

NILMA RENILDES DA SILVA

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:  
Psicologia da Educação

RELAÇÕES SOCIAIS PARA SUPERAÇÃO DA  
VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR  
E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES



PUC - SÃO PAULO  
2006

NILMA RENILDES DA SILVA

RELAÇÕES SOCIAIS PARA SUPERAÇÃO DA  
VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR  
E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação: sob orientação da Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

PUC SÃO PAULO

2006

**Ficha Catalográfica**

SILVA, Nilma Renildes da.

Relações sociais para superação da violência escolar e processos formativos de professores. Nilma Renildes da Silva. São Paulo: PUC-São Paulo, 2006.  
297 f: 30cm

Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

1. Violência no cotidiano da escola 2. Formação de professores 3. Processo grupal. I Título.

**BANCA EXAMINADORA**

---

(Nome e assinatura)

---

(Nome e assinatura)

---

(Nome e assinatura)

---

(Nome e assinatura)

---

(Nome e assinatura)

Tese defendida em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

*Para Marília*

*Tanto medo seu e meu,  
de nos perdermos pelos  
caminhos.  
Muito choro e correria  
escorriamos cada dia!  
Cresceu, compreendeu,  
transformou-se; moça ficou!  
A síntese formulou  
nos desenhos que pintou  
me tranqüilizei!*

*Seu medo se foi.  
Seu choro se recolheu.  
Os dias continuam escorrendo  
na correria de cada dia!  
Você vai crescendo e eu  
estou bem!*

*Obrigada, filha, pelo seu amor,  
pela sua companhia e por  
ter participado ativamente  
da elaboração deste trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

### **Aos meus pais, irmãos, irmãs, cunhados e sobrinhos.**

Que incentivaram mais esta etapa de minha formação, uns mais diretamente outros menos, mas todos torcendo!

### **À Profa. Dra. Vera M. Nigro de Souza Placco.**

Por ter me aceitado como orientanda, com um sorriso alegre, e pelo trabalho de orientação que realizou durante todo este processo. Também pela competência e atenção que sempre dispensou às minhas solicitações. Pelas demonstrações de afeto, respeito e compromisso com seus orientandos.

### **Às Profas. Dra. Lígia Márcia Martins e Dra. Mitsuko A. M. Antunes (*Mimi*).**

Pelas preciosas intervenções na banca de qualificação deste estudo, para cuja direção, mediante arguições precisas, tanto contribuíram. Também pelas mediações realizadas pela Profa. Lígia, nas discussões que se sucederam àquele momento.

**Aos Professores participantes** dos três momentos deste estudo; à **diretora da escola**, que abriu os portões à nossa pesquisa-intervenção. Aos **familiares** e **alunos** da escola, com os quais também realizamos os processos grupais. Aos **discentes de psicologia**, que, em diversos momentos, auxiliaram em nossos trabalhos; aos **profissionais e estagiários do serviço social** e à **psicóloga do NAF**, do bairro onde realizamos a intervenção. Sem esse coletivo, a pesquisa não teria se realizado.

### **Ao Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto.**

Um agradecimento especial, por ter me cedido seus estudos sobre a escola e o processo de formação da individualidade humana, bem como o arcabouço sobre o qual elaborei/ refinei meu pensamento sobre o papel da escola, do professor e do psicólogo escolar.

### **À psicóloga e docente Ms. Eni de Fátima Martins.**

Pela imensurável contribuição como observadora participante deste processo, pela participação no grupo de adolescentes e pela amizade e atenção com que atendia às minhas solicitações.

### **À Ailine dos Santos Bastos.**

Por ter substituído a Eni, na tarefa de observadora, quando esta defendeu sua dissertação de mestrado.

**À Profa. Dra. Marisa E. M. Meira.**

Pela leitura do texto sobre a caracterização dos professores participantes do processo grupal e por sua valiosa contribuição.

**Aos discentes:** Bruno Rodrigues, Mariana Forgerini, Ailine dos Santos Bastos, Nathália Perfumo.

Pela participação e condução das atividades junto ao grupo de adolescentes. A Raquel Tenório, pela participação no grupo de adolescentes e de familiares. Ao Caio Maximino pela revisão do inglês.

**Ao Prof. Me. Ângelo Antônio Abrantes.**

Pela inestimável colaboração nos diferentes momentos.

**Ao Prof. Dr. Oswaldo Gradella Júnior.**

Pelo incentivo, pelas discussões realizadas.

**Aos Profs. Drs. Sandro Caramaschi e Amauri Gouveia Júnior.**

Pela colaboração.

**À Profa. Dra. Laurita Fassoni.**

Pela revisão de parte deste trabalho.

**À Olivia Maia e ao Marcos Santos.**

Pelo auxílio na diagramação do texto.

**Aos meus amigos** que entendiam meu afastamento.

**À Irene e à Helena** do PED.

Pela atenção.

**À UNESP.**

Pela liberação dos dias em que tive aulas e pela ajuda de custos para a viagem nos dois primeiros anos.

**À CAPES.**

Pelo apoio financeiro ao longo da realização do trabalho.

SILVA, Nilma Renildes da. **Relações sociais para superação da violência escolar e processos formativos de professores** São Paulo, 2006. 297f. Tese – Doutorado - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, 2006.

## RESUMO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa intervenção que teve como foco a violência nas escolas. Em reflexões sobre violência, comumente são enfatizados aspectos biológicos, imprimindo ao fenômeno caráter inatista. No entanto, partimos do princípio de que a violência não é inata, os indivíduos se apropriam de formas violentas de se relacionar durante o processo de desenvolvimento. A escola e o professor, que desempenham papel fundamental de mediadores na construção do processo de sociabilidade dos indivíduos, podem contribuir na construção de relações que prescindam da violência. Para realização deste trabalho, valemo-nos de contribuições teóricas do Materialismo histórico-dialético, da Psicologia histórico-cultural, da Pedagogia histórico-crítica e da teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. Foram investigados, por meio de questionários, entrevistas e pelo processo grupal decorrente da intervenção realizada em uma unidade escolar, os seguintes aspectos: 1- a realidade da violência nas escolas e suas implicações no cotidiano da atividade do professor; 2- o conceito de violência subjacente à prática dos professores; 3- a concepção dos professores sobre o processo de aprendizado, pelas pessoas, de formas violentas de se relacionar; 4- as concepções de desenvolvimento que estavam subjacentes à representação que tinham de violência. A intervenção realizada durante o desenvolvimento da pesquisa, relacionada ao processo de formação continuada de professores, teve como objetivo oferecer subsídios teórico-metodológicos para superação das representações cotidianas sobre violência, em direção a uma concepção crítica que contribuísse para o enfrentamento, no âmbito da atividade do professor, das situações permeadas pelo uso da violência. No processo grupal foi possível enfrentar muitas das questões imediatas em relação à violência na escola. No entanto, para a construção de relações sociais na escola que prescindam do uso da violência, faz-se necessário desenvolver ações formativas junto aos atores da escola: professores, alunos, pais, direção, funcionários e aos agentes externos a ela: família, agentes comunitários, etc. No processo de pesquisa confirmou-se que os professores possuíam concepções de violência fundamentadas em perspectivas inatistas ou religiosas, que os impediam de enfrentá-la, mesmo em situações nas quais poderiam intervir. Conclui-se, também, que é possível ampliar os limites de compreensão sobre o fenômeno da violência por meio da apropriação de conhecimentos científicos que mostrem que a violência está condicionada histórica e socialmente, ou seja: são os homens, nas suas relações, que determinam seu uso e alcance. Observamos que, no caminho em direção à abolição da violência, nos depararemos com a necessidade da superação da alienação, posto que, objetivamente, esta tem suas raízes na estrutura econômica e social, não é uma entidade metafísica. Este trabalho apresentou uma contribuição concreta de pesquisadores, auxiliares de pesquisa, professores, dirigentes escolares, familiares e discentes que pensam ser possível prescindir do uso da violência nas relações escolares e sociais.

**Palavras-chaves:** violência no cotidiano da escola, formação de professores e processo grupal.



SILVA, Nilma Renildes da. **Social relationships to overcome daily violence in school and teacher's formative processes.** São Paulo, 2006. 297f. Tese – Doutorado - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, 2006.

#### ABSTRACT

This study is characterized as an intervention research that had as focus violence in the schools. It is common that, in discussions on violence, the biological aspects are emphasized, printing in it an inatist character. We defend, however, the thesis that violence is not innate in the individuals, that they appropriate themselves of violent forms of relationship in the development process. Therefore, the school and the teachers, that play the basic role of mediators in the construction of the process of sociability of the individuals, can contribute in the construction of relations that do without violence. For the accomplishment of this work, we used the theoretical contributions of the dialectical and historical materialism, historical and cultural Psychology and the theory of the daily life of Agnes Heller. We investigated, by means of questionnaires, interviews and group processes, the following aspects: 1 -) the reality of violence in schools and its implications in the daily activity of the teacher; 2 -) the concept of violence underlying teacher's practices; 3 -) how the teachers think that people learn (if they learn) to relate by means of violence; and 4 -) which conceptions of development were underlying to the representation they had of violence. The intervention carried through during the development of this research, related to the process of continued formation of teachers, had as objective to offer theoretical-methodological subsidies to assist them in overcoming the daily-life representations of violence, in direction to a critical concept that contributed for confrontation, in the scope of the teacher's activity, of the situations permeated by the use of violence. In the group processes, it was possible to face many of the immediate questions in relation to violence in the school. However, for the construction of social relations in schools that do without the use of violence, it becomes necessary to develop formative actions to all the actors of the school: teachers, students, parents, direction, employees, and external agents: family, community agents, etc. In the research process, it was confirmed that teachers bore concepts of violence based on inatist or religious perspectives, that made it impossible for them to face it, even in those situations where we could intervene. One concludes, also, that it is possible to extend the limits of understanding of the phenomenon of violence by means of the appropriation of scientific knowledge that show that violence is historically and socially conditioned, or either: men, in its relations, are the ones who determine its use and reach. We observed that, in the path in direction to the abolition of violence, we will face the need to overcome alienation, given that, objectively, it has its roots in the economic and social structure and is not, therefore, a metaphysical entity. This work presented a concrete contribution of researchers, research assistants, professors, school board, family members and students who think it is possible to do without the use of the violence in the school and social relations.

**Keywords:** violence in schools' daily life, teachers' formation and group processes.

SILVA, Nilma Renildes da. **Rapports sociaux pour surmonter la violence dans le quotidien scolaire et procès de formation des professeurs.** São Paulo, 2006, 297f. Thèse de doctorat – Programme d'Études approfondies: Psychologie de la Éducation. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, 2006.

### COMPTE RENDU

Cette étude se caractérise comme une intervention qui a mis en évidence la violence chez les écoles. À la réflexion sur la violence normalement se détache les aspects biologiques, en laissant une empreinte innée au phénomène, cependant nous partons d'un principe que la violence n'est pas innée, les individus se approprient des formes violentes de se rapporter pendant le procès du développement. L'école et le professeur, ils accomplissent rôle fondamental de médiateurs dans la construction du procès de sociabilité des individus, peuvent contribuer à construction des rapports qui se passe de la violence. Vers la réalisation de ce travail nous nous avons servi des théories du Matérialisme historique dialectique, de la Psychologie historique culturel, de la Pédagogie historique critique et de la théorie de la vie quotidienne de Agnes Heller. Ils ont été recherchés, à travers de questionnaire, enquêtes et pour le procès de grupement résultat de la intervention réalisée dans une école publique, les suivants aspects: 1- la réalité de la violence chez les écoles et les implications sur le quotidien de la activité du professeur; 2- Le concept de violence subjacent à la pratique des professeurs; 3- la conception des les professeurs sur le procès d'apprentissage par les personnes des manière violente de se rapporter; 4- les conceptions de développement que étaient subjacents à représentation qu'ils avaient sur violence. La intervention réalisée pendant le développement de la recherche, qui a des relations avec le procès de formation continue des professeurs, a eu comme but fournir des subsides théorique et méthodologie pour surmonter les représentations quotidiennes de la violence vers une conception critique qui contribuerait par le combattre, dans l'horizon de la activité du professeur, de las situations traversée par l'utilisation de la violence. Dans le procès de grupement on a été possible surmonter plusieurs de les questions immédiates qui a des relations avec la violence dans l'école, néanmoins pour la construction de repports sociaux qui se passe de la violence c'est nécessaire developper activités de formation vers aux acteurs de la école: professeurs, élèves, parents, direction, fonctionnaires et aux agents externe à elle: famille, agents communautaire etc. Dans le procès de recherche on a se confirmé que les professeurs avaient conceptions de violence fondée dans une perspective innée ou religieux, que les empêchaient de la combattre, même dans les situations lesquels ils auraient pu intervenir. On se conclut qui c'est possible agrandir la compréhension sur le phénomène de la violence à travers de la appropriation de connaissances scintifiques que démontre que la violence est conditionnée historique et socialement, soit, ce sont les êtres humaines dans leurs rapports que déterminent leur emploi et magnitude. On observe qui dans le parcours vers la superation de la violence nous nous troverons avec la nécessité de abolir l'aliénation, puisque, objectivement elle a leurs racines dans la structure économique et sociaux, elle n'est pas une entité métaphysique. Cet travail démontre une contribution concrète des chercheurs, professeurs, dirigeants scolaires, familiers et élèves que pensent être possible qui se passe de l'emploi de la violence dans les rapports scolaires et sociaux.

**Mots clés:** violence dans le quotidien de l'école; formations du professeur; le procès de grupement.

***“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; e hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive”.***

***Jose Martí***

## SUMÁRIO

**LISTA DE FIGURAS**

**LISTA DE TABELAS**

**LISTA DE GRÁFICOS**

**APRESENTAÇÃO**

**PRIMEIRA PARTE**

**1. POR QUE PESQUISAR VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS?**

- 1.1 Violência. Diferentes concepções sobre o fenômeno.....32  
 1.2 Da violência estrutural à violência cotidiana.....38

**2. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**

- 2.1 Das políticas públicas de enfrentamento à realidade atual.....50  
 2.2 Revisão de Literatura.....58  
 2.3 O que pode ser considerado como violência nas escolas.....60  
 2.4 Contribuições para o estudo das múltiplas determinações da violência...68

**3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO DA SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**

- 3.1 A pedagogia histórico - crítica, a importância da escola para a formação do indivíduo - o trabalho educativo.....75  
 3.2 Pressupostos teóricos da Psicologia histórico-cultural.....91  
     3.2.1 A centralidade do trabalho na atividade humana.....95  
     3.2.2 O caráter material das relações sociais.....97  
     3.2.3 O caráter histórico do desenvolvimento humano.....99  
     3.2.4 Concepção dialética.....100  
 3.3 Processos de objetivação e apropriação.....101  
 3.4 A alienação da vida cotidiana.....110

## **SEGUNDA PARTE**

### **4. PROCESSO GRUPAL COMO MÉTODO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO DAS RELAÇÕES PERMEADAS PELO USO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**

4.1 A construção do processo grupal para a intervenção.....	124
4.1.1 Questionário. Instrumento de pesquisa 1.....	124
4.1.2 Apresentação das informações obtidas.....	128
4.1.3 Problematização e discussão.....	137
4.1.4 Entrevistas. Instrumento de pesquisa 2.....	142
4.1.5 Apresentação das informações obtidas.....	144
4.1.6 Problematização e discussão.....	145
4.2 Formação de professores e cotidiano - violência nas escolas em discussão no processo grupal.....	156
1º Encontro - Data: 25.04.2005.....	156
2º Encontro - Data: 23.05.2005.....	164
3º Encontro - Data: 30.05.2005.....	173
4º Encontro - Data: 06.06.2005.....	180
5º Encontro - Data: 13.06.2005.....	190
6º Encontro - Data: 20.06.2005.....	199
7º Encontro - Data: 27.06.2005.....	201
8º Encontro - Data: 04.07.2005.....	211
9º Encontro - Data: 12.09.2005.....	223
10º Encontro - Data: 19.09.2005.....	230
4.2.1 Considerações sobre intervenção realizada por meio do processo grupal.....	236
4.3 Considerações Finais.....	245
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>256</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>264</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sobre a figura de garotos batendo um nos outros.....	182
Figura 2. Sobre a figura de um adulto humilhando a criança.....	182
Figura 3. Sobre a figura do aluno colocando fogo na escola.....	183
Figura 4. Sobre a figura do garoto batendo no outro.....	183
Figura 5. Sobre a figura da mãe batendo na criança.....	184
Figura 6. Sobre a figura de uma criança puxando o cabelo da outra.....	184
Figura 7. Sobre a figura do adulto gritando com a criança.....	185
Figura 8. Sobre a figura da criança jogando pedra na escola.....	185
Figura 9. Figura do rato e do sapo. Livro Por quê?.....	203
Figura 10. Figura da guerra entre o rato e o sapo. Livro Por quê?.....	203
Figura 11. Figura do rato e do sapo pós-guerra. Livro Por quê?.....	204

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Ocorrência de violência na escola.....	128
Tabela 2. Tipo de violência.....	128
Tabela 3. Frequência de casos de violência.....	128
Tabela 4. Os casos de violência têm aumentado?.....	129
Tabela 5. A que atribui o aumento da violência?.....	129
Tabela 6. Tratamento da violência dentro da escola.....	130
Tabela 7. Formas de discussão.....	130
Tabela 8. É atribuída ao professor a responsabilidade para amenizar a violência?.....	131
Tabela 9. Responsabilidade de outros agentes/ instâncias.....	131
Tabela 10. Formação específica para o professor lidar com a violência.....	131
Tabela 11. Tipo de formação.....	132
Tabela 12. Interferências da violência na vida do professor.....	132
Tabela 13. Tipos de interferências geradas na vida do professor.....	132
Tabela 14. Sentimentos diante da vida escolar.....	133
Tabela 15. Reações diante da violência escolar.....	134
Tabela 16. Pensamentos sobre formas de enfrentamento da violência.....	134
Tabela 17. Sexo.....	135
Tabela 18. Idade.....	135
Tabela 19. Tempo que leciona.....	135
Tabela 20. Estatísticas.....	144
Tabela 21. Conceito de violência.....	144
Tabela 22. Causas da violência.....	144
Tabela 23. Como se aprende a violência.....	145
Tabela 24. Qual tipo de comunidade?.....	272
Tabela 25. Principais tipos de deficiência?.....	289
Tabela 26. Principais dificuldades vividas no bairro?.....	289
Tabela 27. Tipos de violência que mais preocupam as famílias.....	290
Tabela 28. Escolaridade.....	291

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Faixa etária.....	267
Gráfico 2. Religião.....	268
Gráfico 3. Renda familiar.....	268
Gráfico 4. Moram na cidade onde trabalham.....	269
Gráfico 5. Número de pessoas que moram na casa.....	269
Gráfico 6. Instituição de formação.....	270
Gráfico 7. Área de formação dos professores.....	270
Gráfico 8. Tempo de conclusão.....	271
Gráfico 9. Continuidade na formação.....	271
Gráfico 10. Atua em outra escola?.....	272
Gráfico 11. Exerce outra atividade remunerada?.....	273
Gráfico 12. Cargo.....	273
Gráfico 13. Carga Horária.....	274
Gráfico 14. Período de Trabalho.....	274
Gráfico 15. É sindicalizado?.....	275
Gráfico 16. Organização que participa?.....	275
Gráfico 17. Freqüenta cinema?.....	276
Gráfico 18. Freqüenta teatro?.....	276
Gráfico 19. Assiste televisão?.....	277
Gráfico 20. Freqüenta praças?.....	277
Gráfico 21. Literatura?.....	278
Gráfico 22. Freqüenta museu?.....	278
Gráfico 23. Freqüenta <i>shows</i> ?.....	279
Gráfico 24. Freqüenta <i>shopping</i> ?.....	279
Gráfico 25. Acesso a informação quanto à freqüência?.....	280



## APRESENTAÇÃO

Esta tese é a síntese dos diversos estudos realizados durante o doutorado e de outros que o antecederam. Minha preocupação e ocupação com as questões ligadas à violência originaram-se dos meus trabalhos como psicóloga que atuava na área social e recebia muitas mulheres e crianças vítimas de violência doméstica.

Em meu processo de formação, optei pela perspectiva histórico-cultural como a teoria que embasaria as minhas atuações. Para esta concepção, os fenômenos se apresentam a nós como aparência e, neste sentido, para compreendê-los, é necessário desvendar a sua essência, ou seja, compreender suas múltiplas determinações. Desta forma, para compreender e analisar a violência doméstica como síntese de diversas determinações, cursei a Especialização em Violência Doméstica, na USP-SP.

Após o período de instrumentalização, organizamos um núcleo de estudos da violência, no qual os conteúdos da especialização pudessem ser repassados, ao mesmo tempo em que novos estudos foram iniciados, com a participação de professores e alunos, do curso de Psicologia, Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, na qual atuo como professora de psicologia social e oriento estágio em psicologia social comunitária.

O núcleo de estudos tem desenvolvido, por meio da iniciação à pesquisa em Ciências Sociais e dos projetos de extensão, pesquisas e projetos que objetivam: identificação da violência doméstica e/ou outras formas de violência contra a criança e o adolescente; desenvolvimento de ações que promovam relações que prescindam

do uso da violência nas relações sociais; contribuição à formação de agentes educadores para atuar junto à criança, familiares, outros agentes e entidades sociais, envolvidos em situações de violência; promoção do aprimoramento de ex-alunos com ênfase nas questões da violência contra a infância, *etc.*

Nos períodos de avaliações destes projetos e estudos, têm surgido muitos questionamentos: *Por que estamos sempre atuando quando a violência já ocorreu? Por que os homens se relacionam por meio da violência? Por que não desenvolvemos ações para promover relações que prescindam do uso da violência?*

Diante desses questionamentos, passamos a realizar reflexões nos grupos com os quais trabalhávamos sobre estas questões. Nessas discussões, a educação escolar sempre é apontada como um caminho possível para se intervir. Para os profissionais ligados aos Conselhos Tutelares, Abrigos para Crianças e Adolescentes, como para familiares e discentes ligados aos projetos de extensão, a escola era vista como o *locus* privilegiado para discutir as possibilidades de se prevenir o uso da violência nas relações sociais, pois é vista pelos participantes como uma instituição que também atua com o processo de sociabilidade dos indivíduos. Nas Conferências Municipais dos Direitos das Criança e dos Adolescentes, sempre são aprovadas as indicações da necessidade dessa interface, qual seja: educação – promoção de relações não violentas.

Ao buscar desenvolver atividades com fins de promover relações sociais não violentas para prevenir a violência doméstica, junto às escolas, deparamos com outra forma da apresentação do fenômeno: a violência nas escolas e a implicação e preocupação dos professores em relação à violência que adentrava os muros das

escolas e invadia as salas de aula. Novamente sentimos a necessidade de conhecer as diversas determinações deste fenômeno e decidimos realizar o doutorado na área de Educação, especificamente, em Psicologia da Educação – Formação de Professores, porque compreendíamos, nesta relação, a possibilidade da interface para a pesquisa e a ação.

Desta forma, iniciamos o estudo que ora apresentamos. Propusemos investigar: 1-) a realidade da violência nas escolas e suas implicações no cotidiano da atividade do professor; 2-) o conceito de violência subjacente à prática dos professores; 3-) a concepção dos professores sobre o processo de aprendizado, pelas pessoas, de formas violentas de se relacionar; 4-) as concepções de desenvolvimento que estavam subjacentes à representação que tinham de violência. Também realizamos intervenção em uma escola estadual, como processo de formação contínua de professores, visando oferecer subsídios teórico-metodológicos para auxiliá-los na superação da visão cotidiana de violência, buscando construir uma concepção crítica que contribuísse para o enfrentamento das situações permeadas pelo uso da violência.

Para este estudo, além da Psicologia Histórico-Cultural do Materialismo Histórico Dialético, buscamos contribuições da Pedagogia Histórico Crítica, da Teoria da Vida Cotidiana de Agnes Heller e de autores como Vigotski, Leontiev, Vazquez, *etc.* e das discussões sobre Processo Grupal, Poder e Violência, de Martin Baró.

O texto que se segue está dividido em duas partes. Na primeira temos os capítulos: primeiro, no qual se discute por que pesquisar violência nas escolas; a

violência e as diferentes concepções sobre o fenômeno, e da violência estrutural à violência cotidiana.

No segundo capítulo, o fenômeno é discutido por meio da revisão das políticas públicas de enfrentamento da realidade atual da violência nas escolas. Apresenta-se uma revisão da literatura que aponta para o que pode ser considerado como violência nas escolas, contribuindo para a discussão do que tem sido apontado como determinantes da violência escolar.

Finalizando a primeira parte, no terceiro capítulo, realizamos uma discussão sobre formação de professores para o enfrentamento da situação de violência nas escolas, discutindo, por meio da pedagogia histórico-crítica e do trabalho educativo, a importância da escola para a formação do indivíduo. Apresentamos também, neste capítulo, os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural e da teoria da vida cotidiana.

A segunda parte deste estudo constitui-se do processo grupal realizado como método de intervenção na formação continuada de professores, para o enfrentamento da violência nas escolas; da análise do funcionamento do processo grupal, considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

**PRIMEIRA PARTE**

## 1. POR QUE PESQUISAR VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS?

---

...São quatorze horas! Faz uma hora que deu o sinal para o início das aulas. Tem um policial acompanhado de uma mulher puxando um menino pelo braço, atravessando o pátio da escola rumo ao portão. Que cena estranha, pensei! O que está acontecendo? Perguntei a uma funcionária da escola. Nada! Ela respondeu. Nada?! Exclamei. E aí ela falou: é sempre assim, quando não é este que bate, é outro. Tem um que a mãe, às vezes, vem vigiá-lo na porta da sala de aula para ele não fugir. O irmão foi assassinado no portão, ela não quer que isto se repita! Viraram-me as costas para continuar sua tarefa. Fiquei observando-a perplexa, confusa, e, nessa observação, percebi outras coisas: policial dentro da escola, aluno que bate, outro que morre no portão, gritos de professores e de alunos vindos das salas de aula, alunos vagando pelo pátio... Implicada com tudo isso, murmurei: Cenário estranho!

A crônica acima foi inspirada em cena que assisti numa escola estadual onde realizava uma atividade. Depois desta cena, muitas outras se seguiram. Como a do policiamento ao redor das escolas que foi intensificado; a das grades e dos porteiros eletrônicos, que já estão sendo considerados tecnologia ultrapassada, porém não foram retirados; juntaram-se a estas catracas alocadas nos portões de escolas, por enquanto vistas nas escolas particulares. Mas, as câmeras filmadoras foram instaladas tanto em escolas privadas como em muitas escolas públicas. Enfim, a violência nas escolas é um fato. Por mais que estejamos acostumados a pensar a escola como a segunda instituição mais importante para o processo de sociabilidade, cenas como as citadas aqui, e outras, são cada vez mais comuns.

A existência de relações permeadas pelo uso da violência dentro das escolas é um fenômeno assustador. Principalmente quando a situação de violência ocorre dentro da sala de aula, nas quais crianças e adolescentes entram ou são colocados em situação de risco, envolvendo-se em agressões verbais ou físicas

entre eles, ameaçando os professores ou quando estes, despreparados para lidar com estas ocorrências, e sentindo-se inseguros, estressados, tensos, e frustrados com as constantes brigas, em suas aulas, ameaçam aqueles, agredem verbalmente ou tentam expulsá-los para o pátio aos gritos. E, a classe, um dos *locus* principal da apropriação e da objetivação do conhecimento elaborado pela humanidade, transforma-se em campo de batalha, deixando de cumprir sua função, trazendo como conseqüência, o impedimento de se concretizar a relação ensino-aprendizagem.

A violência nas escolas, além de agravar os problemas relacionados à Educação, evidencia, dentro da instituição escolar, a exclusão social a que muitos brasileiros estão sujeitos. Porque, a grande maioria das vítimas ou perpetradores da violência dentro das escolas, são também vítimas de um sistema social excludente.

A violência na escola tem dificultado que muitos educandos se apropriem dos conteúdos social e historicamente elaborados, ao serem expulsos das salas de aula, pelo motivo de participação em brigas. Esse fato provoca em seus familiares sentimentos de revolta contra o sistema educacional e de desalento em relação ao sistema social.

Em alguns casos, a violência nas escolas, impede que os profissionais da educação exerçam sua atividade decentemente, e também tem contribuído, para aumentar a marginalização dos envolvidos no processo educacional, ao mesmo tempo em que tem provocado nos educadores, entre outros sentimentos, o de derrota e de impotência diante de suas árduas tarefas, adoecendo-os e impedindo-os

de se constituírem enquanto partícipes e construtores da sociedade e de terem sua individualidade desenvolvida.

As situações descritas acima motivaram-nos a realizar o estudo que apresentaremos nesta tese; direcionou nosso interesse para a importância e atualidade do tema que tem sido preocupação não só de pesquisadores, mas também de instituições como o CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação; órgãos internacionais, como a UNESCO – Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura; que têm denunciado a violência nas escolas que ameaça os princípios internacionais sobre a educação para o século XXI que é “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” DELORS (1998) *apud* ABROMOVAY E RUA (2002).

A preocupação destas entidades e da UNESCO refletiu-se no Brasil, levando o governo federal a realizar diversas parcerias para a criação de programas específicos para o enfrentamento da violência nas escolas. Muitas campanhas foram desencadeadas. A mais conhecida foi a “Sou da Paz”. Projetos foram elaborados, como: “A Escola da Família” e o projeto “Abrindo Espaços”. Estes programas têm como objetivo:

Aproximar a escola, o jovem e a comunidade, por meio de novas práticas educacionais e sociais, visando à construção de uma Cultura de Paz. Sua execução tem como eixo a abertura das escolas nos finais de semana, como estratégia para oferecer oportunidades de acesso à cultura, ao esporte, à arte e ao lazer à uma juventude que anseia por chances reais de manifestação de seu potencial criativo (WERTHEIN, 2003, p. 21).

De acordo com pesquisa de avaliação do projeto “Abrindo Espaços”, realizada pela UNESCO, em 2003, houve o esforço conjugado da utilização da arte e



educação como meio de combate à violência, e este esforço tem reduzido até 80% dos índices de violência em comunidades nas quais o projeto foi implantado. Não vamos, em nosso estudo, avaliar o impacto dessas campanhas e programas. Sabemos da necessidade que a população brasileira dos bairros mais carentes tem das atividades oferecidas por eles e, em nosso entendimento, a falta de espaços para a prática de esporte, do lazer, da cultura e da arte é um dos elementos que contribui para o processo de produção e reprodução das relações permeadas pela violência.

Constatamos também, por meio de um levantamento sobre a violência nas escolas, que o fato de algumas delas permanecerem abertas aos finais de semana para a comunidade participar das atividades oferecidas pelos programas citados, diminui a violência em seu entorno, mas pouco contribui para alterar as relações de violência no cotidiano da escola e dentro da sala de aula. Não há o envolvimento direto de professores, alunos e funcionários da escola nestes projetos, além de não ser projetos gestados pela escola e comunidade. Embora estes dados não desqualifiquem os projetos, a violência intra-escola continua existindo, como apontam os resultados do questionamento que fizemos. Apresentaremos, nesta seção, alguns dados que julgamos importante para justificar nossa pesquisa, e o quadro da situação geral da violência, além do método utilizado para colher estas informações que serão expostos na sua totalidade na apresentação dos dados da pesquisa.

Para subsidiar nossa proposta de estudo, buscamos primeiramente levantar dados sobre a situação de violência dentro das escolas. Tínhamos como

intenção, nesse momento, realizar uma aproximação com a realidade das escolas que enfrentam situações de violência em seu cotidiano. Para colher estas informações, utilizamos dois instrumentos: primeiro realizamos um questionário <sup>1</sup> com três grupos de perguntas: o primeiro grupo foi referente à existência ou não da violência nas escolas, tipo de ocorrências, frequência dos casos, se estes têm aumentado e o que os professores pensam sobre esse crescimento; o segundo grupo de perguntas referia-se às formas de enfrentamento: se a violência recebe ou não tratamento dentro da escola; se recebe, quais as formas de enfrentamento e agentes responsáveis pelo enfrentamento; e o terceiro bloco de perguntas referia-se à formação e aos sentimentos do professor em relação à violência; como a violência interfere na sua atividade e em sua vida; quais são suas reações frente a estas situações e como eles pensam que deveria ser enfrentada a violência nas escolas.

Em relação ao questionário, o primeiro grupo de perguntas nos possibilitou a confirmação da existência de situações de violência nas escolas, e que os tipos variam das agressões verbais, passando pelas ameaças, chegando muitas vezes às agressões físicas. Sua frequência é quase que semanal para as agressões físicas e, embora não apareceram nos dados da pesquisa, no período do levantamento, conhecemos, pelos jornais, casos de violência fatal contra alunos, um ocorrido nas escadas de uma escola e outros dois, nos portões.

Ainda em relação ao primeiro grupo de perguntas, os casos de violência intra-escola estão aumentando e os respondentes atribuem esse aumento à desestrutura da família, que fragiliza a educação de seus filhos não dialogando com

---

<sup>1</sup> Na apresentação dos dados esta informação será retomada.

estes; aos desequilíbrios psicossociais, desemprego, problemas de origem multicausal, por motivos religiosos, por conta do próprio sistema educacional que não reprova mais e que permite as classes lotadas. Atribuem ainda o aumento da violência ao ambiente escolar desmotivador e desorganizado; vêem a escola como reflexo de uma sociedade que é violenta. A televisão, os jornais e as questões de cunho social, político e econômica também são vistos como causas do aumento da violência nas escolas.

O segundo grupo de questões nos apontou que, quando ocorre enfrentamento das situações de violência, as formas são as clássicas, ou seja; são convidados para ministrar palestras: psicólogos e outros profissionais, membros de igrejas, autoridades do poder judiciário e da segurança pública. São feitas campanhas de conscientização, por meio de atividades de artes, teatro e, muitas vezes, os familiares são convidados para participar destas campanhas. As punições para os alunos que cometem atos infracionais também são citadas, assim como a valorização dos mesmos, por meio de diálogos. Ainda percebemos, com esse grupo de perguntas, que muitos professores se sentem responsáveis em amenizar a violência intra-escola, mas pensam que a família, o sistema escolar, o poder público, *etc.* também devem ser responsabilizados para tal fim.

O terceiro agrupamento de questões nos mostrou que, como consequência da existência da violência nas escolas, os professores desenvolvem suas atividades, quando conseguem, num clima permanente de tensão e insegurança. A este clima associam-se os sentimentos de impotência, derrota, medo, amargura, tristeza e frustração. Esta associação tem provocado nos professores o

arrependimento por ter escolhido a docência como profissão, gerando resignação e desmotivação para o desenvolvimento de suas atividades, culminando com afastamentos do trabalho por problemas de saúde, como por exemplo: estresse, depressão *etc.* Essas perguntas demonstraram-nos ainda que poucos professores receberam, em sua formação inicial, subsídios teórico - metodológicos sobre o fenômeno da violência. Os poucos professores que participaram de formação continuada, receberam conteúdos sobre violência, por meio de palestras, e afirmam que a transmissão de conteúdos dessa forma pouco contribui para compreenderem e intervirem, dentro do limite de sua atuação, contra a violência que eclode nas escolas.

Este panorama, esboçado da realidade vivida pelos professores e as leituras sobre violência nas escolas, foi-nos muito importante, porque nos capacitou a conhecer mais sobre o fenômeno, no tocante à sua existência, bem como ter noção da sua representatividade, tipos, formas de enfrentamento utilizado pelas escolas, causas atribuídas para a violência *etc.* Outra inferência que as informações possibilitaram é que os professores têm uma concepção de violência religiosa ou biologicista, uma vez que a maioria deles centra as causas e o aumento das ocorrências de violência nas escolas nas seguintes questões: culpa o indivíduo, julgando-o como portador de carência afetiva; como usuário de drogas ou com necessidade de educação básica no grupo familiar; por esta ter substituído os valores éticos e religiosos por valores materiais e financeiros, desestruturando-se. O sistema social também figura como causa da violência nas escolas, representado pelas categorias: desemprego e desigualdade social.

Outra inferência importante que o levantamento nos permitiu é que os professores não reconhecem o papel da escola como instituição social que também contribui para a constituição da subjetividade do indivíduo e conseqüentemente que também contribui como para perpetrar a violência aos seus participantes. E, também, nos parece, que não se reconhece o papel do professor como um mediador das relações sociais e que dentro dos limites de sua atividade, pode contribuir para diminuir a violência nas escolas. Visto que, nas formas de enfrentamento, como palestras, debates são convidados profissionais de outras instituições para realizar os debates.

Essa aproximação com a realidade concreta da violência nas escolas e a constatação dos dados acima citados, apontam, por um lado, para a necessidade de aprofundamento das pesquisas em direção à discussão da concepção que os professores têm da violência, e relacioná-la com sua forma de pensar, sentir e agir em relação às situações permeadas pela violência; e por outro, de discutir a alienação presente na atividade educativa, visto que compreendemos a educação em sua essência, como mediadora entre as esferas da vida cotidiana e não-cotidiana, aqui compreendidas, respectivamente:

A organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação; e, a esfera não cotidiana, a relativa ao humano-genérico, que consideramos ser o trabalho efetivo, ou seja, o socialmente necessário, e, em sua maioria, os sentimentos, as paixões e toda atividade que tenha caráter genérico, relativas ao gênero humano (HELLER, 1985, pp. 18/21).

As informações possibilitavam, ainda, perceber a implicação e preocupação dos professores em relação à violência nas escolas. As respostas

dadas às questões traziam implícita a queixa de que careciam de processo de formação específico para enfrentar o fenômeno. Ou seja: as necessidades apontadas acima não deveriam ser apenas alvos de pesquisa acadêmica, mas também, dados que retornariam ao campo, com objetivo de subsidiar os professores em discussões e reflexões de suas práticas cotidianas com a intenção de possibilitar a apropriação de conteúdos sobre a violência nas escolas transformando-os em instrumentos de enfrentamento do fenômeno em sua lida diária.

Este estudo preliminar ofereceu-nos base para formularmos a nossa tese de que os professores adoecem, sentem-se derrotados e impotentes para agir diante de situações de violência nas escolas, nas quais eles poderiam intervir, porque, por um lado, se apropriaram das concepções de violência do senso comum, religiosas ou quando, científicas, restritas às concepções biologicistas e, ao depararem com situações de violência em suas práticas cotidianas, os professores sentem-se impedidos de agir, pois estas concepções direcionam sua compreensão no sentido de que a violência é uma questão de instinto, de falta de Deus ou de um organismo (sistema) social desestruturado. Por outro lado, a impotência para a ação também advém de uma formação inicial e continuada que não ofereceu subsídios teóricos metodológicos que os preparassem para compreender a violência como um fenômeno complexo, multideterminado, que é social e historicamente construído e que, portanto, é passível de superação.

Diante o exposto acima, entendemos ser fundamental desenvolver pesquisas com o objetivo de:

1-) pesquisar a realidade da violência nas escolas e suas implicações no cotidiano da atividade do professor;

2-) investigar o conceito de violência subjacente à prática dos professores, a concepção deles sobre o processo de aprendizado, pelas pessoas, de formas violentas de se relacionar e as concepções de desenvolvimento que estavam subjacentes à representação que tinham de violência.

3-) realizar intervenções que possibilitem aos professores se apropriar do conceito de violência como um fenômeno complexo, multideterminado, que é social e historicamente construído e que, portanto, é passível de superação.

A intervenção foi realizada tendo como método o processo grupal e os objetivos foram:

1-) certificar-se de que os professores que se dispuseram a participar da intervenção, utilizavam a concepção de violência oriunda das teorias biologicistas e religiosas;

2-) verificar se os educadores estavam dispostos a refletir e discutir sobre esta concepção e a oriunda da teoria histórico cultural que seria apresentada pela pesquisadora, para que as incorporasse como instrumento em sua prática cotidiana;

3-) refletir sobre o contexto sócio-histórico no qual a violência é produzida e reproduzida a todo momento, sob o imperialismo do capital que nos ameaça constantemente com investidas violentas contra a humanidade;

4-) refletir sobre a alienação presente na ação educativa que impede os professores de relacionarem o papel da educação e o de sua atividade como

formadores do indivíduo, conseqüentemente como construtores da sociabilidade. E que por meio da ação educativa é possível contribuir na construção de relações que prescindam do uso da violência;

5-) construir um plano de intervenção em violência para aquela unidade escolar.

Todas as considerações efetuadas até este momento nos levaram a compreender que desenvolver pesquisa sobre a violência nas escolas passa necessariamente pela articulação com as discussões sobre a formação inicial e continuada de professores, visto que a escola, nesse cenário geral de ameaças à humanização, tem um papel fundamental a desempenhar frente a estas situações, qual seja:

Produzir intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, identificando os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos (SAVIANI, 2003, p. 2).

Para desenvolver um projeto de educação que prevê a continuidade da formação humana, é necessário pensarmos no conceito de indivíduo proposto por HELLER (1985), que buscou o fundamento empírico da idéia de indivíduo:

(...)Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (...) bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua consciência de nós. (HELLER, 1985, p.21).



HELLER (1985) aponta que existe no homem, neste momento histórico, um potencial para desenvolvimento de formas de sociabilidade não violentas; pois, para a autora, o indivíduo é a pessoa que, em sua particularidade, encarna, em si e para si mesma, o projeto coletivo de uma sociedade melhor que a existente, como realização de suas próprias necessidades. Mas, para que criemos condições para o desenvolvimento desse indivíduo, é necessário uma escola que tenha como papel principal a socialização do saber sistematizado e que sua comunidade esteja preparada para lidar com as questões da sociabilidade dos seus partícipes, como também ter como projeto a humanização dos homens, porque, reiterando o que disse a autora, carecemos de formas de sociabilidade melhores que prescindam do uso da violência.

Para compreendermos a possibilidade de contribuir para a construção de relações sociais não violentas, a discussão sobre o processo histórico da constituição da violência nas relações sociais, constituiu-se em importante instrumento de estudo.

### **1.1 Violência. Diferentes concepções sobre o fenômeno**

A violência como objeto de estudo tem sido focada pela filosofia, história, psicologia, biologia, educação e por outras ciências. O que tem mudado é a pergunta que se faz, como se faz, por que e para que se faz o enfoque teórico, o método. Enfocaremos então estudos realizados pela psicologia social que historicamente,

divide esses estudos em três categorias de explicação, de acordo com RODRIGUES (1999)<sup>2</sup>:

a-) a agressão é tão intrinsecamente associada à natureza humana que ela, inevitavelmente, terá que encontrar uma forma de expressão, incluindo-se aqui os teóricos que defendem uma base biológica para os comportamentos agressivos, quais sejam, os psicanalistas, os etólogos e os sociobiólogos;

Freud é da opinião que o Homem tem uma predisposição inata para a violência, nasce e cresce num ambiente violento, porque também a sociedade é violenta.

Anna Freud (1987:162) alude ao fato de o equilíbrio interno ser perturbado, da personalidade, do meio onde se inserem. Estudos realizados a delinqüentes comprovaram que graves distúrbios da socialização acontecem quando a identificação com os pais é desintegrada através de separações, rejeições e outras interferências com os vínculos emocionais existentes entre a criança e as figuras parentais. Reforça ainda que o cidadão normal, perante a lei, perpetua a posição infantil de uma criança ignorante e complacente, em face aos seus pais oniscientes e onipotentes. O delinqüente perpetua a atitude da criança que ignora ou menospreza, ou desobedece à autoridade parental e atua em desafio desta.

b-) a agressão é uma resposta natural à frustração, e a idéia subjacente é a de que a resposta agressiva deriva de um impulso básico eliciado por condições externas, enquadrando-se aqui os psicólogos sociais proponentes da hipótese frustração-agressão, em sua formulação original e suas revisões posteriores;

c-) a agressão é aprendida, resultante, portanto, de normas sociais e culturais e de experiências de socialização, fazendo parte dessa categoria os teóricos da aprendizagem instrumental e observacional (RODRIGUES, 1999 p. 208).

De acordo com este autor, a controvérsia sobre a natureza da agressão é bastante antiga. Filósofos e cientistas assumem posições distintas na discussão da agressão como um fenômeno inato e instintivo ou quanto um comportamento aprendido.

---

<sup>2</sup> Este autor não diferencia agressão de violência.

Neste estudo, gostaria de acrescentar uma quarta abordagem, que são estudos sobre violência que vêm sendo discutidos por autores da psicologia de orientação histórico-cultural abordagem não contemplada por este autor em seus estudos, e que compreende o fenômeno da violência na sua complexidade, ou seja, como sendo social e historicamente determinado, incorporando a discussão realizada por MARTIN-BARÓ (1997) sobre a diferença entre agressão e violência, como veremos mais adiante.

A explosão de pesquisas na atualidade não se deve apenas ao aumento do número de casos, ou à banalização do ato de violência, mas também porque é um fenômeno que se esperava ver diminuído com o avanço das ciências e com o aumento das conquistas tecnológicas, mas o que realmente estamos assistindo é sua sofisticação e complexificação.

Essa percepção do fenômeno tem levado os pesquisadores a ampliar o olhar sobre a violência, combinando teorias explicativas e aperfeiçoando métodos de pesquisas, ampliando as discussões em diversas direções, tanto inter como transdisciplinarmente, o que tem representado uma grande contribuição para esses estudos, pois já é possível perceber, na revisão de literatura, a mudança do enfoque puramente instintivista/inatista, ambientalista ou a mera combinação dos dois.

Iniciamos a nossa revisão buscando um conceito para o fenômeno e priorizamos duas conceituações. A primeira é de CHAUI (1999) que considera, em sua definição, a variação na intensidade dos atos, do alvo a ser atingido, o caráter histórico e relacional do fenômeno. A Segunda discussão é a realizada por

VÁZQUEZ (1978) que traz contribuições filosóficas sobre o entendimento das raízes da violência no processo social e histórico.

CHAUI (1999) define que:

A palavra violência vem do latim *vis*, força, e significa todo o ato de força contra a natureza de algum ser; de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém; de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade; de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais (CHAUI, 1999 p.160).

VÁZQUEZ (1978), em sua obra “Filosofia da *Práxis*”, aponta que, na *práxis* produtiva, ou mesmo na *práxis* artística, no processo de objetivação, exige-se o uso da violência, pois, na transformação de uma matéria, a atividade humana encontra resistência ou limite da própria matéria; conseqüentemente, o homem na sua relação com a natureza viola constantemente a ordem natural estabelecida, imprime-lhe uma forma humana, mediante a alteração da legalidade da matéria; impõe-lhe uma lei que lhe é estranha, uma lei humana:

Na medida em que a atividade prática humana se exerce sobre um objeto físico, real e exige a alteração ou destruição física de sua legalidade ou de algumas de suas propriedades, pode-se dizer que a violência acompanha a *praxis*. A violência se manifesta onde o natural ou o humano – como matéria ou como objeto de sua ação – resiste ao homem. Verifica-se justamente numa atividade humana que detém, desvia e finalmente altera a legalidade natural ou social. Nesse sentido, a violência é exclusiva do homem, na medida em que ele e o único ser que para manter-se em sua legalidade propriamente

humana necessita violar ou violentar constantemente uma legalidade exterior (VÁZQUEZ, 1978 p. 374).

A violência, portanto, não é a força em si, ou em ação, mas o uso da força. Somente o homem usa a força e pode usar a si mesmo como força. Por exemplo – o escultor para realizar a sua obra modifica a matéria com a qual trabalha, mas esta, por mais dura que seja, apresenta uma resistência cega e opaca. A matéria não apresenta uma contra-violência à violência sofrida; portanto, a violência é exercida apenas pelo sujeito, com um fim – criar uma nova realidade, que não seria alcançada sem a violação física a que o artista submete o material.

O sentido de violência, neste caso, é tido como destruição ou alteração humana de uma determinada ordem natural. Esse sentido de violência se altera na *práxis* social, quando o homem não é apenas sujeito, mas também objeto da ação violenta. Aqui a ação se exerce sobre homens concretos, mas a violência não se destina apenas à destruição física e corpórea, mas também a seu ser social, ou seja, à sua condição de sujeitos de determinadas relações sociais, econômicas, políticas que se encarnam e cristalizam em certas instituições e relações que não existem à margem dos indivíduos concretos. Por não se esgotar no ser físico, o homem como objeto da violência não resiste cegamente, ele apresenta uma resistência, reage de acordo com seu grau de consciência, variando a resistência até convertê-la em oposição aberta.

Historicamente temos visto que a violência está tão vinculada à produção ou criação histórica, que às vezes não se caracteriza a violência como meio a serviço de um fim. A violência como meio está instalada na sociedade a serviço de

determinadas relações sociais, ou seja, ao império da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes. Sob essas condições, a violência não se apresenta apenas como resposta a uma violência real; se organiza e estrutura como violência potencial.

No capitalismo atual, a violência se mostra tanto nas formas diretas e organizadas de uma violência real ou possível, como na violência vinculada ao caráter alienante e explorador das relações humanas. A violência da miséria, da fome, das enfermidades *etc.* não são respostas a uma forma de violência, mas a própria violência como modo de vida, porque assim exige a própria essência do regime social. Esta discussão é importante, ao tratar-se da violência cotidiana, porque uma práxis social comprometida com a transformação social, como se pretende em algumas áreas das ciências, como a Psicologia Social Comunitária e a Pedagogia Crítica, não pode ignorar que estamos nos desenvolvendo num mundo governado pela violência; assim, não podemos negá-la, nem encobri-la, mas compreender que a violência está nos próprios fins de uma determinada forma de organização social, sob forma da exploração do homem pelo homem, e, nesse sentido, podemos falar de uma violência que é estrutural.

A compreensão de que o fenômeno da violência passa também pela questão da forma como a sociedade está organizada é fundamental, principalmente, ao lidarmos com as pessoas envolvidas em tais processos. Neste caso, temos de atentar para as questões discutidas nos parágrafos anteriores. Do contrário, corremos o risco de desenvolvermos discussões e intervenções culpabilizantes, considerando os indivíduos portadores de comportamentos desviantes, ou, como

alguns dados de pesquisas têm nos mostrado, que a violência é culpa das crianças desobedientes, rebeldes, ou da família que está desorganizada, de mães que não estão dando conta de cuidar dos seus filhos e que utilizam de violência nas suas relações, ou colocam a culpa no sistema social, mas este é compreendido como uma estrutura pronta e acabada, criada por Deus, independente da vontade dos homens.

### **1.2 Da violência estrutural à violência cotidiana**

MARX, ENGELS e LENIN sempre reconheceram a existência da violência estrutural imposta pelas contradições inconciliáveis de uma sociedade dividida em classes antagônicas. Este reconhecimento os levou a deduzir a necessidade e a possibilidade da abolição da violência, pois a análise histórica tem mostrado que nenhuma classe social opta pela violência quando pode atingir seus objetivos pacificamente, da mesma maneira que nenhuma classe social vacilará em recorrer à violência quando seus interesses vitais forem colocados em risco. Vide guerra do Golfo, Irã e Iraque e mais recentemente EUA e Iraque. Ou seja, nenhuma classe entregará pacificamente o poder à outra.

Mas não podemos nos deter somente na análise da existência da violência entre classes; temos também que atentar para os interesses e objetivos humanos das classes sociais que, ao entrarem em conflito, praticam a violência. A vinculação entre violência e os fatores econômicos e sociais que a determinam é vital, porque, no reconhecimento desse vínculo, está também a chave para a criação de uma sociedade em que sejam abolidas as relações violentas entre os homens. A

*práxis* social passou necessariamente pela violência, mas, se o progresso na autoprodução do homem apresenta uma evolução em sua humanização, ou seja, em sua elevação como ser social, consciente, livre e criador, a violência constitui-se, de certo modo, anti-humana, oposta a essa natureza livre criadora que o homem procura alcançar, visto que, para alcançar esse mundo verdadeiramente humano a violência tem que ser excluída.

Nesse momento histórico, podemos falar da ação não – violenta, como negação dialética da ação violenta, que não significa passividade, mas atividade, como possibilidade de contribuirmos rumo à construção de uma sociedade não violenta, na qual os homens poderão buscar superar as condições sociais atuais e exercer sua humanidade. No entanto, em nosso entendimento, isto só é possível por meio de ações educativas com a finalidade consciente de excluir a violência das relações sociais, visto que a não - violência, também diz respeito ao homem como ser consciente e social. Trata-se de ocasionar uma transformação em sua consciência.

MARTIN-BARÓ (1997) nos aponta um caminho interessante para analisarmos a violência de acordo com a perspectiva psicossocial. Ele analisou diferentes enfoques sobre o fenômeno, identificando diversos elementos e processos que constituem o contexto da violência na sociedade atual. O ponto de partida é o reconhecimento da complexidade da violência, suas múltiplas formas qualitativamente diferentes, seus diversos níveis de significação e seus diversos efeitos históricos. O que nos remete a pensar a violência em seus múltiplos



determinantes, buscando suas diversas relações e não focando a análise apenas no indivíduo.

Muitas vezes, ao se discutir violência, a agressão é tida como conceito correlato. Para Martin-Baró (1997) a diferença entre violência e agressão é que o fenômeno da violência expressa aqueles fenômenos ou atos em que se aplica um excesso de força a algo ou a alguém; agressão seria a violência dirigida contra alguém com o propósito de causar-lhe dano. Ambos os termos trazem consigo uma valoração negativa, visto que, para outros teóricos, somente a violência seria valorada negativamente; uma vez que a agressão não teria valor negativo nem positivo, por tratar-se de um instinto, característico da espécie humana e direcionado à luta pela sobrevivência tanto do indivíduo quanto do grupo.

Mesmo para autores que enfocam a agressão por uma leitura instintivista, o comportamento agressivo tem suas funções sociais importantes. LORENZ (1966) vê a agressão como um impulso biológico não aprendido que evoluiu graças ao seu valor adaptativo para a espécie. Dessa forma, ela não é necessariamente uma força destrutiva, embora julgue que, no caso do homem, a energia agressiva tenha sido distorcida num comportamento desadaptativo. O autor nos alerta: “o que pode ser adaptativo para a sobrevivência da espécie pode não ser adaptativo para a sobrevivência de um indivíduo” (p. 165).

COSTA (1984) define a violência como o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos; ou seja, a violência ocorre quando há desejos de destruição de parte do algoz. Além disso, este último, a vítima e os observadores traduzem a ação realizada como violenta. Para nossa análise, essa definição traz

importante contribuição, pois, aponta dois aspectos fundamentais: primeiro, a motivação para praticar o ato violento pelo perpetrador e, segundo, o contexto social reconhece o ato como violento comportando uma dimensão ética e uma dimensão histórica, pois o que é reconhecido como violento, muda de acordo com o contexto e a história.

Para MARTIN-BARÓ (1997), o que é considerado como ato violento em determinado momento histórico traz impresso os sinais deixados pelos conflitos sociais existentes na sociedade. E para compreendê-lo, do ponto de vista da significação psicossocial das ações violentas ou agressivas, a compreensão do fato passa pela justificação oferecida em face do mesmo. Esta justificação tem que ser analisada no marco dos interesses e valores reais que caracterizam cada sociedade ou grupo social.

O autor propõe que, ao analisar a violência, é preciso distinguir quatro elementos. O primeiro seria **a estrutura formal do ato**. Como totalidade de sentido, todo ato de violência tem uma configuração caracterizada pela aplicação do excesso de força sobre uma pessoa, grupo, ou instituição, podendo constituir-se em **violência instrumental**, ou seja, aquele ato realizado como meio para chegar a um objetivo diferente ou a **violência terminal**, ato realizado por si mesmo, o ato buscado como fim. No entanto, entre os seres humanos predomina a violência instrumental. O segundo elemento que deve orientar a análise da violência é **a equação pessoal**, que diz respeito ao particular caráter da pessoa que realiza o ato e o terceiro aspecto seria o **contexto possibilitador**, ou seja, tanto o desencadeamento como a execução da ação violenta requerem um contexto propício; pois; para que se realize

o ato de violência este deve ser aceito socialmente e comumente esta aceitação está expressa nos valores e normas formais ou informais que a indicam. Temos que distinguir entre dois tipos de contextos: um amplo, social e um mais imediato, situacional. O último elemento a ser considerado para orientar a verificação de ações de violência é **o fundo ideológico**. Esse aspecto nos remete a uma realidade social configurada pelos interesses de classe, na qual existem valores, regras, rotinas institucionalizadas e racionalizações que determinam as justificações para a existência da violência. A racionalidade da violência concreta, pessoal ou grupal tem que ser historicamente referida na realidade social em que se produz, pois é à luz dessa realidade que os resultados conseguidos com tal conduta mostram seu sentido e são legitimados por parte de quem dispõe de poder para tal.

Como vimos acima, esses fatores contribuem para situarmos a violência de forma mais ampla e não de maneira a considerá-la circunscrita no indivíduo que praticou o ato de violência. Ela é construída socialmente, no sentido em que cada ordem social estabelece as condições em que se pode produzir a violência de forma justificada. Se estas possibilidades vão se materializar ou não dependerá das circunstâncias sociais em que se encontram os indivíduos e das exigências particulares que cada um enfrentará no decorrer de sua vida. Esse processo de construção também depende de quatro fatores a serem considerados.

1° - **O agente da ação violenta** tem que ser considerado como um agente legítimo, visto que o poder estabelecido lhe dá esse poder. Para diversos agentes sociais em nossa sociedade é outorgado o direito ao uso da violência nas suas relações sociais. Como exemplo, podemos citar pais, cuidadores de crianças,

professores, agentes policiais *etc.* A forma hierárquica da organização familiar e o poder socialmente concedido aos pais ou cuidadores das crianças para educar por meio da violência ainda é muito presente em nosso cotidiano. São comuns os castigos, os açoites que muitas vezes beiram à tortura.

Nas instituições escolares a disciplina é a tônica, e até bem pouco tempo, os açoites os castigos físicos eram aceitos como forma de disciplinamento. Gradualmente estes estão sendo eliminados, mas outras expressões da violência permanecem, por exemplo, o silêncio como forma ideal para o aprendizado, a hierarquia nas relações ensino aprendizagem, chegando às exclusões de diversas ordens que ocorrem no sistema de ensino.

Quanto aos policiais e outros agentes sociais treinados para reprimir, são pessoas que encarnam em si o poder legitimado socialmente para incrementar a repressão, tanto pública como privada. O abuso da violência nas relações são pautadas pela barbárie e violação constante dos direitos humanos e o direito à vida.

2° - **A vítima** ao ser considerada no processo de construção social da violência percebe-se que quanto mais baixo seu *status* social ou grupo ao qual pertence, mais facilmente se aceita a violência contra elas. Tomando para discussão os exemplos citados anteriormente, socialmente aceita-se que pais agrida seus filhos com a desculpa de educá-los; que o professor exija silêncio absoluto ou expulsa os alunos da sala de aula; que o sistema educacional os exclua; que os policiais repreendem, com bombas e cacetetes, os grevistas, os sem terra ou os indivíduos em conflito com a lei.

3° - O **grau de dano** produzido na vítima é um outro fator a ser considerado; pois, quanto maior o dano causado, mais justificado terá que aparecer o uso da violência.

4° - A **situação** em que se produz o ato de violência. Quando uma pessoa se defende de uma violência cometendo outra, resulta mais justificável que um ato violento buscado por si mesmo. Em situação conflituosa entre pais e filhos na quais estes se rebelam contra a autoridade é justificado socialmente o uso da violência para conter a rebeldia. Também em situações nas quais os alunos põem em questionamento o uso da autoridade do professor, da escola e do sistema, idem. Igualmente é justificada a violência contra os trabalhadores que reivindicam seus direitos; contra os sem-terra que buscam a igualdade de propriedade; situações em que indivíduos em conflito com a lei têm sua liberdade privada e por determinados motivos rebelam-se, o uso da violência para contê-los é aceito por grande parte da população.

As questões discutidas acima nos impelem a refletir que cada estrutura social configura as formas de relações socialmente aceitas. Ao analisar a violência do ponto de vista psicossocial, não podemos reduzi-la às questões de ordem econômica e política, visto que, cada forma de organização social vai configurando o caráter de seus membros; se estes vão ou não lançar mão da violência nas suas relações sociais, dependerá entre outros fatores do grau de institucionalização da violência presente no cotidiano de determinada sociedade.

A estreita vinculação entre justificação da violência e interesses sociais dominantes mostra que a violência não é medida por si mesma e sim por seus

produtos. Justifica-se a violência que favorece os próprios interesses que, no interior de uma ordem social estabelecida, significa apoio aos interesses dominantes. Para Martin-Baró (1997) o ser humano é sujeito à violência e à agressão como possibilidade nas suas relações sociais; possibilidade que tem se constituído em processo histórico referendado socialmente pelo conjunto dos homens. Materializar ou não esta possibilidade depende das circunstâncias sociais. Temos que atentar para o fato de que a violência desumaniza a vítima que é privada de sua liberdade e de sua dignidade, instrumentalizada como objeto a serviço de interesses alheios ou eliminada como um obstáculo a esses interesses. O agente se desumaniza porque ao tratar desse modo os outros, submete-se e escraviza-se aos interesses que exigem a desumanização dos outros.

Em estudos sobre obediência à autoridade, os clássicos experimentos de MILGRAM (1974) mostraram o efeito das ordens do experimentador na predisposição das pessoas a administrar choques elétricos em outros. Os sujeitos estimulados a prosseguir pela ordem de um líder, aplicavam choques cada vez mais intensos, do que aqueles que não recebiam ordens para tal. O fato da responsabilidade poder cair sobre um mandante faz com que os sujeitos obedeçam cegamente.

Essa é uma análise fundamental para podermos realizar o trabalho com educadores agressores, em decorrência das dificuldades que esta atuação apresenta. E também, em virtude de estarmos preparados para defender a vítima e culpar o agressor, não levando em consideração os determinantes que reproduzem o

ciclo da violência. Não estamos aqui, defendendo a impunidade para o agressor, mas que sejam discutidas com eles as formas não - violentas de se educar.

Enfim, como já mencionamos anteriormente, a violência é desumanizadora por si mesma. Para compreendê-la na perspectiva psicossocial, MARTIN-BARÓ (1997) aponta cinco passos, nos quais ele resgata pressupostos importantes discutidos em outras abordagens e acrescenta a questão da historicidade dos fenômenos e as determinações sociais e econômicas. São eles:

**1 - A abertura humana a violência.** O ser humano é um ser aberto à violência como possibilidade de comportamento que tem sua base na configuração de seu próprio organismo – só o humano pode usar a força e a si mesmo como força. Se estas possibilidades se materializarão dependerá das circunstâncias sociais em que se encontram os indivíduos e das exigências particulares que cada pessoa tenha que confrontar em sua própria vida.

**2 - O contexto social da luta de classes.** É importante para nossa análise, sobretudo para entender o sentido de sua justificação e, por conseguinte, determinar seu caráter. Em cada momento, o ordenamento social existente constitui o produto do balanço de forças sociais. Isso constitui um estado de violência dominadora de poucos sobre muitos; dos poderosos sobre os impotentes, que denominamos de violência estrutural e que tem sido denunciada como uma “ordem” estabelecida. A violência estrutural não se caracteriza somente por uma inadequada distribuição de recursos disponíveis que impedem a satisfação das necessidades básicas da maioria, mas também se caracteriza por um ordenamento dessa desigualdade opressiva, mediante uma legislação que ampara mecanismos de distribuição social

de riqueza e estabelece uma força coercitiva para manter o respeito aos dominantes. O sistema fecha assim o ciclo de uma violência justificando e protegendo aquelas estruturas que privilegiam uma minoria a custas dos demais. Aqui temos a oportunidade de classificar como violentas as políticas públicas que não proporcionam moradia, escola e saúde para todos *etc.*

**3 - A elaboração social da violência.** No marco da ordem estabelecida, cada grupo e cada pessoa vai elaborando sua identidade e escrevendo sua biografia. O processo de sociabilidade, mediante o qual os indivíduos chegam a ser pessoas humanas e membros de uma sociedade, supõe a apropriação das exigências do sistema imperante. O controle social constitui essa violência interiorizada para cada pessoa, o que leva a direcionar seu desenvolvimento por um caminho e não por outro; e na medida que o ordenamento interiorizado das exigências sociais apropriadas requer a submissão das pessoas a uma ordem opressiva que os aliena e desumaniza, o processo de sociabilidade constitui um mecanismo de violência institucional. Um dos principais valores que regem a vida cotidiana dos indivíduos é o individualismo que vem ligado a outro valor característico de nossa sociedade a competência. O desenvolvimento da competência como arena para a maior parte das atividades próprias da vida social, desemboca na utilização da força, na violência estratégica contra os rivais idealizados ou reais. É inegável que se exacerbou essa forma de se relacionar e a forma de organização capitalista é uma fonte inesgotável dessa ampliação, pois, a propriedade privada trouxe, como consequência, a maximização da alienação.



**4 - As causas imediatas da violência.** Parece razoável que certos comportamentos violentos são desencadeados pela raiva; por ressentimento ocasionados pelas frustrações de aspirações ou de objetivos concretos; pelos estímulos ambientais, ou pela disponibilidade de poder para realizar atos de violência; a pressão grupal e o convencimento de seu valor como instrumento para chegar a um fim.

**5 - A institucionalização da violência.** A violência pode institucionalizar-se como um dever de consciência, como demonstraram os experimentos de MILGRAN (1974). A confiança cega nas instituições e sua contribuição para o bem da sociedade têm levado muitos indivíduos a praticarem atos de violência e tortura contra seus semelhantes.

As contribuições fundamentais que a perspectiva psicossocial nos oferece para analisarmos a violência são: 1-) poder situar a possibilidade do homem de agir por meio da violência como condição social e historicamente construída e como produto das relações sociais entre os homens; e 2-) de diferenciá-la da agressão, que naquela perspectiva teórica é considerada um dos temperamentos que para SMIRNOV *et al* (1960) estes representam um dos três grupos<sup>3</sup> de propriedades psíquicas sobre as quais se desenvolvem as diferentes propriedades da personalidade.

De acordo com MARTINS (2001) os temperamentos são:

As qualidades naturais que sustentam o aspecto dinâmico da atividade psíquica do indivíduo, ou seja, representam seus aspectos mais estáveis, biologicamente arraigados e muitas vezes herdados... Entretanto, pela própria natureza social do

---

<sup>3</sup> Segundo Smirnov e outros (1960) as propriedades da personalidade podem ser organizadas em três grupos, ou seja, propriedades referentes ao temperamento, às capacidades e aptidões e ao caráter.

homem, à esta disposição inata, fundada na individualidade, entrelaçam-se inextricavelmente as experiências e reações básicas da pessoa à vida. Esta compreensão demanda o rompimento de uma conexão ilusória entre o inato e imutável, imprescindível quando se trata do temperamento (MARTINS, 2001, p. 116).

Para o rompimento da conexão inato – imutável quando se trata de temperamento um dos caminhos seria a superação da concepção de natureza humana em direção à uma concepção histórica social da construção do indivíduo, visto que para esta teoria, o homem é um ser em constante transformação. Neste sentido, as pré-disposições inatas são passíveis de transformação por meio do processo de sociabilidade. Concluindo, se compreendermos, que a agressão e a abertura do humano para agir por meio da violência, são condições sociais e históricas, engendradas nas relações entre os homens, é possível combatê-las, por meio de processos educativos nos quais a ênfase recairá na construção de relações que prescindam do uso da violência e na expressão da humanidade.

## 2. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

---

### 2.1 Das políticas públicas de enfrentamento à realidade atual

Durante a década de 1980 e 1990, as estatísticas sobre violência nas escolas demonstravam o seu aumento, o que causam grande desconforto político, tendo gerado pânico na população, que passou a reivindicar políticas públicas para o enfrentamento do fenômeno. No entanto, a primeira iniciativa não partiu do MEC, mas do Ministério da Justiça, que verificava o aumento do índice de criminalidade entre jovens. Não temos como objetivo avaliar essas propostas, nem ser abrangentes, mas sim a intenção de ilustrar que muitas iniciativas estão, desde então, em desenvolvimento, buscando contribuir para que as relações sociais, e principalmente as que se desenrolam no âmbito das escolas, prescindam do uso da violência <sup>4</sup>.

De acordo com GONÇALVES E SPÓSITO (2002), num primeiro momento, duas iniciativas advindas do Poder Público, com objetivo de diminuir a violência escolar, foram utilizadas. Uma delas, em âmbito estadual, tornou obrigatória, por decreto do poder executivo, a abertura das escolas nos fins de semana, para uso da população, em atividades de lazer, cultura e esporte. Já a outra iniciativa, vinda da Secretaria Municipal de Educação – gestão Mário Covas (1983/1985) – estabeleceu o projeto “Fim de Semana”, que propunha o uso dos espaços escolares, nos fins de

---

<sup>4</sup> Para saber mais sobre redução de violência nas escolas: Formato Documento Eletrônico (ISO) GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cad. Pesqui.* [online]. mar. 2002, no.115 [citado 04 Janeiro 2006], p.101-138. Disponível na World Wide Web:

semana, com atividades envolvendo professores, alunos, grupos organizados da comunidade e moradores do bairro. O projeto incentivava a adesão das unidades escolares, oferecendo, àquelas que decidissem dele participar, o material necessário para o desenvolvimento das atividades.

Posteriormente, a Secretaria Estadual de Educação, de 1989 a 1992, convencida de que as medidas tradicionais (gradeamento, vigilância e policiamento) não eram suficientes, nem atingiam pontos centrais do problema, criou o "Projeto Pela Vida, Não À Violência", que foi desenvolvido por equipes regionais, auxiliadas por uma equipe de apoio multidisciplinar, composta por assistentes sociais, psicólogos, educadores e advogados. Visando à concretização da cidadania, o projeto assumiu como procedimentos básicos: ouvir todos os segmentos envolvidos, em especial os alunos; explicitar as contradições existentes; trabalhar as contradições internas; trabalhar as relações humanas; organizar comissões para aprofundar as discussões sobre violência e sobre a segurança possível; abrir as escolas para dentro e para fora, fazendo funcionar efetivamente suas estruturas democráticas.

A experiência do Projeto "Pela Vida, Não à Violência" mostrou que é possível administrar a violência, mantendo-a em patamares que ofereçam um mínimo de tranquilidade para o funcionamento da rede pública de educação. Os métodos adotados pelo projeto permitiram que se ampliasse o elo da escola com a comunidade em atividades como reforma da escola em mutirão, abertura da escola

em fins-de-semana para atividades culturais, esportivas e comunitárias; cursos de primeiros socorros e debates sobre temas de interesse da comunidade relacionados à violência. A partir da ampliação da ligação com a comunidade, as queixas de violência foram reduzidas. O projeto conseguiu avanços na integração de crianças e jovens afastados da escola pelos mecanismos de exclusão. Não só puderam participar de atividades no espaço da escola (fanfarra, painel de exposição de trabalhos, sala de leitura aberta a jovens da comunidade) como receberam orientação nas questões relativas a trabalho. Para parte desses alunos, encaminhou-se o seu retorno à escola.

No âmbito estadual, a formulação de programas dirigidos para a questão da violência volta a ocorrer, em São Paulo, de forma mais sistemática, a partir de 1998, configurando tipos diversos de ação que buscam oferecer, tanto no interior da burocracia escolar como na base da escola, alternativas ao senso comum, que se constroem em torno da necessidade de maior segurança e de recursos humanos da polícia nas unidades escolares. No entanto, esses programas ocorreram em um quadro de amplas medidas tomadas pela Secretaria de Educação do Estado – SEE – de reestruturação da rede escolar, o que suscitou reações negativas por parte significativa do magistério, representado pelo seu sindicato. Criticaram-se o tom fortemente impositivo das reformas, a falta de preparo dos professores e a permanência das condições precárias de trabalho.

É nesse clima que o projeto “Comunidade Presente” entra em execução, na cidade de São Paulo, em 1998, erigindo a questão da violência como foco de suas ações. Propõe-se a "sensibilizar e instrumentalizar assistentes técnico-

pedagógicos – ATPs –, diretores, professores, funcionários, pais e alunos, para que as escolas sejam espaços de exercício de participação e de organização dessa comunidade". O programa foi implementado em 1998, em 89 diretorias de ensino, envolvendo um total de 715 escolas de todo o Estado de São Paulo. Além da permanência de cerca de 80% dessas unidades, o seu raio de ação ampliou-se, atingindo 1.158 unidades no ano 2000. A proposta pretende trabalhar com as unidades escolares. A fim de:

...possibilitar que o espaço público seja apropriado de maneira saudável pela comunidade, o presente Projeto propõe-se a colaborar com a dinamização das APMs, Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis que atuarão, com a legitimidade que lhes é conferida, na administração dos recursos humanos, físicos e financeiros da escola (São Paulo, S.E.E., 1998).

Buscando abordar o tema da violência tendo em vista sua superação, o programa introduziu uma nova orientação denominada "cultura pela paz", em que os temas da cidadania, participação e gestão democrática são eixos fortes que devem alicerçar a ação das unidades escolares empenhadas em construir seus próprios projetos.

O maior desafio, reconhecido por seus organizadores, é conseguir que as atividades do programa se mantenham articuladas ao projeto pedagógico das escolas e que continuem existindo após a fase de sensibilização. O programa abriu mais espaço para a participação dos alunos, implicando ampla revisão das relações de autoridade e das formas de gestos dos conflitos que caracterizam as ações cotidianas das unidades e de seus atores.

No segundo semestre de 1999, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo lança o projeto “Parceiros do Futuro” em, amplamente divulgado pela imprensa, e que busca desenvolver:

Ações que promovam, entre os jovens, a solidariedade, o respeito à pluralidade e um convívio social mais justo e ético". As escolas que aderissem ao programa seriam transformadas "em núcleos de convivência comunitária capazes de congregar crianças e adolescentes, pais, moradores de bairro e líderes comunitários em torno de atividades que atendam ao interesse desses segmentos, desenvolvidas nos finais de semana (São Paulo, SEE 1999).

Assim, o projeto estimularia a formação de um núcleo gerador de ações, inicialmente localizado na escola, que deveria tender para a autonomia, de modo que enraizasse na vida do bairro, abrindo-se para ações de interesse dos segmentos. No que diz respeito a abrangência, o programa atingiu, no segundo semestre de 2000, 115 unidades da região metropolitana de São Paulo consideradas, pelos órgãos técnicos, como áreas de risco social.

As principais atividades realizadas pelo projeto foram palestras: cursos na área cultural, oficinas, apresentações de grupos de dança, competições esportivas e estímulo à criação de grêmios. Cada escola, com seus espaços ocupados nos fins de semana, funcionaria como "pólo" irradiador do projeto, aglutinando cerca de dez unidades circunvizinhas. As avaliações preliminares indicam que o público majoritário que frequenta o programa é constituído pelos alunos da escola.

Outro projeto que vem ganhando espaços na luta contra as relações de violência nas escolas é o programa “Escola da Família”, criado em agosto de 2003, numa parceria da Secretaria Estadual de São Paulo e Universidades. A escola pertence à comunidade e o projeto educacional não se encerra na sala de aula. Por

isso, é importante os pais estarem perto dos filhos. A educação de um aluno acontece no dia-a-dia, na relação que ele tem com o pai, a mãe, a igreja a que ele vai, com os amigos. O projeto estimula a proximidade dos pais com a direção da escola e com os educadores, tornando assim mais fácil o processo educativo. O projeto atingiu 2 mil participações durante o primeiro fim de semana, em agosto de 2003. Esse número saltou para 7 milhões de participações no final daquele ano. Em 2004, contava com 82 milhões de participantes. Isso mostra que os pais estão se acostumando a freqüentar a escola de seus filhos.

Os acertos do projeto devem-se principalmente ao envolvimento dos educadores, como voluntários. Mas há também outras razões. Nas regiões onde há espaços de lazer, as escolas passam a ser um lugar de convivência, podendo os participantes do programa praticar esporte, participar de atividades culturais e de cursos de capacitação profissional. A escola desenvolve sua metodologia dentro de quatro grandes áreas: cultura, esporte, geração de renda e saúde, não havendo uma proposta única, diversificando-se, assim, o que se oferece para a comunidade. As 5 mil escolas da rede estadual abrem suas portas no fim de semana. Não há nenhuma experiência similar no Brasil. Conta-se com a participação de jovens universitários. O estado criou um programa que possibilita ao jovem cursar uma faculdade. Pagam-se 50% da mensalidade e a universidade arca com o restante. Em contrapartida, o universitário ajuda a escola estadual a ser melhor, participando das atividades.

Outra experiência que vem ganhando visibilidade é a do observatório de violências nas escolas – Brasil é um projeto da UNESCO – Brasil com a Universidade de Brasília, em parcerias com diversas instituições, e que tem, como



objetivo principal, potencializar ações (pesquisa e intervenção) desses parceiros junto às escolas em relação ao diagnóstico, monitoramento e enfrentamento, assim como na prevenção das múltiplas manifestações de violência e discriminação. Busca também estabelecer uma rede dinâmica de interação entre os diferentes interessados, como: pesquisadores, educadores em geral, pais, alunos e todas as pessoas que tenham preocupação com a violência nas escolas e com a constituição de uma cultura de paz. Assim sendo, representa um espaço de articulação entre os principais atores sociais da educação, a fim de potencializar as ações existentes, assim como elaborar novos projetos coletivos com base em diagnósticos regulares da situação nas escolas.

O Observatório tem desenvolvido parcerias que garantem a aplicação de seus objetivos específicos, que são: articular os diversos projetos de diferentes parceiros que poderão ajudar no enfrentamento e na prevenção da violência nas escolas, conjuntamente com famílias e comunidades; prestar serviços aos diversos setores da sociedade, especialmente às escolas, por meio de formas de intervenção na realidade, unindo a pesquisa e as ações; captar recursos para ações consideradas necessárias e não-cobertas por um dos projetos; fortalecer a capacidade de auto-diagnóstico das escolas em relação à violência ocorrida no seu âmbito; promover a construção de uma “cultura” contra a violência nas escolas; contribuir para a elaboração de políticas públicas de prevenção e de enfrentamento; acompanhar e avaliar políticas públicas para a juventude, com ênfase na prevenção e no enfrentamento do problema.

A cidade onde desenvolvemos nossa pesquisa conta com 51 escolas estaduais. Estatísticas apresentadas pela Polícia Militar local, em novembro de 2005, apontam que, em 2004, foram atendidas 61 ocorrências de violência nas escolas e que, até outubro de 2005, foram 34 casos atendidos, apontando para uma redução das notificações. Essas oscilações nos dados, que ora diminuem, ora aumentam, estão relacionadas com os programas e eventos de enfrentamento desenvolvidos pelas unidades, ou por projetos de políticas públicas como estes descritos acima.

Apesar das iniciativas relatadas, o quadro geral ainda é alarmante. Em “Pesquisa Nacional sobre Violência, AIDS e Drogas nas Escolas”, realizada pela UNESCO em 2001, foi solicitado que se marcassem com um X os lugares onde ocorre maior número de casos de violência: as dependências da escola, rua em frente e o entorno da escola somam 77% dos locais apontados pelos alunos, sendo 71% apontados pelo corpo técnico – pedagógico do Estado de São Paulo.

Outros dados da referida pesquisa que julgamos relevantes dizem respeito ao aumento da violência entre os jovens em geral, no ambiente interno da escola, onde os professores indicam a existência de ameaças. Também se observam que os alunos reagem incentivando, quando há episódios de brigas, e que a maioria se vinga com o auxílio de colegas.

Ao focalizar a vitimização pela violência, também se observa que os alunos, em geral, são as vítimas mais constantes. Seguem os professores e os funcionários/diretores, estes últimos com média muito semelhante à dos grupos

discriminados. A violência física é a que mais atingiu todos os grupos de vítimas, seguida da violência contra o patrimônio e, por último, a violência verbal <sup>5</sup>.

Enfim, o quadro da situação atual não é confortante e demonstra que ainda temos muito de pesquisar/intervir para a superação da violência nas escolas, pois assim como há interesses/grupos promovendo a discussão para superá-la, há outros desencadeando o seu aumento, como demonstrou a pesquisa acima. Os alunos foram e continuam sendo a maioria das vítimas, seguidos daqueles que um dia sonharam educá-los.

Muitos pesquisadores têm dado a sua contribuição para a discussão do problema. Apresentaremos a seguir a revisão de literatura que realizamos para nos situarmos sobre o tema. Não fomos exaustivos e tentamos contemplar os estudos que nos auxiliaram a refletir sobre o nosso problema de estudo.

## **2.2 Revisão de Literatura**

A violência nas escolas vem assustando professores, alunos, funcionários, pesquisadores e até governantes. A imprensa, a qualquer ato de violência nas escolas, não tarda em publicar grandes manchetes; no entanto, o espaço dado aos estudos sobre esse problema é sempre ínfimo.

A escola, ora vista como berço da violência, ora vista como abrigo, local seguro, tem aparecido nas representações populares, e mesmo nas representações

---

<sup>5</sup> Tabelas, Gráficos e maiores detalhes sobre a pesquisa consultar: 1- Waiselfisz, Julio Jacobo. Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil, Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004, p. 141. 2 - Abramovay, Miriam; Rua, Maria das Graças. Violência nas escolas, Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002, p. 253 e 254.

da mídia, como espelho da sociedade, ou seja, caótica, abandonada pelas políticas públicas, ou seja, um espaço para disseminação de drogas, violência, *etc.* Entendemos que a escola, como instituição de formação, passa por um momento social e político complexo, mas seu papel nesta sociedade não se esgotou, ela ainda respira. Grande parte dessas representações de caoticidade são apenas representações, exacerbadas pela mídia e por políticas públicas de educação que têm garantido mais recursos para sua destruição do que para sua construção! <sup>6</sup>

Como também, por movimentos que:

...insistem em ressaltar o papel do professor como “missionário” da educação, esvaziando todo o sentido político e ideológico da educação, despolitizando sua práxis, e tirando qualquer obrigação dos poderes instituídos com a Educação e transferindo aos professores... (REIS, 2003, p.60).

É por esses e outros motivos que enfatizamos ser necessário que estudos em relação à violência nas escolas possam ser uma contribuição para discussão do papel da Educação nesta sociedade, evitando a satanização de alguns setores e da própria escola pública, que tem sido o alvo mais freqüente da mídia, como também das críticas da sociedade, o que faz com que muitos professores se afastem dela ou mesmo não queiram ir para ela.

---

<sup>6</sup> Vide votação da Lei de Diretrizes Orçamentárias do Estado de São Paulo, em julho de 2004, em que o governador não apresentou aumento de verba para a Educação Pública do Estado em nenhuma das suas esferas: fundamental, secundária, técnica e universitária. E, em 2005, apesar da aprovação, pela Assembléia Legislativa do aumento, este foi vetado pelo Poder Executivo, embora estudos demonstrem a necessidade do aumento de verbas para contratação de professores e funcionários, em razão das aposentarias e do crescimento da oferta de vagas, melhoria das condições de infra-estrutura, bem como para o desenvolvimento de projetos nas escolas contra violência, drogas *etc.*

A seguir, apresentaremos algumas contribuições, por meio de estudos realizados sobre a violência nas escolas, que nos possibilitaram ampliar a discussão sobre o tema.

### **2.3 O que pode ser considerado como violência nas escolas**

Um balanço que apresenta os estudos sobre a relação violência e escola no Brasil, após 1980, realizado por SPÓSITO (2002), no qual a autora examinou os raros diagnósticos quantitativos em torno do tema, bem como a produção de dissertações e teses, explicita que a produção literária da época ainda estava em construção. E constitui tema de pesquisa e de debate no espaço público, em decorrência do processo de democratização iniciado nos anos 80.

Em relação às temáticas das pesquisas, no período de 1980 até início de 1990, a violência nas escolas era examinada em virtude de um conjunto significativo de práticas escolares inadequadas, e como um dos aspectos que a caracterizavam na sociedade contemporânea. Este segundo fator era comum em pesquisas que analisavam a dinâmica de escolas situadas em áreas sob influência do tráfico de drogas ou do crime organizado. Um pequeno conjunto de trabalhos visava entender o comportamento dos alunos como forma de sociabilidade marcada pelas agressões e pequenos delitos, caracterizada como incivilidade, que se origina na crise do processo civilizatório da sociedade contemporânea.

Nos primeiros anos da década de 1980, observou-se certo consenso em torno da idéia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas de elementos estranhos. Normalmente esses estranhos eram os moradores dos bairros periféricos,

aos quais eram atribuídas condições de marginais e delinqüentes. A concepção da violência era expressa nas ações de depredação do patrimônio público, ou no medo da invasão dos prédios por adolescentes sem vínculos com a unidade escolar. Como resposta, buscava-se uma instituição mais aberta, menos autoritária em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos no sistema de ensino. Discutia-se, dessa maneira, uma forma de gestão mais democrática, com a participação de pais, alunos e demais usuários na tomada de decisões. No entanto, o paradigma para enfrentamento do fenômeno era o da segurança.

Num outro conjunto de pesquisas analisado, ainda por SPÓSITO (2002), a violência escolar passa a ser observada nas interações de grupos de alunos, o que a caracteriza como um tipo de sociabilidade entre os pares, ou de jovens com o mundo adulto. A análise do fenômeno estava se tornando mais complexa. Verificou-se que as ocorrências estavam presentes em diversas cidades do país, não sendo mais restritas às grandes capitais. Evidenciou-se, também, que o fenômeno estava presente tanto em escolas de caráter disciplinar rígido quanto em escolas permissivas e desorganizadas. Percebeu-se ainda que, com o aumento do policiamento nas escolas, diminuíram-se as depredações, mas se observou um aumento das brigas físicas entre os alunos. Esse período foi marcado por iniciativas preocupadas em reduzir a violência nas escolas. Nesse sentido, surgem muitas parcerias entre os governantes e ONGs, tendo sido as propostas de ação mais voltadas para o cunho educativo, centrando o foco em torno das políticas sociais.

Na década de 1990, de acordo com SPÓSITO (2002), os levantamentos apresentaram uma peculiaridade, tornando-se mais freqüentes os grandes *surveys*<sup>7</sup> que se realizavam com jovens moradores de capitais. Naquele período, a violência começou a atingir os setores médios, o que impulsionou as pesquisas sobre condutas violentas de jovens. Embora os atos considerados de vandalismo continuassem a aparecer nos dados, o que passou a ocorrer, com mais freqüência, foram as agressões interpessoais, entre elas, as contra os professores. O balanço apresenta que, a partir da segunda metade dos anos 1990, dados de pesquisas realizadas no Rio de Janeiro trouxeram questões importantes para a compreensão das relações entre a violência e a escola, apontando, principalmente, a influência do aumento da criminalidade, do tráfico de drogas, das disputas entre gangues, da insegurança sobre os alunos e da deterioração das relações intra-escola.

A partir do ano 2000, as pesquisas começaram a se diversificar quanto às suas temáticas. Houve uma inovação, tendo-se começado a investigar a forma de constituição da identidade dos adolescentes que experimentavam a violência no seu cotidiano. Neste período, são originados estudos sobre a estigmatização provocada pela origem de moradia, o que coloca os adolescentes em situações ambíguas, levando muitos deles a tirar vantagens dessa situação, dispondo-se ao enfrentamento com os outros alunos, de forma que se impusessem pelo medo ou pela força.

---

<sup>7</sup> Dentre os estudos do tipo *surveys*, destacam-se: 1-) os realizados pela UNESCO em parceria com várias instituições de pesquisa sobre jovens no Brasil, a partir de 1997. Para mais detalhes, ver Waiselfisz, 1999, Codo, 1999 e Abramovay e outros, 1999; 2-) os realizados pelo ILANUD – Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente, 2000.

Observou-se, a partir desses estudos, que a violência na escola não é exclusivamente escolar, pois exprime uma espécie de afirmação, pela violência, do direito a ser reconhecido, em situações de extrema desvantagem, decorrentes do estigma.

Outro estudo importante desse período referiu-se ao quadro tenso das relações diárias e ao mal-estar que atingia tanto alunos como professores. LATERMAN, 2000, *apud* SPOSITO 2002, conclui que “não é possível afirmar que as incivildades se somam ou se transformam, ao longo do tempo, em crimes, como se fossem uma gênese daqueles acontecimentos mais graves” (p.151). No entanto, a autora ressaltou o fato de que os limites anti-sociais das condutas, sendo ultrapassados, facilitariam este indesejável avanço ao lado da afirmação da “ausência de poder” (seja da sociedade em geral, dos educadores, dos pais, dos valores) que a isso se opusesse.

Além do balanço das pesquisas apresentado por SPÓSITO (2002), outros estudos têm sido importantes para a discussão da violência nas escolas. Entre eles podemos citar CAMACHO (2001), que, em sua pesquisa “As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes”, lança um olhar sobre a vida escolar de adolescentes de segmentos da elite, enfocando a prática de violência contra seus pares. A autora pesquisou em escola pública e privada. O estudo foi quantitativo e permitiu constatar, que nas duas escolas investigadas, as ações socializadoras reforçam muito mais o aspecto pedagógico, como ler, escrever e dominar os conteúdos, do que a proposta educativa que inclui as relações sociais, deixadas em segundo plano.



Durante o estudo a referida autora, verifica que a escola não funciona como tradutora dos valores sociais, o que termina por permitir que idéias de discriminação e preconceito, por exemplo, invadam e se estabeleçam no espaço escolar. Na falta de alcance da ação socializadora, até o ambiente relacional promove o aparecimento de brechas que permitem aos alunos a construção de diferentes e antagônicas experiências escolares, dentre elas, a da violência.

SAUL (2004) desenvolveu dissertação de mestrado objetivando analisar as possíveis representações sociais da violência, centradas no contexto escolar de um grupo de adolescentes e pré-adolescentes de Cuiabá. Sua discussão revelou que os participantes da pesquisa constroem suas representações na interação com a família, com seus colegas nas escolas em que estudam e com a mídia. Nesse sentido, a televisão sobressai-se, enquanto veículo de comunicação, para tal fim. A mãe, aqui, aparece como a principal interlocutora para discutir sobre violência, e o professor, como figura ausente neste caso. Como significado da violência, destacou-se o comportamento agressivo que, no âmbito da escola, está representado pela violência gratuita, sem razão aparente. As agressões físicas e verbais configuram os tipos mais comum de violência. As representações sociais em relação ao papel da escola, para a maioria dos alunos, é que ela é para estudar e aprender e não uma arena de luta. A pesquisadora conclui, em seu estudo, que não existe violência, mas violências, com múltiplas e complexas raízes, e muitas faces.

Noutro estudo revelador para nossas pesquisas, SILVA (2004) teve como objetivo descrever e analisar os princípios, pressupostos e procedimentos de dois projetos considerados bem sucedidos no combate à violência nas escolas e verificar

se tais projetos implicam um plano de formação docente em serviço, se consideram as representações dos professores envolvidos e/ou exercem alguma influência sobre elas. O estudo revelou que a formação era um procedimento ausente na prática dos dois projetos investigados e que se faz necessário o desenvolvimento de estratégias para promover mudanças nas representações dos professores envolvidos, visto que poucos demonstravam acreditar na possibilidade de se reduzir a violência escolar e de se colocarem como principais agentes dessa mudança.

As pesquisas realizadas por PLACCO (2003/2004/2005), OLIVEIRA (2001), SILVA (2001), *et al.*, sobre representações sociais dos professores acerca da violência nas escolas, entre outros dados, evidenciam que os professores se sentem impotentes para enfrentar os danos causados por esses conflitos intra-escolares. Quando se investigam as causas dessa impotência, eles a localizam principalmente: nos motivos e histórias pessoais deles e dos alunos, centrando a “culpa” na má formação acadêmica para o exercício da profissão, nas relações familiares dos seus alunos e na excessiva presença da TV na vida cotidiana dos indivíduos, prejudicando sua formação. Outros conseguem pensar além dessas relações e apontam questões de ordem social, política e econômica, bem como também das políticas educacionais.

Outras temáticas também eram contempladas nos estudos sobre violência nas escolas, dentre os quais, a seguir apresentaremos os que discutiam mais especificamente esse tipo de problema.

### 2.3 O que pode ser considerado como violência nas escolas

CHESNAIS *apud* ABRAMOVAY e RUA (2002) resgata a discussão sobre as várias concepções de violência, referindo-se ao:

1-) **conceito de violência física**, que seria o equivalente empírico do conceito;

2-) **conceito de violência econômica**, resultante de atos de delinquência e criminalidade contra os bens;

3-) **conceito de violência simbólica**, que tem por foco a autoridade e possui forte conteúdo subjetivo.

PORTO e TEIXEIRA (1998) apontam que a violência nas escolas configura-se também como **violência simbólica**, expressa nas cópias e ditados utilizados para que as crianças fiquem quietas, e também na avaliação, utilizada não para acompanhar o processo pedagógico, mas como coerção e disciplinamento.

CHARLOT *apud* ABRAMOVAY e RUA (2002) classifica a violência escolar em três níveis:

**1º: Violência:** golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismos.

**2º: Incivildades:** humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito.

**3º: Violência Simbólica ou institucional:** compreendida como falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; a visão do ensino como um desprazer, que obriga os jovens a aprenderem matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher seus jovens no mercado de trabalho; as violências de relação de poder entre professores e alunos; e a negação

da identidade e satisfação profissional aos professores, com sua obrigação de suportar o absenteísmo e indiferença dos alunos.

CHARLOT *apud* ABRAMOVAY e RUA (2002) discute que se pode:

Finalmente concluir que um estudo sobre a violência e insegurança no meio escolar deveria considerar: I - os crimes e delitos tais quais os furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas, *etc.*, conforme qualificados pelo código penal; II – as incivildades, sobretudo conforme definidas pelos atores sociais; e III – sentimentos de insegurança ou sobretudo o que aqui denominamos sentimentos de violência resultantes dos dois componentes precedentes. (CHARLOT *apud* ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 69).

DUPÂQUIER *apud* ABRAMOVAY e RUA (2002) justifica a preocupação com os vários tipos de violência nas escolas, tanto pelo princípio dos direitos humanos (por parte das vítimas), como também por sua expressão e por seu crescimento, e inclui entre as manifestações nas escolas:

Violência contra os bens individuais (roubo e extorsões), contra a propriedade coletiva (vandalismo), violências verbais ou morais contra alunos, funcionários e professores e violências físicas. A autora afirma que a violência na escola deveria se ater a fenômenos com o sentido de uma transgressão brutal de ordem escolar e das regras da sociedade (DUPÂQUIER *apud* ABRAMOVAY e RUA, 2002, p.70).

Como se pode ver nas citações acima, não são consensuais as definições dos tipos de violência nas escolas, gerando certa dificuldade na sua classificação por tipos. AZEVEDO E GUERRA (2000), discutindo a questão da violência doméstica, referem-se a quatro tipos específicos de violência: **Violência física**, caracterizada como toda ação que cause dor física numa criança, desde um simples tapa até o espancamento fatal, representando um só *continuum* de violência; **Violência sexual**, que inclui todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre um

ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança, ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra; **Violência Psicológica**, quando se imprime medo, terror, pânico, coerção e outros tipos de relação que se expressam por suas características psicológicas, sendo de difícil identificação, uma vez que não deixa marcas visíveis; e a **Negligência**, que se configura quando pais ou responsáveis falham em termos de alimentar, vestir adequadamente seus filhos, não sendo tais falhas resultado das condições de vida fora do controle da família. A negligência pode também se configurar nas áreas de saúde, educação, *etc.*

Pensamos que, para organizar nosso trabalho, uma classificação seria possível, tendo como base o que será apresentado pelos participantes das entrevistas e da intervenção, no decorrer do trabalho. Acrescentaremos, às definições citadas à **negligência** que seria definida, como um tipo de violência na escola, como sendo aquela praticada pelos responsáveis pela política educacional e por aqueles responsáveis por sua aplicação, quando do não cumprimento dessas políticas.

#### **2.4 Contribuições para o estudo das múltiplas determinações da violência**

SANTOS (2001), em sua pesquisa sobre violência nas escolas, parte do reconhecimento de que houve uma profunda mutação na sociedade contemporânea, nos últimos vinte anos, o que ele caracteriza como realização de um capitalismo

tardio ou era do globalismo, nas quais as relações de sociabilidade passam também por mutações e processos de integração comunitária, além de fragmentação social, de massificação e individualização, de seleção e exclusão social. Como efeito dos processos de fragmentação e de exclusão, surgem as práticas de violência como norma social particular de amplos grupos da sociedade, presente em múltiplas dimensões da realidade social. Para o autor, o reconhecimento da violência nos espaços escolares parece um caminho fecundo. Esta leitura nos permite evidenciar que estamos em face de um conflito que coloca em risco a função, da escola, de socializar as novas gerações: “o que se percebe é a instituição escolar enquanto um locus de explosão de conflitos sociais em pelo menos 23 países, nos quais a questão da violência no espaço escolar foi considerada um fenômeno de sociedade”. (SANTOS, 2001, p. 107).

Esse autor nos chama atenção para a necessidade de estarmos conscientes, ao analisar o fenômeno da violência na escola, de que estamos em face de relações nas quais o aluno está desfavorecido em uma relação de poder, pois, ao contrário do que o senso comum enfatiza, criminalizando o infante, a violência produz vítima justamente entre as crianças e os adolescentes.

Devemos atentar para o fato de que nos deparamos com uma forma de violência na qual se dá a afirmação de poderes legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle aberto e contínuo. Força, coerção e dano em relação ao outro, como atos de excesso, presentes nas relações de poder – seja no nível macro do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais – vêm configurar

a violência social contemporânea.

Para SANTOS (1999):

A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea. (SANTOS, 1999, p.108).

Remetendo-nos à nossa forma de ler o fenômeno, percebemos que a vitimização da violência nas escolas recai sobre os partícipes do sistema pedagógico, alunos e professores/funcionários/diretores/família/ e, em esporádicos casos, recai no sistema social, entendido abstratamente. Essa revisão nos auxiliou a compreender que diversos são os determinantes da violência, o que nos possibilitou refletir sobre o fato de que a busca para a superação desse quadro circunscreve-se não só no âmbito do sistema pedagógico, mas também na sociedade que o gerou, visto que ele não existe isoladamente. Faz parte de um projeto social e histórico de uma determinada forma de organização social, que esta atual sociedade tem como princípio formar um homem que baste por si mesmo, que não se preocupe com os demais, que apenas saiba aproveitar as oportunidades de sucesso e consumir os bens produzidos pelo conjunto da humanidade.

A discussão acima nos remete ao capítulo sobre o conceito de violência, sua complexidade, e caráter social e histórico, bem como ao nosso problema de pesquisa, encaminhando-nos para uma reflexão sobre a formação de professores. Isto porque uma das possibilidades que vislumbramos, a fim de contribuir para o processo de superação das relações de violência, é a formação de professores, instrumentalizando-os para que, dentro dos limites de sua atuação, possam enfrentar

situações em que a violência se apresente. Sabemos dos diversos aspectos que devem ser levados em consideração, quando se propõe enfrentar a violência nas escolas, mas nossa tese é a de que o conceito de violência de que os professores se utilizam é fincado no biologicismo e na religiosidade, imobilizando-os para a ação. São também apropriações realizadas por meio de um processo de formação acadêmico alienante, que não deu conta de formá-los, para perceberem as múltiplas determinações dos fenômenos com os quais lidam, levando-os a sempre buscarem apenas culpados para as mais diversas situações.



### **3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENFRENTAMENTO DA SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**

---

---

É consenso, entre professores e pesquisadores, que precisamos dar respostas ao momento social. Ambos se referem à necessidade de transformações no âmbito da formação profissional de professores, para alcançarmos nossos objetivos. Gostaríamos de enfatizar que o nosso trabalho analisará a formação de professores com base no referencial teórico, mais especificamente da teoria da vida cotidiana, da pedagogia histórico crítica e histórico-cultural.

GATTI (2000), ao discutir educação/ensino, diz que pensamos em pessoas atuando com pessoas diretamente (na sala de aula) ou indiretamente (via tecnologia). O ensinar, diz ela, demanda um profissional especializado, com condições de envolver crianças e jovens mediante conhecimento, valores, atitudes de ajudá-los a se preparar para participar da criação de condições que permitam a continuidade da existência dos homens, em condições de qualidade cada vez melhores e partilhadas por todos.

Quando busca responder ao desafio proposto nessa questão, a autora acima citada considera que é necessário pensar em Educação levando em consideração os desafios socioeconômicos e culturais da atualidade e do futuro próximo. Nesse sentido, alguns aspectos precisam ser considerados nos diversos níveis e na formação de professores:

Precisa-se preparar para que se tenha condições de desenvolvimento de aprendizagens durante toda a vida, ou seja, criar habilidades de aprendizado contínuo;

flexibilidade é condição para que se possa realocar e redirecionar recursos, de modo a responder às exigências emergentes e às mudanças sociais;

flexibilidade em vários níveis: no currículo, na estrutura das instituições e departamentos, nas normas regulamentares; considerar e trabalhar aspectos ligados à socialização, à participação, à cooperação e integração; aquisição de uma base de domínio específico de conhecimento, que criará possibilidade de transdisciplinaridade; domínio ampliado de fatos, símbolos, algoritmos, conceitos e regras que são base de certo campo de conhecimento; utilização e construção de métodos heurísticos; utilização de procedimentos didáticos, estímulo e desenvolvimento de reflexão meta-cognitiva, o que implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e de habilidade de auto-regulação deste funcionamento, trabalhar com componentes afetivos, integrativamente aos cognitivos e meta-cognitivos, tais como atitudes, crenças, emoções ligadas a objetos e processo de estudo, bem como às práticas sociais e desenvolvimento de disposições em direção a metas, o que envolve sensibilidade a situações e inclinação para agir na direção de soluções (GATTI, 2000, pp. 91 e 92).

Finalmente, PLACCO (2000) referenda HERNANDEZ (1997) em sua reflexão sobre o modo como os professores aprendem e amplia essa discussão, propondo que “não é apenas questão de saber como os docentes aprendem, mas que condições eles têm, em sua escola, para integrar o aprendido às suas práticas cotidianas?” (p. 29).

Isso nos leva a refletir que o pensar sobre formação de professores não pode contemplar uma única dimensão desse formar, mas exige várias dimensões. O referido autor apresenta algumas que são fundamentais:

(...) **a dimensão técnico-científica** – o domínio de conteúdo não se restringe mais ao conhecimento consistente de uma área específica, exige que se articule com outros saberes e práticas, criando espaços para além das fronteiras disciplinares; **a dimensão da formação continuada** aqui entendida como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços

/atividades; a **dimensão do trabalho coletivo** e da construção coletiva do projeto pedagógico, trabalhar em cooperação, integradamente, considerando as possibilidades e necessidades da transdisciplinaridade, não é uma ação espontânea, nasce de processos de formação intencionalmente desenvolvidos; a **dimensão dos saberes para ensinar**, dimensão estreitamente ligada com a concepção de homem que se quer formar e tipo desejado de sociedade; a **dimensão crítico reflexiva**, fundamental em qualquer processo formativo, já discutido na proposta de (Gatti,2000). E, a **dimensão avaliativa** que se refere a capacidade avaliativa do professor em relação ao aspecto específico de sua prática pedagógica ou a aspectos valorizados pela escola (HERNANDEZ,1997, p. 30). Grifo nosso.

Outro aspecto enfatizado por GATTI (2000) e PLACCO (2002) é que as relações entre educação e formação de professores imbricam-se com: as necessidades educativas da sociedade e as transformações na concepção de Estado e suas relações com a sociedade civil, alterando políticas públicas para o setor social; o sistema universitário vigente; a função docente; o reordenamento do espaço profissional e de trabalho hoje posto para o professor; e finalmente, as transformações no mundo do trabalho, redefinindo o conjunto das profissões, criando para o professor novas exigências e um novo desenho de organização social e política, no qual se inscrevem as instituições educacionais.

As contribuições dessas autoras foram fundamentais para a implementação de nossa intervenção. Sinalizaram para que, ao elaborar o projeto, apresentá-lo e desenvolvê-lo, atentássemos para as questões apontadas pelas autoras, especificamente, levando em consideração a complexidade do sistema educacional brasileiro e seu reflexo concreto no cotidiano escolar.

### **3.1 A pedagogia histórico - crítica, a importância da escola para a formação do indivíduo - o trabalho educativo**

Muitos autores ligados à Educação, Pedagogia e Psicologia têm enfatizado a importância de as profissionais dessas áreas apropriarem-se de conteúdos críticos da educação, com o objetivo de dirigir sua prática para ações efetivamente transformadoras, na escola, e que possam ser ampliadas para a sociedade como um todo.

RAGONESI (1997) afirma que a apropriação de autores críticos da filosofia da educação é fundamental nesse processo e cita SAVIANI como um dos que devem ser considerados, em decorrência de sua proposta denominada pedagogia histórico-crítica. A autora afirma que:

Uma teoria crítica, por não perder de vista a totalidade histórica e social, pode apontar a relação entre os valores educacionais e as condições materiais subjacentes, situar a educação no processo de produção e reprodução do capital, contribuir para uma avaliação crítica da educação tal como se apresenta, bem como para a localização das tendências transformadoras já existentes (RAGONESI, 1997, p. 40).

VIOTTO (2005) salienta que a apropriação da filosofia, por parte dos profissionais que têm a escola como *locus* de trabalho, passa a ser elemento fundamental para a transformação da sua prática. Justifica que, ao ler a realidade considerando sua totalidade, a filosofia cria condições para que os sujeitos possam construir propostas mais contextualizadas e críticas, que consigam identificar as contradições, denunciar compromissos ideológicos e postular a necessidade de emancipação do homem na sociedade contemporânea.

Entendemos que seja necessária essa reflexão, principalmente neste momento, em que se acentua o discurso neoliberal para a educação, com características tais como: qualidade total, modernização da escola, produtividade, adequação do ensino à competitividade do mercado, fim último da Educação - em detrimento da apropriação - e objetivação do conhecimento socialmente elaborado pela humanidade.

KOSTIUK (1991) postula que:

Promover o desenvolvimento no âmbito da educação significa organizar a interação da criança com o mundo adulto e dos seus coetâneos, dar à criança elementos – de conteúdos e método – para que ela, por meio do saber científico, conheça a realidade sócio-cultural da qual é parte; forme concepções, conceitos; adquira habilidade para abstrair, generalizar, relacionar e deduzir; enfim, que esse saber mediatizado gere a curiosidade, a iniciativa, a independência na assimilação de novos conhecimentos (KOSTIUK, 1991, p.118).

O processo educativo, ao colocar a criança perante novos fins e novas tarefas, ao propor novas perguntas e procurar os meios necessários para respondê-las, conduz ao desenvolvimento. Essa dependência não é unilateral. A educação, por sua vez, serve-se do desenvolvimento da criança, do que ela já dispõe em termos de conhecimentos e capacidades. Desta forma, fica configurada uma relação de cumplicidade mútua entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, destacando-se que, no início, o primeiro tem a incumbência de provocar os demais. Portanto, a Educação tem um fim que não deveria fragmentar-se ou alienar-se em outro, como este a que estamos assistindo no atual momento neoliberal, pelo risco de subsumir-se na ideologia, o que favoreceria somente a reprodução da forma de organização

social, em detrimento do processo de hominização. Ainda de acordo com os autores citados anteriormente,

(...) o ensino deve considerar os desafios, as necessidades postas pelas mudanças sociais que se verificam em função das transformações no trabalho, promovendo as capacidades que a reconversão produtiva está solicitando; todavia, para além dessas necessidades imediatas, o ensino precisa tomar como parâmetro a reflexão, o questionamento, a compreensão da realidade social, das leis que a regulam. (KOSTIUK, 1991, p.118).

Muitos autores têm afirmado que algumas práticas e teorias da educação têm contribuído tão somente para a reprodução social.

SAVIANI (1986) já apontava que, durante muito tempo, as teorias não críticas conceberam a educação de forma independente da sociedade e reconheciam-na como instrumento de equalização social. Comenta o autor que essas teorias reconheciam a escola como responsável pela garantia, a todo indivíduo, da justiça e do direito de viver numa sociedade igualitária. Os teóricos das denominadas teorias não críticas pensavam a sociedade como harmoniosa e consideravam apenas a ação educativa ela, não levando em conta as determinações sociais do fenômeno educativo. Encontram-se, nesta vertente não crítica, a pedagogia tradicional, a nova/escolanovista e tecnicista.

As teorias críticas, segundo SAVIANI (1986), postulavam que não era possível compreender a educação senão pelos seus condicionantes sociais. Nessas teorias, já se evidenciava a dependência dela em relação à sociedade. No entanto, comenta ele, os autores dessas teorias chegam à conclusão de que a função da educação consiste na mera reprodução da sociedade, recebem, por isso, a denominação de crítico-reprodutivistas.

SAVIANI(1986) aponta BORDIEU e sua teoria do sistema de ensino como violência simbólica. Ainda lembra a teoria da escola como aparelho ideológico do estado, de Althusser, que enfatiza essa instituição como um instrumento de reprodução da ideologia dominante, perpetuando, em suas relações cotidianas, as relações de produção capitalistas, inculcando nos sujeitos escolares aqueles saberes próprios da ideologia dominante. Por último, o autor apresenta a teoria dualista de Baudelot e Establet como participante desse rol de teorias crítico-reprodutivistas.

Salienta SAVIANI (1986) que esse grupo de teorias, apesar de serem elas críticas, não avança na elaboração de propostas pedagógicas. Tais teorias propõem-se a explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como ela está constituída, enfatizando seu caráter reprodutivista. Não vêem elas possibilidades de a constituir-se de maneira diferente do que é na sociedade capitalista.

O aprofundamento dessas questões passa a ser tarefa fundamental de profissionais ligados à Educação e que buscam romper com modelos tradicionais de atuação, ao mesmo tempo em que buscam dar respostas às questões que têm, no contexto educacional, interferido nas relações de ensino-aprendizagem.

Esses profissionais, ao se apropriarem de uma visão crítica de educação, tendo a pedagogia histórico-crítica como escopo, poderão contribuir “para superar o poder ilusório das teorias não-críticas, assim como a impotência decorrente das teorias crítico-reprodutivistas”, e assim ajudar a desvelar as visões ideológicas impregnadas e cristalizadas no contexto educacional brasileiro. Dessa forma, estará sendo realizado um trabalho de conscientização que possa possibilitar a educadores

e educandos as “armas” capazes de permitir “o exercício de um poder real, ainda que limitado” para o enfrentamento da realidade (SAVIANI, 1986).

Atualmente, no Brasil e na maioria dos países latino-americanos, existe uma situação complexa, agravando-se a cada nova configuração política, relacionada à marginalidade presente no processo de escolarização, em que a maioria das crianças e jovens, sobretudo nas escolas públicas, não tem tido sequer condições mínimas de alfabetização. Têm sido eles relegados à condição de marginais da cultura, quando não são totalmente excluídos.

Este modelo de educação vem sendo amplamente discutido e criticado nos mais variados fóruns nacionais e internacionais, tais como o Fórum Mundial Social, organizado desde 2000, que, para discutir um modelo de Educação que poderia contribuir para a “criação de um outro mundo possível”, criou o Fórum Mundial de Educação. Esse tema vem sendo discutido nos encontros de educadores, nas universidades, como em tantas outras instâncias de discussão e debate sobre educação, tendo como objetivo a reflexão e a construção de uma proposta educacional efetivamente democrática, que possa possibilitar o avanço e o desenvolvimento dos educandos.

A pedagogia histórico-crítica, segundo SAVIANI (2003), pretende superar e desmistificar a ideologia presente no discurso que apregoa a força própria da educação na transformação social, enfatizando que, ao contrário:

(...) Faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social (SAVIANI, 2003, Prefácio da 7ª ed.).



É importante afirmar que a educação precisa avançar em direção a uma pedagogia que valorize os conteúdos escolares, pois aí se encontra a possibilidade de mudança tanto do sujeito quanto da realidade desses sujeitos, de maneira mais ampla. A medida que os educandos tiverem acesso aos conteúdos históricos, científicos, artísticos e culturais que foram acumulados pela humanidade, eles terão diante de si instrumentos fundamentais para implementar uma luta política rumo à superação das desigualdades presentes na nossa sociedade, de acordo com os seguintes autores: SAVIANI (1986, 2003); LIBÂNEO (2002); MEIRA (1997); OLIVEIRA & DUARTE (1987); VIOTTO (2005).

Segundo SAVIANI (2003), a pedagogia histórico-crítica empenha-se na defesa da especificidade da escola e na sua função especificamente educativa, pedagógica e ligada ao conhecimento. Neste sentido, concordando com o autor, afirmamos que é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo de forma que se valorizem os conteúdos para se consolidar um processo de aprendizagem significativo e transformador. Afirma SAVIANI (2000) que “Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa” (p.59).

SAVIANI (2000) defende a transmissão de conteúdos como fator preponderante na escola, pois:

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os

dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2000, p. 59).

GRAMSCI (1968), ao discutir a organização da escola e da cultura, afirma que precisamos pensar na transformação social partindo das próprias contradições existentes no sistema capitalista. Salaria ainda que precisamos construir uma escola em que, no bojo desse sistema, não mais se reproduza a ideologia dele, mas que se possibilite a definitiva elevação da consciência das massas oprimidas, do senso comum à consciência filosófica. Lembra-nos o autor que:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido o termo “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (...) A escola criadora é o coroamento da escola ativa (...) Na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, com uma consciência moral e social sólida e homogênea (GRAMSCI, 1968, pp. 122-124).

GRAMSCI (1968) ainda afirma que, além da tarefa de inserção do jovem na atividade social, a escola cria condições de expansão da personalidade desses sujeitos; isto quer dizer, propicia o avanço da consciência desses sujeitos, do senso comum à consciência filosófica, o que podemos identificar na seguinte citação desse autor, ao discutir a função da escola elementar:

Nas escolas elementares, dois elementos participavam na educação e na formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir o menino na “societas rerum”, ao passo que os direitos e deveres, para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a

concepção mágica do mundo e da natureza (...) do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista (...) A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna (GRAMSCI, 1968, p. 130).

É importante lembrar que, para GRAMSCI, citado por MOCHCOVITCH (1992), a elevação cultural das massas, com o objetivo primeiro de adequá-las à moderna sociedade capitalista, tem repercussões contraditórias, pois o:

Acesso aos códigos dominantes dos quais a alfabetização é o primeiro passo, o conhecimento de direitos e deveres, e a capacidade de exigí-los podem educar também para a transformação da ordem e não apenas para o conformismo e a adesão (MOCHCOVITCH, 1992, pp. 64 - 65 )

Portanto, encontra-se aí, nessa contradição, posta no próprio sistema de educação do modo de produção capitalista, o germe para a transformação dessa própria realidade, tendo em vista a superação desse modo de produção.

Também SAVIANI (2003) afirma que:

A passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 2003, p. 6).

É fundamental lembrarmos também, sobretudo como psicólogos, a importância da apropriação dos conhecimentos, não exclusivamente, mas fundamentalmente os escolares, como fator preponderante no processo de constituição da individualidade para-si, conforme nos aponta DUARTE (1993):

As características do gênero humano não são, porém, transmitidas pela herança genética (...) As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cada indivíduo tem que se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte. Quais componentes da genericidade farão parte desse mínimo indispensável à própria sobrevivência do indivíduo, dependerá das circunstâncias concretas de sua vida, especialmente aquelas de seu meio social imediato (DUARTE, 1993, p. 41).

Tendo como base as considerações do autor, entendemos ser fundamental a criação de condições adequadas na escola, para que os indivíduos se apropriem das objetivações genéricas, sobretudo, e principalmente, das objetivações genéricas para-si, as quais somente serão garantidas pela mediação do outro. Neste sentido, DUARTE (1993) afirma a importância da relação social para se consolidar esse processo:

Fundamental para uma concepção histórico-social do processo de formação do indivíduo o reconhecimento da indispensável mediação, realizada por outros indivíduos, entre a pessoa que realiza o processo de apropriação, e a significação social da objetivação a ser apropriada (DUARTE, 1993, p.46).

O autor ainda afirma que “cabe ao educador, na prática pedagógica escolar, a condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido historicamente e socialmente” (DUARTE, 1993, p. 46). Esclarece também que o processo de formação do indivíduo não se limita à prática educativa na escola, pois “todas as apropriações se realizam de forma mediatizada pelas relações com outros indivíduos” (DUARTE, 1993, pp. 46 - 47). Enfatiza que a prática educativa escolar, se

planejada consciente e intencionalmente, irá oferecer condições únicas para que os sujeitos possam, mediante apropriações das experiências e conhecimentos acumulados pela história do gênero humano, avançar às esferas mais elevadas do seu desenvolvimento (HELLER, 1977) e, assim, atingir aquilo que o autor chama de uma individualidade para-si (DUARTE, 1993).

Ao se remeter a LEONTIEV, DUARTE (1993) afirma que:

O processo de formação do indivíduo é, em sua essência, um processo educativo (...) o indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação (DUARTE, 1993, p. 47).

Esclarece o autor que essa relação acontece pelas relações sociais com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre esse indivíduo e “o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada” (DUARTE, 1993, p. 47). Tais considerações do autor vêm reafirmar a importância do professor na escola. Conforme exposto, consciente dessas relações no processo de formação da individualidade humana, ele poderá contribuir nesse processo.

É importante compreender, conforme afirmou SAVIANI (1986), que a escola não pode ser entendida como “redentora da humanidade”, pois sabemos não ser possível modificar tanto o homem, quanto a sociedade, somente pela educação, já que também a escola é determinada pela estrutura social. DUARTE (1993) afirma que os indivíduos participam de objetivações relacionadas a sua condição objetiva de vida, não restritas ao contexto escolar, o que torna sua objetivação submetida às apropriações das mais variadas ordens, fator que possibilita o desenvolvimento de características determinadas pela realidade histórica e social de cada indivíduo.

SAVIANI (1986), ao discutir a relação educação-sociedade, afirma que “longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais” é preciso reconhecê-la como elemento secundário e determinado e, “longe de pensar que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade”, há que se entender que “a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade” e, nesse sentido:

Ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante e ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 1986, p. 68 - 69).

Considerando as afirmações dos autores citados anteriormente, podemos refletir e discutir o caráter contraditório que se apresenta na educação e na sociedade e, ao identificar as contradições aí encontradas, trabalharmos e construirmos as mudanças necessárias. Entendemos que, ao se compreender a educação e os indivíduos que dela participam como determinados pela estrutura social, e reconhecendo a relação educação-sociedade de forma dialética, abre-se, como possibilidade, ao psicólogo e profissionais da educação, desenvolver:

Métodos de ensino que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1986, p. 72 - 73).

Para se viabilizar essa concepção pedagógica, proposta por SAVIANI (2003), devemos construir coletivamente, partindo da realidade presente das

escolas, uma visão crítico-dialética, a qual considere a sociedade em suas contradições e, portanto, como passível de transformação. Nesse movimento crítico-dialético, a educação é reconhecida como processo histórico, ou seja, construída pelos homens ao longo do processo de construção de sua existência e, assim, determinada pela sociedade. Há que se considerar, segundo o autor, que, essa determinação, na qual sujeitos e processo educativo transformam-se mutuamente, é relativa (pp.107 - 108).

É imprescindível, segundo o autor, ao pensarmos numa proposta crítico-dialética de educação, termos como compromisso fundamental a educação como instrumento de realidade objetiva. Os pressupostos dessa pedagogia, segundo SAVIANI (2003), são os da:

Concepção dialética da história (...) a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2003, p. 108).

Como o próprio autor afirma, a pedagogia histórico-crítica, por estar atrelada às condições históricas construídas e presentes na escola atual, foi gestada nessa dessa realidade. Nesse sentido, procura oferecer subsídios para que os próprios educadores lidem com sua realidade da maneira como ela se apresenta, ou seja, essa proposta nasce em decorrência das necessidades advindas da prática dos educadores em nosso país, com base na realidade da escola brasileira.

Continua o autor:

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai

construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo de cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo (SAVIANI, 2003, p. 109).

É preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, considerando-se o saber sistematizado, conforme SAVIANI (2003), pois é partindo dele que se define a especificidade da educação escolar. A pedagogia histórico-crítica empenha-se na defesa dessa especificidade da escola, que tem uma função especificamente educativa, pedagógica, ligada ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Pensamos que, atuando nesta direção, podemos contribuir para que o professor possa reconhecer-se não só como um **profissional da educação que compreende a função do seu trabalho como educativo e não mera atividade de ensino**, mas também como um transformador de consciências, buscando assim uma perspectiva crítica de atuação no interior da escola.

Um professor crítico, atuando na perspectiva da transformação, diante de situações que o desorganizam, como nossos estudos têm mostrado na questão violência, buscará refletir sobre as condições que o leva a desorganizar-se. E tentará, também, diminuir a distância entre o que conhece sobre a temática e o que poderia conhecer, visando desenvolver ações com intuito de modificar tal situação.

OLIVEIRA, reportando-se a Marx, sobre a questão da ação, afirma que: “(...) para que a práxis humana seja realizada é necessário, sim, que o pensamento capte a realidade nas suas múltiplas determinações, conhecendo-a, mas não para conciliar-se com ela e sim para transformá-la” (OLIVEIRA, 1996, p. 9).



Podemos pensar, então, que a ação educativa, que tem como instrumento fundamental de sua atuação a linguagem e as representações do real, que lhe são oferecidas pelos sujeitos das suas intervenções, deverá possibilitar condições de captação dessa realidade objetiva nas suas múltiplas determinações, via reflexão, discussão e crítica do real. Dessa forma, mediante captação do real via pensamento, reflexão, viabilizará condições para que os sujeitos possam desenvolver sua consciência crítica e avançar em direção à efetivação de uma práxis transformadora desse real.

Pensamos que o trabalho do professor, cujo objetivo é possibilitar a efetiva reflexão e captação do real nas suas múltiplas determinações, mediante suas intervenções na escola, passa a ser fundamental para que os sujeitos possam, ao se transformarem subjetivamente. Assim sendo, tornar-se-ão críticos e conscientes de sua realidade, construindo a transformação dela e avançando em direção a uma práxis transformadora, na escola.

Estamos propondo que a atuação do professor seja comprometida com um projeto de transformação social que não poderá ser pensado independente de sua formação para tal. Nesse sentido, faz-se necessário refletirmos um pouco sobre a formação desses profissionais. Porque, como visto até o momento, o conhecimento para uma atuação transformadora não virá de forma espontânea e natural, mas será necessária intencionalidade para com essa forma de atuação. Enfim, é preciso preparar-se para um agir transformador.

Conforme HELLER (1985) nos apontou, o trabalho do professor, que se insere na mediação das objetivações genéricas em-si com as genéricas para-si,

circunscreve-se nos processos que visam a tornar o homem humano, ou seja, ao processo histórico social de humanização do homem.

SAVIANI (2003) afirma que “educar não é somente educar sujeitos para esta sociedade”, mas sujeitos que a transformem, tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades - já existentes historicamente - de o homem humanizar-se e que, como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese das múltiplas determinações. Nesse sentido, muito se tem discutido sobre a necessidade de formação de professores que possam efetuar uma prática que não venha legitimar a perpetuação do trabalho alienado.

Tomamos como referência o fato de que a essência de um trabalho transformador, explicitada por OLIVEIRA (1996), é relativa à tensão entre o ser e o dever-ser numa prática transformadora. A autora discute partindo de GRAMSCI (1968, p. 4), que um dever-ser possível, necessário, vontade concreta, parte do conhecimento do processo dinâmico da realidade, como relações de forças em contínuo movimento. Que, tais forças ao serem conhecidas em suas múltiplas determinações, podem vir a ser redirecionadas por sujeitos coincidentemente ativos (quer dizer, vontade concreta), tendo como objetivo novas perspectivas, baseadas em possibilidades já existentes (p.7).

Para a concretização do que a autora acima referida propõe, são necessários dois fatores fundamentais. Primeiro, “(...) a mediação da atividade humana dirigida por fins em função de valores criticamente escolhidos”, ou seja, requer uma determinada práxis; aquela dirigida por um dever-ser, por algo que ainda não é, mas que tem possibilidade de vir a ser. Segundo ela, “(...) uma prática

contrária àquela que, sem essa direção, faz com que a realidade permaneça com a mesma estrutura que a explica e a legitima” (OLIVEIRA, 1996, p.10). Mas a vontade concreta que dirige a atividade humana transformadora, implica também a contínua busca de conhecimento dos mecanismos internos do processo dinâmico da realidade existente: aquilo que é, aquilo que está sendo, sem o que não pode realisticamente construir os meios de transformá-la.

Sem os dois fatores fundamentais, citados no parágrafo anterior, não há prática transformadora. Além disso, o segundo fator é apenas força e direção: o conhecimento por si só não transforma a realidade, tem de ser apropriado como um instrumental de desvelamento do real concreto, tornando-se base e orientação da prática transformadora da realidade. Muitas vezes, nos conceitos de transformação apresentados pelos professores, não se aponta para uma interpretação histórico-cultural da realidade; não se expressam os mecanismos internos do processo da realidade existente como sendo desenvolvida no tempo e fruto da ação dos homens em relação com outros homens. Esses professores centram sua possibilidade de transformação no nível do indivíduo. Falta-lhes apropriar-se de conhecimentos que apontem para uma atuação mais crítica em relação a essa realidade, como, por exemplo, para as questões políticas e socioeconômicas que determinam a situação de grande parte dos usuários dos seus serviços e deles próprios.

Quanto à leitura do momento histórico, também é necessária uma apropriação dos movimentos de reestruturação do capitalismo (o que é o que está sendo), para captar a ambigüidade e a tensão existentes no campo da Educação. Tais questões passam despercebidas pela grande maioria dos profissionais ligados à

Educação, impossibilitando-os de as repassarem aos seus alunos, pois, para dar conta de suas atividades, estão imersos na cotidianidade e em condições de trabalho extremamente precarizadas. Além disso, possuem uma formação que, por sua vez, também apresenta inúmeros problemas, como eles mesmos apontam:

(...) a formação de professores está precária...ensina-se o professor a fazer o que ele fazia há 20, 40 anos atrás, não se mostra como trabalhar nos anos de hoje...

Eu acho que falta uma psicologia diferente para o professor, fala-se que o professor tem que mudar a didática da aula, não mostra para o professor como utilizar as diversas tecnologias...a formação continua prejudicada (...) (PLACCO, 2005, p.114).

### **3.2 Pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural**

Por compreendermos que a violência nas escolas é um fenômeno multifacetado, complexo, social e historicamente constituído e que se insere no cotidiano dos indivíduos, perpassando sua *práxis* social, entendemos que para apreendê-la, teremos de tecer discussões vinculadas às nossas concepções de mundo, de sociedade, de ser humano, de educação, *etc.* É importante evidenciar que, neste caso, a teoria de base para essas discussões, necessariamente, deverá fundamentar-se nessas concepções.

Para tal intento, buscaremos apoio no corpo teórico da concepção histórico-cultural, por apresentar uma possibilidade de situar a violência nas escolas nas condições acima citadas. Elegemos tal concepção teórica porque rompe com as tradições classificatórias e estigmatizantes de Psicologia, conseqüentemente rompendo com o positivismo e a lógica formal, e trazendo as possibilidades de:

1-) superar as visões dicotomizadas sobre os fenômenos psicossociais;

2-) conceber o homem como ativo, social e histórico;

3-) entender a sociedade como produção histórica dos homens, que, pelo trabalho, produzem a sua vida material;

4-) compreender as idéias, como representações da realidade material;

5-) compreender a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias;

6-) compreender a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, partindo-se da base material, deve ser compreendida toda produção de idéias, incluindo a ciência (BOCK, 2002, pp.17/8).

Outra contribuição que esta teoria oferece, ao se analisarem os fenômenos, diz respeito à perspectiva crítica<sup>8</sup>, pois a realidade social, econômica e cultural não é algo exterior ao homem, estranho ao seu mundo psicológico. Dessa forma, o mundo social e o psicológico caminham juntos em seu movimento. Ao postular a crítica, pretende-se a definição de uma ética e uma visão política sobre a realidade na qual os fenômenos estudados se inserem. Ou seja, buscar além da aparência do fenômeno, de sua mera interpretação.

E, como já citamos, a violência nas escolas apresenta sua aparência fenomênica, ocultando sua essência, a complexidade, o que impede que os professores, ao se depararem com ela no seu dia-a-dia, possam estabelecer todas as relações necessárias para compreendê-la. Sendo assim, colocam-na como um acontecimento fora da teia das relações sociais estabelecidas ou sintetizadas na escola e, muitas vezes, banalizam-na, simplificando e aligeirando explicações sobre esse fenômeno. Diante disso, imobilizam-se, sentindo-se impotentes e despreparados para lidar com as situações em que a violência está presente.

---

<sup>8</sup> Entendemos o termo crítica como situar o conhecimento, ir a sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal.

Entendemos que uma teoria que nos ofereça uma visão crítica, sobre a realidade social e os fenômenos que nela se apresentam, será fundamental para que nós, pesquisadores, e os professores participantes de nosso estudo, possamos desenvolver uma visão, também crítica, acerca das questões que envolvem o fenômeno a ser discutido, criando condições mais adequadas ao seu enfrentamento.

Ainda temos, como articulação desta teoria com nosso estudo, a possibilidade de desenvolver pesquisas comprometidas socialmente, com finalidades de transformação social, pois esta abordagem exige que o pesquisador, ao se debruçar sobre um fenômeno, não se quede à sua complexidade. É necessário que ele busque captar as mediações que determinam tal fenômeno e o constituem, considerando a existência da ideologia e da alienação presentes na realidade e nos discursos sobre ela, visto que essa presença obscurece a compreensão dos fenômenos e se reflete diretamente nas análises que realizamos sobre eles.

A vida cotidiana é a vida de todo homem, todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão, no trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente (HELLER, 1985, p. 17).

Em nosso estudo, pretendemos articular a violência nas escolas com a formação de professores, a fim de possibilitar reflexões que possibilitem a ampliação da visão sobre esse fenômeno. Nosso objetivo, é que esses profissionais se organizem para buscar condições adequadas de atuação, diante da violência nas escolas. Devem eles, também, ampliar essa busca em outras direções, refletindo

sobre: a violência e a violência nas escolas, a formação de professores, suas condições de trabalho e outros temas que poderão surgir no decorrer das atividades.

Buscaremos suporte na abordagem sociohistórica, porque traz, em seus pressupostos, referências sobre: o trabalho e o trabalho alienado, bem como sobre a ação da ideologia na realidade, além de contribuir para a reflexão sobre o papel das instituições na forma de organização social capitalista. E, ainda, preferimos esta abordagem, porque ela nos apresenta o rompimento com visões dicotomizadas sobre os fenômenos, e mais especificamente, possibilita a discussão do compromisso do profissional com a transformação da realidade na qual atua, em nosso caso, o compromisso dos professores com a construção de sua práxis.

Esse conjunto de pressupostos não extingue todas as possibilidades da teoria, mas será muito importante, em nossas discussões sobre violência nas escolas e formação de professores, porque, ao descentralizar a visão sobre o fenômeno, que ora pende para a subjetividade do indivíduo, ora pende para um lado socializante inacessível e abstrato, lança luzes sobre aspectos até então velados. Poderemos, dessa forma, contribuir para que o professor possa mobilizar-se, rompendo com a reação de passividade diante de uma realidade cruel, que necessita de sua atividade, de sua ação como sujeito histórico na busca de soluções.

Ainda temos a acrescentar que a teoria da formação do indivíduo, de HELLER (1977), presente na Sociologia da Vida Cotidiana, que nos esclarece como se estrutura a vida cotidiana e, conseqüentemente, o cotidiano e o pensamento alienados, será também norteadora da nossa investigação. Isto porque concordamos com a afirmação do autor que os homens já produziram um desenvolvimento

humano, científico e tecnológico que possibilitaria, à maioria da população humana, a diminuição do “abismo” existente entre o desenvolvimento alcançado em algumas esferas das suas atividades e a situação econômica, social e cultural.

Mas o que vemos de fato é a vida desumana que leva essa grande maioria da população. Assistimos a um acirramento das contradições sociais e dos processos objetivos e subjetivos de alienação. Assim, em nosso entendimento, seria impensável propor uma pesquisa sobre violência nas escolas que não estivesse articulada com uma intervenção, por meio de um processo grupal que se refletisse, também, sobre a formação de professores inseridas nessas discussões mais amplas.

A perspectiva histórico-cultural funda-se nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, que aponta três fundamentos básicos e a dialética como princípio lógico.

### **3.2.1 A centralidade do trabalho na atividade humana**

Antes de tudo, **o trabalho** é um processo entre o Homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX 1989, p. 149).

Foi por meio da atividade que o homem se apropriou da natureza, transformando-a e transformando-se, garantindo para si características essencialmente e exclusivamente do gênero humano, ou seja, a atividade histórica.



Atividade vital é aquela que garante a vida de toda espécie animal. Assim, a atividade vital humana – **o trabalho**, expressa-se por meio de ações coletivas e supera a atividade vital dos animais, porque o homem a submete como objeto de sua vontade e a da sua consciência. Entretanto, não podemos confundir o trabalho - atividade vital humana – com o trabalho alienado que é expressão da propriedade privada dos meios de produção, na qual aquele está alienado e expropriado de sua expressão humanizadora.

O trabalho é o meio pelo qual os homens tornaram-se humanos, ao mesmo tempo nos igualando como gênero humano, porque os homens trabalham, e nos diferencia em nossa singularidade, pois cada um de nós, por meio de nossa atividade, vamos todos constituindo nossa subjetividade, constituindo-nos, assim, em seres únicos.

Temos de acrescentar, ainda, que a atividade humana se estrutura em forma de ações ou cadeia de ações que são representações que se tem dos fins - ou seja, o homem tem intencionalidade para ser alcançada na ou pela atividade - e dos motivos. Tais motivos significam necessidade mais o objeto capaz de satisfazê-la e nos impulsionam a realizar tal atividade, que, por sua vez, estão orientados (os motivos) por condições histórico-culturais. Reiteramos, com este parágrafo, a necessidade da **intencionalidade** em superar determinada situação, que deva ser expressa não só com projetos, mas especificamente por meio de ações.

Muitos projetos, voltados para a eliminação da violência nas escolas, objetivavam-se sob as formas de palestras, elaboração de cartazes, *etc.* Poucos deles acrescentavam discussões acerca das condições sociais existentes, da

precária formação à qual foram submetidos os professores, das condições de trabalho, sobre a falta de perspectiva de colocação, no mundo do trabalho, do grande contingente de educandos que estão nas escolas; ou se os projetos de redução da violência estão dando resultados. O que nos remete a inferir que há um grande distanciamento entre os motivos e as finalidades das ações desencadeadas, incentivando-nos a pensar que a discussão do trabalho como atividade vital humana é fundamental, porque representa ações que ao operarem no sentido de mudanças na natureza, operam também na construção do próprio homem, desenvolvendo suas faculdades e construindo-o enquanto ser humano, MARTINS (2001).

Para concluirmos nossas considerações sobre a importância da categoria trabalho para nossos estudos acerca das relações de violência nas escolas, articulando-as com a formação de professores, gostaríamos de explicitar que compreendemos o trabalho no seu sentido ontológico, como fundante da linguagem e da consciência<sup>9</sup> nos homens e que, com essa discussão, podemos contribuir para que eles compreendam os limites e possibilidades de seu fazer cotidiano.

### **3.2.2 O caráter material das relações sociais**

Os homens organizam-se em sociedade para produzir sua vida, para assegurar sua própria existência, fincada nas relações sociais de produção. Essas relações são determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de

---

<sup>9</sup> Para aprofundar esta discussão, consultar: LEONTIEV, 1978, p. 88, VAZQUEZ, 1978, p. 187 e AGUIAR, 2001, p. 98.

produção que correspondem a um dado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais, num dado momento histórico.

O homem é obrigado a lutar por sua existência e toda luta supõe um desgaste de forças. O estado da força, por sua vez, determina o resultado da luta e essa força depende da estrutura do seu organismo. A organização física do homem tem influência decisiva sobre sua maneira de lutar pela existência e sobre os resultados dessa luta. Ele é provido de mãos. A mão é o primeiro instrumento de que se serve o homem em sua luta pela existência, e, junto com o braço e os músculos, determina a força que golpeia ou lança. A pedra servia primeiro por seu peso, por sua massa. Depois essa massa foi fixada num cabo e temos o machado, o martelo. A mão serviu de instrumento para produzir outros instrumentos, para modelar a matéria na luta do homem com a natureza. E quanto mais se aperfeiçoa esta matéria, tanto mais se estende o uso de ferramentas, e tanto mais aumenta a força do homem sobre a natureza.

Agora já não são os órgãos do homem que se modificam, são os instrumentos. Não é sua pele que se modifica conforme o clima, são os vestuários. A transformação corporal do homem cessa para dar lugar a sua evolução técnica; que é a evolução das forças produtivas.

Essa evolução técnica será a base real a que correspondem determinadas formas de consciência social. De acordo com MARX (1989), o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral.

Esse segundo postulado nos remete a compreender que, por meio das relações sociais, os homens constituíram a sociedade e, que todas as relações sociais existentes são frutos das ações humanas em relação com os demais homens.

Muitos estudos apontam que grande parte dos professores permanecem com uma visão de sociedade, de homem e sobre os fenômenos, como fruto da evolução das espécies biológicas; outros possuem uma visão de que tudo é criação divina, naturalizando os processos sociais e a própria evolução. Como consequência de uma visão de mundo naturalizante, os professores, diante de episódios de violência, além de se sentirem impotentes, como já afirmamos, não aceitam a possibilidade de que é possível modificar essas situações, pois a compreendem como imutável, não criada pelas relações sociais e ação dos homens. Este pressuposto, em nosso estudo, nos auxiliará a compreender a complexidade das relações sociais, demonstrando seu caráter antropocêntrico.

### **3.2.3 O caráter histórico do desenvolvimento humano**

O caráter histórico e não natural do desenvolvimento humano e social refere-se aos modos pelos quais os homens, no decorrer do tempo, organizaram-se e como o processo de evolução dos seres humanos se complexificou por meio das relações sociais, ou seja, é histórico, porque a “(...) sociedade e a política não

surgem por decretos divinos, nem nascem da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres no tempo” (CHAUÍ, 1999).

### **3.2.4 Concepção dialética**

Se o desenvolvimento humano e social é histórico, é movimento de transformação constante, é dinâmico. Assim, para apreender essa dinâmica, a lógica dialética é que vai possibilitar a apreensão histórica, uma vez que a essência dos fenômenos históricos não é inerte nem passiva, como quer a lógica formal. Ressaltamos que a lógica formal não é excluída pela dialética, mas incorporada à dialética, segundo a qual a contradição é característica fundamental de tudo o que existe, de todas as coisas. Dessa forma, a contradição e sua superação são a base do movimento de transformação constante da realidade; o movimento da realidade está expresso nas leis da dialética:

- Lei do movimento e relação universal;
- Lei da unidade e luta dos contrários;
- Lei da transformação da quantidade em qualidade;
- Lei da negação da negação.

A dialética parte da idéia de que o fenômeno sempre se nos apresenta como aparência, sendo necessário, para apreendê-lo, desvelar suas múltiplas relações, para chegarmos a sua essência.

Como nos aponta KOSIK (1976):

A dialética trata da “coisa em si”, mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem para chegar a sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour* (...) O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. (KOSIK, pp. 09 e 11).

Nessa abordagem, os fenômenos não pertencem à natureza humana, não são preexistentes ao homem e, sim, refletem a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens. Não podemos falar de subjetividade humana sem falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”: são dois aspectos de um mesmo movimento, mundos estes que só existem em decorrência da **atividade vital humana – o trabalho.**

### **3.3 Processos de objetivação e apropriação - a alienação da vida cotidiana**

Como vimos anteriormente, pelo trabalho, atividade vital humana, o homem modificou a natureza e modificando-a e modificando-se, humanizou-se, criando instrumentos que, no processo histórico, foram aperfeiçoados. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, dos objetos *stricto sensu* à linguagem, a consciência - e as relações entre os homens.

Se os homens, mediante sua atividade, criaram a linguagem e suas relações, se a violência se manifesta nas relações entre os homens – uma forma de

objetivação humana, ela é um produto social e histórico. Assim sendo, não é transmitida pela espécie (como querem algumas teorias), mas circunscreve-se ao longo do desenvolvimento histórico do gênero humano.

Refletindo sobre nosso problema de estudo, essas discussões nos remeteram a pensar que, como cada indivíduo tem de se apropriar do que pertence ao gênero humano, sendo esta apropriação livre e consciente, pois o animal não se apropria, se adapta, a violência tem de ser apropriada para depois ser objetivada. Essa apropriação ocorre por meio das relações sociais, como resultados da atividade social, exigida pela vivência dos indivíduos no contexto social de que fazem parte. E essa dinâmica é caracterizada como:

Própria da atividade vital humana pela relação entre apropriação e objetivação, que se efetiva pela produção e utilização de instrumentos, pela linguagem e pelas relações entre os seres humanos (DUARTE, 1993, p.134).

A relação entre apropriação–objetivação ocorre sempre em condições que são históricas e, desta forma, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história. Esta inserção dá-se pela apropriação das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas.

A objetivação, porém, não é resultado automático da atividade humana, ou por outra: “nem todo resultado de uma atividade humana pode ser considerado uma objetivação” (DUARTE, 1993, p. 134). Assim sendo, a objetivação é concebida como resultante da atividade humana por suas relações com os produtos da história, vindo, portanto, compô-la e enriquecê-la e, dessa forma, a apropriação da objetivação é, ao mesmo tempo, a apropriação sintética da atividade histórica.

Como vimos, as objetivações são o produto do trabalho humano, são as produções humanas. Por serem produções humanas, encarnam, de forma objetiva, externa ao homem, o seu ser, sua genericidade (o gênero humano), suas forças historicamente produzidas, suas capacidades e aptidões. E dado seu caráter objetivo, serão transmitidas de uma geração a outra. Todos os elementos de nossa cultura, sendo eles materiais ou simbólicos, são objetivações genéricas.

MARTINS (2001) refere-se à relação entre apropriação e objetivação como uma relação:

(...) mediada pelas ações de outros indivíduos. As objetivações trazem consigo toda uma significação social, representam o resultado de uma ampla prática social, e assim é, que não se pode conceber esta relação como uma relação automática, independente, que se dê entre o indivíduo e as objetivações. Esta relação pressupõe, necessariamente, a mediação do outro, e, portanto estará sempre na dependência da qualidade desta mediação. Por este processo vemos que a formação do homem como um ser humano é sua formação como um ser pertencente ao gênero humano, é formação do ser genérico (MARTINS, 2001, p. 73).

O gênero humano se põe, portanto, como produto das relações entre objetivações e apropriações que se acumulam historicamente pela atividade social. A formação do homem integra o processo histórico de objetivação do gênero humano. Pelo processo do trabalho, atividade vital humana, o homem constrói sua genericidade, de tal forma que a vida individual e a vida genérica encontram-se sempre imbricadas uma na outra. Esse processo, por sua vez, é um processo essencialmente comunitário, realizado pelos homens em inter-relações, é expressão de vida social.



HELLER (1977), em sua teoria histórico-social da formação do indivíduo, discute esse processo como a dinâmica de apropriação-objetivação da genericidade em-si e para-si, processo que ocorre pela assimilação dos valores e normas, como também das habilidades necessárias para garantir nossa existência e nossa vivência na cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão, assimilando o funcionamento da complexidade da realidade social onde está inserido.

A assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais, que contêm, inevitavelmente, o domínio espontâneo das leis da natureza; como também esse processo contém a assimilação imediata das formas de intercâmbio ou comunicação social. Os indivíduos, ao assimilar a cotidianidade de sua época, estarão assimilando também o passado da humanidade, embora a assimilação possa não ser consciente. Essa assimilação sempre se inicia por grupos (a família, a escola e pequenas comunidades): o homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade. Por exemplo, como comportar-se em determinadas situações, como guiar-se por si próprio.

Mas não ingressam no mundo dos adultos, nem as normas assimiladas ganham valor, a não ser quando essas comunicam realmente ao indivíduo os valores de integrações maiores, quando o indivíduo, saindo do grupo de referência, é capaz de se manter autonomamente no mundo das integrações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no ambiente da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente (...) é adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (HELLER, 1985, pp. 18/9).

A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos indivíduos, os quais, por sua vez, criam as possibilidades da reprodução social, pois, para reproduzir a sociedade, é necessário que os indivíduos se reproduzam a si mesmos como indivíduos. Isto não quer dizer que a vida cotidiana de todos seja idêntica em toda a sociedade e para todas as pessoas. A reprodução do homem particular é reprodução do homem concreto, o homem que, em uma determinada sociedade ocupa um lugar determinado na divisão social do trabalho.

A vida cotidiana, o homem a vive por inteiro. Todos os homens. Ou seja, a vida cotidiana é, por essência, heterogênea. O indivíduo tem de dar conta de uma série de atividades para poder continuar a sua existência, reproduzindo-as, desde as tarefas mais simples, como se alimentar, dormir, até tarefas mais complexas como, por exemplo, as relacionadas com o trabalho, estudo, *etc.* De acordo com o conteúdo e as significações das diversas atividades sociais que fazem parte da vida cotidiana, os indivíduos, para reproduzi-la, estabelecem uma hierarquia. Por isso, dizemos que a vida cotidiana é hierarquizada, ou seja, agrupamos e relacionamos certas atividades entre si, que essa hierarquia variável, de acordo com o momento histórico das estruturas socioeconômicas.

Além da hierarquia, outra característica fundamental da vida cotidiana é a heterogeneidade, vista como característica imutável. Trata-se da diversidade de atividades das quais temos de dar cabo para continuar existindo, e de suas distintas importâncias, segundo o ângulo de visão daquele que as considera. Portanto, a vida cotidiana é, por essência, **heterogênea** e **hierárquica**. Estes conceitos articular-se-ão, para pensarmos a atividade do professor como uma atividade que se insere

na vida cotidiana, pois o ato de ensinar, para nós, será compreendido como uma atividade que ocupa lugar de destaque na hierarquia da vida cotidiana do professor e dos usuários de seus serviços, por se tratar de uma atividade utilizada para reproduzir a vida cotidiana. Mas não podemos perder de vista que esta poderá ser uma atividade também orientada para fins de transformações de uma dada realidade social.

HELLER (1977), quando se refere ao cotidiano como uma das esferas da vida humana, traz dois conceitos que julgamos importantes citar. Primeiro: a genericidade em-sí refere-se à vida dos homens na esfera do cotidiano - suas apropriações e objetivações, suas atividades, ou seja, o processo de formação de sua individualidade, que ocorre essencialmente de forma espontânea, natural, sem uma relação reflexiva, consciente dos processos correspondentes. Os homens apropriam-se desses conteúdos espontaneamente e os reproduzem também espontaneamente, tornando a **espontaneidade** uma das características fundamentais da vida cotidiana. Caracterizando assim a esfera da cotidianidade como a esfera da necessidade, por ser nela que os homens satisfazem suas **necessidades** materiais e subjetivas, não se deve esquecer que esse processo é necessário à manutenção da existência humana. Portanto também a vida cotidiana é indispensável. As objetivações genéricas em-sí, cuja apropriação está presente ao longo da vida do indivíduo, garantem os elementos necessários ao processo de formação da individualidade humana.

A relação do indivíduo com as objetivações genéricas em-si possui outras características, além da heterogeneidade, hierarquia e espontaneidade, que discutiremos a seguir.

Na vida cotidiana, o homem atua muitas vezes sobre a base da **probabilidade**, possibilidade de ocorrência de relação entre suas atividades e as conseqüências delas. Existe uma relação objetiva de probabilidade, ou seja, na vida cotidiana não há tempo e nunca se pode calcular, com segurança científica, a possível conseqüência de uma ação. Isso nem mesmo é necessário, no caso médio; a ação pode ser determinada por avaliações probabilísticas suficientes para que se alcancem os objetivos a que se visa.

O agir com base na probabilidade indica a existência, na esfera cotidiana, do **economicismo**, que se refere a toda categoria da ação e do pensamento que se realiza e funciona exclusivamente enquanto é imprescindível para a simples continuação da cotidianidade. Normalmente, não se manifesta com profundidade, amplitude ou intensidade especiais, pois isso destruiria a rígida “ordem” da cotidianidade.

O pensamento cotidiano apresenta um caráter **pragmático**, segundo o qual não se discutem os significados das objetivações, não se questionam suas causas e sua gênese, caracterizando-se pela unidade imediata de pensamento e ação e pela inexistência da diferença entre correto e verdadeiro; o correto é também verdadeiro. Esse caráter não é um defeito da vida cotidiana; para se lidar com as objetivações genéricas em si, não é necessária uma relação teorizante com elas, uma vez que esta relação é acompanhada pelos sentimentos de fé e confiança.

Os sentimentos de **fé** e **confiança** desempenham papéis muito mais importantes nessa esfera da vida que em outras. Os homens não podem dominar o todo com um só golpe de vista, em nenhum aspecto da realidade. Por isso, o conhecimento dos contornos básicos da verdade requer confiança.

Uma outra característica importante do pensamento cotidiano são as **ultrageneralizações**, seja em suas formas tradicionais, seja como consequência da experiência individual. Os juízos ultrageneralizadores são todos eles **juízos provisórios**, que a prática confirma ou não refuta de imediato, durante o tempo em que servirem para tornar-nos capazes de atuar e de nos orientar.

Os juízos provisórios que se enraízam na particularidade baseiam-se na fé, são pré-juízos ou preconceitos. A **analogia** é também uma ultrageneralização, sem a qual não poderíamos sequer nos orientar ou mesmo classificar, em algum tipo já conhecido, por experiência, o homem que desejamos conhecer sob algum aspecto importante para nós. E essa classificação por tipos permite nossa orientação. Esse tipo de orientação por analogia pode cristalizar-se em preconceitos, quando nos mantivermos submetidos às nossas próprias tipificações.

Outro aspecto característico da vida cotidiana são os **precedentes**, que têm mais importância para o conhecimento da situação que para o conhecimento das pessoas. São eles indicadores úteis para o nosso comportamento, para nossa atitude, e têm efeitos negativos ou mesmo destrutivos, quando nossa percepção do precedente nos impede de captar o novo, o que não se repete, é único de uma situação.

Também não há vida cotidiana sem **imitação**. Na vida cotidiana, não há como assimilarmos o sistema consuetudinário sem imitarmos os outros. Sem a mimese, não poderíamos realizar nenhum tipo de trabalho, nem realizar nenhum intercâmbio. O problema residirá em sabermos se seremos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior da imitação, ou de deixá-la de lado e configurar novas atitudes.

A **entonação** tem uma grande importância na vida cotidiana, tanto na configuração de nosso tipo de atividade e de pensamento quanto na avaliação dos outros, na comunicação, *etc.* A aparição de uma pessoa em dado meio dá o tom do sujeito em questão, produzindo uma atmosfera tonal específica em torno dela, o que, depois, continua a envolvê-la. O sujeito que não produz essa entonação carece de individualidade, ao passo que a pessoa que não a percebe é insensível a um aspecto importante das relações sociais. Por outro lado, manter-se preso a essa entonação seria um outro tipo de ultrageneralização que se aplica ao terreno emocional e à qual se poderia chamar preconceito emocional.

Todos esses momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos formam uma conexão necessária, apesar do caráter casual da “seleção” que HELLER apresentou: as formas cotidianas da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar uma margem de movimentos e explicitação (HELLER, 1985, p. 37).

O segundo conceito apontado por HELLER (1985) como também pertencente à esfera da vida humana trata da **genericidade para-si**, que se refere ao estabelecimento de uma relação consciente que o indivíduo faz com a

genericidade, processo esse acompanhado de reflexões. Enfatizando que as formas de elevação acima da vida cotidiana, que produzem objetivações duradouras, são a arte e a ciência. O meio para a superação dialética parcial ou total, para sua decolagem da cotidianidade e elevação ao humano genérico, é a **homogeneização**.

Homogeneizar-se significa:

Por um lado, a concentração de toda nossa atenção *sobre uma única questão* e a suspensão de qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, o emprego de nossa **inteira individualidade humana** na resolução dessa tarefa. E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, como indivíduos. (HELLER, 1985, p. 27). Grifos da autora.

A suspensão do particular-individual, a transformação em homem inteiro é algo totalmente excepcional para a maioria dos seres humanos, visto que o mais comum é a absolutização das formas cotidianas de ação. E se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana.

### 3.4 A alienação da vida cotidiana

Alienação origina-se do latim *alienus* = outro. Vejamos primeiramente como esse conceito chegou até nós, aceitando o “Convite à Filosofia” de CHAUI (1999). De acordo com a autora, o filósofo Feuerbach:

Investigou o modo como se formam as religiões, isto é, o modo como os seres humanos sentem necessidade de oferecer uma explicação para a origem e a finalidade do mundo. Ao buscar essa explicação, os homens projetam fora de si um ser superior dotado das qualidades

que julgam as melhores: inteligência, vontade livre, bondade, justiça, beleza, mas as fazem existir nesse ser supremo como superlativas, isto é, onisciente e onipresente, sabe tudo, faz tudo, pode tudo. Pouco a pouco, os humanos se esquecem de que foram os criadores desse ser e passam a acreditar no inverso, ou seja, esse ser foi quem os criou e os governa, passam a adorá-lo, prestar-lhe culto e a temê-lo. Não se reconhecem nesse Outro que criaram. Os homens se alienam e Feuerbach designou esse fato com o nome de alienação (CHAUI, 1999 p. 170).

MARX não se interessou apenas pela alienação religiosa, mas investigou, sobretudo, a alienação social. Interessou-se em compreender as causas pelas quais os homens ignoram que são os criadores da sociedade, da política, da cultura e agentes da história. Investigou por que os homens não acreditam que a sociedade foi instituída por eles. A ação sociopolítica dos homens chama-se **práxis**, e o desconhecimento de sua origem e de suas causas, **alienação**.

Para MARX (1989), a alienação do trabalhador em relação a seu objeto é expressa da seguinte maneira:

Nas leis da Economia Política – quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir, quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna, quanto mais aperfeiçoado o seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalhador, quanto mais civilizado o produto, tão mais frágil o trabalhador, quanto mais decai em inteligência e se torna um escravo da natureza (MARX, 1989, p. 92).

A alienação é um fenômeno provocado pela divisão social do trabalho, entre intelectual e manual, o que provoca, também, diversas rupturas no nível social, visto que, na alienação, o trabalhador está alienado (alheio, separado) dos produtos de seu trabalho e, ao ocorrer esta cisão, ocorre também que o homem se aliena si mesmo no próprio ato de produção, pois:

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e,



por conseguinte, ele não se realiza em seu trabalho, mas nega a si mesmo; ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades (MARX, 1989, p. 93).

Para além da alienação no nível sociológico descrito por MARX, é importante explicitar as conseqüências desse estado no psiquismo humano, ou seja, como ele se expressa no nível subjetivo ou individual.

SEEMAN (1959) *apud* MONTERO (1991) apresenta um enfoque psicossocial do fenômeno. Segundo seu ponto de vista, a alienação pode assumir diferentes formas, o que se expressa mediante diversas manifestações. Ele considera cinco formas de alienação, que descrevem processos psicológicos:

1º - **Sentimento de impotência, de falta de poder:** consiste em baixa expectativa ou probabilidade mantida pelo indivíduo: sua própria conduta não pode determinar as ocorrências dos resultados, ou seja, a incapacidade de reger seu próprio destino.

2º - **Sentimento de absurdo:** consiste em uma baixa expectativa de que é possível haver predições satisfatórias acerca de futuros resultados do comportamento. Tal sentimento pode derivar de duas condições: o indivíduo chega a um grau de tal desapego a respeito do meio que o rodeia, que se envolve com os recursos internos de que dispõe, o que o leva a um isolamento, às fantasias e a ter projetos que não são seguidos por ações concretas. Esse sentimento - de absurdo - também conduz a situações nas quais os indivíduos estão obrigados a viver, em decorrência de causas externas que se tornam tão complexas que eles não podem compreendê-las.

Recorrendo à estereotipação e, para tanto, simplificam as informações, acarretando maior deformação da realidade e interferindo na aprendizagem das leis que regulam as trocas sociais.

3º - **Isolamento**: consiste em assegurar um débil valor remunerador aos objetivos ou crenças que, de maneira típica, são altamente valorizados em uma dada sociedade. Equivale à desesperança.

4ª - **Auto – estranhamento**: definido como o grau de dependência das condutas diante de futuras recompensas.

5º - **Ausência de normas**: caracteriza-se por uma alta expectativa de condutas socialmente desaprovadas para alcançar determinados objetivos (anomia).

Devemos levar em consideração que este enfoque apresenta a alienação apenas no seu aspecto fenomênico. MONTERO (1991) assinala que a alienação é um processo passivo - exercido de fora – e ativo, exercido pelo próprio sujeito:

A alienação produz uma negação e uma supressão dos aspectos conscientes, com vias a dar lugar a uma não consciência ou inconsciência, socialmente aceita e imposta. Ou seja, que de acordo com as oscilações da ideologia, ora latente, ora manifesta, assim a consciência da alienação poderia Ter um movimento de vai e vem no qual priva, sem dúvida, esse fenômeno já comentado, de aceitar a situação que produz tais fatos, como algo normal e de atribuir-se as causas do desajuste a si-mesmo, culpabilizando-se responsabilizando-se pela incoerência vislumbrada. (MONTERO, 1991, pp.65/6).

Agora é possível voltar a HELLER (1985) e compreender como ela, a partir da teoria marxista, discutiu a **alienação na vida cotidiana**: como um fenômeno segundo o qual ocorre a expansão da vida cotidiana para as esferas não cotidianas. Tal fenômeno se manifesta como uma incapacidade do indivíduo de desnaturalizar

as formas de pensamento e ação da vida cotidiana e de superar essas formas em situações nas quais isso seria necessário:

(...) todos esses momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos formam uma conexão necessária, apesar do caráter aparentemente casual da seleção em que aqui se apresentam. Todos têm em comum o fato de serem necessários para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade. Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação (HELLER, 1985, p. 37).

É importante para nosso trabalho compreender o conceito de vida cotidiana dessa autora, frisando que a categoria central desse conceito é a reprodução, que, para ela, vai além das relações de dominação. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares, a reprodução de si mesmos, contribuindo para a reprodução da sociedade em que vivem. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade são consideradas não-cotidianas, mesmo que contribuam para a reprodução do indivíduo:

(...) a vida cotidiana é a vida de todo homem (...) o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos da sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, sua habilidade manipulativa, seus sentimentos, suas paixões, suas idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas pode realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é fluidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de absorver inteiramente nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. (HELLER, 1985, pp. 17 - 18).

Diferentemente dos animais, que só se ocupam de reproduzir-se biologicamente, o homem reproduz-se biologicamente e reproduz também as

condições de vida social entre si, pois reproduzir-se apenas biologicamente não lhe assegura as condições sociais e historicamente engendradas; esta é a reprodução do gênero humano. Conforme citado anteriormente, as características da própria vida cotidiana não devem se cristalizar, transformando-se em alienação da vida cotidiana, porque:

A alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico humano, sendo que a vida cotidiana de todas as esferas da vida é a que mais se presta à alienação, pois o homem pode ser devorado por e em seus papéis, pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses papéis (...); a assimilação espontânea das normas consuetudinárias dominantes pode converter-se por si mesma em conformismo, na medida em que aquele que as assimila é um indivíduo sem núcleo; e a particularidade que aspira a uma vida boa, sem conflitos reforça ainda mais esse conformismo com sua fé (HELLER, 1985, p. 38).

Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas. Mas se a estrutura da vida cotidiana é constituída indubitavelmente de um terreno propício para a alienação, **não é de nenhum modo necessariamente alienada**; é possível que haja uma margem de explicitação permitindo unidade consciente do humano genérico e do indivíduo particular.

Para HELLER (1985), existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. No Renascimento italiano e no florescimento da *polis* ática, esse abismo fechou-se quase completamente. Mas no capitalismo moderno, aprofundou-se desmesuradamente.

Este abismo jamais foi inteiramente insuperável para o indivíduo isolado: em todas as épocas sempre houve um número maior ou menor de pessoas que, com ajuda de seu talento, de sua situação, das grandes constelações históricas, conseguiram superá-lo. Mas para a massa, para a grande maioria, subsistiu o abismo, quer quando era muito profundo, quer quando mais superficial, e, no moderno desenvolvimento capitalista, exacerbou-se ao extremo essa contradição. Por isso, a estrutura da cotidianidade alienada começou a expandir-se e a penetrar em esferas nas quais não é necessária, nem constitui uma condição prévia da orientação, mas nas quais aparece até mesmo como obstáculo para esta última.

Não podemos desconsiderar a existência do processo de alienação nas objetivações genéricas para-si, na formação do indivíduo, pois, na história humana, a ciência, a filosofia, a moral, a arte e a política (objetivações genéricas para-si), dependendo da natureza que assumem em determinado momento histórico, podem servir tanto à humanização dos indivíduos como também à alienação destes. Como exemplo, podemos pensar nas ciências modernas que, ao colocar-se sobre fundamentos pragmáticos, absorve, assimila a estrutura cotidiana, contribuindo para aumentar o abismo entre a produção do gênero humano e a apropriação e participação dos indivíduos, aumentando-lhes a alienação na estrutura da vida cotidiana.

Podemos dizer o mesmo sobre a relação ensino-aprendizagem e a prática educativa, que, neste trabalho, constitui-se alvo de nossa preocupação. Sendo elas oriundas do campo da ciência, a reflexão e a mediação teórica são pilares de sustentação para uma ação que contribua para a diminuição de tal abismo. Nesse

sentido, pensamos ser importante, neste ponto, refletirmos um pouco sobre a contribuição que a teoria histórico - crítica tem oferecido à Educação e à prática Educativa, ao propor que este seja um ato para produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Para dar cabo da tarefa educativa de modo crítico e consistente, os professores precisam compreender os elementos que caracterizam o processo de formação do indivíduo; vale dizer, necessitam ter acesso a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Nesse sentido, pensamos que uma reflexão sobre o papel da educação escolar, na formação do indivíduo e da mediação entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas que o professor estabelece nessa relação ensino-aprendizagem, é de fundamental importância para o nosso trabalho.

Ao considerar os aspectos discutidos, a formação de professores deve privilegiar abordagens que apontem para a realidade vivida por professores e educadores no seu *locus* de atividade. Que estejam imbricadas na mediação do cotidiano e não-cotidiano, perpassando todas as mediações produzidas pelo conjunto dos homens no processo histórico – máximo possível que se tem de construção/produção social neste momento histórico. Pois a realidade vivida - a cotidianidade – deve ser apreendida e compreendida na sua síntese.

Segundo OLIVEIRA (1996):

Para educar indivíduos concretos é indispensável compreender essa “síntese das relações sociais”, nos seus múltiplos elementos através da imensa complexidade de suas relações recíprocas. Essa síntese não se constitui numa simples adição de um desses elementos ao outro, nem em colocá-los um junto ao outro explicando que ‘são todos

muito importantes'. Do mesmo modo, o indivíduo não pode ser considerado como mero resultado direto e passivo das relações sociais (OLIVEIRA pp. 14 -15).

Finalizando nossas reflexões sobre a formação de professores numa perspectiva crítica, nos reportamo-nos novamente a OLIVEIRA (1996):

Através do ato de produção e reprodução dos meios necessários para sua existência o homem vai produzindo sua realidade humana. E é através desse processo que ele vai humanizando a si mesmo. Daí surge não só uma realidade objetiva mas também subjetiva (...) Cada indivíduo que nasce, para que possa tornar-se humano, precisa apropriar-se, objetiva e subjetivamente, das objetivações já existentes do gênero humano (...) O homem se objetiva com suas características específicas através da sua própria atividade social e com isso objetiva também a sociedade – a realidade humana. Através dessa relação entre apropriação e objetivação vão sendo produzidas cada vez mais novas e complexas necessidades objetivas e subjetivas, as quais ao serem satisfeitas criam outras novas necessidades. Neste sentido, essa contínua satisfação/produção de novas necessidades é o processo histórico-social do homem tornar-se homem – a história (OLIVEIRA, 1996, p.16).

Poderemos incluir, às reflexões da autora, aquelas propostas por DUARTE (1993), que afirma que é na relação entre objetivação e apropriação que se expressa a essência do processo de humanização, não somente do gênero humano, mas também do indivíduo singular. Afirma o autor:

(...) os indivíduos, para se inserirem nesse processo histórico do gênero humano, precisam se objetivar, isto é, precisam produzir e reproduzir a realidade humana, o que, porém, não podem realizar, sem a apropriação dos resultados da história da atividade humana (DUARTE, p. 53).

Pensamos que o professor, ao se apropriar desse conhecimento sobre a educação, o trabalho educativo e a formação do indivíduo nesse processo, o qual se realiza em grande parte na escola, poderá avançar para além daquela atuação

limitada ao indivíduo empírico, abstrato, e reconhecer o indivíduo concreto, compreendido como síntese e em constante processo de desenvolvimento.

O reconhecimento da necessidade de se formar professores com as características aqui apontadas e que, no ato educativo, na relação com seus alunos, considerem essas discussões, eles estarão avançando no sentido da superação de relações permeadas pela violência nas escolas.



**SEGUNDA PARTE**

#### **4. PROCESSO GRUPAL COMO MÉTODO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PARA O ENFRENTAMENTO DAS RELAÇÕES PERMEADAS PELO USO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**

---

Desde quando este trabalho foi engendrado, a intenção de intervir estava presente, porque a décima primeira tese de Marx contra Feurbach<sup>10</sup> é um princípio fundamental na perspectiva teórica que adotamos. Outro aspecto igualmente fundamental é a noção de que a intervenção deveria ser realizada por meio de um processo grupal, porque o grupo favorece a identificação das diferenças e das semelhanças das experiências individuais acerca das categorias do fenômeno que está sendo discutido e possibilita, ainda, a problematização, por meio da confrontação valores, experiências, sentimentos e das informações oriundas do senso comum e do conhecimento científico. MARTIN BARÓ (1989) refere-se aos processos grupais como uma estrutura de vínculos e relações entre os participantes que canaliza, em cada circunstância, as suas necessidades individuais e os interesses coletivos.

O grupo tem sempre uma dimensão referida a seus membros e uma dimensão mais estrutural, referida à sociedade em que se produz. Ambas as dimensões, a pessoal e a estrutural, estão intrinsecamente ligadas entre si (MARTIN BARÓ, 1989, p. 207).

Outro parâmetro que MARTIN-BARÓ (1989) discute em relação ao processo grupal, é a questão do poder, que, para ele, não é um dado abstrato, mas que aparece em cada relação concreta. O poder de um grupo tem de ser examinado

à luz de sua situação particular, em uma determinada sociedade, que diferentes recursos troca nas suas relações com os demais grupamentos sociais. Assim, um grupo será poderoso sempre que conseguir tais diferenciais vantajosos, nas suas relações com outros grupos, que lhe o permitam alcançar seus objetivos e, também, impor sua vontade a outros grupos sociais.

É importante que observemos o poder no cotidiano, pois este tende a ocultar-se, negar-se como tal. A naturalização das regras, dos valores, dos papéis sociais, das instituições, pode nos servir de exemplo para refletirmos sobre a existência do poder nas relações sociais. Tal naturalização não se mantém sem o poder. Podemos também refletir sobre a forma como seriam as relações entre alunos e professores, estes e as políticas educacionais, sem a existência do poder. O fato é que, mediante o poder, um dos sujeitos da relação se torna *dominador* (do latim *dominus*), o outro se torna dominado, perdendo o domínio sobre si mesmo, privado em sua liberdade. Muitas vezes, o poder oculta-se por trás de formas muito sutis de dominação.

MARTIN-BARÓ (1989) aponta três características do poder: a primeira seria que ele está presente onde há relações sociais, seja entre pessoas ou entre grupos. Não pode ser confundido com as coisas em que se embasa ou de que se usa instrumentalmente; trata-se de uma qualidade de alguém, pessoa ou grupo, em relação a outras pessoas ou grupos; trata-se de um fenômeno social, não meramente individual. A natureza relacional do poder significa que as relações sociais têm com frequência um caráter de oposição e conflito, e que a relação

---

<sup>10</sup> Os filósofos se limitaram a descrever o mundo, devemos agora transformá-lo.

mesma é determinada, em parte, pela assimetria em que emerge o poder. Segunda, o poder se baseia na posse de recursos. Um dos sujeitos da relação possui algo que o outro não possui, ou possui em menor grau, quantitativo ou qualitativo. O poder surge numa relação de desequilíbrio a respeito de um determinado objeto. Um dos membros da relação é superior em algo ao outro. Nesse sentido o poder é concreto. Por exemplo, podemos citar que o professor tem poder sobre o aluno em relação às tarefas escolares, mas não tem poder, ao menos direto, sobre o que o aluno faz em sua casa, ou que implica suas vocações. Mas este professor, que tem o poder sobre o aluno na escola, não o tem sobre o diretor da escola, que pode alterar a relação entre o aluno e o professor. O caráter assimétrico do poder a respeito de determinado objeto ou âmbito, leva-nos a considerar que ele está disseminado por todo o emaranhado da vida social. A terceira característica do poder seria que ele produz um efeito na mesma relação social. Esse efeito se dá tanto sobre o objeto da relação como sobre as pessoas ou grupos relacionados. O resultado mais visível do poder está no comportamento dos envolvidos na relação: a submissão de um, o exercício da autoridade do outro. O poder gera uma realidade atualizada dessa relação, o dominante define a si mesmo como tal e define o outro partindo desse seu referencial. Por exemplo, o professor define a si mesmo e define o aluno mediante seu diferencial de recursos, que podem ser os mais distintos. O autor engloba como recursos diferenciais desde capacidade técnica, científica, profissional, econômica, moral e outras.

Os processos grupais permitem aos indivíduos perceberem-se como participantes e inseridos numa estrutura social e histórica, o que pode possibilitar se

instrumentalizados, refletir em busca de soluções coletivas para problemáticas que devam ser enfrentadas coletivamente, a partir da atividade, identidade e poder grupal, aspectos estes que não são independentes, mas que têm implicações entre si, em cada situação concreta, por meio de seus membros.

O processo grupal é considerado uma estrutura sociohistórica de vínculos e de poder, ou seja, relações entre pessoas que canalizam, em cada circunstância, as necessidades pessoais como também os interesses coletivos. Espelhando a prática cotidiana de cada participante, possibilitará a troca de experiências, o enfrentamento dos sentimentos de impotência, bem como impulsionará trocas de recursos que auxiliarão na construção de uma proposta de intervenção em situações em que a violência se apresente, de acordo com as possibilidades que a função de professor oferece.

#### **4.1 A construção do processo grupal para a intervenção**

##### **4.1.1 Questionário. Instrumento de pesquisa 1**

Em relação à construção do processo grupal, era necessário buscar muitos dados, antes de propô-los concretamente a um grupo de professores. No plano ideal, tínhamos conhecimento da existência da violência nas escolas e da necessidade de intervir a fim de contribuir para a transformação dessa realidade.

Para sair do idealismo, o ponto de partida foi a busca do conhecimento da violência nas escolas na prática social, no cotidiano escolar<sup>11</sup>.

Naquele momento, junto com a revisão de literatura que estávamos realizando, visávamos aproximar-nos dos professores, da escola, da comunidade, queríamos iniciar um diálogo com os segmentos envolvidos, para ter uma representação mais próxima do real sobre a violência nas escolas. Algumas dificuldades foram detectadas: entre outras, apenas duas escolas se dispuseram a abrir seus portões para a discussão: Quanto aos professores, num primeiro momento, a maioria negava a existência da violência. Aos poucos, percebia-se a existência dela pelas expressões não verbais como o dar de ombros e as frases ditas pela metade.

Diante das dificuldades referidas acima, para iniciar o diálogo e levantar os dados preliminares, optamos por entrar em contato com o Sindicato dos Professores do Ensino Público Estadual – APEOESP, da cidade onde realizamos a pesquisa. Expusemos os objetivos do nosso estudo e solicitamos a possibilidade de convidar os professores para participar da nossa pesquisa. O contato para o convite seria por telefone e os professores que o aceitassem, receberiam em suas residências, pelo correio, um questionário para ser respondido e que deveria ser devolvido, também via correio, em envelope selado, que estaria sendo encaminhado junto com o questionário.

---

<sup>11</sup> Prática Social – cotidiano escolar são termos que serão utilizados para designar o conjunto de atividades desenvolvidas pelos atores sociais envolvidos no processo educacional e que são necessárias para a manutenção e reprodução da instituição escolar enquanto tal.

A listagem que nos ofereceram contava com aproximadamente 1400 professores sindicalizados, distribuídos pelas 49 escolas estaduais existentes naquele momento, na cidade, e algumas na região. Buscando contemplar o maior número de escolas possível, selecionamos, aleatoriamente, para consulta, 150 professores, dos quais apenas 80 consentiram em participar, e para os quais enviamos carta convite com prazo de devolução do instrumento de pesquisa. Destes oitenta, apenas 40 nos devolveram os questionários. Nem todos estavam completamente respondidos, alguns não estavam legíveis e foram desprezados, outros chegaram tardiamente. Finalmente restaram 21 questionários, nos quais os participantes se expressavam sobre a violência nas escolas.

Por meio desse instrumento, questionamos os seguintes aspectos: o professor tem vivenciado situações de violência na escola em que leciona? De que tipo? Essas situações têm aumentado? O que pensa sobre as causas do aumento? Como as questões de violência são tratadas dentro da escola? Ele pensa que é atribuída aos professores a responsabilidade para amenizar a violência nas escolas, em virtude de sua atividade pedagógica? Ocorre formação específica para que o professor, na sua prática cotidiana, compreenda essas situações e possa ter uma atuação qualificada? Que tipo de formação? O professor percebe que as questões ligadas à violência escolar interferem na sua vida social e emocional? Como ele se sente diante de uma situação de violência escolar? Como ele reage diante dessa situação? Como ele pensa que deveria ser enfrentada a violência escolar?

Nesse sentido, nosso primeiro instrumento para buscar informações sobre a realidade da violência nas escolas, na cidade em que realizamos nossa pesquisa,

levantou dados similares aos encontrados na revisão de literatura sobre o fenômeno. Isto que nos tranquiliza em relação ao fato de que a expressão singular de um determinado fenômeno pode mostrar-se diferente dos demais, mas ele é comum a todo um grupo social, ou a uma determinada particularidade. No caso, a violência nas escolas apresenta-se diferente nas suas nuances, de uma escola para outra, de uma comunidade para outra, mas é um fenômeno real, que ataca cada escola em particular.

Esse primeiro levantamento oferece-nos base para instrumentalizar-nos em relação ao nosso problema de pesquisa, conforme dados apresentados na justificativa deste estudo, para cuja qualificação a sistematização dos dados foi realizada pela leitura das respostas e categorizações por semelhança. Para esta apresentação, esses dados foram submetidos ao software SPSS, que ofereceu categorias sínteses, expostas nas tabelas e que, ao serem categorizadas, não apresentaram diferenças em relação à primeira forma de organização.

A seguir apresentaremos a sistematização e discussão das informações recebidas. Para a organização dos dados em tabelas, priorizamos o conteúdo das falas dos participantes, reproduzindo-o o mais fielmente possível, o que gerou repetições de expressões ou conjunto de expressões com conteúdo semelhante.



#### 4.1.2 Apresentação das informações obtidas

**Tabela 1.** Ocorrências de violência na escola, Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
Sim	21	100
Não	0	0

SILVA, Nilma R.

**Tabela 2.** Tipo de Violência, Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
Brigas entre os alunos/constrangimento ao professor	2	9,52
Física, moral e/ou verbal	7	33,33
Indisciplina dos alunos / agressão física e verbal	2	9,52
Verbal e social	1	4,76
Física, verbal e psicológica	1	4,76
Assassinato na porta da escola, brigas, ameaças...	1	4,76
Agressão entre os colegas/ falta de respeito	2	9,52
Ameaça de morte / falta de recursos dos alunos	1	4,76
Destruição do patrimônio escolar / desrespeito aos demais	1	4,76
Agressões verbais	1	4,76
Agressões físicas	1	4,76
Agressões a professores e colegas / ameaças	1	4,76
Total	21	100,00

SILVA, Nilma R.

**Tabela 3.** Frequência de casos de violência. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
1 a 2 casos semanais	4	19,05
3 a 5 casos semanais	2	9,52
1 caso mensal	1	4,76
1 caso quinzenal	6	28,57
Diariamente	1	4,76
1 caso a cada bimestre	1	4,76
Não saberia especificar a frequência	2	9,52

**Tabela 3.** Frequência de casos de violência. Bauru (SP), 2002/2003  
(continuação)

Às vezes	2	9,52
Acima de 5 casos semanais	1	4,76
Não respondeu	1	4,76
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 4.** Os casos de violência têm aumentado? Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
Sim	19	90,48
Não	2	9,52
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 5.** A que atribui o aumento da violência? Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
A sociedade está doente / falta ética/ desestrutura familiar	2	9,52
Desigualdade social / desvalorização da educação	2	9,52
Familiar / econômico / alteração do papel da escola / drogas	2	9,52
Políticas, econômicos, sociais e culturais/reforma do ensino	1	4,76
Familiar	4	19,05
Desigualdade social	1	4,76
Desemprego dos pais / condições econ. desfavoráveis	1	4,76
Falta de religião, de valores e limites	2	9,52
Falta de objetivo dos alunos / a escola não ajuda mudar	1	4,76
Desestrutura familiar / drogas	1	4,76
Banalização da mídia/falta de religião/conflitos socioafetivos	1	4,76
Sistema de ensino / desrespeito ao professor	1	4,76
Não responderam	2	9,52
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 6.** Tratamento da violência dentro da escola. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
Sim	20	95,24
Não	1	4,76
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 7.** Formas de discussão. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
Palestras com professores e direção	1	4,76
Palestras com os alunos e/ou discussão em sala de aula	3	14,29
Palestras com membros da escola e responsáveis por segurança	5	23,81
Projeto de alunos de psicologia da UNESP	1	4,76
Palestras com alunos, professores e direção	1	4,76
Palestras com membros da escola/responsáveis pela Segurança/projetos	2	9,52
Conversas com a direção/medidas de autuação do aluno	1	4,76
Membros da escola, da seg. pública, igrejas, APM, psicólogos	1	4,76
Palestra com alunos, professores e direção e discussões em sala	3	14,29
Discussão com professores e pais durante o HTPC	1	4,76
Palestras com membros da escola e pais	1	4,76
Não respondeu	1	4,76
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 8.** É atribuída ao professor a responsabilidade para amenizar a violência? Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
Sim	11	52,38
Não	7	33,33
Depende da situação	3	14,29
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 9.** Responsabilidade de outros agentes/instâncias. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
À família, às drogas, à falta de ética	1	4,76
À desigualdade social e às autoridades governamentais	1	4,76
Ao excesso de liberdade na sociedade	1	4,76
Ao governo, às drogas, à polícia e à mídia	1	4,76
À família	1	4,76
À falta de limites, à família e ao descaso do governo	3	14,29
À comunidade/sociedade e ao poder público	2	9,52
Aos problemas sociais e familiares	1	4,76
Ao aluno, ao sistema, à estrutura escolar e ao vandalismo	1	4,76
À falta de profissionais na escola, Psicólogo, As. Social	1	4,76
Não responderam	8	38,10
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 10.** Formação específica para o professor lidar com a violência. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
Sim	3	14,29
Não	18	85,71
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 11.** Tipo de formação. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
A escola se transformou em um depósito de problemas	1	4,76
Não há preocupação do governo em preparar os professores	1	4,76
No currículo, na área de psicologia	1	4,76
Discutem entre si e embasam-se em textos de psicologia	1	4,76
Os textos são bonitos, mas na prática não funcionam	1	4,76
Orientações sobre cidadania, regras de convivência, posturas	2	9,52
Enfrentamos com fé, força de vontade e amor à profissão	1	4,76
Cursos da Diretoria de Ensino - posturas mais adequadas	1	4,76
Nenhuma formação específica	12	57,14
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 12.** Interferências da violência na vida social e emocional do professor. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
Sim	20	95,24
Não	1	4,76
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 13.** Tipos de interferências geradas na vida do professor. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
Geram estresse, depressão, tensão e frustração	1	4,76
Interferem na saúde, tanto no físico quanto no psicológico	2	9,52
Comprometem o ideal do professor / desmotivam	3	14,29
Geram tensão, preocupação, decepção, revolta e desestímulo.	1	4,76
Geram estresse	1	4,76
Provocam uma preocupação em mudar a realidade	2	9,52
Trazem problemas de fora da sala de aula	2	9,52
Não, pois procuro não levar os problemas da escola para casa	1	4,76
Abalam e prejudicam minhas atitudes	1	4,76

**Tabela 13.** Tipos de interferências geradas na vida do professor. Bauru (SP), 2002/2003

	(continuação)	
Geram tensão e estresse	1	4,76
Levam a tristeza do ambiente escolar para suas casas	1	4,76
Geram insegurança e medo de represálias	1	4,76
Não conseguimos dar aulas, pois somos ameaçadas	1	4,76
Todo tempo		
Não responderam	3	14,29
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 14.** Sentimentos diante da violência escolar. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência %	
Impotente e derrotado	1	4,76
Impotente, desestimulado e arrependido de ser professor	1	4,76
Indefeso	1	4,76
Revoltado, impotente, decepcionado	1	4,76
Revoltado	1	4,76
Amargurado	1	4,76
Culpado, por interferir ou não interferir quando devia	1	4,76
Procuro as causas, para dialogar	1	4,76
Impotente	2	9,52
Despreparada	3	14,29
Péssima, pois não consigo ficar bem comigo mesma	1	4,76
Com medo	1	4,76
Com "dó" das crianças	1	4,76
Apática, com receio de interferir sem melhor análise	1	4,76
Agredida, desrespeitada, decepcionada e insegura	1	4,76
Triste e de mãos atadas	2	9,52
Espantada com a inconstância de certos alunos	1	4,76
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 15.** Reações diante da violência escolar. Bauru (SP), 2002/2003

	Freqüência	%
Amenizar a situação, buscar paliativos	5	23,81
Encaminhar à direção da escola	1	4,76
Depende da situação / diálogo ou enfrentamento	3	14,29
Conversar	4	19,05
Conversar e encaminhar às autoridades competentes	3	14,29
Orientar o aluno / tentar resolver mediante diálogo	1	4,76
Conversar, no caso de agressões verbais, nas físicas não	1	4,76
Conversar e evocar sentimentos de religiosidade	1	4,76
Tentando conversar e apaziguar, mas às vezes é preciso força	1	4,76
Agir de maneira discreta para evitar ameaças	1	4,76
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 16.** Pensamentos sobre formas de enfrentamento da violência. Bauru (SP), 2002/2003

	Freqüência	%
O aluno valorizando os demais e a si mesmo/sendo valorizado	1	4,76
Sociedade mais justa e um governo que valorize a educação	1	4,76
Um trabalho conjunto com participação de todos os segmentos	1	4,76
Austeridade, firmeza, ternura, evitando injustiça	1	4,76
Com a participação da família / resgate de valores	2	9,52
Conscientização da origem do problema e busca de resolução	1	4,76
Trabalho a longo prazo, atrativo, com família e comunidade	1	4,76
Trabalho com a família, apoio do governo	1	4,76
Naturalidade e diálogo, se necessário, enviar às autoridades	1	4,76
Com a intervenção de psicólogos e assistentes sociais	1	4,76
Campanhas de conscientização, palestras e policiamento	3	14,29
Com profissionais específicos e combatendo o desemprego	1	4,76
Conscientização e diminuição de alunos por série	1	4,76
Parceria juiz da infância e juventude, psicólogos p/atendimento	2	9,52
Religiosidade, diálogo familiar, palestras, conscientização	1	4,76
Atendimento psicológico e salas oficinas	1	4,76
Punições mais severas, inclusive reprova	1	4,76
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 17.** Sexo. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%	% válida	% cumulativa
Masculino	6	28,6	28,6	28,6
Feminino	15	71,4	71,4	100,00
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	

SILVA, Nilma R.

**Tabela 18.** Idade. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%	% válida	% cumulativa
26 a 30 anos	2	9,5	9,5	9,5
31 a 35 anos	4	19,0	19,0	28,6
36 a 40 anos	2	9,5	9,5	38,1
41 a 45 anos	4	19,0	19,0	57,1
Mais de 46 anos	9	42,9	42,9	100,00
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	

SILVA, Nilma R.

**Tabela 19.** Tempo que leciona. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%	% válida	% cumulativa
Até 5 anos	3	14,3	14,3	14,3
6 a 10 anos	1	4,8	4,8	19,0
11 a 15 anos	5	23,8	23,8	42,9
16 a 20 anos	7	33,3	33,3	76,2
21 a 25 anos	1	4,8	4,8	81,0
Mais de 26 anos	4	19,0	19,0	100,0
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	

SILVA, Nilma R.



Todos os participantes da pesquisa relataram que, nas escolas onde lecionam, há ocorrências de violência. Os tipos que mais ocorrem são a violência dita verbal e a física. Mas também figuram relatos de que há agressões ao patrimônio, assassinatos, sendo a falta de recursos citada como tipo de violência. A violência psicológica aparece pouco em nosso estudo. Outra informação importante é a de que ocorre violência entre os alunos, constrangimentos ao professor.

Os participantes da pesquisa responderam que os casos de violência intra-escolar estavam aumentando e que a frequência mais comum era quinzenal e de um a dois casos por semana. Atribuíaam o aumento a questões de ordem familiar; a fatores sociais, políticos e econômicos, a fatores ligados à Educação. Relacionavam também esse aumento ao uso de drogas, à mídia, à falta de religião, de limites e regras.

A maioria dos participantes relatou que as escolas onde lecionam enfrentam as situações de violência com palestras proferidas pelos membros da escola, responsáveis pela segurança pública, membros de igrejas, profissionais de psicologia, etc. Algumas escolas envolviam todos os seus segmentos. Só uma unidade escolar envolvia os pais em suas palestras. Há relatos também de que algumas escolas realizavam discussão em sala de aula.

Quanto à responsabilidade para amenizar a violência nas escolas, 52,38% dos professores pensam que é atribuída a si a responsabilidade, mas 33,33% dizem que não, e 14,29% dizem que depende da situação. No entanto, quando questionados sobre se receberam formação específica para lidar com a violência, 85,71% responderam que não, e apenas 14,29% responderam que sim. Indagados

sobre o tipo de formação recebida, as respostas foram: orientação sobre cidadania, regras de convivência e posturas, textos de psicologia, cursos na Diretoria de Ensino, onde se discutiram posturas mais adequadas.

Sobre a interferência na vida social e emocional, 95,24% dos professores dizem sofrer algum tipo de interferência por conta das situações de violência que vivenciam. O estresse, tensão, depressão, frustração, desmotivação e revolta são os mais citados. Mas também aparece a tristeza, insegurança, medo, decepção. Diante da violência, os sentimentos mais citados foram: o de despreparo, de impotência e de tristeza. Mas também aparecem nas respostas os sentimentos de: revolta, derrota, indefesa, insegurança, entre outros. Muitos professores buscam amenizar as situações de violência com paliativos: dependendo da situação, buscam o diálogo ou o enfrentamento; encaminhamento para a direção da escola; evocação dos sentimentos de religiosidade; ação discreta para evitar ameaças, *etc.* Mas relatam que o enfrentamento deveria ser: campanhas de conscientização, palestras e policiamento; participação da família e resgate de valores; parcerias entre o juiz da infância e do adolescente, e também psicólogos para o atendimento. Esses são os dados mais significativos.

#### **4.1.3 Problematização e discussão**

Quando iniciamos as primeiras conversas sobre a violência nas escolas, poucos professores se manifestaram, o que nos impulsionou a mudar nossa forma de abordagem. Mas reconhecemos que a violência é um fenômeno que tende a ser

ocultado, pois, mesmo os questionários podendo ser anônimos, poucos professores se dispuseram a respondê-los e, menos ainda, dispuseram-se a devolvê-los com as informações.

Em relação aos tipos de violência, as informações obtidas corroboram os dados da revisão de literatura. Embora o tipo violência psicológica apareça pouco em nosso estudo, temos de ter clareza de que este tipo de violência perpassa todos os demais. O constrangimento e o sentimento de opressão que a vítima sente diante de uma ameaça ou de uma agressão, muitas vezes não é expresso verbalmente e nem é possível identificar sinais deles no corpo. Mas suas marcas ficam impressas na memória da pessoa vitimizada e vai servir, ou não, de alicerce na construção da subjetividade da vítima.

Ainda comentando sobre os tipos de violência nas escolas, nas informações aparece a indisciplina como um tipo de violência, o que nos impele a pensar que há uma certa confusão entre os dois conceitos. Outra questão que nos chama a atenção é a violência verbal. Do que se trata? E o desrespeito, pode ser considerado um tipo de violência? As observações sugeriam que era necessário um aprofundamento sobre essas questões, visando compreender qual o conceito de violência que está subjacente a elas.

Quanto às causas do aumento da violência nas escolas, dos dezenove professores que responderam a esta questão, 11 citam a família, assim como apontam a literatura sobre outros fenômenos que ocorrem na escola, tais como: problemas de apropriação da escrita, da leitura, de indisciplina, *etc.* A família é apontada como a grande causadora, ora porque está desorganizada, ora porque não

passa os valores “adequados” para seus filhos, ora porque é pobre, e assim por diante. Dez apontaram a sociedade com seus problemas sociais, econômicos e políticos como causadora do aumento da violência; 07 professores relacionam as causas do aumento das ocorrências de violência nas escolas às questões do sistema escolar; 06 citam os valores e limites que estão ou em excesso ou em falta. Mas a falta de religiosidade também está presente.

As respostas apontam para a necessidade de aprofundar a reflexão sobre o conceito de violência subjacente, mas também, os dados sugerem que a visão que os professores possuem da família é a-histórica, natural, dissociada da realidade social, por sua vez também vista a-historicamente e, mais que isso, o sistema social aparece como que abstrato. Quanto ao sistema escolar, aparece dissociado até mesmo da atividade do professor e das demais relações sociais necessárias à sua existência. Também os valores e limites são citados em abstrato, fora de um contexto que os determine.

Outra discussão pertinente é que, embora a literatura relate que os programas governamentais de combate à violência nas escolas existem desde a década de 1980, neste levantamento realizado em 2002, nesta cidade, nenhum participante apontou a existência, em sua unidade escolar, deste tipo de programa de enfrentamento da violência nas escolas. O que as informações revelam é que as palestras com membros da escola, setores da segurança pública e outros profissionais ainda são o mecanismo mais utilizado para o enfrentamento da violência escolar, seguido do encaminhamento para a direção e autuação do aluno que utiliza a violência nas suas relações.

As informações acima nos levam a refletir sobre dois aspectos fundamentais: o primeiro é que os macroprojetos, pensados nos gabinetes pelos dirigentes, demoram para chegar até o chão da escola, e, ao atingi-lo (se), é necessária uma série de mecanismos para garantir sua implantação e funcionamento na diretriz pensada, assim como processos avaliativos que retro-alimentarão ambas as pontas do projeto<sup>12</sup>.

Um segundo aspecto, pertinente às nossas discussões, trata das palestras como mecanismos de enfrentamento da violência nas escolas. O alvo delas são os alunos, na maioria das vezes, percebidos como violentos em potencial, nascidos com uma predisposição genética à violência. Professores, diretores e profissionais palestrantes, impregnados de uma visão biologicista do indivíduo, pressupõem a existência de uma natureza humana que precisa ser adestrada. Para isso centram a discussão da violência na falta de auto-estima dos alunos, na sua desmotivação em freqüentar a escola e cumprir os deveres escolares, na falta de valores nobres, na sexualidade mal resolvida, *etc.* Quando às palestras, são insuficientes, visto que nelas se reforçam os mecanismos de segurança que também têm se revelado insuficientes, pois, quando o policiamento é solicitado<sup>13</sup> e o policial passa a freqüentar e rondar as escolas, situações de violência passam a eclodir dentro da sala de aula, conforme nosso trabalho vem demonstrando.

---

<sup>12</sup> Para aprofundar esta discussão consultar: SILVA, Jaqueline Batista. **A escola enfrenta a violência: dos projetos às representações docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) UNESP, Presidente Prudente, 2004.

<sup>13</sup> Há relatos de que as equipes de policiais sentem-se desconfortáveis neste papel. Fonte: Fundação Carlos Chagas. Iniciativas públicas de redução da violência escolar. São Paulo, 2005.

Desta reflexão depreendem-se duas considerações: a primeira é que é necessária uma discussão da concepção histórico-social de indivíduo, e a segunda é sobre os limites e possibilidades da atuação do professor diante de situações nas quais a violência esteja presente. Relacionada a estas reflexões, estão também as informações sobre os sentimentos dos professores diante das situações de violência nas escolas: a conclusão a que se chega é a de que eles adoecem, estão em estado de sofrimento psíquico permanente, da apatia à revolta. Além disso, a impotência e a derrota são sentimentos negativos que destroem a motivação para continuar com a atividade docente, levando muitos professores a abandonar a carreira. Nesse sentido, é necessário pensar a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, incluindo conteúdos teóricos críticos que visem à superação da concepção biologicista de homem.

Esse processo de discussão das informações obtidas da prática social dos professores participantes possibilitou um momento de questionamento e problematização dos dados colhidos. A síntese dessa etapa do processo transformou-se no nosso problema de pesquisa e intervenção, com as novas problemáticas que surgiam.

Era necessário buscar conhecer o que os professores pensavam sobre violência, ou seja, o conceito de violência subjacente em suas práticas cotidianas.

#### **4.1.4 Entrevistas. Instrumento de pesquisa 2**

As informações obtidas até o momento nos levavam pensar que, para os professores, a violência é um atributo humano, inato. Trata-se de uma concepção enraizada no biologicismo. Nessa visão os indivíduos são compreendidos como possuidores de uma natureza humana impositiva, cujas características estão inscritas no código genético, podendo ou não se manifestar no decorrer do desenvolvimento do indivíduo. No caso da violência, ela seria um instinto natural que aparecerá ou não durante a vida do indivíduo; as circunstâncias e o meio social poderão contribuir para essa manifestação.

Ao elaborar esta hipótese da concepção de violência que permeia as ações dos professores, pensamos uma nova sistemática de pesquisa, que era, então, voltarmos à prática social dos educadores a fim de reunirmos novos elementos para nossa análise. Objetivávamos, agora, investigar mais aprofundadamente o conceito de violência; o que é a violência para os professores, se ela é aprendida ou inata, e, se aprendida, como eles pensam que as pessoas aprendem a se relacionar por meio dela. Para o segundo questionamento, intencionávamos problematizar, provocar, verificar se era possível ir além da aparência fenomênica, partindo do nosso ponto de vista sobre violência, ou seja, ela é um fenômeno social, não é inata. O homem, no decorrer do processo histórico-social, construiu a possibilidade de relacionar-se por meio da violência. No processo de desenvolvimento, o indivíduo vai se apropriando dos significados postos socialmente em relação à violência e objetiva-os em sua prática cotidiana.

Nosso objetivo, além de aprofundar o conceito de violência, era também colher mais subsídios para construir nossa proposta de intervenção. Era necessário verificar se nossa leitura da realidade estava coerente/correlacionada com a dos professores. Para o retorno à prática social dos educadores, explorando os seus significados, o instrumento utilizado foi uma entrevista estruturada com duas perguntas: O que é violência para você? Do seu ponto de vista, como você pensa que os indivíduos aprendem a relacionar-se por meio da violência?

Diferentemente do primeiro momento, tivemos colaboração espontânea de professores que abordávamos, nas escolas, convidando-os para responder às questões. Foram quatro escolas, dezoito professores, que responderam livremente às perguntas: a primeira pergunta foi respondida pelos 18 participantes e a segunda por 14, tendo um deles alegado sendo que um, alegou não saber como se aprende a relacionar-se por meio da violência. Os outros três, nada disseram. Posteriormente, transcrevemos as respostas e, como no primeiro instrumento, primeiramente, realizamos a categorização manualmente, e, em seguida, a transcrição das respostas foi submetida ao software SPSS: em ambas as situações, obtivemos frases sínteses semelhantes às da primeira sistematização, que serão apresentadas a seguir.



#### 4.1.5 Apresentação das informações obtidas

**Tabela 20.** Estatísticas. Bauru (SP), 2002/2003

	Participante	Conceito de violência	Causas da violência	Como se aprende a violência
Nº. de respondentes	8	18	18	18

SILVA, Nilma R.

**Tabela 21.** Conceito de violência. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
Não se restringe à agressão física	6	33,3
Atos que prejudicam o outro	3	16,7
Toda situação que faz uma pessoa se sentir agredida	1	5,6
Falta do amor de Deus no coração	1	5,6
É um ato impulsivo das pessoas	1	5,6
Atos de pessoas desequilibradas/ em parâmetros de atitudes	1	5,6
São atos desumanos, sem responsabilidade	1	5,6
É a transgressão das normas sociais	1	5,6
É uma maneira agressiva de expressar sentimentos	1	5,6
A violência tem base familiar	1	11,11
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 22.** Causas da violência. Bauru (SP), 2002/2003

	Frequência	%
Ausência de Deus	1	5,6
Situação geral do país	1	5,6
Ausência de Deus/ tem base econômica e social	1	5,6
Desestrutura familiar e reação a tudo que oprime	1	5,6
Falta de amor e baixa auto-estima	1	5,6
Familiar	3	16,7
Não mencionaram	10	55,6
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

SILVA, Nilma R.

**Tabela 23.** Como se aprende a violência. Bauru (SP), 2002/2003

	Freqüência	%
Formação familiar	3	16,7
Ambiente / convivência - naturalização da violência	2	11,1
Família, sociedade e mídia	3	16,7
É da natureza humana	1	5,6
Manifestação da violência está ligada ao preconceito social	1	5,6
Desequilíbrio pessoal / ambiente	1	5,6
Pessoas são violentas por não terem necessidades atendidas	1	5,6
Nas relações sociais	1	5,6
Na família e na sociedade	1	5,6
Não responderam	4	22,2
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>

SILVA, Nilma R.

#### 4.1.6 Problematização e discussão

Alguns participantes inserem, em suas respostas, expressões que podemos considerar como esboço do conceito de violência, porque nelas está presente a noção de complexidade da violência, a noção de relação de poder e a intenção de lesar, prejudicar algo ou alguém, bem como a justificção para o ato de violência, como se pode ver nas citações a seguir:

Atos que prejudicam o outro, que lesam o direito do outro"... "toda situação que faz uma pessoa se sentir agredida em seu interior, ela mesma pode transmitir um estado de intranqüilidade contra si própria, contra seu semelhante, contra a natureza, contra todo sistema de coisas"....."são atos desumanos, sem responsabilidade"... "a violência se enraizou de tal modo que ela tem vários segmentos, dizer o que seria violência, cairíamos num campo muito complexo"... "violência para mim é qualquer ato que faz com que a pessoa violentada se sinta agredida, ofendida ou machucada; a violência pode ser física ou moral, ou psicológica. Estes atos violentos podem ser justificados de várias formas; entretanto, não há justificativa aceitável. A violência, infelizmente, está presente no nosso dia, nas ações de nossos alunos, em brigas, etc...

Mas ainda se percebe que muitas respostas referentes ao conceito apresentam confusões. Alguns professores expressaram a forma como a violência se apresenta pelos seus tipos.

“Não se restringe à agressão física” ou local onde se manifesta: “... porque existe hoje a violência familiar, a violência nas escolas, violência do dia-a-dia nos atropelos que acontecem com todos..”. Alguns a entendem como correlata à indisciplina: “é a transgressão das normas sociais”; outros a confundem com a agressão. “É uma maneira agressiva de expressar sentimentos”. Há, ainda, os que a definem como sendo a falta do amor de Deus ou de bases familiares, ou como ato desumano ou de pessoas desequilibradas, *etc.*

A sistematização efetuada por meio do software obteve, como desdobramento das respostas à primeira pergunta: O que é violência para você? Categorias sínteses referentes às causas da violência, que podemos sintetizar em quatro categorias: causas centradas na família, na sociedade, na ausência de Deus e na reação do indivíduo.

Novamente, nas respostas, aparece a concepção biologicista do indivíduo e da violência: “... é um ato impulsivo...maneira agressiva de expressar sentimentos...ato de pessoas desequilibradas...” O que aparece com muita ênfase, também, é a concepção religiosa, no conceito e nas causas da violência: “ausência de Deus...falta do amor de Deus no coração...”

Na segunda questão: “Como se aprende a violência”, apesar de a pergunta já partir do pressuposto de que se aprende a violência, e de termos

percebido que a concepção dos professores é biologicista, não houve contestação desse pressuposto por parte destes, cuja maioria respondeu à questão. Agrupamos as categorias sínteses também em quatro. Sendo a formação familiar e o ambiente social as mais citadas.

Podemos ver nas frases seguintes a primeira categoria, formação familiar:

“O indivíduo que tem uma boa formação, automaticamente não é violento, indivíduo criado **num lar** onde há desarmonia, preconceitos, enfim, vários itens, este indivíduo com certeza será violento”... “depende de pessoa para pessoa, mas geralmente começa **desde a família**, aí vai para sociedade, vai para escola...” “a violência **vem do pai e da mãe**”... “de certa forma é passada **de pais para os filhos** através dos exemplos”... “**uma casa** em que há violência os filhos também são violentos”... “é no lugar, conforme a pessoa convive...uma criança cheia de problemas, você vai procurar, que **na casa tem ou na família algum parente com quem ela convive**, geralmente é isso”.

A segunda categoria é o ambiente social (sociedade), também apontado como o responsável por ensinar a relacionar-se por meio da violência:

“Aprendem observando, **vivenciando, através da sociedade** em geral” ... “eu acho que se aprende na **convivência com outras pessoas**...observando atitudes erradas de outras pessoas, vai adquirindo, por seguir determinados modelos”... “as pessoas manifestam a violência devido ao grande número de preconceitos ainda existentes em **nossa sociedade**”... “é decorrente da **situação geral do país**”... “de repente a gente está com um **sistema geral de violência**, a própria pessoa se sente violentada e está envolvida **nesse sistema** violento...”

A terceira categoria é a mídia, também citada como sendo responsável por passar para as pessoas cenas de violência de que estas se apropriam e que são reproduzidas no seu cotidiano:

“...geralmente começa desde a família, mas **vai para a TV**, para o **jornal**”... “é passada pela **televisão**, pelas **novelas** e algum **tipo de programas** que mostram a violência.

A quarta categoria é a natureza humana. Aqui relacionamos as falas com as quais os professores explicitam que a violência é própria do indivíduo:

**“Sabemos que a natureza humana tende a ser má”... “para a pessoa violenta é normal este comportamento” ... “a pessoa é violenta por falta de controle, seria inato, um conjunto de fatores externos e internos, atuando juntos gerando essa atitude” ... “a maioria das pessoas pratica a violência quando não são ouvidas ou atendidas em suas necessidades...”**

Na segunda questão, aparece a mídia como responsável por transmitir cenas de violência e facilitar o seu aprendizado, juntamente com a família, o sistema social e a natureza humana, que também figuram como causas da violência. Esses dados já haviam sido constatados no primeiro instrumento e reaparecem no segundo o que, nos leva a reiterar a discussão anterior de que a família, a sociedade e o indivíduo aparecem abstratamente. Novamente, é necessário contemplar a discussão da concepção de homem, sociedade e também dos próprios fenômenos, sob o enfoque de serem eles determinados social e historicamente.

Em nossa revisão de literatura, discutimos o conceito de violência e as diferenças entre os conceitos de violência, agressão e indisciplina. Assim, entendemos a necessidade de que a proposta de intervenção contemple a discussão na qual essas diferenças possam ser esclarecidas, visto que as respostas apresentadas pelos professores são oriundas do senso comum.

Conforme exposto na apresentação deste estudo, foram essas duas primeiras pesquisas que nos auxiliaram na construção da tese de que os professores adoecem, sentem-se derrotados e impotentes para agir diante de situações de

violência nas escolas, nas quais eles poderiam intervir, porque, por um lado, apropriaram-se das concepções de violência do senso comum e religiosas; ou, por outro lado, quando científicas, suas concepções se restringem às biologicistas. Ao se depararem com situações de violência, em suas práticas cotidianas, os professores sentem-se impedidos de agir, pois essas concepções direcionam sua compreensão no sentido de que a violência é uma questão de instinto, da falta de Deus ou de um organismo (sistema) social desestruturado. Por outro lado, a impotência para a ação, também advém de uma formação inicial e continuada que não ofereceu subsídios teóricos metodológicos que os preparassem para compreender a violência como um fenômeno complexo, multideterminado, social e historicamente construído, e que, portanto, é passível de superação.

Ter conhecido a violência nas escolas, tendo por base a prática social dos professores e da revisão de literatura, foi muito importante para a proposição deste estudo acadêmico e, especificamente, para a elaboração da tese. No entanto, não foi o suficiente para garantir que o conhecimento produzido retornasse à prática social dos professores e pesquisadores, para modificá-la, como pressupõe o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, para garantir o retorno à prática social, propusemos realizar uma intervenção sobre o caráter de formação continuada de professores, os quais participaram de um processo grupal que teve como objetivo oferecer subsídios teóricos metodológicos sobre violência nas escolas. Tais subsídios foram embasados na concepção histórico-cultural, visando contribuir para que os professores pudessem, na prática educativa, superar os conceitos oriundos

do cotidiano e das concepções biologicistas/ religiosas, ao incorporar os novos conteúdos como instrumentos de sua ação pedagógica.

Nosso objetivo, nesta fase da pesquisa, ao retornar à prática social dos professores, era encontrar uma escola cujos professores se dispusessem a participar de uma intervenção que visava discutir violência nas escolas, por meio de processo grupal. Aqui é necessária uma pausa para clarear duas questões: primeira, a ação da pesquisa continuaria sendo conhecer o conceito de violência subjacente à prática dos professores, ou seja, como eles pensam que as pessoas aprendem (se aprendem?) a relacionar-se por meio da violência, e se suas concepções estão embasadas no biologicismo/religiosidade; e segunda, enfim, se corroborada nossa tese, a ação da intervenção seria oferecer subsídios teóricos metodológicos para auxiliar os professores a superar as visões cotidianas e tradicionais, em direção a uma concepção científica, crítica desses conceitos.

Desse modo, reiteramos, aqui, nosso interesse e compromisso pela prática. Rejeitando a chamada neutralidade científica, partindo de um “princípio de que a investigação deve servir a determinados setores sociais, buscando uma resposta coerente que permita, por um lado, socializar o conhecimento e, por outro democratizar os processos de investigação e educação” (GIANOTTEN *et* WIT, 1984, p. 11).

Alguns critérios metodológicos foram adotados para eliminar riscos: todo o processo de intervenção foi realizado pela pesquisadora acompanhada de uma

observadora participante<sup>14</sup>, que também confeccionou relatórios escritos das atividades desenvolvidas. Foi fixado um total de dez (10) encontros para realizar a intervenção. Colocamos como critério para seleção da escola: ser pública estadual e localizar-se em região cujos índices de violência fossem altos. O convite para participar da intervenção seria para todos os professores do ensino fundamental I, e a participação não seria obrigatória.

Havia diversas escolas que se encaixavam nos critérios estabelecidos. Para selecionar uma, buscamos auxílio junto ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, informando-nos sobre em que bairro nossa intervenção seria mais interessante. Após esse procedimento, optamos por uma escola<sup>15</sup> localizada num bairro que tem uma representação na cidade de ser muito violento.

Fizemos o contato com a Diretora da escola selecionada, que nos recebeu numa reunião para conversarmos sobre a intenção de propor a terceira etapa em nossa pesquisa, que seria uma proposta de intervenção com os professores daquela Unidade de Ensino, com os objetivos de: realizar a devolução das informações coletadas sobre violência nas escolas e discuti-las com os professores; convidá-los para participar de uma intervenção, visando subsidiá-los com conteúdos teórico-metodológicos sobre violência nas escolas e instrumentalizá-los para o enfrentamento de situações nas quais a violência se apresente e que estejam dentro do âmbito da ação do professor. Também tínhamos como objetivo: pesquisar, naquela unidade escolar, a concepção que os professores têm sobre

---

<sup>14</sup> Foi escolhida para esta função a Pesquisadora Eni de Fátima Martins, que também estuda violência nas escolas, na PUC/SP. No dia 23/05/2005 ocorreu a defesa de sua dissertação, neste dia, foi substituída por Ailine dos Santos Bastos, graduanda em Psicologia, UNESP, Bauru.



violência, quais os tipos que eles identificam em sua prática cotidiana, como concebem suas causas e as conseqüências para a atividade docente.

Posteriormente, a diretora conversou com os professores para nos receberem e o primeiro encontro se deu num horário de HTPC, que, em princípio, seria voltado para os oito professores do ensino fundamental I. Mas que, em conseqüência do interesse da diretora, coordenadora e demais professores e, pela importância atribuída por estes à discussão do tema, estendeu-se todos os professores – aproximadamente 40, que realizam o HTPC, naquela unidade escolar e também aos educadores do Ensino: Fundamental II, Médio e Ensino para Jovens e Adultos. O número de participantes, durante o processo de intervenção, variava de acordo com a presença nos HTPCs, mas nunca foi inferior a 26 professores. Foram 10 encontros, de uma hora cada. A presença era registrada em ata, pelo coordenador da escola, que nos cedeu, no final da intervenção, cópias assinadas pelos professores. Julgamos desnecessário anexá-las a este trabalho, para resguardar o nome dos participantes.

Os momentos de captação de dados, nas intervenções, tiveram a finalidade de que os professores se apropriassem deles, com o objetivo de serem utilizados como subsídios no processo de formação continuada. Como técnica de coleta dos dados, nesta terceira fase da pesquisa, foi utilizado o relatório escrito pela observadora participante, que estava preparada para fazê-lo da forma mais completa possível, coletando o máximo de falas dos participantes. Estabelecemos, também, que, para “controlar” a verificação dos dados relacionados à, concepção que os

---

<sup>15</sup> Os dados referentes à escola encontram-se no ANEXO A.

professores têm sobre violência, quais os tipos que eles identificam em sua prática cotidiana, como concebem suas causas e as conseqüências para a atividade docente, tais dados seriam registrados por escrito, pelos participantes, e recolhidos pela pesquisadora para posterior análise.

Realizamos uma análise qualitativa da transcrição dos relatos de cada atividade realizada, mediada pelas teorias que embasam o nosso estudo, tendo como ponto de partida a articulação dos objetivos de cada encontro, que estavam relacionados aos temas levantados anteriormente, por meio dos instrumentos de pesquisas 1 e 2 e da revisão de literatura realizada. Portanto, na análise dos relatos realizados pela observadora participante, enfatizamos somente os dados mais pertinentes à nossa pesquisa.

Durante a intervenção, fomos percebendo a necessidade de levantar outros dados que não havíamos previsto. Tínhamos pensado que a apresentação formal dos professores e as informações sobre as suas vivências, que íamos coletando durante os primeiros encontros, seriam suficientes, como levantamento para traçarmos um perfil mínimo do grupo. Como percebemos que muitos professores não estavam participando ativamente da intervenção, decidimos formalizar um instrumento para levantamento de dados sociodemográficos para caracterização do grupo de participantes.

O instrumento acima referido visou captar aspectos da vida pessoal e profissional dos participantes como: idade, local de moradia, faixa salarial, tipo de universidade freqüentada, bens possuídos, lazer, período em que leciona, quantas aulas, que disciplinas, quantas escolas, e alguns procedimentos didáticos. Os

participantes que concordaram em responder ao questionário, receberam-no impresso. Após a sua devolução, dos mesmos, realizamos leituras, organizamos os dados, analisando-os e discutindo-os, também com a mediação teórica, e os arrolamos em nossas discussões. Este material completo está incluído como ANEXO B.

Outros dados que julgamos necessários conhecer, no decorrer da intervenção, foram sobre as características sociodemográficas do bairro onde a escola se localiza e as de seus moradores. Para conhecer essas características, realizamos um mapeamento do bairro em questão. Os resultados e análises elaboradas a partir da coleta dos dados, também foram incluídos nas discussões durante a intervenção. Este material também se encontra anexado com a metodologia que utilizamos, como ANEXO C.

Durante o período em que atuamos com os professores, era muito forte o apelo deles para realizarmos também um processo grupal com os alunos, principalmente com aqueles que brigavam no decorrer da aula, impedindo que o processo educativo se realizasse satisfatoriamente e colocando os próprios alunos em situação de risco, ou seja, a possibilidade de terem o seu direito à educação de qualidade violado. Outra queixa recorrente era a da não participação dos familiares no processo educativo de seus filhos. Como estas solicitações estavam fora da nossa proposta de estudo e intervenção, encaminhamo-las para um projeto de extensão universitária, do qual participamos.

Aproveitamos o mês de agosto, em que não atuaríamos com os professores, para organizarmos o grupo com os alunos os quais os professores,

desde o início de nossa intervenção, vinham citando como exemplo de agressivos e violentos. Com o auxílio de estagiários do curso de psicologia da UNESP Bauru, que participam do projeto de extensão universitária que realiza estudos, pesquisas e intervenção em violência doméstica e violência nas escolas, foram realizadas entrevistas com os professores, para captar suas representações sobre esses alunos e quais atitudes já tinham sido tomadas em relação à violência que eles apresentavam.

Após o procedimento acima referido, as auxiliares de pesquisa foram até a escola, convidar os alunos para participarem do processo grupal. Eles aceitaram e foi construído um espaço de reflexão, com um grupo de 20 alunos, realizando-se 12 encontros semanais, com média de duração de uma hora e trinta minutos. O objetivo do processo grupal foi discutir formas diferenciadas de relações sociais que prescindam do uso da violência, refletindo sobre elas. Esta proposta foi objetivada por meio da discussão de temas como: relações sociais vivenciadas na escola e na família; a função ideológica da escola e da família na organização social capitalista; o histórico de vida de cada participante e temas por eles sugeridos: gravidez, sexualidade, primeiro emprego, *etc.*

Com os familiares, foram realizadas três reuniões grupais, com o objetivo de discutir e compreender por que eles não estão participando das reuniões escolares. Também propusemos temas para mediar a discussão: história da família, desmistificação da culpabilização da família quanto à educação dos filhos e agência única de sociabilidade; o sentido que a família atribui à escola; família e escola

reproduzem formas de violência; família e escola como agências fortalecedoras dos valores humanos.

Acompanhamos os dois processos grupais, com a finalidade de observar e colher informações para subsidiar nossa intervenção com os professores, com o intuito de trocar informações sobre violência nas escolas, do ponto de vista dos alunos e familiares e de esclarecê-los sobre diferentes aspectos, quando necessário, de minimizar preconceitos, *etc.*

A seguir, apresentaremos o processo de intervenção realizado com os professores e funcionários, desde o primeiro encontro até sua finalização. Da estrutura desta apresentação, constarão: número e data do encontro, número de participantes por encontro; antecedentes, objetivos, justificativa, conteúdo a ser discutido, procedimento utilizado para desenvolver o conteúdo, discussão – relato escrito pela observadora participante; análise qualitativa realizada tendo como instrumental o relato.

#### **4.2 Formação de professores e cotidiano - violência nas escolas em discussão no processo grupal**

**1ª Encontro – Data: 25.04.2005**

Número de Participantes: 38

**Antecedentes:** Solicitação à diretora para convidar os professores para participar da devolutiva dos dados da pesquisa.

**Objetivos:** Realizar a devolutiva dos dados da pesquisa 1 e 2, sobre violência nas escolas, aos professores desta unidade escolar, discutindo sobre eles e apresentando-lhes o convite para que participem da intervenção.

**Justificativa:** Na perspectiva teórica histórico-cultural, é fundamental que a pesquisa não se esgote na captação e análise dos dados, mas que estes retornem à prática social para superar o conhecimento cotidiano. Além disso, esta intervenção responde ao compromisso ético-político da pesquisadora para com uma educação crítica que possa ser transformada em instrumento de luta pela transformação social.

**Conteúdos:**

1 - Apresentação dos professores, pesquisadora e observadora participante;

2 - Exposição dos objetivos do encontro;

2.1 Dados coletados nos instrumentos 1 e 2 de nosso estudo;

2.2 Carta-convite aos professores para participar da intervenção.

**Procedimentos para desenvolvimento do conteúdo:** apresentações orais dos nomes e outros dados que os professores quisessem acrescentar à sua apresentação. Apresentação dos dados, dos instrumentos 1 e 2, apresentados nas páginas 124 a 141 e 142 a 156, em transparências e exposição dialogada com os participantes.

**Conteúdo da discussão - relato da observadora participante:** Foi relatado o histórico da pesquisa, apresentadas as transparências com os dados e gráficos e abriu-se espaço para discussão sobre o interesse de os professores participarem da terceira etapa da pesquisa.

As perguntas foram as seguintes: *A pesquisa era para os estudos da pesquisadora? O que eles, como professores, ganhariam em participar da outra etapa da pesquisa? O que poderia mudar na prática cotidiana deles? O que a pesquisadora, pessoalmente, pensa da violência e o que estes estudos têm modificado sua vida pessoal? Há dados de outras cidades, do mesmo porte, sobre violência nas escolas? Em que dias aconteceriam as intervenções? O CPA - Centro de Psicologia Aplicada – UNESP- Universidade Estadual Paulista - atende a comunidade? E como fazer para cadastrar atendimentos?*

Foi explicado aos participantes que se trata de pesquisa de doutorado e que a metodologia de estudos que está sendo utilizada implica intervenção, por partir do pressuposto de que não basta apenas constatar a realidade, mas também intervir para transformá-la. Que eles, ao participar, poderiam aprofundar os conhecimentos que possuem sobre a questão da violência nas escolas e que a apropriação desses conhecimentos poderia contribuir para o enfrentamento das situações nas quais a violência se apresenta, como também fazê-los refletir sobre o papel do educador, da escola e da educação ante as questões ligadas à violência no cotidiano escolar. A discussão ainda poderia contribuir na redução dos danos psicossociais causados pela desinformação sobre o tema, como também auxiliá-los no enfrentamento dos preconceitos, generalizações e outros elementos que aparecem nas discussões sobre violência nas escolas.

Quanto à pesquisadora, estar ali naquele momento já era o início do cumprimento de um compromisso com sua concepção de pesquisa, uma vez que muitos encerram seus estudos na análise dos dados coletados. O fato de estar

avançando, com intuito de devolver os dados, discutindo com eles os resultados e a análise realizada até aquele momento e também propondo uma intervenção, estaria mais concernente com a perspectiva sociohistórica, base teórica que fundamenta a pesquisa.

Discutiu-se, também, a importância de contribuir para o processo de formação continuada dos professores, bem como colher subsídios para serem discutidos com os alunos da graduação. Esse movimento garante a atualidade e profundidade da formação, no tocante à violência nas escolas.

A pesquisadora apresentou, também, dados sobre violência na escola, de pesquisas realizadas pela UNB – Universidade de Brasília, e de outras teses e dissertações utilizadas para revisão do tema. Este fato tranqüilizou os professores, pois, que estavam preocupados em conhecer outras realidades que apresentassem a violência no dia-a-dia escolar.

Estabeleceram-se as condições para a intervenção se realizar: que a participação deveria ser espontânea, ou seja, não obrigatória, no horário do HTPC, quando haveria um espaço para discutir questões teóricas sobre violência, violência nas escolas e temas a ela relacionados. Posteriormente, a realização de um plano de intervenção para a escola, que deveria ser realizado com nossa participação, mas partindo das necessidades da própria escola e dos professores.

Muitos explicitaram a vontade de participar, tendo sido marcado o início da intervenção para o dia 23 de maio de 2005, quando teríamos de esboçar um plano



de ação. Fechamos a discussão, pois já havia dado o sinal para o início das aulas do período noturno.

Enquanto guardávamos nossos materiais para irmos embora, um professor comentou conosco que leciona numa escola profissionalizante e percebe que, antes de os alunos iniciarem a parte de *profissionalização*, *eles são terríveis, depois mudam da água para o vinho*. Afirmou pensar que a profissionalização poderia ser uma forma de enfrentar as questões da violência dentro da escola.

**Análise do relato do encontro:** O que pudemos perceber no grupo é o misto de vontade de participar e, ao mesmo tempo, desconfiança, apesar de poucos professores demonstrarem desinteresse pela questão. As perguntas por eles realizadas nos demonstraram que a confiança, um dos elementos presente na vida cotidiana, é fundamental para garantir a ação nesta esfera, pois:

Os homens não podem dominar o todo com um golpe de vista em nenhum aspecto da realidade; por isso, o conhecimento dos contornos básicos da verdade requer confiança em nosso método científico... nos resultados científicos de outras pessoas *etc.* (HELLER, 1985).

No curto espaço de tempo em que apresentamos os dados sobre violência nas escolas, é muito improvável que os professores pudessem realmente analisá-los para discuti-los, o que propiciou que alguns deles tivessem a necessidade de buscar confiança sobre os dados expostos, questionando sobre violência nas escolas de outras cidades do mesmo porte da referida na pesquisa, sobre a finalidade do projeto, enfim, sobre os “ganhos” imediatos da participação na intervenção.

Outra característica em relação à vida cotidiana é o sentido da certeza, a fé que perpassa as ações cotidianas. Este sentido multiplica as forças, dá impulso ao que crê, acrescenta energia à sua ação, mas pode também levar a equívocos, especialmente quando é contra o saber, a racionalidade e quando generaliza a dúvida, sem alcançar o plano teórico/filosófico. É comum este tipo de comportamento, no indivíduo que está acostumado a aceitar somente o que lhe é habitual, pois este experimenta o sentimento de desconfiança em relação ao que é novo, diferente. Nesse caso: A desconfiança pode conduzir também a catástrofes tanto na vida cotidiana como na esfera não cotidiana; por conta da desconfiança, muitos deixam de experimentar novos métodos, experiências, *etc.* (HELLER, 1977, p. 351).

É importante assinalar que o sentido da certeza tem uma estreita relação com o assumir responsabilidades. Somos responsáveis pelo que comunicamos, perante nós mesmos e dos outros. Nesse caso, podemos analisar que, para os professores, assumir a participação no processo grupal que discutirá a questão da violência nas escolas, implicará assumir responsabilidades diante do conhecimento que se tem sobre a questão e do que irá se apropriar no grupo; e, conseqüentemente, da finalidade que se dará a essa apropriação. Por isto, o enfrentamento, ao desconstruir o sentimento de desconfiança que apareceu no grupo, foi importante enquanto ação da pesquisadora.

Outro dado importante para discutir esta questão é que, durante a intervenção, o conteúdo que emerge nem sempre está de acordo com o que os professores pensam a respeito das questões abordadas. Muitos não se manifestam

no grupo, mas elaboram algumas questões sobre o assunto, que poderão estar apresentando fora da discussão grupal, conforme ocorreu neste primeiro encontro, com a manifestação do professor, demonstrando-nos conhecer formas de enfrentamento da violência que ele julga bem sucedidas. O segredo, de acordo com HELLER:

É a privilegiação de alguns conteúdos cognitivos cotidianos, é a iniciação ao conhecimento de algum saber cotidiano que não é transmitido simplesmente de geração em geração, e sim é comunicado a pessoas eleitas segundo alguns critérios e podem ter uma função econômica ou servir a manutenção do poder ideológico (HELLER, 1977, p. 327).

Temos de recordar que a superação do secreto foi condição fundamental para que a ciência chegasse a ser ciência. Por princípio, uma objetivação genérica para si comunica um saber geral e público; se aparece o segredo nesta, não se refere à objetivação em si mesma, à sua relação com a vida cotidiana. Nesse sentido, no processo grupal, essa forma de expressar-se foi evitada; buscou-se incentivar os participantes expor, sempre que sentissem vontade, o que pensavam, sentiam, sobre a questão em discussão.

Ainda sobre dados colhidos no relato desse encontro, refletimos, de acordo com HELLER, que:

O pensamento cotidiano apresenta-se repleto de pensamentos fragmentários, de material cognoscitivo e até de juízos que nada têm a ver com a manipulação das coisas ou com nossas objetivações coisificadas, mas que se referem exclusivamente a nossa orientação social (HELLER, 1985, p. 32).

Nesse sentido, a vida do homem na cotidianidade é pragmática, como podemos verificar, também, em alguns dos questionamentos acima, bem como

naqueles que se referem às questões fora do contexto da discussão proposta para aquele momento, como as perguntas referentes aos outros serviços prestados pela universidade.

Essas discussões nos levaram a refletir que o homem que vive somente a cotidianidade, apesar de responder aos chamados de sua atividade, pois este é atuante, fluidor, ativo e receptivo, está impossibilitado de romper com o pragmatismo da vida cotidiana para poder absorver-se inteiramente num desses aspectos. Como não existe um abismo entre a esfera cotidiana e a não cotidiana, aproveitamos este momento de necessidade de confiança para introduzir a discussão de questões metodológicas mais específicas de nossa pesquisa, dentre outras, a de que estamos utilizando dados gerais, mas que, na particularidade daquela escola, o fenômeno também se manifesta. É importante considerar que a epistemologia marxiana exige que se retorne à prática social para transformar a realidade descrita. Esta discussão ajudou a esclarecer para alguns professores minha presença na escola e a intenção de intervir, o que contribuiu para afastar o fantasma da desconfiança.

Ainda foi possível conversarmos sobre as condições de trabalho, as políticas de educação para as Universidades e para o ensino fundamental e médio. Concluiu-se, durante as discussões, que existem diferenças na especificidade de cada nível de ensino, mas que o “abandono político” ocorre em todos os graus, sendo necessário que os professores se organizem melhor como categoria, para lutar por melhores condições de trabalho.

**2ª Encontro – Data: 23.05.2005**

Número de Participantes: 36

**Antecedentes:** Discussão com os professores sobre violência nas escolas, baseadas nos dados coletados anteriormente e aceitação deles em participar da intervenção. Proposta para elaborar projeto de intervenção pela pesquisadora foi aceita pelos professores.

**Objetivos:** Apresentação do projeto de intervenção, submetê-lo à apreciação dos participantes e discutir a proposta de formação de professores e a intervenção sobre a violência nas escolas. Iniciar o processo de grupalização entre participantes da intervenção.

**Conteúdos:** proposta de intervenção e cronograma de execução.

**Justificativa:** As relações de violência nas escolas são uma realidade enfrentada por grande parte das unidades escolares atualmente. Para elaborar a proposta de enfrentamento dessa situação, é necessário pensar na realidade concreta de cada uma, das reflexões que surgem sobre a forma como cada escola vem singularizando essas relações. Nesse sentido, uma proposta de intervenção que visa inclusive à formação de professores, tem de contar com a participação destes, desde sua elaboração.

## PROPOSTA PARA O PROJETO DE INTERVENÇÃO VISANDO DISCUTIR VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS<sup>16</sup>

**Participantes:** professores, coordenadores e diretora.

**Quantidade de intervenções:** 10 encontros

**Horário:** Segundas feiras das 18h00 às 19h00 – Horário de HTPC

**Objetivo Geral:** Discutir violência nas escolas por meio de processo grupal, contribuindo para o processo de formação continuada de professores, e colher dados para pesquisa sobre: conceito e tipos de violência; como os professores pensam que os indivíduos aprendem (se aprendem) a relacionar-se por meio da violência.

**Objetivos Específicos:** 1. Oferecer subsídios teórico-metodológicos sobre a violência nas escolas, visando à ampliação e aprofundamento desse conceito e das conseqüências da violência no processo ensino – aprendizagem; discutir e refletir categorias elaboradas após levantamento de dados em pesquisas sobre violência; 2. Elaborar, junto com os professores participantes, um plano de ação que possibilite à escola enfrentar situações permeadas pela violência, que estejam dentro do âmbito da ação educativa; bem como, promover relações sociais que prescindam do uso da violência, o que poderá contribuir para a diminuição de casos de violência na unidade escolar.

**Justificativa:** A Violência nas escolas é uma realidade social que nos deixa perplexos simplesmente pela sua existência, principalmente porque estamos habituados a pensar a escola como o lugar da socialização do saber historicamente construído e acumulado, portanto, um lugar de promoção da humanidade e não de reprodução da desumanidade. Nesse sentido, desenvolver pesquisas e intervenções sobre violência nas escolas se justifica porque produz conhecimentos para nós, profissionais, contribuirmos para a transformação dessa realidade.

**Método de Intervenção:** Sugerimos que esta intervenção seja realizada em grupo, porque as pesquisas demonstram que muitos professores se sentem despreparados para isso e preocupados com a maneira de intervir em situações em que a violência se apresenta. Para isso alguns já possuem também certa experiência em relação à violência nas escolas.

Consideramos o grupo uma estrutura sociohistórica de vínculos e relações entre pessoas e que canaliza, em cada circunstância, as necessidades pessoais e também os interesses coletivos. Espelha ainda a prática cotidiana de cada participante. A estrutura grupal nos favorecerá a identificação das diferenças e das semelhanças das experiências individuais acerca das categorias que serão discutidas, possibilitando-nos a problematização dos conteúdos que surgirão no processo de discussão, e também a instrumentalização dos participantes, por meio da

---

<sup>16</sup> Este, assim como os demais quadros, não consta em uma lista como Figuras, Gráficos ou Tabelas, porque seu caráter é meramente ilustrativo.

confrontação de valores, de experiências, de sentimentos e das informações oriundas do senso comum e do conhecimento científico.

Privilegiamos os processos grupais para este tipo de formação, por permitirem aos indivíduos um momento de afastamento de suas atividades cotidianas para se concentrar numa única atividade, o que possibilita a emergência de processos reflexivos, necessários a tal forma de atividade. E também, porque no grupo é possível, aos participantes, perceberem-se como sujeitos coletivos que, ao se apropriarem dos conteúdos discutidos, possam refletir em busca de soluções coletivas para problemáticas que devam ser enfrentadas coletivamente.

#### **Conteúdos a serem discutidos no processo grupal:**

- Devolutivas dos resultados de coletas de dados anteriores sobre violência nas escolas e convite aos professores para participarem de um processo grupal que discuta a violência e sua manifestação nas escolas.
- Levantamento de expectativas dos professores em relação à participação no processo grupal; elaboração de plano de intervenção, articulando-o com as expectativas relacionadas pelos professores, naquilo que estiver ao alcance da proposta, e discussão das categorias temáticas elaboradas com base no levantamento de dados efetuado anteriormente. São elas:

Conceito de violência, violência nas escolas, tipos de violência.

Determinantes das relações sociais permeadas pela violência.

Sistema social.

Mídia.

Relações familiares.

Condições de trabalho.

Processo ensino aprendizagem.

Processos de apropriação e objetivação da violência nas relações pessoais.

Determinantes históricos e sociais na construção da subjetividade.

O papel do professor, escola e educação diante da violência nas escolas.

Elaboração de plano de intervenção em situações de violência bem como, de promoção de relações não violentas na escola.

**Procedimentos para o desenvolvimento do processo grupal:** A pesquisadora assumirá o papel de mediadora do processo grupal, apresentando e provocando a discussão sobre o tema proposto para cada intervenção. A apresentação do conteúdo ocorrerá por meio de recursos e técnicas pedagógicas. A provocação terá como finalidade possibilitar que os participantes expressem seu conhecimento sobre o tema, para que os conhecimentos cotidianos e não cotidianos sejam unificados na discussão.

Quanto aos recursos materiais e técnicas pedagógicas, serão selecionados de acordo com a temática do dia. A pesquisadora optará pelos recursos mais apropriados à discussão, que poderão ser: exposição dialogada; confecção de cartazes com recortes de revistas; leitura, interpretação e discussão de trechos de

textos, poesias; discussão de análises de figuras e desenhos; dramatizações e outras.

Para que haja a apropriação do conteúdo discutido, os participantes serão incentivados a se expressar primeiro, individualmente, algumas vezes por escrito, principalmente quando os temas estiverem relacionados à coleta de dados para a pesquisa. Outras vezes, oralmente. Num segundo momento, buscar-se-á a discussão e ação conjunta, em pequenos grupos. Finalmente, os conteúdos serão discutidos entre todos os participantes, sempre que possível, elaborando sínteses do conteúdo da intervenção, que será relatado pela observadora participante, que acompanhará as atividades.

**Avaliação dos encontros:** Manifestação verbal dos participantes sobre a atividade, nos finais dos encontros.

### ELEMENTOS BÁSICOS PARA O PLANO DE AÇÃO <sup>17</sup>

1- POR QUÊ? E ONDE? Justificativa

- Considerando a discussão realizada, argumentar sobre o plano de ação como instrumento de intervenção e transformação, apontando as causas e efeitos dos problemas existentes num local determinado; justificar a importância do plano.

2- PARA QUÊ? Objetivos.

- Determinar os alvos, as intenções, especificando definições operativas que guiem as ações concretas.

3- O QUÊ? SOBRE O QUÊ? Ação Concreta e conteúdo de ação.

4 - COMO? Procedimentos – elenco das ações e dos procedimentos que garantam a execução do plano de ação.

5- COM O QUÊ? Recursos materiais e financeiros.

6- COM QUEM? Recursos Humanos: Responsáveis pela ação, equipe de apoio e participantes a quem se dirige a ação.

7- QUANDO? Cronograma com as etapas de planejamento, execução, avaliação e documentação das ações previstas em calendário.

8- QUANTO? QUAL? Meta – quantitativa e os resultados esperados – qualitativos; indicadores para a avaliação.

<sup>17</sup> Fonte: Apostila do Projeto de Educação Continuada – Mód. I - 96/97. Elaborado por: Ana Maria Daibém – Departamento de Educação, Faculdade de Ciências Unesp/Bauru.



**Procedimentos para discutir o conteúdo:** técnica cara metade para apresentação dos participantes, transparências com a proposta de atuação apresentadas por meio de exposição dialogada.

**Conteúdo das discussões – relato da observadora participante:** Ao se iniciar o processo grupal, foi discutido com os professores que, para a formação de um grupo, não basta as pessoas estarem juntas; é preciso um processo que permita que o grupo se torne um espaço de relações sociais e históricas entre os participantes. Assim, ao definir, em conjunto, objetivos, conteúdos e atividades para o grupo, pode ser possível a criação de estratégias coletivas no enfrentamento das problemáticas. E também foi discutido que a proposta deve ser adaptada à realidade da escola, tendo em vista que foi elaborada com dados obtidos nos instrumentos de pesquisas anteriores e que, naquele momento histórico, naquela realidade, algumas questões podiam apresentar-se diferentes.

A apresentação dos participantes do processo grupal foi realizada por meio da técnica “cara metade”, que consiste em distribuir figuras cortadas ao meio, para que cada participante procure sua cara metade, para se apresentar, trocar informações acerca de suas vivências e das expectativas em relação ao processo de formação continuada sobre violência nas escolas.

Após um período de vinte minutos, o grupo estava aquecido para iniciar a discussão do plano de ação, que fora entregue dez dias antes à diretora, para distribuir aos professores para conhecimento e/ou leitura. Para quem não havia se lembrado de levar sua cópia, distribuimos outra, para, após a leitura, consultá-lo e

confrontá-lo com as expectativas dos participantes, adequando-o no que for possível, tendo em vista os objetivos da proposta apresentada.

Foi determinado um tempo para os participantes expressarem oralmente, ou por escrito, suas impressões sobre a proposta e o que gostariam de alterar, acrescentar ou eliminar.

**Discussão apresentada pelos participantes:** Sobre o cronograma, ficou estabelecido que as reuniões fossem primeiro semanais e depois, passassem a ser quinzenais.

Sobre o projeto de intervenção e o posterior plano de ação, alguns tópicos e problemas deveriam ser contemplados:

- A necessidade do envolvimento dos pais na proposta de trabalho aparece expressa nas seguintes falas: *“O projeto para funcionar tem que ter os pais; não dá para pensar em diminuir a violência nas escolas sem a participação deles. O problema maior vem de casa, as crianças vêm revoltada; As crianças precisam de pais, é necessário trabalhar com os pais”*.

- A necessidade de envolvimento dos alunos, que podemos verificar nas seguintes colocações: *“O projeto tem que contemplar também os alunos que são perpetradores da violência. Motivos para ter os alunos junto: porque aqui um menino quebrou o vaso sanitário, outro bate nos colegas, outros se comunicam por meio de palavrões, tem menina que chuta, etc.; os alunos nos impedem de dar aulas, deixamos de ensinar para apartar brigas, ser policial. A violência aqui na escola é uma forma de os alunos chamarem a atenção sobre si mesmos, já tentamos de tudo.*

Reafirmam a necessidade de formação continuada para os professores e funcionários, cuja demanda as falas seguintes demonstram: *“o aluno precisa de pai, de psicólogo, o professor não é tudo isso, nos sentimos frustrados; precisamos de formação para lidar com esses problemas; é preciso envolver todos, professores, alunos e funcionários para transformar esta realidade.*

Os professores comentam ainda *“que a violência nas escolas é um problema social, a comunidade é estereotipada como violenta e que as crianças precisam, além dos pais, de profissionais especializados”*. O Psicólogo é o profissional mais citado. Alguns participantes entendem ser importante discutir, também, temas como: *drogas e aids*. O tema mídia de acordo com os participantes, poderia ser excluído.

Durante a apresentação do plano de intervenção, foi possível perceber que os professores anotaram as falas e que estavam concentrados na atividade. Os professores que fizeram as perguntas na devolutiva dos dados, no encontro anterior, também participaram dessa discussão ativamente.

Não foi possível avaliar a reunião com os professores participantes, pois a discussão estava inflamada e foi dado sinal para se iniciarem as aulas do período noturno. Realizamos uma avaliação com a diretora e o coordenador, que classificaram a participação como muito boa, visto que os professores tinham demonstrado atenção e interesse para com o tema. Enfatizaram ter sido a primeira vez que a escola tivera um grupo de professores interessados por ela e em aprender coisas novas.

**Análise do relato do encontro:** Na apresentação da proposta de intervenção, chama muito a atenção o fato de que os professores reiteram a culpabilização do aluno, dos familiares, e do sistema social, bem como a necessidade de outros profissionais intervirem. Pensamento semelhante ao percebido nos dois primeiros instrumentos de pesquisa, quando se questiona sobre as causas da violência e como se aprende a relacionar-se por meio da violência. Novamente aqui, a escola foi eximida, agora, de participação no processo de instrumentalização para o enfrentamento da violência. Foi necessário questionar o papel do professor, se este poderia intervir. Mas, de acordo com os docentes, estão na escola para ensinar, não para apartar brigas, fazer papel de polícia, psicólogo, e família.

Se, por um lado, anteriormente, a discussão acima remeteu à culpabilização, por outro, conduziu à intervenção. Optamos pelo caminho de analisar as falas dos participantes como sinalizadoras de um pensamento mediado pela “ultrageralização”. De acordo com Heller (1985), chegamos à “ultrageralização” de duas maneiras. Pela primeira, assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados, o que fica claro, na fala dos professores, quando assumem que, para a intervenção dar certo, é necessário o envolvimento de todos “os ditos culpados na discussão”. Também quando generalizam a causa da violência: “*o problema maior vem de casa, as crianças vêm revoltadas*”, ou quando dizem que já tentaram de tudo.

A segunda forma de chegarmos à “ultrageralização”, de acordo HELLER (1985), é que os estereótipos, analogias e esquemas já elaborados nos são impingidos pelo meio em que crescemos e pode se passar muito tempo até que

percebamos com atitudes críticas esses esquemas recebidos, se é que se chega a uma atitude crítica em relação a eles.

A discussão realizada nos parágrafos anteriores nos remete também a refletir sobre o papel do professor, questão que permeia a discussão realizada pelos participantes: *Papel do professor?! Deixa de ensinar para apartar brigas, ser policial.* Para a perspectiva histórico-crítica, para a construção do conhecimento científico, os educandos e educadores agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, por meio da apresentação sistemática do conteúdo, por parte do professor, e da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento. Alunos e o objeto da aprendizagem estão em recíproca relação, por meio da mediação do professor. O ato de ensinar, fora desta relação, perde o sentido, porque a importância da interação dos indivíduos entre si, como sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição de conhecimentos, é vista pela perspectiva da totalidade, na qual ensinar não está em oposição a educar, é parte da relação professor/aluno.

Quanto à questão de se remeter a resolução do problema para outros profissionais, consideramos que é uma forma “economicista e pragmática” de se pensar o problema. Um pensamento orientado para manter a rígida estrutura da vida cotidiana, que demonstra um apego aos costumes; de certa forma, apresenta-se como um obstáculo às mudanças. Para o professor deixar suas atividades rotineiras, a sua maneira de enfrentar as questões da violência nas escolas e vencer os sentimentos de derrota e impotência, seria necessário dissolver a ordem cotidiana, possibilitar e promover formas de discussões mais amplas e profundas sobre o tema

em questão. Foi por este motivo que sugerimos o processo grupal como possibilidade da “homogeneização” e propusemos que, durante o desenvolvimento do processo grupal, de acordo com as necessidades, estaríamos envolvendo outros segmentos nas nossas discussões. E, quanto aos temas sugeridos, drogas e *aids*, poderiam ser temas transversais.

**3ª Encontro – Data: 30.05.2005**

Número de Participantes: 33

**Antecedentes:** Discussão do plano de ação, do cronograma de atividade e das impressões sobre a intervenção.

**Objetivos:** Continuar a apresentação/ discussão das primeiras impressões sobre o plano de intervenção e iniciar a discussão sobre: conceito e complexidade da violência.

**Conteúdos:** Conceito e complexidade da violência.

**Justificativa:** Verificou-se que o conceito de violência que aparece nas pesquisas é predominantemente a violência em seus aspectos físico e verbal. Essa caracterização é de um tipo de violência e não seu conceito, portanto, pensamos ser necessário discutir o conceito de violência, sua complexidade e sua manifestação nas relações escolares.

**Procedimento para discutir o conteúdo:** discussão em pequenos e grandes grupos, transparências e cópias em xérox das definições conceituais de violência do

autor MARTIN BARÓ, 1989, apresentadas por meio de exposição dialogada, registro escrito da resposta à pergunta: O que para eles é violência?

**Conteúdo da discussão – relato da observadora participante:** Solicitou-se ao grupo de professores que escrevessem, individualmente, o que para eles é violência.

A seguir, apresentamos a lista dos conceitos elaborados.

### Conceitos elaborados pelos participantes

- *violência pode ser: verbal, moral, física e psíquica.*
- *Violência é tudo o que agride o semelhante como, física, verbal, até mesmo o **olhar**<sup>18</sup>.*
- *Violência é agressão que inibe ou explode a realização do indivíduo. Podemos citar a violência verbal, corporal, moral e psíquica.*
- *Violência é ato violento em que se faz uso de força bruta.*
- *Violência é “toda e qualquer ação que tolhe o princípio de respeito para com o outro”.*
- *Violência é “agressão física, verbal, moral e privações de seus direitos”.*
- *Violência é o desrespeito. Ele é consequência das injustiças e afrontamentos. Sejam sociais, econômicos, conjugais, etc..*
- *Violência – de violação, violar – ruptura ou desvio prejudicial de norma, conduta de comportamento.*
- *Violência – todo tipo de agressão (física, psicológica e social) – privação de acesso aos direitos humanos.*
- *Violência é toda e qualquer forma de agressão ao próximo, ao meio ambiente, aos animais. Essa agressão pode ser física (como é principalmente conhecida), verbal, psicológica, comportamental. Em minha opinião, sempre que não nos colocamos no lugar do próximo, de uma forma ou de outra cometemos algum tipo de violência. Abafar a voz da consciência já é o primeiro caminho para a violência.*
- *Violência - geralmente, a violência começa com palavras de agressão verbal, isso vai gerando a polêmica até chegar a tal situação que se parte para a agressão física, e daí as coisas vão se complicando cada vez mais.*

<sup>18</sup> Grifo do participante

- *Violência - para mim, a violência está ligada a vários fatores morais, intelectuais, sociais, etc. Mas ela começa com divergências, agressões verbais, até a agressão física. Mas eu acho que a parte financeira está também ligada a ela, pois a falta de trabalho faz com que se crie muita revolta, conflitos, fazendo com que eles se agridam, gerando muitos conflitos.*
- *É todo ato que desrespeita o próximo; vai de ações mais simples, como ofensa verbal, até as mais violentas agressões físicas. É tudo aquilo que ultrapassa os limites do senso comum.*
- *O que é violência? É tudo aquilo que ultrapassa os limites do senso comum (verbal, corporal, visual etc.).*
- *O que é violência, é tudo aquilo que diz estar desrespeitando o próximo. Ex: verbal, agressão física e até econômica.*
- *Violência é uma forma de agressão, não só física, mas também verbal.*
- *É o ato de forçar algo, desrespeitar regras e lei.*
- *A violência para mim não é só agressão física, mas também a agressão verbal.*
- *Qualquer tipo de transgressão, quer seja oral ou verbal; moral ou física, que venha infringir os limites ou liberdade ou privacidade.*
- *Violência é ato que causa dor ou lesão física em outra pessoa.*
- *Violência são diferentes manifestações que o homem pode praticar ou sofrer: moral, psicológica e física.*
- *Violência é alguma forma de agressão física, verbal etc..*
- *A violência está na forma de falar e agir do indivíduo.*
- *Situações de conflitos que ameaçam os direitos de uma pessoa.*

Após esse movimento, os participantes realizaram a leitura, para todo o grupo, dos conceitos que elaboraram. Foi solicitado que formassem pequenos grupos, de até 5 professores, para discutir entre eles o conceito que cada um havia elaborado e, a partir dessa discussão conjunta, sintetizar tudo em apenas um conceito e escrevê-lo numa cartolina.



### **Síntese dos Conceitos dos grupos participantes**

#### **Grupo I**

Violência: Agressão que tolhe o princípio do respeito, que cerceia os direitos à integridade física e moral. Conseqüência das injustiças sociais e econômicas, *etc.*

#### **Grupo II**

O tipo de ação que mais se aproxima da violência é, primordialmente, a física. Mas outras formas de ação podem ser tão ou mais graves do que esta: a violência moral, comportamental, verbal e psicológica. Enfim, sempre que a voz da consciência é abafada, a dignidade de alguém corre riscos. Então surge a violência.

#### **Grupo III**

Violência é tudo que agride o semelhante: força física, agressões verbais, olhar malicioso, psíquica (moral), assédio sexual, estupro familiar e pedofilia.

#### **Grupo IV**

Violência é tudo que usurpa os direitos de uma pessoa. Que fere sua integridade física, moral e psicológica.

#### **Grupo V**

É todo ato que desrespeita o próximo. Vai de ações mais simples como ofensa verbal até as mais violentas agressões físicas. É tudo aquilo que ultrapassa os limites do senso comum.

Após esse momento, os cartazes foram expostos e solicitamos aos participantes que observassem as semelhanças e diferenças entre os conceitos apresentados. Foi um momento de problematização que gerou novos conteúdos:

**Problematizações apresentadas**

Violência é também a indiferença.  
A questão social.  
A violência das relações de trabalho.  
Agressão ao patrimônio.  
A violência verbal é também agressão psicológica.  
Exploração do trabalho infantil.  
A exploração das pessoas que vão para o exterior pensando que vão trabalhar e são enganadas.  
Violência contra a mulher (violência doméstica).

Após essa síntese, elaborada pelos participantes, a pesquisadora apresentou resumo, por meio de transparências e exposição dialogada, das idéias de MARTIN-BARÓ (1989) sobre violência, para que pudessem aprofundar a discussão sobre o conceito de violência, na perspectiva histórico-cultural.

### **Discussão apresentada aos participantes**

Para Martin – Baró (1989), todos nós temos uma abertura radical a todo tipo de potencialidades, entre elas a da agressão e da violência, mas essa abertura não acontece sem as influências advindas de um contexto social facilitador, sem uma elaboração social da violência numa determinada forma de organização social. Ou seja: a estrutura social vai conformando o caráter da pessoa por meio de processos de sociabilidade, de tal modo que as exigências objetivas dos interesses materializados nas estruturas da sociedade se vão convertendo em motivações psíquicas nas estruturas de caráter de cada indivíduo. Esse autor distingue violência de agressão, sendo violência a aplicação de uma força excessiva contra algo ou alguém; agressão seria a violência dirigida contra alguém com o propósito de causar-lhe dano, sendo diversos seus fatores constitutivos: a estrutura do ato (se a violência é instrumental) ou seja, um meio para atingir um fim; ou violência formal, que é a que se realiza por si mesma. Em nossa sociedade, prevalece o tipo instrumental. Equação pessoal: constitui aqueles elementos do ato de violência que são explicados pelo caráter particular de quem o pratica. Contexto Possibilitador: O contexto amplo social Para a ocorrência da violência, é necessário um contexto social que o estimule, ou ao menos lhe dê permissão. Estamos nos referindo aqui ao conjunto de valores e normas formais e informais que aceitam a violência como forma de comportamento possível, incluindo as regras.

Outro contexto a ser levado em consideração é o imediato/situação, como, por exemplo: pais, professores que, na sua ação educativa, não discutem as relações facilitadoras das brigas, arma na cintura, porte de armas, meios pelos quais os grupos resolvem seus conflitos, etc.

### **Discussão apresentada aos participantes**

Fundo ideológico: a violência remete a uma realidade configurada pelos interesses de classe, nos quais surgem valores e racionalizações que determinam suas justificações. A violência sempre exige uma justificativa para a realidade a que se aplica. Nesse sentido, é construída socialmente. Cada ordem estabelece as condições em que se pode produzir a violência de forma justificada. Esse processo depende de circunstâncias que residem no ato de violência:

- 1-) O agente da ação tem que ser legítimo.
- 2-) A vítima: quanto mais baixo seu *status* social, mais se aceita a violência contra o indivíduo ou grupo;
- 3-) A situação que produz o ato da violência.
- 4-) O grau de dano legado à vítima. Quanto maior o dano, maior tem de ser a justificação.

Após a leitura e discussão dos conceitos teóricos, os participantes foram construindo oralmente a seguinte síntese:

***Violência é toda ação que tolhe a  
liberdade de alguém. Pode ser  
física, psicológica.***

A pesquisadora acrescentou outros tipos de violência e questionou o conceito de liberdade. Surge, assim, uma nova problematização. Foi realizada uma breve discussão sobre a questão e, como estávamos premidos pelo tempo, já que a intervenção tinha um período definido, o tema liberdade foi remetido para posterior discussão, com quem por ele se interessasse, em outro momento.

O material escrito individualmente pelos participantes foi recolhido pela pesquisadora, pois seria utilizados para a ação de pesquisa.

**Análise do relato do encontro:** A Pedagogia Histórico-Crítica discute que a problematização é a transição entre a prática e a teoria. O conhecimento oriundo da prática cotidiana dos professores estava carregado de elementos do senso comum. Nas relações cotidianas, este conhecimento basta, pois não há tempo, nem necessidade, para que os homens elaborem ampla e profundamente todos os conceitos com os quais vão lidar no dia-a-dia. No entanto, a atividade pedagógica orienta os educandos, para que estes se apropriem do conhecimento científico, elaborado social e historicamente. Portanto, é essencialmente uma atividade não cotidiana. Nesse sentido, o conhecimento baseado no senso comum não é o

suficiente para dar conta dessa tarefa. A mediação da teoria é fundamental para o sucesso desta atividade pedagógica.

Por isso, a necessidade da instrumentalização, realizada por meio da apresentação aos participantes dos conceitos teóricos de violência, elaborados por MARTIN - BARÓ (1989), para que se apropriassem deles, comparando-os com os que eles haviam elaborado, para, posteriormente, elaborar nova síntese, mediada pela teoria.

Percebemos uma dificuldade de sintetizar o conceito, visto que os participantes retomavam a posição individual, voltando ao pensamento sincrético.

No processo de formação de professores, era necessário buscar uma forma sintética de compreender o conceito de violência e suas diversas manifestações, pois a escola, na sociedade contemporânea, tem sido um canal institucionalizado para transmitir o saber cotidiano - antes realizado pelas gerações anteriores - bem como para transmitir o saber científico.

**4º Encontro – Data: 06.06.2005**

Número de Participantes: 33

**Antecedentes:** Início da reflexão sobre o conceito de violência.

**Objetivo:** Aprofundar a discussão sobre o conceito e complexidade da violência.

**Justificativa:** Verificou-se a dificuldade de se apropriar do conceito de violência, que ainda aparecia representada pelos seus tipos. O conceito síntese foi tomado apenas

como redução. Isto talvez tenha contribuído para dificultar a apropriação do conceito de violência.

**Conteúdo:** conceito de violência e sua complexidade.

**Procedimento para discutir o conteúdo:** Para facilitar a retomada da discussão sobre o conceito de violência, foi elaborada uma síntese do material com a produção individual e coletiva do encontro anterior. Foi entregue cópia para todos os participantes. A transparência com os conceitos dos autores citados permaneceu exposta. Juntamente com a síntese das discussões realizadas no encontro anterior, foram desenhadas oito cenas de violência, com dados do instrumento 1 e 2 desta pesquisa<sup>19</sup>.

Escrevemos na lousa a tarefa a ser realizada: “Observando as pranchas, refletir sobre o que sente, pensa imagina a respeito da cena desenhada. Fazer a síntese das discussões realizadas no grupo”. Observamos que a discussão estava muito superficial e optamos por realizar outro encaminhamento: discutir no grupo:

O que é este desenho?

Por que acontece?

Por que as pessoas se relacionam desta forma e não de outra?

E sugerimos que fossem trocando as figuras, para que todos os grupos tivessem acesso a todos os desenhos.

---

<sup>19</sup> Solicitei à minha filha Marília Duka, então com 11 anos, para que expressasse, por meio de desenhos, cenas de violência com base nos dados dos instrumentos 1 e 2 desta pesquisa.

### Conteúdo da discussão – relato da observadora participante

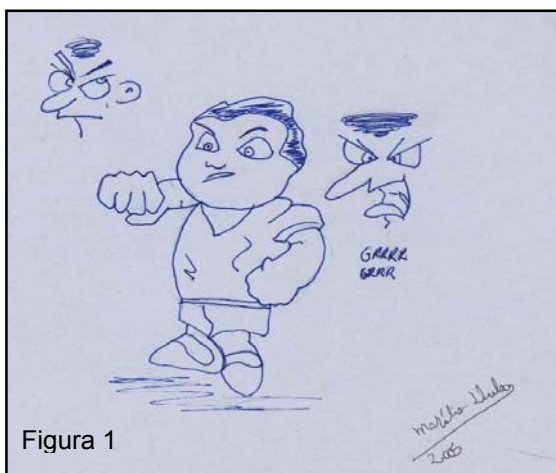


Figura 1

Sobre a figura de garotos batendo uns nos outros, os participantes comentaram: *Relacionam-se assim porque a pessoa está com muita raiva, falta de estrutura familiar, falta de respeito para com o próximo e de religião. Porque o garoto está revoltado com o mundo.*

Sobre a figura de um adulto humilhando a criança, os participantes responderam: *O adulto faz isto porque é covarde, a criança vai ficando tímida; isso faz com que ela não se desenvolva. Alguns participantes disseram que as crianças daquela escola se relacionam por meio da violência, pois são revoltadas porque moram no “bairro” e têm muitos pais que estão presos. Uma participante ressaltou que não é somente esse o motivo da revolta, porque nem todos os pais estão presos, e que não se pode generalizar.*

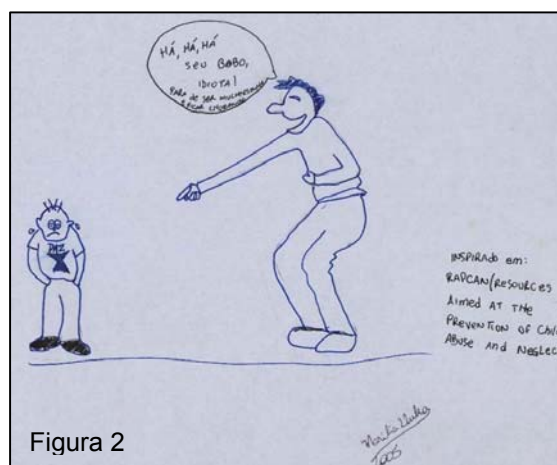


Figura 2

**Legenda do balão:** “Ah, Ah, Ah. Seu bobo, idiota! Pára de ser mulherzinha e ficar chorando”. Inspirado em Rapcan (Resources aimed at the prevention of child abuse and neglect)

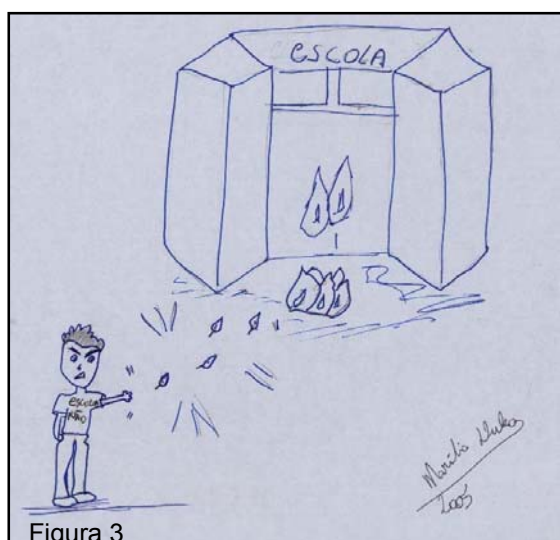


Figura 3

Sobre a figura do aluno colocando fogo na escola, os professores comentaram: *Esta cena é comum em nosso cotidiano, como também as pedradas, cortinas rasgadas, o quebra-quebra. Sentimos que isso expressa a falta de valores, de objetivo na vida. Desconhecem a importância da escola para*

*a vida deles. Problemas em se auto-afirmar. São crianças que têm pais rígidos, alcoolistas e então o que fazem em casa fazem na escola.*

Sobre a figura do garoto batendo no outro, os participantes comentaram: *Mania de resolver tudo na pancadaria. Em casa também é assim, gritaria, falta de diálogo. Não há diálogo no dia-a-dia e isso se reflete na sala de aula.*

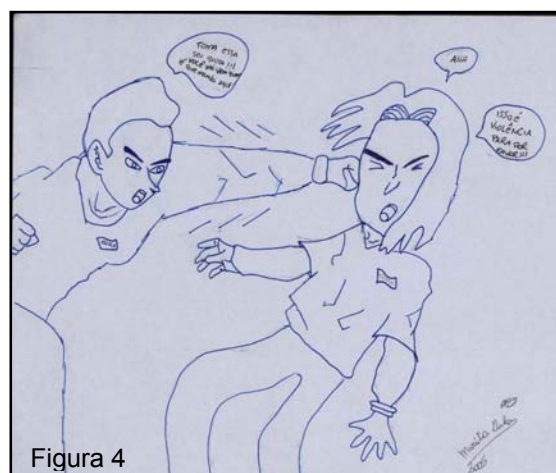


Figura 4

**Legenda do balão:** "Toma essa, seu idiota! Você vai ver quem é que manda aqui!" e "Ai! Isso é violência. Pára, por favor!".



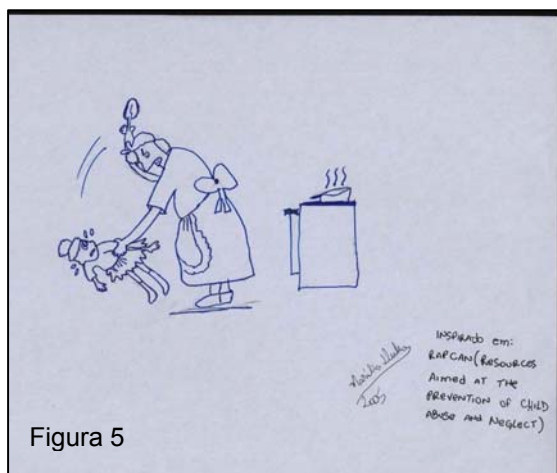


Figura 5

**Legenda da figura:** Inspirado em Rapcan (Resources aimed at the prevention of child abuse and neglect)

Sobre a figura da mãe batendo na criança, uma participante comentou: *Imagine, você trabalha o dia todo, chega em casa, vai para o fogão, a criança vem... não dá para ser de outro jeito!* Discutiu-se muito a questão da violência doméstica e de seus determinantes, sendo e a mais comentada a situação da mãe que trabalha fora, chega a casa e ainda tem de cuidar dos afazeres

domésticos. Por que ocorre a violência doméstica? (pergunta da pesquisadora). *Ocorre por impaciência, por estar estressada, pela falta de dinheiro, porque já mandou ficar quieta e a criança não ficou.*



Figura 6

Sobre a figura de uma criança puxando o cabelo da outra, um grupo achou *que poderia ser brincadeira ou que era uma briga*. Outro grupo questionou *o que a menina fez para que a outra a agredisse* (chutou a canela, pegou um brinquedo). *Por meio da transgressão, a criança se*

**Legenda do balão:** Criança com a camiseta "Nós": *"Pára, isso dói e não tem graça!"* E criança com a camiseta: "Eu": *"Ah, Ah, sua boba idiota!"*.

*auto - afirma perante os outros e si mesmo. Deram exemplo de criança de três anos, que, quando vai brincar, quer exatamente o brinquedo da amiguinha. A criança é assim naturalmente!*

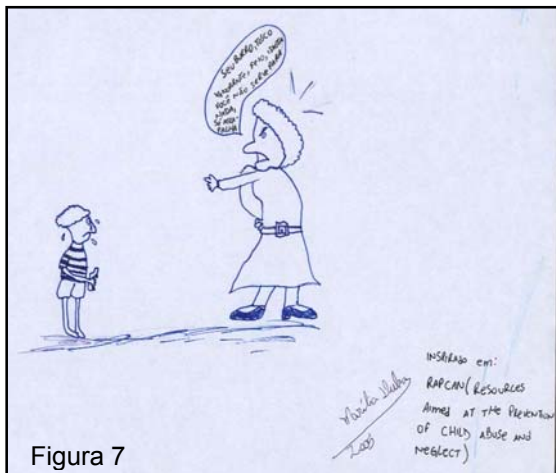


Figura 7

**Legenda do balão:** “Ah, ah, ah. Seu bobo, idiota! Pára de ser mulherzinha e ficar chorando”. Inspirado em Rapcan (Resources aimed at the prevention of child abuse and neglect)

Sobre a figura do adulto gritando com a criança, os participantes colocaram a questão do *abuso de autoridade, não deve ser um educador, talvez seja mãe. É uma agressão verbal e não psicológica.*

Sobre a figura da criança jogando pedra na escola, os professores responderam *que os indivíduos se relacionam assim porque o menino não se pode rebelar contra a agressão sofrida, agride coisas inanimadas.*

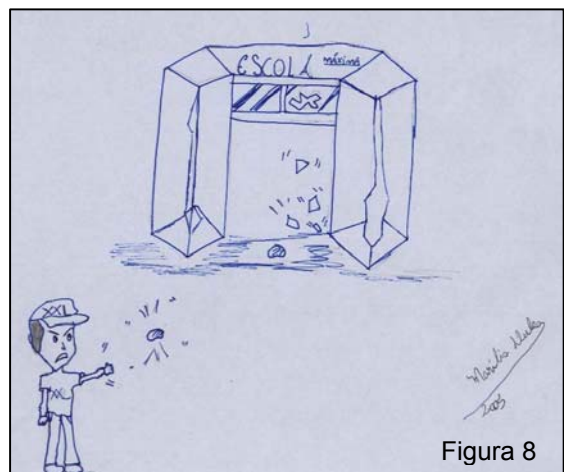


Figura 8

A pesquisadora chamou a atenção para lembrarmos a discussão sobre a complexidade da violência, a necessidade de buscarmos entender os diversos aspectos envolvidos no ato de violência, desde a possibilidade construída historicamente, de agirmos por meio da violência, mesmo sendo educadores. Alguns participantes interromperam e falaram sobre instinto, principalmente o de sobrevivência.

Abriu-se um círculo para discussão e foram surgindo outras falas como: *A agressão física muitas vezes é desencadeada por uma brincadeira. Sentimos dó pela agressão, pois o olhar da criança é de uma criança perversa. A agressão, qualquer que seja a razão, é um ato de violência. Muitas vezes, por conta do cansaço, falta de dinheiro. O abuso de autoridade causando situações de violência verbal, psicológica. Nós nos sentimos impotentes, indignados por não termos mecanismos diretos e indiretos para reverter o quadro. A violência ao patrimônio talvez seja consequência de situações de repressão e ofensas verbais.*

**Análise do relato do encontro:** A partir desse momento, entendemos que, para se apropriar do conceito, discriminar o tipo de violência apresentado no desenho, os professores precisavam aprofundar a reflexão, avançando para além da figura que representava o fenômeno em si, sua aparência.

Nesse dia, foi realizada a entrega dos holerites, e, inicialmente, os participantes estavam bastante dispersos. A “heterogeneidade” da vida cotidiana invadiu o processo grupal, a preocupação com a sobrevivência foi a tônica do primeiro momento do encontro, que nos fez recordar a frase: “a sociedade mais

dinâmica, obriga o homem a uma luta continua contra a dureza do mundo” (HELLER, 1977, p.23).

Com a distribuição das sínteses das discussões dos encontros anteriores, alguns participantes sentiram-se incluídos e diziam: “Olha o que eu disse aqui”. Na distribuição das figuras, houve concentração nas atividades e o reconhecimento de situações que ocorrem na escola, bem como uma espécie de identificação com figuras, como a da mãe que agredia a filha enquanto cozinhava, por parte de algumas professoras.

Esse encontro também possibilitou que observássemos o “antropomorfismo do pensamento cotidiano”, principalmente seus elementos antropológicos e antropocêntricos. Caracterizam, respectivamente, que, na vida cotidiana e no pensamento cotidiano, não se pode fazer abstração do ser em-si das percepções. Isto porque a vida cotidiana é a reprodução imediata do homem particular e, por isso, sua teleologia está referida ao particular. As perguntas gerais sobre a vida estão relacionadas com a própria vida, com a experiência.

Este já era o quarto encontro, e, no entanto, a discussão sobre a violência ainda permanecia focada no indivíduo particular. A ocorrência de relações permeadas pelo uso da violência, no entendimento da maioria dos participantes, era decorrência de questões de ordem pessoal. Eles indicavam que a violência acontece porque: *“a pessoa está com muita raiva; pessoa falta com o respeito para com os outros; pessoa está revoltada com o mundo; pessoa é covarde; pessoa que não possui valores morais; pessoa com falta de objetivos na vida; pessoa está estressada, etc.”*.

Em alguns momentos, a discussão centra na família as respostas, que foram: *homens se organizaram em famílias. De onde vem esta forma de falta de estrutura familiar. Os pais são rígidos, são alcoolistas, estão presos. As crianças fazem na escola o que fazem em casa, ou seja: os pais são permissivos; mãe que trabalha fora.* Se analisarmos atentamente essas falas, também nos remetem a pensar sobre o caráter focado no indivíduo. Não se questiona o porquê da organização familiar, entre outros questionamentos que poderiam ser realizados para superar o foco antropológico, quando se pensa no indivíduo e na família.

Neste encontro, o foco na religiosidade surgiu apenas num grupo e, a única questão social, referiu-se à falta de dinheiro<sup>20</sup>.

Ainda se notou a presença da “ultrageralização” nos discursos dos participantes, primeiro, em relação aos pais que estão presos; segundo, pela afirmação de as crianças da escola serem revoltadas e se relacionarem por meio da violência, porque moram no referido bairro; e terceiro, pela afirmação de que quem grita com as crianças são os familiares, os educadores, não. O pensamento com esta característica está subsumido espontaneamente, no ambiente social. Não é submetido a discussão, não é verificados e procede da experiência do homem particular. É definido como normas, tipos e juízos pré-constituídos.

Na cotidianidade, a ultrageralização se deriva da analogia, imitação e da análise dos precedentes, tendo uma função importante na análise de um fenômeno novo. Por exemplo, conduz a um tratamento aproximativo com o já

---

<sup>20</sup> Especialmente neste encontro, não podemos descartar que o assunto pode ter surgido em razão de ser dia de pagamento.

conhecido, o que é indispensável para a economia na conduta da vida. Mas quando prevalece somente dessa forma, cristaliza-se, gerando um tipo de ação psicologicamente ativa. Mas no plano do conhecimento é passiva.

Para superar os julgamentos pré-concebidos a respeito dos dois primeiros aspectos e outros que permeavam as discussões, tais: como tipo de moradia, salários, condição socioeconômica, *etc.*, discutimos a necessidade de realizarmos um mapeamento sociodemográfico do bairro<sup>21</sup>, por meio do qual se investigariam estas e outras questões. Os dados colhidos e analisados seriam levados para discussão no grupo. O mapeamento ocorreu no período de férias. No retorno das aulas, os dados foram colocados à disposição dos participantes. Os resultados do mapeamento surpreenderam muitos dos participantes, pois pouco ou nada sabiam sobre a realidade concreta do bairro no qual desempenhavam a sua atividade principal. Quanto à questão sobre quem grita com as crianças, nesse mesmo encontro, foi discutido pelo grupo.

A análise do relato da discussão desse encontro nos favoreceu a percepção de que, para alguns participantes, a violência é processual, ou seja, começa pela verbal e pode desembocar na violência física, com desfechos de maior ou menor intensidade. A complexidade da violência, quando aparece, apresenta-se como somatória de fatores e não como síntese de múltiplas determinações.

---

<sup>21</sup> O mapeamento completo sobre os dados sociodemográficos do bairro refere-se ao anexo C.

**5º Encontro – Data: 13.06.2005**

Número de Participantes: 39

**Antecedentes:** Discussão da complexidade do fenômeno da violência

**Objetivos:** Refletir sobre os tipos de violência que aparecem e se expressam nessa unidade escolar; discutir a expressão da violência na escola: principais tipos apontados nas pesquisas; diferenciar violência de indisciplina.

**Justificativa:** No que se refere à violência que se expressa na escola, verificou-se que o conceito de violência que aparece nas pesquisas é também predominantemente a violência em seus aspectos físico e verbal. Porém, os tipos apontados são freqüentemente a violência verbal e a destruição do patrimônio. Também aparece a confusão entre indisciplina e violência.

**Conteúdos:** tipos de violência manifestados na escola, diferenciação entre violência e indisciplina.

**Procedimentos para discutir os conteúdos:** Levamos diversas figuras que retratavam cenas de violência ou do que os participantes qualificavam como indisciplina. Digitamos em filipetas os tipos de violência discutidos pelos professores, também coletados por nós na pesquisa. Solicitamos aos participantes, individualmente, que separassem, de um lado, as figuras e frases que sugeriam a presença da violência; do outro, as figuras e frases que sugeriam a indisciplina. Isto individualmente.

Em subgrupos realizou-se a discussão pelas questões norteadoras: O que é violência? Por quê? O que é indisciplina? Por quê? O resultado da discussão foi escrito no papel pardo que cobria a lousa.

**Conteúdo da discussão – relato da observadora participante:** Os grupos expuseram as reflexões. Inicialmente, estava muito confuso: novamente, violência aparece como sinônimo de agressão física, de bater, de machucar. A pesquisadora interfere e coloca a importância de se lembrar do conceito para diferenciar. E pergunta: O que é indisciplina? Como resposta, o coletivo respondia:

*Desrespeito às regras; falta de educação; transgressão às regras; falta de limites; não aceitar as regras.*

A pesquisadora questiona: É igual à violência? O grupo responde *que violência é mais forte, envolve a questão do uso da força para causar dano. E que até pode ser consequência da indisciplina.*

Após alguns momentos, o grupo sintetiza *que indisciplina é quando foge à regra. E começam a dar exemplos: não usar uniforme, não cumprir regras estabelecidas, etc.* Quando solicitados a refletir sobre os determinantes do que qualificamos como indisciplina, não se manifestaram verbalmente. Entendemos que o silêncio era uma resposta, não provocamos outras discussões a respeito desse tema. Os questionamentos que realizamos foram feitos com a compreensão de que o fenômeno da indisciplina possui também uma conotação positiva. “Uma vez que tratar-se-ia de um conflito salutar entre forças sociais antagônicas...” (AQUINO, 1997, p.41).



A pesquisadora faz uma explanação sobre indisciplina, apontando que esta remete aos acordos estabelecidos (*alguém fala dos combinados*), mas que deveríamos refletir sobre a maneira como estabelecemos esses acordos, esses combinados. Solicitamos ao grupo que refletisse: É com a participação dos alunos que estabelecemos as regras que eles irão seguir? Eles podem, quando necessário, discordar ou recombina? Levando em consideração o que temos conversado sobre as múltiplas determinações de um fenômeno, quais seriam as outras determinações que sintetizam a manifestação do que qualificamos como indisciplina?

Um participante retoma a discussão sobre violência e indisciplina e pergunta: *Dá para dissociar uma coisa da outra? A indisciplina não gera sempre violência?*

A pesquisadora abre para a discussão, os participantes retomam as colocações anteriores. Foi sintetizada a discussão e recolocada a importância de não se generalizar, pois, nem toda indisciplina gera violência. Depende das relações estabelecidas entre os envolvidos no ato em questão. Retoma as colocações sobre o contexto facilitador dos atos de violência, explicitando que, no momento, é fundamental a reflexão que estava se fazendo para elevarmo-nos do senso comum, não pensando apenas no imediato da situação. Sobretudo, é fundamental refletir sobre o papel do professor como mediador das relações intra-escolares, para não deixar a indisciplina tornar-se violência.

E, ao retomar as discussões anteriores, a pesquisadora esclarece a importância de diferenciar as situações de indisciplina e violência, para se ter clara a possibilidade e o limite da atuação do professor na questão da violência nas escolas.

Um dos participantes *ilustra a discussão com o exemplo de uma cidade próxima, que desenvolve projetos sociais para as crianças e adolescentes e que isto tem diminuído os índices de violência nas escolas*. Ele afirma que *lá, da violência nas escolas e urbana, se discute a relação direta que têm políticas públicas para enfrentamento desse problema*. Outro participante discute o fato de que *as mães que trabalham fora não estão tendo condições de educar os filhos*.

Quanto aos tipos de violência que os professores apontam na escola são eles:

#### **Tipos de violências elencados pelos participantes**

*Violência física, que é quando há agressão.*

*Violência verbal: explicitam que nem toda discussão é violência verbal, só quando agride moralmente.*

*Violência intelectual: ocorre quando há muita cobrança sobre a capacidade intelectual de pensar, de raciocinar.*

*A pesquisadora pergunta se não há outros tipos.*

*Eles apontam a agressão do patrimônio e a violência psicológica.*

A pesquisadora apresenta as sistematizações dos tipos de violência nas escolas que aparecem na literatura, especificamente as de:

**1- Abramovay e Rua (2002)**

**Violência Física:** referente empírico.

**Econômica:** atos de delinqüência e criminalidade contra os bens.

**Simbólica:** Autoridade/conteúdo subjetivo.

**2- Charlot *apud* Abramovay e Rua (2002)**

**Violências que compreendem:** golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismo;

**Incivilidades:** humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito.

**Violência simbólica ou institucional:** falta de sentido de permanência na escola por tantos anos, negação da identidade e satisfação profissional dos professores, absenteísmo, indiferença dos alunos.

**3- Teixeira e Porto (1998)**

**Violência Simbólica:** cópias/ditados e avaliação como forma de coerção e disciplinamento.

Como as discussões foram bem aprofundadas, já ficou para reflexão a seguinte questão: Do ponto de vista de vocês, como pensam que se aprende a relacionar-se por meio da violência?

**Análise do relato da discussão:** A discussão foi muito rica, com grande participação dos professores. A estratégia das filipetas e das figuras foram ótimas desencadeadoras das discussões. Percebemos que não foi abordada a violência fatal e sexual como tipos de violência. Mas o grupo se mostra mais ativo e

participativo, como podemos notar, quando a pesquisadora questiona se indisciplina é igual a violência, e ele responde que: violência é mais forte, envolve a questão do uso da força para causar dano. E que até pode ser consequência da indisciplina. Após alguns momentos, o grupo sintetiza que *indisciplina é quando se foge à regra*. E começa-se a dar exemplos: não usar uniforme, não cumprir regras estabelecidas, *etc.*

Outro aspecto importante a ressaltar é que os participantes começam a questionar mais sobre os temas discutidos, demonstrando que, além de participativos, estão refletindo com base em sua prática cotidiana. Isto é evidenciado quando ilustram a discussão com cenas do seu cotidiano. Por exemplo: *o grupo explicitou que nem toda discussão é violência verbal, só quando se agride moralmente*. Quando relacionávamos tipos de violência e possibilidades de enfrentamento desse problema, começa a aparecer nas discussões a noção da complexidade da violência, e que não é possível enfrentá-la sem relacioná-la com as políticas públicas. Um participante trouxe para a discussão o fato de que *“numa cidade próxima, se desenvolvem projetos sociais para as crianças e adolescentes e isto tem diminuído os índices de violência nas escolas. Ele aponta que lá se discute a relação direta que têm políticas públicas para enfrentamento da violência nas escolas e urbana”*.

Levando-se em conta as discussões realizadas até esse momento, já é possível elaborar um quadro síntese das discussões sobre conceito e tipos de violência. Utilizamos, para a síntese, os conteúdos gerados no grupo de participantes assim como as contribuições teóricas trazidas para aprofundar as discussões

realizadas. Para a elaboração de nossos quadros, inspiramo-nos na fala da Prof<sup>a</sup>.dra. Mitsuko Antunes, em nossa qualificação, quando expôs que, quando se fala em violência em escolas, eu brinco com três olhares possíveis: *“Uma é a escola da violência – que é a violência estrutural. Outra é a violência na escola e outra é a violência da escola”*.

### **Sistematização da violência na escola**

**Violência Física:** São golpes com o corpo ou instrumentos, ferimentos, lesões, bater, brigas, agressões físicas, fatal.

**Violência Psicológica:** É quando se imprime o medo, terror, pânico, coerção, obriga-se a ficar quieto por meio de ameaças; as ameaças, pôr para fora da sala de aula, quando se agride psicologicamente, causam-se humilhações, chacotas (tirar o sarro), indiferença para com a atividade do professor ou das propostas deste.

**Violência Simbólica:** Avaliação como forma de coerção ou disciplinamento, obrigar a criança a ficar quieta passando-lhe cópias ou fazendo ditados, ou utilizar esses meios como coerção à indisciplina, ameaças.

**Violência Sexual:** Ato ou jogo sexual, relações hetero ou homossexuais, tendo por finalidade estimular sexualmente ou para obter estimulação sexual, etc. Pornografia, estupro, pedofilia, assédio sexual, insinuações verbais e não verbais, palavras obscenas.

**Incivilidades:** Humilhações, palavras grosseiras, xingamentos, falta de respeito, desrespeito às regras (indisciplina), agressões verbais, indiferença.

**Negligência:** É diferente de não ter condições. É quando está ao alcance fazer algo, dentro das possibilidades, e não se cumpre. Omissão que prejudica a relação ensino-aprendizagem.

**Violências contra o patrimônio:** Jogar pedra nos vidros, rabiscar os muros, pôr fogo nas cortinas, no lixo, não preservar os equipamentos das escolas, etc. Na literatura, são considerados atos de vandalismo, não preservação do bem. São uma violência econômica para alguns autores, caracterizando-se como um ato de delinquência e criminalidade.

**Sistematização da violência da escola****Violência Institucional:**

Falta de sentido de permanência na escola por tanto anos.

As relações hierárquicas.

Ensino como um desprazer que obriga os jovens a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses.

A violência de relações de poder entre professores e alunos.  
Negação da identidade e satisfação profissional aos professores.

Obrigações de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos.

Políticas educacionais e projetos pedagógicos que impedem o crescimento do educando.

Negligência política.

Falta de condições de trabalho.

**Sistematização da escola da violência****Violência Estrutural**

Desigualdades sociais e econômicas provocadas pela forma como está organizado o sistema social.

Desvalorização da educação como meio para a humanização.

Falta de condições de trabalho.

Mercado de trabalho que não absorve jovens.

Privação e desrespeito aos direitos das pessoas.

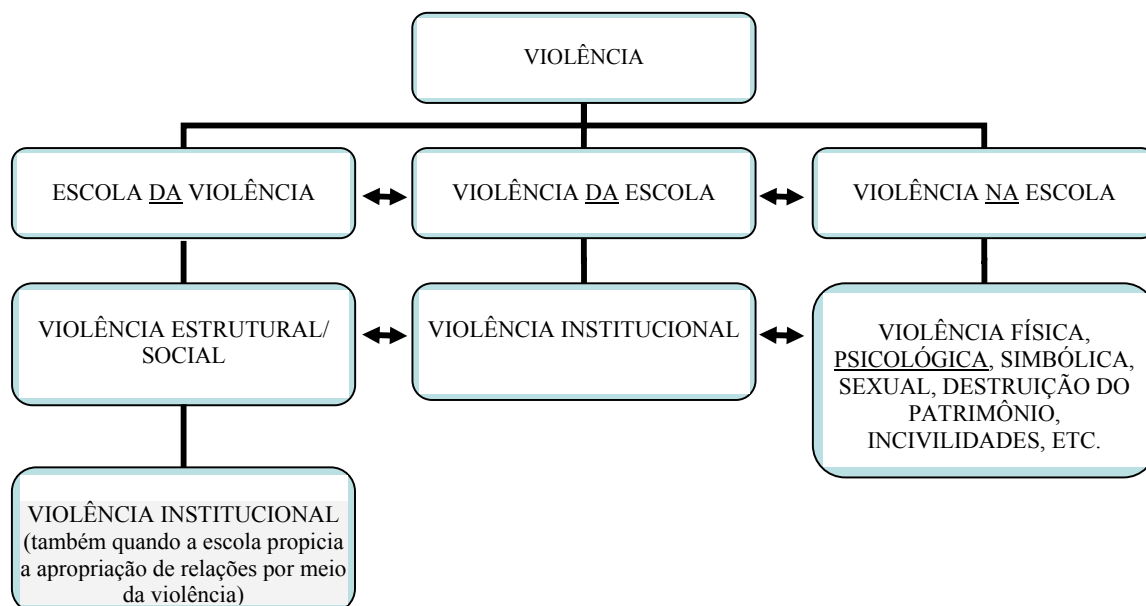
Injustiças sociais.

Agressões ao meio ambiente e aos animais.

Desemprego.

Exploração do trabalho infantil, das mulheres e das pessoas que acabam saindo do país em busca de emprego e melhores condições de vida.

Apresentamos no quadro abaixo o resumo da discussão:



### Reflexão dos participantes sobre a complexidade da violência

- os tipos de violência não são excludentes;
- a violência pode ser ou não processual, começar por um tipo como a incivildade e terminar em violência física ou fatal, por exemplo.
- A violência psicológica permeia todos ou quase todos os outros tipos.
- A violência estrutural possui efeito cascata, espreado-se para todas as instituições sociais: é a escola da violência, perpassando todas as outras instituições sociais.
- Os atos de violência podem ocorrer isolados ou em conjunto.

Podemos inferir, a partir desta discussão e sistematização, que o processo grupal tem possibilitado aos seus participantes se apropriar de novos conteúdos sobre violência nas escolas, subsídios estes que têm auxiliado os professores a refletir sobre suas práticas cotidianas mediadas pelo conhecimento científico/teórico. Também se infere que o processo grupal oferece possibilidades de suspendermos a heterogeneidade da vida cotidiana. No entanto, não podemos perder de vista que é preciso criar a necessidade e o interesse para a discussão, pois o questionamento, a reflexão não são características da vida e do pensamento cotidiano. Eles são o amálgama do pensamento científico. Heller (1977) discute que:

As informações científicas introduzidas no saber cotidiano não servem apenas como guia do saber prático. Podem também satisfazer simplesmente o interesse e a curiosidade do homem. O interesse e a curiosidade constituem indubitavelmente o germe da atitude teórica no pensamento cotidiano (HELLER, 1977, p. 323).

**6º Encontro – Data: 20.06.2005**

Número de Participantes: 35

**Antecedentes:** discussão dos tipos de violência e da diferenciação entre indisciplina e violência.

**Objetivo:** Aplicar o questionário do levantamento sociodemográfico para caracterização do grupo de participantes da intervenção.

**Justificativa:** Necessidade de ter maior conhecimento sobre a realidade sócio-demográfica do grupo de professores participantes da intervenção. Organizar um perfil dos professores da escola, partindo da sistematização dos dados colhidos.



**Conteúdo:** questionário para ser preenchido pelos professores. Após a aplicação do questionário, os dados foram sistematizados e analisados. As análises das informações obtidas foram utilizadas como subsídios para diversas reflexões que surgiram no decorrer da intervenção.

O objetivo desse instrumento, ao ser aplicado, era o de constituir-se em mais uma forma de aproximação com a realidade vivida pelos professores participantes da intervenção sobre violência nas escolas. Gostaríamos de enfatizar que a discussão dos dados ultrapassou a questão da formação dos entrevistados, pois envolveu diversas instâncias nas quais esses professores iam se constituindo como individualidades. Os dados colhidos por meio do instrumento revelaram que os participantes da pesquisa estão submetidos a uma realidade de formação, de acesso à informação, de condições de trabalho, de possibilidades de participação em atividades sociais, de lazer, *etc.*, tão violenta como a própria violência que queremos combater. A análise desses dados nos levou a questionar como professores sem acesso garantido a condições e espaços de reflexão e enriquecimento podem dar conta da questão da violência nas escolas?

Em busca da superação desse questionamento, o caminho a seguir foi traçado, tendo como base o papel do educador, da escola e da educação, numa perspectiva crítica. Parte-se do princípio de que, desde a sua fase inicial, a formação de professores deva ser realizada levando-se em conta a atividade principal que será exercida por esse profissional, que é: possibilitar a socialização de seus educandos quanto ao conhecimento social e historicamente construído. Relacionamos esta discussão com a realizada por Vigotsky (2001), em *Psicologia Pedagógica*, quando

discute que o professor deve ser um “*pedagogo cientificamente instruído, e que também é necessário que esses profissionais tenham um embasamento cultural vasto*”, ou seja, é necessário que os professores se apropriem, cotidianamente, dos avanços das várias ciências, em especial daqueles ligados às suas disciplinas, como também se mantenham ligados à cultura em geral. O material completo encontra-se no Anexo B, em virtude de sua extensão.

**7º Encontro – Data: 27.06.2005**

Número de Participantes: 37

**Antecedentes:** discussão dos tipos de violência e da diferenciação entre indisciplina e violência; aplicação do questionário de levantamento sociodemográfico para caracterização do grupo de participantes da intervenção.

**Objetivos:** Refletir sobre o caráter sociohistórico das relações permeadas pela violência; oferecer subsídios teóricos que possibilitem a reflexão sobre os determinantes histórico-sociais das relações permeadas pelo uso da violência; discutir com os professores o processo de apropriação e objetivação das relações sociais permeadas pelo uso da violência entre os indivíduos.

**Justificativa:** As pesquisas demonstram que os educadores, ao abordarem os determinantes da violência, enfatizam os aspectos biológicos e/ou religiosos, o que culmina na culpabilização do indivíduo praticante do ato violento. Ao se

culpabilizarem os indivíduos, as estratégias de enfrentamento da problemática se voltam exclusivamente para os culpados e futuros culpados.

**Conteúdo:** Livro de Nikolai Popov, intitulado “Por quê?” Essa história nos possibilita refletir sobre a violência, que aflige e preocupa a todos nos dias atuais. Resumo: “Tudo começa por um nada: de todas as flores que brotam no campo, o ratinho vai querer justamente a que é da rã. E ele arranca a flor das mãos de sua dona. A rã chama seus amigos para uma desforra. Mas o ratinho não cede: É o ataque, é a guerra. Por quê?”

**Procedimento para desenvolvimento do conteúdo:**

Primeiro: Os participantes foram divididos em grupos de cinco pessoas, para leitura e discussão da história Por quê?

Segundo: o relator do grupo apresentou a síntese das discussões realizadas, que foi escrita na lousa, para confrontá-la com as que apareceram nas pesquisas.

Terceiro: A pesquisadora apresenta o resumo da discussão coletiva e solicita aos participantes que, em grupo, reflitam sobre as colocações que fizeram, com base na leitura do resumo do texto sobre *Praxis e Violência*, de autoria de Adolfo Vazquez.

**Figuras extraídas do livro “Por quê”, de Nikolai Popov, 2002**



Figura 9

*“... É que, de dentro do canteiro delas, saiu um ratinho, abrindo caminho com a ponta de um guarda-chuva e com seu focinho. O recém-chegado só tem olhos para a flor que a rã colheu para ela, como se de todas as flores do campo ele quisesse justamente aquela... Um campo de flor vira campo de batalha!...”*

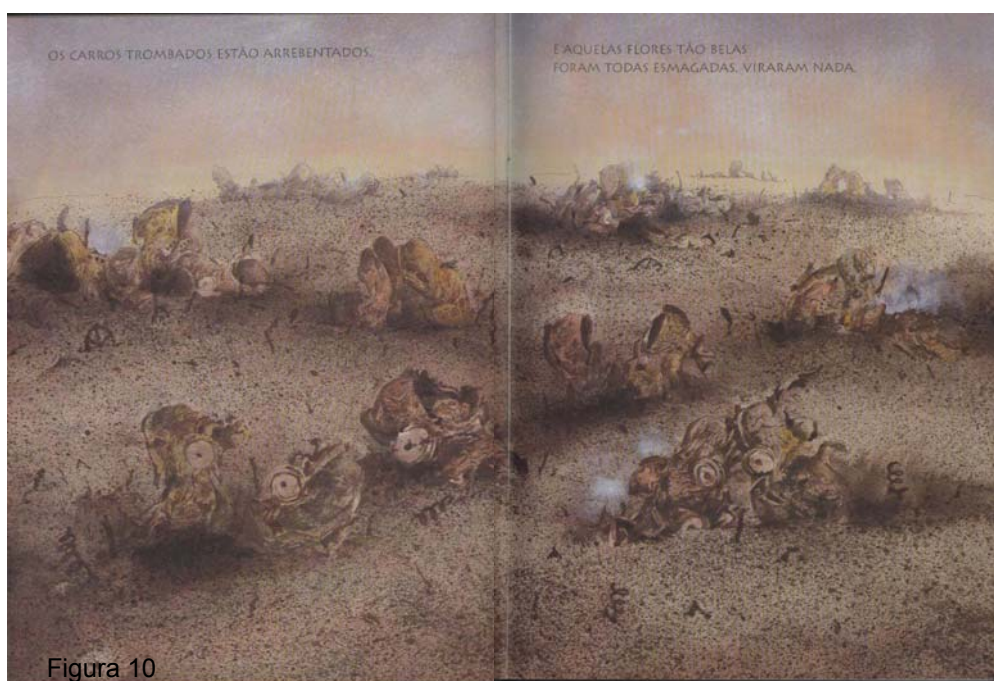


Figura 10

*“... E aquelas flores tão belas foram todas esmagadas, viraram nada”.*



*“Por quê?”*

**Conteúdo da discussão – relato da observadora participante:** A pesquisadora explicou para os participantes que a relação objetivação e apropriação é aquela relação essencial no processo de humanização, do tornar-se homem. É a dinâmica que nos diferencia das espécies animais, pois se dá pela atividade vital humana, geradora do processo histórico de formação do gênero humano.

A atividade vital é aquela que reproduz a vida. Reproduzimos a vida e as características fundamentais do gênero humano. O homem, por meio de sua atividade vital, foi construindo, ao longo do processo histórico, as objetivações: os utensílios e suas formas de utilização (usos e costumes), a linguagem e as relações entre os homens. Para viver em sociedade, tornar-se humano, cada indivíduo tem de

se apropriar de pelo menos uma parte dos produtos da atividade social, porque as características do gênero humano não se transmitem pela herança genética, por não se acumularem no organismo humano. Portanto, os usos e costumes, a linguagem e a forma de relacionar-se socialmente têm de ser apropriados pelos indivíduos.

O primeiro grupo a expor discutiu que a violência tem suas causas nas pequenas coisas. No caso da história, numa florzinha – *as pessoas não imaginam que as conseqüências de seus atos poderão ser graves*. E também porque as pessoas *“querem o que é do outro para se impor, mostrarem que são mais fortes”*.

O segundo grupo concluiu que *“se se parasse nas pequenas coisas para refletir, não se chegaria a conseqüências tão drásticas. As pessoas agem por egoísmo, não pensam nas conseqüências, há muita falta de diálogo, de paciência. Somos dessa natureza. Há também a impulsividade da idade. Os seres humanos têm essas tendências. Os jovens, como não têm vivência, revidam a toda provocação. Na idade adulta, com mais experiência, já pensam mais. Podem aprender com as vivências*.

A partir desse momento, os outros grupos foram auxiliando na construção da discussão.

Falas que foram ouvidas: *As pessoas sempre querem tirar proveito, por exemplo: as meninas brigam mais por causa dos brinquedos. Achamos que aprendem a ser assim, a família ajuda a ser desse jeito e tem o instinto. A menininha tem uma boneca, mas quer a da coleguinha. Instinto da sobrevivência. A sociedade foi se civilizando, mas trazem resquícios do instinto animal. Primeiro partimos da*

*agressão, no momento fica nervoso, com raiva, depois vai para a civilidade. Mas, em nossa sociedade, mesmo civilizada, as pessoas são estimuladas à competitividade.*

A pesquisadora pergunta a relação desta última fala com a questão da violência. O coletivo expõe que “a competitividade leva a pessoa a cometer atos de violência, se ela não tiver equilíbrio e maturidade”.

Questionados sobre o que é equilíbrio e maturidade, respondem “*que é a capacidade de pensar, raciocinar, não deixar se levar pelo instinto*”.

Um outro grupo retoma a discussão e expõe: “*que as crianças são naturalmente maldosas. Observam o coleguinha, e se ele usa óculos, o chamam de quatro olhos. Utilizam-se daquilo que mais vai magoar o outro*”.

A pesquisadora pergunta ao grupo se esta fala pode ser comparada com a fala da menina que quer o brinquedo da outra. O grupo responde: “*Sim, pois isso é natural nas pessoas, desde pequeninas*”.

Alguns participantes colocam “*que tem que ver que nem todos os alunos são assim. Que alguns são pacatos, até tontos, tontos mesmo... (risos). Mas se o pai e a mãe educam, ele até quer xingar o outro, mas pensa antes de fazer.*

Como os participantes não têm mais nada a acrescentar, partimos para a terceira etapa da intervenção. A pesquisadora apresenta o resumo das discussões dos grupos e da discussão coletiva. Solicita aos participantes que, novamente em grupo, reflitam sobre as ponderações que fizeram, a partir da leitura do resumo do texto sobre *Práxis e Violência*, de autoria de Adolfo Vazquez (1978), sobre a determinação histórica da violência.

A pesquisadora chama a atenção para que a reflexão se inicie pelo cuidado com as “generalizações” e “preconceitos” que nos impedem de aprofundar a reflexão sobre determinadas questões.

Pede também atenção para a tendência de centrar o foco de discussão no indivíduo, que parece estar sendo entendido como um animal que se adaptou ao meio social em que vive. Também se considerem as tendências instintivistas, deixando de lado as mediações sociais e históricas que fazem parte da constituição do fenômeno da violência. Discute ainda o papel da família e da escola como mediadoras no processo de sociabilidade dos indivíduos.

Para encerrar o encontro, deixou como tarefa a reflexão sobre as seguintes questões: Que relações contribuem para que os indivíduos ajam como os personagens da história? Como construímos a civilidade? Qual nosso papel? Para facilitar a reflexão, foram distribuídas as seguintes poesias:



### É preciso agir

Primeiro levaram os comunistas  
 Mas eu não me importei com isso  
 Eu não era comunista.  
 Em seguida levaram alguns  
 operários  
 Mas eu não me importei com isso  
 Eu também não era operário.  
 Depois prenderam os sindicalistas  
 Mas eu não me importei com isso  
 Porque eu não sou sindicalista.  
 Depois agarraram uns sacerdotes  
 Mas como não sou religioso  
 Também não me importei.  
 Agora estão me levando  
 Mas já é tarde.

Bertolt Brecht

### No caminho

Tu sabes,  
 Conheces melhor do que eu  
 A velha história.  
 Na primeira noite eles se  
 aproximaram  
 E roubaram uma flor do nosso  
 jardim,  
 E não dissemos nada.  
 Na Segunda noite já não se  
 escondem:  
 Pisam as flores, matam nosso cão,  
 E não dizemos nada.  
 Até que um dia, o mais frágil deles  
 Entra sozinho em nossa casa.  
 Rouba-nos a luz, e conhecendo  
 nosso medo,  
 Arranca-nos a voz da garganta.  
 E já não podemos dizer nada...

Eduardo Alves da Costa

### Sobre a violência

A corrente impetuosa é  
 chamada de violenta  
 Mas o leito do rio que a contém  
 Ninguém chama de violento.  
 A tempestade que faz dobrar as  
 bétulas  
 É tida como violenta  
 E a tempestade que faz dobrar  
 O dorso dos operários na rua?

Bertolt Brecht

**Análise do relato do encontro:** Ao analisar as respostas dos grupos à questão: Por que as pessoas utilizam a violência nas suas relações, chegamos a quatro categorias fundamentais: a primeira é um grupo de respostas com o foco na natureza humana; a segunda no aprendizado social; na terceira, o foco está nas relações entre as pessoas; e na quarta, na sociedade. Como podemos verificar no quadro abaixo.

Foco na natureza humana	Foco no aprendizado social	Foco na relação entre as pessoas	Foco na sociedade
Somos dessa natureza (violenta); e tem o instinto; a sociedade foi se civilizando, mas tem o resquício do instinto animal, instinto de sobrevivência; as crianças são naturalmente maldosas; tem que ver que nem todo aluno é assim, alguns são pacatos, até tontos, tontos mesmo!	As pessoas não imaginam que as conseqüências dos seus atos podem ser graves. As pessoas agem por egoísmo, não pensam nas conseqüências. Falta de paciência; as pessoas querem tirar proveito; partimos da agressão; a pessoa fica nervosa, com raiva; falta de vivência dos jovens. Quando adultos, pensam mais. Aprendem a ser assim, a família ajuda a ser desse jeito; Mas, se o pai e a mãe educam, ele até quer xingar o outro, mas pensa antes de fazer.	Falta de diálogo	Mas na sociedade, mesmo civilizada, as pessoas são estimuladas à competitividade.

Optamos por categorizar as respostas dos grupos pela sua importância para nossa pesquisa, pois elas evidenciam quanto está enraizado, no pensamento cotidiano, que o indivíduo é portador de uma natureza humana. E que traz acumulada no organismo a herança genética, que pode ou não ser modificada pelos aprendizados sociais. Parece-nos que, para a maioria dos participantes, o ser

humano é concebido como uma justaposição dos fatores sociais aos fatores biológicos, ou dos fatores ambientais aos fatores inatos.

A violência está sendo compreendida como um atributo do indivíduo humano. O lado positivo desta asserção é que, para este grupo de professores, a aprendizagem social pode modificar a natureza violenta, apesar de que nos parece que a possibilidade da realização desta tarefa cabe somente aos familiares.

Após captar esses dados, oferecemos aos professores subsídios teóricos da concepção de formação do indivíduo na perspectiva histórico-social, discutindo que não podemos explicar a tal formação como um processo de adaptação ao meio. As características que o homem traz ao nascer constituem-se apenas em condições prévias do desenvolvimento do indivíduo. Não estabelecem, portanto, o conteúdo, os limites e tampouco a direção desse desenvolvimento. O homem torna-se ser humano na dinâmica objetivação e apropriação, o indivíduo, apesar de já nascer numa determinada sociedade, tem de se apropriar dos valores, usos e costumes, da linguagem e das formas de relações sociais existentes, para nela sobreviver: HELLER (1985) discute que:

O homem já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo **adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão**. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. O adulto deve dominar... a manipulação das coisas...a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais (HELLER, 1985, p.18/19). Grifo da autora.

**8º Encontro – Data: 04.07.2005**

Número de Participantes: 38

**Antecedentes:** Discussão com os professores sobre como, a seu ver, os indivíduos se apropriam e objetivam da violência e a objetivam nas suas relações; reflexão sobre os determinantes histórico-sociais das relações de violência.

**Objetivos:** Refletir sobre as determinações sociohistóricas na construção da subjetividade e discutir o papel dos grupos primários (família – escola) no processo de sociabilidade

**Justificativa:** Quando os participantes das pesquisas são interrogados sobre o que pensam da violência, aparecem implícitas, em suas respostas, supostas causas e determinações da violência. Pesquisas demonstram que a violência comumente é vista como: instinto do qual o indivíduo é portador ou efeito da formação familiar, do sistema social em que vivemos, da influência da mídia na vida das pessoas. A pessoa, por sua vez, é vista como um receptáculo de todas essas influências, como um organismo pronto, preparado, que responde a elas. Neste estudo, nomeamos essa concepção de biologicista, na qual os indivíduos são vistos como naturalmente violentos. Entendemos que tais concepções, ao não levarem em consideração os fatores sociais e históricos presentes na constituição da subjetividade humana e no fenômeno da violência, pouco contribuem para preparar os professores a fim de que, dentro dos seus limites, possam enfrentar a violência presente nas relações educacionais. Portanto, percebemos a necessidade de discutir, com os participantes da intervenção, a concepção histórico-social da formação do indivíduo, por

compreender que esta concepção traz a noção de que ele não nasce pronto, mas se constrói nas relações, que são sociais e históricas.

**Conteúdo a ser discutido:** Para refletir sobre as determinações sócio-históricas na construção da subjetividade e discutir o papel dos grupos primários (família – escola) no processo de sociabilidade, serão utilizadas duas citações de HELLER, 1985:

A assimilação das coisas, do domínio da natureza e das mediações sociais é já condição de amadurecimento do homem até tornar-se adulto na cotidianidade. Essa assimilação, esse *amadurecimento* para a cotidianidade começa sempre por grupos. E esses grupos...estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética. O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade como por exemplo: que deve levantar e agir por sua conta, ou o modo de cumprimentar, ou ainda como comportar-se em determinadas situações, etc. (HELLER 1985 p. 19). Grifos da autora.

É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade...O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade, mas não ingressa nas fileiras dos adultos, nem as normas assimiladas ganham “valor” a não ser quando essas comunicam realmente ao indivíduo os valores das integrações maiores, quando o indivíduo – saindo do grupo (por exemplo, da família) – é capaz de se manter autonomamente no mundo das integrações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no ambiente da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente. (HELLER, 1985. pp.18 e 19).

**Procedimentos para desenvolver o conteúdo:** Escrever no quadro a síntese da discussão com os professores sobre o modo como pensam que os indivíduos se apropriam e objetivam a violência nas suas relações; reflexão sobre os determinantes histórico-sociais das relações de violência. Filipetas com as concepções de homem que apareceram nas pesquisas. Utilização de bonecas e

bonecos, como recursos cênicos, por todos os participantes, como representação de crianças.

**Conteúdo da discussão – relato da observadora participante:** Foram apresentadas aos participantes as respostas das pesquisas que demonstram a concepção biologicista, bem como os dados da intervenção anterior que corroboram esta concepção. Como disparador para a reflexão, foi colocada no quadro uma síntese do encontro anterior: *“a criança é naturalmente maldosa; os jovens não têm experiência; falta diálogo; instintos violentos, sempre querem tirar proveito; há muita competitividade, etc.”* Como naquele encontro falou-se muito que as crianças já nascem violentas, utilizaram-se, para esta discussão, bonecas e bonecos que representavam as crianças das quais os professores falavam. Ao distribuí-las a pesquisadora falou ao grupo: “Pensem que cada boneca (o) é uma criança que nasceu; e o que a gente faz com ela”?

Abriu espaço para a discussão, partindo das reflexões apresentadas pelos participantes.

Foi unânime, no grupo, *o reconhecimento de que colocamos regras e limites, quando educamos a criança, após o nascimento.*

A pesquisadora questionou de onde vêm as regras e limites que colocamos. *O grupo reconheceu que as regras são colocadas de acordo com a necessidade, de acordo com a família na qual a criança vive. Elas (as regras) vêm da convenção social, dos padrões morais de cada família.*

A pesquisadora refez a pergunta, acrescentando: que necessidades? Os participantes novamente enfatizaram a resposta de que *é a sociedade que determina a necessidade da existência dos padrões, das regras e das necessidades destes.*

O coletivo concordou com um participante que disse: *As crianças vêm com uma natureza e, na convivência com o meio familiar, essa vai se alterando. Continua uma longa discussão em torno da responsabilidade da família para com a criança.*

A pesquisadora interfere, dizendo que a criança cresceu e que a família, de acordo com as normas sociais, alterou a natureza daquela criança e agora ela foi para a escola. E aí, o que fazemos com ela?

Nesse momento, houve uma grande dispersão do grupo, muitos comentários entre eles. Alguns *participantes ponderaram acerca de valores e personalidade.* Como as falas apresentavam muita confusão, a pesquisadora perguntou: como vamos construindo essa personalidade e esses valores?

Eles responderam: *Vamos moldando.*

Pesquisadora: Como?

Nesse momento, foram mais claros: *de acordo com nossos valores, regras.* Um participante diz ainda: *mas a criança tem livre arbítrio!* Colocam, como exemplo, *as crianças que são adotivas, que vêm com histórico de maus tratos, que vivem numa família de cinco filhos...*

A pesquisadora busca esclarecer a fala e diz que parece termos voltado ao momento anterior do preconceito e dos instintos...

Um participante concorda e diz que: *passa-se um verniz no instinto.*

A pesquisadora pergunta: como se faz isso?

Participante: *A civilidade só funciona se tiver percepção do meio.*

Pesquisadora: Como se percebe o meio?

Participante: Na escola, por exemplo: *a criança também sabe as regras, se ela pode bater no colega ou não. Na escola, as regras são para todos, e nem todos cabem nesse balaio das regras, nem todos se adaptam às regras, às vezes nem tem regras... Ou chega à escola cada um com suas regras.*

A pesquisadora interfere perguntando: O que a escola tem de fazer para que essa diversidade seja respeitada ao mesmo tempo em que se garantem as suas regras?

O grupo coloca que *este é o X da questão*. Faz-se silêncio. Uma participante comenta *a leitura de um artigo sobre indisciplina, no qual o autor propõe que se criem regras com os alunos. O grupo concorda com o autor.*

Pesquisadora: Como deve ser esse processo, na hora da chegada à escola – como passar das regras familiares para as regras da escola? Um participante pondera que *não é só na escola que o aluno encontrará regras...*

Pesquisadora: Sim, mas estamos discutindo a escola. Como vamos fazer?

O grupo afirma: que será *com a ajuda da família. “Pois nosso objetivo é passar o saber elaborado e não ensinar moleque a ser gente!!!”*

Pesquisadora: Retoma a pergunta.



Algumas participantes, *exaltadas*, dizem que as crianças vão aprendendo de tudo, bom ou ruim. Citam como exemplo o menino que veio do sítio e já aprendeu a bater, socar. Uma participante diz que não estudou para ser babá!

A pesquisadora concorda e diz que não temos de realizar o papel da família, nem ser babá... mas as crianças brigam, não aceitam as regras e há a diversidade de valores. O que fazer? Esse é o eixo da discussão!

Uma participante retoma a conversa e diz que os alunos sabem como se comportar em cada lugar. Por exemplo: por que nos passeios eles se comportam? Os participantes acrescentam que o ambiente é diferente. Aqui é o compromisso e lá é a diversão. Eles não querem o compromisso, a responsabilidade. Não gostam de estudar. Na escola, são obrigados a vir e eles não querem – o Estado obriga, os pais sofrem punições se os filhos não estudam.

Outra participante pondera que a escola não é atrativa, crianças vêm com processo de exclusão. Crianças vêm comer na escola.

Um participante coloca que a escola não mudou com a sociedade. Já foi gostoso ir à escola. Antes a escola só tinha deveres; hoje, só tem direitos.

A pesquisadora pede para que esclareçam as falas.

Eles esclarecem que a escola não tem cobrança, o governo dá tudo. As crianças sabem que nós, professores, estamos de mãos atadas, que não podemos fazer nada, então abusam.

Pesquisadora: Em relação a que vocês estão dizendo isto?

Grupo: Ao Estatuto da Criança e do Adolescente e outras coisas...

Pesquisadora: O que vocês gostariam de fazer e não podem?

Grupo: *De pôr limites e ter o apoio da família.*

Pesquisadora: Apoio?

Grupo: *Como conseguir fazer a família entender que criança não é abóbora!?*

Pesquisadora: O que já foi feito?

Grupo: *Conversar com a mãe e pai; conversar com a criança, falar com amor. Se converso aqui, a estrutura social não permite a continuidade...*

Pesquisadora: O que vocês pensam que ainda possa ser feito?

Grupo: *Encaminhamento específico para a criança e a família. Questioná-las se não estão muito flexíveis com as regras. O ECA é muito permissivo.*

Enquanto alguns participantes colocam exaltados essas questões, outros encenam com as bonecas as crianças brigando e lutando com o colega na sala de aula. Uma professora se dirige a nós e diz encenando: *Eu quero dar aula, eles não param de brigar. O que eu faço?*

Outra diz que *não será babá de ninguém e que nós deveríamos ir para a sala de aula no lugar dela.*

O discurso sobre a permissividade do ECA é retomado pelos participantes, há muita agressividade, gerando um desconforto geral.

A pesquisadora aguarda alguns momentos.

Uma participante diz que *é difícil enfrentar esta situação.*

Nesse momento, a pesquisadora interfere e diz que, se fosse fácil, talvez não estivéssemos todos ali, quebrando a cabeça para buscar uma saída. Diz que a construção de um plano de intervenção tem de partir dessas discussões. Vai retomando o que foi trazido pelo grupo: começa pela questão da permissividade do ECA. Esclarece que é uma lei de proteção integral às crianças e adolescentes em situação de risco, mas que também legisla sobre os atos infracionais cometidos por eles. Cita, como exemplo de ações desencadeadas em decorrência da existência desta lei, trabalho realizado junto com o Conselho Tutelar e familiares agressores, moradores daquele bairro. Esclarece como devem ser os encaminhamentos das questões citadas durante o debate, em relação ao aluno que quebrou duas vezes o vaso sanitário da escola e nada foi feito. Fala também dos garotos que estão abandonados pela família, causando transtornos no bairro, e da polícia que é chamada e não encaminha o fato.

Discute-se o papel do professor, diferente do da família, mas ambos, nesta forma de organização social, possuem em suas especificidades a responsabilidade com o processo de sociabilidade dos indivíduos.

Como está quase se esgotando o horário, a pesquisadora comenta: hoje ficou claro o que não queremos fazer e parte do que queremos fazer. Parece que entender melhor o ECA, elaborar o plano de ação voltado para uma atuação com os familiares, pois os professores percebem que precisam do apoio da família para que a atividade educativa alcance um patamar desejável. Percebem que o processo educativo não ocorre isoladamente, e que as instituições sociais escola e família precisam, no mínimo, conversar. Principalmente quando, dificultando este processo,

encontra-se o fenômeno da violência. Os professores solicitam também auxílio para lidar com um grupo de alunos que freqüentemente têm perpetrado a violência para com seus colegas, até mesmo ameaçando professores.

No encerramento do encontro, ficou como tarefa que para o planejamento escolar, pensar: “para que queremos as famílias na escola”?

Discutiu-se o cronograma de atividades para o segundo semestre, alguns professores sugeriam com insistência, que retornássemos no início das aulas do segundo semestre. Marcamos para a terceira semana de aula, mas esta data foi adiada para 12 de setembro. A diretora solicitou os horários de HTPC para implementar algumas mudanças realizadas pela Diretoria de Ensino.

**Análise do relato do encontro:** No decorrer do encontro, percebeu-se que os professores estavam ansiosos para que apresentássemos um modelo de atenção às crianças que apresentavam comportamentos violentos na sala de aula, quando propusemos que estes refletissem sobre: O que fazer quando a criança chega à escola em relação às regras?

Durante a encenação sobre a família, eles responderam prontamente. Não ocorreu o mesmo em relação ao papel do professor. Houve uma grande manifestação de desagrado em relação à tarefa, alguns professores nos provocavam com dramatizações das crianças brigando em sala de aula, nos perguntando o que fazer. Demonstravam impaciência e em alguns momentos, nos parecia-nos que expressavam raiva em relação às nossas falas. Havia uma grande pressão por uma resposta imediata para como agir. E como não apresentávamos estas respostas,

novas manifestações de agressividade ocorriam; *“Vão lá na sala de aula ver como é, dar aula no nosso lugar!”*

Nos momentos de muita pressão, nós também nos sentíamos angustiadas e agredidas, por não termos um manual de instrução de como agir nos momentos em que eclode a violência na sala de aula<sup>22</sup>. Mas na intervenção proposta, apresentaram-se claramente os objetivos e quais seriam os procedimentos, demonstrando que construiríamos juntos o plano de ação de enfrentamento da violência naquela escola. Optamos por analisar que a pressão está relacionada a um contexto mais amplo, visto que grande parte dos projetos de enfrentamento do fenômeno da violência têm sido macros – programas, elaborados de fora para dentro das escolas, que são convidadas a adaptá-los à sua realidade<sup>23</sup>.

A dramatização citada anteriormente pareceu-me um pedido de socorro. *“O que eu faço? Eu quero dar aulas! Como vou ensinar, se eles estão brigando?”* Em nenhum momento os professores expressaram vontade de não dar aulas, além de terem demonstrado seus sentimentos e afetos em relação à situação de violência que enfrentam cotidianamente em suas salas de aula.

Analisamos desta forma porque o recurso dramático, além de permitir a expressão do sentimento, traz implícita a possibilidade de amplificação da expressão verbal, que tem como função a desbanalização do conteúdo, no caso em questão, a violência entre alunos na sala de aula. Os participantes amplificaram para chamar

---

<sup>22</sup> Ao término do encontro, a observadora participante, que realizava o relatório da atividade, manifestou sua angústia. Comentou que, em alguns momentos, o sentimento que percebeu foi vontade de abandonar o trabalho com professores, por não ter uma resposta para apresentar. Sentiu medo da agressividade apresentada pelos professores.

<sup>23</sup> Para maiores detalhes, ver discussão sobre os macro-projetos contra violência nas escolas, na p. 141.

nossa atenção, para que esse seja visto de forma não trivial. Mas a amplificação revelou-se um fenômeno paradoxal, auxiliando-nos na análise da violência na sala de aula de forma não habitual. Mas reproduziu a violência da sala de aula na comunicação realizada pelo grupo, durante a intervenção.

Outra análise importante sobre as manifestações é que não podemos descartar o fato de que, no pensamento cotidiano, a coexistência muda entre pensamento e ação, o que leva os indivíduos a expressarem condutas que refletem o “imediatismo” e o “pragmatismo”, características comuns da vida cotidiana. O indivíduo, na cotidianidade, não “quer” e “nem pode” perder tempo com novos aprendizados, pois tem de dar conta de uma grande quantidade de tarefas, da heterogeneidade da vida cotidiana.

Outra característica da vida cotidiana, que marcadamente apareceu nesse encontro, é a “espontaneidade”. As cenas de violência que os professores vivenciam em seu cotidiano, são espontaneamente repudiadas e interpretadas apenas no seu impacto sobre a atividade de ensinar. Mas não refletiram, ou discutiram sobre o impacto da atividade de ensino sobre as relações de violência.

Outro dado fundamental é que, nas discussões, os professores não associam a atividade de “passeios” como atividade pedagógica. Não percebem o passeio como uma possibilidade de mediação pedagógica, como uma técnica que coloca o aluno em contato direto com situações reais que favorecem o processo ensino-aprendizagem.

Em relação à família, querem seu apoio, mas ainda nos parece que a família que imaginam é fetichizada, idealizada. Parece-nos ser importante discutir com os participantes e frisar que:

Não se pode pensar que naturalmente os sujeitos irão cuidar dos outros, porque possuem o mesmo sangue, se a capacidade de pensar a respeito da conduta social não for favorecida (BARROCO, 2004, p. 185).

Outro dado importante é que, apesar de termos realizado diversas intervenções nas quais a complexidade da violência esteve em discussão, nos momentos de crise, a ênfase recaí no biologicismo, no “antropocentrismo”. O “pragmatismo”, o “economicismo”, o pensamento fragmentado, caótico, invade a esfera não cotidiana, e é necessário resgatar a direção do processo grupal. Além destas questões outra não menos importante, é que nos parecia que os professores continuavam a pensar que a apropriação de regras e valores ocorre apenas por mimetismo.

De acordo com HELLER (1977), na apropriação e na conduta da vida, a imitação exerce uma importância fundamental. No entanto, ressalta a importância da linguagem como guia da apropriação, que nunca é independente da representação do modelo. A autora destaca, ainda, que o indivíduo se apropria sempre de um comportamento dotado de um conteúdo de valor concreto, socialmente significativo e de uma carga mais ou menos ideológica. O que nos remete a refletir sobre a importância de reiterar o papel do professor e da Educação no enfrentamento das relações permeadas pela violência, dentro da sala de aula e na escola. Enfatizamos que a sociabilidade é um processo que não se esgota no seio da família, e que a

imitação é apenas uma das formas para o indivíduo se apropriar do conteúdo social e historicamente elaborado pelo conjunto dos homens. A mediação do professor, com o intuito de questionar, discutir e analisar as relações nas quais a violência se apresenta, contribuirá para que os alunos se apropriem de outras formas de pensar as relações sociais.

**9º Encontro – Data: 12.09.2005**

Número de Participantes: 38

**Antecedentes:** Foram Iniciadas as discussões mais específicas sobre os determinantes sociohistóricos na construção da subjetividade; o papel da família e da escola no processo de sociabilidade e nas relações permeadas pela violência.

**Objetivos:** Continuar a reflexão sobre as determinações sociohistóricas na construção da subjetividade; continuar discutindo o papel dos grupos primários (família – escola) no processo de sociabilidade; desfetichizar a concepção de família.

**Justificativa:** As pesquisas ora mostram que a grande maioria dos professores reconhece seu papel e o da escola no enfrentamento da violência, evidenciando, no entanto, um não saber como desenvolver seu trabalho diante da expressão desse tipo de violência, ora mostram que os professores entendem que as questões referentes à violência escolar não dizem respeito ao profissional professor.



**Conteúdos:** relação violência nas escolas X condição sociodemográficas do bairro, dos familiares; relação violência nas escolas X caracterização do grupo de professores.

**Procedimento para discutir o conteúdo:** Por meio de exposição dialogada, discutir com os professores os dados colhidos no mapeamento sobre o bairro (ANEXO C), bem como da caracterização do grupo de participantes (ANEXO B), para que eles possam refletir sobre a importância, para os alunos e familiares, da Educação, da Escola e de sua atividade; questionar as possibilidades e limites de sua atuação diante das situações de violência que ocorrem na escola.

**Conteúdo da discussão – relato da observadora participante:** A pesquisadora foi apresentando os dados e havia muita conversa paralela, algumas vezes ligada ao assunto, e que, de acordo com a solicitação da pesquisadora, o conteúdo da conversa era colocada para o grupo. Nem sempre.

Era recorrente a reclamação de que a família não participa, não colabora com o processo educativo de seus filhos. A pesquisadora chamava a atenção para que os participantes observassem os dados sobre as condições de vida dos moradores do bairro, relacionando-as com a história da organização social e histórica da vida familiar, para que eles tentassem também relacionar essa não participação às suas condições concretas de vida desses moradores. Também chamava atenção para o histórico da participação da família no processo educativo, que não tem sido outra coisa senão ouvir reclamações sobre seus filhos, contribuir para a associação de pais e mestres, nas festividades etc.

Nesse momento, alguns participantes diziam *que não chamavam só para isso, que eles tinham reuniões bimestrais para discutir o processo de aprendizagem dos filhos deles, os programas da escola e para participar do projeto Família na Escola*. E, de acordo com os professores, *nessas reuniões, os pais que não precisam é que atendem ao chamado da escola*.

Alguns participantes reforçam que *os pais que participam são sempre os mesmos e, na maioria, são aqueles cujos filhos têm um bom aproveitamento escolar. Aqueles que precisam não vêm, pois, de acordo com o grupo, muitos têm vergonha de seus filhos. Também dizem que nós, pesquisadora e observadora participante, deveríamos chamá-los para vermos como é isso...*

A pesquisadora perguntou: *Se chamássemos os familiares dos alunos de que eles se queixam, o que deveríamos dizer a eles?*

Uma participante respondeu: *“Põe na jaula, seu filho é um bicho!”*

A pesquisadora disse que não diria isso, alguns participantes disseram: *“Diga sim, não é você, somos nós que estamos dizendo”*.

A pesquisadora insistiu que não deveria ser dessa forma e outra participante disse: *Chama os pais para comunicar os problemas que ocorrem com os filhos!* A pesquisadora indagou: *Quais problemas?* A participante respondeu: *Indisciplina, não produzem nada, atrapalham os colegas, são agressivos e violentos com os colegas e professores. E também falar da importância deles, pais, em acompanhar os estudos, virem à escola quando são chamados porque a*

*responsabilidade é deles. Mas aí, sabe o que acontece? O pai vem uma vez e não volta mais, porque sabe que vai ouvir a mesma coisa.*

Outra participante diz: *Eles são omissos, são piores que os filhos! É necessário conscientizá-los de suas responsabilidades. Eles também têm problemas de auto-estima.*

Após essas falas, a pesquisadora retoma os dados do mapeamento, sobre nível de escolaridade dos moradores do bairro, condição de trabalho, moradia e organização familiar, possibilitando a reflexão sobre a condição social das famílias do bairro. Muitas dessas famílias são monoparentais e, mesmo assim, tentam dar conta das responsabilidades que a sociedade lhes impôs, sem dar-lhes condições para cumpri-las, pois a despeito disso filhos estão matriculados na escola, têm moradia etc.

A pesquisadora coloca aos participantes a reflexão sobre a importância da Educação para a classe trabalhadora, perguntando a serviço de quem estamos? Indaga sobre o compromisso ético político do professor: Por que desenvolvemos esta atividade? Para quê? A Educação tem sido o único meio que possibilita aos trabalhadores acessarem o conhecimento social e historicamente acumulado pelos homens. E, quando expulsamos da sala de aula o aluno, por relações permeadas pela violência, fazemos dele vítima duplamente. Primeiro: reproduzindo a exclusão social que o capitalismo promove e, segundo, porque o culpamos pelo ato produzido, não analisando que aquele ato é a síntese de múltiplas determinações.

A pesquisadora ainda observa que a reflexão sobre os dados citados é importante, também, para ampliar a compreensão sobre a questão da família, pois muitas vezes a culpamos, classificamo-la de “desestruturada”, mas desconhecemos as determinações sociais e históricas do modelo de organização familiar nuclear e seu desenvolvimento. Reproduzimos a exigência social de que a família cumpra uma responsabilidade, que, vista somente pela aparência, parece possível. No entanto, análises mais críticas<sup>24</sup> têm demonstrado que esse modelo tem se revelado limitado, insuficiente para dar conta do processo de sociabilidade de seus membros, e, em muitos casos, é promotor de sofrimento/adoecimento, além de cumprir, no sistema capitalista, o papel de reprodutor da ideologia dominante.

Após essas observações, os professores mais participativos assumem uma postura menos agressiva e começam a discutir possíveis encaminhamentos. Citam que deveria haver *uma equipe de profissionais em cada cidade, que percorresse as escolas, dando atendimentos e subsídios aos professores sobre questões relacionadas à violência nas escolas. Que a escola e a comunidade devam manter relações mais próximas. Que as diversas entidades e instituições sociais do bairro poderiam ter projetos em comum, não apenas relação de uso de espaços.*

**Análise do relato do encontro:** Conforme relatamos anteriormente, a apresentação dos dados do mapeamento e da caracterização dos participantes causou surpresa. Alguns participantes ficaram indignados com os dados. Pareceu-nos que estava mais clara, para eles, a complexidade do fenômeno da violência nas escolas.

---

<sup>24</sup> ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do estado. São Paulo: Escala, s/ data. COSTA, Jurandir F. Ordem Médica e Norma Familiar. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

Mesmo assim, havia muita conversa paralela; mas o envolvimento com os temas era grande e acalorado por parte daqueles que discutiam. As falas que se destacavam eram em relação aos alunos “violentos” e seus familiares “negligentes”. Essas falas sobrepunham-se às demais.

As falas que se sobrepunham, em nossa análise, eram orientadas pelo preconceito. E, nas relações sociais, a “ultrageralização” tem conseqüências problemáticas, pois, na vida cotidiana, a opinião é válida como saber e é critério para a ação. Nesse sentido, aluno violento e família negligente são estereótipos que farão com que professores e outros profissionais atuem de forma conformista, pois, de acordo com HELLER (1985), “*os preconceitos servem para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada*” (p.53). Em decorrência de estigmas já consolidados, muitos alunos não recebiam mais atenção e já se encontravam em situação de risco. Quanto aos seus familiares, eram ignorados, não eram mais chamados para as reuniões de pais, pois já havia a crença de que eles não participariam. Fazendo aqui um resgate de falas dos encontros anteriores, temos de lembrar que, para este grupo de participantes, indisciplina e violência eram tidos como termos correlatos, e que, portanto, no grupo dos estigmatizados como “violentos”, havia muitos alunos apenas com problemas de indisciplina.

A apresentação do mapeamento do bairro e da caracterização do grupo de professores demonstrou a necessidade de enfrentar a questão da violência nas escolas partindo da própria escola, não descartando as inter-relações necessárias. Ter realizado as discussões: violência nas escolas X condições sociais dos familiares e violência nas escolas X caracterização do grupo de professores, após os

movimentos de instrumentalização anteriores, parece-nos ter contribuído para conduzir alguns professores a elaborar uma nova visão da realidade sobre a violência nas escolas.

Parte dos professores começa a refletir que é necessária uma equipe que percorra as escolas, visando a instrumentalizá-los, quando possível, para que se preparem adequadamente para enfrentar o cotidiano das escolas. Aqui já se nota uma alteração no pensamento anterior, de que eram necessários diversos profissionais em cada escola. Reconhecem a possibilidade de enfrentar algumas situações; há indícios, em algumas falas, de que conversar com os alunos que cometem atos de violência já é uma “ajuda”, etc.

A expressão do pensamento dos participantes apresenta-se mais sintética, integradora, embora ficando evidente que a tarefa para o enfrentamento da violência nas escolas não caberia somente aos professores.

Também é evidente que devemos buscar uma forma de envolver os pais na tarefa de acompanhar o processo educativo de seus filhos e de enfrentar a violência nas escolas.

**10º Encontro – Data: 26.09.2005**

Número de Participantes: 36

**Antecedentes:** Discussão sobre as determinações sociohistóricas na construção da subjetividade. Discutiu-se o papel dos grupos primários (família – escola), no processo de sociabilidade e o idealismo presente na concepção de família.

**Objetivos:** Realizar o fechamento das discussões anteriores e encerrar o processo grupal, fechar a discussão sobre o papel da família, do professor, da escola e da educação frente a Violência nas Escolas; propor a elaboração de plano de intervenção em situações de violência bem e também a promoção de relações não violentas na escola, encerrar o processo de intervenção.

**Justificativa:** Os autores da área da educação (Vigotsky, Saviani, Meira, Duarte, Vasconcellos e outros...) falam sobre a importância de as ações educativas serem intencionalmente sistematizadas, para que possibilitem o desenvolvimento dos indivíduos e a sua conseqüente humanização. É necessário refletir junto com os professores, de modo que as discussões realizadas no processo de intervenção e de que eles se apropriaram retornem à sua prática social. Entendendo que relações sociais marcadas por expressões de violência tornam-se desumanizadoras, é fundamental sistematizar ações educativas que contribuam para o desenvolvimento de relações sociais que prescindam do uso da violência, partindo do cotidiano de cada unidade escolar. Nesse sentido, pensar em esboçar um plano de ação para a escola é uma possibilidade de conduzir o conhecimento apropriado à prática social, bem como contribuir para humanizar as relações sociais intra-escola.

**Conteúdos:** retomar as discussões anteriores e apresentar a proposta do plano de ação.

**Procedimentos para desenvolver o conteúdo:** exposição dialogada, xérox do formulário do plano de ação.

**Conteúdo da discussão – relato da observadora participante:** A pesquisadora fez um breve resgate da discussão sobre a organização familiar e sugeriu que se pensasse partindo destas informações: O que poderíamos fazer para aproximar os familiares?

*Grupo: convidá-los para conversar...para participar...solicitar que eles pelo menos acompanhem os filhos nos deveres de casa, se interessem pelo que os filhos fazem na escola.*

Também foi discutido que, agora minimamente, já tínhamos uma noção de até aonde podemos chegar; percebemos a complexidade da questão da violência nas escolas, entendemos que, em situações de violência, há um limite para nossa intervenção, e, que a partir daí, temos de buscar auxílio.

Alguns professores *falaram da mudança que estavam percebendo em alguns adolescentes que estavam participando do grupo de discussão e perguntaram quando se faria um grupo com os alunos do ensino fundamental da 1ª à 4ª*. A pesquisadora esclareceu que a realização de grupo de alunos do Ensino Fundamental I não ocorreria, mas que realizaríamos reuniões com os pais acompanhados de seus filhos, quando realizássemos o processo grupal com os familiares.



A pesquisadora esclareceu que o grupo de alunos do Ensino Médio estava sendo muito importante. Enfatizou o fato de os alunos terem primeiro tomado ciência das queixas que havia a respeito deles, na intervenção sobre violência nas escolas, da qual os professores estavam participando. Depois, eles foram convidados a participar de um processo grupal, no qual poderiam discutir tais questões. Isso foi fundamental para o sucesso do grupo, além de não ser reproduzido o processo de culpabilização e estigmatização que costumeiramente se instala.

Após esse informe, a pesquisadora comentou com os professores que, apesar das ações estarem envolvendo todos os segmentos, eram ações isoladas. A articulação estava sendo realizada porque a pesquisadora se dispôs a participar de todos os processos. Não é este o ideal, mas sim que as ações sejam integradas entre os grupos e que contemplem a perspectiva de totalidade do processo educativo. Por isso, a importância da existência da proposta de um plano de ação para a escola. *Alguns professores acenaram negativamente com a cabeça, mas outros participantes sugeriram que o plano de ação deveria ser feito no planejamento escolar do início do ano, pois, nos próximos meses a escola estaria envolvida com os exames nacionais e estaduais e teríamos muitos feriados.*

A pesquisadora comentou que, mesmo sendo adiada a execução, as idéias do que fazer deveriam partir daquele coletivo e das discussões realizadas.

Uma participante disse: *Vocês poderiam nos auxiliar neste planejamento. Ajudem-nos a pensar este fazer.* A pesquisadora disse que estaria à disposição, se fosse convidada por eles e pela direção da escola. Mas o importante era que, a partir

daquele momento, em relação à violência nas escolas, eles começassem a refletir sobre o que seria importante fazer parte do planejamento, tendo como ponto de partida o cotidiano da escola e da atividade de cada um.

A diretora estava presente e disse *que seria muito boa essa participação*.

Outra participante perguntou se podíamos *“continuar esse processo de formação de professores, pois, muitas vezes, na sala de aula, em situação em que a violência emerge, ela quer parar com o conteúdo e intervir, conversar com os alunos, mas falta técnica para esta relação...não sei como fazer...”*...”*vocês poderiam nos dar um curso dessas dinâmicas que facilitam a inter-relação”*. Outros professores concordaram, *explicitando as mudanças que verificavam desde que o processo grupal se iniciou*.

Foi realizado um fechamento das discussões e, no processo grupal, a avaliação realizada foi muito positiva, tendo em vista que a intervenção contribuiu para que os participantes ampliassem a concepção de violência e do fazer cotidiano do professor no enfrentamento de situações na qual a violência eclode.

**Análise do relato:** Neste encontro, foi perceptível o acentuado declínio das insinuações que sugeriam negligência por parte dos familiares, em relação ao não-acompanhamento do processo educativo dos filhos. Quando foram questionados sobre o que poderíamos fazer, foi unânime a sugestão para que houvesse empenho na reabertura do diálogo escola - família. Parece-nos que foi muito importante frisar que existe um limite para a atuação do professor e dos familiares, diante da violência. O que nos leva a analisar que alguns participantes da intervenção se

apropriaram dos conteúdos que discutiam a questão da complexidade das relações sociais permeadas pelo uso da violência, bem como das suas múltiplas determinações.

O clima afetivo no grupo estava mais amistoso; havia o reconhecimento de que é possível realizar algum tipo de mudança, pois percebia essa possibilidade, por meio das ações que estavam sendo desencadeadas no grupo de alunos, como também a expressão dessa mudança, nas novas relações que estavam estabelecendo com os alunos e entre si mesmos. No entanto, percebeu-se, a respeito do futuro trabalho, sentimentos de insegurança por parte de alguns professores; e, de resistência, por parte de outros.

O sentimento de insegurança foi explicitado pela solicitação para continuarmos com o processo de formação, auxiliando-os na realização do planejamento. O que nos leva a concluir que a dicotomia educar X ensinar é aparente. Mas o processo de formação dos professores, ao enfatizar apenas o polo ensinar, cumpre uma função ideológica dentro da escola. O professor recebe uma formação para ensinar, ou seja: “transmitir conteúdo aos alunos”, prepará-los para assumir seu posto na divisão social do trabalho, mas não recebe uma formação que lhe possibilite compreender que “educar não é somente educar sujeitos para esta sociedade”. Formar sujeitos que a transformem, é ter em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes, historicamente, de o homem humanizar-se e que, assim sendo, caracterizam o ser do homem como síntese das múltiplas determinações.

Com este processo de intervenção, buscamos oferecer contribuições para que os participantes compreendessem essa máxima e refletissem sobre a possibilidade de efetuar uma prática que não venha a legitimar a perpetuação do trabalho alienado. E quando uma participante disse, e outros concordaram, *“Vocês poderiam nos auxiliar neste planejamento, ajudarem-nos a pensar este fazer”*, se referindo-se à continuidade do processo de enfrentamento da violência nas escolas, isto foi recebido por nós, pesquisadora e observadora participante, como um daqueles raros momentos em que, na vida cotidiana, percebe-se a abertura para a possibilidade de desenvolvimento infinito que está posto para o homem, fora do trabalho alienado, possibilidade esta para o contínuo emergir de novos conflitos, de trocas e transformações contínuas...

Já havíamos dado por encerrada a nossa proposta de intervenção. Não conseguimos, naquele encontro, realizar o plano de ação da escola para o enfrentamento da violência, que foi adiado para o ano seguinte, com a possibilidade de nossa participação na elaboração. Mas, na semana seguinte, fomos chamadas pela direção da escola, para organizar e mediar uma discussão entre a Presidente e Conselheira do Conselho Tutelar do Município e os Professores da escola, que queriam conhecer e compreender o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o funcionamento do Conselho Tutelar.

Viabilizamos a proposta e participamos do encontro, mas, uma vez mais, ficou claro o desconhecimento dos professores sobre o ECA. O encontro auxiliou no esclarecimento de algumas dúvidas, mas percebemos que apenas um encontro não foi suficiente para isso e para o aprofundamento das interfaces de que a direção da

escola e os professores precisam se apropriar. No entanto, foi possível, à direção e aos professores, compreenderem algumas questões fundamentais, como: há obrigatoriedade de vagas para alunos, mesmo para aqueles com passagem pelo conselho tutelar; renovação da bolsa escola é uma ação conjunta escola-prefeitura; os atos infracionais cometidos pelos alunos, como queimar a cortina da sala de aula, depredar o patrimônio, cometer atos de violência contra colegas e professores devem ser denunciados para averiguação; cobrar o dever de casa é atribuição do professor, etc.

#### **4.2.1 Considerações sobre a intervenção realizada por meio do processo grupal**

A intervenção por meio do processo grupal tinha duas direções distintas: a continuidade da pesquisa e a intervenção propriamente dita, que foi parte integrante da pesquisa. Em relação à pesquisa, ocupamo-nos em sistematizar os dados, e em virtude da dificuldade em serem gravados, optamos por registro escrito, que, após cada atividade, era discutido pela pesquisadora e pela observadora participante. As ações eram específicas, mas articulavam-se plenamente, na relação com a teoria. A proposta do processo grupal surgiu como possibilidade de oferecer aos professores um espaço no qual a discussão e a reflexão sobre a violência nas escolas fossem possíveis. Ao mesmo tempo que colheríamos dados sobre, entre outras questões, conceito de violência, tipos de violência.

Queríamos provocar uma decolagem da cotidianidade. Tínhamos em mente o conceito de **homogeneização**, que, conforme já discutido anteriormente, significa:

Por um lado, a concentração de toda nossa atenção sobre uma única questão e a suspensão de qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, o emprego de nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, como indivíduos (HELLER, 1985, p. 27).  
Grifos da autora.

Propusemos que, durante uma hora por semana, poderíamos, junto com um grupo de professores, coordenadores e diretores, suspender provisoriamente o imediatismo da vida cotidiana e fazer aparecer a atitude teórica em relação à violência nas escolas. A proposta foi aceita. A sua viabilização foi preparada, com os cuidados didáticos e metodológicos necessários para caber no espaço que criamos.

Pensando o grupo como um campo de forças, em que ocorrem movimentos para o avanço e/ou para o retrocesso, realizaremos a seguir uma breve análise por meio de algumas categorias do funcionamento grupal:

Quanto aos **objetivos** do processo grupal: Inicialmente, o objetivo era da pesquisadora, aceito pela direção, coordenação da escola e pelos professores do Ensino Fundamental I. Posteriormente, a diretora o ampliou para todos os professores, dos outros níveis, que realizam o HTPC naquela unidade escolar e, como se apresentasse suficientemente claro, foi aceito e incorporado pelos participantes, o que ficou perceptível pelas atitudes deles durante as atividades

propostas, pelas perguntas que faziam sobre o tema, nas conversas informais após o término da ação diária e em outros momentos em que fomos até a escola.

A pesquisadora atentou para algumas incompatibilidades surgidas no início do processo, entre os objetivos individuais e coletivos, respondendo às questões elaboradas por alguns participantes sobre a finalidade do processo grupal e outras dúvidas. No entanto, em alguns encontros, era necessário recolocar os objetivos da intervenção, em consequência da dispersão entre os participantes.

Em relação à **motivação**, o compromisso da pesquisadora com a formação de professores e não apenas com sua pesquisa, bem como o compromisso da observadora participante em acompanhar todas as intervenções, o método utilizado, a importância deste tipo de atuação, permitiram uma relação concreta e transparente com os participantes. De acordo com comentários deles, durante o processo grupal, estes dados foram motivadores. No entanto, somamos a eles a utilização de procedimentos pedagógicos, como técnicas de dinâmicas de grupo e outros recursos: leituras de poesias, textos, livros de histórias, dramatização, que funcionaram como estimuladores da motivação e facilitaram o processo grupal. É importante ressaltar que esses recursos foram ainda mais necessários, se se considerar que nem sempre os participantes estavam interessados e entusiasmados pelas atividades do grupo.

As características de **comunicação** no grupo e do grupo também merecem atenção. Percebemos que houve poucas distorções naquilo que foi dito e discutido. Neste caso, como na motivação, os procedimentos pedagógicos foram fundamentais para garantir uma comunicação livre e com a participação da maioria

dos professores. Partia-se sempre da prática social individual, para reflexões nos pequenos grupos, e daí para uma discussão mais ampla entre todos os participantes.

Ainda em relação à comunicação, outra observação a ser feita é relacionada ao pensamento característico, presente nas manifestações verbais, sempre arraigado ao concreto, e sempre muito sincrético. No decorrer do processo grupal, fomos percebendo mudanças. Alguns participantes começaram a trazer contribuições para as reflexões, oriundas de suas participações em outros grupos. Outros se expressavam muito por meio de uma comunicação não verbal, por meio de dramatizações carregadas de sentimentos.

A pesquisadora buscava equilibrar a comunicação no grupo, possibilitando que os participantes que assim o quisessem pudessem expressar-se verbalmente, incentivando as falas de cada um. No entanto, a forma dramatizada era muito forte como forma de comunicação no grupo, explicitando a sua ambivalência, já comentada anteriormente (p. 208).

Quanto aos **processos decisórios**, foram poucos neste grupo.

A proposta de intervenção por meio de processo grupal foi posta para apreciação e os participantes puderam opinar, modificar, inserir ou excluir conteúdos. Quanto aos procedimentos de trabalho, foram aceitos consensualmente. Algumas vezes, um ou outro participante, que não estava muito motivado a participar, era incentivado pela pesquisadora. Mas recordamos que a proposta trazia como princípio que a participação seria espontânea. Portanto, nos poucos momentos de decisão, as barreiras eram mais de ordem institucional. Por exemplo: falta de tempo e espaço para novas reuniões, o horário ocupado com atividades referentes à burocracia da escola.

O **relacionamento** no grupo exigiu a mediação da pesquisadora. Lembramos que os participantes eram professores oriundos dos diferentes níveis de



ensino: do fundamental I, II, do Ensino Médio e das TELESALAS – Ensino para Jovens e Adultos que, em geral, agrupavam-se de acordo com essa origem. Foram reunidos pela proposta de formação contínua sobre violência nas escolas. No cotidiano, relacionavam sempre nos seus grupos de origem. Os procedimentos pedagógicos selecionadas para a intervenção foram fundamentais para garantir a cooperação e a expressão da diferença.

É importante ressaltar que, ao analisar o relacionamento no processo grupal, percebeu-se que as Políticas de Educação atuais têm favorecido o aparecimento de uma nova característica na atividade pedagógica. Os professores tornaram-se nômades: a mudança de uma escola para outra, no decorrer ou final do ano letivo, tornou-se habitual. A possibilidade da mudança eminente contribui para que os professores não invistam no relacionamento entre si. Este elemento nos leva a inferir que essas políticas educacionais desfavorecem o relacionamento entre os professores e que, num processo de formação contínua, essa questão precisa ser levada em consideração.

A **liderança** explicitava-se nos momentos de discussão mais acirrada. Muitas vezes, contribuía para o retrocesso do grupo; outras, para seu avanço. Novamente, constata-se que os procedimentos pedagógicos, assegurados pela pesquisadora, contribuíram para que o processo fosse garantido, possibilitando que outros participantes se manifestassem sobre o conteúdo que estivesse sendo debatido.

A **inovação** no processo grupal caracterizou-se pelas muitas mudanças nas relações cotidianas da escola. Percebemos que, na prática social dos

professores, refletiam-se aspectos de que os professores tinham se apropriado no decorrer de nossa intervenção. Citarei alguns, para exemplificar: Muitos professores nos relataram as mudanças nas relações com os alunos e destes para com seus colegas. Encontramos participantes estudando e discutindo entre si, na sala dos professores, temas sobre violência, indisciplina e adolescentes. Fomos chamadas por professores que queriam discutir questões de violência surgidas na sala de aula, para as quais já haviam, dentro de suas possibilidades, dado alguns encaminhamentos, como, por exemplo: já haviam conversado com os adolescentes, com os familiares e verificado qual era a problemática, (brigas em casa, separação dos pais, nascimento de nova criança). Ao perceber que, a partir dessas constatações, não tinham mais outros subsídios para agir, procuravam-nos, dizendo que o fato de terem conversado já melhorava a situação, mas era necessário o encaminhamento dessas questões para outros profissionais.

O processo grupal que realizamos com os alunos constituiu um espaço onde foi possível, por meio de jogos, brincadeiras, confecções de cartazes, escultura de argila, desenhos, etc, expressar suas angústias, falar sobre o cotidiano escolar e familiar, bem como sonhar, brincar, expressar a criatividade. As mudanças no dia a dia dos alunos que participaram do grupo, foram acentuadas e perceptíveis. Desde mudanças na apresentação pessoal até a diminuição ou eliminação de relações permeadas pela violência, foram percebidas. Importante frisar que por eles, o processo não seria interrompido e eles queriam continuar discutindo outros temas como: a organização escolar, a participação deles na vida escolar, a relação com o primeiro emprego, política, etc.

Em relação aos familiares, conseguimos realizar três encontros. O dado mais importante é que todos os pais que foram convidados participaram, contrariando a idéia da não - participação dos familiares nas atividades escolares. Discutimos com eles, numa perspectiva crítica, questões de educação dos filhos na sociedade atual, relação família – escola, família – comunidade, família – sociedade. Eles discutiram conosco a relação filhos - família e puderam apresentar suas queixas em relação ao processo de formação educacional de seus filhos e quanto aos déficits que as políticas educacionais estão promovendo. Puderam apresentar um panorama da educação que tiveram e da que seus filhos estão recebendo. Falaram do tratamento preconceituoso que alunos e familiares recebem de professores e da escola, do número insuficiente de funcionários para a quantidade de alunos da escola, do grande número de alunos por sala de aula etc.

Como muitos pais que participaram das reuniões eram trabalhadores, a maior parte na economia informal, discutimos formas de organização, além do sindicato, como as cooperativas e ONGs. Também se discutiram as questões de ordem social mais ampla, como a participação não só nas reuniões da escola, mas também nas realizadas pelas Associações de Moradores do Bairro, que têm como finalidade organizar os moradores para reivindicar melhorias para o bairro.

Nos três processos grupais realizados, ainda foi possível refletir que temos de sair do círculo vicioso das “culpabilizações” e buscar respostas, a cada dia, diante de cada problema, quando relacionado com a escola. Também devemos buscar participar das discussões organizadas por mesma, quando relacionadas às questões com a comunidade, como por exemplo: falta de vagas na creche, nos

programas de iniciação ao trabalho, problemas relacionados aos serviços públicos, *etc.*, além de participar das reuniões da associação de moradores.

Discutiremos a seguir algumas dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do processo grupal, que, a nosso ver, extrapola a questão do funcionamento grupal.

As características principais da vida cotidiana são a “heterogeneidade” e a “ordem hierárquica”. Sabemos que o homem, cotidianamente, tem de dar conta do trabalho e da vida privada, dos lazeres e descanso, das atividades sociais, *etc.* É impossível, no cotidiano, fugir desse funcionamento rotineiro. Mas sabemos também que não existe uma muralha entre a esfera cotidiana e a não cotidiana, e que o homem na cotidianidade convive com sua essência humano-genérica, a maior parte das vezes sem consciência dessa convivência. Assim sendo, sabíamos então, que enfrentaríamos sérias dificuldades, que foram acrescidas pelas características do pensamento do homem cotidiano, como também pela forma como cada participante singulariza estas características, em sua subjetividade.

As dificuldades impostas pelas características do pensamento cotidiano advêm de seu caráter “pragmático”, pois este é destinado a resolver problemas cotidianos do indivíduo ou do seu ambiente. Na formulação de nossa tese, a violência nas escolas foi considerada um problema que afetava a maioria dos professores. Ela se constitui, na atualidade, num problema que também afeta o ambiente em que os trabalhadores da educação desenvolvem a sua atividade.

Na intervenção realizada, cujo objetivo era promover um processo de reflexão sobre violência nas escolas e envolver a maioria dos participantes do processo grupal nas reflexões, a participação foi um desafio muitas vezes não atingido. Em determinados momentos de alguns encontros, a dispersão era tal que se discutia somente com os participantes interessados.

O enfrentamento do “pragmatismo” presente no pensamento e na vida cotidiana, na qual o indivíduo se apropria da experiência acumulada, só do que lhe é necessário ou pode ser necessário para manter e estruturar sua vida na época e no ambiente determinado, é um fato de tem de ser considerado nestas propostas. Porque os traços comuns do pensamento cotidiano que se manifesta nas diversas atividades que o homem realiza na vida cotidiana derivam da cotidianidade cuja possibilidade de superação só é possível, neste momento histórico, em partes.

No processo de intervenção realizado, percebemos que até podemos alargar os limites da vida cotidiana, adentrar nas esferas não cotidianas por meio da arte, da política, da filosofia e, no caso da nossa atuação, por meio do conhecimento científico crítico, da ciência, mas esta margem de explicitação tem como limite a alienação. Portanto, o desafio não se encerra, quando combatemos o pensamento cotidiano. Concomitantemente, temos como desafio a superação do modo de organização capitalista, que criou um abismo entre a produção social humana e as possibilidades de os indivíduos se apropriarem dela.

### 4.3 Considerações Finais

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas, não são simplesmente **dadas** aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí **postas**. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles **as suas** aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança **aprende** a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de **educação** (LEONTIEV, 1978, p. 272). Grifos do autor.

Iniciamos nossas considerações finais com esta citação, porque ela nos remete a refletir sobre o impacto da ação educativa na construção da individualidade humana. Segundo Leontiev (1978), o homem, para tornar-se humano, deverá apropriar-se dos bens produzidos social e historicamente, objetivando essas apropriações nas suas relações sociais.

Essa compreensão de ser humano parte do princípio de que o homem, em determinado momento do processo histórico, começa a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem. Neste processo, o desenvolvimento biológico do ser humano tornou-se dependente do desenvolvimento da produção, que é, desde o início, um processo social que se desenvolve sob leis histórico-culturais. A biologia pôs-se, portanto, a inscrever na estrutura anatômica do homem a história nascente da sociedade humana.

Na fase de desenvolvimento seguinte, o ser humano se liberta da sua dependência biológica, determinando-se pelas leis histórico-culturais. Isso significa que passou a possuir as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento histórico-cultural, processo que será ilimitado. O homem não está

subtraído do campo de ação das leis biológicas. O que ocorre é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento histórico-cultural do homem e da humanidade.

A discussão acima é necessária porque nosso trabalho está articulado a ela, já que em discussões sobre violência, comumente são enfatizados os aspectos biológicos, imprimindo-se a ela um caráter inatista. Defendemos no entanto, a tese de que a violência não é inata nos indivíduos, que se apropriam das formas violentas de se relacionar no processo de desenvolvimento.

Quando tratamos da agressividade, compreendemo-la como um tipo de temperamento que representa os aspectos mais estáveis da atividade psíquica do indivíduo, biologicamente arraigados e muitas vezes herdados. Este temperamento se expressa em cada pessoa como resultante de diferentes combinações de propriedades, que estabelecem entre si relações de condicionabilidade e subordinação de umas sobre outras, desempenhando, cada propriedade, um papel na maneira de ser geral da pessoa.

Isso tudo nos leva a afirmar a necessidade de rompimento com as perspectivas que apontam que os temperamentos são imutáveis e também a assumir a demanda pela sua educação, pois, mesmo em se tratando de temperamento, nós o compreendemos como resultado da combinação entre diferentes propriedades das características psicológicas, que, por sua vez, possuem um caráter social, portanto passível de educação. Nesse sentido, a escola e o professor desempenham o papel fundamental de mediadores na construção do processo de sociabilidade, que, por sua vez, modificará os traços do temperamento.

Assumimos assim que as relações permeadas pelo uso da violência e a expressão da agressividade foram construídas no processo histórico - social e que este tipo de relação tem se constituído como impeditivo para o pleno desenvolvimento da humanidade nos homens.

Considerando também que a história não é um processo finalístico, propusemos investigar : 1-) a realidade da violência nas escolas e suas implicações no cotidiano da atividade do professor; 2-) o conceito de violência subjacente à prática dos professores; 3-) a concepção dos professores sobre o processo de aprendizado, pelas pessoas, de formas violentas de se relacionar; 4-) quais concepções de desenvolvimento estavam subjacentes à representação que tinham de violência. Ainda nos propusemos realizar intervenção em uma escola, como processo de formação contínua de professores, visando oferecer subsídios teórico-metodológicos para auxiliá-los na superação da visão cotidiana de violência, buscando construir uma concepção crítica que contribuísse para o enfrentamento das situações permeadas pelo uso da violência.

Imbuídos dos princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético, buscamos desenvolver a pesquisa de maneira “processual”, que nos possibilitasse uma análise que apreendesse a essência daquela realidade, superando a aparência de uma mera descrição dos dados. Para tal, fomos conjugando vários instrumentos e momentos desse processo.

Dessa forma, no processo de desenvolvimento da pesquisa, fomos percebendo que, ao final de cada análise, tínhamos um momento-síntese que



suscitava novos questionamentos, impulsionando-nos a novas reflexões teóricas e ao retorno à prática social de todos os integrantes do processo.

Finalmente, quando olhamos para a totalidade desse processo, embora não fosse intenção inicial, construímos um método de intervenção no qual as escolas poderão inspirar-se para o enfrentamento de situações permeadas pelo uso da violência

Enfatizamos que essa forma de atuação não é um modelo a ser transposto para qualquer realidade cotidiana, pois, como pudemos analisar, no decorrer deste estudo, cada unidade escolar, cada comunidade na qual a escola está inserida, traz suas particularidades, que singularizam diferentes formas de manifestações da violência, e que necessariamente precisam ser analisadas nesse contexto e em relação à totalidade da sociedade.

Nosso estudo, num primeiro momento, realizou investigações para buscar informações sobre a realidade da violência nas escolas. Constatou-se a existência de grande preocupação dos professores em relação a esse fenômeno que adentrava os muros da escola. Diante do quadro de violência que se esboçava, os sentimentos relatados pelos participantes em relação a essa situação eram de impotência, derrota, revolta, amargura, tristeza, decepção, frustração, *etc.*

As situações acima mencionadas favoreciam o adoecimento dos professores, que nos relataram estar estressados, tensos, inseguros, *etc.*, muitas vezes tendo de recorrer a afastamentos para tratamento de saúde, ou até mesmo a

desligamentos de determinada unidade escolar, o que os levava a se sentir desestimulados em dar continuidade às atividades profissionais.

Em relação às causas do aumento da violência nas escolas, os participantes atribuíam esse crescimento principalmente à desigualdade social e econômica, às questões familiares e à falta de religião.

Alguns professores nos contaram que, em suas unidades, eram organizados debates, palestras para o enfrentamento da situação, mas, no decorrer de nosso estudo, fomos percebendo que essa forma de enfrentar o problema não proporcionava elementos para que as relações sociais dentro da escola prescindissem do uso da violência. Apenas reforçava os mecanismos de segurança, que também se revelaram insuficientes.

Esse conjunto de medidas paliativas contribuiu para o crescimento da descrença dos professores em conseguir enfrentar, por meio delas, a violência escolar.

As constatações acima descritas nos levaram a aprofundar nossas discussões teóricas sobre violência nas escolas, bem como retornar à prática social dos participantes. Realizamos entrevistas por meio das quais colhemos dados sobre o conceito de violência utilizado pelos educadores e sobre a maneira conforme acreditam que as pessoas aprendem a se relacionar por meio da violência.

Utilizando-nos desse instrumento, tivemos informações que confirmaram muitos dados por nós já obtidos: as causas da violência centram-se na família, na sociedade, na ausência de Deus e na reação do indivíduo; quanto ao conceito de

violência, apareceram muitas confusões. Alguns participantes expressaram a forma como a violência se apresenta, pelos seus tipos, limitados à expressão externa do fenômeno.

Os professores que participaram da entrevista, afirmam que a violência se aprende por meio da formação familiar, do ambiente social, pela influência da mídia ou que ela é da natureza humana.

Apropriamo-nos dessas informações para reorganizar nossa tese, afirmando que os professores adoecem, sentem-se derrotados e impotentes para agir diante de situações de violência nas escolas, nas quais podem intervir, porque, se apropriaram de concepções do senso comum e religiosa sobre violência, e, mesmo quando relacionadas à ciência, tais concepções estão restritas à origem biologicista.

Ao se depararem com situações de violência, em suas práticas cotidianas, os professores sentem-se impedidos de agir, pois essas concepções direcionam sua compreensão no sentido de que a violência é uma questão de instinto, da falta de Deus ou do sistema social desestruturado.

A impotência para a ação advém de uma formação inicial e continuada que não ofereceu subsídios teórico-metodológicos que preparassem os educadores para compreender a violência na sua complexidade, possibilitando-lhes identificá-la como fenômeno construído socialmente, consequência lógica da particularidade da sociedade capitalista e, portanto, passível de superação e resistência cotidiana. Esta constatação, sustentada por elementos presentes nos dados de levantamento da

realidade e de entrevista, conduziu-nos, neste momento-síntese da pesquisa, para a continuidade de nossos estudos por meio de uma pesquisa intervenção na qual o processo grupal seria, ao mesmo tempo, um momento da pesquisa e um processo de formação de professores pautado pela perspectiva de enfrentamento de situações permeadas pela violência numa unidade escolar.

A intervenção centrou-se na discussão da atividade de 'educar' do professor - não apenas no ato de ensinar -, e nas discussões com os familiares e educandos, contribuindo para que se compreendesse o papel da educação e da escola no processo de construção da sociabilidade.

Na escola em que realizamos a pesquisa - intervenção, constatamos a necessidade: de discutir e aprofundar, no processo grupal, o conceito de violência, com o intuito de ampliar a compreensão dos participantes sobre sua complexidade e de, percebê-la como um fenômeno social e histórico, ampliando a visão biologicista que se tinha dela; diferenciar as confusões existentes entre agressão, indisciplina e violência; discutir os tipos de violência que ocorriam naquela unidade escolar; discutir as situações nas quais os professores, por meio da ação educativa, poderiam intervir e, finalmente, identificar, quando seria necessário acionar os pais, ou encaminhar e/ou solicitar auxílio de outros profissionais e/ou instituições.

Este estudo demonstrou que, por meio dos processos grupais realizados, foi possível dar conta de muitas questões imediatas em relação à violência na escola. Mas é necessário assinalar que, para a superação desse fenômeno, ou a construção de relações sociais na escola que prescindam do seu uso, faz-se necessário desenvolver ações que envolvam processos formativos de todos os

atores da escola: professores, alunos, pais, direção, funcionários, além dos externos: familiares, agentes comunitários, conselho tutelar, *etc.*

Podemos concluir que o processo grupal possibilitou confirmar a nossa tese de que os professores possuíam concepções de violência fundamentadas em perspectivas inatistas ou religiosas, que os impediam de enfrentá-la, mesmo em situações nas quais poderiam intervir. As representações de senso comum e religiosas sobre ela geram o sentimento de impotência do educador diante de uma realidade marcada por relações violentas que invadem o espaço escolar.

Durante o processo grupal, no qual procuramos trabalhar um conceito de violência que se aproximasse o máximo possível da explicação da violência real, nas suas múltiplas determinações, puderam se identificar indícios da resistência à violência estrutural. Foi possível ampliar os limites de compreensão, que os professores tinham sobre o fenômeno da violência por meio da apropriação de conhecimentos científicos, que mostraram que a violência está condicionada histórica e socialmente. Os professores apresentaram uma proposta de enfrentamento da violência na unidade escolar, não se queixaram de estresse ou tensão e se dispuseram a se apropriar de novos conteúdos sobre a violência na escola, bem como a refletir sobre sua prática cotidiana em relação a esse fenômeno.

A proposta de enfrentamento da violência escolar, apresentada pelos professores, era mais pertinentes à prática social deles: a necessidade de uma equipe de profissionais de outras áreas, em cada cidade, que percorra as escolas, oferecendo atendimento e subsídios aos professores, em relação à violência urbana; que a escola e a comunidade mantenham relações mais próximas; que as diversas

entidades e instituições sociais do bairro desenvolvam projetos em comum em relação à violência; que haja maior integração entre as universidades, pesquisadores e os professores das escolas de nível médio e fundamental (e outros), auxiliando no desenvolvimento de reflexões e ações de enfrentamento das situações cotidianas.

No desenvolvimento de nossas pesquisas, enfrentamos diversas dificuldades e desconfiças que no decorrer das atividades, foram se diluindo. No entanto, algumas das dificuldades enfrentadas precisam de maiores discussões, como, por exemplo, o tempo, elemento fundamental para concretização deste tipo de trabalho. A realização desta proposta de pesquisa na sua totalidade, com todas as suas etapas, foi de quatro anos, tendo se iniciado pela intencionalidade em realizá-la, pela verificação empírica da existência do fenômeno estudado na cidade onde a pesquisa foi realizada, aplicação de questionário, análise dos dados, entrevista, análise das informações obtidas. Em seguida, a formulação da proposta de intervenção, o aprofundamento das discussões teóricas tanto em relação à formação de professores e à violência, quanto de outras questões já apontadas no corpo deste trabalho.

Não só o tempo da pesquisa e da intervenção precisa ser levado em consideração, mas devemos também levar em conta o tempo necessário para que as pessoas e a instituição assimilem as mudanças propostas. A apropriação de novos conhecimentos e a sua objetivação, na prática cotidiana, não ocorre de imediato, visto que muitas mediações são necessárias para que isto ocorra. Mesmo na unidade escolar onde foi realizada a intervenção, há muito tempo ainda a ser

dispendido, para que o conceito de violência trabalhado junto aos educadores se configure como instrumento mediador da relação do professor com a realidade.

As relações construídas no processo de realização da pesquisa, que envolveram a comunidade e a escola, provocaram a continuidade do trabalho naquele espaço, que será vinculado à nossa atividade profissional de docente, como extensão universitária, o que certamente gerará novas pesquisas e intervenções.

Ressaltamos que essa possibilidade se abriu em decorrência de diversas questões. Primeiro: a necessidade imediata de realizar intervenções em situações de violência nas escolas, especificamente naquelas que ocorrem na sala de aula, inviabilizando a atividade do professor. Segundo: a necessidade de aprimoramento e / ou construção de um corpo de conhecimentos teórico-metodológicos que ofereçam subsídios que contribuam para a ação do pesquisador, do profissional de psicologia escolar, psicologia social e outras profissões, que atuam diretamente com professores, familiares e alunos, em situações em que a violência esteja presente; e finalmente: o caráter ético e político subjacente ao método utilizado, que exige o compromisso no fazer científico, numa perspectiva que apreende o indivíduo como um ser concreto, manifestação de uma totalidade social e histórica, e visa atuar para possibilitar o processo de humanização dos seres humanos. Pois, de acordo com Heller:

Apesar de tudo, inclusive com uma alienação objetiva, inclusive mediante relações econômicas e sociais nas quais a alienação seja relativamente elevada, é possível uma revolta subjetiva contra ela. A criação de uma vida cotidiana subjetivamente não alienada constitui, em tais condições, já um ato heróico em si, uma declaração de guerra à alienação. E ademais, estas revoltas subjetivas, estas lutas por criar uma vida cotidiana digna para o homem, constituem uma das

premissas para que a humanidade elimine no futuro a alienação objetivamente, e, em consequência, para que a relação subjetiva não alienada com a cotidianidade se converta em *típica* (HELLER, 1977, P. 407). Grifo da autora.

No caminho em direção à superação da alienação, nos depararemos com a necessidade da abolição da violência, posto que, objetivamente, esta tem suas raízes na estrutura econômica e social, não sendo portanto, uma entidade metafísica. Está condicionada histórica e socialmente, ou seja: são os homens, nas suas relações, que determinam o uso e o alcance da violência. Portanto, num mundo humanizado, a violência não terá razões para existir.

Este trabalho apresentou uma contribuição concreta de pesquisadores, auxiliares de pesquisa, professores, dirigentes escolares, familiares e discentes que pensam ser possível prescindir do uso da violência nas relações sociais.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian e RUA, Maria das Graças, *et al.* **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ADORNO E HORKHEIMER. **Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Psicologia histórico-cultural- uma perspectiva crítica em Psicologia. *In*: BOCK, A. M. B. (Org.); GONÇALVES, M. G. M. (Org.); FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 224 p. / V. 1.

AQUINO, J.G. **Indisciplina na Escola**. São Paulo: Summus, 1997.

AZEVEDO E GUERRA (orgs.). **Infância e Violência Doméstica: Fronteiras do Conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1993.

BARROCO, Sônia Mari Chima. A Família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a Psicologia da Educação. Barroco. *In* DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Ed. Associados, 2004.

BORDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997

CAMACHO, Luiza Mitiko Y. As Sutilezas das Faces da Violência nas Práticas Escolares de Adolescentes. *In: Revista Educação e Pesquisa*. Pp.123-140 /V.02, nº.01, jan/jun, 2001.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In: REALI, Aline Maria M. Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da G. N. (org) Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. P. p. 153-165.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

COSTA, Eduardo Alves. *In: Coleção Anglo*. São Paulo: Ed. Anglo, 1990-1991.

COSTA, Jurandir F. **Ordem Médica e Norma Familiar**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE, Newton. **A Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores associados, 1993.

ENGELS, Friedrich. **A organização da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Escala, s/ data.

GIANOTTEN et WIT. Pesquisa Participante em um contexto de economia camponesa. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org) Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 1984.

GONÇALVES, L. A. O.; SPÓSITO, M. P. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo. Pp. 101-138, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

GUARESCHI, P. A. e OUTROS. (org.) **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2ª ed. Paz e Terra, 1985.

HELLER, Agnes. **Sociologia da Vida Cotidiana**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

HERNÁNDEZ, F. Como os docentes aprendem. *In* **Pátio**. Ano I, nº 4, fev/abril, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. *In*: LURIA, Alexandre; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Liev S. E OUTROS. **Psicologia e pedagogia** – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991, p.19-36.

LANE, Silvia T.M. & CODO, Wanderley (org.). **Psicologia Social – o Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2002.

LORENZ, K. **On aggression**. New York: Harcourt, Brace e World, 1966.

MARTIN-BARÓ, Ignácio. **Ação e Ideologia**. 8ª. Ed. San Salvador: UCA Editores, 1997. V. 01.

MARTIN-BARÓ, Ignácio. **Sistema, Grupo y Poder. Psicología Social desde Centroamérica**. El Salvador, C.A: UCA Editores, 1989. Vol. II.

MARTINS, L. M. **A natureza histórico-social da personalidade**. Campinas, 2004.

MARTINS, L. M. **Análise Histórico-cultural do Processo de Personalização de Professores**. Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Marília, 2001.

MARX, K. **A Ideologia Alemã (I Feuerbach)**. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K. **O Capital**. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

MILGRAN, S. **Obedience to authority: na experimental view**. New York: Harper & Row, 1974.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1992.

MONTERO, Maritza. **Ideologia, alienação e Identidade Nacional. – Uma Aproximação Psicossocial Al Ser Venezuelano.** Caracas: Ediciones de La Biblioteca, 1991.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A; MARTINS, S.T.F.; SILVA, N.R. da. **Método histórico-social na psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Pp. 25-51.

OLIVEIRA, B. **O Trabalho Educativo. Reflexões Sobre Paradigmas e Problemas do pensamento Pedagógico Brasileiro.** Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, E.C.S. **Formação de professores e concepções sobre a violência contra crianças e adolescentes.** Mestrado (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2001.

PLACCO, V. M. Nigro de Souza, GATTI, Bernadete. **Formação de Professores – Problemas e Movimentos de Renovação.** 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores).

PLACCO, Vera M. Nigro de Souza. A Formação do Professor. *In: O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente.* São Paulo: Loyola, 2000.

PLACCO, V. M. Nigro de Souza *et al.* **As Representações Sociais de Professores do Ensino Médio Quanto à Aids, às Drogas, à Violência e a Prevenção.** Relatório de Pesquisa FAPESP, 2005.

POPOV, Nikolai. **Por quê?** São Paulo: Ática, 2002.

PORTO, TEIXEIRA. Na mira da violência: A escola e seus agentes. *In: Cadernos Sedes*, 47. 1ª Ed, 1998. Pp. 51 – 66.

RAGONESI, M. E. M. **Psicologia escolar: Pensamento crítico e Práticas profissionais**. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

REIS, C. E. dos. **Violência Escola. A Perspectiva da Folha de São Paulo**. Florianópolis: NUP/ CEd/ UFSC, 2003.

RODRIGUES, A; ASSMAR, Eveline M.L; JABLONSKI, B. (org) **Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, José Vicente. Violência na Escola. *In: Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo. Pp.105-122 /V. 27,nº.01, ,jan./jun.2001.

SAUL, L. L. **As faces da violência: um estudo das representações sociais de adolescentes de escolas públicas de Cuiabá – 2003**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFMT, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Do censo comum á consciência filosófica**. 13ª Ed. Revista. São Paulo: Editores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 10ª Ed. Campinas: Cortez e Autores Associados, 1986.

SILVA, Jaqueline Batista. **A escola enfrenta a violência: dos projetos às representações docentes**. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, *Campus* de Presidente Prudente. Mestrado em Educação, Presidente Prudente, 2004.

SILVA, N.R. da *et al.* Representação Social do professor frente a violência escolar. In: SBPN – **Scientific Journal**. Anais da 9ª Reunião anual da SBPN. Vol. 5 n. 1, 2001.

SMIRNOV, A e outros. **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960.

SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: 2001. V.27. nº.1.

VASCONCELLOS, E. M. **O que é psicologia comunitária**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins fontes, 2001b.

VIOTTO, I. A. T. **Psicologia escolar e psicologia social – comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2005.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação. In: ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Avaliação do programa abrindo espaços na Bahia**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Universidade Católica de Brasília, UNIRIO, 2003.



## ANEXO A – Mapeamento Sócio- Demográfico

### A. Dados sobre a escola:

- Bairro que está inserida? **Espaços físicos geográficos:**

- Biblioteca: Sim (  ) Não (  ).
- Sala específica para TV e Vídeo: Sim (  ) Não (  ).
- Laboratórios: Sim (  ) Não (  ).

Se sim, quantos, quais e como são utilizados? \_\_\_\_\_

- Sala de Artes: Sim (  ) Não (  ). Se sim, quantas? \_\_\_\_\_
- Quadra Esportiva: Sim (  ) Não (  ). Se sim, quantas? uma
- Outros espaços: Sim (  ) Não (  ).
- Quantidade de Sala de Aulas: 14
- Quantidade de Banheiros: 06
- Cantina: Sim (  ) Não (  ).
- Outros espaços: Sim (  ) Não (  ). Se sim, quais e quantos? \_\_\_\_\_

### Equipamentos:

- Televisão e Vídeo: Sim (  ) Não (  ).

Se sim, quantos? 04TVs- 04 vídeos

- Rádio/CD: Sim (  ) Não (  ).

Se sim, quantos? 05

- Computadores: Sim (  ) Não (  ).

Se sim, quantos? 10 na sala de informática, 02 secretaria, 01 Diretoria e 01 biblioteca

- Ventiladores: Sim (  ) Não (  ).

Se sim, quantos? 20

- Cortinas: Sim (  ) Não (  ).

Se sim, quantas? 16 pares

- Outros: Sim (  ) Não (  ).

Se sim, quais e quantos? \_\_\_\_\_

### Sobre os profissionais na escola:

- Quantidade de Professores: 77
- Rotatividade de professores: Sim (  ) Não (  ).

Se sim, porque? licença saúde, licença- prêmio, etc.

- Coordenadores: Sim (  ) Não (  ).

Se sim, quantos? 02

Diretor e Vice Diretor: Sim (  ) Não (  ).

Se sim, e quantos? 01

- Profissionais de Apoio: Sim ( ) Não ( x ).

Se sim, quais e quantos? \_\_\_\_\_

Outros Profissionais: Sim ( ) Não ( x ).

Se sim, quantos e quais? \_\_\_\_\_

#### **Sobre os Alunos:**

- Faixa Etária dos alunos: 07 aos 18 anos- EJA-18 aos 40 anos
- Nível sócio - econômico dos alunos: regular
- Origem de Moradia: no próprio bairro
- Quantidade total de alunos da escola: 1443
- Quantidade de turmas por série: Ciclo I -1<sup>a</sup>-03;2<sup>a</sup>-03;3<sup>a</sup>.02;4<sup>a</sup>03; Ciclo II - 5<sup>a</sup>05;6<sup>a</sup>03;7<sup>a</sup>03;8<sup>a</sup>03- EM-1<sup>a</sup>03;2<sup>a</sup>02;3<sup>a</sup>02- EJAEF - Telessala-01; EJA-EM-Telessala-01; supletivo-EF-01; supletivo-EM-02
- Períodos que são atendidos: 03
- Quantidade de turmas por período:1<sup>o</sup>.período-14; 2<sup>o</sup>.período 11; 3<sup>o</sup>período-14
- Quantidade de alunos por período: 420 manhã; 485 tarde; 538 noite
- Quantidade de reprovação: 10%
- Quantidade de evasão: 12%

#### **Sobre as atividades pedagógicas:**

- Projetos desenvolvidos pela própria escola: Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, quais e quantos? Projeto água, Conservação do Prédio; Informática, PROERD, etc.

- Projetos oriundos da Secretaria da Educação: Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, quais e quantos? Pro gestão, EM rede, Tecendo Leitura, Teia do Saber, Trilhas de Letras, etc.

- Projetos oriundos de outras instituições: Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, quais e quantos? 01-UNESP

- A escola tem Projeto Pedagógico? Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, quem participa de sua construção? Direção, professores, alunos, funcionários, pais.

- Tem horário reservado para HTPC? Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, como é utilizado? Com leituras, fitas de vídeo, trocando experiências, projeto violência NAS ESCOLAS.

- Tem horário de reunião de pais? Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, quantas e com qual finalidade? Bimestral para entrega de notas e problemas disciplinares

- Os professores participam das reuniões de pais? Sim ( x ) Não ( ).
- Tem organização de alunos, na escola? Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, qual? Grêmio Estudantil

- Tem organização de pais, na escola? Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, qual? APM

- A comunidade local participa da escola. Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, como? Reuniões, Programa Família na Escola e atividades recreativas

**B. Dados sobre o bairro em que a escola está inserida:**

1. Localidade Geográfica: Parque Jaraguá

2. Número de habitantes?

3. Equipamentos sociais do bairro.

- Saneamento básico?(Água, luz e esgoto, asfalto ) Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, qual a qualidade? Boa

- Condições Ambientais(indústrias poluidoras dos diversos tipos, rios poluídos, arborização, praças públicas, outros espaços de lazer) Sim ( ) Não ( x ).

Se sim, quantidade e qualidade? \_\_\_\_\_

- Linhas de ônibus: Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, quantidade e qualidade? Boa

- Telefones Públicos: Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, quantidade e qualidade? \_\_\_\_\_

- Estabelecimentos comerciais formais e informais: Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, quais, quantos e qual a qualidade? Boa

## ANEXO B – Análise e Discussão dos dados sobre a caracterização dos participantes da intervenção

O objetivo desse instrumento, ao ser aplicado, era o de constituir-se em mais uma forma de aproximação com a realidade vivida pelos professores participantes da intervenção sobre violência nas escolas. Tínhamos como proposta colher as informações, sistematizar os dados, construir algumas tabelas e gráficos, para auxiliarem nas discussões das informações, e colocá-los em anexo.

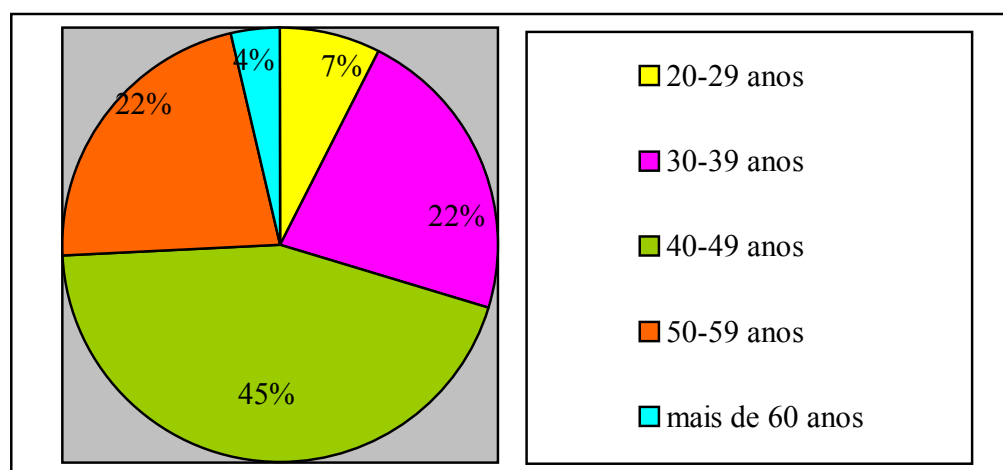
A leitura dos dados sistematizados causou-nos surpresa e foi geradora de indagações e indignações, que, aos poucos, foram se transformando num processo reflexivo que nos impulsionou a buscar novas reflexões teóricas para compreendê-las.

A síntese desse movimento constituiu-se num rico material que apresentei aos participantes da pesquisa, para conhecimento e discussão, e esta, a partir de então, ganhou novos contornos.

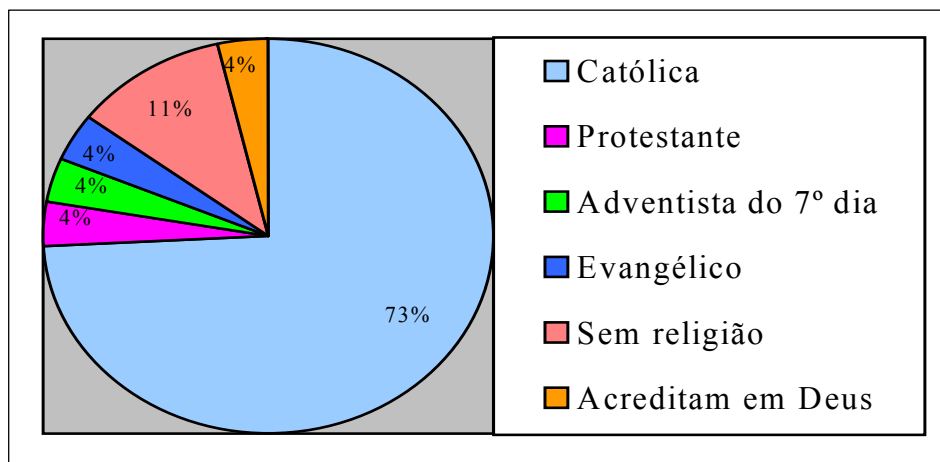
Assim, a síntese inicial dessa caracterização transformou-se em mais um instrumento da pesquisa.

### Organização e Sistematização dos Dados

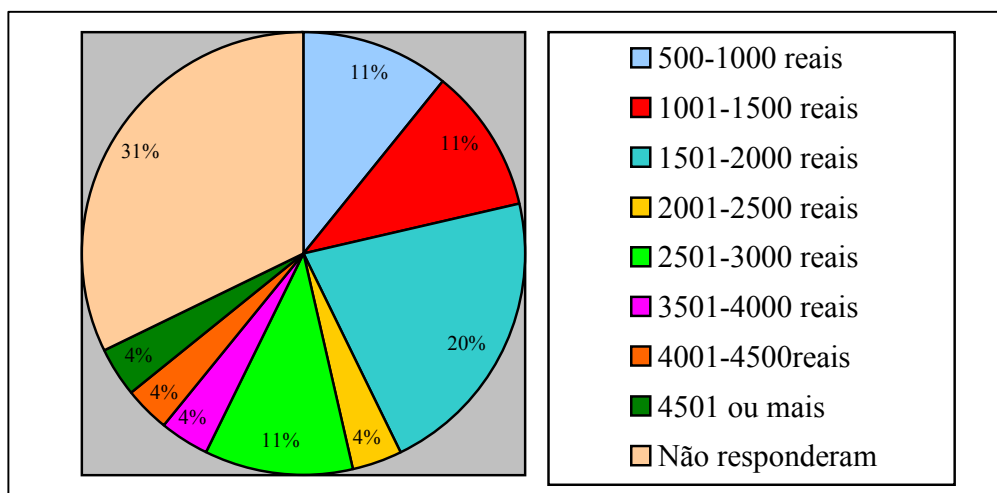
Gráfico 1. Faixa etária



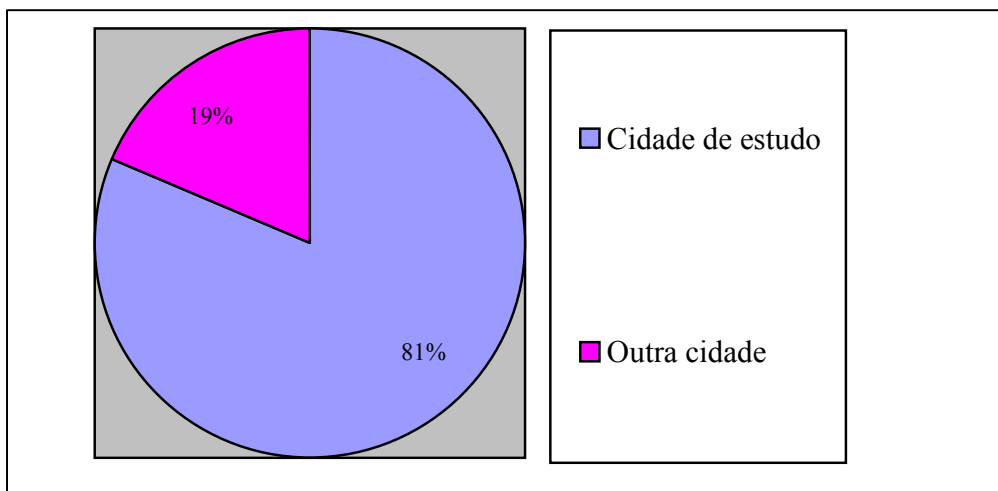
Quanto à faixa etária predominante entre os professores participantes do grupo de intervenção, é a dos 40 aos 49 anos, com 45% dos participantes, seguida das faixas etárias 30 a 39 anos e 50 a 59 anos, ambas com 22% cada uma.

**Gráfico 2. Religião**

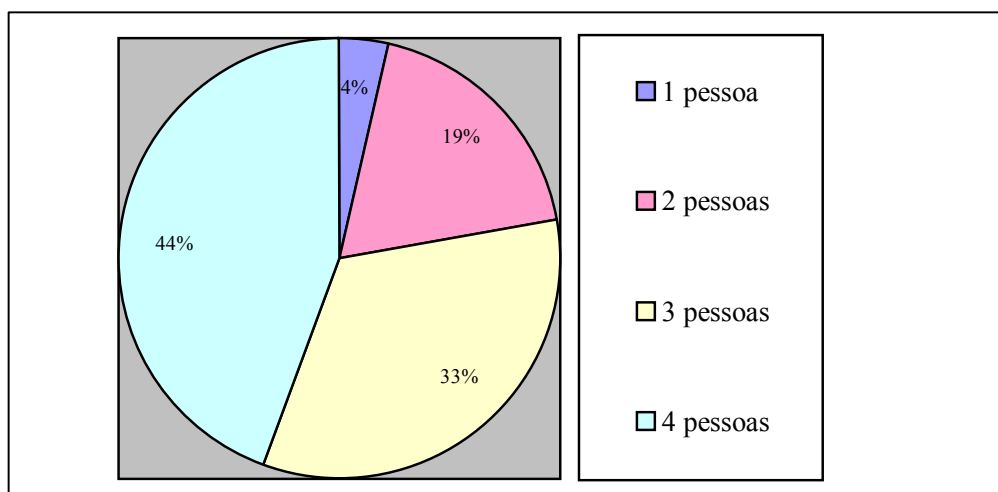
A religião católica é hegemônica: 20 professores responderam que pertencem a essa religião.

**Gráfico 3. Renda Familiar**

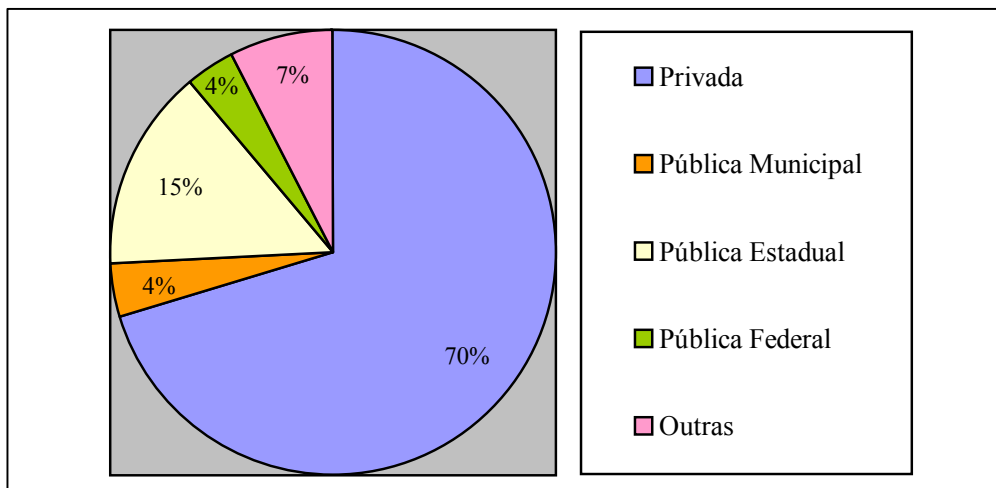
Sobre a renda familiar, o valor entre R\$. 1.000,00 e R\$. 2000,00 concentra o maior número de professores (09). E 09 deles não responderam a esta questão. E 21 dos 27 professores possuem casa própria.

**Gráfico 4. Moram na cidade onde trabalham**

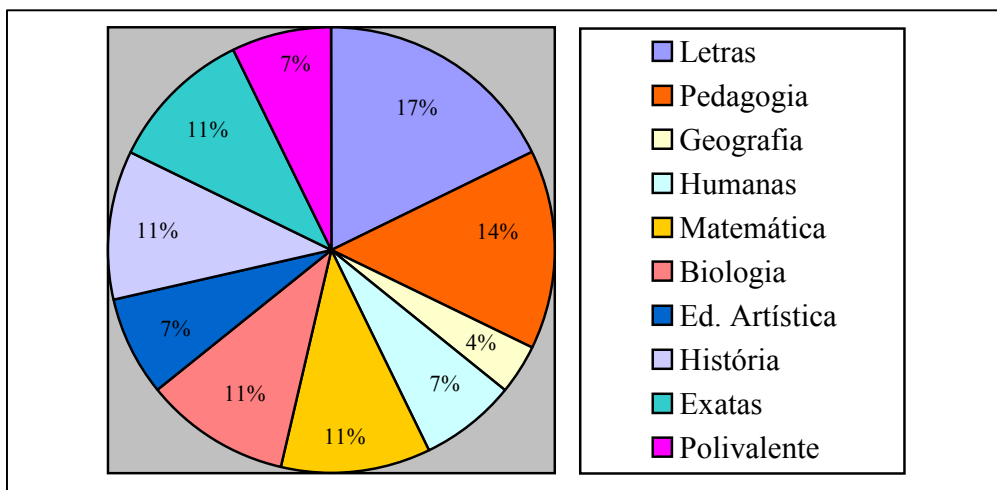
Em relação à cidade de moradia, 19% dos professores participantes da pesquisa residem fora da cidade onde trabalham.

**Gráfico 5. Números de Pessoas que moram na casa**

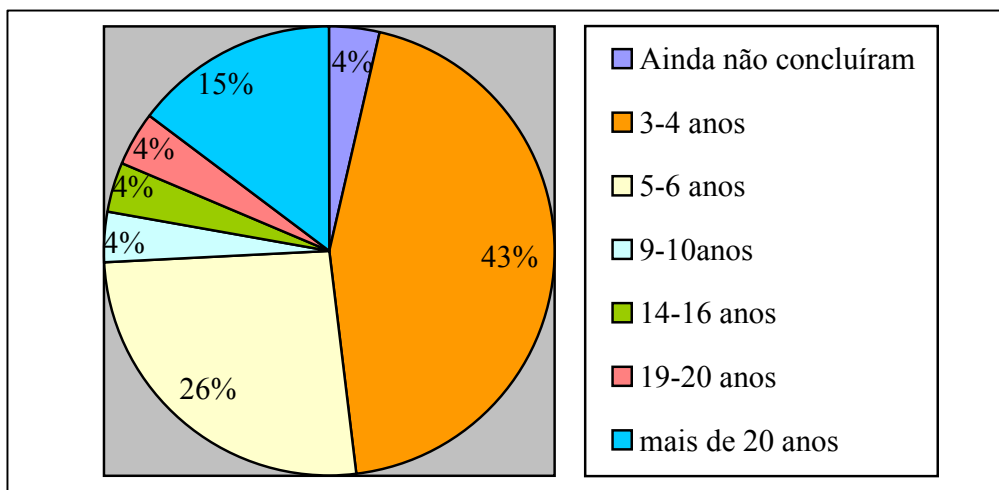
A maioria dos participantes 77% residem em casa própria. Sobre o número de pessoas que moram na casa, 44% dos professores responderam que são quatro pessoas; 33%, três pessoas; e 19%, 2 pessoas.

**Gráfico 6. Instituição de Formação**

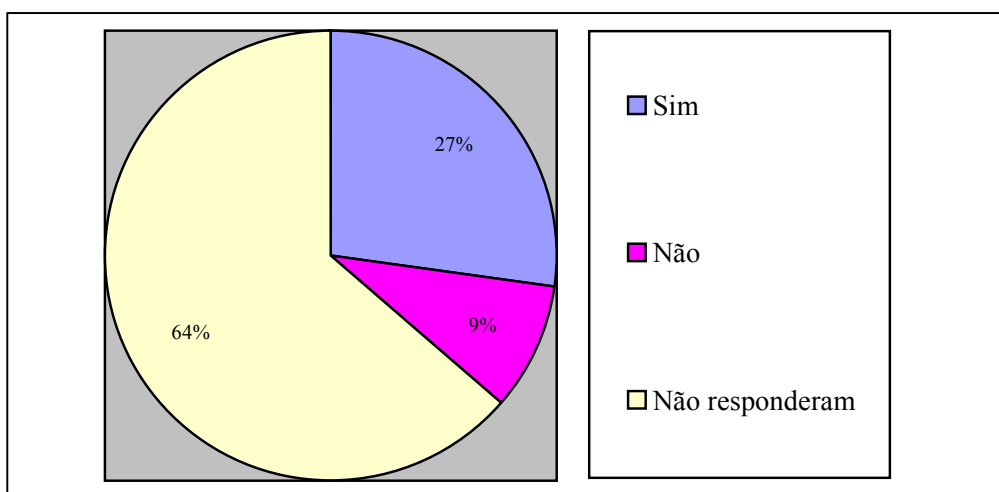
Quanto à formação, a Universidade Privada é a que aparece em primeiro lugar: 19 professores tiveram sua formação inicial nessas instituições, representando 70% dos participantes, como podemos verificar no quadro abaixo.

**Gráfico 6. Área de formação dos professores**

A área de Formação dos professores participantes do nosso estudo é bem diversa, como podemos analisar no quadro acima.

**Gráfico 8. Tempo de Conclusão**

Quanto ao tempo de conclusão do curso, é mais expressivo o intervalo de 3 a 6 anos, no qual figuram 19 professores, sendo que predominante tempo normal de formação de 3 a 4 anos. Quase a metade dos participantes, 43%, levaram esse tempo para concluir sua formação inicial.

**Gráfico 9. Continuidade na Formação**

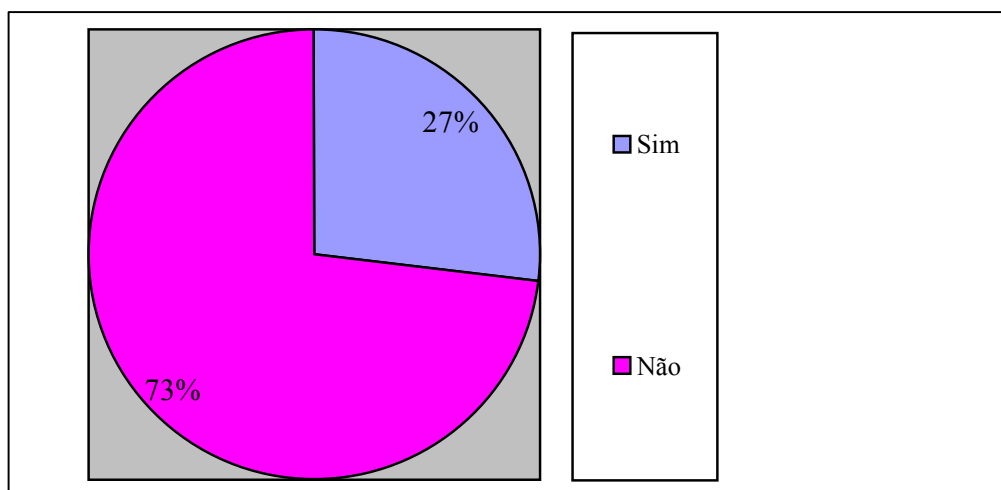
Em relação à continuidade da formação, 06 professores citaram que fizeram especialização; 02 responderam que não realizaram nenhum curso, e 19 não responderam sobre formação continuada, como mostra o gráfico acima. Em relação à modalidade da continuidade, podemos observar na tabela a seguir:



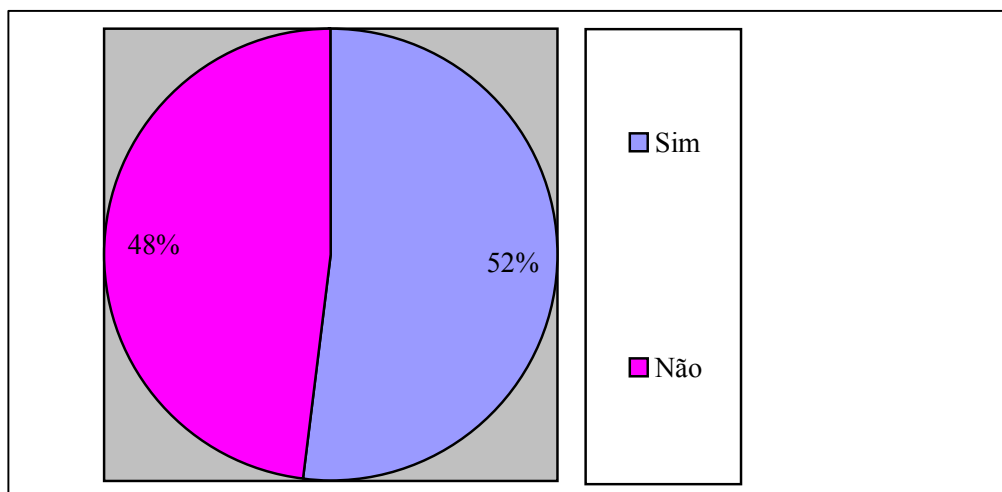
**Tabela 24** Qual tipo de continuidade? Bauru (SP), 2001

Especialização em Psicopedagogia	01
Especialização em Impactos Ambientais	01
Discussão na Própria Escola	01
Especialização Teia do Saber	01
Gestão escolar/Especialização em Inglês	01
Sem Identificação do Curso	01
<hr/>	
Total	

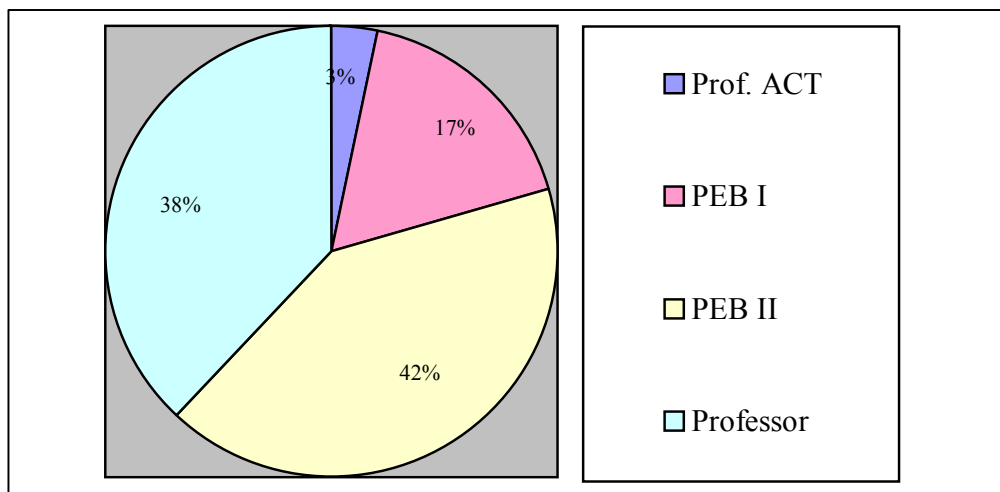
SILVA, Nilma R.

**Gráfico 10. Atua em outra escola?**

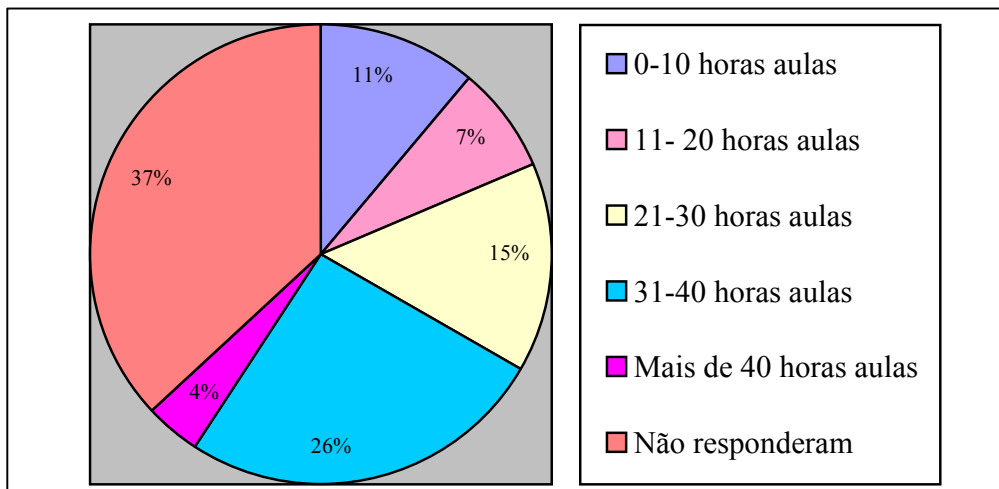
Outro aspecto pesquisado nesta personalização do grupo foi atividade profissional. Quanto à atuação em outra escola, 14 professores responderam que sim; e 13 que não. Sete (07) professores exercem outra atividade remunerada.

**Gráfico 11. Exerce outra atividade remunerada?**

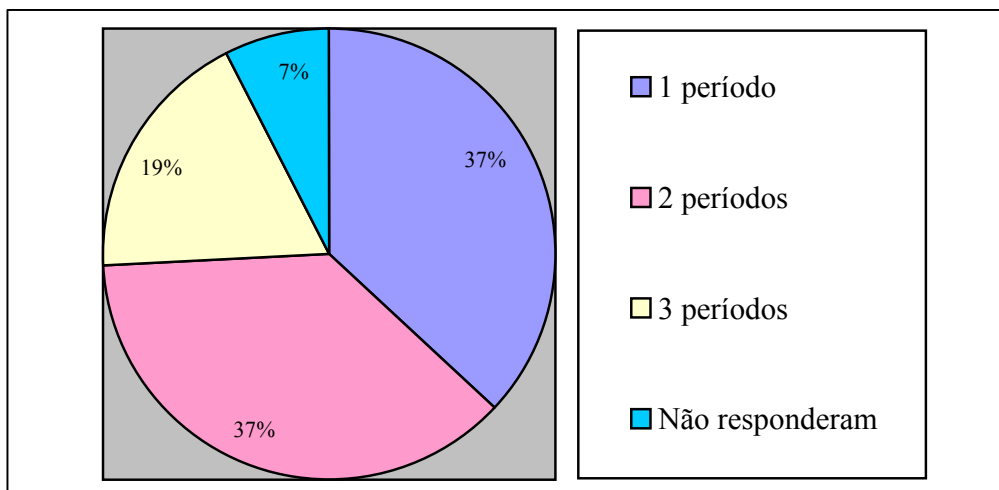
Que tipo de atividade? Comércio Eletrônico – Exército - Reforço Ciclo Básico. Três professores (03) não especificaram o tipo de atividade.

**Gráfico 12. Sobre o cargo na escola pesquisada**

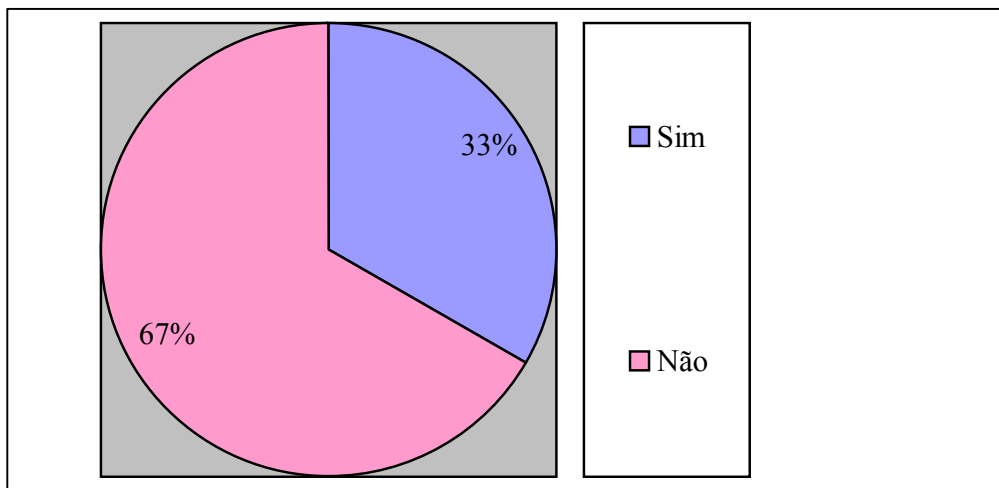
As disciplinas lecionadas pelos participantes são: Línguas – Ciclo Básico – Ensino Fundamental – Geografia – Matemática – Biologia – Artes – História – Ciências – Telessala

**Gráfico 13. Carga Horária?**

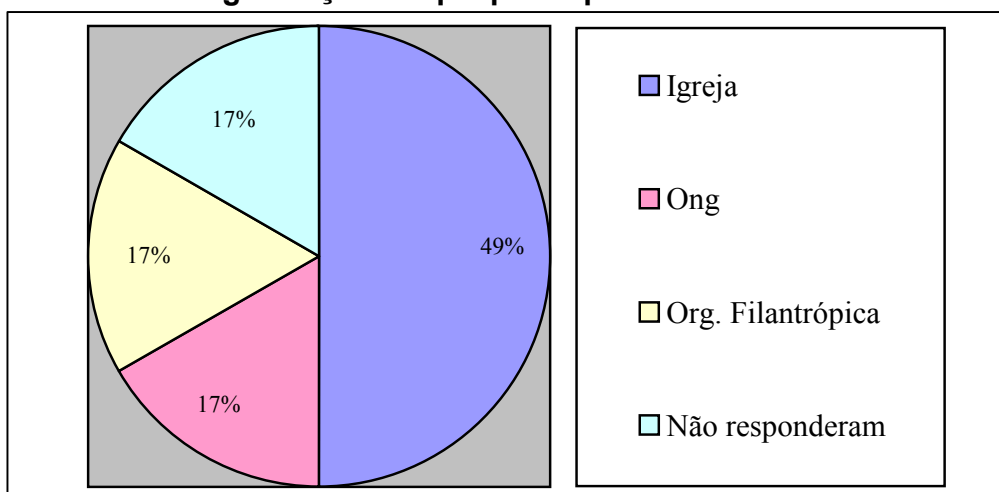
Quanto à carga horária: 10 professores não responderam a esse item. Sete (07) estão lecionando entre 30 e 40 horas; 04 entre 20 e 30 horas, e 05 de 01 a 20 horas.

**Gráfico 14. Período de trabalho**

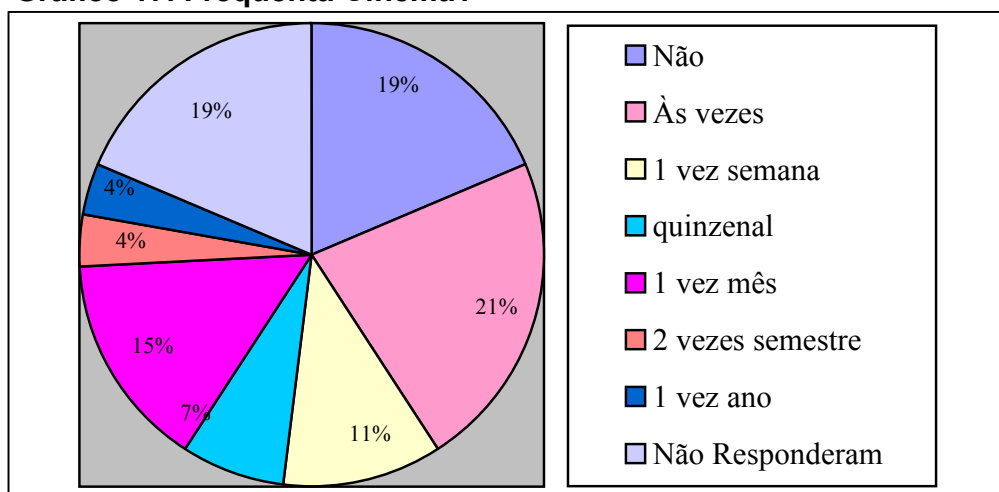
Em relação aos períodos em que dão aulas, 10 professores se ocupam em dois períodos, 10 dão aulas apenas em um período, e 5 professores lecionam nos três períodos.

**Gráfico 15. É Sindicalizado?**

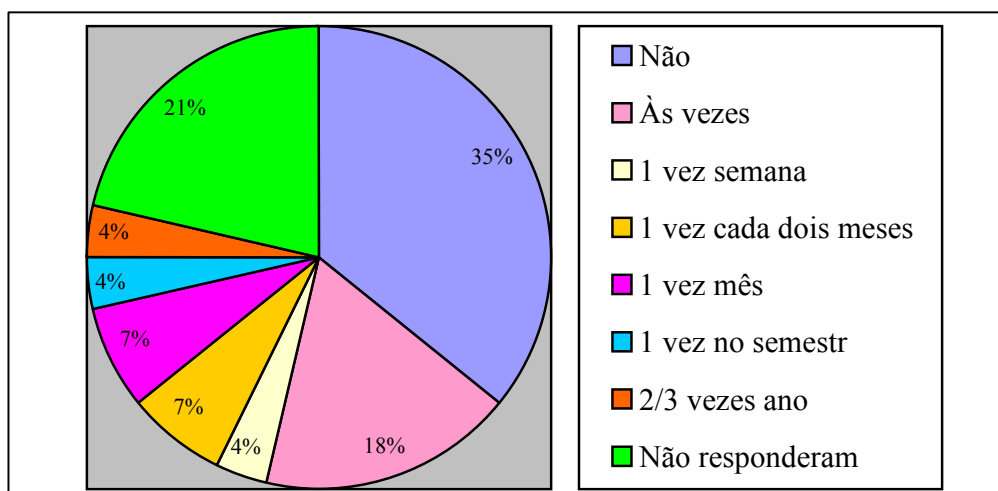
Todos os participantes responderam negativamente à pergunta se participam das reuniões do sindicato, quando convidados. Em relação a outras atividades do sindicato, apenas 4% dos professores participam; 69% dos participantes não participam de outra organização social. E dos que responderam sim, podemos verificar no gráfico abaixo, é predominante a Igreja.

**Gráfico 16. Organização de que participa?**

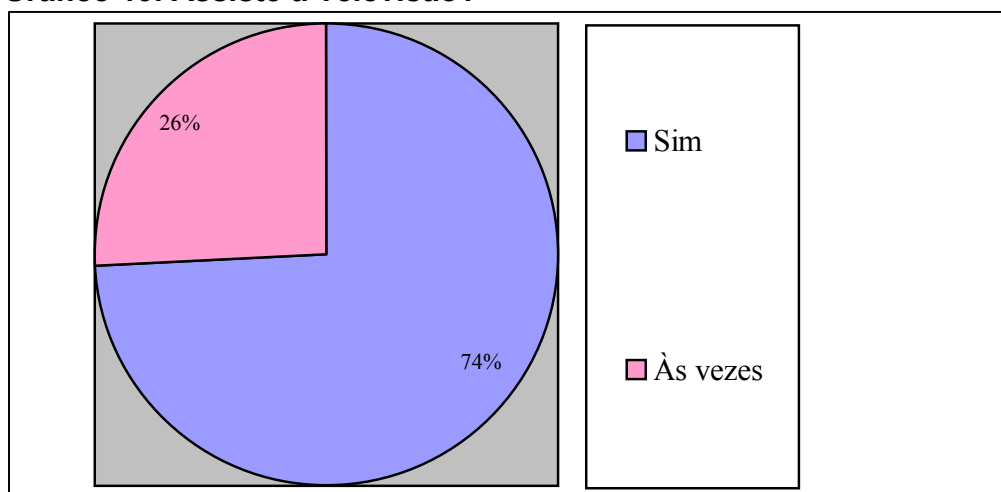
Outros dados que buscamos conhecer foram sobre as atividades culturais e de lazer dos participantes. Vamos considerar, nesta análise, apenas as respostas mais expressivas.

**Gráfico 17. Freqüenta Cinema?**

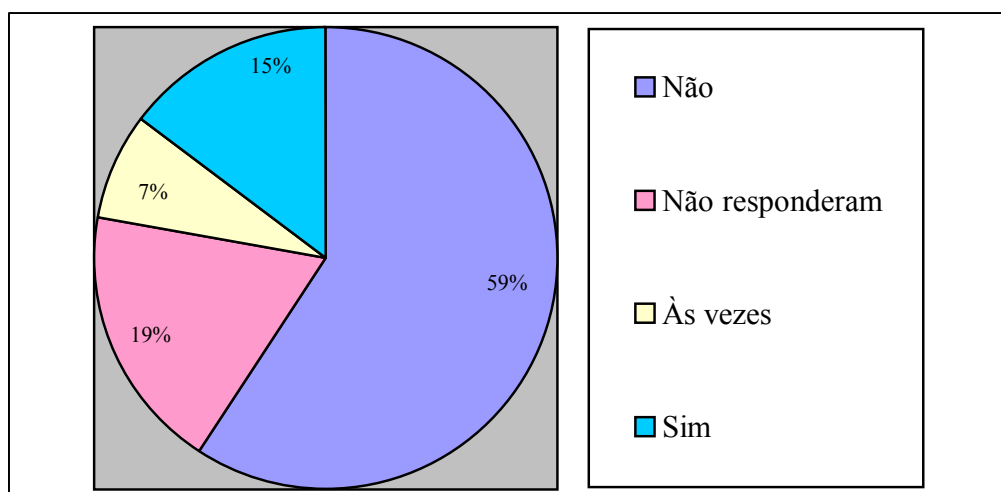
Quanto ao cinema, 06 professores responderam que o freqüentam às vezes, 05 não vão ao cinema, 04 vão uma vez por mês e 03 vão semanalmente.

**Gráfico 18. Freqüenta Teatro?**

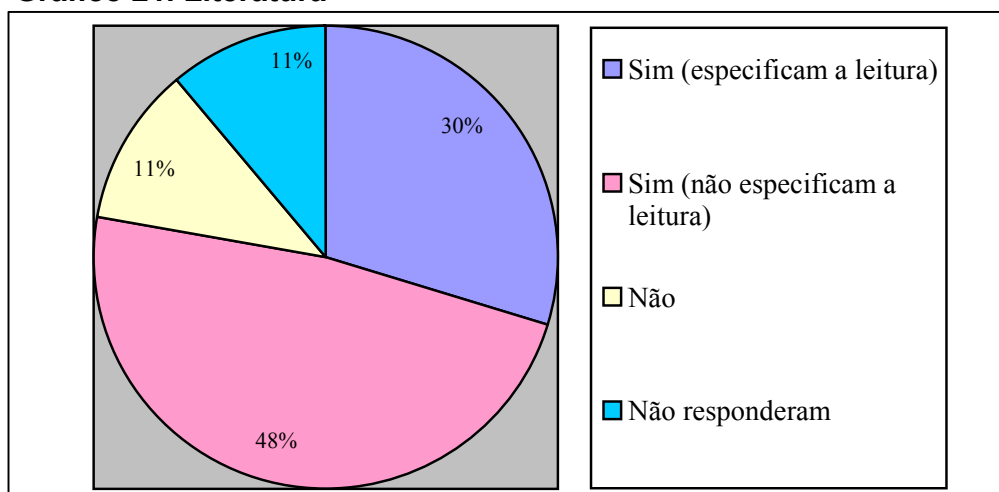
Sobre o teatro, 10 professores não o freqüentam e 05 deles às vezes vão ao teatro.

**Gráfico 19. Assiste à Televisão?**

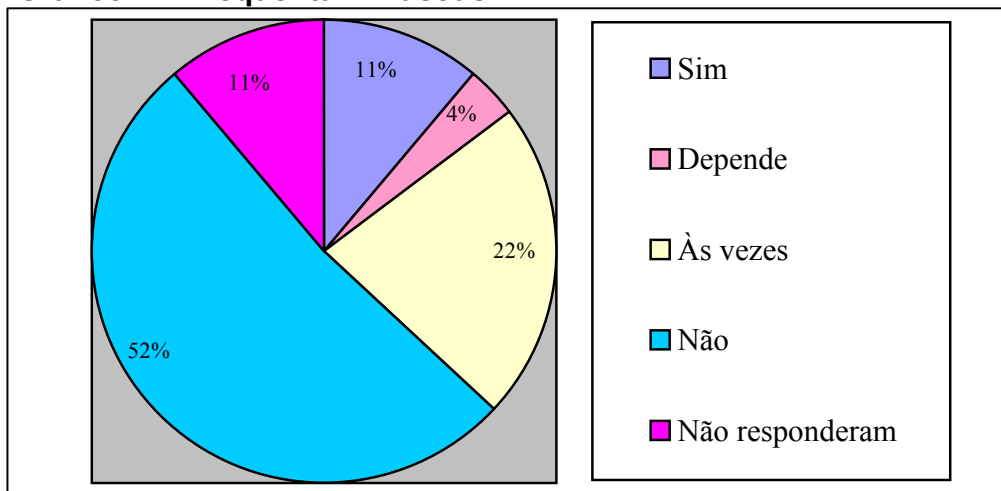
A televisão é a grande campeã: 20 professores afirmaram que assistem a ela sempre, e 07 participantes vêem TV às vezes. Alguns participantes descreveram os programas a que assistem: entrevistas, documentários, jornais, esportes, filmes, seriados, novelas, programas de artesanato, culinária, Globo Repórter, Jornal Nacional, Faustão, futebol, programas de humor, tenda do Senhor, Padre Leo (TV Canção Nova), TV Cultura, entretenimento, programas educativos, jogos.

**Gráfico 20. Frequentam Praças?**

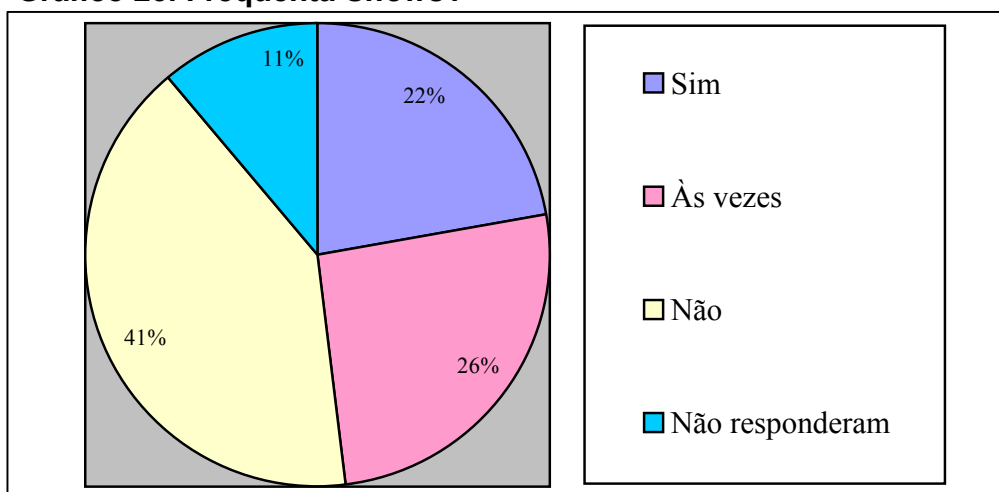
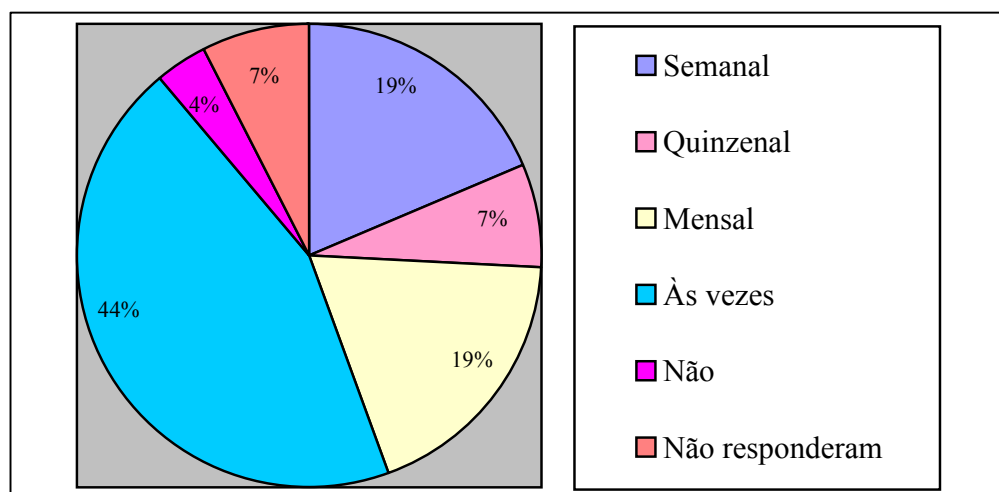
As praças, ao contrário da TV, não apresentam grandes índices de frequência: 16 professores responderam que não as utilizam; 05 participantes não responderam a esse item. Quatro (04) professores responderam que sim e 02 participantes responderam que às vezes frequentam as praças. Quanto às atividades que desenvolvem nas praças, as respostas foram as seguintes: passear com a família, brincar com os filhos, passear com o cachorro, passear, andar de bicicleta, descansar, lanchar.

**Gráfico 21. Literatura**

A literatura também figura como forma de lazer e aparece nos seus diversos suportes, como: livros, bíblia, jornal, revistas.

**Gráfico 22. Frequentam Museus?**

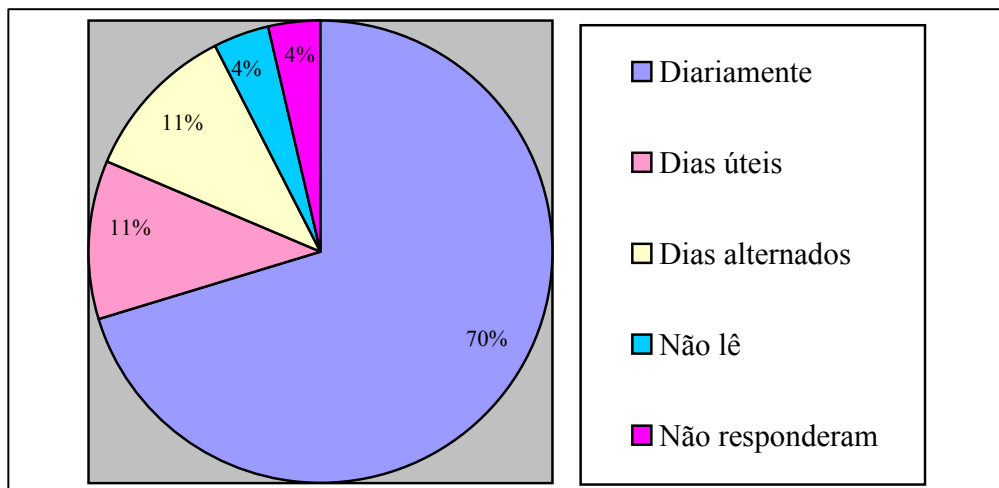
Mais da metade, 14 dos participantes, não frequentam museus e *shows*. Já a grande maioria frequenta *shoppings*, mesmo que seja uma vez por mês.

**Gráfico 23. Freqüenta Shows?****Gráfico 24. Freqüenta Shopping?**

O acesso à informação é garantido via jornal: 19 participantes lêem diariamente; 18 professores lêem revistas e 15 entrevistados utilizam os livros para informar-se. Quanto à Internet, parece que ainda não faz parte da vida cotidiana dos participantes, pois apenas 03 deles acessam diariamente a rede. A biblioteca também é um meio de acesso à informação, destacada por 12 participantes, embora 12 professores não tenham respondido à questão, e 03 não a utilizem.



**Gráfico 25. Acesso à informação quanto à frequência**



Ainda buscamos dados sobre alguns dos bens de consumo: TV, 25 professores possuem; computador, 16 professores responderam que têm; 24 participantes possuem carro.

### **Algumas considerações acerca dos dados colhidos**

Iniciaremos nossas considerações pela formação inicial: os dados apontam que as instituições privadas tiveram a primazia na formação inicial dos professores participantes da intervenção, o que confirma que as políticas neoliberais para a Educação estão avançando, com a conseqüente desresponsabilização do Estado para com a formação e educação dos seus contribuintes, especialmente para com aqueles que irão educar os novos cidadãos. É sabido que o pilar do neoliberalismo é o enxugamento das despesas do Estado com relação às políticas sociais, saúde, educação e habitação, dentre elas.

Neste contexto neoliberal, a Educação não ficou de fora; ao contrário, está se tornando uma mercadoria muito rentável. Sob uma aparência de democratização, de igualdade de oportunidades, o Estado se desonera, impelindo um grande número de indivíduos a pagar para o setor privado pela sua formação superior, pois almejam enfrentar o mercado de trabalho mais qualificados, visto que os postos de serviços estão cada vez mais escassos, exigindo o máximo em formação.

Esta desoneração do Estado para com a Educação tem seu outro lado, não menos perverso que o citado acima. Por exemplo, no Estado de São Paulo, a educação pública, em todos os seus níveis, ficou quase 12 anos sem aumento no repasse de verbas, o que culminou com o que chamamos de “precarização do trabalho docente”, deixando seqüelas em todas as esferas da educação: desde péssimas condições de trabalho para docentes e funcionários à deterioração do patrimônio, como também na implementação de políticas educacionais

descomprometidas com a real função social da Educação, a saber: a socialização do conhecimento social e historicamente construído.

Enquanto isso, o setor privado de educação superior cresce assustadoramente, em número de instituições e cursos oferecidos. E, são estes professores, formados precariamente pela iniciativa privada, que vão assumir a tarefa de educar a imensa maioria das crianças e jovens brasileiros. Embora, em nosso país, o ensino privado apresente uma grande diversidade de tipos de funcionamento institucional, tais como: instituições comunitárias de ensino, fundações, instituições com mantenedoras, instituições dirigidas pelos seus donos, *etc.*, a Educação como meio para obter lucros sempre despertará a preocupação sobre o compromisso com a qualidade da formação oferecida.

Outra discussão viabilizada pelos dados: ao se cruzar a instituição formadora X renda X tempo de conclusão da licenciatura, foi possível a inferência de que muitos professores ainda estão recuperando o investimento na sua formação. Este aspecto pode contribuir para compreendermos por que poucos professores investem em formação continuada, logo após a formação inicial, uma vez que grande parte desses cursos é paga. Infelizmente, talvez esta situação não possa ser modificada nos anos posteriores, porque, a julgar pela renda familiar, dificilmente sobrarão recursos para investimento em formação.

Sobre a participação dos professores entrevistados, em entidades de organização social ou representativas da categoria, verificamos baixo índice de sindicalizados e de participação nos eventos programados pelas entidades, como também pouca participação em outro tipo de organização social. O que pensamos ser importante salientar é que a participação em sindicatos, associação de moradores ou em outras formas de organização social, poderá possibilitar aos participantes o desenvolvimento da consciência de classe, uma vez que pressupomos que a consciência não é autônoma; que é no encadeamento com as condições materiais de existência que a possibilidade de seu desenvolvimento se vislumbra.

Nos espaços acima referidos, as condições materiais e históricas concretas se refletem, a complexidade social se desnuda, há o incentivo à organização coletiva, política, criam-se laços afetivos e de solidariedade, os indivíduos reconhecem outros determinantes da sua prática profissional, bem como se apropriam da dimensão educativa da prática política. Essas apropriações são fundamentais para a criação de sentido pessoal para a participação em atividades que possibilitariam aflorar o sentimento de pertencimento a uma determinada classe social. Ao mesmo tempo, poderiam contribuir para o enfrentamento da alienação da vida cotidiana.

A participação em outras esferas da sociedade, que não a do trabalho, caracterizada como parte orgânica da atividade cotidiana, contribuiria para que os docentes se compreendessem como trabalhadores de uma determinada categoria, e, por estarem inseridos numa sociedade classista, poderiam se localizar enquanto classe trabalhadora. No entanto, o que se verifica é o esvaziamento da participação

dos docentes nas atividades das entidades classistas e de organização social, o que, conseqüentemente, reflete-se sobre a diminuição visível dos movimentos dos docentes do ensino público, contribuindo para o acirramento da alienação.

Em relação à alienação, cabe ainda ressaltar que diversos autores (Duarte, 1993; Oliveira, 2005; Martins, 2004) têm discutido as implicações da alienação na atividade docente, sendo a fundamental delas a propagação de ideologias. E, em nossos estudos, a partir das discussões de Heller (1970) e Montero (1983), concluímos que as conseqüências da alienação na subjetividade dos professores têm provocado o adoecimento, o sofrimento psíquico e, conseqüentemente, o afastamento do docente de suas atividades.

O discurso educacional atual recomenda uma formação que desenvolva indivíduos hábeis e competentes para serem bem sucedidos socialmente. Essa recomendação tem, entre outras funções, duas que merecem destaque: não revelar que, na contemporaneidade, a alienação encontrou sua máxima expressão; impedir que a Educação cumpra sua finalidade essencial, na sociedade capitalista, de transmissora do saber elaborado socialmente pela humanidade, pois o cumprimento desta função põe em risco a ideologia dominante, uma vez que a Educação pode se constituir como um instrumento de luta pela emancipação da classe trabalhadora.

Outro aspecto significativo dos dados colhidos diz respeito às respostas sobre o descanso e o lazer, o acesso à cultura e à informação. Ao analisar estas respostas, não é possível não nos entristecermos, e, ao mesmo tempo, não nos organizarmos para encontrar um caminho para a análise desta situação. Preferimos não aprofundar os conceitos de cultura, lazer ou informação, mas discutir a necessidade do lazer, do acesso à cultura e à informação, no capitalismo.

Os lazeres e o descanso fazem parte da vida cotidiana, ou seja, são necessários para possibilitar uma explicitação normal da produção e reprodução da cotidianidade. Mas, de acordo com Heller (1970), há sempre uma margem de possibilidade de nos apropriarmos desses momentos e de impormos neles a marca de nossas personalidades. E, nesse sentido, perguntar-nos: Por que preferimos *shopping* aos museus? Ou televisão a uma visita à biblioteca? Por que não freqüentamos as praças? Por que não vamos ao teatro e/ou aos *shows*?

Evitando as respostas ultrageneralizadoras do tipo: As bibliotecas são desatualizadas! Teatros e *Shows* são caros! (Existe na cidade programação gratuita, ou por valores possíveis, oferecida pela secretaria de cultura e pelo SESC). Os museus são sempre do mesmo jeito, mostram “coisas” mortas! As praças estão mal freqüentadas, sujas, deixaram de ser o lócus histórico do debate político! *Etc.*, seria interessante refletir sobre a importância desses equipamentos e eventos sociais como espaços de sociabilidade e de possibilidade de explicitação da genericidade humana (Heller, 1970).

Os museus e as bibliotecas são espaços que guardam a história coletiva dos homens, por meio de seus acervos, e, por tratar-se de objetivações humanas, são educativos por excelência. Não são espaços apenas formativos, mas, por meio do acervo desses equipamentos, podemos apropriar-nos do conhecimento social e

historicamente elaborado, de forma concreta, abrindo possibilidades de novas objetivações, agora por quem se apropriou da história que guardam esses acervos.

O mesmo podemos dizer dos *shows*, teatro e outras formas de acesso à cultura e ao lazer, que possamos arrolar na nossa heterogênea vida cotidiana, com o objetivo de ampliar os conteúdos acumulados por nós, com a finalidade de ampliar as possibilidades de explicitação de nossas formas de ler o mundo.

O cuidado necessário é atentarmos para o fato de que cultura e lazer, no capitalismo, também são mercadorias, conforme discutem Adorno e Horkheimer (1985), Debord (1997) e Marx (1989), entre outros.

Adorno e Horkheimer (1985) discutem que a violência da sociedade industrial instalou-se nos homens:

Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único: ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia, essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação. Assim a indústria cultural, o mais inflexível de todos os estilos, revela-se justamente como a meta do liberalismo, ao qual se censura a falta de estilo (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.123).

A forma de organização social capitalista mantém relação direta com a organização do modo de produção no qual:

A cultura se desligou da unidade típica da sociedade do mito, do velho mundo,... ao ganhar independência, a cultura começa um movimento imperialista de enriquecimento... a cultura tornou-se integralmente mercadoria (DEBORD, 1997, p. 119 e 126).

Marx, em Os compêndios, já alertou aos compradores, trabalhadores e produtores que o capitalismo procura todos os meios para incitá-los ao consumo, dar novos estímulos às suas mercadorias e inculcar-lhes novas necessidades.

Em decorrência dessas assertivas, nossa atenção deve voltar-se para as escolhas que fazemos dos tipos de cultura e lazer que vamos consumir, se escolheremos aqueles que nos conformam à falsa realidade do mundo do consumo exacerbado ou se consumiremos aqueles que escondem, sob a forma mercadoria, uma possibilidade de emancipação.

Quanto ao acesso à informação, o meio mais utilizado pelos participantes da pesquisa, sem dúvida, são os jornais diários, os telejornais e revistas. A literatura específica sobre violência nas escolas já demonstrava que os professores se apropriavam das discussões acerca da violência pela mídia. Também, no segundo instrumento desta pesquisa, aparece a televisão como uma das fontes de apropriação das relações de violência.

De acordo com Guareschi (2000):

As pessoas adultas dos países ocidentais gastam entre 25 e 30 horas por semana olhando televisão, isso sem contar o tempo que elas empregam escutando rádio ou música estereofônica, lendo jornais, livros e revistas e consumindo outros produtos, do que hoje as indústrias da comunicação de grande escala e transnacionais. Ainda mais: há poucas sociedades, no mundo hoje, que não foram atingidas pelas instituições e mecanismos da comunicação, conseqüentemente, que não estejam abertas à circulação das formas simbólicas mediadas pelos meios de comunicação de massa (GUARESCHI, 2000, p. 39).

O avanço tecnológico nos coloca hoje diante de mais um instrumento de acesso à informação, que é um combinado de todas as formas anteriores. Estamos diante de um espaço infinito, “o ciberespaço”; no entanto, apesar de mais da metade dos professores entrevistados, 16, possuírem computador, o uso da internet como forma de acesso à informação ainda é restrito entre eles: apenas três professores acessam diariamente a rede. Portanto, ainda não é uma realidade concreta entre os professores o acesso à internet como instrumento de apoio à sua atividade. Isso em decorrência de diversos fatores como, por exemplo: custo da assinatura do provedor, os pulsos pagos pela utilização, quando o acesso é grátis, além de uma questão estrutural: que o grande número de computadores pertence a conglomerados de empresas privadas.<sup>25</sup>

De acordo com Thompson (1995), apud Guareschi (2000), “Vivemos hoje uma cultura midiada”. Mas é importante reafirmar a estreita ligação entre o desenvolvimento do capitalismo moderno e o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, o que torna impossível desconsiderar na análise de qualquer fenômeno, a comunicação. Como também não podemos desconsiderar que, nas sociedades modernas, os meios de comunicação contribuem decisivamente para a construção da subjetividade dos seres humanos. Esse fato exige, cada vez mais, que os indivíduos saibam lidar com a imensa gama de informação que invade a vida cotidiana, dando-lhe significados e interpretando-a para integrá-la em sua visão de mundo.

O acesso à informação, nos dias de hoje, depende, de uma forma sem precedentes em tempos anteriores, da relação do indivíduo com os veículos de comunicação. Tal fato nos coloca diante da questão dos conteúdos fornecidos pelos meios de comunicação, pois, por intermédio destes, na atualidade, muitos se apropriam da realidade social. Nesse sentido, algumas reflexões são necessárias, como, por exemplo: Quem define a importância deste ou daquele conteúdo que será veiculado, por este ou aquele canal de comunicação? Quem define o que deve estar à disposição do público? Como selecionar os conteúdos? Enfim, refletir sobre o contexto social e histórico em que a mensagem é produzida, bem como, sobre os interesses que a definem, torna-se fundamental.

---

<sup>25</sup> Informação obtida por meio da participação em palestra no Fórum Mundial de Educação, edição de 2002.

O mundo contemporâneo nos trouxe um inesgotável fluxo de conteúdos simbólicos, que os meios de comunicação estão disponibilizando a um número cada vez maior de pessoas, e que, de certa forma, conformam a realidade, as relações sociais e a subjetividade. Em decorrência dessa realidade, é importante colocar, na agenda de profissionais ligados à Educação, a reflexão do papel da mídia na sociedade capitalista, tendo em vista que, além da violência refletida nos seus conteúdos, há a violência da forma de mercadoria que ela incorporou.

Bourdieu (1997) já afirmava, sobre a televisão, e essa premissa, hoje, devemos estendê-la aos meios de comunicação de massa que:

A televisão que se pretende um instrumento de registro torna-se um instrumento de criação da realidade. Caminha-se cada vez mais rumo a universos em que o mundo social é descrito/prescrito pela televisão. A televisão se torna o árbitro do acesso à existência social e política (BORDIEU, 1996, p. 29).

Tendo em vista que o fenômeno por nós analisado neste estudo é a Violência nas Escolas, e os meios de comunicação, em especial a TV, têm-se constituído em um instrumento de criação da realidade, é interessante refletir sobre dois aspectos fundamentais. O primeiro, como são veiculadas notícias sobre o tema em questão. Temos assistido (lido) as notícias de acontecimentos fatais, mostrados sob discursos que apelam para a culpabilização do perpetrador do ato de violência, descontextualizados de seus determinantes históricos e sociais. O segundo elemento para reflexão é sobre o reconhecimento do caráter ideológico da transformação da produção cultural em mercadoria, o que representa os interesses do atual estágio do capitalismo. Portanto, analisar esta assertiva em seu caráter histórico é fundamental para não naturalizarmos esta relação.

Enfim, como síntese destas considerações, gostaríamos de enfatizar que os dados aqui discutidos ultrapassaram a questão da formação dos entrevistados, pois envolveram diversas instâncias nas quais esses professores vão se constituindo como individualidades.

Os dados colhidos neste instrumento revelaram que os participantes da pesquisa estão submetidos a uma realidade de formação, acesso à informação, condições de trabalho, possibilidades de participação em atividades sociais, lazer, etc., tão violenta como a própria violência que queremos combater. A análise desses dados nos levou a questionar: como professores, sem acesso garantido a condições e espaços de reflexão e enriquecimento, podem dar conta da questão da violência nas escolas?

Em busca da superação desse questionamento, o caminho a seguir foi traçado, tendo como base o papel do educador, da escola e da educação, numa perspectiva crítica. Parte-se do princípio de que, a formação inicial de professores deve ser realizada levando-se em conta a atividade principal que será exercida por

esse profissional, que é: possibilitar a socialização de seus educandos quanto ao conhecimento social e historicamente construído.

A prática pedagógica, diferentemente da educação espontânea, deve ser mediadora entre a formação que os alunos recebem fora da escola, “na vida cotidiana”, e a formação dos educandos “nas esferas não cotidianas”, pois o conhecimento que a escola deve transmitir aos alunos é o conhecimento cientificamente produzido. Ou seja, fazer com que os alunos mantenham relações conscientes com sua vida cotidiana e produzir neles necessidades não cotidianas, por meio da apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, políticos e éticos.

A complexidade desta tarefa, também, exigirá do professor uma postura crítica diante dos conteúdos que ele vai transmitir aos alunos. É necessário um rompimento com a forma de pensamento e conhecimento próprios do cotidiano, visando à superação da reprodução da cultura dominante.

Nesse sentido, gostaríamos de relacionar esta discussão com a realizada por Vigotsky (2001), em *Psicologia Pedagógica*, quando se discute que o professor deva ser um “*pedagogo cientificamente instruído... e tenham um embasamento cultural vasto*”, ou seja: é necessário que os professores se apropriem, cotidianamente, dos avanços das várias ciências, em especial daqueles ligados às suas disciplinas, como também que se mantenham ligados à cultura em geral. Desta forma, combate-se a idéia do “pedagogo-babá”, sem menosprezar a afetividade: não se quer dizer que amor, ternura e preocupação não sejam necessários ao processo educativo. Mas não bastam para que os professores exerçam a autoridade de educadores, de quem dirige o processo educativo.

Para complementar a discussão acima, resgatamos Vigotsky, para refletirmos sobre a formação de professores. O autor, em fases mais desenvolvidas de suas pesquisas, evidencia que o ensino tem um papel fundamental em todo sistema de organização da vida da criança. Também evidencia que a tarefa do professor é ensinar aquilo que a criança não é capaz de fazer por si só, atribuindo a estes o papel de mediador dos conteúdos científicos que irão intervir na formação/desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Tendo em vista as colocações acima, torna-se difícil pensar a formação de professores encerrada na graduação ou apenas realizada intramuros das universidades. Portanto, a participação em atividades sociais e culturais é fundamental para a complementação e continuação da formação. Nesse sentido, pensar os equipamentos sociais destinados à cultura e ao lazer, de forma integrada e articulada, no circuito formativo, parece-nos uma saída, assim como melhorar as condições de trabalho, para que aqueles que já atuam possam continuar a frequentar museus, *shows*, *etc.*, e se apropriando-se de novas objetivações humanas.

Remetendo-nos à questão colocada no parágrafo anterior, faz-se necessário pensar também que as bibliotecas, museus, praças e eventos culturais, quando integrados à formação, à educação, precisam ser lugares planejadas com esta finalidade. Nesse sentido, o dinamismo e a potencialização de seu caráter

valorativo positivo precisam ser explorados. Portanto, profissionais ligados à educação precisam reivindicar mecanismos para que esses espaços sejam revitalizados, a fim que se tornem espaços de integração social, de formação e autoformação, contribuindo assim para os processos de apropriação, em prol da humanização.

Concluindo, socializar a produção humana não é tarefa secundária e unilateral. O papel do educador está relacionado diretamente com o processo de humanização, dele e daqueles com quem atua. Vale insistir que o homem aprende a ser homem, e é por meio da Educação, dos saberes transmitidos pelos professores, que educadores e educandos continuarão seu processo de formação humana, ao se apropriarem de conceitos, idéias, valores, símbolos e habilidades necessárias à sociabilidade. A complexidade desta tarefa é discutida por Leontiev (1978), quando afirma que:

Quanto mais a humanidade progride, mais rica é a prática histórico-cultural acumulada por ela, portanto maior é o papel específico da Educação e mais complexa será a sua tarefa... Esta relação entre o processo histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do sistema educativo e vice-versa (LEONTIEV, 1978, p. 80).

Nosso esforço, nesta discussão, foi na direção de aprofundar nossas discussões acerca da violência nas escolas. Por meio deste instrumento, foi possível compreender a dificuldade dos professores em discutir, refletir sobre e, conseqüentemente, superar o momento atual das discussões acerca do tema. Visto que a superação dessa dificuldade, para além de uma prática pedagógica consciente, exige mudanças no processo de formação inicial e continuada de professores, bem como o seu engajamento em lutas emancipatórias pela transformação da realidade social.



## ANEXO C – Mapeamento do Bairro

### Descrição dos dados

O bairro onde realizamos nosso estudo, situa-se na região noroeste da cidade, a 10 km do centro. A região possui 22.000 famílias. O meio de transporte mais usado é o ônibus coletivo. Poucas ruas são asfaltadas e, quando chove, o ônibus fica impossibilitado de fazer seu percurso habitual. Dificulta o acesso a ele pela população, que tem de deslocar até a avenida central do bairro.

O uso de moto-táxi é restrito, já que muitas empresas descartam passageiros com destino ao bairro, a partir de determinado horário. Os serviços de moto-táxi alegam que é perigoso circular à noite pelo bairro, pois entendem que muitos clientes poderia usar moto-táxi para a procura de drogas, o que poderia causar confusão para o motoqueiro.

O bairro, considerado um dos mais antigos da cidade, é o maior loteamento, e atualmente está constituído por inúmeras favelas. Consta-se que 74% das casas são próprias e 13,12% são alugadas. As casas têm em média três cômodos e nelas moram aproximadamente cinco pessoas. De acordo com o relatório “Desvelando a Realidade do Bairro <sup>26</sup>”, de 2001, utilizado para buscar estes dados, foi *“observado que nas favelas, várias famílias moram juntas... e as crianças não encontram um canto para fazer tarefas”* (p. 19).

Nele há o predomínio da religião evangélica, que conta com muitas igrejas no bairro, havendo apenas uma igreja católica.

Inexiste no bairro área verde, já que suas áreas foram ocupadas por construção de barracos.

Há a água encanada, rede elétrica precária, com muitas ligações clandestinas, que chamam de “gato” e cuja utilização decorre do grande número de desempregados no bairro e do nível de miserabilidade. Na favela, a rede de esgoto também é precária.

A coleta de lixo é realizada três vezes por semana, mas na favela os lixeiros não entram nas vielas. Quanto ao sistema de saúde, o bairro possui uma Unidade Básica de Saúde com os seguintes programas: Hipertensos, Diabéticos, Saúde Clínica da Mulher, Pediatria, Puericultura, Obstetrícia, Defesa da Vida, Gestante e Bebê. Muitos desses programas são desenvolvidos em conjunto com Universidades que oferecem diversos cursos na área de saúde. Quanto ao grau de satisfação para com os serviços de saúde, 44,68% da população se dizem insatisfeitos com o atendimento e 42,18% dizem que ele é bom.

---

<sup>26</sup> O nome do bairro e de algumas instituições foram preservados.

As doenças de maior incidência nas famílias moradoras do bairro são diabetes e doenças respiratórias. Quanto a portadores de necessidades especiais, o bairro apresenta a porcentagem de 9,68%, porcentagem esta muito próxima da estimativa da Organização Mundial da Saúde que é de 10,0%. Os principais tipos de deficiência são: física, mental, auditiva, visual, orgânica e múltipla.

**Tabela 25.** Principais tipos de deficiência. Bauru (SP), 2001

	Frequência %
Física	45,95
Mental	25,80
Auditiva	12,90
Visual	9,67
Orgânica	6,45
Múltipla	3,23
<b>Total</b>	<b>100,00</b>

Desvelando a Realidade do Bairro.

No bairro, 35,48% de sua população é beneficiária da Previdência Social e 25,80% da população estão inseridos em programas sociais de renda. Apenas 19,36% da população estão no mercado de trabalho. Ao discutir essas questões com as funcionárias do NAF (Núcleo de Apoio a Família), elas afirmam que a razão do desemprego no bairro está relacionada com a baixa escolaridade. De acordo com essas funcionárias, as pessoas reclamam que, até para conseguirem uma vaga como servente de pedreiro ou auxiliar de serviços gerais, é exigido ensino fundamental completo. Dessa forma, quando as pessoas conseguem trabalhar, é sob condições precárias como, por exemplo, sem contrato e registro em carteira.

Quanto às dificuldades vividas no bairro, a população aponta que as principais são: asfalto, segurança, violência e infra-estrutura.

**Tabela 26.** Principais dificuldades vividas no bairro. Bauru (SP), 2001

	Frequência %
Asfalto	54,68
Segurança	29,08
Violência	7,5
Infra-estrutua	4,8
<b>Total</b>	<b>100,00</b>

Desvelando a Realidade do Bairro

Há uma insatisfação com a demora nos atendimentos de ocorrências em que a presença da polícia é necessária. Há também relatos de muito uso de drogas e violência nos bares, bem como relatos de que os moradores têm receio de deixar suas casas em virtude do alto índice de assaltos, mesmo durante o dia. A falta de asfalto dificulta a ação da polícia.

Na tabela a seguir estão representados os tipos de violência que mais preocupam as famílias moradoras do bairro.

**Tabela 27.** Tipos de violência que mais preocupam as famílias moradoras do bairro. Bauru (SP), 2001

Tipo de Violência	F - respondentes	Freqüência %
Drogas	146	45,62
Furto	134	41,87
Violência Física	22	6,87
Homicídio	14	4,37
Outros	4	1,27
<b>Total</b>	<b>320</b>	<b>100,00</b>

Desvelando a Realidade do Bairro.

Em relação à cultura, o bairro não foge ao perfil da cidade. Poucas são as possibilidades para que as famílias desfrutem momentos de lazer e de acesso à produção cultural, seja ela local ou não. O bairro recebe semanalmente o Bibliônibus, ônibus-biblioteca e com atividades de lazer e lúdicas. No bairro vizinho há uma biblioteca ramal que também desenvolve atividades de cultura, lazer e esportes. O bairro possui uma Escola de Samba, que sai todo ano para festejar o Carnaval nas suas ruas, mesmo quando na cidade não há carnaval de rua. Possui também alguns grupos de Hip-Hop, Capoeira e *Street Dance*.

Para a prática de esportes a opção são os terrenos baldios e as ruas de menor movimento de automóveis. O bairro possui um time de futebol – O Atlético Clube. Nas observações realizadas pelo bairro, notam-se muitos moradores nos portões conversando com os vizinhos, nos bares ouvindo música mecânica, jogando baralho ou bebendo, e muitas crianças nas ruas.

Em relação à renda familiar, pesquisa realizada com 322 famílias do bairro mostra que a maior quantidade de famílias tem sua renda entre até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo a 1 salário mínimo e meio; de 322 famílias, 266 vivem com menos de um salário mínimo e meio. Dados do IBGE 2000 revelam que as atividades profissionais desenvolvidas pela maioria dos moradores do bairro são: atividades domésticas, bóias frias, pedreiros, serventes de pedreiro e catadores de papel.

Em relação à Educação, dados da Pré-Conferência Municipal da Educação de 2000 revelam que o índice de evasão escolar no bairro é alto. E que 48,05% da população do bairro não concluíram o ensino fundamental.

A taxa de analfabetismo da cidade é de 5,24%, enquanto no Estado de São Paulo é de 6,64%, de acordo com a Fundação SEADE, em 2000. A taxa de analfabetismo do bairro em questão, em 2001, estava 2,41% mais alta que a média da cidade.

Na região, há seis escolas estaduais, sendo duas no bairro estudado. Existem duas creches que não são suficientes para dar conta da necessidade de vagas para as crianças.

Em relação à escolaridade no bairro, uma pesquisa realizada com 1336 famílias, em maio de 2001, revela que:

**Tabela 28.** Escolaridade. Bauru (SP), 2001

Escolaridade	Frequência	Frequência %
Pré-escola	105	7,85
Analfabeto	99	7,41
Semi-analfabeto	63	4,72
1º grau incompleto	642	48,06
1º grau completo	146	10,92
2º grau incompleto	86	6,43
2º grau completo	72	5,38
Universitário incompleto	0	0
Universitário completo	0	0
Não souberam informar	5	0,40
Fora da idade escolar	115	8,62
<b>Total</b>	<b>1336</b>	<b>100,00</b>

Desvelando a Realidade do Bairro.

O bairro possui duas Associações de Moradores, a do Alto e a do Baixo, ambas bastante atuantes, de acordo com entrevista realizada com assistentes sociais e psicólogas do Núcleo de Atendimento à Família – NAF.

Existem também, no bairro, três ONGs, cujos nomes foram preservados, e algumas entidades e programas da Prefeitura Municipal, que, além de darem conta de suas especificidades, acabam atuando também como locais que oferecem opções de lazer. Apesar da atuação dessas entidades e programas, o bairro possui alto índice de crianças e adolescentes em conflito com a lei e se caracteriza como o que tem maior número de famílias autuadas pelo Conselho Tutelar.

## **Fontes e procedimentos de coleta de dados**

Neste mapeamento arrolamos os dados que achamos mais significativos para nosso estudo e gostaríamos de enfatizar que utilizamos diversos procedimentos de colheita desses dados: o *site* do IBGE e da Fundação SEADE nos serviram de guia para os dados mais amplos em relação à cidade e alguns dados sobre o bairro.

Realizamos uma visita ao NAF – Núcleo de Atendimento à Família – Programa da Secretaria de Bem-Estar Social da Prefeitura Municipal, realizado em conjunto com uma Faculdade de Serviço Social. Realizamos entrevista coletiva de conversa com Assistentes Sociais, Estagiárias de Serviço Social e com a Psicóloga. Durante as três horas de conversa, pudemos ouvir informações sobre a história do bairro, suas peculiaridades, organizações sociais existentes, principais problemas, *etc.* que nos aproximam muito da realidade vivida pela população local. Como havíamos elaborado um roteiro de levantamento de dados da realidade do bairro, verificamos algumas informações.

Outra fonte utilizada para levantamento desses dados foi uma consulta bibliográfica em monografias realizadas por formandos da Faculdade de Serviço Social, em especial um relatório de pesquisa: “Desvelando a Realidade do Bairro”, de 2001, de onde pudemos retirar muitos dados importantes para nosso estudo.

Esses dados nos revelam importantes questões acerca da realidade social em que estão inseridos os alunos da escola em que atuamos, bem como informações importantes para que nós, pesquisadores, e professores com os quais entrevistamos possamos refletir acerca do nosso problema de pesquisa. A complexidade da questão da violência nas escolas exige que façamos o maior número possível de relações, para compreendê-la e buscarmos formas de intervir que não culpabilizem os indivíduos na sua singularidade, mas que, ao considerarmos, por exemplo, o máximo possível da totalidade das relações vividas na escola e das formas de organização escolar, possamos contribuir para transformações nesse cotidiano.

O objetivo de buscarmos esses dados se ligam a outra forma de coleta de dados que foi o grupo de professores. Como, em nosso modo de entender a construção de conhecimentos não está separada da intervenção sobre a realidade, os dados desse mapeamento foram utilizados como subsídios para a problematização com esses professores acerca da complexidade da violência.

## **Discussão dos dados**

Um primeiro dado que gostaríamos de comentar é sobre a infra-estrutura do bairro. Diante de tal precariedade em infra-estrutura, não há como não relacionarmos a violência nas escolas com essas condições. Muitas ruas sem asfalto, deficiência de fornecimento de água encanada e energia elétrica para o bairro, ausência de programas que contemplem famílias de baixíssima renda, para que possam usufruir dessas conquistas da humanidade.

Os dados do parágrafo anterior, aliados ao alto índice de desemprego, associado ao baixo nível de escolaridade e analfabetismo dos mantenedores da família, de acordo com as entrevistas realizadas com as Assistentes Sociais do Núcleo de Atendimento às Famílias – NAF - revelam uma realidade cruel enfrentada pelos desempregados do bairro: a escolaridade é usada como mero critério de desempate no oferecimento de vagas no mercado. Muitos moradores buscam orientação para o trabalho junto ao NAF, mas não conseguem colocação no mercado, porque para as funções às quais se candidatam, competem com desempregados de outras localidades, que possuem índices mais altos de tempo de permanência na escola.

A desigualdade de distribuição de renda tem sido um dos aspectos mais analisados, no que concerne a estudos sobre a violência, pois, à medida que impossibilita o acesso de muitas pessoas aos bens necessários para a produção da própria vida, nega a possibilidade de desenvolvimento humano a grande parte da população. Quando se retira o direito à apropriação tanto dos bens materiais quanto das formas de comunicação, diminui-se drasticamente a possibilidade de humanização e desenvolvimento de aspectos específicos dos seres humanos, como: controle da própria conduta, capacidade de reflexão e de ações éticas, sobrando espaço para a emergência de ações violentas.

De acordo com SPÓSITO (1998), o primeiro par que se estabelece nos estudos sobre os determinantes sociais da violência é: pobreza/ violência, que precisa ser esclarecido, pois, segundo a autora, a pobreza é fruto da situação de desigualdade social e econômica, que é, em si mesma, violenta, pois não permite o acesso de todos aos bens materiais e não - materiais imprescindíveis à vida humana.

A desigualdade social, isto é, a má distribuição de renda não se constitui em fator explicativo por si só, para as ações de violência. É preciso remeter-se, também, aos fatores culturais e éticos e, como SPÓSITO (1998) aponta, aos fatores políticos e históricos específicos da constituição da sociedade brasileira. Assim, a relação entre desigualdade social e violência é complexa e não mecânica.

Segundo SPÓSITO (1998), a organização social do Brasil sempre teve elites que comandaram a política caracterizada pela ausência histórica de garantia de direitos a toda população. Ainda hoje, tal realidade perdura, o que tem gerado desconfiança e atitudes reservadas da população perante os aparelhos do Estado, incluindo-se, aqui, a escola como uma instituição pública. Assim, o Estado brasileiro teve, historicamente, uma política de favorecimento às classes de padrão econômico mais elevado, deixando de investir em serviços essenciais de bem-estar social, que beneficiariam minimamente as classes desfavorecidas por esse mesmo Estado (p. 34 e 35).

As discussões anteriores nos remeteram para refletir, junto aos professores que participaram da intervenção, sobre a necessidade de discutir com os representantes das entidades sociais do bairro a respeito desses dados, visto que na escola existe o programa de alfabetização de adultos, TELESSALA, que é pouco

freqüentado. Também no município existem outros programas voltados ao atendimento da demanda sobre alfabetização e melhoramento do nível de escolaridade. Outra questão remetida às discussões com as associações de moradores é a necessidade de organizar-se para reivindicar melhores condições de infra-estrutura para o bairro, bem como a melhoria dos programas sociais nele desenvolvidos. Essa mesma discussão também foi realizada com o grupo de familiares.

Quanto à questão da Saúde, embora o nível de satisfação seja de 42,18%, isto se refere apenas às instalações da Unidade Básica de Saúde no/ do bairro. Aprofundando um pouco mais esta temática, a história dos serviços públicos de saúde no Brasil mostra-nos que, há menos de 15 anos, a maioria da população brasileira não tinha acesso a serviços públicos era acessível só para aqueles que contribuía para a previdência; portanto, somente aos trabalhadores com carteira profissional assinada.

A universalidade, que o Sistema Único de Saúde – SUS - trouxe como um de seus princípios, é percebida pela população como um avanço, mas concretamente não se constitui nisto, pois o serviço não é efetivamente oferecido. Há um descontentamento da população para com os programas desenvolvidos, por estes não contemplarem crianças de 7 a 10 anos e tampouco os adolescentes. É comum encontrarmos, na escola, crianças e adolescentes irritados, reclamando de dores e problemas de saúde, alegando que os pais já procuraram os serviços de saúde, mas os encaminhamentos são demorados, inadequados e muitas vezes inexistentes, como os de psicologia, fisioterapia, por exemplo, que, em sua maioria, são oferecidos pelas universidades, as quais têm listas de espera imensas. Nesse sentido, podemos afirmar que os serviços de saúde são insatisfatórios.

Quanto à segurança no bairro, há muitas preocupações, pois a violência se apresenta como um grande problema. Além de questões de ordem mais geral, como, por exemplo: insegurança da população em relação aos serviços da polícia, despreparo dos policiais para lidar com situações que exigem maiores esclarecimentos, e demora no atendimento em consequência da falta de viaturas, de pessoal e de dificuldades de acesso ao bairro por causa das ruas sem asfalto, dos buracos, das vielas, *etc.* Para ilustrar, podemos citar o estigma que o bairro carrega de que possui muitos adultos presos, tornando-o mais violento, assim como a falta de infra-estrutura, que não permite que as ocorrências sejam atendidas em tempo hábil para seu enfrentamento, muitas vezes ficando sem o devido atendimento. Esta situação acaba incentivando ainda mais o sentimento de impunidade dos praticantes de atos violentos, corroborando o preconceito de que no bairro só há bandido e gerando maior insegurança na população. Esses dois aspectos combinados são reproduzidos na escola em que atuamos.

Como uma das consequências da situação citada acima, podemos exemplificar descrevendo alguns casos de ocorrências em sala de aula relatados pelos professores. Muitos alunos se relacionam com eles e com os colegas por meio de “palavrões, tapas, pontapés, chutes, *etc.*” De um lado, um que agride sem medo da consequência de seus atos; e de outro, alunos, funcionários e muitas vezes

professores intimidados, assustados, apavorados, não apenas com o ato violento em si, mas principalmente invadidos por um sentimento de que nada podem fazer.

Imbuídos do sentimento de impotência diante das cenas de violência, professores culpabilizam os alunos praticantes desses atos de como os únicos responsáveis por essa situação. Criticam os familiares que não educaram seus filhos para a convivência social, com justificativas sobre seu posicionamento, explicando-nos que muitos pais estão presos, são omissos, etc. Assim sendo, clamam por outros profissionais para auxiliá-los.

Para finalizar este quadro que só foi possível pintar, estabelecendo diversas relações entre a realidade social e econômica vivida pelos familiares dos educandos da escola pesquisada e sobre a realidade vivida pelos professores, funcionários e alunos na escola, ainda temos três elementos para discutir: lazer, esportes e condições de moradia. As oportunidades de práticas de esporte e de lazer oferecidas aos moradores do bairro são pouquíssimas e não atendem todos os moradores, ficando grande parcela da população alijada desse direito. Embora saibamos da importância do lazer e do esporte, não só para os adultos como também para o desenvolvimento e a sociabilidade das crianças e dos adolescentes (formação de grupos, respeito às regras e aos companheiros, etc.), essas atividades se restringem aos adolescentes que frequentam a escola, nas aulas de Educação Física.

As consequências do não oferecimento de outros espaços para a prática de lazer e do esporte são muitas. Em nossos estudos, podemos relacionar uma que nos parece vital: a transformação do uso da sala de aula para outros fins que não o local da relação ensino-aprendizagem de conteúdos didáticos. Os professores se queixam de muitos adolescentes utilizarem esse espaço e momentos de grupalização para os jogos, brincadeiras, processos de socialização e outras trocas. Transformam esse espaço em verdadeiras quadras de outras práticas que não a da apropriação dos conteúdos didáticos, ficando uma linha muito tênue de separação entre indisciplina e violência, em que muitas situações evoluem para a violência. Ainda, se não bastasse, em consequência do número de alunos por classe, o professor não consegue desenvolver o conteúdo preparado e nem resolver o conflito surgido.

No caso de sala de aula para as crianças, que além de não terem o espaço na comunidade, também não o têm nas aulas de Educação Física, a situação se complexifica. A classe fica sendo o único local que as elas têm para se apropriarem dos elementos de sociabilidade necessários para o seu desenvolvimento, uma vez que, como veremos a seguir, o seu local de moradia também não permite tal apropriação. O professor, nesta situação, vê-se totalmente impossibilitado de desenvolver sua atividade e se queixa: *“quero dar aula, mas o que fazer se eles não param de falar, de brigar, de bater?”*<sup>27</sup>. Para complicar esta situação, os dados colhidos na intervenção com os professores demonstraram que eles não relacionam os passeios, visitas, atividades culturais com as atividades pedagógicas, diminuindo esta prática, cuja manutenção poderia contribuir para que

---

<sup>27</sup> Fala de uma professora participante da intervenção, durante uma dramatização com bonecos.



os educandos saíssem do restrito espaço de sala de aula e se apropriassem daqueles elementos que os outros espaços de convivência social possibilitariam favorecendo outras formas de comunicação e relação entre eles.

Com respeito às condições de moradia na favela, os barracos. No bairro, a grande maioria das casas possui três cômodos e moram cinco pessoas! Dessa forma a privacidade, a individualidade, grandes exigências do homem moderno, ficam comprometidas. Seria uma contradição hilariante, se fosse a realidade de todas as camadas da sociedade. Mas infelizmente é a realidade de uma parcela da população, que tem de lutar a cada dia para se manter viva, amontoada num quarto, sala e cozinha. Essas condições, mais as citadas nos primeiros parágrafos deste texto, que moram grande parte dos alunos que são cobrados a dar conta de fazer tarefas e trabalhos escolares acompanhados pelos pais!

Para nossa pesquisa, colhemos estes dados para realizarmos uma releitura deste quadro. Em primeiro lugar, conhecer a realidade social na qual a escola está inserida, para estabelecer novas relações e refletir: em que estes dados afetam a relação ensino-aprendizagem? Quais as implicações, dentro da escola, da realidade de fora da escola. Esses dados nos favoreceram reflexões com os professores: há alguma possibilidade de a escola intervir nessa realidade? Qual (is) seria(m)?

Em segundo lugar, buscamos conhecer a realidade do aluno para desmistificar as concepções de violência que têm o indivíduo praticante do ato como único alvo, e a violência, como um fenômeno inato, imutável. Porque entendemos serem tais concepções desmobilizadoras, pois impedem a ação, desconsiderando o caráter histórico e social das relações permeadas pela violência e a possibilidade de processos educativos para a apropriação de formas de relações que prescindam do uso da violência.

Em terceiro lugar, esses dados nos possibilitaram diferenciar as esferas de atuação necessárias para enfrentar, dentro das possibilidades de cada profissional ou instituição, as questões envolvidas nas relações permeadas pela violência. Foi possível discutir, com os professores, a importância do papel de educadores, nas discussões mediadas por reflexões que eles possam fazer com os alunos em relação à indisciplina e à violência. Assim sendo, pode-se refletir sobre limites e possibilidades da atuação do professor diante dessas situações.

Em quarto lugar, mas derivada da terceira compreensão, para o enfrentamento da violência, nas escolas, muitas vezes é necessário buscar não só a família, como também recursos na comunidade. Ou mobilizá-la para tal, quando estes não estiveram disponíveis. Portanto, a escola tem de estar mais próxima da comunidade, desenvolvendo, sempre que possível, ações *em conjunto*.

Em quinto lugar, verificamos, quando fomos dar a devolutiva aos professores desse mapeamento, quanto este foi mobilizador para as discussões. Os discursos iam sendo ressignificados. A pergunta não era mais o que fazer? Mas sim, como fazer? Para muitos professores, a família não se mostrava mais omissa, e sim,

impossibilitada, sem esclarecimentos. Já se esboçava uma possibilidade de ação dos professores ante a violência nas escolas.

Em sexto lugar, foi possível compreender que a Educação, a Escola e o Professor, assim como Pesquisador, podem intervir nas relações permeadas pela violência, mediante a atividade que cada um desempenha na organização social. Por exemplo: a partir da discussão desses dados, percebeu-se que podemos desenvolver ações que favoreçam a permanência do aluno na escola por mais anos, aumentando assim seu nível de escolaridade e, num prazo médio, não reproduzindo mais a realidade do bairro, de baixa escolaridade.

Para finalizar, esse mapeamento foi uma grande contribuição para se compreender que as causas e conseqüências da violência nas escolas mudam de lugar e que não é possível pesquisar esse tipo de violência apenas nas relações escolares. Em decorrência de que os muros e as grades das escolas são permeáveis à violência de um sistema social opressor e violento, que aboliu grande parte das formas humanas de sociabilidade. Mas contribuiu, também, para percebermos que, por meio de uma atividade com intencionalidade comprometida com a transformação, é possível desconstruir concepções preconceituosas que impedem os sujeitos de agirem em direção a uma práxis emancipatória.