restrições a ela, e a justiça impõe que ninguém fuja a essas restrições.¹⁰¹

No enfrentamento das contradições desse jogo (prazer e realidade), cujo processo não se dá de forma automática e linear, o indivíduo necessita desenvolver a capacidade de canalizar e resignificar as forças mais agressivas, advindas das pulsões negativas, para atividades propositivas como a política, as artes, as inteligências, o esporte, com o fim de exaltar as pulsões de vida.

Nessa direção, a educação cumpre um papel crucial e não menos desafiador para o direcionamento das disposições naturais humanas. Para Freud, “A civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada”.¹⁰² Apesar do autor não se debruçar especificamente sobre o papel da educação formal no desafio do controle das pulsões instintivas negativas humanas, tal análise fica implícita em seu arcabouço teórico.

Hoje, tal perspectiva assume uma centralidade no debate contemporâneo, uma vez que a educação formal é entendida como uma ferramenta poderosa para o fomento da prevenção e/ou minimização das disposições humanas no que diz respeito a violência, ao mesmo tempo em que pode ser capaz de promover reflexões críticas sobre a necessidade da boa convivência entre os humanos, sociedade e culturas.

A educação e a escolarização precisam ser pensadas como parte de um projeto que tem como fim condutor o alcance de um estado social mais humano, pautado no esclarecimento e na ética para o aprimoramento da ação humana e consequente minimização/superação das ações violentas promovidas pelos humanos. Freud argumenta ainda que “A vida nesse mundo serve a um propósito mais elevando; indubitavelmente, não é fácil adivinhar qual ele seja, mas de certo significa um aperfeiçoamento da natureza do homem”.¹⁰³ Tal assertiva freudiana, o aproxima do postulado kantiano acerca do papel da educação disciplinar e moral como estratégia fundamental para o desenvolvimento moral e social do homem conforme veremos a seguir.

¹⁰¹ FREUD, 1996c, p. 102.

¹⁰² Ibid., p. 127.

¹⁰³ Id., 1996b, p. 27.

3.2 Kant: a educação disciplinar e moral como freio à natureza selvagem do homem

A pedagogia expressa na filosofia de Immanuel Kant traduz a preocupação essencial do filósofo para com a formação da consciência moral nos indivíduos, sendo a educação a mediação indispensável para tal. O sentido de educar, para ele, passa irredutivelmente pelo despertar da reflexão crítica nos sujeitos, potencializando as predisposições para a boa ação e convivência social. Assim, a formação do caráter, para Kant, ancora-se no progressivo desenvolvimento da razão para a boa vontade. Uma vez que o ser humano não nasce com essa faculdade mental plenamente desenvolvida, o papel da educação é construir tal moralidade, unindo os aspectos objetivo e subjetivo, individual e coletivo.

Sobre esse postulado kantiano – a educação disciplinar e moral como freio à natureza selvagem do homem – buscamos explicitar algumas ideias tendo como referência, em especial, o seu livro *Sobre a Pedagogia*. Recorremos também de forma secundária a observações sobre a temática feitas em outras obras do filósofo, como a *Metafísica dos Costumes* e a *Crítica da Razão Prática*.

Na obra *Sobre a Pedagogia*, a educação é apresentada por Kant como uma das mais potentes e necessárias ferramentas para a formação ética e moral dos indivíduos. A partir da formação da criança, constroem-se as bases para que, quando adulta, ela possa atuar em consonância com a lei moral e, assim, caminhar na perspectiva da liberdade e da autonomia. Diz Kant:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, será sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino.¹⁰⁴

A filosofia prática para a vida digna em sociedade, para o respeito aos direitos dos outros e para o progressivo alcance do bem-estar social é defendida pelo filósofo como sendo a finalidade do processo educativo. A subordinação da moralidade à educação, promovida por Kant, a insere no centro da sua filosofia prática. Nesse sentido, há em Kant uma íntima ligação entre a educação e a ação moral na materialização da sua filosofia prática. Para o autor:

¹⁰⁴ KANT, **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996, p. 10.

O homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições, para o bem; a Providência não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distintiva da moral. Torna-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem. Desde que reflita detidamente a respeito, vê-se o quanto é difícil. A educação, portanto, é o mais árduo problema que pode ser posto aos homens.¹⁰⁵

Na concepção kantiana, a educação é tratada de maneira ampla sendo retratada em duas acepções: física e moral. Na educação física estariam envolvidos os aspectos da formação e cuidados primários (a exemplo das normas higiênicas) que os homens se submetem desde a tenra idade, mediados pelos adultos. Ainda nesse aspecto, destaca-se o fomento do intelecto e do caráter para a vida em sociedade, o que inclui a disciplina a ser iniciada na infância como importante fundamento da educação moral.

Um dos aspectos fundantes da pedagogia de Kant é, sem dúvida, o papel da educação disciplinar na formação e construção da moralidade. Como parte integrante e essencial da educação física, a disciplina, para Kant, é uma mediação imprescindível para a aquisição da consciência moral que decorre da educação prática. O autor assevera que é por meio da disciplina que o gênero humano sai da sua condição primeira de animalidade, convertendo-se em humanidade. Para o filósofo, a disciplina é “o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais”.¹⁰⁶

Para Kant, é patente a noção de disciplina e a clareza quanto à sua necessidade para o processo formativo humano. Sobre o caráter pedagógico da disciplina, Kant destacou que “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina”.¹⁰⁷ Com a disciplina vivenciada desde a tenra idade, e com o progressivo desenvolvimento da consciência moral, o homem pode tornar-se livre e esclarecido para o agir ético.

Em sua análise, os animais, diferentemente dos humanos, são dotados de uma força instintiva determinante para toda a vida, regendo sua ação para a sobrevivência e preservação. Para os humanos, a natureza proveu a razão. Essa é, a principal marca que nos distingue dos animais. Apesar dos desejos com múltiplas intensidades e variações que o gênero humano manifesta, estes, na teoria kantiana,

¹⁰⁵ KANT, 1996, p. 19-20.

¹⁰⁶ Ibid., p. 12.

¹⁰⁷ Ibid., p. 16.

não são ordenados e regulados inteiramente (ou mecanicamente) pelos instintos e pelas pulsões que dele decorrem. O uso da razão possibilita aos humanos a faculdade de escolha para afastar-se das determinações naturais, entre elas, o exercício de atos violentos. Nesse sentido, destaca o autor, “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar”.¹⁰⁸

A defesa de um ser humano inacabado e inicialmente dependente, como é o caso das crianças, fortalece a ideia da necessidade do desenvolvimento da razão, advinda do processo socioeducativo, que traga no seu bojo a disciplina como mecanismo necessário para a boa educação. Comentando a necessidade da disciplina para a formação da consciência moral e da autonomia, Almir Dalbosco e Heinz Eidam ressaltam sobre Kant:

Sua teoria educacional, no entanto, tem diante de si um sujeito, no caso a criança, que age orientada predominantemente por seus caprichos e suas inclinações e, nesta condição, deve ser educada para que, progressivamente, possa agir racionalmente, isto é, possa pensar por conta própria.¹⁰⁹

Nesse sentido a ação educativa cumpre um papel formativo tanto na infância, cujas ações estão relacionadas às inclinações do “estado selvagem”; como na fase adulta, quando o jovem e o adulto, no exercício de sua liberdade, precisam tomar decisões e assumir as consequências delas. O sentido da pedagogia kantiana seria, portanto, tornar o indivíduo capaz de decidir a agir de acordo com o princípio moral racionalmente justificado. Para Kant, apesar da condição de incompletude originária oriunda dos aspectos biológicos, somos também dotados da capacidade de desenvolver as faculdades mentais, não precisando ficar aprisionados às pulsões instintivas. Ele assevera que não se deve “educar crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação”.¹¹⁰

A educação prática ou moral estaria relacionada à aquisição da consciência moral que perpassa a cultura, para que o homem possa desenvolver-se na busca da liberdade e da autonomia. Tudo isso remete a necessidade de compreender que ele é um ser destinado a viver em sociedade juntamente com

¹⁰⁸ KANT, 1996, p. 27.

¹⁰⁹ DALBOSCO, Claudio Almir; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 170.

¹¹⁰ KANT, op. cit., p. 22.

outros homens. Por isso mesmo, no início, convém habituar as crianças a agir conforme regras, ressaltando o valor de uma conduta disciplinada.¹¹¹

Reforçando essa posição de Kant, destacamos também a sua ideia acerca da educação disciplinar e moral como sendo fundamental para por freio à natureza selvagem do homem. Todavia, conforme argumenta Dalbosco¹¹², a ação formada com base na orientação disciplinadora é tarefa árdua, sem prescrição de receitas, mas, ao mesmo tempo, não pode ser confundido como mecanismo controlador e arbitrário, o que não seria condizente com a concepção kantiana. O próprio Kant adverte “A educação deve ser impositiva, mas, nem por isso, escravizante”.¹¹³ Nessa perspectiva, Dalbosco corrobora:

[...] Kant não poderia deixar-se guiar pela ideia reduzida de tratar a relação pedagógica a partir de um conjunto de técnicas organizadas num método que terminaria por aprisioná-la como uma camisa-de-força. Para que isso seja evitado, é fundamental que o trabalho disciplinar não seja exercido como adestramento.¹¹⁴

Não é demasiado lembrar que qualquer processo educacional requer disciplina. As regras e as normas de conduta e boa convivência são imprescindíveis para a construção de uma sociedade mais equilibrada, em suas distintas instâncias. Kant vê na educação uma das melhores formas de realização de sua filosofia prática, estabelecendo para tanto uma ligação direta com essa noção de disciplina.

Para o filósofo, a tarefa que se impõe à educação é a de tornar o indivíduo esclarecido, moralizado, compreendendo e respeitando as leis e as regras do convívio social. Diz Kant:

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar a sua liberdade. É necessário que e sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente.¹¹⁵

É também tarefa e mediação da educação disciplinar a conscientização para a prática do bem e a capacidade, sobretudo, de pôr freio à natureza selvagem (ou animalidade) que o gênero humano traz consigo. A capacidade de lidar com as

¹¹¹ KANT, 1996, p. 35.

¹¹² DALBOSCO, 2009.

¹¹³ KANT, op. cit., p. 62.

¹¹⁴ DALBOSCO, op. cit., p. 177.

¹¹⁵ KANT, op. cit., p. 33.

adversidades e com os conflitos da existência sem que os comportamentos violentos sejam sobressaltados traduz um sentimento racional dos humanos. Sobre esse aspecto, Dalbosco destaca:

Para o próprio Kant, coloca-se a questão de que uma aproximação progressiva com a ideia de moralização só é possível mediante a superação do que há de selvagem no ser humano e isto, visto do ponto de vista pedagógico, só pode ser conquistado mediante a capacidade de pensar.¹¹⁶

Por meio da educação, os homens constituem paulatinamente não só sua moral interna, mas uma sociedade fundada na moralidade. Assim, para o cultivo dos bons hábitos; para o progressivo refinamento da moral; e para o cumprimento de normas, regras, costumes e a boa conduta, o gênero humano necessita de disciplina. Junto à disciplina, “a boa vontade”¹¹⁷ kantiana tem íntima ligação com o uso da razão para viver melhor. Um dos desdobramentos fundamentais dessa ideia é empreender as faculdades mentais a serviço da vida e repensar os processos que constituem a boa convivência.

Imbuído de um sentimento iluminista, Kant enfatiza nos seus escritos a possibilidade de uma meta evolutiva para a humanidade, assegurada pela educação moral e pelo uso da razão, como única maneira de aprimorar as formas humanas de se relacionar. Para além dessa perspectiva otimista, e sem desconsiderar sua relevância, buscamos asseverar neste estudo as contribuições do autor referentes à necessidade de uma educação disciplinar que, na medida em que contribui para a aquisição de uma consciência crítica, esclarecida e reflexiva, é também pautada pelo reconhecimento e o cumprimento de regras, normas e leis legítimas para ordenamento da vida e das práticas sociais.

Tanto na tradição primitiva e antiga como nas concepções modernas e contemporâneas, há convergência no que diz respeito à necessidade da educação disciplinar e moral como freio à natureza selvagem do homem. Assim, apesar de a educação para a autonomia em Kant não se fundar exclusivamente na disciplina, ela é absolutamente necessária como mediação para o domínio das paixões e para a abertura do caminho para o desenvolvimento da razão.

¹¹⁶ DALBOSCO, 2009, p. 175.

¹¹⁷ É válido destacar que a liberdade para agir com boa vontade, ou seja, imbuído de uma consciência para o dever moral, não se dá por imposição de leis. Nesse caso, as leis não são impostas, e sim reconhecidas.

Na escola, essa convicção é indispensável para o bom andamento das práticas pedagógicas e formativas. Tal assertiva é imprescindível para a promoção da boa convivência (entre crianças, jovens, adolescentes e profissionais da educação), em especial no âmbito escolar, postura necessária para que os desejos e as vontades não sejam corrompidos pelas inclinações instintivas negativas.

Sem o estabelecimento, o reconhecimento e o respeito às regras, contratos e regimentos escolares – resguardando-se os processos democráticos – o percurso educativo fica comprometido. Todavia, a aquisição da consciência moral por meio da educação opera sem a imposição, o constrangimento, o medo ou mesmo a recompensa diante da lei. Ela é exercida pela correta liberdade de escolha e com base no fundamento ético universal.

Uma das questões que hoje se discute com mais densidade em relação aos processos educativos é a necessidade da participação dos envolvidos na elaboração e legitimação dos mecanismos que colaboram para que o processo de ensino e de aprendizagem escolar aconteça de forma ordeira. Para o bom funcionamento das instituições escolares e para a minimização dos atos de violências nesses espaços, a educação disciplinar – para o esclarecimento e autonomia – se inscreve como mediação fundamental. Kant ainda destaca

A educação prática ou moral (chama-se pratico tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Essa última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco.¹¹⁸

É fato que na atitude de consideração às regras podem estar envolvidos o respeito, o medo ou alguma recompensa em relação à lei. Porém, a “boa razão” significa fazer o correto sempre em consonância com o respeito e o reconhecimento da ação ética, e não por recompensa ou punição. Assim, podemos afirmar que o embasamento da moral em Kant é a razão da conduta, o porquê do agir, o fundamento do comportamento e não exatamente o que se fez.

Portanto, agir com dignidade moral respeitando os acordos estabelecidos é absolutamente relevante para a lucidez reflexiva e para o estabelecimento da ordem consensual, em especial na formação inicial de crianças e adolescentes. Contudo, faz-se necessária a intervenção educativa, tendo a disciplina como

¹¹⁸ KANT, 1996, p. 34-35.

elemento essencial do desenvolvimento moral, intelectual e de valorização da vida. Para Kant, a educação deve despertar o esclarecimento, conduzindo o indivíduo a uma autonomia que possibilite a liberdade.

É nesse sentido que o critério da boa conduta confere o tom da razão kantiana. Na sua filosofia prática, a boa vontade se materializa no dever imperativo, cuja lucidez (conscientização) fortalece o cumprimento da lei e das regras de conduta estabelecidas para além de recompensas ou punições, como já mencionamos. Kant nos inspira a pensar uma educação para a autonomia que busca desenvolver as capacidades de crianças, adolescentes e jovens para que tenham condições de refletir sobre suas práticas, sobre a sociedade e sobre a possibilidade do agir com liberdade e autonomia.

As contribuições desse pensamento são oportunas para refletirmos sobre as práticas escolares, em especial sobre as ações de contraviolência, revelando um desafio sempre presente nas escolas. No contexto de profundas e aceleradas transformações sociais, culturais e políticas, a educação tem o papel de construir e reconstruir novas e desafiadoras relações, num mundo de instabilidade e de relações “líquidas”.

Nessa direção, Theodor Adorno também pensa a educação como mecanismo de mediação crucial para a ruptura com a alienação e como contribuição para o desenvolvimento das capacidades criativas e transformadoras do ser humano, ou ainda para a superação das manifestações da violência, conforme explanado a seguir.

3.3 Adorno: a educação esclarecida e autônoma como mediação para evitar e/ou superar a barbárie

Tendo como referência a sociedade alemã do período entre guerras e os acontecimentos desastrosos que se seguiram, Theodor Adorno, um dos estudiosos mais influentes da chamada Escola de Frankfurt¹¹⁹, no seu livro *Educação e*

¹¹⁹ A Escola de Frankfurt consistia em um grupo de intelectuais que a partir de 1920 começou a produzir um pensamento conhecido como Teoria Crítica, voltado para a crítica da sociedade industrial avançada. Dentre os pensadores mais expoentes temos Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamim. Com a II Guerra Mundial (1939-1945), eles saíram de Frankfurt, na Alemanha, para se refugiar nos Estados Unidos, voltando apenas na década de 1950. Entre seus principais postulados estão as ideias de: razão instrumental, indústria cultural, educação para emancipação.

emancipação inicia um dos ensaios, sugestivamente intitulado *Educação após Auschwitz*¹²⁰, com a seguinte provocação: “a exigência de que Auschwitz não se repita é primeira de todas para a educação”.¹²¹ Destacando o imprescindível papel da educação para a contraviolência, o autor sinaliza que as condições que geraram a barbárie nazista poderiam ter sido evitadas por meio de uma educação emancipatória, ou seja, uma educação como mecanismo libertador do homem.

Adorno defende a libertação do indivíduo do processo de dominação da consciência – oriunda de uma sociedade administrada e afastada da reflexão moral – a partir de uma educação que caminhe na perspectiva da emancipação dos homens como possibilidade fundamental para sua ação plena no mundo. Tal educação deveria ser capaz de empoderar os homens e mulheres a agir, tendo como alicerce a capacidade de responder às questões conflitantes a partir do seu próprio esclarecimento, quer dizer, “a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade”¹²², tornando-se apto a participar e a questionar os pressupostos da sociedade vigente.

Quando trata da questão da agressão na forma de barbárie ou violência, o autor busca referência também em Freud, corroborando com o fato de que os indivíduos trazem consigo uma tendência não civilizada que pode se manifestar quando encontram as condições favoráveis. Assim, a educação ganha uma relevância imprescindível, pois é o meio para evitar que os homens sigam a tendência anticivilizatória, afastando-se da barbárie. A educação deve, portanto, ser direcionada à autoanálise e à autorreflexão, e, portanto, deve começar na infância, aspecto também sinalizado por Kant. Explicitando sua concepção de barbárie, Adorno esclarece:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua

¹²⁰ Auschwitz-Birkenau é o nome de uma rede de campos de concentração localizados no sul da Polônia, operados pelo Terceiro Reich nas áreas polonesas anexadas pela Alemanha Nazista, reconhecido como o maior símbolo do Holocausto na Segunda Guerra. A partir de 1940, o governo de Adolf Hitler construiu vários campos de concentração e um campo de extermínio nesta área. A razão direta para sua construção foi o fato de que as prisões em massa de judeus, especialmente poloneses, por toda a Europa que ia sendo conquistada pelas tropas nazistas, excediam em grande número a capacidade das prisões convencionais até então existentes. Auschwitz foi o principal símbolo do extermínio por ser o maior dos campos de concentração nazista.

¹²¹ ADORNO, 1995, p. 119.

¹²² Ibid., p. 169. Importante frisar que Adorno vai tomar esse conceito de esclarecimento a partir do pensamento de Kant no seu ensaio “Resposta à pergunta o que é esclarecimento?”.

própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por *uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, ou na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui ara aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, alias uma tendência imanente que a caracteriza*. Considero tão urgente impedir isso que eu reordenaria todos os objetivos educacionais por esta prioridade.¹²³

Embora reconhecendo que a barbárie é uma possibilidade real no processo “civilizatório” da humanidade, e que especialmente na sociedade capitalista as condições político-sociais criam as bases para o desencadeamento de inúmeras situações e tipos de violências (pessoais e sociais), a educação se inscreve como ferramenta indispensável na condução de uma autopercepção crítica, desde a primeira infância, sendo uma de suas principais finalidades para a formação de caráter. Nesse sentido, Adorno argumenta que:

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a auto reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que, mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição, precisa se encontrar na primeira infância.¹²⁴

Para o filósofo, a verdadeira educação é entendida como sinônimos de emancipação, esclarecimento e liberdade. Trata-se da necessidade de emancipação das condições impostas pela sociabilidade do capital, que imprime nos sujeitos o sentimento de adaptação e comodismo, fomentado também pelos mecanismos de uma indústria cultural.¹²⁵ O esclarecimento serviria como mecanismo necessário aos indivíduos para não aceitarem as exigências do processo de difusão da semicultura¹²⁶ e as imposições da sociedade administrada. A liberdade de pensamento seria uma afirmação propositiva para uma ação consciente e questionadora frente a produção de uma cultura massificante.

¹²³ ADORNO, 1995, p. 155, grifo nosso.

¹²⁴ Ibid., p. 121-122.

¹²⁵ O termo indústria cultural foi criado por Adorno e Horkheimer a fim de criticar e questionar a situação da arte e da cultura na sociedade atual. Ambos destacam que os aparelhos de reprodução e distribuição capitalistas da cultura estariam anulando aos poucos a arte erudita e popular, neutralizando a participação intelectual e criativa dos seus inventores e espectadores. Uma vez inserida na lógica da produção industrial, a cultura e a arte perderiam sua capacidade contestatória e crítica, anulando sua potência transformadora e reflexiva da vida.

¹²⁶ Na acepção de Adorno e Horkheimer, sob as determinações da indústria cultural, a semicultura promove e alimenta a semiformação, tornando-se o modo de consciência dos indivíduos. As pessoas passam a consumir, ouvir, comprar, ler, sentir e até se orientar por ideias, anúncios e discursos difundidos pelos meios de comunicação de massa. Tal movimento se dá, sobretudo, pela ausência de crítica e reflexão, acarretando adaptação e alienação.

Sem desconsiderar a dimensão psicológica presente na ação dos indivíduos, o autor tem a preocupação crucial com as análises referentes às condições que fomentam a barbárie e aponta para a educação como a mediação necessária para a superação da violência na busca pela emancipação. Adorno define a barbárie da seguinte forma:

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie.¹²⁷

É fato que o filósofo claramente relaciona o termo barbárie ao episódio do nazismo (e, por extensão, refere-se a qualquer ato que leve à degradação do humano) sendo este uma manifestação incontornável do mais atroz comportamento humano, possibilidade ainda presente e denunciada pelo autor como possível de repetição, uma vez que as chamas de Auschwitz não haviam sido completamente debeladas, fazendo referência a uma razão meramente instrumental que precisava ser revista. Durante o nazismo, a violência (física, simbólica e psicológica) parece ter tornado-se normativa e algo banal e os cidadãos, defensores do regime, em grande parte, passaram a se identificar e a aceitá-la, mesmo estando aparentemente desvinculada de objetivos racionais.

Não resta dúvida de que, para Adorno, há situações de constrangimentos, conforme citação anterior, para que se “gere condições humanas mais dignas”. Trata-se, aqui, da luta justamente contra a violência na forma de exploração, de alienação, de semiformação, etc., tão presentes na sociedade capitalista.

Apesar de enfatizar o temor da possibilidade do retorno de projetos de dominação totalitários (a exemplo do Nazismo), cujas condições para sua volta não foram ainda freadas, Adorno assevera que o papel da educação é impedir a manifestação da barbárie, destacando os dois aspectos: *objetivo*, no âmbito das relações sociais e produtivas; *subjetivo*, referente ao exercício das individualidades e singularidades dos sujeitos quanto aos seus sentimentos e emoções. Nesse sentido, Sílvia Zanolla, comentando o pensamento de Adorno, argumenta:

¹²⁷ ADORNO, 1995, p. 159-160.

Adorno conceitua e identifica o sentido da barbárie em dois aspectos: objetivo, referente aos fatores e situações sociais que contribuem para a violência no âmbito estrutural, da ordem das relações produtivas e, nos aspectos humanos inerentes à constituição da subjetividade, o que envolve reconhecer fatores que dizem respeito à dinâmica psíquica dos indivíduos, à 'sua alma', ou 'espírito', no sentido filosófico da singularidade humana: seus desejos, necessidades, sentimentos e emoções.¹²⁸

O retorno à barbárie que pode ocorrer a partir desses dois aspectos, de modo separado e/ou simultâneo, é uma possibilidade presente e é justamente por pensar assim que a preocupação de Adorno se centra na questão da educação para impedir e/ou superar a violência, principalmente na forma de barbárie. Se as possibilidades de retorno das condições perversas de violências persistem, a educação assume um papel importante no sentido de prevenir e impedir a sua manifestação.

Para Adorno, tanto a análise das condições objetivas como também das condições subjetivas são fundamentais para aguçar a reflexão sobre os fatos que conduziram a sociedade alemã à radicalidade empreendida na segunda guerra. Nesse sentido, Adorno destaca:

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca destes mecanismos [...] Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias.¹²⁹

Ainda no ensaio *Educação após Auschwitz*, o autor sinaliza dois pontos fundamentais de ação da educação, a saber: *a educação infantil* atuando na formação do caráter; e o outro é o *papel que a educação* que deve desempenhar a função de levar ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social dos sujeitos. Essa possibilitaria uma constante reflexão para que não aconteçam tragédias e violências de modo consciente e/ou processos encarados como naturais. A referência é feita quando em momentos cruciais a ação da

¹²⁸ ZANOLLA, Sílvia Rosa. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 117-123, jan./jun. 2010, p. 118.

¹²⁹ ADORNO, 1995, p. 121.

educação não se subtrai inteiramente à interferência dos indivíduos, mas como algo que a potencializa.

Nesse aspecto, há uma evidente aproximação entre o pensamento de Adorno, Freud e Kant sobre a necessidade da formação moral na infância. Destaca-se, então, o indispensável papel da educação para o desenvolvimento da consciência moral e para a aquisição do pensamento autônomo e reflexivo. Portanto, além da semelhança de algumas considerações do pensamento de Adorno ao de Kant, há também aproximações com a psicanálise freudiana em suas reflexões.

Um dos elementos tratados é a questão da consciência coisificada. Para ele, alguns seres humanos chegaram a tal ponto de frieza em todas as suas relações (isso sintetiza a ideia de mundo administrado, onde ciência e técnica estariam instrumentalizadas de forma absolutamente irracional, no sentido técnico e mecanicista), ao ponto de preferirem a companhia das máquinas em detrimento dos seres humanos e equipararem os próprios seres humanos às coisas.

Para Adorno, a técnica instrumentalizada tem um papel incisivo nessa coisificação da consciência, que considera a própria tecnologia como *ente* absoluto, fazendo os homens esquecer que são eles mesmos que produzem a tecnologia e não o contrário, como diz o nosso autor: “Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ele é a extensão dos braços do homem”.¹³⁰

Adorno ainda ressalta, lembrando Auschwitz, o quanto é prejudicial a ação humana ser guiada cegamente pela autoridade, apartada de uma consciência moral.

O que a psicologia denomina superego, a consciência moral, é substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis, como foi possível observar com muita nitidez também na Alemanha depois da queda do Terceiro Reich. Porém, justamente a disponibilidade em ficar do lado do poder, tomando exteriormente como norma curvar-se ao que é mais forte, constitui aquela índole dos algozes que nunca mais deve ressurgir. Por isto a recomendação dos compromissos é tão fatal. As pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanente estado de exceção de comando. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.¹³¹

¹³⁰ ADORNO, 1995, p. 132.

¹³¹ Ibid., p. 124-125.

Essa passagem de Adorno é um alerta para a sociedade e para os educadores. Alimenta a ideia de que é ainda possível buscar a práxis emancipatória por uma educação que não se renda diretamente ao sistema político-econômico, mas que tenha como foco primordial a formação crítico-reflexiva dos indivíduos. É fundamental refletir sobre o tipo de ser humano que nosso sistema social e educacional está erigindo. Somente a reflexão crítica e filosófica pode coibir atos atrozes e bárbaros, individuais e coletivos.

Em um dos diálogos radiofônicos, intitulado *Educação – para quê?*, o objetivo de Adorno não foi simplesmente mencionar a necessidade da educação, mas discutir a sua finalidade. Nesse sentido ele destaca que “a intenção não era para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?”.¹³²

Tomando esse pensamento de Adorno podemos dizer que é tarefa do educador consciente repensar a realidade educacional; questionar as políticas educacionais impregnadas de ideologias impostas como corretas e intocáveis; discutir o sentido da formação e dos conteúdos ofertados; e possibilitar aos sujeitos do processo um olhar atento para as condições que exacerbam impulsos violentos. Quando a realidade educacional e cultural se torna mecânica e inflexível, fica em total descompasso com a sensibilidade do ser realmente humano. Questionando os papéis e as condições da família, da escola, da mídia, do sistema econômico, da política governamental, poderemos chegar a uma reflexão sobre as violências perpetradas na escola e sobre os fracassos educacionais a fim de buscarmos tomadas de decisões e de ações para a minimização e/ou superação dos seus efeitos.

Adorno destaca como importância fundamental a tomada de consciência de que cada acontecimento de violência, de barbárie, não se resume apenas ao ato da sua consumação, mas envolve outras questões que criaram a possibilidade para que a barbárie viesse a acontecer! Ao final do ensaio *Educação após Auschwitz*, Adorno fala dos assassinos de gabinete, diz ele:

Temo que será difícil evitar o aparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-as indigna; que continue a

¹³² ADORNO, 1995, p. 139.

haver Boger e Kaduks, contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento.¹³³

Apesar de não ser possível afirmar que a educação será capaz de garantir o não retorno da barbárie, ela deverá cumprir um papel inesgotável contra o recrudescimento de atos atroz, cujas marcas profundas deixadas na história não desaparecerão. Para o pensador frankfurtiano, a educação, desde a tenra idade, deveria criar um clima cultural, espiritual e social para que não permita a repetição de atos semelhantes àqueles vivenciados em Auschwitz.

A educação só poderá contribuir para o esclarecimento, emancipação e autonomia dos indivíduos se adotar como princípio a capacidade de reflexão e de autodeterminação. Outro aspecto diz respeito à obstinação constante contra a barbárie, explicitando e refletindo acerca dos motivos que levaram àquela violência (e a outros tipos) com tamanha amplitude, registradas na história, reconhecendo que as condições que as possibilitaram ainda estão vivas.

Todavia, se a educação estiver tão somente a serviço do mundo administrado perderá certamente sua dimensão emancipatória e potência libertadora. Adorno enfatiza a escolha da via real, talvez a única possível: a educação deve ser crítica e autocrítica. Todo o empenho do educador deve concentrar-se na formação democrática do cidadão responsável.

A exigência defendida por Adorno reacende uma discussão oportuna na contemporaneidade. Volta ao centro do debate o papel desempenhado pelas instituições de ensino formais no desafio de desenvolver uma educação para a maioria e autonomia. Estariam as escolas hoje cumprido essa tarefa? Em que medida a educação e a escola contemporânea tem conseguido limitar, evitar e/ou superar a ação de comportamentos violentos entre os adolescentes e jovens? Que compreensão se tem do fenômeno da violência hoje e das suas diferentes manifestações, em especial no âmbito escolar? Que ações vêm sendo adotadas para a construção da cultura da contraviolência numa perspectiva crítica e reflexiva?

¹³³ ADORNO, 1995, p. 123.

4 EXPRESSÕES DE AÇÕES VIOLENTAS NAS ESCOLAS: UM OLHAR EMPÍRICO

“A escola, por exemplo, não cria violência sozinha, apenas reproduz a violência dentro dela. Mas também pode ser um meio de diminuí-la se atuar com conteúdos que ofereçam sentidos à vida dos alunos.”

(Mario Sergio Cortella)

A violência na escola entre os adolescentes e jovens tem se manifestado de diferentes formas. Elas compreendem um universo vasto de processos simbólicos e práticos que se materializam, por exemplo, em depredação de patrimônio; agressões físicas leves e severas; agressões verbais; indiferença; rejeições, etc. Essas atitudes e comportamentos indesejáveis transcorrem todo o ambiente escolar podendo ser voltados para qualquer segmento escolar: alunos, professores, gestores e demais funcionários.

Para aproximação e análise das violências supracitadas, este estudo, de abordagem qualitativa, mergulhou na realidade educacional de oito escolas públicas de ensino médio em Fortaleza, observando principalmente as violências cometidas e sofridas por adolescentes e jovens estudantes.

É oportuno destacar que a vida desses alunos¹³⁴ e as questões relacionadas às violências vivenciadas certamente não se restringem ao espaço escolar. Os jovens e adolescentes entrevistados, na sua grande maioria, apresentam-se como sujeitos provenientes dos mesmos espaços sociais, cujo perfil é caracterizado por questões ligadas à vulnerabilidade social.¹³⁵

Também, constatamos que, junto a esse elemento comum (caracterizado pelo perfil socioeconômico), há toda uma rede de relações e práticas (culturais, de poder, de vizinhança, midiáticas) que interferem/influenciam tanto a concepção de violência como a sua prática. A partir desses atravessamentos os jovens e

¹³⁴ Apesar das intervenções da pesquisa ter contemplado os segmentos escolares (professores, gestores, alunos e funcionários), o grupo dos alunos foi o mais representativo por ser o segmento mais quantitativo na escola.

¹³⁵ Vulnerabilidade social aqui estaria relacionada a um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade / subalternidade, tornando-os expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Relaciona-se a fatores, tais como: pobreza; crises econômicas; nível educacional deficiente; baixos níveis de capital social, humano, cultural; etc.

adolescentes constroem distintas perspectivas e interpretações para as diversas formas de violências que presenciam e/ou de que são vítimas.

O contato com os segmentos escolares de Ensino Médio de oito escolas públicas estaduais participantes foi fundamental para as observações e apreciações das questões aqui levantadas. Importante salientar que, ao analisarmos as falas dos sujeitos, partimos também de sinais e indicações deixados (intencionalmente ou não) por aqueles que vivenciaram e/ou vivenciam casos de violências. No universo escolar, os significados da fala dos sujeitos estão relacionados também a elementos subjetivos como: comportamentos, aspirações, hábitos, rituais, etc., bem como às formas de condução e de ações preventivas adotadas (pelos professores, pelo grupo gestor, por alunos e pelos funcionários) a partir das problemáticas geradas pelos episódios de violência.

4.1 O recorte empírico e o percurso metodológico

Quanto à abordagem, esta pesquisa tem caráter qualitativo, uma vez que busca investigar os principais significados do fenômeno da violência em oito escolas públicas de ensino médio a partir do olhar dos segmentos escolares e de elementos teóricos sinalizados por Freud, Kant e Adorno. Assim, o estudo classifica-se como uma análise descritiva e explicativa tendo como campo de intervenção empírica o estudo de caso em oito escolas públicas da rede estadual de ensino na grande Fortaleza.

A escolha das oito escolas públicas estaduais regulares para a coleta de dados empíricos fundamentou-se em três quesitos, a saber: a manifestação das escolas em querer participar desta investigação; o acordo firmado com o grupo gestor para o acesso irrestrito aos sujeitos da pesquisa, com facilitação para a aplicação das intervenções empíricas; e ao fato de a escola estar inserida num movimento de reorganização curricular promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará em parceria com o Instituto Aliança com o Adolescente. Tais aspectos foram cruciais para uma boa execução do percurso metodológico.

O movimento de reorganização curricular para as escolas públicas de ensino médio regulares, iniciado em 2011¹³⁶, teve como um dos seus elementos

¹³⁶ As discussões sobre esse movimento iniciam-se em 2011 envolvendo uma parceria institucional entre a SEDUC, as CREDEs, as escolas e o Instituto Aliança. A experiência piloto da proposta

fundantes a necessidade de reorganizar o currículo da Educação Básica para o segmento do Ensino Médio da rede pública estadual, com o objetivo de incluir no programa curricular um tempo pedagógico dedicado à discussão de temas plurais, cosmológicos, múltiplos, interdisciplinares e transversais, dentre esses a questão dos conflitos e das violências. As escolas participantes passaram a discutir com mais regularidade as questões relacionadas ao desenvolvimento pessoal e social (inteligências socioemocionais) dos jovens e adolescentes e a pesquisa como princípio educativo a partir da adesão a uma proposta pedagógica chamada de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).¹³⁷

Apesar do movimento recente em construção, e aliada a outras iniciativas (Programa Geração da Paz - PGP¹³⁸ e Programa Professor Diretor de Turma - PPDT¹³⁹), tal proposta lança luz sobre a relevância de uma discussão propositiva na escola acerca da temática da violência de forma sistemática para a sua prevenção e minimização dos seus efeitos nos comportamentos entre os adolescentes e jovens. Foi nesse cenário de reorganização curricular que as intervenções empíricas da pesquisa foram realizadas nas oito escolas.

Conforme sinalizado na introdução, procedemos na coleta de dados a partir de algumas estratégias e instrumentos metodológicos, a saber: questionários abertos; entrevistas semiestruturadas; entrevistas de explicitação; conversas informais; e diário de campo. O questionário teve uma amostra de 160 participantes,

pedagógica começou a ser implementada em 2012 com doze escolas públicas regulares de ensino médio da rede estadual. Em 2013 houve adesão de mais 30 escolas da rede. E em 2014 mais 45 escolas passaram a integrar a proposta pedagógica chamada de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, perfazendo um total de 87 escolas.

¹³⁷ O NTPPS funciona com 4h/aulas semanais no currículo programático escolar. Tem um professor da escola lotado nessa área e promove as discussões / reflexões para o desenvolvimento pessoal, social e pesquisa científica a partir de um material estruturado elaborado pelo Instituto Aliança.

¹³⁸ O Programa Geração da Paz foi instituído em 22 de setembro de 2010 a partir de uma cooperação técnica entre a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com organizações governamentais e não governamentais. Busca fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura da paz por meio de sua materialização no Projeto Político-Pedagógico das escolas envolvidas. Sua vocação é construir e multiplicar conhecimentos por meio da criação e integração de redes regionais, locais e intersetoriais, tendo a paz como categoria transversal. Para detalhes consultar o site: <seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-projetos>.

¹³⁹ O PPDT tem como principal estratégia elaborar um dossiê para cada turma, feito por um professor responsável, contendo informações sobre as histórias singulares e individuais de cada aluno da turma, visando promover iniciativas e novas estratégias de integração família/escola. A proposta possibilita aos professores reconhecer melhor os jovens, lidar com questões relacionadas aos conflitos e à violência, e elabora estratégias para diluir os limites impostos pela escola e pela própria família. Os resultados positivos propiciaram a ampliação do projeto ano a ano, cuja abrangência hoje corresponde a 85% das escolas da rede pública de ensino médio estaduais. Para detalhes, consultar o site: <seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-projetos>.

envolvendo alunos, professores, grupo gestor e funcionários das oito escolas. Foram realizadas, ainda, 18 entrevistas semiestruturadas com os segmentos participantes.

Os 160 questionários abertos (Apêndice B) foram respondidos nas oito escolas. Estes giraram em torno de quatro questões centrais: os casos mais comuns de violências presenciados na escola; as motivações dos praticantes das violências; as soluções adotadas pela escola para resolução/condução do problema; e o papel da escola no acompanhamento e combate da violência entre os adolescentes e jovens. Os gestores escolares foram orientados a aplicar os questionários aos segmentos escolares de forma aleatória, porém possibilitando a participação de cada segmento (funcionários, alunos, professores e gestores), resguardando a representatividade.

As 18 entrevistas semiestruturadas seguiram o roteiro dos questionários abertos, porém foram acrescidos pontos para análises complementares (Apêndice A), a saber: quais ações preventivas na escola; como se dá a participação da comunidade escolar; em que medida acontece o envolvimento das famílias nesse debate; percepção da função da educação e da escola para o esclarecimento acerca da temática; papel dos professores na discussão em sala de aula sobre a temática; papel dos gestores no acompanhamento dos indicadores de violências; percepção das diferenças conceituais das expressões: indisciplina, agressividades, conflito e violência; funcionamentos dos programas, projetos e propostas pedagógicas para construção da cultura de paz.

As entrevistas de explicitação ocorreram de forma pontual. Tal recurso metodológico é aplicado em momentos posterior à primeira entrevista para esclarecimento ou elucidação de dúvidas em relação às respostas dadas pelos participantes. Nesse sentido, estabelece-se novamente um contato com o participante. Nos encontros de formações dos gestores e professores das escolas sobre a proposta do NTPPS, esse recurso foi aplicado.

O diário de campo foi utilizado nas visitas feitas às escolas para registros de elementos e observações pertinentes acerca da rotina escolar. Tal recurso também foi utilizado para anotações sobre aspectos e informações relevantes para a pesquisa surgidos nas conversas informais com os seguimentos escolares participantes.

Após a coleta das informações disponíveis (levantamento bibliográfico, dados estatísticos, pesquisa de campo), foi feita uma apreciação detalhada à luz das

teorias que embasam esta investigação, proporcionando uma melhor compreensão sobre os processos que originam a violência cometida por jovens estudantes e os desdobramentos nas escolas. No intuito de fazer o detalhamento dos procedimentos metodológico que constituiu a construção do percurso investigativo, optamos pelas etapas a seguir.

Na primeira etapa procedemos a leitura e a análise do material bibliográfico levantado. Recolhemos junto à SEDUC as informações e estatísticas da violência nas escolas estaduais participantes para confrontarmos com os depoimentos dados *in loco*.

Em uma segunda etapa fizemos a coleta dos dados primários (pessoas) e secundários (documentos) através de aplicação dos seguintes instrumentos: questionários semiestruturados; entrevistas com roteiros semiestruturadas e de explicitação; observações sistemáticas com registros; e conversas informais. Ouvimos os sujeitos que compõem representação dos segmentos escolares: professores, alunos, grupo gestor e funcionários. Participaram também das entrevistas semiestruturadas e das conversas informais técnicos das coordenadorias estaduais de educação.

Na terceira etapa partimos para a verificação dos elementos inicialmente apresentados na coleta dos dados a partir dos questionários abertos e entrevistas semiestruturadas. Ainda nessa etapa, elegemos algumas categorias de análises com base nas respostas dadas às questões suscitados nos questionários abertos e nas entrevistas semiestruturadas e procedemos numa análise preliminar dos dados apresentadas, conforme explicitado nos quadros estatísticos do tópico 4.2 a seguir.

Na quarta etapa estabelecemos relações sócio-históricas do fenômeno, a partir dos achados da pesquisa, situando-o no tempo e no espaço e entrecruzando o conjunto das análises com o referencial teórico, mais especificamente no tópico 4.3 deste capítulo.

Além do caráter exploratório e descritivo, a pesquisa buscou explorar os princípios qualitativos da investigação, na medida em que pretendeu elaborar certa composição dos personagens em cena (alunos, professores, grupo gestor e funcionários), ou seja, figuras que permitiram ao pesquisador mergulhar nas

relações sociais, políticas, culturais e de poder, encarnadas nas pessoas, como sugere Edward Thompson.¹⁴⁰

Apesar de analisarmos tal realidade de forma crítica e ampla, cremos que, para os resultados deste estudo, não intencionamos promover generalizações. Embora intuamos a escola como parte e como reflexo do todo social (composta por uma complexa teia de relações), encontramos também singularidades e particularidades dos sujeitos investigados que mereceram nossas considerações, a saber: questões relacionadas à cultura juvenil; questões ligadas aos aspectos midiáticos; questões que envolvem o modelo escolar vigente; questões de ordem econômica e social; dentre outros. É válido ressaltar que, no percurso da pesquisa qualitativa, alguns aspectos específicos da metodologia foram construídos e/ou reconstruídos com o devir do estudo e a partir da aproximação com os setores investigados.

Os questionários abertos e as entrevistas semiestruturadas foram orientados por roteiros que, de alguma maneira, possibilitaram a verbalização de relatos de experiências e histórias de vida, cuja ênfase convergia para análises singulares dos casos de violências relatados. Tais recursos metodológicos foram utilizados como instrumentos de investigação que possibilitaram a apreensão das várias situações e de elementos das trajetórias sociais dos atores (segmentos escolares), bem como sua relação com as questões da violência presenciados nas escolas e no entorno.

Sem a pretensão de afirmar um sentido homogêneo a partir das considerações trazidas pelos participantes sobre a violência, buscamos analisar e interpretar os olhares lançados pelos diferentes atores – jovens e adultos (docentes, discentes e funcionários) que compõem os segmentos escolares das instituições de Ensino Médio. Apesar das suas interpretações e falas, em alguns momentos, estarem envoltas ao senso comum, elas trouxeram luz para nossa investigação. No decurso das intervenções da pesquisa, todos foram instigados a revisitar a compreensão que tinham (ou não) dos porquês da violência na escola, um espaço em que, teoricamente, suas manifestações deveriam ser evitadas, minimizadas e até mesmo abolidas.

Analisar essa teia de relações de forma não estanque, mas em busca de uma compreensão relacional dos acontecimentos, foi deveras elucidativo, já que a

¹⁴⁰ A esse respeito, consultar: THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

escola não está separada do todo social, sendo reflexo do que se faz em diferentes instâncias da vida. Para Débora Antunes

A indagação das características subjetivas compreende opiniões conscientes e manifestadas (podendo também considerar as motivações de tais opiniões com as estruturas psicológicas e sociais subjacentes) atitudes, ou seja, valores, reações, posições e ideologias, já sedimentados e até certo ponto generalizados, e comportamentos reais no plano do pensamento ou propriamente manifestados.¹⁴¹

A importância desta parte do trabalho consiste na possibilidade de se observar na realidade (e a partir das falas dos personagens em cena) como as questões de violência se materializam e se explicitam nas relações interpessoais, o que, muitas vezes, não está relacionada diretamente a certas teorias. Nossa análise não privilegiou os dados quantitativos, uma vez que não foi objetivo deste estudo proceder num mapeamento exato da totalidade dos casos e isso nem seria possível. A nossa preocupação foi com o aspecto qualitativo da pesquisa. Portanto, a amostra revelou-se significativa para o aprofundamento das questões inicialmente levantadas.

A investigação, de cunho qualitativo e participante (conforme esclarecimento acima), orientou-se segundo uma metodologia dialógica, comprometida com um processo de produção de conhecimento que transitasse em via de mão dupla, ou seja, que não se revertisse somente para o pesquisador, e sim buscasse contribuir para a constituição de uma constante reflexão social¹⁴², convergindo as análises para a necessidade da proposição de mecanismos que pudessem coibir as manifestações da violência de forma permanente.

Conforme explicitado no terceiro segundo, as observações transcorridas nessa atividade de investigação tiveram por base as análises de Kant, Freud e Adorno na intenção de convergir alguns dos seus postulados para a análise da relação entre educação e violência. Com Freud buscamos retomar o debate acerca do caráter da natureza das pulsões instintivas humanas, reconhecendo que tais mecanismos podem desencadear e/ou originar a violência no gênero humano. Todavia, com Kant, retomamos a ideia do imprescindível papel da educação disciplinar e moral como freio à natureza selvagem do homem sendo este capaz de construir atitudes e comportamentos éticos e respeitosos na sociedade. Por fim, com

¹⁴¹ ANTUNES, Deborah Cristina. **Bullying**: razão instrumental e preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 147.

¹⁴² D'INCAO, Maria da Conceição; ROY, Gerard. **Nós, cidadãos**: aprendendo e ensinando a democracia. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

Adorno, ressaltamos a relevância e a necessidade da educação esclarecida e autônoma, tanto para contestação e resistência ao que está posto, como para mediação necessária no intuito de evitar e/ou superar a barbárie e suas manifestações na sociedade e na escola.

4.2 O resultado e a análise das falas dos sujeitos

Conforme salientado, o processo de coleta de dados através dos questionários abertos foi o mais contundente para as análises feitas nesta fase da pesquisa. As questões tratadas (conforme Apêndice B) foram as seguintes: os casos de violências mais comuns presenciados na escola; as razões apontadas para o fenômeno; a maneira como a escola tem tratado os episódios; e a opinião dos respondentes sobre o papel da escola para a prevenção e encaminhamentos das questões relativas às violências cometidas pelos jovens e adolescentes. O quadro a seguir traz o nome das escolas e a quantidade de participantes, por segmento, que responderam ao questionário.

Quadro 1 – Relação das escolas participantes

ESCOLAS		Nº Professores	Nº Alunos	Nº Gestores	Nº Funcionários	Total de respondentes
1	EEM Adélia Brasil Feijó	5	15	1	2	23
2	EEM Almirante Tamandaré	3	20	1	0	24
3	EEM Casimiro Leite	5	15	1	1	22
4	EEM Cesar Cals	7	16	0	0	23
5	EEM Integrada 2 de Maio	4	17	0	0	21
6	EEM João Matos	5	15	0	2	22
7	EEM Estado do Paraná ¹⁴³	8	0	1	3	12
8	EEM Polivalente Modelo	5	4	2	2	13
TOTAL GERAL		42	102	6	10	160

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2015).

O quadro a seguir quantifica as respostas dos participantes sobre o primeiro ponto do questionário, ou seja, os casos mais comuns de violências

¹⁴³ Essa escola não está participando da proposta pedagógica do Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais, porém aderiu a alguns programas que também buscam discutir e fomentar a cultura de paz, dentre estes o Programa Professor Diretor de Turma e o Programa Geração da Paz.

presenciados na escola. As respostas foram agrupadas em categorias analíticas, segundo a ocorrência, e comentadas em seguida.

Quadro 2 – Casos mais comuns de violência nas escolas

Categorias	Nº Professores	Nº Alunos	Nº Gestores	Nº Funcionários	Total
Agressão verbal / física entre alunos	18	39	5	5	67
Disputa pelo tráfico de drogas	3	2	0	0	5
Bullying / Desrespeitos contra professores, funcionários e diretores	10	24	0	2	36
Bullying / Portadores de deficiências	0	2	0	0	2
Bullying / Contra o diferente / preconceitos	6	18	0	1	25
Bullying / Contra os professores	1	2	0	1	4
Dano ao patrimônio público	0	2	1	0	3
Não presenciou nenhum caso	1	6	0	0	7
Brigas / relacionamentos afetivos	3	7	0	1	11
Total	42	102	6	10	160

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2015).

Legenda: **Q1. Quais os casos mais comuns de violência cometidos pelos jovens que você presenciou ou tem presenciado na escola?**

Conforme se observa, as três categorias que mais apareceram nas respostas foram, respectivamente: agressões verbais e físicas; desrespeitos contra professores e funcionários; e *bullying* contra o diferente.

Nas escolas investigadas, um percentual significativo dos sujeitos respondentes aponta a violência contra a pessoa como a mais comum no espaço escolar. As agressões apontadas se materializam através da expressão verbal ou física, podendo tomar a forma de ameaças, brigas, discriminações, coerção mediante o uso da força e, mais raramente, pelo uso de algum objeto perfuro cortante e/ou arma de fogo. Os dados também revelam que o *Bullying* contra o “diferente” figura entre as três principais formas de violências perpetradas pelos alunos nas instituições pesquisadas.

A divulgação constante da mídia e a propagação dessa expressão inglesa nas escolas brasileiras fazem com que alunos(as) se refiram quase sempre a ela (*Bullying*) nas respostas dadas, muitas vezes com certo grau de incompreensão sobre o seu real significado e enquadramento. Todavia, a expressividade das

respostas envolvendo essa questão foi um aspecto extremamente relevante para uma das hipóteses inicialmente levantadas na introdução deste trabalho (binômio violência-preconceito), cujas análises são enfatizadas na questão seguinte.

As agressões físicas, materializadas em brigas têm sido a modalidade de violência mais contundente relatada pelos alunos (nas respostas aos questionários, nas conversas informais e em parte das entrevistas feitas). Nas visitas às escolas pesquisadas, não se presenciou nenhum acontecimento do gênero, porém sabemos que seus impactos imediatos são mais dramáticos e suas ocorrências públicas são facilmente divulgadas, em especial quando acontecem no entorno da escola. Muitas vezes, os confrontos entre alunos e/ou grupos rivais são agendados previamente e registrados em vídeo para divulgação posterior. Nos últimos anos, os meios de comunicação e as redes de relacionamentos virtuais são usados para veiculação de vídeos gravados e postados por alunos que presenciam tais episódios, o que de certa forma cria um “fascínio” entre os alunos, provocando e/ou intensificando a ocorrência da violência.

As razões para as agressões físicas (brigas) são diversas e percorrem um lastro que vai desde comportamentos intencionalmente cruéis, perpetrados por jovens e adolescentes, até formas culturais de socialização juvenil. Na escola, de uma maneira geral, tais brigas são oriundas de acontecimentos relacionados ao convívio escolar, como questões de sala de aula (apelidos, notas, locais de assento, materiais escolares), disputas vivenciadas nos intervalos (divergência nas atividades esportivas, roubo de lanches, relacionamentos amorosos) e questões externas ao espaço escolar (conflitos relacionados à origem de bairros, disputas e/ou rixas entre adolescentes e gangues e, mais raramente, no caso das oito escolas investigadas, conflitos relacionados ao comércio de drogas).

O desrespeito dos alunos contra professores, grupo gestor e funcionários, no geral, se evidencia através de xingamentos, ameaças e intimidações. Em relação aos professores, percebemos que tal atitude é, muitas vezes, impulsionada pelos processos de avaliação (atribuição de notas) e pelos “desvios” comportamentais nas salas de aula. Já as ameaças dirigidas aos gestores pelos alunos geralmente são resultantes da aplicação de punições mais severas, como suspensões e decreto de transferência para outra escola (atitude outrora chamada de expulsão).

No que se refere aos funcionários, estes seriam ameaçados e/ou hostilizados por aplicarem advertências e restrições aos alunos que se envolvem em

faltas disciplinares, comportamentos indesejados e impontualidades (aspectos observados nos intervalos e na entrada e saída da escola).

Curiosamente, quando os alunos desejam questionar ou se contrapor à autoridade da instituição, por razões diversas, algumas até incompreensíveis, o fazem especialmente direcionando suas investidas de resistência às figuras mais representativas do exercício de poder nesse espaço, a saber, gestores, professores e funcionários. Muitos dos adolescentes ouvidos dificilmente explicam as razões de questionarem ou investirem contra algumas rotinas da escola, das quais não concordam, como normas, padrões, regras, regimentos, acordos. A questão que inquieta a todos é que as violências verbais podem redundar em violência física, o que colabora para um sentimento de tensão cotidiana entre os professores, alunos, gestores e demais funcionários.

Entre as transgressões, podemos citar ainda o uso de artefatos explosivos, pichações e vandalismo, e outras investidas contra o patrimônio público, aspectos comuns nos relatos dos entrevistados, porém, pouco mencionados nas respostas aos questionários. Sobre esse aspecto, um dos coordenadores pedagógicos de uma escola comentou

Os alunos riscam e danificam as carteiras, livros, e banheiros como se esse patrimônio não lhes pertencesse também. Muitos não valorizam a coisa pública e por isso, simplesmente destroem. Acho que eles já trazem suas frustrações de casa e descontam no patrimônio escolar. A gente tem que fazer um trabalho incansável para conscientizar esses alunos de que esses comportamentos trazem prejuízo para eles mesmos.¹⁴⁴

Nos questionários, os professores, gestores e funcionários seguiram a tendência da resposta dada pelos alunos, porém nas conversas informais e nas entrevistas realizadas, de uma maneira geral, sua argumentação (gestores, professores e funcionários) tendeu a minimizar os episódios de violências vivenciados sob a justificativa de que a escola consegue, dentro das possibilidades que lhes são atribuídas, trabalhar de forma correta e propositiva na prevenção e resolução dos atos violentos.

Não obstante, podemos perceber que, de um modo geral, os casos mais comuns de violência, não deixam de ter um viés dos impulsos agressivos na concepção freudiana, necessitando de uma educação que previna a exteriorização

¹⁴⁴ Trecho de uma das entrevistas feitas com um coordenador pedagógico de uma das escolas participantes.

de tais impulsos. Como vimos no segundo capítulo, essa educação é defendida, cada um a seu modo, por Kant, Freud e Adorno.

O segundo ponto do questionário solicitou dos participantes comentários referentes às razões que promovem ou impulsionam a violência na escola. As categorias abaixo emergiram das respostas dadas.

Quadro 3 – Motivos/razões para a violência na escola

Categorias	Nº Professores	Nº Alunos	Nº Gestores	Nº Funcionários	Total
Relações de poder / disputas	6	17	1	0	24
Desestruturação familiar	17	13	1	6	37
Relações amorosas	2	4	0	0	6
Vulnerabilidades sociais	8	5	1	1	15
Intolerâncias / preconceitos	5	38	2	1	46
Má influencia dos outros	1	5	0	1	7
Falta de diálogo entre os alunos / motivos banais	2	11	0	0	13
Falta de sentido da escola / desinteresse pela escolarização	1	3	0	0	4
Impunidade	0	2	0	0	2
Ser novato na escola	0	2	0	0	2
Ausência de valores humanos	0	2	1	1	4
Total	42	102	6	10	160

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Legenda: **Q2. Que motivos/razões você aponta para a violência acontecer na escola?**

Nessa questão, o dado mais expressivo nas respostas dos participantes foi referente à dificuldade em lidar com as “diferenças” trazidas pelos alunos ou que os caracteriza na sua identidade temporal. Essas diferenças estariam relacionadas: à cor da pele; à orientação sexual; à identidade de gênero; às condições econômicas; às relações de gênero; às práticas religiosas; aos modelos familiares; às práticas culturais; dentre outras. Os preconceitos advindos da não aceitação dessas condições podem ter distintas interpretações e intensidades, uma vez que consideramos que tanto a sociedade como a escola são também espaços de práticas sociais construídas e legitimadas por discursos que buscam padronizar, normalizar, legislar sobre a vida dos indivíduos operando - a partir das matrizes que se alicerçam no pensamento judaico-cristão - no branco, no heterossexual, no masculino, na classe média, etc.

Por décadas difundiu-se a ideia de que a escola era “espaço dos iguais” ou como espaço de institucionalização desses padrões como “verdades”. Nesse sentido, a defesa da igualdade, erroneamente, incendiou em discursos e práticas normalizadoras e padronizantes de identidades e de comportamentos. Os indivíduos que não se enquadram nos modelos de identidades estabelecidos são alvos (em pequena ou grande escala) de discriminação, preconceito e outras formas de violências simbólicas ou físicas.

Tais diferenças existenciais (forjadas nas relações de poder com o outro) são vistas quase sempre como opositivas e/ou inimigas, ou como algo que ameaça os que se enquadram ou se aproximam do padrão hegemônico, construído também discursivamente. É nesse sentido que a discussão e o fomento necessário do princípio da alteridade (respeito ao outro na sua diferença e buscar convivência minimamente harmoniosa) se inscrevem como importantes elementos para uma educação crítica, emancipadora e esclarecida nos termos advogados por Kant e Adorno.

Desestruturação familiar e falta de diálogo entre os alunos também figuram entre as principais razões apontadas pelos respondentes para as manifestações da violência no ambiente escolar. Nesse sentido, ainda é comum a troca de acusações entre família e escola, curiosamente como se estivessem em lados opostos na responsabilidade de formar, cuidar e educar crianças, adolescentes e jovens. Essa discussão é retomada na parte final do presente capítulo. Uma das professoras relatou

A violência na escola não pode ser desvinculada da violência social, presente fora dela. O contexto geral desfavorece a escola como elemento formador, fruto também do desgaste sofrido pelas famílias. A escola parece ter tornado-se órfã na sociedade, dificultando sua tentativa de formar os cidadãos.¹⁴⁵

O segmento dos professores destaca a desestruturação familiar como uma das razões mais significativas para a violência que ocorre na escola. Professores e gestores, em grande medida, têm dificuldades históricas em elaborar estratégias para ampliar o envolvimento e participação das famílias em relação aos aspectos do ensino e da aprendizagem dos jovens e adolescentes.

Para além da real dificuldade em instituir essa participação e da argumentação dos professores e gestores de que fazem tudo o que podem para sensibilizar os pais e responsáveis para este fim, identificamos alguns equívocos nas

¹⁴⁵ Trecho da entrevista feita com um dos professores de uma escola participante.

noções de participação, envolvimento, pertencimento e gestão desses processos, revelando a necessidade de revisão e resignificação desses pressupostos.¹⁴⁶

Entre os estudantes, percebemos tanto pelas respostas aos questionários, como em conversas informais com os segmentos, relações de poder implícitas e/ou manifestadas em disputas por popularidade e influência entre os jovens, elemento característico do processo de banalização da violência. Acerca desse aspecto, um funcionário de uma das escolas comentou

São diversas as razões que levam os alunos a praticar violência, mas, na maioria das vezes, a pessoa que pratica a violência está muitas vezes em busca de status dentro de seu grupo. Ela age pensando que agredir alguém é a melhor forma de se afirmar e se destacar perante os demais.¹⁴⁷

Apesar de algumas razões não serem claramente explicitadas, algumas competitividades negativas se estabelecem entre alunos(as) provenientes de localidades diferentes, bairros tidos como rivais, turmas, séries ou turnos distintos pela disputa por popularidade e pela demarcação de espaços na escola. Esbarrar no outro, “encarar” um possível oponente, responder rispidamente ao colega ou qualquer outra situação que represente ameaça ou provocação, com frequência levam a disputas, rixas e brigas na escola e/ou fora dela.

Parece evidente que a banalização da violência e a sua legitimação como estratégia aparentemente positiva na resolução de conflitos têm sido abraçadas não só na escola, mas na sociedade com um todo. Pedir desculpas, voltar atrás, usar o diálogo, muitas vezes têm sido visto como algo eminentemente negativo, como sinônimo de fraqueza e como característica dos medrosos.¹⁴⁸ Sem refletir sobre os porquês, muitos dos jovens recusam-se a recorrer às instâncias de autoridade existentes na escola e passam a agir por sua própria conta e dano. Esse tem sido um dos graves sintomas (social e cultural) que as instituições de ensino precisam atentar para não naturalizar.

¹⁴⁶ Foi comum ouvir de gestores e professores que as famílias não querem se envolver nos processos educativos dos filhos e nas atividades da escola simplesmente por uma decisão/rejeição arbitrária. Todavia, percebemos, de uma maneira geral, que as ações idealizadas e postas em prática para a promoção da participação dos pais ainda seguem pautadas em velhas iniciativas, a saber: reuniões para discutir rendimento escolar e convocações para reclamações de atos indisciplinados e/ou violentos.

¹⁴⁷ Trecho da entrevista feita com um dos funcionários de uma escola participante.

¹⁴⁸ As relações desiguais de gênero aparecem nas entrelinhas de muitos conflitos na escola, uma reprodução cultural machista que também perpassa o ambiente escolar. Nesse sentido, é comum haver associação de comportamentos ligados à diplomacia ou postura de conciliação como características eminentemente femininas, e, portanto, inadequadas aos meninos.

Dessa forma, reafirmamos a defesa de uma educação que favoreça uma formação ética, cidadã, democrática, crítica e plural para o esclarecimento dos indivíduos, como destacado na teoria kantiana e adorniana. Suas prerrogativas precisam também considerar o respeito às diferenças, singularidades e particularidades dos indivíduos e grupos sociais, numa sociedade recheada de multiplicidade e pluralidade. Longe de ser uma perspectiva salvacionista para as violências ocorridas no espaço escolar, não há dúvidas de que os trabalhos pedagógicos que se norteiam por esses postulados colaboram imensamente para a prevenção e minimização dos episódios de violências, não só nas instituições de ensino, mas, acima de tudo, para a vida.

O terceiro ponto do questionário solicitou dos respondentes que relatassem suas impressões de como a escola tem conduzido as questões que envolvem a violência. Sabemos que os trabalhos pedagógicos de prevenção e condução das questões contra a violência não se restringirem ao espaço da sala de aula e aos conteúdos programáticos. Todavia, nas respostas dadas, ficou evidente que o papel dos professores na promoção das discussões em sala de aula sobre a temática parece ter sido secundarizado, uma vez que as argumentações giraram em torno de trabalhos pedagógicos e normativos.

Quadro 4 – Condução das questões sobre violência na escola

Categorias	Nº Professores	Nº Alunos	Nº Gestores	Nº Funcionários	Total
Promove: esportes, respeito, boa convivência, campanhas	3	6	0	2	11
Tenta ajudar, mas se sente impotente. Questão complexa	9	9	1	1	20
Disciplinas / palestras / programas / vídeos	7	10	1	1	19
Não há como controlar	2	3	0	0	5
Encobre as situações / não reage	2	13	0	0	15
Aplica punições e advertências	8	37	0	1	46
Resolução através do diálogo com alunos, pais e conselhos	11	22	4	5	42
Age naturalmente dentro das regras	0	2	0	0	2
Total	42	102	6	10	160

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2015).

Legenda: **Q3. Como a escola tem reagido/tratado o problema da violência entre os alunos?**

O quadro sinaliza que a medida mais utilizada nas escolas participantes da pesquisa para a resolução e controle da violência tem sido a aplicação de

punições e advertências, comprovando uma das hipóteses inicialmente levantada na introdução dessa tese. Tal estratégia revela a prevalência de um modelo de escola adotado no Brasil desde a década de 1930, com influência da corrente comportamentalista americana. A escola brasileira sempre primou pelo ordenamento, não no sentido da organização do tempo e do espaço escolares, mas como dispositivos de controle da mente, do corpo e do desejo dos sujeitos que a ela se submetiam, conforme a análise foucaultiana.¹⁴⁹

Embora na atualidade haja um discurso contrário ao autoritarismo na educação formal, no sentido do respeito às diferenças e da suposta democratização do ensino, as escolas ainda têm os resquícios negativos do modelo escolar “bancário” (para usar um termo freiriano), ortodoxo e conservador, exacerbado no período da ditadura militar. Paradoxalmente, apesar das punições simbólicas e práticas aplicadas aos alunos, as escolas e a sociedade como um todo parecem perder o controle sobre os jovens, pois, não proporcionam aos mesmos uma orientação ética e educativa para a vida.

Nesse sentido, conforme descrito no segundo capítulo deste trabalho, advogamos a necessidade de uma educação humana que leve em conta os desejos, anseios, singularidades e particularidades dos adolescentes e jovens, sem, no entanto, abrir mão do uso da disciplina, posta por Kant, para uma orientação e para a construção da consciência moral dos jovens e para a boa convivência. Tanto na educação física como na educação prática (dupla função da educação na concepção kantiana, ambas complementares), a disciplina se impõe como uma necessidade para a aquisição do pensamento autônomo e reflexivo. Não somente Kant, mas também Freud defende a formação de uma consciência moral para impedir que se exteriorizem os impulsos negativos dos homens.

Dessa forma, caberia às instituições de ensino, repensar o seu modelo educativo no intuito de introduzir/contemplar no seu percurso formativo

¹⁴⁹ No período que compreendeu a ditadura militar, entre as décadas de 1960 a 1980, tal processo ficou bastante evidente uma vez que as noções de controle e ordenamento foram exacerbadas nas instituições de ensino, sobretudo pelo temor de uma educação crítica e politizada. Tal educação poderia facilmente por em cheque os pressupostos do governo antidemocrático dos militares, o que de fato ocorreu, após duas décadas de esforços empreendidos para a manutenção da repressão e da censura.

expectativas de aprendizagens¹⁵⁰ dos alunos em relação as demandas contemporâneas, bem como o estabelecimento de regras de conduta e de boa convivência, com amor e solidariedade, como mecanismo de neutralização das potenciais violências. Apesar das mudanças dos últimos anos nos currículos escolares, em especial no ensino médio, as práticas autoritárias e antidemocráticas ainda se fazem presentes na escola brasileira, mesmo que sob novas formas (algumas delas relacionadas às políticas educacionais e aos órgãos governamentais), cujas vítimas não são somente os adolescentes e jovens, mas também os educadores, como: professores, gestores, funcionários, e até mesmo as famílias dos alunos.

Falando do insucesso da desbarbarização nas escolas do campo, Adorno destaca a inclinação arcaica pela violência nas grandes cidades:

Tendências de regressão - ou seja, pessoas com traços sádicos reprimidos – são produzidas por toda parte pela tendência social geral [...]. Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto reflete o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência.¹⁵¹

Assim, nos estudos acerca dessa temática nas escolas brasileiras, e nas que participaram desta investigação, os comportamentos proibitivos são desaprovados com sanções e punições específicas, que vão desde advertências até transferências compulsórias para outras instituições escolares. No geral, é possível inferir que tais procedimentos são aplicados de forma arbitrária porque quase sempre são decididos somente a partir da visão político-administrativa das instâncias governamentais ou do grupo gestor, professores e funcionários, que já não sabem mais como agir e receiam perder o controle completo da situação.¹⁵²

É fato que os alunos pouco ou nunca participam da elaboração e/ou revisão de documentos importantes da escola (regimentos escolares e Projeto Político-Pedagógico), o que faz da escola um lugar privilegiado do exercício da violência simbólica, versada pelo uso de signos, símbolos e sinais de poder “erigidos a partir do alto”, cuja afirmação não necessita de força física, nem do grito, nem de

¹⁵⁰ A expressão *expectativas de aprendizagem* remete à necessidade da introdução de conteúdos e conhecimentos importantes para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para o desenvolvimento pleno humano nas dimensões pessoais, sociais, cognitivas e produtivas.

¹⁵¹ ADORNO, 1995, p. 126-127.

¹⁵² Curiosamente, nenhum dos professores, funcionários ou gestores ouvidos fizeram alusão a essa perspectiva. Entre os alunos, houve relatos e questionamentos acerca das decisões de gestores e professores, na perspectiva deles, algumas tidas como arbitrárias.

armas. São medidas que, muitas vezes, silenciam a formação, o diálogo, a participação dos alunos nas decisões e desqualificam a sua capacidade de pensar e de agir, tão fundamentais para o funcionamento e o exercício democráticos das instituições de ensino.

É claro que não seria prudente atribuir às ocorrências da violência no ambiente escolar somente a questão da não participação. Porém, ao mesmo tempo, não podemos desconsiderá-la no jogo de poder que submerge tais relações.

A ausência de participação imprime um sentimento de antipertencimento e não legitimidade em relação às decisões normativas das instituições escolares, na medida em que também gera um desconhecimento dos acordos firmados para a manutenção positiva da ordem. A representação estudantil tem participação incipiente, em parte, fruto da ausência de princípios democráticos na gestão de sala de aula e na gestão da escola. São comuns relatos dos adolescentes e jovens enfatizando o equívoco na utilização de critérios para as punições e advertência, por parte de professores e gestores, bem como relatos de abusos de poder (dentro e fora da sala de aula) na tentativa de imposição de regimes punitivos, que ainda subsistem.

Nesse sentido, falta autoridade e predomina o autoritarismo, fato esse que não esclarece e nem orienta, pois como afirma Adorno “O conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta”.¹⁵³ Continua Adorno: “penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação”.¹⁵⁴ A falta de compreensão desse sentido de autoridade também colabora para a não orientação dos educadores e dos alunos fazendo emergir seus impulsos violentos.

Existem, ainda, os casos de não-aplicação das punições previstas nas normas escolares. Segundo membros do corpo discente, isso pode ocorrer por diversas razões, como a inoperância e a omissão da direção da escola. Mas, geralmente, e em especial nos casos mais graves de violências envolvendo agressões físicas, é muitas vezes a pressão dos pais dos alunos vitimados que provoca a gestão escolar para a tomada de decisões.

¹⁵³ ADORNO, 1995, p. 176.

¹⁵⁴ Ibid., p. 177.

Comentando o papel da escola no combate preventivo da violência, uma gestora reconhece:

A escola, no geral, ainda não está preparada para lidar com essa questão. Apesar dos esforços de todos, sinto falta do envolvimento da família, e da comunidade. A violência na sociedade tem aumentado em proporções gigantescas, e isso reflete na escola, que por sua vez, não tem como resolver sozinha.¹⁵⁵

O diálogo com alunos e pais aparece nas respostas dos professores como o mecanismo mais utilizado nessas escolas para a condução e resolução das questões ligadas à violência. Porém, um dos professores relata:

A escola onde eu trabalho age como a maioria, se houver agressão física, os alunos que praticaram são suspensos das aulas por uns dias. Mas eu acredito que a melhor ação seja a conversa clara e aberta dos gestores com os alunos, o que pouca vezes acontece. Penso que tanto o agressor, como o agredido, precisam ser ouvidos para repensarem seus atos. Educar é isso.¹⁵⁶

A exemplo desse docente, outros representantes dos segmentos escolares também destacaram o uso das punições e advertências como a principal medida adotada nos casos de violências, perspectiva corroborada pela maioria dos alunos. Apesar de tais análises, feitas pelos alunos, serem fruto do lugar simbólico e de como percebem a questão, elas revelam uma disparidade entre o sentimento meramente punitivo e o sentimento pedagógico educativo. Porém, este último de suma importância para a formação humana (integral e integrada) dos sujeitos, ainda estar muito ausente.

De uma maneira geral, os quatro segmentos ouvidos evidenciam uma real dificuldade das instituições em lidar com essa problemática na medida em que apontam em suas demais respostas questões ligadas à complexidade do fenômeno; ao acobertamento da questão por parte dos gestores; e ao fato de julgarem a escola como “impotente” diante da situação. Tais respostas soam como um alerta e destacam a relevância de repensarmos os mecanismos de ação e de medidas mais eficazes para a prevenção e para o trato das questões ligadas à violência na escola.

¹⁵⁵ Trecho da entrevista feita com um dos gestores de uma escola participante.

¹⁵⁶ Trecho da entrevista feita com um dos professores de uma escola participante.

Por fim, o quarto ponto do questionário diz respeito às impressões que os respondentes têm sobre o real papel da escola na condução/minimização dos episódios de violências, o que inclui as estratégias de prevenção.

Quadro 5 – Papel da escola no trato das questões de violências

Categorias	Nº Professores	Nº Alunos	Nº Gestores	Nº Funcionários	Total
Ser mais enfática na resolução dos casos de violências / punições	2	24	1	0	27
Trabalhar os sintomas e/ou causas dos conflitos. Papel secundário	9	5	1	1	16
Discutir as relações de poder entre os jovens / reconstruir valores	7	14	0	1	22
Discutir o tema da violência com todos / conscientização	12	36	4	3	55
Dialogar com alunos e as famílias	7	10	0	3	20
Métodos didático-pedagógicos mais criativos e atrativos / programas de acompanhamento	5	8	0	2	15
Branco / Outros	0	5	0	0	5
Total	42	102	6	10	160

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2015).

Legenda: **Q4. Para você qual é o papel da escola no trato das questões da violência entre os jovens?**

A partir dos dados apresentados, percebemos um desejo forte dos segmentos escolares para que a questão da violência na escola seja amplamente discutida com todos, na perspectiva da construção de uma conscientização e/ou esclarecimentos mais amplos. Isso fortalece um espaço de solução de conflitos, onde as divergências sejam discutidas e os consensos sejam positivamente construídos, num exercício de cidadania e democracia com esclarecimento e orientações.

Contraditoriamente, a segunda opinião que mais se destaca é referente ao aumento das punições aos praticantes da violência, na medida em que apontam também (em terceiro lugar) para a necessidade da reconstrução de valores, um desafio não só para as escolas da rede, mas para toda a sociedade. Trabalhar os sintomas, ou seja, fomentar trabalhos de cunho preventivos, assim como rever os processos didático-pedagógicos, também figurou entre as principais respostas. O estreitamento do diálogo entre família e escola mais uma vez aparece entre as medidas necessárias.

Sem verbalizar com clareza, os estudantes parecem revelar um desejo ou sentimento de transformação em relação ao modelo de escola que vivenciam, não

só em relação à histórica ausência de discussões sobre as questões de violências¹⁵⁷, mas também no que diz respeito à mudança de práticas pedagógicas que, de uma maneira geral, não consideram os anseios, os sentimentos, os desejos e as expectativas da juventude em relação às demandas do mundo contemporâneo. É nesse sentido, como falamos anteriormente, que a autoridade tem seu significado no contexto social e isso remete a uma situação histórica. É preciso ver a questão da violência nos paradigmas da atualidade. No entanto, as respostas às questões acima revelam fortemente uma dificuldade histórica das escolas em trazer a questão das violências ao palco do debate educacional. Sobre esse aspecto, um dos professores entrevistados ressalta que

O papel da escola é o de educar, juntamente com a família e a sociedade. O espaço escolar é propício para se trabalhar as principais questões dos jovens na sociedade, e a violência tem sido um dos principais problemas. Infelizmente a escola ainda prioriza o estudo de conteúdos técnicos trabalhados de forma tradicional que não trazem as questões do cotidiano e dos problemas sociais.¹⁵⁸

De uma maneira ampla, tanto os professores como os gestores sinalizam a necessidade da construção de estratégias curriculares e pedagógicas que promovam uma conscientização contra a violência. Contudo, as estratégias contra a violência não podem se restringir ao espaço escolar. Comentando essa questão, uma diretora escolar nos corrobora:

A escola tem o papel de promover o debate de maneira ampla e sistemática. Ações pontuais e descoladas da realidade dificilmente refletem em resultados positivos e duradouros. É fundamental desenvolver ações juntamente com a comunidade escolar, no entorno da escola, e com as famílias. Tarefa essa que nunca se esgota.¹⁵⁹

Todavia, asseveram que essa tarefa é secundária ou complementar, uma vez que o constante refinamento da educação familiar é crucial para a construção e/ou reconstrução de valores éticos para a cidadania e para a boa convivência. Pensar numa configuração nova para o modelo escolar (ainda caracterizado pela ausência de debates importantes para a vida) é tarefa premente e desafiadora, pois perpassa as instâncias político-administrativas, governamentais e didático-

¹⁵⁷ Apesar das iniciativas postas em funcionamento na escola, a exemplo da proposta pedagógica do NTPPS e dos programas PPDT e o PGP, já mencionados, alguns alunos, funcionários e até professores, por razões diversas, ainda não veem tais incrementos pedagógicos na escola como mecanismos eficazes de prevenção e discussão das questões que envolvem as violências.

¹⁵⁸ Trecho da entrevista feita com um dos professores de uma escola participante.

¹⁵⁹ Trecho da entrevista feita com um dos diretores de uma escola participante.

-pedagógicas, voltadas principalmente para a questão da formação humana dos estudantes.

Apesar de as oito escolas participarem de projetos pontuais para a discussão das relações comportamentais, e sete delas implantaram em 2012 um dos elementos da reorganização curricular, o NTPPS, que destina um tempo específico a mais no currículo oficial para a promoção dessas discussões, exige-se um tempo maior para que tais processos sejam incorporados à dinâmica escolar. Ainda se impõem como uma necessidade a criação de novos mecanismos de ação, bem como o fortalecimento de programas, projetos e propostas existentes, para uma ampla e permanente discussão com todos os atores envolvidos sobre as questões ligadas à prevenção e ao trato para os casos de violências.¹⁶⁰

Nesses espaços, os processos de constituição das violências (físicas e simbólicas) precisam ser amplamente discutidos para a busca por soluções possíveis e viáveis, neutralizando o uso da força e das ameaças como resolução das divergências pessoais e sociais.

Fortalecer espaços oficiais de debates e formação integral para os estudantes nas escolas é ainda um desafio, não só para essas escolas participantes da pesquisa, mas para toda a rede escolar. Tal estratégia não se encerra nunca e, portanto, deve passar a fazer parte do movimento educativo de desenvolvimento humano amplo em todas as instituições de ensino como práticas formativas para a vida.

4.3 A realidade prática confrontada com a perspectiva teórica

Com base nas intervenções metodológicas empíricas com os representantes dos segmentos escolares, é perceptível que a violência na escola tem se manifestado de diferentes formas e por razões múltiplas, composta por elementos ora similares, ora distintos. Sabemos que o espectro da violência é amplo e com interpretações e soluções também variadas, a depender do contexto e

¹⁶⁰ Uma das iniciativas positivas implementadas em algumas escolas da rede tem sido a abertura da escola no final de semana e os programas de segundo tempo a exemplo do programa Mais Educação, com propostas de envolvimento da comunidade, da família e dos alunos em atividades artísticas, palestras sobre os temas transversais (gênero, raça, etnia, sexualidade...), eventos culturais, cursos complementares, atividades esportivas e de lazer. Com planejamento e acompanhamento, a tônica das atividades pedagógicas gira em torno da educação para a cidadania, a reflexão sobre os valores requeridos para a boa convivência e a construção de uma cultura da paz.

das relações em que acontecem, compreendendo um universo vasto de processos simbólicos e práticos. Apesar de o nosso enfoque ter se dirigido aos jovens e adolescentes, as violências ocorridas no espaço escolar atingem a todos que ali circulam: professores, gestores, funcionários, alunos.

Os elementos de análises teóricas trazidos nesta investigação a partir das contribuições de Freud, Kant e Adorno, bem como de alguns outros autores que tratam da questão em pauta, nos levam a pensar sobre a necessidade das instituições de ensino discutir e elaborar estratégias de minimização/eliminação das condições que exacerbam a violência nesse espaço, instituindo processos formativos que possam lidar de forma mais propositiva com os comportamentos indesejáveis de crianças, adolescentes e jovens no universo escolar. Assim, urge repensar o papel da escola e de suas práticas pedagógicas com vistas a lidar de forma mais eficiente com as manifestações da violência.

Ao analisarmos elementos das teses formuladas por Freud, Kant e Adorno, não pretendemos questionar suas validades ou contrapô-las. O objetivo da nossa investigação é tecer considerações em conjunto com alguns dos postulados elaborados por esses teóricos, em especial dirigidos ao campo da educação, cujas análises ainda nos servem de grande fortuna crítica para as discussões conceituais e pedagógicas, sobretudo, no que diz respeito às causas e consequências das violências na sociedade e na escola.

A partir da abordagem psicanalítica de Freud, podemos perceber que há determinadas características inatas ao ser humano, o que justificaria a existência de estruturas de personalidades mais propícias à violência. Portanto, em consonância com a teoria das pulsões, é possível inferir que alguns comportamentos, ligados à agressividade ou à predisposição para à violência, podem e devem ser resignificados e canalizados para ações e comportamentos sociais desejáveis. No que se refere à escola, tal afirmação traz para o centro do debate a revisão da política educacional (em especial as estratégias curriculares e didático-pedagógicas) para a promoção de uma formação que contemple o desenvolvimento pleno das capacidades humanas e não somente aqueles ligados diretamente ao cognitivo.

As concepções teóricas dos pensadores citados e as intervenções empíricas realizadas nas escolas participantes reforçam uma das hipóteses inicialmente levantada na introdução deste estudo, a saber: as instituições públicas

de ensino regulares estão com muitas dificuldades e/ou com a utilização de estratégias ineficientes para trabalhar as questões ligadas às violências no âmbito escolar.¹⁶¹

Os desdobramentos da teoria freudiana, no campo da educação, tanto nas perspectivas que ressaltam as questões mais individuais (pulsões instintivas) quanto àquelas que enfatizam um foco mais social (mal-estar social), nos levam a corroborar que as causas da violência e de comportamentos indesejáveis nas escolas são, sobretudo, alimentadas por processos socioculturais amplos e de caráter externo às práticas institucionais escolares. Como um caminho de mão dupla, esses processos externos retroalimentam ou exacerbam os comportamentos violentos entre os humanos.

Nesse sentido, destacando os elementos sociais mais amplos, quer dizer, externos à escola, que compõem essa trama e destacando os limites da prática docente, Aquino enfatiza que:

De um modo ou de outro, contudo a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobredeterminações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico metodológico residiriam fora ou para além, dos muros escolares.¹⁶²

Portanto, mesmo enfatizando os processos humanos endógenos, Freud sinaliza que, para além dos ímpetus inatos que trazemos como potencialidades, os fatores socioculturais são peças fundamentais nessa engrenagem; são dimensões circunstanciais que retroalimentam as pulsões humanas sendo capazes de exacerbar determinados comportamentos agressivos e/ou violentos. Nessa empreitada, continua sendo um desafio premente para a escola aprofundar sua compreensão sobre as dimensões comportamentais humanas. Tal percurso passa pelo fomento de trabalhos pedagógicos que possam canalizar as pulsões negativas (inerentes ao humano) em comportamentos eticamente e socialmente necessários, prevenindo os atos violentos.

¹⁶¹ Nas escolas participantes da pesquisa, a implementação de programas e projetos específicos cujo objetivo é promover trabalhos pedagógicos sistematizados para minimização e/ou superação dos atos violentos (entre os jovens e adolescentes) é bem recente. Boa parte das ações ainda executada numa lógica bem pontual e fragmentada, o que de certa forma exige uma formação complementar para os professores e um acompanhamento processual das ações desenvolvidas.

¹⁶² AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998, p. 8.

Dessa forma, a análise freudiana que esboçamos aqui, sobre o fenômeno das violências na escola, não se prendeu a uma leitura psicologizante de cunho determinista. A investigação sobre essa temática (de tamanha invergadura) impõe um olhar atento às especificidades de cada escola e das dinâmicas presentes no espaço escolar. Isto inclui investigar as relações estabelecidas entre os sujeitos e seus universos. Sabemos que tal estratégia não é em si suficiente, mas a partir desse mapeamento a escola terá mais clareza para propor ações específicas e medidas mais eficazes para evitar e/ou superar a ocorrência de atos violentos.

É importante ressaltar que a maneira como os gestores, professores, alunos, pais e funcionários reagem às violências poderá contribuir ou não para a consolidação de um clima escolar mais ou menos suscetível à ocorrência de comportamentos indesejados no futuro.

Como vimos, em boa parte das respostas dos participantes, a adoção de medidas radicais ainda é amplamente utilizada para as resoluções das questões que envolvem a violência. Todavia, as análises aqui realizadas a partir do contato com os sujeitos da pesquisa, revelaram que tal estratégia (as punições), utilizada de forma quase majoritária, ao invés de reduzir as ocorrências, estimula a adesão do silêncio e alimenta a continuidade dos atos às ocultas.

Nesse sentido, a mera repressão ou tentativa de anulação das pulsões negativas humanas, em especial na fase da adolescência, não é o caminho mais produtivo para lidar com os comportamentos indesejados. Por outro lado, uma alternativa pautada na ação dialógica crítica e reflexiva (como parte integrante da formação de uma consciência ética e moral nos termos kantiano e adorniano) com base em regras e princípios decididos por todos, inclusive os critérios de como disciplinar, ou seja, orientar, contribui decisivamente para que os jovens reflitam, critiquem e se posicionem sobre os episódios presenciados ou aqueles em que foram vítimas ou algozes. Esta última medida é capaz de promover um ambiente escolar que exalta comportamentos amigáveis e solidários.

Para além das discussões e implementações de medidas preventivas, é crucial retomar as discussões acerca do papel de uma educação para a formação humana em todos os seus aspectos: éticos, morais, estéticos, políticos. Assim, nas afirmações de Adorno e de Kant, a educação e, por extensão, a escolarização recebem um destaque crucial como mecanismo fundamental para evitar a violência

na sociedade. Quando aborda a questão da barbárie, Adorno busca referência em Freud, ao concordar que os indivíduos trazem uma tendência não civilizada. Desta forma, a educação ganha uma importância muito grande, sendo o meio para evitar que os homens não sigam a tendência anticivilizatória, que pode originar a barbárie.

Nesse sentido, Kant, Freud e Adorno estabelecem uma noção de formação moral, esclarecimento e emancipação tendo a educação como mediação para tal desenvolvimento. A educação deve, portanto, ser destinada à autorreflexão e à autoanálise, devendo começar desde a tenra idade na perspectiva de uma formação humana. Acerca desse aspecto, Heinz Eidam enfatiza que:

[...] Adorno estava particularmente consciente de que uma educação para maioria está exposta as maiores oposições por parte das estruturas dominantes e dos mecanismos sociais. Uma educação para a maioria não é desejada por todos nem a todo momento – pelo menos não por aqueles que pretendem tirar proveito da minoridade dos outros.¹⁶³

A educação para o esclarecimento e emancipação exige uma pedagogia para a autodeterminação dos indivíduos. A educação formal precisa atentar para não permitir que o seu espaço e o seu tempo pedagógico sejam utilizados para uma reprodução da massificação e da violência externa. Repensar a condição e a função social da escola significa caminhar na perspectiva de potencializar a educação para a humanização e para evitar, superar e/ou minimizar a barbárie e suas formas.

Lopes Neto¹⁶⁴, destacando as questões práticas e operacionais para os educadores nas escolas lidarem de forma aprimorada com as questões de violências, argumenta que existem três grupos de estratégias para esse desafio, a saber: aqueles referentes à escola; aqueles utilizados na sala de aula; e as medidas individuais direcionadas aos estudantes. Para o autor, “as ações adotadas pela escola são inúmeras, todas com prós e contras, e merecem ser consideradas quando da organização do plano de trabalho pedagógico”.¹⁶⁵

Para ilustrar tais estratégias, elencamos no quadro a seguir algumas das ações utilizadas em instituições escolares.

¹⁶³ EIDAM, 2009, p. 86.

¹⁶⁴ LOPES NETO, Aramis Antonio. **Bullying**: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2001.

¹⁶⁵ Ibid., p. 70.

Quadro 6 – Estratégias de prevenção da violência escolar

Ações	Pontos de observação positivos	Pontos de observação negativos
Punições	Podem ser medidas que fortaleçam a sensação de segurança para testemunhas e alvos. Alguns tipos de Violências são atos criminosos reais e que as escolas podem ser acusadas de omissão, ou conivência se não forem adotadas posturas incisivas em tempo hábil.	Podem ser vistos como atitudes graves e inadequadas a uma criança ou adolescente que supostamente necessita ser tão apoiado quanto o colega que sofre agressões.
Disciplina assertiva	Alega-se que esse método ajuda a motivar a aprendizagem e reduz o nível de indisciplina em sala de aula, porém sua eficácia não é clara.	Trata-se de uma estratégia baseada em punições e premiações, aplicado por todos os professores de acordo com o sistema disciplinador rígido.
Caixas de comentários	Crianças e adolescentes colocam as suas preocupações, denúncias, queixas, ou críticas em caixas como de coreio ou em urnas, distribuídas na escola.	As urnas e caixas devem ser bem posicionadas para não atrair o monitoramento dos agressores. Cuidado ao interpretar as mensagens verdadeiras das falsas.
Conselho de alunos	Alunos atuam como orientadores garantido o bem estar de todos os envolvidos, inclusive dos conselheiros para que não abusem das prerrogativas.	É controverso por se basear no princípio de que crianças e adolescentes sejam julgadas por seus próprios companheiros.
Aconselhamento	Um professor ou aluno com habilidade e tempo é designado a prestar apoio aos envolvidos em atos de bullying, como alvos ou autores.	Disponibilidade de tempo, a busca voluntária do serviço pelos envolvidos e a falta de conselheiros habilitados nas escolas.
Mediação	Negociação entre as duas partes envolvidas (autor e alvo) mediadas por uma terceira pessoa, pode ser um adulto ou outro estudante.	A recusa em participar é um complicador. O autor pode não cessar as ações. A vítima pode se sentir insatisfeita com a exposição de seu sofrimento. Retaliações e a crença de que não há acordo pode frustrar a estratégia.
Abordagem sem culpados	Forma de intervenção precoce sem a preocupação de encontrar culpados. Situações são discutidas com grupos de jovens antes que aconteçam. Questionam-se as possíveis soluções.	Esvaziamento do debate por questões de inabilidade na sua condução.
Sistemas de registros	Registro de ocorrências, principalmente dos casos mais graves, permitem o monitoramento dos comportamentos antissociais e garantem que os incidentes não serão negligenciados.	Mera burocratização, banalização e um processo de esquecimento em relação as ocorrências registradas.
Espaços de segurança	Criação de áreas ou salas destinadas a permanência dos estudantes que se sintam inseguros ou sob ameaças no pátio, nos corredores e portões da escola.	Embora possa garantir segurança por um tempo curto, os que utilizam esse espaço podem ser alvos de novas hostilidades e discriminações.
Telefones de ajuda	Serviços extraescolares prestados por outras instituições, que possibilitam um suporte valioso para as crianças e adolescentes que não sabem ou temem falar a respeito das agressões sofridas.	A existência dessa alternativa testemunha que a escola não esteja obtendo êxito em seu trabalho interno.

Fonte: Adaptado do livro *Bullying: saber identificar e como prevenir* (2001).¹⁶⁶

¹⁶⁶ LOPES NETO, 2001.

De fato, não há receitas e modelos prontos que possam ser aplicados uniformemente nas escolas. Cada instituição de ensino deve adotar medidas com base em sua realidade e nas demandas que emergem. Porém, é importante atentar para quatro premissas gerais que devem embasar a adoção de tais estratégias: realizar estudos e pesquisas para conhecer/aprofundar a compreensão do fenômeno em sua forma conceitual e concreta; realizar diagnósticos concretos partindo da realidade em que a escola se insere; conquistar a participação e legitimação de todos os segmentos escolares para o enfrentamento, em especial a comunidade; e fazer um monitoramento constante das ações de prevenção na escola.

Toda a literatura aponta para a prevenção como fator primordial. Tal estratégia relaciona-se diretamente com os aspectos pedagógico, pois, para a construção de um clima agradável e participativo as posturas autoritárias, amplamente difundidas nas escolas, devem dar lugar às metodologias participativas e protagonicas.¹⁶⁷

Ainda com base nas mudanças contemporâneas, a escola precisa se afirmar como lugar de encontro de diversidade cultural, como um polo difusor e catalisador de cultura, sem, no entanto, promover hierarquização e/ou reificação das identidades culturais e sociais. Necessita usar todo o potencial estratégico para tecer relações com a comunidade, especialmente com a família, estabelecendo parcerias com elas. Essa caminhada deve proporcionar a formação e reformulação de valores e a socialização de conhecimentos integrados à vida.

A educação para o século XXI deveria, cada vez mais, contemplar questões locais, do entorno, de onde se mora, das relações que ali predominam, da reflexão sobre a utilização de ações violentas na resolução de conflitos, da produção de outros contornos, da invenção de novos valores. Portanto, a escola deveria empoderar adolescentes e jovens para refletir sobre as possibilidades e os limites de novas alternativas de superação dos desafios contemporâneos, dentre estes, a violência. Mosé sinaliza o desafio destacando,

¹⁶⁷ Dessa forma, é fundamental que a escola reelabore (de tempos em tempos) sua proposta político-pedagógica numa linguagem compreensível e atraente, considerando os jovens como principais protagonistas das políticas. Essa tarefa é válida para o abandono e assimilação de novos rumos e práticas.

O século XXI caminha em direção a uma escola na qual o aluno seja ouvido e considerado. Uma escola para o aluno, dirigida para o seu desenvolvimento, tendo como alvo a vida em todas as suas dimensões. Uma escola na qual a arte, a filosofia, a ética estejam tão presentes que não precisem de cinquenta minutos na grade curricular; ou melhor, uma escola que não tenha grade curricular, mas temas, questões.¹⁶⁸

Esse pensamento vai bem ao encontro das posições de Kant, Freud e Adorno quando defendem uma educação para uma formação moral, social e humana. Entretanto, boa parte das análises trazidas no decurso da pesquisa (a partir das falas dos sujeitos) corroboram com a afirmativa relacionada à ineficiência e incompatibilidade do modelo escolar com antigas e novas configurações do fenômeno das violências. Isso resulta em processos de descrença e insatisfação com o modelo de formação ofertada, demandando uma reinvenção das escolas e seus processos formativos para contemplar uma formação ampla.

Vimos que a partir das transformações da sociedade moderna, caracterizadas por Zygmunt Bauman como “modernidade líquida”, é imprescindível refletirmos sobre os processos de mudanças na sociedade presente que influenciam os comportamentos e as relações humanas e institucionais, aludindo, sobretudo, ao universo escolar. Essa perspectiva lança luz sobre os dilemas existenciais da atualidade (instáveis, incertos, híbridos, plurais) na medida em que refletimos sobre os limites e as possibilidades da escola não só na remediação, mas também na superação e prevenção das questões que envolvem atos de violências.

Aqui mais uma vez vale lembrar o pensamento de Adorno sobre a dimensão social e histórica do uso da autoridade. Fazer uma escola para o aluno, na qual ele seja ouvido e considerado, não significa permitir que este “faça o que bem entender”, ou seja, não significa ausência de autoridade. Porém, essa autoridade não pode ser aquela exercida com “mão de ferro” da escola tradicional, na qual o aluno não tinha chances de participar e de colocar suas opiniões, sendo o professor o único “dono da verdade”.

Assim, a abertura para os processos democráticos e para maior participação dos estudantes na escola não deve levá-los a praticar atos de desrespeito e de violências contra quem quer que seja. A educação para a formação

¹⁶⁸ MOSÉ, 2013, p. 83.

humana deve resguardar os elementos da autoridade e da disciplina nos parâmetros advogados por Freud, Kant e Adorno.

Contudo, essa tarefa educativa, disciplinar e de orientação não deve ser empreendida apenas dentro dos muros da escola. Conforme já sinalizado, as políticas públicas e diretrizes legais das três esferas (federal, estadual e municipal) precisariam ser rediscutidas e revistas. As especificidades regionais, locais e nacionais deverem ser consideradas na hora de planejar as ações públicas duradouras.¹⁶⁹ Estas deveriam incluir as estratégias, acima de tudo, preventivas da violência, não com base apenas em medidas pontuais e repressivas, e sim estratégias amplas e permanentes.

¹⁶⁹ Outra questão fundamental é atentar para garantir um ambiente físico limpo, agradável, com boas condições de funcionamento e seguro (no acesso e permanência) para todos que transitam nos espaços escolares e seu entorno. Tais atitudes práticas precisam ser cobradas das esferas administrativas e, quando bem articuladas e garantidas, fomentam o sentimento de pertença e participação de todos os segmentos escolares.

5 EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA: PREVENÇÃO E/OU SUPERAÇÃO DOS IMPULSOS NEGATIVOS DO HOMEM RELATIVOS À VIOLÊNCIA

“A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência.”

(Theodor Adorno)

As discussões em torno dos objetivos da educação e do sentido de educar têm perdurado no ocidente desde os pressupostos filosóficos da Grécia Antiga. Tanto a educação como a escolarização foram e são concebidas a partir de perspectivas distintas, dentre elas: as análises mais conservadoras e tradicionais; as concepções desenvolvidas pelas teorias críticas; e, mais recentemente, as perspectivas analíticas pós-críticas.¹⁷⁰ Em grande parte dessas apreciações, a educação e a escolarização são encaradas como processos intencionais, destinadas, sobretudo, à socialização de saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade e à formação dos indivíduos para a vida em sociedade.

Os desdobramentos dessas concepções sempre estiveram relacionados às transformações sociais, políticas, culturais e econômicas no decurso histórico. Tais reflexões e direcionamentos ora aproximam a educação aos aspectos mais instrucionais¹⁷¹, ora relacionam a educação a uma noção de formação humana mais ampla.

Na sociedade contemporânea, as transformações em curso reacendem os debates sobre a finalidade da educação. Tais discussões colocam a instituição

¹⁷⁰ Conforme destaca Silva, toda Teoria Pedagógica, além de ser também uma Teoria do Currículo, é também um empreendimento ético e político que exige conhecimento e posicionamento da escola sobre qual tipo de homem e para qual tipo de sociedade pretende-se educar. Para detalhes, consultar: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

¹⁷¹ Por aspectos instrucionais referimo-nos a um modelo de formação que privilegia as análises técnico-burocráticas do processo de ensino e de aprendizagem, a grosso modo, sem crítica aos arranjos educacionais e sociais existentes. Em outras palavras, significa uma formação pautada somente em conhecimento das ciências, sem uma formação moral e humana.

escolar no centro do debate e suscitam reflexões sobre o seu papel como um espaço de socialização e construção de saberes e conhecimentos. Como exemplos das transformações na sociedade contemporânea, citamos: o colapso ambiental; a crescente violência nas cidades e até mesmo no campo; a banalização da política e da violência; os conflitos armados; a permanência das desigualdades sociais; a efervescência das tecnologias da informação e da comunicação, tomando o tempo das pessoas ao invés de favorecê-las¹⁷², dentre outros.

Assim, a escola sofre reveses profundos não só referentes ao seu conceito, mas à sua forma de educar, tendo em vista o atravessamento do caos contemporâneo, em especial quando enfrenta demandas relacionadas às ações indesejadas e violentas manifestadas por jovens e adolescentes. Urge, portanto, repensarmos a concepção e o modelo de educação para que ela possa contemplar uma formação humana em todos os aspectos: moral, social, política e ética.

Essas considerações nos levam a retomar alguns elementos que caracterizam a educação atual e as discussões em torno das demandas formativas para o século XXI. Em seguida, discutimos brevemente algumas características da escola no contexto educacional brasileiro, tecendo considerações sobre o modelo formativo do Ensino Médio e, por fim, elencamos pressupostos de uma educação para a formação humana. Nesse percurso, seguimos lançando mão do pensamento de Freud, Kant e Adorno para refletirmos acerca do papel da educação contemporânea.

5.1 Novas e antigas demandas para a educação no século XXI

Conforme já salientado, as mudanças na contemporaneidade são intensas, rápidas e desafiadoras. As relações culturais, as novas configurações familiares, as questões relacionadas ao meio ambiente, as políticas de ação afirmativa de inclusão, a luta pela superação das desigualdades das populações ditas minoritárias, a produção e reprodução das violências, os comportamentos

¹⁷² Não se questiona a relevância e a importância do incremento que as tecnologias da informação e da comunicação trouxeram para a sociedade contemporânea. Todavia, é válido ressaltar que o uso desenfreado/alienante delas tem acarretado fenômenos e comportamentos negativos, como por exemplo: afastamento físico das pessoas em virtude das relações inteiramente virtuais; desperdícios de tempo dos jovens nos computadores e celulares; acesso indiscriminado a conteúdos ilícitos; acesso irrestrito para crianças e adolescentes a conteúdos pornográficos; dentre outros.

indesejáveis manifestados por alunos, tudo isso está a exigir da educação e da escolarização um olhar mais atento e propositivo no trato dessas questões.

Essas mudanças contemporâneas, destacadas por Bauman¹⁷³, são caracterizadas pelo desmonte da solidez das ideologias, padrões, crenças e relações humanas. Os pressupostos de nosso tempo estão relacionados a um clima de incertezas, contingência e volatilidade. Tais características são definidoras das relações do mundo atual.

A educação e a aprendizagem, como construtos de cada tempo, não ficam isentas dos impactos dessas transformações fomentadas, em grande escala, pelo advento das tecnologias da informação e da comunicação e das transformações delas decorrentes. Bauman¹⁷⁴ ainda pontua que os princípios fundamentais da prática educativa estão hoje permeados por uma realidade flexível, mutável e repleta de informações, o que exige que sejam repensados e resignificados.

Educar e escolarizar em um mundo caracterizado pela liquidez constitui-se um grande desafio, pois precisa tocar em questões inéditas e profundas oriundas das demandas recentes e formas de organização da vida social hodierna. A escola não pode mais ficar presa a uma formação para a mera instrução, ou seja, um processo de discussão de simples conteúdos, na sua maioria sem relação com as questões intrigantes que movem a vida, reflexões necessárias para uma formação humana ampla. Nesse aspecto, Mosé faz a seguinte indagação:

Se a escola está afastada da sociedade, se suas questões, seus impasses, não fazem parte da formação de jovens e crianças, se nossa escola é fundamentalmente abstrata, passiva e reproduz conteúdos inúteis, como esperar algo diferente de consumismo, *violência*, drogas e alienação social?¹⁷⁵

Tendo em vista a construção de novos paradigmas educacionais no século XXI, estudiosos reconhecem que o papel da educação formal não pode mais ser centrado na transferência de conteúdos curriculares técnicos, esvaziados de significado ético e humano.

¹⁷³ BAUMAN, 2001.

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ MOSÉ, 2013, p. 62, grifo nosso.

Para repensar o sentido da educação na contemporaneidade, o pensamento pedagógico de Kant¹⁷⁶ continua tendo grande fortuna crítica, em especial na atual conjuntura educacional brasileira. Para Kant, o processo de uma educação para a formação humana consiste em um progressivo desenvolvimento ou formação de um sujeito racional, esclarecido, livre e moralmente bom. Nesse mesmo viés, Freud sinaliza a importância de uma educação moral para que os indivíduos renunciem as pulsões negativas para viver na civilização.¹⁷⁷

É importante destacar que, no que diz respeito aos preceitos da pedagogia kantiana, estes não se reduzem a elementos meramente didáticos e metodológicos. A intenção e a responsabilidade pedagógicas de uma educação para o esclarecimento e para a formação moral, portanto, consistem em desenvolver sistemas educativos (com organizações e estruturas) mediante as quais se propiciem às crianças, aos adolescentes e aos jovens condições básicas (de tempo e de espaço concretos) para o desenvolvimento da autonomia e da maioridade no sentido das competências, tanto individuais como sociais.

Nessa mesma perspectiva, Adorno¹⁷⁸ adverte que a educação não pode se constituir em uma “pseudoeducação”, ou como elemento produtor e/ou reprodutor de uma “semicultura”, o que caracteriza o processo como mecânico e/ou eminentemente instrucional. Neste último sentido, a prevalência de um modelo educacional (de caráter instrutivo e técnico) continua promovendo uma conformação política, colaborando com uma indústria cultural massificante e com uma sociedade pautada no consumo alienante. Vale destacar que tanto para Freud, como para Kant e para Adorno, cada um ao seu modo, a educação no sentido amplo assume um papel social que tem como função imprescindível a formação moral e humana iniciada desde a tenra idade.

Nesse mesmo percurso, Perrenoud¹⁷⁹ salienta que o conhecimento técnico científico não garante em si a construção da ética e da boa convivência democrática nas relações entre os sujeitos. Destaca que a dimensão cultural da cidadania não é algo dado, mas se materializa por uma construção histórica, que é

¹⁷⁶ KANT, 1996.

¹⁷⁷ FREUD, 1996c.

¹⁷⁸ ADORNO, 1995.

¹⁷⁹ PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

coletiva, o que exige uma educação formativa de valores que se constrói em diálogo crítico e com o foco nas práticas sociais.

Portanto, uma educação castradora e meramente normativa dirigida aos indivíduos não assegura o desenvolvimento de saberes e competências que sejam verdadeiramente fontes de autonomia (no sentido posto por Kant e Adorno), de livre expressão, de solução negociada dos conflitos, tão necessários para a vida social e para o estabelecimento de relações solidárias, em um mundo caracterizado pelo individualismo, imediatismo e pela competitividade exacerbada.

No enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea, a educação e a escolarização não se sustentarão mais na aquisição passiva de conteúdos, na memorização mecânica¹⁸⁰, no acúmulo acrítico. Essa educação terá que dar lugar a uma formação humana ampla, criativa, de invenção, de crítica, de reflexão e da construção de novos percursos do pensamento e da ação humanas. O que remeteria àquela formação moral defendida por Freud, Kant e Adorno: a educação para a civilização, para o esclarecimento e para a autonomia.

Nessa direção, Paulo Freire¹⁸¹, por exemplo, defendeu a necessidade de que a educação e as unidades de ensino promovessem nos sujeitos hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual, com criticidade e reflexões contínuas, partindo de experiências concretas da vida, convertendo-as em aprendizagens significativas.

Diante dessa perspectiva, é fundamental destacar a importância do poder do diálogo crítico no processo educativo. Nos termos freirianos, a educação dialógica é pautada na oportunidade da expressão e na autenticidade da fala dos sujeitos, bem como num constante diálogo crítico que propicia reflexões sobre as individualidades e coletividades. Entram em cena também os contextos sociais, comportamentais e as necessidades de mudanças a partir da elaboração de uma consciência crítica do mundo. Dessa forma, para Freire¹⁸², a reflexão e a crítica do diálogo não podem mais ser silenciadas, marginalizadas e/ou imersas na passividade.

¹⁸⁰ Referimo-nos à memorização no sentido de arquivamento mecânico de conteúdos na memória, sem as conexões e vínculos necessários para o desenvolvimento de habilidades e competências para o desenvolvimento dos indivíduos em suas múltiplas dimensões.

¹⁸¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

¹⁸² Id. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

Todavia, para chegar a esse ponto, não é possível desconsiderar a relevância da disciplina como mediação para o processo educativo. Conforme salientado anteriormente, Kant¹⁸³ destaca que a disciplina possibilita ao homem controlar seus impulsos através de uma orientação racional. Assim, a disciplina é necessária como mediação para a aquisição de uma consciência moral, autônoma e livre, o que caracterizaria uma educação para a formação humana. Ainda para Kant, essa necessidade se impõe desde a infância para possibilitar a construção paulatina da responsabilidade e das obrigações individuais e sociais. Vimos que, com outros argumentos, Freud e Adorno fazem a mesma defesa acerca da necessidade de uma formação moral, principalmente na infância e na juventude.

É comum, nas instituições escolares, notarmos uma prática permeada por discursos e práticas de autoritarismos¹⁸⁴ que confirmam a ausência da autonomia e protagonismo dos jovens, estratégia somente possível quando ancorada em instâncias concretas de participação. Assim, é fundamental que sejam efetivados espaços para que os alunos/as e os educadores/as passem a ter uma maior dialogicidade.¹⁸⁵ Para Freire¹⁸⁶, essa é a essência da educação como prática da liberdade, pressuposto que se coaduna com o pensamento de Kant, de Adorno e, de certo modo, também com o pensamento de Freud. O autor destaca que o diálogo é um fenômeno inerentemente humano e na prática educativa em que este é ausente, não há encontro, nem amorosidade e nem respeito. Em síntese:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.¹⁸⁷

Embora amplamente difundido, precisamos reafirmar a disponibilidade para o diálogo sempre, iniciada no espaço da sala da aula e refletida em todos os espaços e ações pedagógicas. Apesar dos seus limites (pois o diálogo por si só não

¹⁸³ KANT, 1996.

¹⁸⁴ É válido esclarecer que a supressão de práticas autoritárias não significa, por outro lado, ausência de autoridade e de orientação. Caso contrário, cai-se no caos, no anarquismo, que pode facilmente acarretar em barbárie, violências e desordem.

¹⁸⁵ Este é um dos eixos principais e fundantes de toda a teoria freiriana, o diálogo, nascido na prática da liberdade, enraizado na existência, comprometido com a vida, que se historiciza no seu contexto. No seu livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito há 40 anos, depois de justificar o título "Pedagogia do Oprimido", expor a educação bancária onde inexistia o diálogo, dedica os capítulos 3 e 4 à ação dialógica e antidialógica.

¹⁸⁶ FREIRE, 2006.

¹⁸⁷ Id., **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 91.

elimina ou priva os conflitos e as contradições da existência), a capacidade de dialogar é, talvez, uma das estratégias mais poderosas para diluir as relações latentes de tensões e de conflitos entre os indivíduos. Com esse desafio posto, as práticas escolares cotidianas precisam pautar-se na vivência concreta de mecanismos democráticos para que possam promover uma formação humana crítica e esclarecida.

Numa sociedade de conflitos extremados, indiferenças, preconceitos, violências e ausência de alteridades, a educação formal precisa exaltar o diálogo crítico constante com o outro; uma ação educativa que considere uma formação ampla diante das demandas sociais atuais; que propicie a construção de novos percursos do pensamento, com objetivo de lidar de forma ética e humana com os desafios do mundo hodierno.

A educação para emancipação, esclarecimento, e autonomia, conforme explicitado em Kant e Adorno (e demais autores mencionados), é construída sob os pilares da reflexão e da crítica constantes, contribuindo para a formação de indivíduos atuantes e conscientes da sua realidade, como uma firme tentativa de mudança de atitude. Assim, não basta assimilar conteúdos, não basta apenas desenvolver atitudes pragmáticas, é crucial que o processo educativo possibilite ao indivíduo uma leitura crítica sobre a realidade (para possíveis intervenções nela) e não somente uma assimilação e reprodução de conceitos. Do contrário, permanecerá numa condição de menoridade e de alienação.

O paradigma do ensino pautado na memorização e no acúmulo acrítico de informações (resquícios do modelo de educação tradicional ainda presentes), em que o especialista define o que deve e o que não deve ser estudado, já vem dando sinais de esgotamento e não garante uma aprendizagem significativa, muito menos uma reflexão crítica acerca da necessidade de mudanças, inclusive no comportamento agressivo e violento manifestado por crianças, adolescentes e jovens.¹⁸⁸

Apesar desse ensino fragmentado e acrítico não ser o único fator que influencia os processos formativos escolares, não é possível desconsiderá-lo. Para

¹⁸⁸ É válido ressaltar que uma das questões cruciais que marca negativamente o processo educativo na contemporaneidade é a perda da noção de autoridade por adolescentes e jovens. A escola não pode ser responsabilizada pela formação inteira dos indivíduos, sua função formativa deve ser entendida como complementar, uma vez que outros setores sociais, como a própria família (em primeira instância), devem também promover uma educação para a formação humana.

uma ampla e propositiva formação humana, a escola também necessita rever sua relação com o saber. A fragmentação do saber origina pessoas cada vez mais segmentadas, inábeis para refletir as grandes e importantes questões existenciais. Sujeitos que vivem hoje em um mundo que os obriga a dar conta de temas cada vez mais complexos, como as relações humanas solidárias, a sustentabilidade do planeta, o uso das tecnologias da informação e da comunicação, o pensar global e o agir local, etc. Edgar Morin reconhece:

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.¹⁸⁹

A educação formal, do modo como se estrutura curricularmente, não tem conseguido formar indivíduos críticos e autônomos para lidar de forma autêntica e esclarecida com as demandas contemporâneas da própria existência.

As críticas de Adorno ao processo de educação vigente no seu tempo, (há mais ou menos cinco décadas) cujas características maléficas ainda permanecem, são consequência do reconhecimento, pelo autor, da incapacidade que o modelo educativo tem para transformar as relações sociais, uma vez que permanece instrumentalizado e condicionado pela dominação e/ou limitação econômica e política. Para Adorno¹⁹⁰, o ato educativo humanista constitui-se de um mecanismo de contestação e resistência à ordem vigente, na medida em que contribui para a formação da consciência crítica e permite que o indivíduo desvende as contradições sociais e pessoais e possa vislumbrar possibilidades de superação.

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, é oportuno que a escola promova discussões críticas no seu itinerário formativo, desde sempre, sobre temas importantes para a formação humana, a saber: a ética, a cidadania, os valores humanos; a integração, o projeto de vida, a sustentabilidade, as diversas saúdes, dentre outras.¹⁹¹ É fundamental reafirmar o currículo da escola não somente como componente feito apenas de conteúdos técnicos, mas por conteúdos que visem

¹⁸⁹ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 9.

¹⁹⁰ ADORNO, 1995.

¹⁹¹ Sete das oito escolas que participaram desta pesquisa vêm desenvolvendo desde 2012 a proposta pedagógica do NTPPS como estratégia viável para a promoção das discussões sinalizadas acima, como parte integrante do currículo programático oficial da escola.

desenvolver as habilidades e as competências necessárias para a formação humana.¹⁹²

Apesar dos limites impostos por estruturas de poder (políticos, econômicos e sociais) que operam para além do âmbito escolar, não há dúvidas de que tais discussões resignificam o papel da escola como espaço formativo humano e são fundamentais para a construção da cultura de paz e para a prevenção de atos violentos na escola e fora dela.

Numa formação para o esclarecimento e emancipação, é fundamental possibilitar o refino da capacidade de argumentação, questionamento, crítica e proposições assertivas na condução das problemáticas concretas da vida, como os preconceitos, as diferenças, os conflitos e as violências. Nesse sentido, Kant ressaltou que não se deve “educar as crianças segundo o estilo de espécie humana, e sim segundo um estilo melhor, possível, no futuro”.¹⁹³ Desse modo, podemos formar uma geração futura cujas relações com o gênero humano sejam pautadas pela alteridade e pelo amor e não com indiferença, frieza, individualismo e violência.

Nesse sentido, o desafio que se apresenta à educação e à escolarização na contemporaneidade remete à necessidade de uma formação humana que promova nos indivíduos um desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, estéticas, éticas e humanas para enfrentar os desafios postos no cenário político, econômico e cultural.

5.2 O Ensino Médio público brasileiro e a necessidade da formação integral

Os debates sobre a concepção da escola pública brasileira têm suscitado questões para as instituições escolares que vão desde a concepção do Projeto Político-Pedagógico, passando pelas reflexões acerca do objetivo do ensino (práticas docentes) e da aprendizagem, indo até às discussões que asseveram a necessidade de reformulações curriculares.

Em relação ao Ensino Médio, as reflexões são pautadas pelas demandas de caráter formativo, cujas análises envolvem não só a necessidade da formação

¹⁹² Em consonância com o paradigma da educação para o século XXI, os conteúdos trabalhados nas instituições formais de ensino precisam ser socialmente relevantes, conectados aos interesses das crianças, jovens e adultos. Necessitam ter ligações com as questões existenciais que emergem do cotidiano para que os sujeitos possam elaborar conhecimentos e habilidades que se coadunem com a complexidade da vida contemporânea.

¹⁹³ KANT, 1996, p. 22-23.

para a carreira acadêmica, mas também para as questões relacionadas ao mundo do trabalho e para a importância de um tempo escolar destinado a atividades que desenvolvam as inteligências socioemocionais. Alguns estudos apontam que tais estratégias didático-metodológicas fortalecem a aprendizagem, a permanência e a boa convivência entre os alunos na escola.¹⁹⁴

Tais discussões têm provocado os gestores e educadores brasileiros a repensarem alguns pressupostos fundamentais do processo educativo, a saber: considerar o todo e sua complexidade mesmo diante de uma escola tradicionalmente fragmentada; não ficar engessados pelas regras impostas pelo sistema educacional tradicional, mas interrogar-se sobre elas criticamente; trabalhar um modelo de homem mais amplo incluindo nas discussões de sala de aula (e outros espaços formativos) questões que dizem respeito à vida concreta e suas relações, como o tema da solidariedade e do amor em contraposição às violências; promover uma releitura da realidade, com suas múltiplas possibilidades, com o abandono e a assimilação de novas práticas; identificar e coibir manifestações de preconceitos, uma vez que a escola sempre foi espaço de encontro de indivíduos com suas multiplicidades e pluralidades.

A educação e a escola, no contexto brasileiro, estão sendo provocadas a repensar seus papéis, em especial no que diz respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento humano integral e integrado de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Para os debatedores da Política Curricular da Educação Básica (2012), “O desafio que está posto é o de reinvenção criativa da escola e de seus tempos e espaços pedagógicos, reafirmando o direito ao acesso, à permanência e aos processos formativos”.¹⁹⁵

As discussões da última década no país, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96)¹⁹⁶, que referenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), têm convergido para a necessidade de que as diferentes etapas

¹⁹⁴ A esse respeito, um dos estudos mais recentes e completos foi desenvolvido em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro por pesquisadores da OCDE e Instituto Ayrton Senna. Tais pesquisas envolveram a aplicação de um instrumento para mensuração do impacto que as inteligências socioemocionais têm na aprendizagem dos alunos. Para detalhes, consultar: SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizagem escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: OCDE, 2014.

¹⁹⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A política curricular da educação básica**: as novas diretrizes curriculares e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Brasília: MEC, 2012, p. 19.

¹⁹⁶ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

da Educação Básica, em especial o Ensino Médio, tenham suas propostas pedagógicas orientadas por:

[...] princípios éticos – no sentido de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação; princípios políticos – defendendo o reconhecimento de direitos e deveres de cidadania; e princípios estéticos – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, e a construção de identidades plurais e solidárias.¹⁹⁷

Nesse sentido, o processo educacional que tem por base a formação que contemple os princípios éticos e políticos encontra eco nos pressupostos da pedagogia kantiana e da educação para emancipação adorniana. O papel da educação, nesses termos, seria desenvolver nos indivíduos não só sua moral interna, mas uma sociedade fundada na moralidade, ou seja, desenvolver no sujeito o esclarecimento e a autonomia a fim de reprimir os seus impulsos negativos, como asseverou Freud. Como parte de uma filosofia prática, tal educação promove o cultivo dos bons hábitos, dentre estes, o cumprimento de normas, de regras, de costumes saudáveis, da boa conduta. Tudo isso logicamente não no sentido do que prega o capitalismo, mas sim nos parâmetros do gênero humano.

Na história educacional brasileira, grande parte da valorização e da significação simbólica atribuída ao processo de escolarização – anseio nutrido em especial pelas classes subalternas da população – esteve relacionada à possibilidade concreta e otimista de mobilidade social. O saber, que sempre esteve intimamente ligado ao poder, pertencia a poucos e passou a ser reivindicado pelas classes trabalhadoras desse país, em especial a partir dos anos de 1930. O amplo movimento de expansão do ensino, iniciado nesse período, conhecido como Escola Nova¹⁹⁸, teve suas origens na luta exercida pela população para conquistar os direitos sociais, dentre eles a ampliação de oportunidades ao acesso, permanência e à efetivação de um sistema escolar público e de qualidade.

¹⁹⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 9.

¹⁹⁸ O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus signatários, destacavam-se os nomes de: Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Cecília Meireles (1901-1964), Armando Álvaro Alberto (1892-1974). A atuação destes pioneiros se estendeu pelas décadas seguintes sob fortes críticas dos defensores do ensino privado e religioso. As suas ideias e práticas influenciaram uma nova geração de educadores como Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995). Podemos afirmar que seus efeitos estão surgindo na atualidade de modo que as principais reivindicações daquela época (década de 1930) são as mesmas de hoje: escola de qualidade para todos, formação moral e humana, etc.

É válido destacar que o movimento da Escola Nova teve, no seu nascedouro, um ideal revolucionário. No entanto, a sua prática tornou-se reacionária. Saviani, no seu livro *Escola e Democracia*, menciona esse movimento enquadrando-o no grupo das pedagogias não críticas, amparadas por um ideário liberal e hoje neoliberal.¹⁹⁹

Todavia, a partir desses movimentos, a escola pública brasileira começou a ampliar-se, embora ainda esteja voltada centralmente para as elites. No seu itinerário formativo, incluía-se uma educação clássica, trabalhando temas importantes e amplos (latim, francês, arte, literatura, filosofia) para a construção da reflexão. Porém, o acesso permaneceu restrito, poucos conseguiam completar sua escolarização fundamental, chamada na legislação da época de primário (correspondente aos anos iniciais ou ensino fundamental I), etapa ginásial (correspondente ao ensino fundamental II), científico e ou colegial (correspondente ao ensino médio).

A partir da segunda metade do século XX, com o projeto desenvolvimentista relacionado à industrialização de um capitalismo tardio, começa-se, no Brasil uma tentativa governamental (também a partir das pressões sociais e de alguns intelectuais) de instituir uma escola de ensino médio para as massas. No entanto, a formação ali oferecida configurou-se como tecnicista, fragmentada, de caráter instrumental, voltada para o mercado capitalista. Assemelhada a um modelo fabril, essa escola ficou quase ausente de pensamento crítico, uma vez que primava por uma formação mecânica, elementos que perduram até os nossos dias.

Nos anos seguintes, em especial a partir de 1964, a escola brasileira sofre outro duro golpe, aplicado pelo governo dos militares, que decretou o fim “quase que completo” do pensamento reflexivo e crítico das instituições de ensino. Nas palavras de Mosé

Com essa herança a educação brasileira tornou-se refém de um modelo disciplinar que eliminou a filosofia e os saberes reflexivos e críticos e que teve na passividade, na submissão, na repetição, no medo, o seu modo de conduta. Não a criatividade,²⁰⁰ a inteligência viva, mas o bom comportamento, a disciplina e a ordem.

¹⁹⁹ SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

²⁰⁰ MOSÉ, 2013, p. 50.

Ao mencionar a expressão “modelo disciplinar”, a autora faz referência à disciplina nos termos foucaultianos.²⁰¹ Tal noção de disciplina é diferente da ideia empregada por Kant, que entende a disciplina como um elemento essencial na educação e para a formação da consciência moral, sendo necessária, portanto, para a superação da animalidade do homem. A disciplina na acepção kantiana refere-se aos cuidados e às orientações que as crianças e jovens necessitam para adquirirem o esclarecimento, a liberdade e a autonomia nos seus pensamentos e ações, e, portanto, está voltada para o bem-estar do gênero humano.

No entanto, a partir do percurso da sua construção histórica, a escola brasileira passou a ser um espaço exacerbadamente distante do movimento da vida e das questões cruciais que nos cercam. Ainda para Mosé, essa estratégia equivocada alimentou o “medo de pensar, de se posicionar criticamente, instaurado por um regime que perseguiu pessoas conscientes e cultas, proibiu livros, restringiu condutas”.²⁰² Com todo esse movimento, a escola afastou crianças e jovens das questões humanas, sociais e políticas, dificultando a atuação das novas gerações diante dos desafios atuais, dentre os quais podemos citar: as perdas, as incertezas, a instabilidade, o luto, a negociação de conflitos, a dor, as violências crescentes, etc.

Apesar dos avanços significativos pelos quais vem passando a educação brasileira nas últimas décadas, não podemos afirmar que o modelo escolar pautado na mera instrução e na transmissão mecânica dos conteúdos tenha sido superado. A dificuldade de lidar com as demandas atuais, dentre estas as manifestações de comportamentos indesejáveis e violentos nas escolas, é também fruto da ausência de pensamento crítico e reflexivo, oriundo desse processo histórico.

O “afrouxamento” da disciplina ou desconsideração dos limites, análise destacada por Saviani²⁰³ em relação às práticas educativas da Escola Nova (com reflexos para a educação pública), trouxe, de fato, consequências negativas para o processo de ensino e aprendizagem e para a relação professor/aluno. Principalmente a perda da autoridade do professor e da escola é também resultado da falta de reflexão e pensamento crítico nas práticas pedagógicas que continuaram ausentes na educação formal por décadas.

²⁰¹ A crítica de Foucault ao modelo disciplinar na escola diz respeito ao processo de controle e dominação exercido como mecanismo de controle e poder sobre o corpo, a mente e os desejos dos indivíduos, característico de um modelo educacional repressor.

²⁰² MOSÉ, 2013, p. 50.

²⁰³ SAVIANI, 2008.

Essa ausência de pensamento crítico e de reflexão para lidar com as questões que movem a vida e suas relações gera uma desilusão e/ou descontentamento quase generalizado entre os indivíduos que participam do processo educativo escolar. Mas não é só isso, tal lacuna reforça também a permanência na menoridade, na dependência, na alienação política, numa insuficiente construção de autonomia, pressupostos fundamentais de uma pedagogia para o desenvolvimento humano, conforme preconizado por Kant e Adorno.

Não seria exagero afirmar que a escola, outrora vista como solução dos problemas sociais, agora figura como fator de reprodução de desigualdades e de violências. Sua função e seu modelo pedagógico têm sido postos à prova, uma vez que ainda se caracteriza pela implementação de um itinerário formativo desinteressante e sem sentido, minimizando a capacidade dos indivíduos de pensarem criticamente os desafios contemporâneos e de proporem soluções.

As instituições de ensino ainda resguardam, na sua base de funcionamento, elementos de uma “educação bancária”.²⁰⁴ Esse processo também colabora para fomentar nos indivíduos sentimentos de arrogância, indiferença, rivalidade, incompetência, egocentrismo, revolta e, porque não dizer, externar seus descontentamentos e desilusões através de ações violentas.

Assim, o processo de escolarização tem sido marcado por comportamentos danosos, na medida em que muitos alunos estão dispostos a agir com uso excessivo de força para alterar e/ou confrontar a ordem escolar, ou como diria Jurandir Freire²⁰⁵, tentar “destruir aquilo que não conseguem entender e/ou transformar” pela reflexão e pelo diálogo. Imaturos, fragmentados, acrílicos, com dificuldades de interpretar as questões e os conflitos que o cercam, assim se caracterizam os indivíduos que continuam a ser formados nessa escola. De forma provocativa, Rui Canário²⁰⁶ advoga que a imaturidade política que nos caracteriza é também consequência do nosso modelo equivocado de escolarização.

Apesar de ter havido nas últimas décadas uma ampliação da oferta e da busca pela escolarização, as expectativas em torno de uma formação humana crítica e reflexiva ainda não foram supridas. Não seria exagero afirmar que o

²⁰⁴ Educação bancária é uma expressão usada por Paulo Freire desde a década de 1960 para questionar um modelo de formação pautado na aquisição mecânica dos conteúdos escolares. Tal processo de ensino se efetiva de forma acrítica, estabelecendo-se uma relação de dominação entre o professor “dono do saber” e o aluno entendido como mero receptáculo.

²⁰⁵ COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

²⁰⁶ CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

aumento das violências na sociedade e na escola certamente tem relação com o modelo de educação ofertado nas instituições de ensino, pautado por uma tentativa de domínio técnico de conteúdos abstratos e distanciando-se das boas práticas sociais e políticas.

Vale destacar que, no debate educacional das últimas décadas, a relevância do tema da violência simbólica impregna as estruturas formais de ensino. Pensamos a violência simbólica, por exemplo, como a prática “escondida” na sombra das palavras e das atitudes, escapando ao ato físico. Cláudia Costa adverte

Pelo que se observa, raramente a violência simbólica é percebida no dia-a-dia escolar, embora, muitas vezes, ela apareça, a violência física é mais aparente. O temor, de certa forma, é maior em relação ao físico, ainda que se saiba que marcas profundas podem ser deixadas pela violência simbólica. Nesse sentido, constata-se que a violência sutil é aceita na escola como algo normal, e a tarefa de desvelá-la se faz cada vez mais necessária.²⁰⁷

Em pesquisa realizada nas escolas da capital paulista, não foi difícil para a socióloga Carin Ruotti²⁰⁸ chegar à conclusão de que a escola brasileira ainda se ampara numa perspectiva educacional arbitrária, geradora de conflitos e da inexistência do diálogo e do pensamento crítico. Apesar de estar presente nas falas dos educadores (quase unanimemente nesta e em outras pesquisas) a importância do diálogo para as soluções das relações conflituosas, percebe-se a dificuldade do seu exercício nas práticas escolares cotidianas. Ainda segundo a autora, os alunos não são chamados à participação, o que implica tentar induzi-los a cumprir regras estabelecidas sem um acordo pré-definido, o que certamente dificulta a legitimação de importantes e fundamentais normas de conduta no espaço escolar.

É fato que a educação formal atravessa uma crise paradigmática diante de novas demandas contemporâneas. Repensar os processos formais de educação exige uma discussão e reflexão que passa por todas as instâncias, a saber: governos, gestores, professores, funcionários, alunos, famílias e comunidades. Não seria mais prudente afirmar que os jovens não querem estudar, ou que não querem “nada”, ou que são incivilizados por mera revolta sem causa. É fundamental pensarmos em mudanças no tempo e no espaço pedagógico da escola com vistas à

²⁰⁷ PACHECO, Cláudia Regina Costa. Violência, educação e autoridade: entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008, p. 133-149, p. 135.

²⁰⁸ RUOTTI, Carin. 86% das escolas de SP relatam violência. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 nov. 2008.

resignificar o seu papel, no intuito de torná-la verdadeiramente atrativa para os gestores, professores e alunos.

Para Mosé, a escola em seus desafios contemporâneos precisa converter-se num

[...] espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão – um espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania, um espaço vinculado a comunidade a que pertence, bem como a cidade, ao país, ao mundo – ou se tornará obsoleta e estará fadada ao desaparecimento.²⁰⁹

Na perspectiva de uma educação para a formação humana, as escolas não de revisar e reformular seus aspectos pedagógicos, didáticos e metodológicos. Urge converter o currículo estático em vigor em currículo vivo ou em movimento²¹⁰, trazendo a reflexão crítica (tanto em sala de aula como em outros espaços) sobre os desafios da vida na cidade, assim como os desafios existenciais, como a morte, a dor, a angústia, as violências, os conflitos, o diálogo crítico, etc. No estado do Ceará, tal processo tem ganhado força com a implementação do NTPPS nas escolas estaduais de Ensino Médio como ponto focal da reorganização curricular, hoje (ano de 2015) alcançando mais de 120 escolas da rede.

Adorno, comentando sobre os limites e as possibilidades do papel das instituições formais de ensino na construção da autonomia dos indivíduos, destaca que:

[...] nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação de hoje é se e como a gente – e quem é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo.²¹¹

Em Adorno, a busca pela conquista da autonomia se coaduna com o projeto de esclarecimento com vistas à aquisição da maioridade intelectual,

²⁰⁹ MOSÉ, 2013, p. 56.

²¹⁰ Essa expressão advém da percepção de que, mais do que trabalhar conteúdos técnicos específicos (embora também necessários), o importante na educação é adquirir algumas habilidades e competências básicas (pessoais, sociais, produtivas e cognitivas) para o pleno desenvolvimento da vida adulta. Diferentes conteúdos e situações podem ser aproveitados para desenvolver essas competências básicas, na medida em que se estabelece uma constante relação e/ou conexão dos conteúdos com as práticas sociais na perspectiva de uma formação humana ampla.

²¹¹ ADORNO, 1995, p. 181-182.

conforme o postulado kantiano. Kant explicita o “esclarecimento” como a superação da ignorância e da preguiça de pensar por si, ou seja, a passagem da menoridade para a maioridade intelectual. Ele parte do pressuposto de que todos são igualmente providos de razão e, sendo assim, de pensarem por si próprios. Para ele, se há alguém que se encontra em um estado de “menoridade intelectual”, isso se dá por covardia ou preguiça de se servir do seu próprio entendimento. Certamente que a escola é uma mediação essencial para a aquisição da maioridade dos indivíduos.

Para o combate às violências, o currículo para a formação humana deve contemplar tanto a discussão como as práticas de uma convivência democrática e cidadã, bem como uma crítica aos limites estruturais impostos pelo modelo do desenvolvimento econômico que alimenta, nos sujeitos, perspectivas individualistas, competitivas e imediatistas. Assim, é papel da educação formadora promover uma análise crítica da sociedade como um todo, percebendo suas infinitas contradições, analisando seu jogo de forças, refletindo sobre os poderes, criticando seus atrativos, discutindo seus dilemas, ponderando suas potências e debatendo as suas possibilidades.

Nesse desafio, o papel do(a) educador(a) é um dos pontos centrais. Como é ele(a) quem mais diretamente materializa o currículo em sala de aula e escolhe as estratégias didáticas para tal finalidade, pesquisar e repensar estratégias de ensino atrativas e que contemplem essas discussões é imprescindível.²¹² Como assinala Carmem Campoy Scriptori²¹³, “trabalhar para que a escola seja um espaço cooperativo não é uma tarefa fácil” e não finda com o passar dos anos. Cada turma apresenta demandas específicas e o professor deve atentar para isso.

Embora muitas questões não se resolvam somente a partir do olhar didático-pedagógico, não há dúvidas de que as formações continuadas e em serviço (de caráter crítico e reflexivo) para os professores podem fortalecer suas convicções acerca de uma educação humana. E podem, por consequência, fomentar as inovações de metodológicas atrativas como ingredientes importantes (embora não únicos) para qualificar o processo de ensino e de aprendizagem e para, dentre outros elementos, atenuar as questões de violências no universo escolar.

²¹² Apesar de o professor não ser um ente absoluto, livre de determinações (estas envolvendo questões de valorização da carreira docente, formação inicial deficitária e tempo insuficiente para planejamento de sua prática), o seu trabalho didático-pedagógico pode/deve, em certa medida, alavancar o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos alunos, numa perspectiva da formação humana.

²¹³ SCRIPTORI, 2008. p. 15.

É óbvio que a discussão não fica restrita à sala de aula e ao exercício ou não da indispensável autoridade do educador. A autoridade construída consensualmente pelo educador, quando exercida, passa a ser entendida como mecanismo fortalecedor de regras da boa convivência. O contrário também é impactante. A ausência da autoridade ou o seu emprego radical (autoritarismo) faz com que sejam instauradas relações de poder no espaço da sala de aula resultando facilmente em episódios comportamentais indesejados tanto em relação ao professor como em relação aos demais alunos.

O papel dos pais, e/ou responsáveis, e do Estado também são elementos cruciais no combate às violências ocorridas na escola e no seu entorno. Na tradição brasileira, argumenta Joe Garcia²¹⁴, é comum a escola enfatizar a “culpa” na família e esta fazer o inverso. Todavia, no que concerne à família, ela é a responsável direta pela educação primeira para os filhos, cabendo à escola uma formação complementar.²¹⁵ Essa disparidade revela uma incompreensão do binômio educação/violência e tende a isentar quem dela faz uso.

Para Maria Luiza²¹⁶, as transferências inapropriadas de responsabilidade aprofundam o fosso entre a cultura escolar e a cultura familiar e/ou comunitária. A deficiência na articulação escola/família/estudantes provoca tensões, gerando, na maioria das vezes, mais conflitos. Sem acordos claros e sem o consenso (elementos cruciais para o fomento de parcerias) nasce a impossibilidade de professores e alunos, gestores e familiares, perceberem-se como pares e cúmplices no combate e na prevenção das violências.

Todavia, a escola não deve furtar-se de impulsionar essa tarefa, desafiadora e permanente. Em Lopes Neto, lemos:

Não há dúvidas de que a família seja o berço maior da educação de uma criança e de que nenhuma instituição poderá jamais substituí-la. Mas também não se pode negar que a escola seja recurso complementar essencial, do qual não se pode abrir mão. Apesar da importância de ambos

²¹⁴ GARCIA, Jose de Assis. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008, p. 61-74.

²¹⁵ Outro elemento crucial nesse debate é o fato de a escola quase nunca reconhecer sua parcela de contribuição (em pequena ou grande escala) para que relações conflituosas e de agressividade extrema se institucionalizem a partir de suas práticas pedagógicas envoltas em autoritarismo ou do processo de invisibilidade e/ou naturalização de práticas nefastas.

²¹⁶ XAVIER, Maria Luiza. Educação básica: resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: CUNHA, Jorge Luiz da, DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008, p. 75-94.

para a formação da criança, a realidade mostra que essa relação não é tão lógica para as famílias e tampouco para as escolas.²¹⁷

De uma maneira genérica, e levando-se em consideração os avanços nesse sentido, podemos afirmar que a estrutura escolar atual segue com dificuldades em promover uma formação humana que favoreça a aquisição de uma autonomia e esclarecimentos nos termos kantianos e adornianos. Na formação oferecida na maioria das escolas públicas e privadas os alunos são induzidos a memorizar mecanicamente e a decorar conteúdos que sequer sabem a utilidade. Para Mosé, em consequência do desgaste desse modelo, originam-se também “inúmeros impasses que a escola enfrenta, especialmente a violência, o desinteresse e a evasão”.²¹⁸ Essas são algumas das maiores dificuldades pelas quais passa o Ensino Médio público brasileiro.

É tarefa premente superar a ênfase que a escola dá à mera instrução para uma educação que traga um sentido mais amplo, privilegiando uma formação não mecanicista regulada pela prática de copiar e pela passividade. Uma formação que possibilite processos reflexivos e críticos dos fenômenos da vida (como as questões dos conflitos interpessoais e das violências) e para possíveis intervenções na realidade. Perrenoud²¹⁹ é um dos pensadores responsáveis pelo debate da construção de uma nova perspectiva para a escola, uma vez que questiona o espaço isolado e distante da vida que as instituições escolares mantêm.

Uma vez constatado que boa parte das estratégias pedagógicas e metodológicas está em ruínas, o desafio de repensar a educação e a escola que se apresenta a nós, passa pela necessidade de construção de novos e criativos percursos do pensamento e, conseqüentemente, pela necessidade de uma formação integral e humana.

5.3 Educação escolar para a formação humana

Ao falarmos da educação para a formação humana, fazemos referência a um processo amplo, cuja finalidade é o desenvolvimento das potencialidades

²¹⁷ XAVIER, 2008, p. 110.

²¹⁸ MOSÉ, 2013, p. 66.

²¹⁹ Nas suas defesas encontram-se o desenvolvimento do ensino por competências (não exclusivo para o mercado de trabalho), mas como uma alternativa frente ao ensino conteudista, fragmentado, desconexo, isolado do contexto. A inteligência viva, a ação criativa e a capacidade de enfrentar situações problemas figuram entre seus postulados. Para mais detalhes, consultar: PERRENOUD, **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

humanas, e que envolvem as dimensões da ética, da estética, da moral, do cognitivo. Essa educação se relaciona aos aspectos formais e informais, e implica capacitar os indivíduos para a vida em sociedade, perceber as condições de nosso tempo e as experiências com o mundo. Ao mesmo tempo, tal educação precisa ser capaz de formar indivíduos esclarecidos, autônomos, emancipados, que possam assumir uma atitude crítica, potente para abrir caminhos para as transformações que ansiamos, tanto na dimensão individual como na dimensão social.

Para tanto, uma educação para a formação humana necessita ir muito além de uma educação depositária, reprodutora de formas e de conhecimentos sobrepostos e preestabelecidos e de pensamentos lineares. Conforme já explicitado, tais percursos tiveram suas bases sedimentadas em processos pedagógicos engessados que, sob a força do pensamento cartesiano dominante, predominaram nas instituições de ensino brasileiro desde o século XIX.

Educar na contemporaneidade remete a uma reflexão acerca dos desafios e contradições da sociedade atual, marcados por avanços técnico-científicos de velocidades nunca antes presentes. Porém, apesar do reconhecido progresso tecnológico e científico, velhas e agudas questões persistem em rondar o cenário mundial, a saber: miséria social e a fome; aumento da violência no campo e na cidade; conflitos bélicos; delinquência infanto-juvenil; esgotamento dos recursos naturais; degradação do meio ambiente, dentre outras.

Ao desenvolver suas análises sobre o papel da educação para a humanização, Adorno²²⁰ sinalizou a necessidade premente de que a educação e a escola trabalhem, como opção pedagógica e política de contestação e de resistência, para favorecer o desenvolvimento da humanização do homem, de modo a capacitá-lo para a autorreflexão e para serem capazes de agir sobre as condições de opressão, posicionando-se contra elas e libertando-se delas.

Nesse desafio, Adorno enfatiza a necessidade de a educação colaborar para o desvelamento de processos sociais de dominação estabelecidos, dentre estes a coisificação da consciência²²¹ e a semiformação (como um modelo de formação e de pensamento insuficientes para a compreensão da realidade). Para Adorno, a educação para a emancipação ou formação humana tem por finalidade

²²⁰ ADORNO, 1995.

²²¹ Tal expressão usada por Adorno remete a uma alienação da consciência humana regredida e fragilizada. Como resultado, consolida-se um sujeito da razão individual e instrumental que tende ao automatismo e à não reflexão do mundo que o cerca e das condições impostas.

formar sujeitos capazes de ponderar e agir por si próprios. Tal processo é fruto de uma educação libertadora que fomenta a elaboração do livre pensamento e do agir reflexivo ético e moral.

Essas considerações trazem implicações para pensarmos a educação formal e seus processos pedagógicos, sobretudo no que diz respeito à questão das violências praticadas nas escolas. No que concerne à docência, apesar dos desafios impostos a essa prática no cotidiano (baixa qualificação, desvalorização, precárias condições de trabalho, etc.), o educador consciente e imbuído do desejo de promover uma prática reflexiva e autônoma buscará potencializar a formação humana ampla, desconstruindo práticas docentes mecânicas e inflexíveis. Nesse aspecto, um dos pontos cruciais é promover na escola discussões acerca das questões que movem a vida, incluindo aquelas relacionadas à boa convivência e às relações éticas, possibilitando aos sujeitos manterem o olhar atento para as condições que exacerbam impulsos violentos.²²²

A educação escolar para a formação humana também se insere como mecanismo fundamental para o fomento necessário da renúncia e/ou minimização das disposições e impulsos destrutivos que caracterizam os instintos negativos humanos. Segundo nos indicam os escritos de Freud, tais pulsões instintivas necessitam de mediação e/ou reorientação mediadas por processos educativos que possibilitem o diálogo pautado no esclarecimento, crítica e criatividade. A discussão acerca da dimensão emocional e comportamental dos indivíduos é imprescindível para a reflexão crítica sobre os ímpetos humanos destrutivos e sobre o fenômeno das violências nos espaços sociais, a exemplo da escola.

A educação não seria, nesse sentido, um mecanismo de adestramento, castração ou anulação das pulsões e seus desdobramentos nos comportamentos humanos. Apesar de desafiador, Freud não abdicou de sinalizar (ainda que tal processo requeresse uma boa dose de esforços) para a necessidade de uma elaboração positiva dos instintos pulsionais e/ou de renúncia para que estes não reverberassem em comportamentos indesejáveis. É nesse sentido que Freud remete à necessidade de se ensinar a criança a obedecer aos preceitos da civilização sem medo e nem coerção a fim de que se torne um ser social e moral. Assim, a

²²² Questionando os papéis e as condições da família, da escola, da mídia, do sistema econômico, da política governamental, poderemos chegar a uma reflexão sobre as violências perpetradas na escola e sobre os fracassos educacionais a fim de buscarmos a minimização e/ou superação dos seus efeitos.

educação escolar para a formação humana tem como missão central educar os indivíduos para o convívio social humanizado com reflexão, esclarecimento e crítica, canalizando e resignificando as forças mais agressivas, advinda das pulsões, para atividades propositivas como a política, a arte, o esporte, a criatividade, etc.

Em Kant, a educação para a formação humana passa necessariamente pelo desenvolvimento ético e moral dos sujeitos, para a sua adequada inserção na sociedade. É somente a partir da educação que o homem pode alcançar, com plenitude, sua humanidade e liberdade. Tal educação possibilita ao homem compreender que deve cumprir a sua própria lei moral. Nesse sentido, o papel da educação é aperfeiçoar a disposição para sociabilidade e moralidade, superando a disposição para a animalidade.

Todavia, essa tarefa não é só uma atribuição da escola, mas também da família, do Estado e das demais organizações da sociedade. Kant destaca a relevância que tal processo tem, quando iniciado ainda na tenra idade, uma vez que as crianças necessitam de orientação e disciplina para a sua formação prática e moral. Para ele, o cuidado com a infância indica “as preocupações que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças”.²²³ Podemos perceber aqui um viés da teoria freudiana no pensamento de Kant.

Segundo Kant, o desenvolvimento do saber para o uso do discernimento conduz os indivíduos para a libertação de seus “tutores” na medida em que superam a sua minoridade. Um processo que, para ele, está relacionado a um progressivo esclarecimento, no sentido intelectual e prático. Todavia, tal desenvolvimento só é possível tendo a disciplina, no sentido de orientação, como mecanismo fundamental do processo educativo.

Desta forma, a educação, nos termos kantianos, freudianos e adornianos, aproxima-se grandemente da noção de desenvolvimento humano, indispensável ao indivíduo. A educação, nesse sentido, proporciona o conhecimento e permite aos indivíduos compreender que existem interrogações fundamentais sobre o mundo, o homem e o próprio conhecimento, sendo fundamental a ideia de que precisamos nos compreender, enquanto sujeitos, para compreendermos o próximo. Para isso, é necessário que o homem faça uso da sua racionalidade e da sua maioridade.

²²³ KANT, 1996, p. 11.

A educação e a escolarização para a formação humana não podem desconsiderar tais pressupostos. O século XXI e as demandas que dele emergem exigem a construção e a institucionalização de uma educação formal crítica e reflexiva, quer dizer, exigem uma formação escolar transformadora que coloca o aluno no centro da ação pedagógica – para que este seja estimulado ao pensamento esclarecido – exercendo seu protagonismo e sua autonomia frente aos processos do mundo contemporâneo; uma formação que possa contemplar todas as dimensões e inteligências humanas e não somente a dimensão cognitiva. Desse modo é preciso o advento de uma escola que fomente o desejo pela arte, pela filosofia, pela política, pela ética, pelo gosto estético, de maneira ampla e contínua.

Todavia, diante de um cenário contemporâneo controverso, a escola e os segmentos que a compõem são instados a refletir, elaborar e adotar medidas para resignificar a formação oferecida nesses espaços. Conforme sinalizado no decurso deste estudo, as questões comportamentais e as expressões das violências praticadas na escola merecem atenção especial. Nesse sentido, impõe-se como desafio premente a elaboração de ações preventivas e de combate às violências, assim como uma mediação propositivamente dos conflitos existentes na escola.

A partir desses postulados, nos últimos anos no Brasil, tem-se feito muitas discussões em relação à necessidade de reformulações e/ou reorganizações curriculares para o segmento do Ensino Médio, cujo objetivo é fomentar uma escola que possa, ao mesmo tempo, trabalhar as questões técnico-científicas (necessárias para o desenvolvimento dos indivíduos) e as questões ligadas à formação de valores, ambas como parte integrante da formação humana. É nesse bojo de debates que se insere a experiência cearense de redesenho curricular para o Ensino Médio, tendo como um dos seus aspectos centrais a criação e implantação do Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS), citado anteriormente, cujo objetivo central é promover uma formação (em colaboração com as demais áreas da escola) que possibilite aos participantes o desenvolvimento pessoal e social para enfrentar com maestria, os desafios impostos pela sociedade contemporânea, dentre os quais o aprimoramento das relações humanas com base no convívio ético.²²⁴

²²⁴ O itinerário formativo do NTPPS com carga horária de 160h no ano, consta das seguintes temáticas: projeto de vida, projeto de pesquisa, projeto de carreira, identidade, integração comunicação, ética, participação social, saúde, meio ambiente, sustentabilidade, dentre outros.

Educar para o século XXI na perspectiva da formação humana implica, cada vez mais, discutir, junto aos conteúdos curriculares oficiais, as demandas importantes que movem a vida, a saber: as questões ambientais, o consumismo, a alteridade, a violência, a morte, as relações humanas, a cultura, o uso das tecnologias da informação e da comunicação, etc. Discutir e refletir criticamente seu entorno, seu bairro, seu município, seu Estado e seu país. A escola também terá que estar aberta com mais ênfase para a importância das inteligências socioemocionais, e não somente cognitivas, como componentes fundamentais para a formação humana.

A educação para a formação humana na contemporaneidade contempla o respeito às singularidades e às individualidades dos sujeitos, sendo a diversidade uma das questões fundamentais. Ela nos impõe a necessidade de considerar a multiplicidade de um mundo contemporâneo caracterizado pelo contingente, pelo múltiplo, pelo plural, pelo móvel. Assim, educar para o século XXI na perspectiva da formação humana consiste também em humanizar a própria educação, numa perspectiva crítica e criativa.

Por meio das concepções de Freud, Kant e Adorno, vimos que educar para a formação humana remete ao desenvolvimento das habilidades e capacidades do gênero humano no sentido ético, estético e político. Esses pressupostos de grande componente crítico continuam servindo de parâmetro para a ressignificação da educação formal em seus aspectos curriculares oficiais e didático-pedagógicos.

Tais assertivas têm uma relevância especial para estimular e impulsionar a educação formal contemporânea no enfrentamento dos seus desafios. Dentre estes, as questões da crescente violência na sociedade e na escola, foco específico deste estudo. A educação para a formação humana também carrega no seu bojo elementos críticos e reflexivos de contestação e de resistência.

Portanto, o desvelamento dos mecanismos de dominação e de como são produzidos e reproduzidos os processos de violências (segregação, racismo, preconceitos, xenofobia, etc.) dentro das escolas são fundamentais nesse processo de formação para o esclarecimento e para a superação desses atos. Essas análises são imprescindíveis para a mudança da escola de hoje, na perspectiva da emancipação e da autonomia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado no decurso deste trabalho, a questão da violência no gênero humano e, sobretudo, aquela praticada na escola, é resultado de inúmeros atravessamentos de caráter pessoal, social, cultural, político, ético e moral. Porém, como vimos a partir de alguns elementos da teoria das pulsões de Freud, podemos afirmar que o ser humano traz no seu equipamento biológico e psicológico ímpetos propulsores de comportamentos destrutivos, dentre os quais, a agressividade.

No decurso da nossa investigação, foi possível perceber que uma das questões que ainda é presente no espaço escolar é o desejo de conceber o humano apenas como sujeito dócil e de natureza pacífica. Assim, quando na escola a agressividade dos estudantes se exacerba, numa perspectiva de força desmedida, corroborando em ato violento, este é quase sempre entendido como resultado de um acidente, de caráter exclusivamente externo, quase sempre inesperado. No entanto, como fio teórico condutor nessa abordagem, entendemos a violência escolar como desdobramentos dos ímpetos instintivos da condição humana, sempre possível, conforme destacado por Freud. Tais processos internos, portanto, necessitam de um trabalho de orientação, de sublimação e de renúncia; um trabalho preventivo e disciplinar para conter o desencadeamento de ações dolosas.

Nesse viés, o pensamento de Freud, de Kant e de Adorno sobre a necessidade de preparar o indivíduo para a civilização, para a moralidade, para a construção da autonomia e para a liberdade (no sentido de não ser necessário aplicar recompensas ou castigos para uma ação moral e social) por meio de uma educação para a formação da consciência moral, alimentam com grande fortuna crítica o debate sobre a violência escolar e nos dão subsídios para repensarmos o papel da escola contemporânea e de suas práticas pedagógicas na formação oferecida aos adolescentes e jovens. Para tanto, tal estratégia educativa passa pela crítica, reflexão e reinvenção da escola e de suas concepções diante das relações contemporâneas “líquidas”, conforme expusemos na concepção de Zygmund Bauman.²²⁵

Portanto, a partir das análises aqui trazidas, para entendermos o fenômeno da violência, em especial aquela perpetrada no espaço escolar, é fundamental considerarmos a capacidade do agir violento como possibilidade sempre presente do uso desenfreado das pulsões negativas. É justamente em

²²⁵ BAUMAN, 2001.

virtude dessa constatação que para Freud, Kant e Adorno, embora com argumentos diferentes, a educação tem a tarefa de formar, desde a infância, sujeitos morais e sociais para enfrentar a vida em sociedade e para por freio às pulsões negativas, ao estado selvagem e à barbárie.

Em Freud, vimos que, de uma maneira geral, as pulsões instintivas negativas podem exacerbar algumas características humanas convertendo-as em atos e ações violentos. Apesar dessa constatação, asseveramos a necessidade expressa por Freud de uma renúncia pulsional (para a sobrevivência da própria civilização) que passa pela canalização e conversão de ímpetos que podem gerar atos violentos e indesejáveis em forças positivas e criativas, tendo a educação e a escolarização como mediações necessárias para essa reorientação, ou seja, para a formação do sujeito moral e social de tal modo que o homem seja capaz de viver na civilização sem hostilidade, sem sacrifício e sem coerção.²²⁶

Em idêntico sentido destacamos as proposições de Kant e de Adorno acerca do papel da educação para o desenvolvimento da consciência moral, do pensamento autônomo e reflexivo como mediação na luta contra as disposições violentas dos indivíduos. Como vimos em Kant, a filosofia prática para a vida digna em sociedade, para o respeito aos direitos dos outros e para o progressivo alcance do bem-estar social é defendida pelo filósofo como sendo a finalidade do processo educativo. A subordinação da moralidade à educação, promovida por Kant, a insere no centro da sua filosofia prática.

Para Kant, apesar da condição de incompletude originária oriunda dos aspectos biológicos, somos também dotados da capacidade de desenvolver as faculdades mentais, não precisando ficar aprisionados às pulsões instintivas. Corroborando com o filósofo, entendemos que não se deve educar as crianças e os jovens segundo o presente estado da espécie humana, e sim segundo um estado melhor, possível no futuro, na perspectiva da construção de uma humanidade cada vez melhor, no sentido moral, social, e ético. É nesse aspecto que podemos falar de uma educação disciplinar e esclarecida, porém jamais escravizante. Nesse sentido a disciplina, nos termos defendidos por Kant, se impõe como uma necessária mediação para a formação da consciência moral; ela não significa peso, e sim

²²⁶ A esse respeito, ver: FREUD, 1996b, p. 18 e 19.

orientação; é o que nos potencializa, quer para a elaboração de novos percursos do pensar, quer para a invenção criativa das práticas sociais.

Nessa mesma direção, a partir dos apontamentos de Adorno, defendemos a educação humana para a emancipação como mediação necessária para evitar e/ou superar a violência, principalmente na forma de barbárie. Vimos que quando Adorno trata da questão da agressão na forma de barbárie ou violência, busca referência também em Freud, corroborando com o fato de que os indivíduos trazem consigo uma tendência aos impulsos agressivos que podem se manifestar quando encontram as condições favoráveis. Para ele também, a educação ganha uma relevância imprescindível, pois é o meio para evitar que os homens sigam a tendência anticivilizatória, afastando-se da barbárie.

O retorno à barbárie como possibilidade presente, tendo em vista a permanência dos condicionantes políticos, econômicos e sociais, acende uma alertar permanente. E é justamente por pensar assim que a preocupação de Adorno se centra na questão da educação para impedir e/ou superar a violência, principalmente na forma de barbárie. Assim, se as possibilidades de retorno das condições perversas de violências persistem, a educação assume um papel importante no sentido de prevenir e impedir a sua manifestação.

A educação deve, portanto, ser direcionada à autoanálise e à autorreflexão, devendo começar na infância, aspecto também sinalizado por Freud e por Kant. Esse é o ponto comum central de análise, referente à questão em pauta, dos três pensadores. Conforme já explanado, é possível reorientar nossas pulsões negativas, (nossos desejos de querer subjugar, nossa satisfação em infligir dano, de causar sofrimento ao outro, etc.) e, dessa forma, evitar e/ou superar atos e comportamentos violentos. Nesse sentido, somente uma educação para a formação humana, explicitados nesse trabalho a partir dos pressupostos kantianos, adornianos e freudianos, é capaz de fomentar trabalhos pedagógicos preventivos críticos e reflexivos no cotidiano das práticas escolares para a desconstrução dos mecanismos violentos.

Numa sociedade em que a violência se naturaliza e assume ares de fenômeno banal, a escola não pode se render passivamente à sua reprodução; quer no discurso, quer na ocorrência de episódios concretos. No Brasil, de uma forma geral, a incidência de casos de violência extrema (assassinato, estupro, linchamentos, etc.) é fato raro nas escolas uma vez que a maioria das aulas e expedientes escolares termina de forma tranquila. Todavia, quando fatos dessa

natureza acontecem, em qualquer estado da federação, deixam a sociedade atônita e interrogando sobre os porquês, até mesmo pelo fato de que tais ocorrências podem sofrer o risco de se tornarem banais também no contexto escolar.

Dessa forma, as instituições de ensino devem atentar para não naturalizar os casos “não graves” de violência como aqueles motivados por preconceito, xingamentos, ameaças veladas, indiferença, ofensas discriminatórias, disputas por poder, rivalidades territoriais. Tal naturalização poderia, sem dúvidas, gerar expressões mais graves do fenômeno, fruto de acúmulo de tensões entre as partes. Nesses casos, o conformismo e a omissão só servem para reforçar esse tipo de violência.

As instituições de ensino precisariam atentar para não incorporar à sua dinâmica de funcionamento resoluções de conflitos pelo uso da força. Mas, corroborando com os princípios de uma formação humana ampla, proceder a partir de uma mediação, orientação, diálogo e participação dos envolvidos junto com a representação docente, da gestão escolar, da família, e, por que não dizer, do governo municipal, estadual e federal. Vale destacar que a escola, como todo espaço de convívio de múltiplos sujeitos, naturalmente tem maiores possibilidades de vivenciar conflitos interpessoais. Todavia, aprender a gerenciá-los como parte de um quociente emocional (ou inteligência socioemocional) pode fazer toda a diferença para que estes episódios não assumam ares de grandeza, trazendo prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem e outros danos aos envolvidos.

Assim, compreendemos que as instituições de ensino deveriam pautar suas discussões sobre a violência com base em percepções mais globais dos mecanismos propulsores e dos sujeitos sociais nela envolvidos. A partir daí, discutir, propor soluções e adoção de medidas preventivas e de superação. Essa postura supõe a compreensão e a reflexão tanto da violência praticada por atores sociais, dentro e fora da escola, como da violência institucional praticada pela ou a partir das práticas pedagógicas, cujo pano de fundo consiste no estabelecimento e nas práticas de políticas educacionais.

Portanto, retomar a reflexão no conflito e no desafio que caracteriza a vida significa repensarmos também o papel das instituições de ensino, em especial no trato dessas questões. No decorrer da nossa pesquisa diagnóstica vimos que boa parte das apreciações dos seus participantes: estudantes, professores, gestores escolares e gestores governamentais, vêm ao encontro da abordagem de organismos e instituições, como UNICEF, MEC e SEDUC, em relação à

necessidade de um espaço na estrutura curricular de ensino para o desempenho do papel da escola no enfrentamento das questões da violência. O ambiente escolar e seu entorno têm uma função complementar a exercer, porém imprescindível, por meio de iniciativas integradas à rotina escolar diária, com o objetivo de proporcionar uma educação como formação humana e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida de crianças, jovens e adolescentes.

A escola é por excelência o espaço privilegiado de redes relacionais e, portanto, de condições favoráveis para a prevenção, a identificação e o encaminhamento de casos de violência, uma vez que nesse encontro de múltiplos fervilham os processos de aprendizado e de sociabilização. Seus profissionais (gestores, professores e funcionários) precisariam aguçar sua percepção a fim de identificar rastros deixados por agressores e vítimas, com vistas à promoção de ações propositivas e de medidas preventivas.

Apesar de entendermos as ações preventivas como mecanismos básicos, e de fato o são, não significa que sejam fáceis de instituí-las. A educação formal, numa perspectiva da formação humana (livre, esclarecida e autônoma, segundo os pressupostos de Kant e Adorno e, de certo modo, de Freud ao defender a necessidade de educar a criança para viver em civilização, tornando-se um ser moral e social), necessitaria estabelecer vivências efetivas de processos democráticos e de cidadania por meio de ações interventivas para que os alunos compreendam, resgatem e/ou repensem seus valores éticos e construção de virtudes. Sobre essa necessidade, Adorno argumenta que “a democracia repousa na vontade cada um em particular [...] Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento”.²²⁷

Incorporar tais estratégias ao cotidiano escolar só tem relevância quando são inseridos nas práticas rotineiras. Tais medidas passam tanto pela sala de aula (repensando a postura/didática dos professores) como pelos demais espaços de convívio na escola (na entrada, nos intervalos, e nas saídas), requerendo a atenção de funcionários, gestores, professores e dos próprios alunos.

No que diz respeito aos casos de violências mais graves na escola e no seu entorno (como as que envolvem tráfico de drogas, assaltos, brigas, agressões físicas a professores e a funcionários, etc.) vimos que os comentários de boa parte

²²⁷ ADORNO, 1995, p. 169.

dos participantes da pesquisa confirmam a necessidade e, ao mesmo tempo, a dificuldade do estabelecimento de protocolos mais claros para encaminhar ou não esses fatos às autoridades competentes. Outra medida sinalizada, sobretudo pela maioria dos gestores, é necessidade da participação dos conselhos tutelares para garantir a proteção adequada às vítimas e a proposição de medidas corretivas e punitivas aos agressores. No entanto, não há consenso quanto à questão para decidir se o episódio violento deve ou não ser encaminhado aos órgãos competentes.

Não restam dúvidas de que os professores precisariam se preparar para uma realidade que não está nos livros. As transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, advindas da “modernidade líquida”, sinalizada por Bauman, estão a exigir da política educacional, da escola e dos professores uma constante reflexão e revisão das suas práticas. Assim, a partir dos pressupostos de uma educação para a formação humana, defendemos a necessidade de a escola instituir um espaço/tempo permanente para a discussão, reflexão, prevenção e superação de conflitos.²²⁸

No caso de violências físicas, é importante atentar para a necessidade de se perceber a dinâmica de forma antecipada, identificar possíveis atos e fomentar ações preventivas, evitando previamente potenciais conflitos. Nesse sentido, um fator é decisivo, refinar permanentemente a relação com o entorno da escola. A educação formal é mais respeitada e usufruída quando os membros da comunidade se veem participantes do movimento educativo fomentado pela instituição. Para tanto, os gestores escolares fazem muita diferença ao tomar a iniciativa em ouvir e acolher a comunidade como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

As famílias, por sua vez (através de um processo de sensibilização constante promovido pela gestão da escola e por políticas educacionais), precisariam reconhecer a necessidade e adotar medidas para estarem mais presentes na escola, participando dos eventos, questionando condutas, acompanhando o processo formativo institucional, discutindo o rendimento das aprendizagens dos alunos, debatendo sobre a postura dos professores,

²²⁸ No estado cearense, o redesenho curricular para o Ensino Médio constituiu o NTPPS com esse objetivo, um espaço garantido no currículo oficial da escola para o trabalho envolvendo as inteligências socioemocionais e a pesquisa escolar, ambas tecendo relações entre os conteúdos programáticos e as práticas sociais. Tal estratégia é muito oportuna (apesar dos anos iniciais de sua implementação) e tem sido entendida pelos parceiros como uma das estratégias fundamentais para a prevenção e para o combate a violência, uma vez que as temáticas de integração de grupos, comunicação, identidade pessoal e social, família, projeto de vida e reforço da autoestima, discutidos em sala, são temas fundamentais para o debate da violência escolar.

reelaborando o Projeto Político-Pedagógico da escola, participando do conselho de classe/escolar, dentre outros mecanismos de monitoramento e de intervenção. Quando isso acontece, a comunidade se sente valorizada, ampliando o sentimento de pertencimento à instituição na medida em que participa das decisões importantes e legitima o processo da construção de uma educação de qualidade.

Esperar que a escola sozinha assuma a tarefa de promover uma formação humana integral e integrada para os estudantes, com absoluto sucesso, é fechar os olhos à realidade, não percebendo a importante conexão que deve haver entre escola e a responsabilidade dos demais setores sociais. Não se pode negar que o combate à violência na escola é uma questão de todos, a saber: da família; dos professores; dos gestores; dos funcionários da instituição; dos próprios alunos; da sociedade; da mídia; da política; do esporte; da justiça; da cultura, etc. As discussões sobre a violência na escola devem se pautar pelo debate permanente das perspectivas de futuro e da convivência saudável entre todos, tarefa diária e desafiadora.

Na perspectiva de uma formação humana, nos termos aqui defendidos, resignificar o espaço escolar para a prevenção e o combate à violência também passa por um olhar das práticas pedagógicas que inclua: o fomento do sentimento de pertença à instituição para com os jovens; a manutenção cotidiana do acolhimento positivo aos funcionários, professores e gestores; a existência de espaços reivindicatórios e de construção coletiva de ações que envolvam todos os segmentos escolares; o debate propositivo acerca das questões de violências para os encaminhamentos possíveis; e o fomento do protagonismo juvenil com responsabilidade e autonomia crítica.

Os limites e as possibilidades de uma educação para a formação humana, bem como os desafios para a construção de uma cultura de paz na escola e na sociedade, são imensos. Não obstante, a escola se constitui como espaço privilegiado para a discussão e para aplicação de ações no progressivo e constante combate às violências. Não é mais possível ignorar tais questões.

Diante do exposto podemos afirmar que, frente à violência escolar, não se pode contar com fórmulas mágicas, mas é fundamental construir múltiplas estratégias de resistência sempre presentes diante da possibilidade de disseminação dos seus mecanismos.

Tal crença, portanto, nos leva a sugerir, em linhas gerais, que os caminhos para a minimização e superação da violência escolar passam, entre outras, pelas ações discriminadas a seguir.

1. Aprofundar o entendimento do fenômeno a partir de uma perspectiva ampla, reconhecendo a violência como possibilidade de expressão permanente do comportamento humano a partir das condições que poderão favorecê-la.
2. Repensar o modelo de escola em vigor, no sentido de ressignificar as práticas pedagógicas dos professores, dos gestores e funcionários escolares, da família e da política educacional na defesa de uma formação humana e de uma escola que seja atrativa, discutindo não só os conteúdos técnicos científicos, mas os temas importantes para a vida: como a ética, a política, a estética, etc.
3. Estabelecer espaços e tempos institucionais oficiais e permanentes de diálogo crítico, debate reflexivo e discussão com todos os segmentos escolares (pais, alunos, funcionários, professores e grupo gestor) sobre a temática da violência na escola e no seu entorno.
4. Identificar previamente os comportamentos (sutis ou explícitos) que podem no futuro gerar expressões graves de agressividade e/ou atos violentos. Nesse sentido, educar e intervir para prevenir tais atos.
5. Adotar medidas de orientação e de correção de condutas indesejáveis de forma explícita, elaborada e legitimada por todos os participantes do processo, sempre passíveis de revisões.
6. Questionar o modelo de escola predominante a ser reinventado por toda a sociedade, a começar por aqueles que compõem o quadro de profissionais da educação formal (professores, funcionários, gestores escolares e gestores governamentais).
7. Reconhecer que o voltar-se para a questão da violência no sentido de propor ações para a sua prevenção e combate é também tarefa dos diversos segmentos da escola.
8. Perceber que a compreensão, a discussão, as ações preventivas e as resoluções pacíficas são tarefas de toda a sociedade, inclusive da família. Dessa forma, a família deveria ser sensibilizada a participar de forma mais propositiva nesse debate.

Concluindo as nossas considerações, sinalizamos os seguintes pontos que ainda suscitam preocupação nesta empreitada e que demandam novos estudos.

- Em relação à diferença entre as escolas quanto ao trato que dão a violência, é importante investigar o que de fato contribui para as escolas que conseguem avanços surpreendentes, mesmo diante das mesmas condições de funcionamento de outras escolas da rede que não têm tal sucesso.
- Até que ponto a formação insuficiente de professores e gestores, as extensas jornadas de trabalho, o incipiente envolvimento de alguns professores e atitudes passivas de gestores em relação à temática tornam a problemática da violência na escola ainda mais difícil de conduzir.
- Em que medida as mudanças na formulação das políticas públicas para educação podem promover mudanças significativas na prevenção e no trato das questões de violências na escola.

Portanto, não obstante a adoção de algumas estratégias paliativas, o problema da violência em escolas (sem incluir a sua totalidade) continua persistindo sob a forma de depredações contra prédios, violências físicas e verbais, invasões e ameaças, indiferenças, desrespeitos, perseguições, etc. Tais atitudes e comportamentos indesejáveis são dirigidos a todos os segmentos escolares (gestores, professores, funcionários e alunos) e, em sua maioria, praticado por adolescentes e jovens.

Toda a teia que tece as nossas considerações no presente estudo, sobre o fenômeno da violência na escola, encontra elementos de reflexão e de análises no pensamento de Freud, em sua dimensão psicológica; de Kant, em sua dimensão moral; e de Adorno, em sua dimensão social cujo ponto de encontro dos três filósofos consiste na necessidade de educar as crianças e os jovens para a formação humana, quer dizer, para o viver em sociedade de tal forma que predomine atitudes voltadas para o ser digno do homem, o que requer uma educação para a consciência moral e social em detrimento de atos violentos que aviltam o ser humano tanto na sua dimensão individual quanto na sua dimensão social.

Para finalizar, reafirmamos que, nesta tarefa desafiadora da educação como formação humana, não basta aos indivíduos reprimirem seus ímpetos agressivos, e sim educá-los para o convívio social com orientação e respeito ao outro, criatividade, reflexão e crítica, sem que seja necessário aplicar o poder abusivo da coerção.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Deborah Cristina. **Bullying**: razão instrumental e preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubensheiz Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BERTAUX, Daniel. **Lês récits de vie**: perspective ethnosociologique. Paris: Nathan Université, 1997.
- BONAFE-SCHMITT, Jean-Paule. La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif? In: CHARLOT, Bernard; EMIN, Jean-Claude. (Coord.). **Violences à l'école**: état des saviors. Paris: Armand Colin, 1997, p. 255-282.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
- CABRAL, Alexandre Marques. A violência como condição humana. **Revista Filosofia, Ciência e Vida**, São Paulo, v. 4, n. 54, p. 24, dez. 2010.
- CALDEIRA, Teresa. **Violência e democracia**: o caso brasileiro e os limites de explicações políticas e culturais. S/d. Mimeografado.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?**: das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, 2006

CEARÁ. **Reorganização curricular do ensino médio diurno instruções operacionais**. Fortaleza, n. 1, 2013. Mimeografado.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: o mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Da pressão disciplinada à educação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1333 -1356, set./dez. 2004.

DALBOSCO, Claudio Almir; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Unijuí, 2009.

DAMACENA, Andréa; ARNAUD, Edy. Violência no Brasil: representações de um mosaico. **Cadernos CERIS**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-33, abr. 2001.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DEMO, Pedro. **Pesquisa-princípio científico e educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 14.

D'INCAO, Maria da Conceição; ROY, Gerard. **Nós, cidadãos**: aprendendo e ensinando a democracia. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

DRAWIN, Carlos Roberto. O paradoxo antropológico da violência. In: ROSARIO, Ângela Buciano; NETO, Fuad Kyrillos; MOREIRA, Jacqueline de Oliveira (Org.). **Faces da violência na contemporaneidade**: sociedade e clínica. Barbacena: UEMG, 2011, p. 12-32.

EIDAM, Heinz. Educação e maioridade em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, Claudio Almir; LICKINGER, Hans-Georg (Org.). **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 104-137.

FOUCAULT, Michael. **A história da loucura na idade clássica**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: UnB, 1966.

FREUD, Sigmund. A pulsão e suas vicissitudes. In: _____. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 115-143. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 14).

_____. O ego e o id. In: _____. **O ego e o id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a, p. 27-71. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 19).

_____. O futuro de uma ilusão. In: _____. **O mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b, p. 15-63. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21).

_____. O mal-estar na civilização. In: _____. **O mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c, p. 67-153. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21).

GALLO, Sílvio. A organização do currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades e outras idéias. In: BRASIL. **Currículo**: conhecimento e cultura. Brasília: MEC. Ano XIX, n. 1, p. 15-26, abr. 2009. (Salto para o futuro).

GARCIA, Jose de Assis. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008, p. 61-74.

GAUER, Ruth. **Alguns aspectos da fenomenologia da violência**. Curitiba: Juruá, 2000.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. **Sonhos e pesadelos da razão esclarecida**: Nietzsche e a modernidade. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

GLUCKSMANN, André. **O discurso do ódio**. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HANNS, Luiz Alberto. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Meditação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ILKA, Franco Ferraril. Agressividade e violência. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 49-62, jul./dez. 2006.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção os pensadores).

_____. **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução de Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.

KIERKEGAARD, Soren. **O conceito de angústia**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KÜLLER, José Antônio. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo**. São Paulo: Unesco, 2011. (Série Debates ED, 1).

LACAN, Jacques. A agressividade em psicanálise. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 104-126.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEVISKY, Léo David. Prefácio. In: ALMEIDA, Maria Graça Blaya (Org.). **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: PUCRS, 2010, p. 6-12.

LOPES NETO, Aramis Antonio. **Bullying: saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MACHADO, Eduardo Paes; NORONHA, Ceci Vilar. A legitimidade ambivalente da violência oficial. In: TAPARELLI, Gino (Org.). **Vidas em risco: quando a violência e o crime ameaçam o mundo público e privado**. Salvador: Arcádia, 2008, p. 123-153.

MARTINS, José de Souza. Linchamento, o lado sombrio da mente conservadora. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 11-26, out. 1996.

MEZAN, Renato. Existem paradigmas na psicanálise? In: _____. **A sombra de Don Juan e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A política curricular da educação básica**: as novas diretrizes curriculares e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Brasília: MEC, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

OLIVEIRA, Andressa. Educação, currículo e conhecimento histórico escolarizado: notas sobre a construção das identidades de gênero. **Saeculum: Revista de História**, João Pessoa, v. 1, n. 15, p. 97-107, jul./dez. 2006.

PACHECO, Cláudia Regina Costa. Violência, educação e autoridade: entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008, p. 133-149.

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 7-25, set. 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRATA, Maria Regina dos Santos. Violência, educação e subjetividade: algumas reflexões sobre a violência em jovens na atualidade. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3., 2000, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Universidade Estácio de Sá, 2000. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/2530.doc>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ROCHA, Zeferino. **Paixão, violência e solidão**: o drama de Abelardo e Heloísa no contexto cultural do século XII. Recife: UFPE, 1996.

ROSA, Susel Oliveira. Da violência, da pureza e da ordem. **Revista Urutaguá**, Maringá, n. 9, abr./jul. 2009. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/009/09rosa.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A parte obscura de nós mesmos**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

RUIZ, Castor Bartolomé (Org.). **A alteridade em jogo**. Recife: UFPE, 2009.

RUOTTI, Carin. 86% das escolas de SP relatam violência. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 nov. 2008.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizagem escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: OCDE, 2014.

SANTOS, José Vicente Tavares (Org.). **A palavra e o gesto emparedados**: a violência na escola. Porto Alegre: PMPA: SMED, 1999.

_____. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 3-14, jan./mar. 2004.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHIAVO, Marcio Ruiz; MOREIRA, Eliesio N. **Glossário social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SCRIPTORI, Carmem Campoy. Aspectos pedagógicos e práticas escolares para o desenvolvimento da cooperação e da autonomia. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008, p. 13-31.

SEDUC. **Projetos e programas**. Ceará: SEDUC. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, n. 1, p. 58-75, jul. 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VALÉRY, Paul. Prefácio. In: BAUMAN, Zygmunt. Tradução de Plínio Dentzien. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 7-22.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

XAVIER, Maria Luiza. Educação Básica. Resgatando Espaços de Humanização, Civilização, Aquisição e Produção de Cultura na Escola Contemporânea. In: CUNHA, Jorge Luiz da, DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008, p. 75-94.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3-17, jul./set. 1999.

_____. Violência dentro da escola: a pesquisa do CNTE. **Rio Estudos**, Rio de Janeiro, n. 38, out. 2001. Disponível em: <http://nupevi.iesp.uerj.br/artigos_periodicos/interp.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

ZANOLLA, Sílvia Rosa. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 117-123, jan./jun. 2010.

APÊNDICE A – TÓPICOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS COM EDUCADORES E GESTORES

- Ações preventivas na escola;
- Participação da comunidade escolar;
- Envolvimento das famílias nesse debate;
- Percepção da função da educação e da escola para o esclarecimento;
- Papel dos professores na discussão em sala de aula sobre a temática;
- Papel dos gestores no acompanhamento dos indicadores de violências;
- Percepção das diferenças conceituais das expressões: indisciplina, agressividades, conflito e violência;
- Funcionamentos dos programas, projetos e propostas pedagógicas para construção da cultura de paz.

APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO – ABERTO**RESPONDENTE**

☐ Professor(a) ☐ Aluno(a) ☐ Grupo Gestor ☐ Funcionários

QUESTÕES

1. Quais os casos mais comuns de violência cometidos pelos jovens que você presenciou ou tem presenciado na escola?
2. Que motivos/razões você aponta para a violência acontecer na escola? (Pode fazer referência ao(s) caso(s) acima ou falar de forma geral).
3. Como a escola tem reagido/tratado o problema da violência entre os alunos?
4. Para você qual é o papel da escola no trato das questões da violência entre os jovens?

APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NA ESCOLA

- Por motivos éticos, não há necessidade dos respondentes se identificarem;
- Para que haja representatividade de cada ano do Ensino Médio, seria interessante aplicar o questionário pelo menos a 05 alunos de cada ano (1º, 2º e 3º) respectivamente, independente do turno;
- Aplicar pelo menos a 05 professores (de qualquer área) que ministram aulas no Ensino Médio;
- O professor do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais e o professor Diretor de Turma são uma boa indicação para responder tal questionário;
- Aplicar pelos menos a 02 funcionários da escola (porteiro, merendeira, secretário escolar, serviços gerais, amigos da escola, etc.);
- Aplicar pelo menos a 02 representantes do núcleo gestor da escola.