



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
ININGA – CEP 64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ
TELEFONE: (86) 3215-5820 – FAX: (86) 3237-1277

MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR:
linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina – PI**

TERESINA – PI
2013

MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR:
linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina – PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim.

TERESINA – PI
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

M488m Medeiros, Maria Gessi-Leila.

Mediação de conflitos no espaço escolar : linguagens
de cultura e de paz na escola pública de Teresina-PI / Maria
Gessi-Leila Medeiros. – 2013.

153 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do
Bomfim”.

1. Educação - Violência. 2. Violência Escolar. 3. Escola -
Mediação de Conflitos. 4. Cultura de Paz. I. Título.

CDD 371.782

MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR:
linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina – PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa – Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: Teresina, 30 de agosto de 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim
Orientadora
Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGE)

Prof.^a Dr.^a Andrea Abreu Astigarraga
Examinadora Externa
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia de Oliveira Cabral
Examinadora Interna
Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGE)

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes
Suplente
Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGE)

“O educar como cuidado desveloso para a Sensibilidade implica na escuta dos silêncios e dos vazios que compõem as reentrâncias da pluriformidade do existir humano, de suas ambivalências e imponderáveis. Implica penetrar nos territórios vastos das incertezas e dos paradoxos da condição humana, atravessando os flancos de seus enigmas, de suas encruzilhadas, dos abismos e das estranhezas [...]”.

(ARAÚJO, 2008, p. 210)

Aos meus pais, Onécimo e Alcina, presenças constantes na minha vida. Luzes brilhantes que iluminam meus passos. Pelas lições que nortearam toda a minha existência.

AGRADECIMENTOS

A contribuição de outras pessoas ao que fazemos é imprescindível para obtenção dos resultados desejados. O próprio tempo necessário para a realização de uma atividade solitária, como a elaboração de uma dissertação, por exemplo, requer a colaboração e a compreensão das pessoas que fazem parte do nosso universo. Assim, agradeço:

A DEUS, fonte inesgotável de amor, por segurar em minha mão nas travessias tortuosas e por me carregar nos braços nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Onécimo e Alcina, por me ensinarem princípios e valores como a humildade, a honestidade, a perseverança e o entusiasmo pela vida, mesmo diante das adversidades, pois quanto maior a dificuldade, maior o aprendizado.

Ao Jeferson, meu porto seguro, meu amor. Nenhuma palavra teria a capacidade de traduzir sua importância na minha vida, em todos os sentidos. Muito obrigada pelos infinitos estímulos, incentivos e por toda dedicação dispensada aos nossos filhos – Dalila e Italo – e a mim. Sabe como fico sem você? Veja a letra da música de Claudinho e Buchecha:

“Avião sem asa,
Fogueira sem brasa,
Sou eu assim, sem você
Futebol sem bola,
Piu-piu sem Frajola,
Sou eu assim, sem você [...]
Eu não existo longe de você [...]”

Aos meus filhos, Dalila e Italo, meus raios de sol, meus tesouros, por entenderem a minha ausência, minha falta de tempo, e por dividirem comigo meus momentos de fragilidade.

À Denise, minha Dênis, um anjo que surgiu em nossas vidas, por cuidar de mim e da minha família com toda dedicação, paciência e carinho.

Aos meus irmãos, Miguel, Glória e Gecina, pessoas muito especiais em minha vida, por demonstrarem e praticarem, cotidianamente, a união, a solidariedade e a generosidade.

Aos meus sobrinhos, e, especialmente, ao mais novo membro da família, Thiago, por nos fazer lembrar que a vida é um presente dado por Deus.

Aos meus tios, Ana e João, pela eterna demonstração de carinho.

Aos meus cunhados, Raimundo e Álvaro, pessoas preciosas para mim, pela consideração e respeito recíprocos.

À minha cunhada-irmã Sueli, por ter tolerado a minha ausência e a falta dos nossos diálogos.

Ao meu sogro Francisco Leite e à minha sogra Jesus Leite, por terem me acolhido como filha nos momentos em que mais precisei.

À Ceíça, minha grande amiga-irmã, companheira de todas as horas, pelos anos de amizade, no sentido mais especial que essa palavra possa expressar, alicerçados em estruturas sólidas e com muita cumplicidade, empatia, reciprocidade e carinho. Por ter dividido comigo a jornada do mestrado, partilhando momentos de angústias e de conquistas. Para mim, você é como um pássaro que canta para alegrar as manhãs. Obrigada por tudo!

À minha amiga Valdênia, por plantar em mim a semente da esperança de alcançar um objetivo tão importante – o mestrado. Por sua generosidade, pelas horas de ensinamentos e de apoio. Por iluminar como um farol a minha caminhada sobre as pedras.

À minha amiga Dilma, por me presentear com sua amizade, alegria e solidariedade.

À minha amiga Socorro Silva, pela sua sensibilidade, ética e altruísmo, por ter dividido comigo alguns dos momentos mais difíceis que eu enfrentei no finalzinho do mestrado.

À Adriana L. do Nascimento, pela valorosa contribuição na elaboração dos instrumentais e durante a inscrição do meu projeto na Plataforma Brasil.

Aos colegas da 19ª Turma, especialmente à Maria da Cruz e ao Waldílio, por termos formado uma grande equipe durante o mestrado, socializando os conhecimentos e as atividades em que fazíamos parte.

À Prof.ª Dr.ª Maria do Carmo Alves do Bomfim, minha orientadora e amiga, presente especial de Deus, por ter me escolhido e oportunizado a realização do sonho do mestrado. Por sua sabedoria, competência, conhecimento, dedicação e, acima de tudo, compromisso com as questões das juventudes e da Cultura de Paz. Por ser esse ser humano de coração nobre, cuja vida é orientada por princípios como a bondade, a solidariedade e o respeito ao próximo. Por ter uma sensibilidade inigualável que irradia luz para todos que fazem parte do seu mundo. Muito obrigada, minha querida professora!

À Prof.ª Dr.ª Rosa Maria de Almeida Macêdo, pelo acolhimento, apoio e colaboração durante a construção deste trabalho. Nunca me esquecerei da sua ajuda preciosa no momento em que mais precisei. Muito obrigada!

À Prof.ª Dr.ª Andrea Abreu Astigarraga, pela oportunidade de conhecê-la e pela contribuição valiosíssima à minha pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad, pelos ensinamentos produzidos coletivamente em nossas aulas, que eram verdadeiras obras de arte.

À Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, sorriso lindo, por demonstrar na prática que a verdadeira nobreza constitui-se na simplicidade das pessoas e das coisas.

À Prof.^a Dr.^a Kelma Socorro Alves Lopes de Matos – mulher, profissional e pesquisadora – por fazer de sua vida um exemplo de construção de uma Cultura de Paz, cujos fundamentos se alicerçam no respeito aos direitos humanos e na coerência entre teoria e prática.

Ao Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes, pelos toques de objetividade concedidos, pacientemente, ao meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Luís Carlos Sales, mestre solidário, sempre disponível a colaborar com seus alunos.

A todos os professores e professoras do PPGEd, especialmente aos da 19^a turma do Mestrado em Educação.

RESUMO

O presente trabalho tem como temática a mediação de conflitos na escola pública de Teresina-PI. A investigação aconteceu na Unidade Escolar Maria Melo, escola da rede estadual de ensino de Teresina – PI e contou com a participação de dez docentes e dez discentes do 8º ano. As questões problematizadoras da pesquisa foram as seguintes: Que histórico de violências há no âmbito da Unidade Escolar Maria Melo? De que forma os atores que compõem a escola interagem com as práticas de Cultura de Paz? Quais as potencialidades, os limites e as possibilidades de realização de um projeto de mediação de conflitos na escola? Nesse sentido, ficou definido como objetivo geral: Analisar as práticas de violência na Unidade Escolar Maria Melo no período em estudo. E como objetivos específicos: identificar os tipos de violências praticados na escola; analisar os impactos da violência nas convivências entre os atores escolares; identificar as possibilidades de criação de um programa de mediação de conflitos para períodos posteriores a esta pesquisa. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual empregou como método a pesquisa-ação. Os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados obtidos durante este estudo foram: aplicação de questionários entre os respectivos docentes e discentes; análise de documentos – Projeto Político Pedagógico da escola, dados estatísticos dos Mapas da Violência dos anos de 2011, 2012 e 2013, dados estatísticos sobre violência escolar contidos nos registros da Companhia Independente de Policiamento Escolar (CIPA) dos anos de 2011, 2012; realização de três oficinas com os referidos discentes; e revisão bibliográfica. Como base teórica, foram utilizados os estudos de autores como Abramovay e Castro (2006); Adorno (2002); Arnoud e Damascena (1996); Charlot (2002), Cobalti (1985); Debarbieux (1998); Guimarães (2010); Jares (2002); Macêdo e Bomfim (2007), dentre outros. Como resultado, a pesquisa apontou que na escola estão presentes os três níveis de violência, segundo a conceituação de Charlot (2002) – violência na/à/da escola, com destaque para a violência na escola e para a violência à escola, cujos tipos evidenciados foram: agressões verbais, brigas, uso de drogas e atos obscenos; e pichações, depredação escolar e furtos de objetos e equipamentos escolares, respectivamente. Ficou evidenciado também que os alunos são as maiores vítimas, principalmente de agressões verbais e físicas. No entanto, os professores também figuraram como vítimas de desrespeito. Assim, foi constatado que as convivências – tanto entre os alunos, como entre esses e os profissionais com os quais se relacionam –, estão afetadas de maneira negativa. Porém, depois da realização das três oficinas que compunham o curso de formação com os alunos do 8º ano, ficou evidente a possibilidade de construção de um projeto

de mediação de conflitos nesta escola, em decorrência das potencialidades observadas no percurso da pesquisa, pois os participantes demonstraram, em vários momentos de suas produções, que são capazes de desenvolver e de cultivar valores positivos como a tolerância, o respeito, a solidariedade, a amizade, características essenciais para a boa convivência humana e para a mediação de conflitos.

Palavras-chave: Violências na Escola. Mediação de Conflitos. Cultura de Paz.

ABSTRACT

The present work has as its theme the conflict mediation in the public school system of Teresina-PI/Brazil. The research took place in the School Maria Melo, a state school in Teresina - PI in which ten teachers and ten students in the 8^o grade participated. The problem-solving research questions were: What is the history of violence within the School Maria Melo? How does everybody in the school interact with the practices of the Culture of Peace? What are the potentials, limits and possibilities of conducting a project to mediate conflicts in school? In this sense, it was defined as a general objective: Analyze the practices of violence in School Maria Melo in the study period. And the following specific objectives: identify the types of violence committed in school; analyze the impact of violence in cohabitation among school population, identifying the possibilities of creating a conflict mediation program for periods subsequent to this research. Therefore, we conducted a qualitative research, which employed as a method action research. The methodological procedures used to collect data for this study were questionnaires between their faculty and students, analysis of documents - School Political Pedagogical Project, statistical maps of the violence of the years 2011, 2012 and 2013, data statistics on school violence contained in the Company's Independent Policing School (CIPA) of the years 2011, 2012 -; holding three workshops with these students and literature review. Thus, it was used as a theoretical basis studies authors as Abramovay (2006); Adorno (2002), and Damascene Arnoud (1996); Charlot (2002), Cobalti (1985); Debarbieux (1998); Guimaraes (2010); Jares (2002); Macêdo and Bomfim (2007), among others. Thus, the results of the research show that the school presents three levels of violence, according to the concept of Charlot (2002) - violence in / to / from the school, with emphasis on school violence and violence at school, whose types were evident: verbal assaults, fights, drugs and lewd acts, and graffiti, vandalism and theft of school equipment and school objects, respectively. It was evident also that students are the biggest victims, especially of verbal and physical aggression. However, teachers also appeared as victims of disrespect. Thus, it was found that cohabitation among both students and between them and the professionals with whom they relate are negatively affected. However, after the completion of the three workshops that comprised the training course with the 8^o graders it could be seen that there were possibilities of building a project conflict mediation in this school, due to the potential observed in the course of the study, since participants demonstrated, at various times in his productions, that are able to develop and cultivate positive values such as tolerance, respect, solidarity, friendship, essential for good human relations and conflict mediation.

Keywords: Violence at school. Conflict Mediation. Culture of Peace.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Aplicação do questionário com os alunos	73
Fotografia 2: Caixa de Pandora – Produzida para a oficina	75
Fotografia 3: Escolha dos pseudônimos dos alunos	76
Fotografia 4: Oficina 1 – Alongamento.....	77
Fotografia 5: Oficina 1 – Relaxamento	78
Fotografia 6: Oficina 1 – Preparação para a viagem imaginária	79
Fotografia 7: Oficina 1 – Viagem imaginária.....	80
Fotografia 8: Incenso	80
Fotografia 9: Oficina 1 – Reprodução das percepções obtidas durante a viagem.....	82
Fotografia 10: Oficina 1 – Produção textual a partir dos desenhos.....	84
Fotografia 11: Oficina 2 – Estudo dirigido sobre as temáticas da pesquisa	101
Fotografia 12: Oficina 3 – Apresentação das técnicas de mediação de conflitos.....	102
Fotografia 13: Oficina 3 – Apresentação das técnicas de mediação de conflitos.....	103
Fotografia 14: Oficina 3 – Aluna sugerindo que fosse feito o desenho das mãos.....	103
Fotografia 15: Oficina 3 – Produção coletiva do desenho das mãos.....	104
Fotografia 16: Oficina 3 – Produção coletiva do desenho das mãos.....	104

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1: Oficina 1 – Produzido por Falcão.....	84
Desenho 2: Oficina 1 – Produzido por Rouxinol	85
Desenho 3: Oficina 1 – Produzido por Arara	88
Desenho 4: Oficina 1 – Produzido por Cisne	89
Desenho 5: Oficina 1 – Produzido por Canário.....	91
Desenho 6: Oficina 1 – Produzido por Flamingo	92
Desenho 7: Oficina 1 – Produzido por Beija-flor.....	94
Desenho 8: Oficina 1 – Produzido por Patativa	95
Desenho 9: Oficina 1 – Produzido por Papagaio.....	98
Desenho 10: Oficina 1 – Produzido por Bigode.....	98
Desenho 11: Oficina 3 – Desenho coletivo finalizado	105

LISTA DE TEXTOS

Texto do grupo 1: Oficina 1 – Elaborado por Bigode e Canário.....	86
Texto do grupo 2: Oficina 1 – Elaborado por Papagaio e Flamingo.....	90
Texto do grupo 3: Oficina 1 – Elaborado por Arara e Cisne.....	93
Texto do grupo 4: Oficina 1 – Elaborado por Falcão e Rouxinol	96
Texto do grupo 5: Oficina 1 – Elaborado por Beija-flor e Patativa	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de violências presentes na escola Maria Melo	56
Quadro 2: Perfil dos professores participantes da pesquisa	71
Quadro 3: Aspecto de política educacional para Mediação de Conflitos na Escola.....	118
Quadro 4: Primeiro ponto – A origem do conflito escolar	118
Quadro 5: Segundo ponto – Como a escola lida com a violência e o violento	120
Quadro 6: Terceiro ponto – Tecnologias de segurança aplicadas ao sistema escolar.....	120
Quadro 7: Quarto ponto – Mediação de conflito no universo escolar.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual das ocorrências de janeiro a dezembro/2011	58
Gráfico 2: Percentual das ocorrências por Região de janeiro a dezembro/2011	59
Gráfico 3: Percentual das ocorrências de janeiro a dezembro/2012.....	59
Gráfico 4: Percentual das ocorrências por Região de janeiro a dezembro/2012.....	60

SUMÁRIO

1	O PRESENTE DE ZEUS PARA OS HUMANOS E A LUZ NO FUNDO DA CAIXA	18
2	A DEUSA BIA E AS MÚLTIPLAS CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA	29
2.1	A influência de Bia sobre as Juventudes: violências e potencialidades.....	40
2.2	Bia abre a caixa de Pandora na escola: dados estatísticos e concepções de professores e de alunos sobre violência escolar	47
3	O FOGO ROUBADO DOS DEUSES POR PROMETEU ILUMINA A PESQUISA	65
4	A CULTURA DE PAZ MEDIADA POR QUÍRON – A PONTE ENTRE ZEUS E PROMETEU	107
4.1	A Educação para a Paz: a travessia da ponte.....	113
5	A LUZ NO FUNDO DA CAIXA REACENDE A ESPERANÇA DE UM NOVO AMANHÃ	125
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICES	137
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
	APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade.....	141
	APÊNDICE C – Questionário Gestores/Professores	142
	APÊNDICE D – Questionário Alunos.....	148
	ANEXOS.....	152
	ANEXO A – Autorização Institucional.....	153

1 O PRESENTE DE ZEUS PARA OS HUMANOS E A LUZ NO FUNDO DA CAIXA

Por que estudar Cultura de Paz na escola pública? A escola precisa de Paz? Como instituição pública, indissociável das questões sociais, políticas e econômicas, a escola é afetada pelas adversidades do meio no qual está inserida, tornando-se território vulnerável pelos espectros que atormentam a sociedade. Assim, gradativamente, essa instituição, antes considerada local seguro, vem sofrendo manifestações de violência, necessitando, portanto, de medidas estratégicas que minimizem os efeitos desse fenômeno. É nesse sentido que se ressalta a importância de uma educação orientada para a Cultura de Paz, cujos princípios fundamentam-se no compromisso de se vivenciar cotidianamente o respeito à vida e à dignidade da pessoa humana, o repúdio a qualquer forma de preconceito, discriminação ou opressão e o desenvolvimento da liberdade de expressão em sociedades cada vez mais multiétnicas, multilinguísticas e multiculturais.

Com base nesse entendimento, esta pesquisa analisa, na Unidade Escolar Maria Melo, ligada à 20ª Gerência Regional da Educação (20ª GRE) da rede estadual de ensino, zona Leste de Teresina – PI, as expressões de violências, e lança as sementes para o plano de mediação de conflitos como alternativa para a atenuação das consequências geradas por esse problema e como meio para se alcançar a Educação para a Paz. A seleção do local para a realização deste estudo se deu em virtude da referida escola já ter experiências anteriores com Cultura de Paz: nos anos de 2005 e 2006, por meio do projeto “Resgatando a Cidadania”, o qual tinha como objetivo a diminuição da violência no espaço escolar; e nos anos de 2010 e 2011, através de uma pesquisa-intervenção, cuja proposta era colaborar com a construção da Cultura de Paz nessa escola. Porém, apesar das duas intervenções, a escola ainda apresenta problemas dessa ordem. Diante disso, surgem os questionamentos: por que uma escola que já desenvolveu vivências de Cultura de Paz ainda sofre com expressões de violências? Será que essa situação é reflexo das desigualdades sociais que se apresentam no conjunto da sociedade?

A repetição dessas práticas de violências na escola ocorre não necessariamente porque seus beneficiários são oriundos das classes populares, porém, por essa condição, acabam sofrendo as consequências dos altos níveis de pobreza impostos pelo capitalismo neoliberal (sociedade de consumo), as quais lhes submetem ao estado de vulnerabilidade social que, por sua vez, afeta as relações estabelecidas nos mais diversos âmbitos do cotidiano.

Para ratificar esse entendimento, teço algumas considerações iniciais acerca do contexto histórico e social do entorno e da realidade da Unidade Escolar Maria Melo. Como já foi dito, essa escola está geograficamente situada na zona Leste de Teresina, capital do

Piauí, uma área com excelente infraestrutura, composta por *shoppings*, grandes redes de supermercados, diversas lojas, escolas públicas e privadas, universidade, faculdades particulares, além de concentrar os *points* mais cobiçados pelos jovens no que se refere aos espaços de entretenimento, dentre os quais se encontram inúmeras boates, casas de *shows*, *pubs*, restaurantes requintados, entre outros atrativos. Nesses locais, pode ser observado um público que ostenta alto poder aquisitivo, a partir da utilização de carros importados, modelos de celulares *tops* de linha, roupas e acessórios de marcas caras. Para compor esse cenário, o bairro Planalto Ininga, onde se localiza a escola, cuja população é considerada de classe média e média alta, é uma região muito valorizada pelo mercado imobiliário, com imóveis de alto padrão arquitetônico, compostos por mansões, prédios de apartamentos e condomínios de luxo. É a partir dessas especificidades que se apresentam as disparidades e as contradições advindas das diferenças sociais impostas pelo modelo capitalista adotado por este país.

Em contrapartida, os usuários da escola são residentes das vilas e das favelas que a circundam, a exemplo da favela da rua Adalberto Correia Lima, da favela da rua Belquior Barros e da Vila do Arame. Durante a realização do primeiro projeto, em 2005, os discentes envolvidos eram, em sua maioria, moradores da Vila do Arame, localizada no entorno da escola. No entanto, a área habitada por essas famílias pertence à Universidade Federal do Piauí, cuja demarcação era feita por meio de arames farpados, daí o nome: Vila do Arame. A Prefeitura Municipal de Teresina, nos anos de 2009 e 2010, em parceria com a UFPI, sob a prerrogativa da gestão de políticas de urbanização, retirou as famílias da Vila do Arame e as remanejou para o Parque Universitário, local bem distante da escola, realizando-se a verdadeira mudança artificial dessas famílias, ou seja, um processo migratório involuntário interfavelas. O fato é que os moradores da referida vila representavam risco para as famílias “abastadas” do bairro, e para que estas pudessem sentir maior “segurança”, aquelas foram transferidas para outro local da cidade.

A segunda mudança a que eles foram submetidos, imposta pela própria Secretaria da Educação e Cultura do Piauí (SEDUC), diz respeito à transferência de todo o corpo discente e docente da Unidade Escolar Maria Melo para o prédio da Unidade Escolar Professora Anna Bernardes, escola vizinha, no ano de 2012, sob a alegação de que aquele espaço agora seria utilizado para outra finalidade educativa, ou seja, houve a junção de grupos de discentes, contendo provavelmente rivalidades diversas, no mesmo local. No entanto, mesmo com a mudança, o nome da escola “Maria Melo” foi atribuído ao novo prédio. A partir de então, os jovens tinham dois desafios: primeiro, eles necessitavam agora de um transporte para chegar até a escola; e, segundo, precisavam também aprender a conviver com outros jovens que já

pertenciam àquele lugar.

Assim, é possível compreender que nesse contexto de grandes problemas sociais, os quais denunciam as crises habitacionais com fortes traços segregativos e excludentes das populações pobres, há exacerbação dos conflitos que, por extensão, afetam significativamente as relações sociais, familiares e comportamentais, sobretudo dos jovens, que, em razão desses fatores, podem acabar, muitas vezes, envolvendo-se com práticas de violências. Desse modo, torna-se previsível que o clima de convivência escolar possa ficar mais conflitivo, contribuindo para que as inter-relações entre os jovens e destes com os adultos (docentes, gestores e outros) dificultem a dialogia, fator político pedagógico necessário ao bem conviver e à ampliação do grau de aprendizagem de conhecimentos técnicos (historicamente acumulados e sistematizados pelas sociedades) e suas articulações com os saberes experienciais. Esses elementos de análise me fizeram compreender que esses episódios pelos quais passou a escola, e com ela os seus trabalhadores e usuários, contribuíram para torná-la propícia às violências.

Quando se estuda um fenômeno social como a violência, vários questionamentos são suscitados. Dentre eles, o que mais me instigou foi: qual a origem do mal no mundo? Na tentativa de responder a essa indagação, muitas hipóteses foram lançadas desde a antiguidade. As grandes civilizações elaboraram diversas mitologias que justificam o início do mal, a exemplo dos egípcios, com a saga de *Seth* e *Osíris*; dos persas, com o conflito entre *Ormuzd* e *Ahriman*; dos hebreus, com a serpente que enganou Eva no paraíso; e dos gregos, com o mito da caixa de Pandora, o qual narra a vingança de Zeus contra Prometeu e contra os homens, beneficiários do fogo sagrado, ao enviar, por Pandora, uma caixa que depois de aberta inauguraria tempos nebulosos através da disseminação de males inauditos por todo o universo, dentre os quais destaco a violência como uma das maiores causadoras de dor e de sofrimento à humanidade. Eis o mito:

A CAIXA DE PANDORA

A estória [do mal] começa com Prometeu, um dos titãs, escalando o Olimpo e roubando o fogo dos deuses para oferecer aos homens.

Zeus, o rei dos deuses, furioso com tamanha ousadia, prendeu-o e o amarrou em um rochedo, onde um abutre vinha todos os dias comer-lhe o fígado, que se regenerava durante a noite, para ser comido novamente pelo abutre no dia seguinte. Porém, não satisfeito com a vingança desfechada contra o ladrão, resolveu vingar-se também de todos os homens beneficiários do fogo roubado por Prometeu. Então, ordenou que Hefesto, o deus-ferreiro do mundo subterrâneo, fizesse a mulher. Ele fez uma mulher belíssima chamada Pandora. Zeus despachou Pandora para a Terra, mas antes lhe deu uma grande e belíssima caixa de marfim ornamentada e fechada, e também lhe deu a chave, dizendo-lhe: “Quando você se casar, ofereça esta caixa como dote ao seu marido, mas a caixa só pode ser

aberta após seu casamento”.

Em pouco tempo, Pandora conheceu Epimeteu, irmão mais novo de Prometeu e logo se casaram. Porém, Epimeteu viajava constantemente e, certa vez, ficou muito tempo longe de casa. Pandora sentia-se só e triste. Lembrou-se da caixa e foi até o canto onde estava guardada e passou a examiná-la curiosamente. Pandora parecia ouvir pequenas vozes gritando lá de dentro: “Deixe-nos sair!”. Ela foi correndo buscar a chave e imediatamente abriu a tampa da caixa. Para sua grande surpresa, centenas de pequeninas e monstruosas criaturas, parecendo terríveis insetos, **saíram voando lá de dentro, com um zumbido assustador. Logo a nuvem desses insetos cobriu o sol, e o dia ficou escuro e cinzento.** Apavorada, Pandora fechou a caixa e sentou-se sobre a tampa. [...] Pareceu-lhe ouvir outra vozinha gritando de dentro da caixa: “Liberte-me! Deixe-me sair daqui!”. Pandora respondeu rispidamente: “Nunca! Você não sairá!”. Mas a voz prosseguiu de dentro da caixa: “Deixe-me sair, Pandora! Só eu posso ajudá-la!”. Pandora hesitou, mas a voz era tão doce, e ela se sentia tão só e desesperada, que resolveu abrir a caixa. **De lá de dentro saiu uma pequena fada, com asinhas verdes e luminosas que clarearam um pouco aquele quarto escuro, aliviando a atmosfera que se tornara pesada e opressiva. “Eu sou a Esperança”,** disse a fada. E prosseguiu: “Você fez uma coisa terrível, Pandora! Libertou todos os males do mundo: **violência, egoísmo, crueldade, inveja, ciúme, ódio, intriga, ambição, desespero, tristeza** e todas as outras coisas que causam miséria e infelicidade. Zeus sabia que você iria, um dia, abrir essa caixa. Essa é a vingança de Zeus contra Prometeu e todos os homens, por terem roubado o fogo dos deuses!”.

Chorando copiosamente, Pandora disse: “Que coisa terrível eu fiz! Como poderemos pegar todos esses males e prendê-los novamente na caixa?”. “Você nunca poderá fazer isso, Pandora!”, respondeu tristemente a fada da Esperança. “Eles já estão todos espalhados pelo mundo e não podem mais ser presos! **Mas há algo que pode ser feito: Zeus enviou-me também junto com esses males, para dar esperança aos sofredores, e eu estarei sempre com eles, para lembrar-lhes que seu sofrimento é passageiro e que sempre haverá um novo amanhã!**”.

Disponível em: <<http://www.sociedadeteosofica.org.br/bhagavad/site/livro/cap56.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2013. Grifos meus.

Mas em que medida esses mitos/arquétipos podem oferecer explicações sobre questões contemporâneas que desafiam a humanidade, como, por exemplo, a violência escolar? No dizer de Byington (2012 apud BRANDÃO, 2012, p. 9), os mitos “[...] com o recurso [...] da fantasia [...] abrem para a Consciência o acesso direto ao Inconsciente Coletivo”. Assim, os mitos podem promover, por meio da imaginação e de processos simbólicos, uma interpretação consciente acerca da realidade atual do homem e da sociedade.

Brandão (2012, p. 14), por sua vez, define mito como “[...] metalinguagem, já que é uma segunda língua na qual se fala da primeira, [...] é, pois, um modo de significação, uma forma, um *symbolum*, [...] donde não se pode defini-lo simplesmente pelo objeto de sua mensagem, mas pela maneira como a profere [...]”, ou seja, o mito é um conjunto de significados, organizado de modo específico para explicar particularidades ou contextos individuais ou coletivos.

Nesse sentido, inspirei-me na mitologia grega para dialogar com a temática deste trabalho, por ela representar a complexidade das relações humanas, por ser, para mim, como o *fio de Ariadne* no labirinto de Dédalo, por me ajudar a perceber as rachaduras e as fissuras constituídas nas paredes rochosas das verdades e dos discursos cristalizados, por ser minha

linha de fuga, meu desvio multifacetado nos caminhos pavimentados pelas mãos daqueles que possuem o cetro e que se sentam no trono esculpido pela “linguagem autorizada” (BOURDIEU, 1996, p. 91).

Desse modo, lanço meu olhar sobre o politeísmo grego, e observo a predominância de poder e de sedução dos deuses responsáveis pela destruição. Segundo Brandão (2012), **Ares**, o deus da guerra, muito venerado na Grécia Antiga, filho de Zeus e de Hera, figura como um dos principais deuses na hierarquia do Olimpo, ratificando o domínio da agressividade. Ele tinha como companheiros nas lutas, Éris, a deusa da discórdia; Deimos e Fobos, respectivamente os deuses do espanto e do terror; e Ênio, a deusa da carnificina na guerra. Enquanto **Eirene**, a deusa da paz, filha de Zeus e de Themis, membro do séquito de Afrodite, um grupo de divindades de menor grandeza, era pouco cultuada, pois, apenas eventualmente, os atenienses firmavam paz com os espartanos.

Apesar de atualmente haver a predominância das crenças monoteístas, Ares ainda exerce forte influência sobre os humanos, cujos tormentos são permanentemente renovados pelos males liberados da caixa de Pandora. Esses reflexos são comprovados em toda a história da humanidade, especialmente no século XX, o qual, embora tenha sido celebrado pelos inúmeros avanços científicos e tecnológicos, foi considerado por Arendt (2011, p. 13) como “o século maldito”, e por Hobsbawm (1994, p. 21) como “[...] o século mais assassino [...], tanto na escala, frequência e extensão [...] como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático”. Essas percepções baseiam-se no cenário apocalíptico dessa época, marcado por duas grandes guerras, por conflitos étnicos e religiosos e por disputas civis em prol de mudanças de regime. E no limiar do novo século, quando o sonho embalado pela esperança de paz perfilava no horizonte, uma melodia desafinada foi assinada pela Al-Qaeda.

Nesse contexto, a violência conquistou um caráter exponencial na contemporaneidade, estimulando também reflexões filosóficas e sociológicas sobre sua origem, sua dimensão e seus efeitos, alcançando, desse modo, traços históricos, políticos, econômicos e socioculturais. Assim, o fenômeno da violência incorporou nuances de análises associadas ao lugar, ao perfil social, à idade, à cor da pele, entre outros aspectos.

Com isso, no bojo das relações sociais, as juventudes foram alçadas à condição de componentes consideráveis no âmbito da violência dos grandes centros urbanos e, especialmente, das manifestações de violência no espaço escolar, circunstâncias em que os jovens são apresentados ora como vítimas preferenciais ora como algozes, resultando em um protagonismo juvenil negativo, fruto das representações sociais que os apontam como

elementos presentes nas diversidades de perspectivas e de dimensões da vida em sociedade.

Ao falar de violência e de juventudes, rememoro as palavras de uma amiga, quando, mesmo antes da minha aprovação no mestrado, disse-me que não somos nós quem escolhemos o tema da pesquisa, mas ele que nos escolhe. A partir desse momento, tentei reconstruir a minha relação com essa temática. Percebi que essa conexão foi ativada ainda no início da minha carreira profissional como professora da rede municipal de ensino, em 2000, quando, motivada pelo desafio da superação, fui até a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e solicitei a minha transferência para a Escola “Nau Cidadã”, nome muito representativo para a equipe que compunha essa instituição de ensino, pois significava “navio que leva à cidadania”, uma escola diferente, criada com a finalidade de construir práticas pedagógicas inovadoras que fossem capazes de atender às necessidades de uma clientela específica: jovens em situação de rua, a maioria com laços familiares rompidos, alguns em cumprimento de medidas socioeducativas e com histórico de dependência química. Lá, mergulhei em um mar de novas perspectivas, novos conhecimentos, e mergulhei também em mim mesma e me questioneei acerca dos meus medos, dos meus preconceitos, da minha história.

Nesse mesmo período, fui aprovada no concurso para docente da rede estadual de ensino, oportunidade em que adentrei no universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trabalhei em duas escolas, à noite. Na primeira, localizada na zona norte de Teresina – PI, após alguns meses do início das aulas, sofri um assalto que me deixou muito triste pelo nível de violência com que dois jovens me abordaram na esquina do muro externo da escola, tinha acabado de concluir minha última aula do dia. Depois desse episódio, consegui minha transferência para a segunda escola, localizada na zona Leste da capital, próxima da minha residência. E, para contrariar as minhas expectativas, foi nessa unidade que presenciei, durante três longos anos, a gravidade das manifestações de violência ocorridas tanto no interior, quanto no entorno da escola: jovens eram vitimizados em disputas de gangues; bombas caseiras eram lançadas no pátio da escola; grupos de jovens armados a invadiam em busca de desafetos; o telhado era alvo constante de arremessos de pedras, os banheiros eram danificados, as paredes pichadas, carteiras quebradas; enfim, a escola vivia ameaçada pelas mais diversas expressões de violência.

Nas reuniões de docentes, uma frase se repetia: “isso é o caos”. Mas o que é o caos? Tomo emprestado os conceitos da Física e da Matemática para demonstrar que é a partir da teoria do caos que se explicam sistemas complexos como o movimento, a não linearidade dos fenômenos e a beleza infinita dos fractais (SAVI, 2002). Segundo a mitologia grega, o Caos, o

primeiro deus, foi quem propiciou o surgimento do próprio universo, constituindo-se, portanto, no vazio criador.

Sob a influência do poder criador do caos foi que surgiu a proposta de se tentar mitigar o quadro de insegurança que se instalou na escola. A equipe de profissionais, no final de 2004, elaborou o projeto “Resgatando a Cidadania”, resultado das várias reuniões entre gestores, docentes e discentes. Os objetivos do projeto eram: elevar a autoestima de todos os atores envolvidos na prática educativa, a partir do cuidado de si, do cuidado com o outro e do cuidado com a escola; despertar o interesse dos jovens pelas linguagens artísticas, por meio da vivência com grupos artístico-culturais; desenvolver práticas esportivas e estimular campeonatos interclasse; organizar encontros culturais na escola com apresentações artísticas de grupos de outras comunidades, bem como de grupos formados na escola; realizar oficinas de convivência para cultivar o diálogo; lançar concursos de leitura e de poesia; e promover formação continuada dos professores, facilitadores, voluntários, oficinairos e familiares que atuassem junto aos jovens envolvidos no projeto.

Para tanto, foi necessária a constituição de parcerias, pois somente a equipe educacional era insuficiente na consecução das estratégias previstas no projeto. Assim, foram celebradas parcerias com entidades governamentais e não governamentais, tais como: Fundação de Esporte do Estado (Fundesp), Secretaria da Assistência Social e Cidadania (SASC), Fundação Cultural (FUNDAC), Balé Escola de Teresina, Associação Piauiense de *Hip Hop* e Juventude Periférica, Grupo Coisa de Nêgo, Grupo Maravi, Grupo Bai, Pastoral de Juventude (PJ) e Movimento pela Paz na Periferia (MP3).

Dentre as ações desenvolvidas com o público atendido, destacavam-se as oficinas de dança: *hip hop*, dança do ventre e balé contemporâneo; oficina de grafiteagem; oficinas de convivências, envolvendo a família, em que a pauta priorizava temas como violência, uso de drogas, gravidez na adolescência, relação familiar – cujos encontros eram mediados por profissionais que atuavam nas respectivas áreas –; oficinas de poesia; e práticas esportivas como rodas de capoeira e futebol. O resultado da aprendizagem dos grupos formados nas oficinas era socializado mensalmente – geralmente na última sexta-feira do mês, no turno noite –, cujo evento mobilizava toda a escola, os parceiros e a comunidade. As ações do projeto foram desenvolvidas nos anos de 2005 e 2006. Já nos anos de 2010 e 2011, foi realizada uma pesquisa-intervenção¹ com o objetivo de colaborar com a construção da Cultura de Paz na escola, a qual envolveu alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, equipe

¹ Pesquisa de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará, intitulada “Juventudes, Cultura de Paz e Escola”, de autoria da Doutora Rosa Maria de Almeida Macêdo.

gestora, funcionários e professores. No período da pesquisa, foram realizadas oficinas temáticas, sessões de grupo focal, rodas de conversa e palestras. Entre o período de 2006 e 2010, não há registro na escola de ações ou projetos semelhantes ou afins.

É importante destacar que o Projeto Resgatando a Cidadania estava pautado apenas em concepções práticas, e não obedecia a teorias ou ao rigor dos métodos científicos, contando apenas com a sensibilidade e a boa vontade dos atores que faziam parte dessa experiência, almejando unicamente resolver ou atenuar um problema que angustiava a escola. Mas, mesmo sem saber, baseava-se em princípios teorizados em perspectivas filosóficas e sociológicas, a exemplo do cuidado de si e da construção das identidades moldadas a partir dos territórios sociais de autores como Foucault (1997) e Melucci (2004), respectivamente.

As análises foucaultianas apontam que o eixo central do cuidado de si consiste em estabelecer as conexões entre as identidades e as relações com o outro e com o mundo. Freitas (2009) diz que a educação mobilizada pelo princípio do cuidado de si configura-se como um referencial ativo na experiência da Cultura de Paz, a qual busca superar os automatismos cognitivos, emocionais e culturais que produzem experiências limitadas do mundo. A Educação para a Paz, no âmbito do cuidado de si, visa produzir, portanto, uma experiência singular: a liberdade de criar e de transcender universos mentais que são, eles mesmos, relacionais.

Já Melucci (2004) afirma que a identidade é um processo de constante negociação entre as multiplicidades e as contraditoriedades de elementos que compõem o humano a cada momento, o qual instiga a reconsideração do papel da ação individual dentro da vida social.

Foi a partir dessas práticas, as quais podem ser chamadas de experiências exitosas de Cultura de Paz, que a escola conheceu tempos diferentes, em que os jovens sentiam prazer e orgulho de estar naquele espaço, e isso era demonstrado pelo cuidado em preservar esse bem agora valioso, em planejar e em participar das ações organizadas por e para eles, resultado da tendência natural de delineamento de espaços próprios de interação e de socialização, os quais se transformam em territórios demarcados por linguagens elaboradas a partir de suas identidades. Pois, quando eles encontram na escola a convergência entre suas necessidades, seus desejos, suas aspirações e suas expectativas, tendem a identificá-la como lugar de alto valor para si e para seus pares.

Conforme Martins e Carrano (2011, p. 45), “[...] nos territórios culturais juvenis delineiam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens e que permitem a eles e a elas transformar esses mesmos ambientes, ressignificando-os a partir de suas práticas específicas”. Nesse sentido, os jovens, ao adquirirem o estado de pertencimento e de confiança no território

educacional, apropriam-se deste, transformando-o e potencializando-o por meio de suas manifestações e de suas expressões culturais.

É para esse espaço que retorno para realizar esta pesquisa de mestrado, depois de alguns anos, encontrando nele nova realidade, pois a dinamicidade e a rotatividade de atores são intensas. E isso significa, para mim, reconstruir uma história de desafios e de conquistas que envolvem suor, sentimentos e emoções, cuja memória constitui-se em subsídio para demonstrar que existem outras possibilidades e alternativas quando há disposição para buscá-las, que existem luzes que irradiam esperança e que iluminam novos caminhos e novos ideais para a educação.

É com esse entusiasmo que estudo Cultura de Paz e Mediação de Conflitos, pois acredito que são dispositivos norteadores de práticas transformadoras, caracterizadas como fontes de luz que iluminam o espaço escolar e os atores que nele se encontram, não para destacar os problemas que eles apresentam, mas para valorizar o ser humano, respeitando suas limitações e estimulando suas qualidades e suas potencialidades.

As questões que nortearam a problemática deste trabalho foram as seguintes: que histórico de violências há no âmbito da Unidade Escolar Maria Melo? De que forma os atores que compõem a escola interagem com as práticas de Cultura de Paz? Quais as potencialidades, os limites e as possibilidades de realização de um projeto de mediação de conflitos na escola?

Assim, o objeto de estudo desta pesquisa, planejado a partir da busca por alternativas eficazes de combate às violências que se reproduzem no espaço escolar, constitui-se em: **As manifestações das práticas de violências no espaço da Unidade Escolar Maria Melo no período de 2012 e 2013**. Nesse sentido, ficou definido como **objetivo geral**: analisar as práticas de violência na Unidade Escolar Maria Melo no período em estudo. E como **objetivos específicos**: identificar os tipos de violências praticados na escola; analisar os impactos da violência nas convivências entre os atores escolares; identificar as possibilidades de criação de um programa de mediação de conflitos para períodos posteriores a esta pesquisa.

Visando atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, em razão de esta favorecer uma melhor compreensão acerca das questões pautadas neste trabalho e de promover uma visão holística do fenômeno investigado, levando em consideração a relação de reciprocidade entre os componentes envolvidos.

Entre as modalidades da pesquisa qualitativa, elegi a **pesquisa-ação**, haja vista o compartilhamento do conhecimento entre os participantes do processo, a qual garante aos

participantes-atores a manifestação de suas experiências e expectativas com total liberdade de expressão. Para tanto, foi utilizado como base teórica autores como Abramovay (2006); Adorno (2002); Arnoud e Damascena (1996); Cobalti (1985); Debarbieux (1998); Guimarães (2010); Jares (2002); Macêdo e Bomfim (2007), Marconi e Lakatos (2009), Melucci (2005), Thiollent (1997), dentre outros.

Os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados obtidos durante este estudo foram: aplicação de questionários com dez docentes da escola e dez discentes do oitavo ano, obedecendo à equidade de gênero; análise de documentos – Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar Maria Melo, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrados nos Mapas da Violência dos anos de 2011, 2012 e 2013, dados estatísticos sobre violência escolar correspondente à cidade de Teresina – PI, contidos nos registros da Companhia Independente de Policiamento Escolar (CIPA), ligada ao Comando de Policiamento Comunitário da Polícia Militar do Piauí dos anos de 2011, 2012; realização de três oficinas com os discentes do oitavo ano, as quais serão mais detalhadas no terceiro capítulo, durante a especificação das fases da pesquisa; e revisão bibliográfica.

Dessa forma, este trabalho foi dividido em capítulos nomeados e idealizados a partir de elementos e de personagens da mitologia grega, especialmente daqueles que compõem a narrativa “A caixa de Pandora”, cujas linhas de análise imbricam-se aos temas que nortearam a pesquisa: violência; cultura de paz e mediação de conflitos. Desse modo, não reservei capítulos específicos destinados à revisão de literatura e à exposição, à categorização e à apreciação dos dados obtidos no decorrer da empiria. Em decorrência da sua diversidade temática, esses elementos foram pautados e articulados, obedecendo à ordem de especificidade do tema abordado em cada capítulo.

Este, **O presente de Zeus para os humanos e a luz no fundo da caixa**, apresenta uma visão geral da proposta do trabalho, contextualizada e delimitada no tempo e no espaço, com o respectivo objeto de estudo, os objetivos traçados, o tipo de pesquisa aplicada, os motivos que o inspiraram e os teóricos que o embasaram.

O segundo, **A deusa Bia e as múltiplas concepções de violência**, está subdividido em: **A influência de Bia sobre as Juventudes: violências e potencialidades**; e **Bia abre a caixa de Pandora na escola: dados estatísticos e concepções de professores e de alunos sobre violência escolar** – e discorre sobre o surgimento do mal com o castigo de Zeus contra Prometeu, e aborda as concepções de violência, enfatizando suas várias nuances de análise, focando no envolvimento da juventude com essa prática, a partir de dados estatísticos e das percepções dos participantes da pesquisa sobre o fenômeno e de suas consequências no

espaço escolar.

No terceiro, **O fogo roubado por Prometeu ilumina a pesquisa**, o método utilizado e os caminhos percorridos para obtenção dos dados.

O quarto capítulo, **A cultura de paz mediada por Quíron – a ponte entre Zeus e Prometeu**, com a subdivisão: **A Educação para a Paz: a travessia da ponte** –, estabelece as diretrizes e os princípios da mediação de conflitos no âmbito na educação, baseando-se também nas concepções dos participantes da pesquisa sobre a temática.

E, por fim, em **A luz no fundo da caixa reacende a esperança de um novo amanhã**, as considerações finais acerca das análises dos dados obtidos neste estudo.

2 A DEUSA BIA E AS MÚLTIPLAS CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA

[...] Zeus sentiu-se irado ao ver que o novo brilho que emanava da Terra era o do fogo. Sem poder tirar o conhecimento de como obter o fogo dos homens, arquitetou um outro malefício. E assim, decidiu punir tanto o ladrão quanto os beneficiários. Zeus entrega Prometeu a Hefesto, seu filho, e a seus seguidores, Kratós [o Poder] e **Bia [a Violência]**. Estes o levam para o deserto de Cítia e lá, prendem-no com correntes inquebráveis à parede de um penhasco na montanha caucasiana. E Prometeu, preso à rocha, de pé, sem poder dormir e incapaz de dobrar os joelhos fatigados, tinha seu fígado devorado diariamente por uma águia. Mas como ele era imortal, suas vísceras refaziam-se à noite sendo dilacerado novamente no dia seguinte. Sua tortura deveria durar para toda a eternidade, pois as decisões de Zeus eram irrevogáveis e ele havia profetizado que **seu sofrimento só terminaria quando um homem puro e de bom coração morresse em seu lugar [...]**².

A evolução do homem como ser social está marcada pelas mais diversas formas de violência. A partir dessa afirmação, surgem alguns questionamentos: é possível que a deusa Bia exerça seu fascínio e seu poder sobre a humanidade, tornando-a violenta? Ou a violência é intrínseca à natureza humana? Ou, ainda, é construção individual e coletiva das contingências históricas e culturais?

Alguns entendimentos sinalizam que esse fenômeno está intimamente relacionado à natureza humana; outros sugerem que há a preponderância do meio em que o indivíduo está inserido, cuja influência recai sobre o seu comportamento. Desse modo, para a constituição deste diálogo, foram selecionados alguns autores, como: Michaud (2001), Sirgado (2002), Arendt (2011), entre outros, cujas percepções serão apresentadas a seguir.

Michaud (2001), eminente estudioso da violência, analisa as suas causas relacionando-as a abordagens antropológicas, sociológicas e filosóficas. Sob o ponto de vista antropológico, ele destaca aspectos neurofisiológicos; estabelece relação entre etologia³ e agressividade humana; demonstra a contribuição da antropologia pré-histórica e da psicanálise para compreensão de suas manifestações; e, por fim, apresenta também as psicologias da agressividade. Sob a perspectiva sociológica, ele localiza a violência com vistas à pluralidade de representações sociais, à luz das teorias de L. A. Coser (1982 apud MICHAUD, 2001), E. W. Burgess (1921 apud MICHAUD, 2001), J. Galtung (1964 apud MICHAUD, 2001). E,

² Disponível em: <http://www.salves.com.br/txt_pandora.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013, grifos meus.

³ A etologia apresenta-se sob três nuances: 1- Biológica – que diz respeito ao estudo do comportamento dos animais; 2 – Antropológica – que se refere ao estudo dos costumes humanos como fatos sociais; e 3 – que parte da pesquisa do comportamento humano que estuda a base comportamental inata (como a atávica, as instintivas, etc.).

também, as concepções filosóficas acerca do tema, descrevendo os preceitos filosóficos desde Heráclito de Éfeso até perspectivas mais contemporâneas de autores como Nietzsche (1891 apud MICHAUD, 2001).

No que diz respeito às concepções antropológicas de violência, Michaud (2001) ressalta que a agressividade é uma predisposição “para o ataque e o combate”, a qual se associa a “qualquer comportamento **excessivo e/ou nocivo**”. Ao compará-la com outros fatores – como a combatividade e a irritabilidade –, ele considera que: a combatividade, embora apresente semelhança com a agressividade, aduz a comportamentos “positivos” que sugerem condutas funcionais e adaptativas; e a irritabilidade assinala “[...] precisamente a propriedade do ser vivo de reagir a estímulos.” (MICHAUD, 2001, p. 70-71, grifos meus).

Desse modo, a agressividade está relacionada aos “instintos da vida ou instintos destrutivos”, os mesmos impulsos naturais de animais observados em seu ambiente natural (MICHAUD, 2001, p. 71). É, nessa perspectiva, que ele traz a abordagem etológica como recurso analítico para compreensão do comportamento humano.

No que se refere aos animais, ele argumenta, a partir de suas pesquisas, que só é possível, por exemplo, estimular a agressividade de algumas espécies de cães, através de treinamento adequado, porque existe a “agressividade natural”, a qual funciona como um processo de seleção. No entanto, ele aborda posições lançadas por Lorenz e Tinbergen (apud MICHAUD, 2001, p. 74) respectivamente, as quais ensejam as seguintes proposições: a agressividade é um instinto que ocasionalmente surge sem razão, ou um subinstinto desencadeado por outros fatores como a fome ou a sexualidade? Ele mesmo responde dizendo que:

Parece que tanto ao nível do apetite (necessidade de realizar o instinto) quanto ao das técnicas para satisfazê-lo (desencadeadores, corretivos durante o desenrolar e inibidores), há efetivamente um instinto de agressão. [...] tal instinto tem funções positivas na adaptação e na evolução da espécie. Segundo Lorenz, ao nível filogenético (evolução da espécie) ele tende principalmente a estruturar as relações sociais fazendo-as evoluir para o intercâmbio e a comunicação: é o instinto de vida que organiza as relações dos seres vivos através de seus confrontos. Como sugere D. Van Caneghem, Lorenz revela-se aqui partidário do inato, do dinamismo e da estrutura, próximo de uma tradição que vai de Hegel a Sartre: **uma força inata de confronto estrutura a vida. [...] o mal é bom para alguma coisa.** (MICHAUD, 2001, p. 74, grifos meus).

Nesse sentido, de acordo com esse autor, a agressividade é própria dos animais como também dos humanos. Ele afirma que esse instinto é inerente ao homem e que contribui para

sua sobrevivência, mas destaca que na medida em que foi sendo utilizado como mecanismo de conquista foi tornando-se nocivo, em razão, principalmente, de dois elementos: **a necessidade de dominação do meio ambiente** – fator que estimulou a apropriação de conhecimentos especializados, bem como da engenhosidade e da habilidade do homem para o desenvolvimento de processos tecnológicos, e que como consequência desencadeou dispositivos de destruição e acúmulo de arsenal bélico que podem causar extermínio da própria humanidade; e **a formação de grandes grupos** – pois na proporção em que há a expansão das comunidades, ocorre também o distanciamento entre as pessoas e a possibilidade de equívocos comunicacionais. Desse modo,

[...] a partir do momento em que o homem é um animal desnaturado e conquistador, sua agressividade intra-específica desemboca em todos os estragos que conhecemos. [...] sem deixar de considerar também a [...] importância dos fatores territoriais (que vemos ressurgir na época contemporânea nas questões do urbanismo e do habitat) e das ritualizações da violência. (MICHAUD, 2001, p. 74-84).

Para a antropologia pré-histórica, os avanços obtidos a partir do *Homo habilis* – o qual já vivia em pé por volta de dois milhões de anos atrás e adotava um regime *omnívoros*⁴ e carnívoro –, demonstram a predisposição do homem para evolução e para agressividade. Isso pode ser comprovado com as conquistas do *Homo erectus*, há cerca de 1,7 milhão de anos, o qual dominava o fogo, utilizava instrumentos, estreava os primeiros ritos e caçava tanto animais quanto sua própria espécie. No entanto, foi somente com a revolução do neolítico (de 9.000 a 7.000 a. C.) que a agressividade humana adquiriu aspectos destrutivos:

[...] Quando os homens passaram da coleta e da caça à exploração da natureza e quando, com a invenção do trabalho dos metais, cria-se uma hierarquia social entre guerreiros e agricultores. Mesmo deslocando assim os fatos fatídicos, trata-se ainda de uma questão de inventividade técnica e de recursos instrumentais – cujos primórdios ocorreram bem antes do Neolítico [...]. Diante da evidência da inventividade humana, com o que ela tem de exploradora, de manipuladora, de conquistadora e de agressiva, é preciso abandonar o mito de uma natureza animal desequilibrada e ameaçada pela cultura: o homem é um animal cuja desnaturação é sua própria essência. (MICHAUD, 2001, p. 76).

⁴ Os omnívoros ou onívoros são os animais com capacidade para metabolização de diferentes classes alimentícias, tendo assim uma dieta alimentar menos restrita que a dos carnívoros ou herbívoros. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

Assim, a agressividade do homem “[...] acompanha [historicamente] a conquista, a destruição e a exploração. **Nesse sentido, há violência no próprio âmago da humanidade, que anima suas invenções, suas descobertas e sua produção de cultura.**” (MICHAUD, 2001, p. 75-76, grifos meus). Mas é G. Bataille quem consegue explicar, de forma engenhosa, essa característica do homem (G. BATAILLE apud MICHAUD, 2001, p. 76-77, grifos meus):

O animal humano, que dispõe de instrumentos, corta a continuidade do mundo em objetos que podem ser manipulados e são destinados ao conhecimento. Há aí **uma primeira violência**, fundadora, que o arranca da continuidade e da imediaticidade, que o arranca da natureza e o faz entrar no **excesso e na transgressão**. [...] essa primeira renúncia à animalidade não pára de suscitar a nostalgia de um impossível retorno a ela, que então desemboca numa outra violência, aquela que, na festa, no sacrifício, na crueldade, na orgia guerreira da destruição, procura incessantemente transgredir a humanidade através de outros excessos ainda mais radicais. Em vez de trazê-lo de volta ao animal, **essa segunda violência** afirma ainda mais radicalmente a **natureza excessiva e a potência de desregramento e de transgressão próprias da humanidade, fazendo-a surgir como a única capaz de horror.**

É interessante observar que a antropologia pré-histórica contribui para demonstrar que a agressividade inata do homem não tem equivalência com outras espécies estudadas. Ela corrobora que a inventividade humana aperfeiçoou a violência e a tornou instrumento de poder, de modo a conferir-lhe, em alguns casos, legitimidade, com os inesquecíveis “[...] museus de suplícios que atestam uma imaginação delirante a serviço da produção da dor, do pavor e da morte [...]” (MICHAUD, 2001, p. 77), cujo objetivo primordial é exceder os limites.

Ao tomar como base as abordagens psicológicas e psicanalíticas da agressividade, Michaud (2001) faz as seguintes referências: a) psicologia geral; b) psicologia clínica; c) psicologia social – a primeira destaca as motivações da agressividade a partir da análise comportamental; a segunda aborda as personalidades que apresentam histórico de violência em uma perspectiva clínica; e a terceira enfoca as relações de agressão como processos sociais –; d) psicanálise – apresentando as contribuições de Freud, com suas concepções sobre pulsão⁵, e de pós-freudianos como Melanie Klein (1972), a qual destaca com muita ênfase “[...] a importância das pulsões de morte e de destruição em correlação com a angústia.” (KLEIN, 1972 apud MICHAUD, 2001, p. 83). Assim, Michaud faz uma exposição resumida de cada uma delas:

⁵ Temos alguns exemplos dos trabalhos de Freud sobre pulsões: *As pulsões e seu destino*; *Para além do princípio do prazer* e *Mal-estar na civilização*.

Psicologia geral da agressividade – [...] busca as leis que enunciam correlações entre certos fatores determinados e as condutas agressivas. Em geral, os estudos são experimentais e estatísticos [...];

Psicologia clínica e estatística – As abordagens clínicas sublinham os fatores traumáticos na formação das personalidades agressivas, o papel das frustrações, a importância das separações e das crises do meio familiar, o lugar dos processos de desdobramento ou de construção de uma personalidade paranóica. [...] Por sua vez as pesquisas estatísticas descobrem uma correlação entre auto-agressão suicida e agressão voltada contra outrem, como se uma mesma agressividade pudesse voltar-se seja contra o sujeito seja contra o exterior [...];

Psicologia social – Por sua vez, esta estuda a agressividade e a violência no âmbito das situações de interação [...];

Psicanálise – Freud reconheceu muito cedo a importância da agressividade. Ela não se manifesta apenas na destruição propriamente dita, mas sim nas condutas auto-agressivas, [...] na ambivalência dos sentimentos em que o ódio disputa com o amor, nos sonhos e desejos de morte dos seres próximos, na maldade dos ditos espirituosos e da ironia [...]. Melanie Klein [...] pensa que, desde o início do desenvolvimento da criança, a pulsão de morte é em parte expulsa e voltada para os objetos, dando nascimento ao sadismo, mas que a criança também deve se defender contra a fração da pulsão que não foi exteriorizada e provoca uma angústia intensa. A angústia nasceria, assim, das pulsões agressivas projetadas para o exterior e das que permanecem dentro do aparelho psíquico. (MICHAUD, 2001, p. 77-83, grifos meus).

E, por fim, as concepções de Michaud (2001) sobre as causas da violência sob a ótica sociológica e filosófica. A primeira busca compreender a violência como fenômeno social, a partir, principalmente, das teorias de E. W. Burgess (1921 apud MICHAUD, 2001), L. A. Coser (1982 apud MICHAUD, 2001), sob a perspectiva funcionalista, e de J. Galtung (1964 apud MICHAUD, 2001), sob o ponto de vista sistêmico; a segunda consiste na produção de conceitos, considerando a forma como eles se relacionam com a realidade.

Assim, E. W. Burgess (1921), por meio de suas pesquisas, evidenciou “[...] as funções de renovação dos conflitos e das guerras [...]”, o qual considerava que “[...] os grupos, à medida que se desenvolvem, manifestam uma integração e uma estabilidade crescentes, que lhes permitem maior segurança de funcionamento; mas em compensação é menor sua capacidade de ajustamento ao meio ambiente.” (BURGESS, 1921 apud MICHAUD, 2001, p. 93).

A contribuição de Coser (1982) consistiu em demonstrar a funcionalidade dos conflitos, quais sejam: “[...] funções de integração do grupo, de elaboração de novos valores, de resolução de tensões e criação de novos equilíbrios, de criação e aperfeiçoamento de válvula de escape.” (COSER, 1982 apud MICHAUD, 2001, p. 93). Ele ainda assevera que na mudança social

[...] a violência pode operar como realização de si do indivíduo que entra num grupo. Ela pode atuar como sinal de perigo e, sobretudo, é regularmente um meio de resolver bem conflitos e problemas – os motins violentos e até mesmo o terrorismo são meios de obrigar a levar em conta as reivindicações de grupos marginais e de conseguir ganhos significativos. (COSER, 1982 apud MICHAUD, 2001, p. 93).

Para Galtung (1964), a violência é resultado da incoerência das posições ocupadas hierarquicamente por determinados grupos:

Se considerarmos que num sistema social os indivíduos ocupam posições hierarquizadas sobre diversas dimensões – como o nível de renda, de educação, a influência, o poder político, a escala profissional –, a violência decorreria dos indivíduos cujas posições nessas diferentes dimensões não são coerentes. Quando, por exemplo, as pessoas que obtiveram um elevado grau de educação não podem conseguir nem posições profissionais nem renda correspondente, são capazes de formar uma categoria revoltada. (GALTUNG, 1964 apud MICHAUD, 2001, p. 95).

Na visão de Galtung (1964), apenas haveria estabilidade em sociedades cujas dimensões de desigualdades sociais são reduzidas, ou em que haja pluralidade de oportunidades que favoreçam o equilíbrio entre os grupos existentes (GALTUNG, 1964 apud MICHAUD, 2001).

No que concerne às concepções filosóficas da violência, Michaud (2001) afirma que desde a origem da filosofia a temática da violência já era abordada. No século V a. C., Heráclito de Éfeso, filósofo pré-socrático, enfatiza “[...] a natureza antagônica do Ser atravessado e animado pelo conflito.” (HERÁCLITO DE ÉFESO apud MICHAUD, 2001). Para construir os pressupostos para sua teoria, ele faz menção às ontologias da violência e às filosofias da reciprocidade. Assim, a primeira, cuja investigação concentra-se no estado natural do Ser, ou seja, na natureza das coisas, discorre sobre: o Ser e a negatividade e as filosofias da vida.

A concepção **O Ser e a negatividade** tem em Hegel seu principal precursor, o qual afirma que quando se identifica o Ser como sujeito passível de contradição e de negatividade, admite-se que a violência revela-se em sua própria essência, cujas manifestações podem ser percebidas por meio da dor e do dilaceramento. Para Hegel (1965 apud MICHAUD, 2001, p. 103):

O Ser [...] é sujeito: ele só se torna efetivo, só se realiza no momento de seu desenvolvimento; tal movimento não se dá sem dor nem dilaceramento. A vida, o desenvolvimento da natureza e do espírito, a história são a manifestação do Ser e essa manifestação exige ‘a seriedade, a dor, a

paciência e o trabalho do negativo' [...]. A morte, as guerras, as lutas entre indivíduos ou civilizações são os meios dessa manifestação [...].

Hegel (1965 apud MICHAUD, 2001) também exerceu influência sobre **As filosofias da vida**, pois elas consideram a violência imbricada nos processos de pertencimento e de afirmação do indivíduo ao seu meio, como resultado tanto das consequências geradas pelas agressões sofridas por ele nesse meio quanto pelas disputas e rivalidades motivadas por seus competidores. Desse modo, a violência “[...] está no princípio da vida e da evolução concebida como luta pela vida e seleção dos mais capazes. O Ser é vida e a vida não ocorre sem confronto e dilaceramento.” (MICHAUD, 2001, p. 104).

A filosofia de Nietzsche (1891) também faz alusão à vida e à violência, em oposição ao evolucionismo darwinista. Ele diz que não concebe a vida como instrumento de arbítrio dos mais fortes, mas, sim, como “vontade de potência”, em que os mais fracos, numerosos e organizados, sujeitam os mais fortes “[...] através do processo de domesticação da civilização que termina com o niilismo”. Desse modo, Nietzsche desmembra a força da violência, uma vez que elas podem assumir perspectivas diferentes, contrariando a concepção evolucionista que as consideram indissociáveis para a “afirmação natural da vida.” (NIETZSCHE, 1891, 1908 apud MICHAUD, 2001, p. 104):

[...] Antidarwinista, Nietzsche percebe a civilização como domesticação dos mais fortes e em seu *Zaratustra* (1891) e no *Ecce Homo* (1908) invoca o advento do além-do-homem com seu amor pelo risco e pelos perigos redescobertos, com sua afirmação superior da vida, com sua vontade de potência. Nessa perspectiva nietzschiana, a força e a violência não podem mais ser consideradas juntas, como quando o evolucionismo vê nelas afirmação natural da vida. Doravante é preciso distinguir entre a força repressiva, domesticadora, a dos fracos e dos homens do ressentimento, e a força dos fortes, a força afirmativa. No próprio interior da violência produz-se então uma separação entre uma violência boa e uma outra pervertida, desfigurada, travestida porque voltada contra a vida.

Outra abordagem importante é a **Filosofia da reciprocidade**, a qual considera a violência sob o ponto de vista da intersubjetividade e da relação com outrem. Para essa análise, Michaud (2001) destaca filósofos como Hegel (1965), Sartre (1943) e Girard (1972).

Para Hegel (1965), em *Fenomenologia do espírito*, o alcance da consciência de si é antecedido pela experiência prática do desejo, cujo objeto é outra consciência que se transforma em “[...] uma fonte de confronto e de violência entre duas consciências que se desejam e se reificam mutuamente.” (HEGEL, 1965 apud MICHAUD, 2001, p. 106-107).

Desse modo, Hegel (1965), defende que:

[...] o eu subjetivo é inicialmente apenas uma consciência imediata vazia. Ela precisa se desenvolver e adquirir um conteúdo, estabelecendo uma relação com algo exterior, através do desejo que nega as realidades independentes apropriando-se delas e, principalmente, consumindo-as: a consciência se coloca então através da supressão do que é outro. (HEGEL, 1965 apud MICHAUD, 2001, p. 106-107).

No entendimento de Sartre (1943), o qual coaduna com o pensamento hegeliano quando este diz que a consciência necessita de outra que a reconheça; o outro, no entanto, remete a uma relação essencialmente perigosa e ameaçadora:

[...] outrem é caracterizado como aquele que transcende minha transcendência, aquele que me dá uma natureza apreendendo-me como objeto no mundo, aquele que me petrifica, aquele também que pode ver o mundo segundo sua própria perspectiva: em suma, ‘outrem é aquele que me rouba o mundo’ ou através do qual ‘a situação me escapa’ [...], ‘ser visto me constitui como um ser sem defesa, para uma liberdade que não é minha liberdade. [...] Estou em perigo. E esse perigo não é um acidente, mas a estrutura permanente de meu ser para outrem’. [...] Diante dessa transcendência que me transcende, posso ou procurar captar, fazer minha a liberdade de outrem no amor, na linguagem, na atitude masoquista, ou tentar transcender essa própria transcendência, isto é, transformar outrem em objeto através da indiferença, do desejo, do ódio, do sadismo. De todo modo, a situação será sempre conflituosa porque outrem está em relação a mim em situação de reciprocidade. Em outras palavras, ‘o conflito é o sentido original de ser-para-outrem’. [...] **A violência se encontra no âmago da intersubjetividade porque a relação com outrem é relação com o mesmo e com o duplo, com o *alter ego*.** (SARTRE, 1943 apud MICHAUD, 2001, p. 108, grifos meus).

De acordo com Girard (1972), cuja tese precípua consiste em afirmar que o ser humano está substancialmente marcado por um desejo mimético, ou seja, um desejo de imitação que se instala quando não se sabe o que desejar, voltando-se, desse modo, para modelos de outros, que possibilitam iluminar os labirintos escuros da dúvida e da incerteza. Fator que se posiciona no âmago de um circuito de competições e de rivalidades caracterizadas por soluções sacrificiais, em detrimento de si e de seus pares.

No entanto, o papel do sacrifício é mitigar a violência e obstar a eclosão de conflitos decorrentes dessas rivalidades. Assim, paradoxalmente, elege-se uma vítima arbitrariamente, cuja eliminação harmoniza o grupo e conquista a condição de sagrado. Esse indivíduo é denominado por Girard (1972) de “bode expiatório”, um inocente que concentra para si o ódio do universo (GIRARD, 1972 apud MICHAUD, 2001, p. 109). A partir dessa teoria dos

sacrifícios e dos ritos, ele defende que:

A violência do desejo mimético não tem freio, por princípio: ela abre uma série louca de vinganças sem fim. A função do sacrifício é desviar essa violência sobre uma vítima, um bode expiatório que a canaliza. **É nesse sentido que dir-se-á que a violência é fundadora: ela se encontra no princípio do rito constitutivo do social.** As condutas rituais e sacrificiais enganam a violência, lhe dão o troco voltando-a para outros objetos, para vítimas substitutas. Assim, a violência inevitável da rivalidade dos desejos é impedida de eclodir. Nas sociedades desenvolvidas, é o sistema judiciário que assume o lugar do rito e do sacrifício; ele organiza, limita e ao mesmo tempo dissimula a vingança por baixo de seus funcionamentos racionais e imparciais. Essas concepções de violência como estrutura da intersubjetividade são indissociáveis de sociedades concorrenciais como as sociedades modernas, onde os indivíduos se medem, competem e tentam ser reconhecidos pelos outros na impossibilidade de saberem quem são e de terem uma natureza determinada. (GIRARD, 1972 apud MICHAUD, 2001, p. 109, grifos meus).

Michaud (2001), ao concluir o diálogo com os autores citados acima, os quais fundamentam as concepções antropológicas, sociológicas e psicológicas sobre a relação humana com a violência, adverte que essas abordagens edificam e “[...] organizam as representações do mundo, [...] põem em movimento determinados comportamentos e servem para legitimar ou para condenar [...]” determinadas condutas ou atuações (MICHAUD, 2001, p. 110).

Já Sirgado (2002 apud SANTOS, 2002, p. 13) diz que alguns elementos induzem o imaginário social à percepção de que a violência é “[...] a manifestação de forças impulsivas emergindo dos estratos mais profundos da natureza humana ou de forças compulsivas de uma ‘razão louca’, ambas [...] como expressão da irracionalidade”. Os elementos destacados pelo autor são:

O **excesso**, seja em razão da intensidade do fenômeno, [...] seja em razão da desproporção existente entre a ação e os seus objetivos. A **irracionalidade** da ação violenta, ou seja, a inexistência de razões que a expliquem [...]. A sensação de **perda de controle** das consequências dos atos violentos, em especial os que desencadeiam a ‘escalada da violência’. [...] Esse conjunto de elementos mostra claramente que o termo violência não denota um atributo próprio de certos fenômenos, mas uma qualidade atribuída a eles pelos homens, o que varia em função das diferenças culturais e das épocas. (SIRGADO apud SANTOS, 2002, p. 12, grifos meus).

Para esse autor, o excesso, dentre os três elementos acima citados, pela própria ideia de “turbulência”, de “força desenfreada”, é o que melhor exprime a “qualidade dos fenômenos ditos violentos” e o que impulsiona os outros dois – a irracionalidade e a perda de controle –,

levando à sensação generalizada de caos social e moral. Ele adverte que a representação daquele não consiste na proporção física da ação, mas na “[...] falta de limites do autor do ato, reveladora de ‘uma vontade de poder’ consciente ou inconsciente”. Ele acrescenta ainda que nada parece ser capaz de saciar ou de deter essa vontade de poder: “Nem os direitos mais elementares do outro, nem o sofrimento das vítimas, nem mesmo as possíveis consequências penais do ato. É o excesso como fim em si mesmo.” (SIRGADO, 2002 apud SANTOS, 2002, p. 12-13).

Sirgado (2002), porém, diz que o entendimento constituído no imaginário coletivo de que a violência é responsável pelo caos social e moral é “inadequado para explicar tal fenômeno”. Ele justifica:

Com efeito, no pensamento grego, do qual o pensamento ocidental é herdeiro, o **caos** não é a desordem, mas o estado que precedeu o surgimento do *cosmos*: universo, e ao mesmo tempo, **da ordem (*dikè*) e da desordem ou excesso (*ubris*)**. (SIRGADO, 2002 apud SANTOS, 2002, p. 15, grifos meus).

Nesse sentido, pode ser retificado que o equívoco consiste em estabelecer a oposição entre *dikè* e *ubris*, fato que levou os herdeiros ocidentais desse pensamento a associar as ideias de ordem, limite e lei com a de racionalidade; e de firmar identidade entre desordem, excesso e violência com o conceito de “irracionalidade”. No entanto, de acordo com o autor, a prevalência dessa concepção é perigosa porque exclui a violência do âmbito do humano:

Se a violência é irracional, não é por ser obra de um ser desprovido de razão, mas por ser, paradoxalmente, o produto de uma razão perigosamente racional, como o mostra a história dos fundamentalismos, das tiranias e dos fascismos. Enquanto qualidade dos atos humanos, a violência implica *racionalidade* e *intencionalidade*. Sem esta não há responsabilidade, sem aquela não há ato humano. Em ambos os casos não há como falar em violência. Nada mais equivocado que destituir os atos violentos do seu estatuto de atos *humanos*. Que há de mais humano e, ao mesmo tempo, de mais trágico do que o homem pretender ser, como ‘os deuses’, senhor da vida e da morte? Que há de mais humano [...] do que o homem querer estar acima da lei, ato cultural fundante da sociabilidade humana, se ele é o seu autor? T tamanha pretensão é impensável na ordem da natureza, física e biológica, na qual o curso dos acontecimentos escapa aos seus agentes; mas é perfeitamente pensável na ordem da cultura, na qual o homem faz a história. (SIRGADO, 2002 apud SANTOS, 2002, p. 14, grifos do autor).

Desse modo, Sirgado (2002 apud SANTOS, 2002, p. 15) afirma que os atos violentos não são apenas ligados à natureza humana, mas ao histórico social da humanidade, pois,

mesmo nas suas formas mais arcaicas de manifestação, eles evidenciam a composição dramática do mundo profano, “[...] mundo dos homens, mundo da lei e da transgressão, da ordem e da desordem [...]”, cuja tradução revela rituais constituídos ao longo de sua existência:

Na medida em que a violência tem a ver com a violação dos limites estabelecidos pela sociedade, ela é um problema de ordem social de duas maneiras: como fator desestabilizador e como questionamento dessa ordem. Se toda ordem social constitui um determinado modo de ordenamento das relações sociais de uma determinada sociedade, a violência, enquanto violação dos limites definidos por esse ordenamento, representa um fator permanente de desestabilização. Por esse mesmo motivo, se a legitimidade de uma determinada ordem social retira a razão à violência, a sua ilegitimidade – seja por negação do estado de direito, seja pelo descumprimento de suas exigências –, acaba dando-lhe razão, o que torna mais difícil a sua eliminação da vida em sociedade. (SIRGADO, 2002 apud SANTOS, 2002, p. 15).

Arendt (2011, p. 86) também discorre sobre o tema e diz que a violência é parte essencial da natureza humana e que é na coletividade que ela se torna mais sedutora e perigosa, além de adquirir mais visibilidade, força e poder. Ela acrescenta que para fazer parte de um grupo expressamente violento é exigido que cada membro “[...] cometa uma ação irrevogável a fim de destruir suas pontes com a sociedade respeitável”. Nesse sentido, a morte representa o mais potente dos niveladores, ao ser “[...] confrontada coletivamente na ação, [...] algo de que raramente estamos conscientes, ou seja, a [...] própria morte é acompanhada da imortalidade potencial do grupo”. É como se a imortalidade do bando fosse alimentada pela morte de seus participantes, estimulando sua “expansão”, cujo desenvolvimento ocorre “na prática da violência” (ARENDR, 2011, p. 87).

Como pode ser observado, há variados entendimentos antropológicos, filosóficos e sociológicos acerca da relação da violência com os humanos, mas alguns convergem no sentido de afirmar que a violência é realmente própria da natureza do homem. No entanto, a mitologia grega traz várias passagens demonstrando que os deuses manipulam os humanos conforme suas vontades, lançando sobre eles suas características, tensões e habilidades. É, portanto, a partir dessa liturgia de concepções do homem como ser passível de sofrer e de praticar a diversidade infinita de ações, sensações e emoções que analisaremos, a seguir, os atores que mais se identificam com determinados elementos que simbolizam força, poder e visibilidade, e cuja fase da vida está intimamente ligada ao excesso e à transgressão: a juventude.

2.1 A influência de Bia sobre as Juventudes: violências e potencialidades

Para falar de juventude, é necessário adentrar numa arena semântica complexa, em razão das variações sofridas pelo termo e das diferentes formas de interpretá-lo. Essas concepções dependem do modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse período expressivo da vida, do momento histórico e dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Diógenes (1997, p. 10-11) afirma que essa fase da vida humana é uma criação da modernidade e somente a partir do século XX é que apresenta contornos conceituais mais nítidos. A autora destaca que a juventude é “[...] tecida no ‘turbilhão do tráfego’ das grandes cidades, [...] cujo movimento é a sua marca e a inovação o seu signo”; acrescenta dizendo que a juventude “[...] ‘protagoniza’ os espetáculos urbanos, ‘esteticiza’ as imagens e difunde a versatilidade e liberdade dos movimentos como um modo de ser ‘moderno’”.

Melucci (1997, p. 35), ao utilizar a categoria “tempo” para delinear a transitoriedade dessa fase e as peculiaridades da juventude, considera que alguns fatores são essenciais para nortear escolhas e comportamentos em um contexto contemporâneo complexo, a exemplo dos “[...] fatores cognitivos, emocionais e motivacionais, os quais governam o modo como o indivíduo organiza o seu ‘estar na terra’”. Ele também destaca a influência que as expressões culturais exercem sobre a juventude:

Na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural. Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança, todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para se tornarem conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida [...]. Nesse sentido, a adolescência parece estender-se acima das definições em termos de idade e começa a coincidir com a suspensão de um compromisso estável, com um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura. Estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros. (MELUCCI, 1997, p. 35).

Outro fator interessante observado pelo autor é a multiplicidade de atuações experimentadas pelos jovens. Por meio de linguagens próprias, eles criam possibilidades que transcendem aos limites da criatividade e desafiam a realidade previsível:

[...] Ser jovem parece significar plenitude como o oposto de vazio, possibilidades amplas, saturação de presença. A vida social é hoje dividida em múltiplas zonas de experiência, cada qual caracterizada por formas específicas de relacionamento, linguagem e regras. Complexidade e diferenciação parecem abrir o campo do possível a tal ponto que a capacidade individual para empreender ações não se mostra à altura das potencialidades da situação. Esse excesso de possibilidades, que nossa cultura engendra, amplia o limite do imaginário e incorpora ao horizonte simbólico regiões inteiras de experiência que foram previamente determinadas por fatores biológicos, físicos ou materiais. Nesse sentido, a experiência é cada vez menos uma realidade transmitida e cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para se ‘ter’ e mais algo para se ‘fazer’. (MELUCCI, 1997, p. 36).

Partindo dessa mesma linha de raciocínio, Canevacci (2005) também propõe a sua concepção do conceito de jovem, com base em sua proposição “jovens intermináveis”, em que a própria percepção biológica e sociológica do ser jovem é subvertida. Ele declara que no contexto do transculturalismo, que impõe a fragmentação, o hibridismo, o “[...] consumo panoramático e as comunicações mass-midiática [...]”, produz-se a expansão do conceito de jovem, alterando “[...] as categorias que fixavam faixas etárias definidas e claras passagens geracionais”. Assim, ele assegura que:

Cada jovem, ou melhor, cada ser humano, cada indivíduo pode perceber sua própria condição de jovem como não-terminada e inclusive não-terminável. Por isso, assiste-se a um conjunto de atitudes que caracterizam de modo absolutamente único nossa era: *as dilatações juvenis*. O dilatar-se da autopercepção enquanto jovem sem limites de idade definidos objetivos dissolve as barreiras tradicionais, tanto sociológicas quanto biológicas. Morrem as faixas etárias, morre o trabalho, morre o corpo natural, desmorona a demografia, multiplicam-se as identidades móveis e nômades. E nasce a antropologia da juventude. (CANEVACCI, 2005, p. 29).

Abramo (1997, p. 79) ressalta que a juventude, como categoria de análise da sociologia funcionalista, constitui-se como:

[...] momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, por meio da aquisição de elementos apropriados da ‘cultura’ e da assunção de papéis adultos. É, assim, o momento crucial no qual o indivíduo se prepara para se constituir plenamente como sujeito social, livre, integrando-se à sociedade e podendo desempenhar os papéis para os quais se tornou apto pela interiorização dos seus valores, normas e comportamentos. Por isso mesmo é um momento crucial para a continuidade social: é nessa oportunidade que a integração do indivíduo se efetiva ou não, trazendo consequências para ele próprio e para a manutenção da coesão social.

Foi a partir de concepções como as anteriormente descritas que, atualmente, adota-se predominantemente o termo **juventudes** para designar as diversas maneiras de ser jovem, considerando sua heterogeneidade e suas especificidades relacionadas às questões sociais, de gênero, de etnia e de classe, em substituição à **juventude**, no singular, por este representar uma noção estática, limitada, homogênea e universalizante. As juventudes constituem-se, portanto, como fenômeno sociocultural inserido em uma sociedade caracterizada pela dinamicidade, pela complexidade e pela multiplicidade.

Em razão dessa evolução conceitual, já vigora no Brasil o alargamento da faixa etária correspondente a esse intervalo entre a infância e a fase adulta – antes prevista entre 15 e 24 anos –, por meio da Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Dessa forma, são consideradas jovens as pessoas de 15 a 29 anos de idade, ressalvadas as três subdivisões pautadas pelo Conselho Nacional de Juventude, extraídas do Documento Base da Conferência Nacional de Juventude de 2008, estabelecidas da seguinte forma: pessoas de 15 a 17 anos são adolescentes-jovens; de 18 a 24 anos são jovens-jovens; e de 25 a 29 anos são jovens-adultos.

Apesar dos avanços obtidos, concepções negativas a respeito do ser jovem ainda são muito presentes. Historicamente, atribuiu-se aos jovens comportamentos focados na delinquência, no uso indevido de drogas e na violência. Assim, são vistos pela sociedade como um “problema” que precisa ser enfrentado pelo Estado. Esse modelo é alicerçado em estatísticas que demonstram o envolvimento deles em situações de violência, com índices cada vez mais crescentes.

Coadunando com esse entendimento, Abramo, ao discorrer sobre a tematização social da juventude no Brasil, faz as seguintes considerações:

A tematização da juventude pela ótica do ‘**problema social**’ é histórica e já foi assinalada por muitos autores: a juventude só se torna objeto de atenção quando representa ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social [...], seja porque um grupo ou movimento juvenil propõem ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameaça romper com a transmissão da herança cultural. (ABRAMO, 1997, p. 79, grifos meus).

Os dados obtidos no Mapa da Violência 2011, com o tema “Os jovens do Brasil”, de Julio Jacobo Waiselfisz, ilustram essa perspectiva, destacando as variações relativas a cada ano. Essa pesquisa revelou que a taxa de homicídio entre pessoas de 15 a 24 anos subiu de 30 mortes por 100 mil jovens, em 1998, para 52,9 em 2008. Nesse período, o número total de

homicídios registrados no país cresceu 17,8%, ao passar de 41,9 mil para 50,1 mil. O estudo aponta que as taxas mais elevadas, acima de 60 homicídios em cada grupo de 100 mil jovens, estão na faixa dos 19 aos 23 anos de idade. Esses números incluem o Brasil na sexta posição do *ranking* de homicídios entre jovens. El Salvador assume a primeira colocação com 105,6 mortes violentas, em cada grupo de 100 mil jovens. Em seguida, vêm as Ilhas Virgens com 86,2; a Venezuela com 80,4; a Colômbia com 66,1; e a Guatemala com 60,6 (WAISELFISZ, 2011).

Como pode ser notado nos dados desse período, é na faixa etária entre 19 e 23 anos que as taxas de homicídios atingem sua máxima expressão. Outro fator que chama a atenção, por ser um dado contraditório, é o significativo aumento de 17,8%, que representa um total de 137 vítimas diárias, já que em anos anteriores à pesquisa foram apresentadas propostas positivas pelo governo, como, por exemplo, a política nacional de desarmamento, estrategicamente organizada, com vistas ao enfrentamento da violência. Com isso, esses dados revelam-se como fontes profícuas para análise dos fatores que resultam na realidade de produção e reprodução das violências urbanas, pois embora existam propostas, planos e financiamentos que visam à redução dessas taxas, elas continuam a crescer assustadoramente.

Já o **Mapa da Violência 2012**, além dos dados da violência no país, expressa em seu texto afirmações relevantes, ao declarar que a juventude está associada à violência e que os fatores relativos à eclosão dessa violência juvenil já são considerados permanentes e progressivos na modernidade:

[...] situações que nos remetem a complexos problemas determinantes da eclosão da violência juvenil no país, aparecem, tanto na mídia como em boa parte da bibliografia, como uma constante de nossa modernidade, consequência quase natural de um fenômeno denominado ‘juventude’, como se o termo juventude estivesse inexorável e indissolavelmente associado à violência. Assim, violência juvenil começa a aparecer como uma categoria autoexplicativa quase universal e natural de nossa cultura globalizada [...]. (WAISELFISZ, 2012, p. 79).

Outro fator também constatado neste estudo, **Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil**, diz respeito à questão racial da violência registrada no país, entre os anos 2002 e 2010, em que os homicídios entre os jovens negros são, proporcionalmente, duas vezes e meia maior do que entre os jovens brancos. Em 2010, o índice de mortes violentas de jovens negros foi de 72, para cada 100 mil habitantes; enquanto que entre os jovens brancos o índice foi de 28,3 por 100 mil habitantes.

De acordo com essa pesquisa, o Nordeste se destaca nas taxas de homicídio contra

negros, com um dado alarmante para os estados de Alagoas e Paraíba, pois eles apresentam em 2010, estimativa de 20 vezes mais mortes de jovens negros, quando comparados aos índices de vítimas brancas em relação ao ano de 2002 (WAISELFISZ, 2012). Dito isso, problematizo: que fatores estruturais e conjunturais contribuem para essa realidade?

Já o **Mapa da Violência 2013**, que registrou o número de mortes por armas de fogo, esclarece que um dos fatores que contribui para o expressivo índice de homicídios é a grande quantidade de armas ainda disponíveis no país. Segundo as estimativas realizadas na última década, há um arsenal de mais de 15 milhões de armas de fogo no Brasil. Desse total, apenas 6,8 milhões são registradas, e 3,8 milhões encontram-se nas mãos de criminosos.

Assim, conforme o Subsistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, “[...] o volume desse arsenal guarda correspondência com a mortalidade que origina [...]” e, a exemplo das pesquisas anteriores, continua apresentando os jovens como os sujeitos mais afetados por esta incidência:

Os registros do SIM permitem verificar que, entre 1980 e 2010, perto de 800 mil cidadãos morreram por disparos de algum tipo de arma de fogo (AF). Nesse período, as vítimas passam de 8.710 no ano de 1980 para 38.892 em 2010, um crescimento de 346,5%. Temos de considerar que, nesse intervalo, a população do país cresceu 60,3%. Mesmo assim, o saldo líquido do crescimento da mortalidade por armas de fogo, descontando o aumento populacional, ainda impressiona [...]. Entre os jovens de 15 a 29 anos esse crescimento foi ainda maior: passou de 4.415 óbitos em 1980 para 22.694 em 2010: 414% nos 31 anos entre essas datas. (WAISELFISZ, 2013, p. 8).

Segundo esses dados, foram mortas exatamente 38.892 pessoas em 2010, vítimas de arma de fogo, número que sobrepuja os índices registrados em 2000, com 34.958 mortes. Em termos percentuais, o aumento corresponde a 11,25%, incluindo-se acidentes, suicídios, homicídios e outras causas indeterminadas.

É importante ressaltar que, simultaneamente a esse contexto, aconteciam as já mencionadas campanhas de desarmamento, com ênfase para o ano de 2005, ocasião do referendo realizado no Brasil sobre a proibição do comércio de armas de fogo e munições, oportunidade em que foram retiradas de circulação cerca de meio milhão de armas, chegando, atualmente, de acordo com dados oficiais do Ministério da Justiça, a um total de 618.673 armas de fogo.

A partir da análise desses registros, fica evidente que não há vinculação entre o número de mortes e o total de armas legalmente mantidas pela sociedade brasileira. Caso houvesse relação entre eles, esses índices já teriam diminuído consideravelmente. Isso ocorre

porque as leis restritivas à posse e ao porte de armas são obedecidas apenas pelas pessoas de bem, ou seja, geralmente nos casos de homicídio por arma de fogo, quem puxa o gatilho são os criminosos habituais e não o cidadão cumpridor de seus deveres.

E para confirmar os dados já demonstrados nas pesquisas anteriores – de 2011 e 2012 –, o Mapa da Violência de 2013 também traz os jovens como as principais vítimas desse processo devastador. Nesse cenário, a faixa etária entre 15 e 29 anos é a que mais se destaca, com uma taxa que passou de 4.415 óbitos em 1980 para 22.694 em 2010, resultando em um percentual de 414% nos últimos 31 anos. Ratificando, assim, o envolvimento dos jovens no contexto da violência.

Assim, é possível inferir que não são apenas elementos conjunturais que vêm determinando a violência ao longo desses anos como o tráfico de armas, tráfico de drogas, problemas na segurança pública, dentre outros. Os elementos que mais determinam essa situação emergem do próprio sistema capitalista neoliberal, o qual promove a precarização das políticas públicas, a privatização de serviços essenciais de atendimento aos Direitos Humanos como educação, saúde, e segurança – a exemplo do envolvimento de policiais em grupos caracterizados como milícias, os quais desvirtuam condições institucionais públicas para atendimentos de interesses privados. É, portanto, a partir dessa lógica capitalista da sociedade de consumo propagado pelas grandes mídias que o jovem torna-se refém, cuja consequência mais perversa é a sua adesão às práticas delituosas. Segundo Marques (1997, p. 67), “[...] o apelo ao consumo, estimulado pela indústria cultural, colabora para que esses jovens entrem [...] no mundo da droga e da criminalidade. Compartilhando desse entendimento, Melo e Assis (2013) enfatizam que:

[...] o crime praticado pelo desejo de consumo, motivado pela busca de distinção e pertencimento a determinados grupos, pode ter seu ponto de partida em um processo de socialização dos indivíduos que contém, em seu cerne, elementos derivados das produções que estimulam regularmente práticas de consumo, naturalizando-as como meio para exercer sua humanidade no mundo capitalista. (MELO; ASSIS, 2013, p. 126).

No entanto, existem outras percepções acerca das juventudes. De acordo com Diógenes (1997), a partir dos anos 1980, com a ampliação da esfera pública, houve um avanço paralelo – quando comparado aos índices negativos da violência envolvendo os jovens –, da participação das juventudes em movimentos de expressão e de produção cultural. Heller (1988, p. 235 apud DIÓGENES, 1997, p. 10-11) também destaca a importância dos jovens

para as três gerações culturais, pós-Segunda Guerra Mundial, denominadas pela autora de “geração existencialista, geração da alienação e geração pós-moderna”, conforme pode ser observado a seguir:

A **primeira geração**, do final da segunda guerra até a década de 1950, tem como marca a ‘rebelião da subjetividade contra a ossificação das formas de vida burguesa’. A idéia básica era a de que a ‘liberdade tinha de se politizar. Essa ‘geração cultural’, de inspiração ‘sartriana’, atinge de forma mais visível apenas os jovens da Europa Ocidental. A **segunda geração** tem seu período mais expressivo no início dos anos 60; atinge o apogeu em 68 e expande-se até os anos 70. ‘Sua experiência de formação se originou no boom econômico do pós-guerra e da conseqüente ampliação das possibilidades sociais’. Ela parte da ‘desesperança’, rebela-se com a ideologia da abundância, com a complacência entre progresso industrial e opulência, uma vez que exigia para si o sentido e o significado da vida. [...] A **terceira geração**, definição que permite entender fenômenos mais atuais da juventude, tem início nos anos 80, ‘tanto no sentido de continuação como de inversão de signos dos movimentos anteriores’. O pós-modernismo, como movimento cultural (não como ideologia, teoria ou programa), tem uma mensagem suficientemente simples: [...] O pós-modernismo permite todo tipo de rebelião. (HELLER, 1988, p. 235 apud DIÓGENES, 1997, p. 10-11, grifos meus).

Quapper (2001 apud CLEMENTE, 2011, p. 13) também traz quatro diferentes visões sobre as juventudes, que podem ser assim compreendidas:

A primeira apresenta um caráter clássico, onde os jovens são inseridos numa mesma faixa etária, ou seja, todos vivenciam a juventude de forma homogênea. A segunda acrescenta uma nova variável, onde os mesmos estão em uma fase transitória para o mundo adulto, isto é, não possuem o seu papel definido, ora possuindo atitudes infantis ora atitudes maduras. Já a terceira versão entende juventude como um conjunto de experiências vivenciadas pelos mesmos, ou seja, seria um estado de vitalidade, não sendo definido por marcos etários. E, por último, uma corrente crê que a juventude nada mais é do que o grupo que irá assumir a função dos adultos na sociedade, mas com características próprias [...].

Nesse sentido, há diferentes teorias acerca das juventudes. Algumas trazem a marca da rebeldia como característica indissociável dessa fase, revelando rupturas, crises e conflitos entre gerações; outras afirmam que a juventude não rompe completamente com a cultura de outras gerações, tendo em vista que aquela irá assumir a função social dos adultos na sociedade, embora com as devidas particularidades, denunciando a reprodução social como elemento fundamental da reprodução de classes. A cultura juvenil representa, portanto, alternativas para os problemas compartilhados pelos jovens, com manifestações de capacidade de resistência para conquistar e criar espaços culturais (PAIS, 1993).

Diante disso, é necessário localizarmos as juventudes nesse cenário pós-moderno. Para Diógenes (1998, p. 103):

[...] pode-se identificar microespaços de expressão de comportamentos, de estilos em que ‘todo tipo de rebelião é permitida’, sem que nenhuma causa específica tenha que ser claramente acordada e revelada. Há uma fragmentação de ‘rebeliões’, territorializadas, limitadas a espaços restritos de reconhecimento e identificação. [...] É assim que dentro do cenário urbano, a rebeldia juvenil revela códigos de ordenação, apropriação e exclusão social que atravessam a cidade. [...] Desse modo, **a juventude** se anuncia como vitrine das tensões sociais, como campo catalisador e enunciador dos novos desafios que deverão ser enfrentados [...]. (DIÓGENES, 1998, p. 103, grifo meu).

Segundo a autora (1998, p. 104), a partir dos anos 1990, um aspecto expressivo das práticas juvenis é a formação de turmas com o objetivo “[...] de marcar uma presença impactante no cenário social”, contexto que se estende aos nossos dias. A autora ressalta que, principalmente nas grandes cidades brasileiras, a atuação dos jovens tem se concretizado a partir de dois diferentes “[...] campos de manifestação”: um, por meio da arte, com formação de movimentos culturais em que “[...] a dança, a música, o esporte ou as artes gráficas” são suas marcas de destaque; e o outro, com formação de grupos, “[...] identificados como gangues”, que adotam as “[...] práticas coletivas de violência” como forma de expressão social (DIÓGENES, 1998, p. 104).

Nesse campo de afirmação de identidades e de demarcação de território, cujas consequências podem ser sentidas e percebidas em seus domínios de atuação como agentes que desempenham ações, aspirações e desejos, é que a escola é iluminada como espaço de socialização e de expressão cultural, como também reflexo do meio no qual está inserida. Assim, serão analisadas, no item a seguir, as manifestações de violências protagonizadas pelos jovens no contexto escolar.

2.2 Bia abre a caixa de Pandora na escola: dados estatísticos e concepções de professores e de alunos sobre violência escolar

Alguns aspectos foram determinantes para que a violência adentrasse na escola, principalmente porque ela não está fechada em si mesma, pois sofre influências externas e diversas, em razão de contextos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Segundo Abramovay (2003, p. 104), a violência que se manifesta nesse ambiente é

resultado de um conjunto de relações sociais complexas que se estabelecem tanto dentro quanto na comunidade em que a escola está localizada, cujos efeitos, negativos ou positivos, associam-se à infraestrutura disponível nesses espaços:

A violência na escola não se limita aos incidentes que ocorrem dentro de seus limites, ou seja, o prédio e o espaço físico onde ela funciona. O bairro, a rua onde ela se localiza e a infra-estrutura existente no seu entorno (lojas, bares, a existência de policiamento e equipamento de segurança de trânsito, etc) podem facilitar ou dificultar o acesso à escola, melhorar ou piorar suas condições de segurança. Alteram, portanto, a sua rotina, suas relações internas, bem como as interações entre os membros da comunidade escolar com o ambiente social externo.

Esse mesmo entendimento de que o ambiente externo e os problemas vividos pela sociedade interferem no cotidiano da escola é compartilhado pelos professores da Unidade Escolar Maria Melo⁶, ao serem questionados sobre o que motiva essa problemática:

- ▶ [...] a violência escolar é [...] inerente à própria sociedade, e a escola [...] sofre as suas consequências e ainda não foi preparada para combatê-la. (GIRASSOL);
- ▶ [...] impunidade por parte do poder público, poder dos traficantes que rondam a escola e exercem influência sobre os alunos. (ANÊMOMA).
- ▶ [...] talvez seja em razão do ambiente que a maioria dos alunos vivem, geralmente na periferia [...] (HORTÊNSIA);

Esses dados revelam que os professores (GIRASSOL; ANÊMOMA) entendem que a violência escolar é reflexo do que acontece na sociedade, e que, no entanto, ela não está preparada para lidar com esse problema, e como agravante enfrenta o descaso do poder público e a influência que os traficantes exercem sobre os alunos. Já o último posicionamento (HORTÊNSIA) sugere que o ambiente da periferia em que o aluno vive pode ser a razão da violência escolar. Essa declaração traz à baila uma questão sociológica, cuja discussão emergiu do imaginário social: a pobreza potencializa condutas anômicas, sobretudo para o crime. Em contrapartida, Misse (2006) diz que essa asserção constitui-se em equívoco e

⁶ Foi acordado entre os atores selecionados para fazer parte da pesquisa – professores e alunos –, que seus nomes não seriam revelados. Desse modo, os professores escolheram nomes de flores (Alfazema, Anêmona, Dália Amarela, Flor de Laranjeira, Flor-de-Lis, Gardênia, Cacto, Girassol, Hortênsia, Íris Branca), e, os alunos, nomes de pássaros (Arara, Beija Flor, Bigode, Canário, Cisne, Falcão, Flamingo, Papagaio, Patativa, Rouxinol). A escolha desses pseudônimos se deu em razão de sua simbologia. As flores, como elementos imprescindíveis em um jardim, significam fonte de beleza, de cor, de energia, de renovação; e os pássaros, assim como os jovens, representam a busca por liberdade, por novos espaços e por altos voos.

preconceito, e afirma que a criminalidade é produzida de forma equivalente em todas as classes sociais, entretanto, ela é mais visibilizada pela mídia nas classes menos favorecidas.

Os discentes pesquisados também acreditam que os fatores externos e a localização da escola comprometem a sua segurança:

- ▶ [...] onde a escola está já não é um local que as pessoas possam se sentir seguras, é um local que tem bocas de fumo e muitos roubos. (CISNE, 14 anos);
- ▶ [...] eu não me sinto seguro porque aqui, neste bairro, há muitos assaltos e muitas bocas de fumo. (BIGODE, 13 anos);
- ▶ [...] porque qualquer pessoa pode pular o muro e praticar vandalismo na escola. (ROUXINOL, 15 anos);
- ▶ [...] porque tem muitos alunos que gostam de praticar violência contra os alunos. (PATATIVA, 14 anos);

Desse modo, os estudantes revelaram que se sentem inseguros porque a escola e suas imediações deixaram de ser áreas protegidas, e declararam que, de fato, ela é vulnerável à influência das questões externas, a exemplo do acesso de pessoas estranhas ao seu espaço interno, da proximidade do poder dos traficantes e da violência cometida dentro e fora de seus muros.

Abramo (2007, p. 75) acrescenta ainda que a “causa” ou a “culpa” do problema da violência pode também ser originada no seio da familiar. Essa mesma opinião foi pautada pelos professores, os quais consideraram que a falta de controle e de orientação dos jovens; a falta de cultivo de valores na família como o respeito, a tolerância, o amor; a existência de violência e de problemas familiares são elementos fomentadores da violência:

- ▶ [...] eu acredito que **falta o controle da família**. As crianças vêm de ambientes onde não há uma boa dose de respeito, tolerância, amor; então, ao longo da vida, eles vão se “misturando” com outros que banalizam esses valores. (FLOR-DE-LIS, grifos meus);
- ▶ [...] **falta de orientação familiar** e incentivo dos colegas para a prática dos atos, além de uso de drogas. (FLOR-DE-LARANJEIRA, grifos meus);
- ▶ [...] na sociedade em que vivemos, onde todos lutam pela sobrevivência, **a família não tem dado sua devida contribuição para a educação dos filhos**. Isso contribui muito para a violência, pois eles já vêm de um lar sem estrutura. (DÁLIA AMARELA, grifos meus);
- ▶ [...] na minha opinião, **a falta de uma boa educação familiar** contribui para que esses atos ocorram na escola. (ÍRIS BRANCA, grifos meus);
- ▶ [...] infelizmente, muitos de **nossos alunos são provenientes de famílias carentes**,

algumas até com registros de violência familiar. O meio violento também colabora com a violência. (GIRASSOL, grifos meus);

▶ [...] **desagregação familiar**, impunidade por parte do poder público [...]. (ANÊMONA, grifos meus).

Mas eles também relacionaram sugestões de como a família pode tornar-se mais efetiva na vida dos filhos, dentre elas: o diálogo, o acompanhamento diário e o olhar atento dos pais foram evidenciados como estratégias imprescindíveis:

▶ [...] conversas diárias com os filhos, visita dos pais à escola, observação dos pais nas amizades dos filhos. (GARDÊNIA);

▶ [...] o acompanhamento, a atenção, o diálogo, mas, acima de tudo, os pais precisam ser o espelho, o exemplo. (CACTO);

▶ [...] uma maior participação dos pais ou responsáveis na vida da escola e na vida de seus filhos. (GIRASSOL);

▶ [...] orientar e acompanhar mais os alunos na escola. (FLOR-DE-LARANJEIRA);

▶ [...] maior compromisso e acompanhamento da vida dos filhos. (DÁLIA AMARELA);

▶ [...] ter consciência do seu verdadeiro papel. (ÍRIS BRANCA);

▶ [...] estruturar a família – é a base. (ALFAZEMA);

▶ [...] vigilância, preocupação e tempo para os filhos. (ANÊMONA).

Jares (2008) traz uma abordagem interessante sobre a relevância do papel da família como célula-núcleo capaz de desenvolver a socialização inicial do ser humano em formação e de lançar as bases para os modelos de convivência que se firmaram no decorrer da vida. No entanto, ele destaca as variáveis que podem interferir nos modos como essas relações são construídas:

É o âmbito inicial de socialização e onde aprendemos os primeiros hábitos de convivência. Daí ser muito importante, e às vezes determinante, nos modelos de convivência que aprendemos. Modelos que flutuam muito em função de distintas variáveis, como o ideal de convivência e de educação dos pais; tipo de relações entre eles e com os filhos, e destes entre si; valores que são fomentados e impostos [...]; compromisso social dos pais e sua situação laboral; qualidade das relações afetivas; hábitos culturais; forma mais ou menos consciente de assumir a paternidade ou a maternidade etc. Todas essas variáveis determinam certas orientações no modelo de convivência. Assim, mais que falar da família, há que se falar de famílias, diferentes em sua composição, situação, relações entre seus membros etc. (JARES, 2008, p. 26).

Serrano (2002, p. 15) defende que o **diálogo** é um dos mais eficientes dispositivos que pode ser utilizado para aproximar as pessoas, pois ele “[...] favorece a informação, o encontro e a compreensão [...]”, além de contribuir para “[...] apagar as asperezas e as más interpretações [...]” que porventura possam existir na convivência familiar.

Os professores também reconheceram que a escola deixa a desejar quanto ao desenvolvimento de ações mais direcionadas às famílias de seus alunos. Quando foram perguntados sobre **o que poderia ser feito para prevenir as violências na escola** enfatizaram que seria positivo realizar um trabalho junto a elas:

- ▶ [...] promoção de palestras com a participação das famílias dos alunos. Muitas vezes, a “coisa” fica no plano só das reuniões do tipo “moralista” e não com acompanhamento psicológico na escola. (FLOR-DE-LIS);
- ▶ [...] talvez realizar um trabalho com a família desse resultado positivo. (HORTÊNSIA);

Nesse sentido, Serrano (2002, p. 114) preleciona acerca da importância de ações concretas voltadas para o fomento de valores na educação como instrumento de mudança da realidade e de transformação das relações estabelecidas em seu âmbito:

Os valores e as atitudes são fomentados sempre em contextos de realidade, de relação e interação da pessoa com os outros, com o meio e com a realidade em que vive. Não são algo abstrato que se aprende e que se incorpora conceitualmente na estrutura do conhecimento. Traduzem-se em atividades e em comportamentos concretos, comprometidos com a realidade. Mais ainda, nenhum valor efetivo pode ser evidenciado sem um envolvimento ativo. Precisa-se de espaços significativos para facilitar experiências que ajudem a descobrir, a observar e, sobretudo, a viver a essência comunitária dos valores.

Desde os primeiros estudos sobre a temática da violência na escola – os quais tiveram início ainda na década de 1950, nos Estados Unidos e na Europa –, ocorreram diversas transformações em suas dimensões e nuances, as quais foram assumindo maior gravidade, principalmente, a partir da década de 1990. Essas mudanças vão da simples indisciplina e das incivildades ao surgimento de armas nas escolas, à disseminação do uso de drogas e à expansão do fenômeno das gangues.

Charlot (2002, p. 434-435) diferencia os tipos de violência encontrados na escola. Ele defende que essa especificação é essencial para a compreensão de suas manifestações no meio escolar. Segundo o autor, há a “[...] violência *na escola, à escola e da escola* [...]”:

A **violência na escola** é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar [...]; a **violência à escola** está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a **violência da escola**: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam [...]. (CHARLOT, 2002, p. 434-435, grifos meus).

Charlot (2002, p. 437) desenvolveu também o conceito de **incivilidade** para designar comportamentos que podem comprometer a boa convivência como “[...] desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas”.

Os professores e alunos também reconheceram os vários tipos de violência, quando foram questionados sobre sua definição, com destaque para as agressões verbais, físicas e psicológicas:

- ▶ [...] violência existe não só no plano de pequenas agressões verbais, muito recorrentemente acontece violência física por motivos banais, que considero como falta de maturidade e falta de educação familiar, visto que muitas crianças e jovens vivem “soltos”, sem a presença familiar. (FLOR-DE-LIS);
- ▶ [...] qualquer tipo de agressão ou desrespeito físico ou verbal. (HORTÊNSIA);
- ▶ [...] violência é um ato de agressão que uma pessoa pode praticar contra outra, podendo ser física, verbal ou psicológica. (DÁLIA AMARELA);
- ▶ [...] má conduta contra os colegas, desrespeito, discriminação, *bullying*. (FLOR-DE-LARANJEIRA);
- ▶ [...] ato em que se força a vontade de alguém. (CACTO);
- ▶ [...] é qualquer comportamento ou conjunto de comportamento que podem causar danos à outra pessoa. É o ato de violar o direito do outro. (ÍRIS BRANCA);
- ▶ [...] atos causados por falta de diálogo, respeito e falta de cidadania dos que praticam a violência. (GARDÊNIA);
- ▶ [...] resultado de muita democracia sem responsabilidades, e o nosso jovem não está preparado para tal. (ALFAZEMA);
- ▶ [...] violência é todo ato de subjugar os direitos humanos de outrem. (ANÊMONA).

Quando os discentes da Unidade Escolar Maria Melo foram inquiridos sobre violência, definiram-na como um ato não humano e destacaram a agressividade como um dos principais

aspectos decorrentes desse fenômeno:

- ▶ [...] eu defino violência como algo **desumano**, algo que alguém que comete deveria se envergonhar, algo de total desrespeito, de **agressividade**. (CISNE, 14 anos, grifos meus);
- ▶ [...] violência é um ato bruto que uma pessoa sem consciência pratica, que pode levar a vítima a ficar com depressão. Ex: medo, angústia, **agressividade**, crueldade e desrespeito contra o próximo. (BEIJA-FLOR, 12 anos, grifo meu).
- ▶ [...] eu defino violência como [...] um ato **agressivo**. (BIGODE, 13 anos, grifo meu);
- ▶ [...] eu defino violência como algo **desumano**. (PAPAGAIO, 13 anos, grifo meu);
- ▶ [...] praticar atos que prejudiquem e envergonhem outras pessoas. Violência também é ser **agressivo**, intolerante com os colegas. (CANÁRIO, 14 anos, grifo meu);
- ▶ [...] eu defino a violência como [...] algo **desumano** e também como **agressividade** entre as pessoas. (ARARA, 14 anos, grifos meus);

É interessante observar que na declaração dos alunos podem ser encontrados, também, os efeitos da violência, ou seja, o que ela gera no ser humano, como a dor, a tristeza, o sofrimento, a depressão.

- ▶ [...] é um ato de agressão física ou psicológica contra as pessoas, falta de respeito, xingamento contra os alunos, e isso gera depressão e tristeza nas pessoas. (PATATIVA, 14 anos);
- ▶ [...] é tudo que gera sofrimento e dor. (ROUXINOL, 15 anos);
- ▶ [...] violência é um ato bruto que uma pessoa sem consciência pratica, que pode levar a vítima a ficar com depressão. Ex: medo, angústia, agressividade, crueldade e desrespeito contra o próximo. (BEIJA-FLOR, 12 anos).

Quando questionados sobre como, quando e contra quem são praticados os atos de violências, os professores responderam que os alunos são as maiores vítimas, principalmente de agressões verbais, mas citaram também agressões físicas, geralmente no horário do intervalo das aulas:

- ▶ [...] sempre se percebe brigas entre os alunos, às vezes, eles trocam apenas agressões verbais, mas já ocorrem violências físicas também. (DÁLIA AMARELA);
- ▶ [...] ocorrem sempre desentendimentos entre os alunos (brigas) e desrespeito entre eles próprios com xingamentos. (HORTÊNSIA);
- ▶ [...] geralmente, acontece no horário do intervalo ou na saída da escola. (CACTO);
- ▶ [...] nos chamados “bate boca”. Eles não sabem controlar o impulso. (FLOR-DE-LIS);

- ▶ [...] recentemente, duas meninas brigaram porque uma tinha inventado coisas a seu respeito. (FLOR-DE-LARANJEIRA);
- ▶ [...] ocorre agressão física e verbal (porradas e xingamentos). (ÍRIS BRANCA);
- ▶ [...] os alunos brigam por causa de apelidos, namorados. Ontem mesmo, (17-01-2013) uma aluna deu vários tapas em outra e nem foi suspensa. (ANÊMONA).

Já os alunos, ao serem perguntados sobre como ocorre, quando, contra quem e por que são praticados esses atos, reconheceram, assim como os professores, que os principais tipos de violências são as agressões verbais, com destaque também para o uso de drogas, predominantemente no horário do intervalo ou na saída da escola. No entanto, eles afirmaram que algumas práticas não ocorrem apenas entre os alunos, declararam que os professores também são vítimas de desrespeito:

- ▶ [...] ocorre quando os alunos se desentendem uns com os outros, e o desrespeito ocorre na sala de aula. (CISNE, 14 anos);
- ▶ [...] através de apelidos e de brigas entre os alunos. O desrespeito aos professores ocorre quando o professor dá confiança, e o uso de drogas ocorre na quadra da escola. (BIGODE, 13 anos);
- ▶ [...] eles xingam e brigam, eles roubam quando os alunos saem da sala de aula. (FALCÃO, 14 anos);
- ▶ [...] as brigas entre os alunos ocorrem na sala de aula e no intervalo, ou na saída da escola. (ROUXINOL, 15 anos);
- ▶ [...] geralmente, ocorre dentro da sala de aula ou no pátio. (FLAMINGO, 13 anos);
- ▶ [...] as brigas entre os alunos ocorre na sala de aula e fora da escola. (PAPAGAIO, 13 anos);
- ▶ [...] as brigas ocorrem na sala de aula, e no pátio, geralmente por causa de disputas por namorada. (PATATIVA, 14 anos);
- ▶ [...] pessoas que não são da escola pulam o muro para usar droga, beber cachaça na quadra durante a semana, turno noite. (CANÁRIO, 14 anos);
- ▶ [...] no intervalo da escola, começou a discussão de duas alunas. (ARARA, 14 anos);
- ▶ [...] ocorre na sala de aula com o professor explicando o assunto, ocorre a falta de respeito, ocorrem muitas brigas na sala por causa de xingamentos. (BEIJA-FLOR, 12 anos).

Quando os alunos foram perguntados sobre o que provocava as práticas de violência no espaço escolar, afirmaram que as fofocas, a inveja e os apelidos são os principais motivos dos desentendimentos.

- ▶ [...] apelidos e inveja. (BIGODE, 13 anos);
- ▶ [...] inveja e desentendimento entre alunos. (CISNE, 14 anos);
- ▶ [...] as fofocas e a desunião entre os alunos. (ROUXINOL, 15 anos);
- ▶ [...] fuxico e inveja entre os colegas. (FLAMINGO, 13 anos);
- ▶ [...] os fuxicos e a inveja. (PAPAGAIO, 13 anos);
- ▶ [...] a falta de companheirismo entre os jovens, falta de respeito e de solidariedade. (PATATIVA, 14 anos);
- ▶ [...] as brigas entre os alunos. (CANÁRIO, 14 anos);
- ▶ [...] as brigas entre os colegas. (FALCÃO, 14 anos);
- ▶ [...] porque não há respeito, não há entendimento entre as pessoas e isso acontece porque os alunos provocam uns aos outros. (ARARA, 14 anos);
- ▶ [...] na minha opinião, tem várias pessoas que pensa que é o valentão e quer mandar e falar o que quer com todas as pessoas e acaba levando vítimas a desistir do colégio. (BEIJA-FLOR, 12 anos).

Também foi citada a ocorrência de violência simbólica ou institucional, ou seja, a violência da escola. No caso, o professor faz o relato com o verbo no tempo passado, o que leva a crer que esse tipo de violência não ocorre mais nessa escola:

- ▶ [...] este é um colégio que anteriormente havia esse tipo de linguagem ofensiva, inclusive palavrões da diretora e da secretária para com os alunos em ocasiões de apaziguar conflitos. (ANÊMONA).

Segundo Macêdo e Bomfim (2007), a escola deixou, ao longo do tempo, de representar um local de proteção para os alunos, podendo, muitas vezes, representar, também, um espaço de opressão e de violação de direitos:

A escola é percebida como um espaço que poderá também, favorecer o aparecimento de comportamentos de violência. A escola nem sempre é um espaço democrático e igualitário, tal como concebido por nós. Embora se espere que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, a escola possui e utiliza seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando para fora outros. Em geral, esses são aqueles que não conseguem responder às expectativas, quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar. (MACÊDO; BOMFIM, 2007, p. 31).

Vejamos os tipos de violências relacionadas por professores e alunos como

manifestações presentes no cotidiano da Unidade Escolar Maria Melo:

Quadro 1: Tipos de violências presentes na escola Maria Melo

Tipos de Violências observadas pelos professores e pelos alunos	Total de professores	Total de alunos
Agressão verbal	8	10
Brigas	8	10
Pichações	2	6
Uso de drogas	2	4
Atos obscenos	4	-
Depredação da escola	8	-
Furtos	7	4

Fonte: Dados dos Questionários aplicados entre professores e alunos pesquisados.

Desse modo, ao analisarmos os dados, é perceptível que as agressões verbais, as brigas e a depredação da escola são os tipos mais relatados pelos sujeitos da pesquisa, oito professores e dez alunos os citaram, sendo que a depredação escolar e os atos obscenos foram expostos apenas pelos professores. Daí, surgem as interrogações: por que os alunos omitiram esses fatos? Será que esses episódios são tão comuns que passam despercebidos por eles? Lipovetsky (2006) diz que a banalização de comportamentos violentos constitui-se como um dos principais paradoxos evidenciados na cultura da violência, fazendo com que determinadas ações, de tão frequentes, tornem-se invisíveis aos olhos.

Já os demais tipos da sequência disposta no quadro foram mencionados pelos professores, só que em menor proporção, apenas dois informaram ter conhecimento de pichações e de uso de drogas. Há um aumento desse número quando se referem aos atos obscenos e aos furtos, quatro e sete professores, respectivamente, registraram como tipos presentes na escola. Quando comparados os números de relatos entre professores e alunos relacionados ao uso de drogas e às pichações é possível verificar que uma quantidade maior de alunos revelou saber da existência desses episódios no espaço escolar – quatro e seis respectivamente.

Dentre os tipos de violências citadas pelos professores, duas merecem destaque pelas especificações registradas – depredação escolar e furtos realizados dentro da escola. Eles detalharam como acontecem e como são praticadas essas violências **contra a escola**:

- [...] riscam carteiras, quebram, riscam paredes – atos praticados pelos alunos. (FLOR-DE-

LIS);

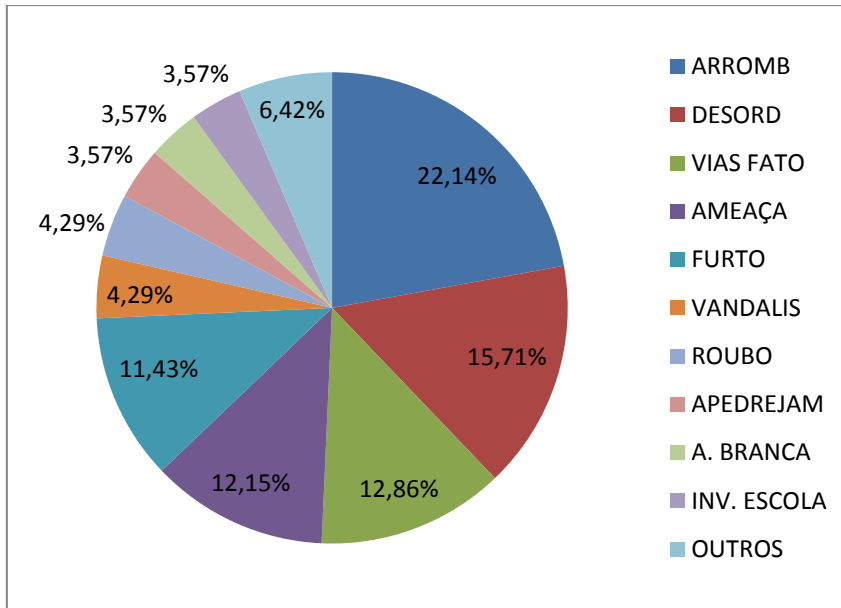
- ▶ [...] quebra de carteira, danificação do quadro, quebra de ventiladores, portas e janelas. (FLOR-DE-LARANJEIRA);
- ▶ [...] furto de material escolar: ar-condicionado da sala de vídeo, lâmpadas, fiação, depredação dos portões, mesas e carteiras – pelos próprios alunos. (CACTO);
- ▶ [...] pedras sobre o teto, paredes riscadas, cadeiras quebradas – os alunos. (ÍRIS BRANCA);
- ▶ [...] depredação pelas escolas vizinhas e comunidade local. (GARDÊNIA);
- ▶ [...] danos ao patrimônio da escola, provocados pelos próprios alunos. (GIRASSOL);
- ▶ [...] quebra de carteiras, riscos nas paredes. (HORTÊNSIA);
- ▶ [...] quebra dos aparelhos sanitários, portas, carteiras, cadeiras e furtos de aparelhos eletro/eletrônicos. (ANÊMOMA).

As especificações quanto aos furtos, bem como sua autoria, são as seguintes:

- ▶ [...] furto de um celular de uma aluna por outra aluna. (FLOR-DE-LARANJEIRA);
- ▶ [...] ar-condicionado da sala de vídeo – foi dado queixa, mas nunca foi encontrado o objeto roubado nem esclarecido o autor. (CACTO);
- ▶ [...] furto – os alunos. (ÍRIS BRANCA);
- ▶ [...] roubo de TV. (GARDÊNIA);
- ▶ [...] geralmente, ainda que raros, são furtados pequenos objetos, livros, canetas e outros materiais dos próprios alunos. (GIRASSOL);
- ▶ [...] furto escondido e sem violência. (HORTÊNSIA);
- ▶ [...] aparelhos de mídia – aluno e vizinhos e ex-alunos. (ANÊMOMA).

Se esses tipos de violências observadas pelos sujeitos da pesquisa forem comparados com as estatísticas obtidas junto ao Policiamento Escolar da Polícia Militar do Piauí, instância ligada à Secretaria da Educação e Cultura do Piauí, cujo objetivo é promover a segurança das escolas da rede estadual de ensino, as quais correspondem à totalidade das ocorrências dos anos de 2011 e 2012, pode ser verificado que são tipos comuns aos apresentados nos dados gerais.

Gráfico 1: Percentual das ocorrências de janeiro a dezembro/2011



LEGENDA:

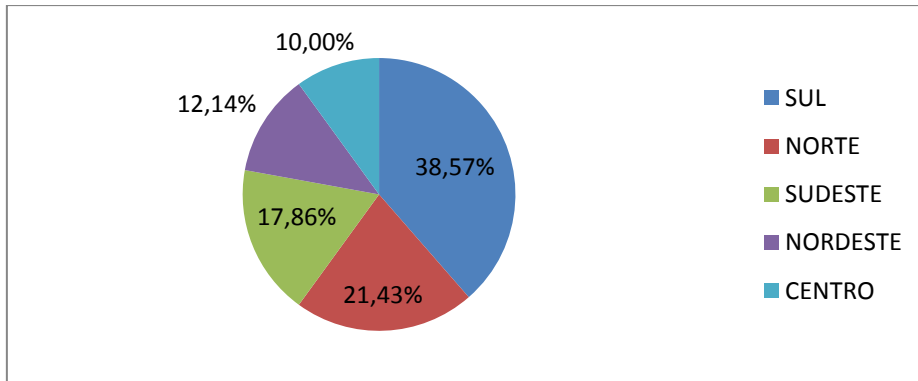
ARROMB (ARROMBAMENTO – 22,14 %)
 DESORD (DESORDEM – 15,71 %)
 VIAS FATO (VIAS DE FATO – 12,86 %)
 AMEAÇA (AMEAÇA – 12,15 %)
 FURTO (FURTO – 11,43 %)
 VANDALIS (VANDALISMO – 4,29 %)
 ROUBO (ROUBO – 4,29 %)
 APEDREJAM. (APEDREJAMENTO – 3,57 %)
 A. BRANCA (APREENSÃO DE ARMA BRANCA – 3,57 %)
 INV. ESCOLA (INVASÃO À ESCOLA – 3,57 %)
 OUTROS (OUTROS - 6,42 %.)

Fonte: Estatísticas 2011 – Policiamento Escolar da Polícia Militar do Piauí.

Como pode ser verificado na estatística de 2011, seguindo a categorização de Charlot (2002), prevalece a violência contra a escola e na escola, somando 90,01% dos atos praticados. De acordo com a legenda, os tipos que configuram a violência contra a escola são: arrombamento (22,14%) e apedrejamento (3,57%), totalizando um percentual de 25,71% das ocorrências. Já os tipos registrados que se identificam com as violências na escola são: desordem (15,71%), vias de fato (12,86%), ameaça (12,15%), furto (11,43%), vandalismo (4,29%), roubo (4,29%) e invasão à escola (3,57%), totalizando 64,30% dos eventos.

No gráfico 2, abaixo, é demonstrado o percentual das ocorrências por Região Administrativa, correspondente ao mesmo período em análise:

Gráfico 2: Percentual das ocorrências por Região de janeiro a dezembro/2011



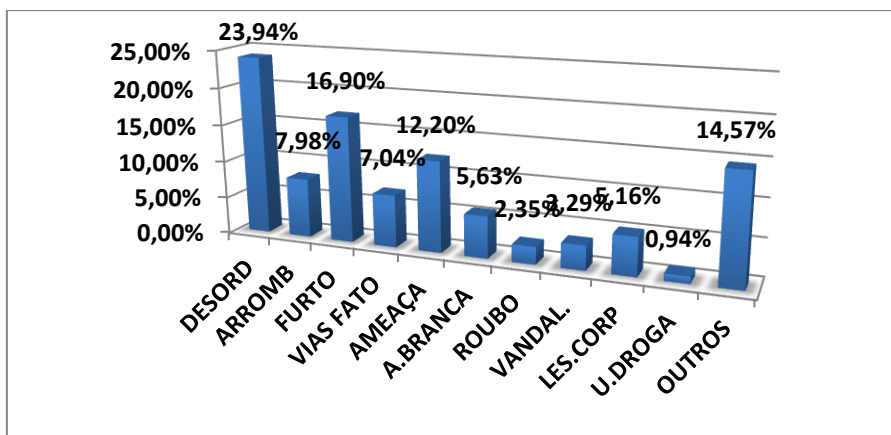
Região Administrativa	Nº de Ocorrências	Percentagem %
SUL	54	38,57
NORTE	30	21,43
SUDESTE	25	17,86
NORDESTE	17	12,14
CENTRO	14	10,00
TOTAL	140	100,00 %

Fonte: Estatísticas 2011 – Policiamento Escolar da Polícia Militar do Piauí.

De acordo com o gráfico, a Região Administrativa Nordeste, em que a Unidade Escolar Maria Melo está vinculada –, apesar dos relatos registrados na pesquisa descreverem os variados tipos de violências que ocorrem no espaço escolar, não é considerada uma das regiões mais violentas, tendo em vista que só está acima da região do centro, representando um índice de 12,14% das ocorrências registradas no período especificado –, de janeiro a dezembro de 2011.

O próximo gráfico apresenta os dados da violência escolar de janeiro a dezembro de 2012, seguido do gráfico especificado por região.

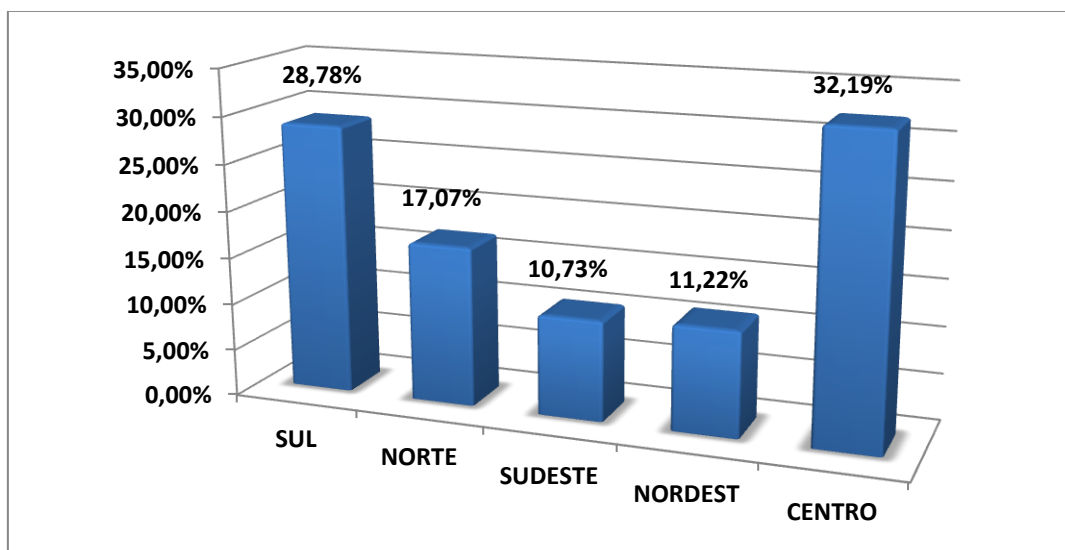
Gráfico 3: Percentual das ocorrências de janeiro a dezembro/2012



Fonte: Estatísticas 2012 – Policiamento Escolar da Polícia Militar do Piauí.

Com base nos dados obtidos nas estatísticas de 2012, pode ser constatado que houve acréscimo em alguns dos tipos de violência e redução em outros, quando comparados com os de 2011. Quanto à violência contra a escola, a legenda mostra apenas o percentual correspondente ao arrombamento (7,98%), cujo índice apresenta uma queda significativa de 14,16 pontos percentuais. Já os tipos que se configuram como violências na escola revelaram algumas elevações expressivas em seus índices, vejamos: a desordem (23,94%) aumentou 8,23% e o furto (16,90%) cresceu 5,47%. Os tipos que apontaram decréscimo foram: as vias de fato (7,04%), com redução de 5,82%; o roubo (2,35%), com dedução de 1,94%. O tipo que permaneceu estável foi a ameaça (12,20%). Essa comparação demonstra que os percentuais oscilaram entre o aumento e o decréscimo, e que surgiram novos tipos em 2012 que não mereceram destaque em 2011, como, por exemplo, a lesão corporal com 5,16% e o uso de drogas com 0,94%.

Gráfico 4: Percentual das ocorrências por Região de janeiro a dezembro/2012



Região Administrativa	Nº de Ocorrências	Percentagem %
SUL	59	28,78%
NORTE	35	17,07%
SUDESTE	22	10,73%
NORDESTE	23	11,22%
CENTRO	66	32,19%
TOTAL	205	100,00%

Fonte: Estatísticas 2012 – Policiamento Escolar da Polícia Militar do Piauí.

O gráfico mostra que, apesar do percentual apresentar uma pequena queda (11,22%) quando comparado ao ano anterior (12,14%), o número de ocorrências cresceu de 17 para 23, ou seja, houve seis ocorrências a mais no ano de 2012.

Assim, o ano de 2012 denota que o fenômeno da violência, especialmente nas grandes

idades, vem adquirindo cada vez maior visibilidade social. Desse modo, a violência, que é conceituada como um ato de brutalidade física e/ou psíquica contra alguém, caracteriza-se a partir de relações interpessoais descritas como de opressão, de intimidação, de medo e de terror. A violência pode se manifestar por meio de signos ou por símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos, ou seja, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça.

Para Adorno (2002), o cenário no qual se delinea a escalada da violência e da criminalidade no Brasil vem sendo desenhado desde o início da década de 1980, período que se seguiu ao fim do regime ditatorial brasileiro. Nele, quatro tendências vêm sendo observadas:

- a) o crescimento da delinquência urbana, em especial dos crimes contra o patrimônio (roubo, extorsão mediante sequestro) e de homicídios dolosos (voluntários);
- b) a emergência da criminalidade organizada, em particular em torno do tráfico internacional de drogas, que modifica os modelos e perfis convencionais da delinquência urbana e propõe problemas novos para o direito penal e para o funcionamento da justiça criminal;
- c) graves violações de direitos humanos que comprometem a consolidação da ordem política democrática;
- d) a explosão de conflitos nas relações intersubjetivas, mais propriamente conflitos de vizinhança que tendem a convergir para desfechos fatais. (ADORNO, 2002, p. 88).

A sociedade vai, assim, deparar-se com a crise provocada por suas próprias transformações, pelo modo como promove a socialização de seus membros, e, no caso contemporâneo, pela indicação de que as instituições sociais responsáveis pelo processo de formação vêm sofrendo o impacto de mutações que comprometem sua função primordial.

De acordo com Guimarães (2007), no caso particular da instituição escolar, alguns atos juvenis, como, por exemplo, a depredação do espaço físico da escola, representam uma espécie de resposta à forma como esta impõe ordem e controle sobre os alunos. Porém, é possível verificar que, embora esses estudos apontem nesse sentido, outros fatores contribuem para tal fim, influenciados diretamente pela crise geral de sociabilidade que é experimentada e vivenciada por todos, nos mais diversos aspectos da vida social, quer dentro, quer fora do ambiente escolar.

Com base no entendimento de Wiewiorka (1997), a violência que adentrou a escola não pode ter uma única explicação, constituindo-se em fenômeno multicausal. Se a violência na própria sociedade já não pode ser vista como resultado de um único fator, segundo Arnoud e Damascena (1996), aquela que existe factualmente no espaço escolar também não foge a

essa condição.

Ainda de acordo com Arnoud e Damascena (1996), as escolas públicas possuem números expressivos de casos de violência interativa entre alunos, fato que contribui para um grau maior de banalização do fenômeno. Outro dado apontado é a aproximação física entre a escola e os casos de violências que ocorrem na comunidade. Quanto mais próxima a escola se encontrar de comunidades dominadas pelas violências, mais condições se estabelecem para que estas penetrem os seus muros.

Hoje, as violências são percebidas de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que incluem fatores como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises que não se restringem apenas às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências decorrentes de suas relações sociais. Para Abramovay (2006), a violência deve ser analisada a partir da observação de cenários, de contextos, de situações e de processos sociais, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: a institucional – escola e família; a social – sexo, cor, trabalho, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, *status* socioeconômico; e a comportamental – informação, sociabilidade, atitudes e opiniões.

Para Abramovay e Rua (2002), a principal consequência das manifestações de violência na escola é a degradação das relações interpessoais, uma vez que o desrespeito e o descaso em relação ao outro podem tomar o lugar da solidariedade e do companheirismo. Debarbieux (1998) coaduna com esse entendimento, ao asseverar que com a proliferação e repetição da violência instaura-se um sentimento de impunidade, e que, ao tempo em que as vítimas sentem-se desprotegidas, acentua-se a falta de confiança nas instituições e a ausência do sentimento de cidadania, podendo levá-las à deserção da escola.

Contudo, o espaço escolar ainda é percebido como um meio de construção de saberes e de condução para o pleno desenvolvimento humano, sendo também reconhecido pelos alunos pesquisados como um canal eficaz de mobilidade social. Quando foram perguntados sobre o que mais gostavam na escola, eles responderam, na sua maioria, que era do ensino porque a partir dele poderiam “ser alguém na vida” (PATATIVA/CANÁRIO, ambos com 14 anos). Vejamos:

- ▶ [...] dos professores. Porque eles ensinam os alunos a ser alguém na vida. (PATATIVA, 14 anos);
- ▶ [...] do ensino, porque é bom, ensina a ser alguém na vida. (CANÁRIO, 14 anos);
- ▶ [...] do ensino, é ótimo. (FLAMINGO, 13 anos);

- ▶ [...] do ensino, porque oferece uma boa aprendizagem. (PAPAGAIO, 13 anos);
- ▶ [...] do ensino, que é ótimo. (ARARA, 14 anos);
- ▶ [...] do ensino porque os professores são todos qualificados, respeitosos, educados e inteligentes. (BEIJA-FLOR, 12 anos).
- ▶ [...] eu gosto do ensinamento rígido que há, porque, com um ensinamento rígido, o aluno consegue aprender, só depende do aluno. (CISNE, 14 anos);
- ▶ [...] da educação física, porque ajuda na saúde do corpo. (BIGODE, 13 anos);
- ▶ [...] de ir pra quadra. (FALCÃO, 14 anos);
- ▶ [...] eu gosto de ir para quadra, e da aula de banda. (ROUXINOL, 15 anos);

Dentre as instituições que compõem a estrutura organizacional da sociedade contemporânea, a escola destaca-se por concentrar em seu espaço um grande número de jovens, e por refletir todas as questões que os envolvem, funcionando como um laboratório de experiências que extrapolam seus muros, uma vez que é alvo e veículo das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas de determinada sociedade, e é, segundo Serrano (2002), intimada a desempenhar um papel relevante na preparação para a diversidade e, sobretudo, na prevenção da violência. Assevera a autora que “[...] é preciso utilizar o processo educacional como um laboratório para o estabelecimento de relações harmoniosas entre grupos e, fomentar uma sensibilidade intercultural viabilizadora da convivência e do respeito à diferença.” (SERRANO, 2002, p. 48).

Desse modo, almeja-se, com iniciativas e práticas de Cultura de Paz, a superação do estigma da violência e a reconstrução de um ambiente escolar harmonioso e pacífico, pautado na solidariedade e no respeito ao próximo.

Para Martins e Carrano (2011), é preciso romper com a tendência preconceituosa de associar a juventude à delinquência, é necessário desconsiderar a classificação que a caracteriza somente como lugar de violência, pois essa percepção nasceu do discurso normatizante de negação ao que é diferente, do que está fora dos padrões de dominação. É necessário lançar um olhar atento sobre a cultura juvenil para compreender o significado de suas expressões, de seus anseios, de seus medos, e oportunizar a canalização positiva de suas qualidades e habilidades, de suas contribuições e de seus talentos.

É a partir desse entendimento que o próximo capítulo abordará as concepções apresentadas pelos atores desta pesquisa, discorrendo, sobretudo, acerca dos vários aspectos que permeiam o cotidiano escolar, baseando-se, principalmente, na percepção dos jovens

sobre si mesmos e sobre o espaço do qual compartilham, bem como sobre as fases que este trabalho precisou transcorrer.

3 O FOGO ROUBADO DOS DEUSES POR PROMETEU ILUMINA A PESQUISA

[...] Zeus sentiu-se irado ao ver que o novo brilho que emanava da Terra era o do fogo.⁷

Prometeu simboliza o desejo humano de buscar o conhecimento, e o roubo do fogo sagrado representa a nossa capacidade criativa e ousada de alcançar sabedoria e discernimento. Nesse sentido, o fogo é a representação da energia psíquica criadora, formadora e transformadora, estando, pois, associado à origem do pensamento racional e ao nascimento do homem como ser dotado de linguagem.

A doação do fogo por Prometeu marca a saída do homem do estado paradisíaco, natural e místico e a sua entrada no mundo da cultura por meio do desenvolvimento do intelecto, do *self*, que significa o conhecimento que o indivíduo tem de “si mesmo”. Baumeister (1993, p. 147) propõe que o “si mesmo” fundamenta-se em três experiências básicas do ser, como “[...] a consciência reflexiva, que é o conhecimento sobre si próprio e a capacidade de ter consciência de si; a interpessoalidade dos relacionamentos humanos, através dos quais o indivíduo recebe informações sobre si; e a capacidade do ser humano de agir”.

Essa centelha ígnea e chamejante, escondida inicialmente na haste oca de uma férula, é trazida ao mundo profano para consagrar o potencial criador contido no *self*. Assim, o homem, agora dotado de consciência, questiona-se para compreender o sentido e o significado das coisas, do outro, do espaço no qual está inserido, e de si mesmo.

Melucci (2005) diz que uma dimensão fundamental da sociedade atual é a busca do sentido do próprio agir, que se revela na vida cotidiana e que é oportunizado pela ação, pelas relações estabelecidas e pelos vínculos constituídos. Com isso, fazendo uso da sua vocação, cujos dons remetem à natureza inquisitiva, o homem quer construir saberes, quer conhecer o que está a sua volta, só que por meio de um processo de observação, de investigação e de análise.

Desse modo, foram se edificando pesquisas que centram seu potencial “[...] na capacidade de construir relações sociais particulares, coletivamente reconhecidas como pesquisa social e capazes de produzir o que é considerado como saber social.” (MELUCCI, 2005, p. 10). Nesse cenário, as pesquisas qualitativas ganharam campo e, no dizer de Melucci (2005, p. 41), tomaram corpo com as experiências acumuladas “[...] nos últimos trinta anos [...], das práticas e das técnicas que adquiriram a bagagem da pesquisa social e do aparato

⁷ Disponível em: <http://www.salves.com.br/txt_pandora.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

sofisticado de instrumentos”.

No entanto, a partir das contribuições das pesquisas qualitativas, é discutido, sobretudo, o papel da pesquisa nos processos sociais para além de sua dimensão técnica e instrumental. Isso em nada significa negar tais dimensões presentes nela, e sim buscar compreendê-las mais amplamente como um exercício de escuta sensível e de escrita consciente dos fenômenos estudados a partir de novos horizontes compreensíveis. Para complementar esse entendimento, Melucci (2005, p. 40) afirma que:

Os pontos de vista qualitativos na pesquisa social se referem à ação social como capacidade dos atores de construir o sentido da ação no interior das redes de relações que permitem partilhar a produção de significados. Nesse campo de observação a ação não é mais simples comportamento, mas construção intersubjetiva dos significados através de relações.

Essas relações, provocativas e desafiadoras, erigidas nas tecituras dos mais variados cotidianos, como é o exemplo do escolar, destacado neste estudo, o qual remete a novas perspectivas, novos caminhos, novos mundos, são, agora, realçadas pela pesquisa, que por sua vez requer energia e teoria.

Assim, recorro a alguns teóricos para a fundamentação dos aspectos metodológicos selecionados para a realização deste trabalho, dos quais **roubo** alguns conceitos imprescindíveis para a compreensão e para o esclarecimento de algumas questões pautadas neste capítulo. No entanto, sinto-me agraciada pelas palavras de Deleuze (1992), quando ele diz que **o ato de roubar conceitos de outros** significa exercitar a criatividade, cujo produto é transformado e ressignificado. Assim, destaco principalmente Melucci (2005), Dionne (2007), Thiollent (1997), Gatti (2007), Amorim (2004).

Como a intenção pensada inicialmente para a proposição da pesquisa era utilizar dispositivos que envolvessem movimentos, que rompessem com a rotina instituída na escola, que tirassem **a pesquisadora e seu outro** do lugar de conforto, que promovessem mudanças qualitativas e que problematizassem o cotidiano, optei pela **pesquisa-ação**, perspectiva voltada “[...] para a busca da eficácia em termos de ação e de conhecimento.” (DIONNE, 2007, p. 12).

Amorim (2004, p. 26), em seus estudos sobre **o pesquisador e seu outro**, esclarece que “[...] o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”.

A respeito das concepções norteadoras da pesquisa-ação, bem como da contribuição

do pesquisador, Dionne (2007, p. 24), completa dizendo que essa pesquisa corresponde a

[...] um processo de intervenção coletiva assumido por participantes práticos (*praticiens*), com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situação. A contribuição dos pesquisadores é significativa, em virtude de sua associação orgânica e de sua crítica ao processo.

Ao abordar essa modalidade de pesquisa no âmbito educacional, Thiollent (1997, p. 85) defende que um fator importante desse método diz respeito à contribuição que ele exerce na elucidação de “microssituações” existentes no espaço escolar, além de estimular os próprios atores envolvidos na rotina da escola a buscarem soluções para os problemas apresentados:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular.

Ao interpretar as orientações desse autor quando ele afirma que as situações devem estar abertas ao diálogo para que possam afinar-se aos objetivos propostos, entendo que, na verdade, ele quer ressaltar que o pesquisador deve estar atento aos problemas que possam surgir durante o trabalho, buscando exercitar habilidades para contorná-los, utilizando, para tanto, o diálogo e uma linguagem adequada como recursos.

Vale ressaltar, que no contexto desta pesquisa, a qual foi desenvolvida nos anos de 2012 e 2013 – cujos caminhos foram delineados a partir da minha experiência como docente e das preferências que se estabeleceram no decorrer dessa prática, como, por exemplo, a aliança afetiva com a temática da juventude, desenhada por meio de fios subjetivos que se entrecruzaram e moldaram o desejo de regresso para o espaço no qual eu havia atuado há alguns anos –, alguns percalços precisaram ser superados: o principal deles foi o período de greve enfrentado pela rede estadual de ensino, iniciado no final de fevereiro de 2012 e finalizado apenas no final de maio do mesmo ano, fato que embarçou o primeiro semestre, modificando consideravelmente o calendário letivo e deixando o corpo docente da escola

atribulado, em razão das reposições que precisavam ser cumpridas em um período que iniciava tardiamente.

A interferência no cronograma normal da escola comprometeu significativamente as reuniões coletivas dos professores, ficando os encontros restritos aos plantões e planejamentos pedagógicos. Foi, contudo, em um desses plantões, ocorrido no dia 3 de outubro de 2012, que tive a oportunidade de apresentar a proposta da pesquisa para a gestão da escola e para os docentes que estavam presentes. Desse modo, acertei com a coordenação que, depois de concluída a pauta da respectiva reunião – avaliação e elaboração adequada de questões de prova –, ela me anunciaria para o grupo. Enquanto estava sentada aguardando **o meu outro**, uma ansiedade, quase um medo, invadiu-me, o receio da recusa me fez refletir. Lembrei, naquele momento, de uma apresentação que meu grupo do mestrado tinha feito sobre pesquisa participante, na disciplina Planejamento de Pesquisa, em que a pesquisadora da dissertação selecionada⁸ relatava a sua vivência na escola. Ela descrevia o mal-estar gerado no momento em que foi apresentar o seu projeto na escola, cujas linhas faço questão de transcrever, em razão da colaboração que elas trazem no sentido de alertar sobre os equívocos que não podem ser cometidos durante uma apresentação como essa:

A diretora da escola apresentou-me aos professores durante a primeira reunião pedagógica para a qual fui convidada a participar, com a intenção que eu expusesse o meu projeto de pesquisa. Pude explicitar minha proposta, justificar a intenção de intervenção e, também, colher algumas informações relativas aos problemas locais, da escola e da comunidade. [...] No entanto, acredito ter causado um mal entendido ao expor a justificativa da minha pesquisa, [...] Ao buscar [...] explicitar os motivos que me levavam à intervenção, me referi à aparente carência de entendimento teórico-metodológico, por parte dos professores, para o desenvolvimento de projetos realmente significativos, sob a luz deste paradigma. Penso que aqueles docentes não concordaram com esta minha observação, visto que posteriormente fui informada de que não participariam da pesquisa por falta de tempo. Supus que certo desconforto, criado durante aquela reunião, tenha sido o real motivo pelo qual não se mostraram dispostos a participar. Assim, solicitei à diretora uma oportunidade para que eu pudesse, mesmo que fosse apenas durante um intervalo de aula, tentar esclarecer novamente as minhas intenções. No entanto, pude perceber que isto não diminuiu o distanciamento dos professores e que o corrido, lamentavelmente, havia realmente limitado minhas possibilidades de trabalhar com aqueles parceiros, que teriam sido extremamente importantes para todo o processo da pesquisa e que poderiam contribuir muito para que fossem iniciadas ações em prol da melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade. Diante de tal situação, como já

⁸ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Área de Ensino de Ciências da UNESP, Campus de Bauru. A Educação Ambiental em Uma Escola Rural: Contribuições para a preservação dos Recursos Hídricos – de autoria de Breila Pessoa Dias. UNESP-Bauru/2008.

foi dito, optei por desenvolver o estudo com outros parceiros, neste caso, os alunos. (DIAS, 2008, p. 81-82).

Foi oportuna essa lembrança, pois me fez lembrar de alguns princípios fundamentais que um pesquisador deve sempre cultivar: o bom senso e a humildade. Conforme ensinam Padilha et al. (2005, p. 11): “[...] o pesquisador nunca prescindirá do bom senso, da humildade e da busca de novos apoios ao seu fazer”.

Desse modo, depois da finalização da reunião, apresentei, com muito cuidado, o meu projeto para o grupo, procurando utilizar as palavras adequadas, para não gerar nenhum desconforto, pois não gostaria, de forma alguma, de correr o risco de ser preterida, tendo em vista a importância desses atores para a minha pesquisa, pois pretendia trabalhar tanto com os gestores e a coordenação quanto com os professores e os alunos; principalmente, no sentido de mapear os problemas e as possibilidades existentes na escola. Assim, foram realçadas na minha fala as fases do projeto, demonstrado a importância dele para a escola e para a comunidade, especificando minuciosamente seus objetivos e a sua metodologia de trabalho.

Tive uma boa recepção por parte dos professores, os quais me trataram com simpatia e atenção. Eles levantaram questionamentos e deram sugestões preciosas. Mas fiquei apreensiva com o comentário de um professor, ao relatar suas impressões acerca do perfil dos alunos, especialmente do 6º ano do ensino fundamental. Seguem, abaixo, as suas considerações gravadas em áudio (MP4):

[...] Professora, a escola tá com uma dor. Professora... é uma dor. Então, se o projeto vem pra tirar essa dor da escola, ajudar, tá certo? Na dor que a escola tá sentindo, bem! Tá certo? Estou animado! Mas se não for, não estou animado não. Sabe por quê? Porque o 6º ano... é o 6º ano que tá causando dor nessa escola, certo? Dor... dor... dor... dor... de forma que, por exemplo, eu, o único estímulo que eu tenho pra dar aula naquela sala é o meu salário no final do mês. Eu não tenho estímulo, pelo contrário, quando eu estou aqui na hora do recreio, que eu sei que vou pra lá, todo o meu metabolismo, quem é professor de Biologia pode explicar isso melhor, ele se transforma, ele se desajusta, tá certo? Assim, eu quero dizer o seguinte: seria interessantíssimo a senhora, com esse projeto, pegar uma sala, ela todinha faz com a escola desse jeito, oh... [fez o gesto de torcer as mãos]. Pedagogia não tem dado certo. Eu sou um professor disciplinador. Lá é só na pressão... no grito... e nos pontos. [...] Lá só tem quatro alunas, no máximo cinco, que se tiver lugar lá no céu elas vão, o resto, professora, não tem condição. Já puxaram até cabelo de professor [...]. (ANÊMONA).

Pude perceber, a partir dessas colocações, que a escola realmente apresentava problemas e que meu projeto poderia ser muito útil. E quanto aos sentimentos revelados pelo professor, associei-os à síndrome *burnout*, que significa perda de energia, cujos efeitos podem ser percebidos “[...] como uma reação à tensão emocional que se instala a partir do contato

direto e excessivo com outros seres humanos [...]. O trabalhador [no caso, professor] [...] se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em *burnout*.” (VASQUES-MENEZES; CODO, 2006, p. 238).

Assim, para que a bússola da pesquisa ganhasse terreno, aproveitei a oportunidade para conversar individualmente com cada professor, objetivando verificar quem teria disponibilidade em fazer parte da pesquisa. Preferi iniciar a investigação pelos docentes para somente depois alcançar os alunos, pois imaginei que como aqueles são mais ocupados deveriam ser liberados primeiro. Na ocasião, alguns me informaram que não poderiam participar por falta de tempo, pois tinham atividades extraescolares, mas outros se dispuseram a contribuir. Porém, para completar o número estipulado no projeto, o qual previa um total de dez professores, tive que recorrer aos membros da direção e da coordenação pedagógica. Foi, portanto, com esses que eu apliquei o questionário para obtenção dos dados pretendidos.

Esse instrumento aplicado com os professores contribuiu para efetivar a colaboração desses na pesquisa, bem como para subsidiar a elaboração de seus perfis pessoal e profissional. Por meio de perguntas abertas e fechadas, foi permitido aos docentes a especificação de seus dados pessoais, o período de atuação em sala de aula, o nível de escolaridade e o ano de conclusão do curso, e, por fim, o nível de ensino em que ministram aula.

Como era de se esperar, alguns professores demoraram a devolver o material, atrasando um pouco o andamento dessa mesma atividade com os alunos. As etapas previstas para serem realizadas com os participantes da pesquisa eram as seguintes: inicialmente, aplicar um questionário com os professores e depois com os alunos para levantar os dados situacionais da escola, tanto no que diz respeito às manifestações da violência quanto às experiências da Cultura de Paz, bem como potencialidades, limites e possibilidades concretas de realização de um projeto de mediação de conflitos; outro passo seria promover, por meio de três oficinas, as quais compunham o curso de 20 horas, a formação do corpo discente e docente – com previsão para 20 participantes, devendo ser obedecida a equidade de gênero referente aos discentes, tendo em vista que se deve oportunizar a igualdade nos posicionamentos e pontos de vista a serem expressos.

A seguir, apresento um quadro para melhor compreensão do perfil dos professores participantes dessa fase da pesquisa.

Quadro 2: Perfil dos professores participantes da pesquisa

Professor	Idade	Período de atuação	Nível de escolaridade	Ano de conclusão do curso	Nível de ensino em que ministra aula
Flor-de-lis	60 anos	25 anos	Especialização	2006	Ensinos fundamental e médio
Flor-de-laranjeira	40 anos	12 anos	Superior completo	2005	Ensinos fundamental e médio
Dália Amarela	43 anos	19 anos	Superior completo	1997	Ensinos fundamental e médio
Cacto	48 anos	10 anos	Especialização	2003	Educação infantil e ensino fundamental
Íris Branca	41 anos	Não informou	Especialização	2011	Educação infantil, ensinos fundamental e médio
Gardênia	43 anos	20 anos	Especialização	2003	Educação infantil, ensinos fundamental e médio
Alfazema	54 anos	28 anos	Superior completo	1988	Ensinos fundamental e médio
Girassol	47 anos	12 anos	Especialização	2004	Ensinos fundamental e médio
Hortênci	36 anos	12 anos	Especialização incompleta	2009	Ensino fundamental
Anêmona	48 anos	10 anos	Superior completo	2000	Ensinos fundamental e médio

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Como pode ser observado, foi atribuído nomes de flores aos professores para que fosse preservada a identidade de cada um deles, garantindo, assim, o anonimato. A maioria dos docentes está acima dos 40 anos de idade e apresentam longos anos de experiência no magistério, desde a educação infantil até o ensino médio, com destaque para Flor-de-lis e Alfazema, ambas com 25 e 28 anos respectivos de carreira. Um dado positivo é que todos os professores possuem curso superior completo, sendo que seis deles já em nível de pós-graduação, fator que revela o compromisso e o empenho deles com a formação acadêmica, no entanto, nenhum em nível de mestrado ou doutorado. Outro dado que merece ênfase diz respeito ao tempo de conclusão de seus respectivos cursos. Oito dos dez professores já estão com mais de cinco anos afastados da academia, o que demonstra a necessidade de políticas

educacionais que viabilizem a formação continuada de seu corpo docente, caso contrário teremos um quadro de profissionais com conhecimentos obsoletos e desatualizados, a exemplo de Alfazema, que concluiu sua graduação em 1988.

Em virtude das peculiaridades da escola, algumas adaptações precisaram ser feitas, no que se refere às etapas da pesquisa. Os professores, por exemplo, não tiveram tempo de se integrar às fases posteriores à aplicação do questionário, que correspondiam às oficinas do curso de formação, em razão de suas ocupações e atribuições, restando-me, para tanto, apenas os alunos. E, para minha surpresa, quando fui falar com a direção da escola e explicar que eles precisariam ser liberados das aulas para poderem participar das oficinas, a diretora não concordou, argumentando que eles seriam prejudicados nas disciplinas no que diz respeito aos conteúdos ministrados. Para não entrar em desacordo, propus a mudança das oficinas para os sábados, o que foi refutado prontamente sob a alegativa de que os alunos não poderiam vir, pois moravam em bairros distantes da escola, e o ônibus disponibilizado pela Secretaria de Educação, para trazê-los durante os dias letivos, não funcionava no final de semana. Ao concluir esse raciocínio, ela voltou-se para seus afazeres, como quem está muito ocupada e atarefada, sem tempo para delongas.

Como diz Manoel de Barros, senti-me como um “[...] poste que se inclina para o chão – como alguém que procurasse o chão para repouso”. O que fazer? Fiquei tão atordoada que as ideias escaparam de mim. Fui embora para casa. Ainda com Manoel de Barros, naquele momento ocorreu “[...] a pura inauguração de um outro universo. Que vai corromper, irromper, irrigar e recompor a natureza [...]” das minhas perspectivas (SOUZA apud BARROS, 2010, p. 75). De resto, eu só queria “[...] a palavra limpa de solene, limpa de soberba, limpa de melenas.” (BARROS, 2004, p. 51).

Ao retornar, no dia seguinte, à escola, já recomposta do susto, e com os argumentos destilados, recorri à coordenação pedagógica e mais uma vez expliquei a proposta do projeto, esclarecendo sua importância para a escola, e esclareci que, mesmo que os meninos perdessem os conteúdos das disciplinas, eles não ficariam prejudicados, pois outros conceitos, outros conteúdos e outras percepções iriam igualmente recheiar suas mentes, suas vidas. Ela, por fim, concordou, ressaltando, no entanto, que a turma, da qual os meninos seriam selecionados, seria indicada pela própria escola, premiando, desse modo, o 8º ano e não o 6º, como era o desejo do professor do relato (ANÊMONA).

Assim, eu, como pesquisadora, estava agora autorizada a dar continuidade ao trabalho. Fomos até à respectiva sala e eu apresentei o projeto para os alunos, informando o que iríamos realizar juntos, focando principalmente nas etapas das oficinas que envolviam as temáticas

abordadas na pesquisa: violência, Cultura de Paz e mediação de conflitos. Eles demonstraram muito interesse em participar. Diferentemente do que muitos pensam, os jovens sentem-se estimulados pelo novo. Como uma quantidade superior à prevista manifestou-se favoravelmente, tive que fazer rápida seleção com a ajuda do professor que estava na sala, obedecendo à equidade de gênero para que eles se sentissem representados igualmente em seus posicionamentos e pontos de vista a serem expressos. Dessa forma, cinco meninas e cinco meninos foram contemplados para formar a equipe. Nesse mesmo dia, apliquei com eles o questionário.

Fotografia 1: Aplicação do questionário com os alunos



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Como pode ser observado, o fazer da pesquisa significa estar disposto a lançar-se em arenas desconhecidas, expondo-se ao inesperado, ao imprevisto, com todo o risco que nele habita e toda a insegurança que ele provoca. O pesquisador que não se expõe ao desconhecido é incapaz de sentir a força transformadora provocada na experiência da pesquisa, pois ela caracteriza-se como um despertar que se realiza no encontro entre o pesquisador e seu outro, e isso faz com que o sujeito que vivencia essa experiência procure estar mais propenso a encontrar as fendas constituídas na prática do diálogo do que permanecer acorrentado às amarras das previsões dos resultados obtidos através do rígido controle dos procedimentos.

Assim, o pesquisador deve ter o espírito livre para compreender que suas previsões são apenas ilusões do suposto controle dos eventos, pois é na itinerância da pesquisa que o conforto da previsão é rompido, declarando ao pesquisador a fragilidade dos procedimentos. Desse modo, o pesquisador perspicaz é aquele que consegue contornar e superar os obstáculos e as instabilidades das situações novas, imprevistas, ou seja, é aquele que consegue compreender o quão instável é a previsão rígida no âmbito da ciência, a qual está subjugada à, já citada, força transformadora do inesperado presente no fazer da pesquisa.

Foi assim que eu atravessei “[...] uma névoa espessa, opaca, que embrulhava os rumores, e fazia surgirem fantasmas sem forma [...]” (ECO, 2005, p. 9), os quais me atormentaram durante noites a fio, fazendo-me frágil e angustiada, fazendo-me sentir em todo o meu corpo que, incontestavelmente, as previsões são apenas meras ilusões do tão esperado controle dos fatos

Mas, decorridas as duas primeiras etapas, em que foi realizada a difusão do projeto, a sensibilização dos atores, a verificação inicial da realidade da escola e a formação da equipe de trabalho, passei à terceira fase, mais voltada para a dinamicidade, para as medidas mais práticas da pesquisa, que envolvem contatos mais diretos e coletivos. Desse modo, marquei a **primeira oficina** com os alunos para o dia 2 de maio de 2013, para dar início à formação prevista no projeto.

No dia marcado, parei na porta da escola com uma bagagem recheada: caixa de som, câmara fotográfica, tapetinhos de EVA, cartolinas brancas, lápis coloridos, gizes de cera, pincéis, crachás, tesouras, canetas diversas e uma caixa dourada. Ao entrar, já notei que alguns alunos, que estavam nos corredores, ficaram observando, tentando entender o que se passava. Fui até à coordenação e pedi ajuda para colocar todo o material no pátio, local reservado para a atividade. Logo depois do recreio, quando todos os alunos retornaram para as salas, fui até o 8º ano e chamei os meus alunos para virem comigo. Eles estavam ansiosos, vibrantes e curiosos para saber o que iríamos fazer.

O objetivo dessa primeira oficina – cuja inspiração surgiu da obra *Jogos para atores e não atores*, de Boal (2012, p. 230-231), na parte – *Relacionando memória, emoção e inspiração* –, era, por meio da reinvenção do mito *A caixa de Pandora*, identificar quais as suas percepções sobre violência e Cultura de Paz, utilizando-se, para tanto, da memória do cotidiano, da criatividade e da imaginação para a produção dos dados, que seriam expressos, inicialmente, por meio de desenhos, textos não verbais, que seriam, para mim, a “despalavra” de Manoel de Barros, ou seja, filtros que fragmentam o universo, textos nascidos do ouvir, do sentir, do desejar, para só depois alcançar o texto expresso propriamente pelas palavras,

construídas tanto individual quanto coletivamente sobre as impressões experienciadas durante aquele momento.

Agora só espero a **despalavra**: a palavra nascida
 Para o canto – desde os pássaros.
 A palavra sem pronúncia, ágrafa.
 Quero o som que ainda não deu liga.
 Quero o som gotejante das violas de cocho
 A palavra que tenha um aroma ainda cego.
 Até antes do murmúrio.
 Que fosse nem um risco de voz.
 Que só mostrasse a cintilância dos escuros.
 A palavra incapaz de ocupar o lugar de uma imagem.
 O antesmente verbal: a despalavra mesmo.
 (PÉRES, 2012 apud BARROS, p. 28, grifo meu).

Fotografia 2: Caixa de Pandora – Produzida para a oficina



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora

Fiquei um pouco apreensiva, pois não sabia como iriam reagir ao que eu tinha planejado. O primeiro momento foi de negociação, informei que íamos vivenciar procedimentos de confiança mútua, de respeito e de muita concentração. Esclareci que íamos passar por momentos coletivos, mas também por instantes de solidão e de produção individual. Portanto, tínhamos que nos comprometer com algumas regras para que pudessemos realizar as atividades de forma adequada. Eles concordaram. Pedi, então, que colocassem seus pseudônimos nos crachás, e eles acharam engraçado ficar chamando os colegas pelos nomes de pássaros e ficaram associando as características das respectivas aves

às suas próprias, momento em que me lembrei de um poema de Manoel de Barros, cujo feitiço parece derramar gotas de sentido e de significados aos instantes que ali foram vividos:

Desde sempre parece que ele fora preposto a pássaro.
 Mas não tinha preparatórios de uma árvore
 Pra merecer no seu corpo ternuras de gorjeios.
 Ninguém de nós, na verdade, tinha força de fonte.
 Ninguém era início de nada.
 A gente pintava nas pedras a voz.
 E o que dava santidade a nossas palavras era a canção do ver!
 Trabalho nobre aliás mas sem explicação
 Tal como costurar sem agulha e sem pano.
 Na verdade na verdade
 Os passarinhos é que botavam primavera nas palavras.
 (BARROS, 2004, p. 21).

Fotografia 3: Escolha dos pseudônimos dos alunos



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Pedi, então, que ficassem de pé, em círculo, para que pudéssemos fazer um alongamento, e, ao som de música, solicitei que caminhassem aleatoriamente pela área como se fossem esbarrar um no outro, inicialmente bem lentamente, em seguida, acelerando o passo, e, atendendo ao comando da minha voz, alternassem o movimento, ora lento, ora acelerado. E como foi interessante vê-los sair do lugar convencional e se entregar à energia

contagante do riso. Descrevo esse momento mágico com um trecho da obra *Pedagogia Profana* (LARROSA, 2010, p. 178), da parte – *O riso e a formação do pensamento*:

O riso isola esse convencionalismo, desenha-o com apenas um traço e o coloca a distância. O riso questiona os hábitos e os lugares comuns da linguagem. E, no limite, o riso transporta a suspeita de que toda linguagem direta é falsa, de que toda vestimenta, inclusive toda a pele, é máscara.

Essa técnica, por meio do movimento, despertou neles sensações de descontração e de alegria, e ao passo que sentiam a proximidade corporal com os demais colegas libertavam risos simultâneos. Percebi que eles materializaram “in-tensamente” composições de afetividade em toda a sua “inteireza” (ARAÚJO, 2008, p. 82). De acordo com Araújo (2008, p. 82), “[...] a afetividade nos constitui e nos estrutura como humanos, plasmados de *húmus*, como expressão do humor, dos estados de ânimo que se projetam mediante a plasticidade dos impulsos de nossas afecções”.

Fotografia 4: Oficina 1 – Alongamento



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Depois de, aproximadamente, cinco minutos de exercício, chamei-os para roda novamente, e propus que, agora sentados, realizássemos uma técnica de relaxamento, envolvendo apenas a respiração.

Fotografia 5: Oficina 1 – Relaxamento



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora

Essa técnica durou, mais ou menos, uns dez minutos. Quando percebi que já estavam bem relaxados, pedi que deitassem em círculo com os olhos fechados, colocassem a mão no diafragma para que pudessem sentir o prazer da respiração, de encher e esvaziar os pulmões, e que ficassem atentos ao comando da minha voz. Coloquei uma música bem suave, e pedi que sentissem profundamente sua melodia, que a deixassem penetrar por todos os seus poros, por todo o seu corpo.

Fotografia 6: Oficina 1 – Preparação para a viagem imaginária



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Enquanto isso acontecia, com movimentos quase imperceptíveis – pois os mesmos eram abafados pela música –, acendi os incensos que já estavam dentro da caixa dourada e assim, deixei que eles sentissem apenas a música e o cheiro suave dos incensos por um bom tempo.

Quando percebi que eles pareciam estar em outro plano, quase dormindo, desliguei a música e informei suavemente que agora nós iríamos fazer uma *viagem imaginária*. A minha intenção era fazê-los, embora não soubessem previamente do que se tratava, viver o mito da Caixa de Pandora sob outra perspectiva, em que eles mesmos seriam os protagonistas da ação, e pudessem sentir todos os desejos, as emoções e as sensações da narrativa, e que, por fim, as associassem à sua experiência de vida, ao seu cotidiano.

Fotografia 7: Oficina 1 – Viagem imaginária



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Fotografia 8: Incenso



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Assim, iniciei a condução da nossa viagem:

Continue respirando, encha os pulmões de ar e solte lentamente. Respire... Agora você vai viver uma aventura. Você está em casa, observa as coisas que estão à sua volta, identifica cada espaço, cada objeto. Você está se arrumando para ir para a escola. Respire... Respire... Você sai de casa, está a caminho da escola. Você sente o frescor suave da manhã, sente a energia do sol penetrar por todo o seu corpo. Sente uma brisa leve tocar o seu rosto. Você está feliz. Você conhece tão bem esse caminho, as ruas que se cruzam, as casas, as cores das casas, coisas que você não costumava observar enquanto caminhava, mas que agora você as vê com muita nitidez, elas estão ali e você pode tocá-las. Mas você acha algo estranho, não há ninguém na rua. Você se pergunta: onde estão as pessoas? Você está sozinho. Está tudo deserto. Você se sente o dono da rua. Continua caminhando. Respira, respira profundamente. No caminho da escola existem algumas árvores na frente de algumas casas. Mesmo de longe, tem uma que chama a sua atenção, porque é a mais alta de todas. Você observa que o vento remexe as suas folhas, e você vê se soltarem de seus galhos várias folhinhas amarelas. Você fica observando as folhinhas caírem no chão. Mas algo rompe aquela cena. É um brilho que sai das raízes grossas da árvore que ficam expostas em cima da calçada, quebrando o cimento, como se quisessem escapar daquele lugar. Respire... Respire... Você não sabe que brilho é aquele, apressa o passo para se aproximar. Quando chega mais perto, percebe que o brilho é de um objeto. A sua curiosidade é muito grande, e você acelera mais e mais o passo. Respire... Respire profundamente... Quando você se aproxima percebe que é uma caixa, uma caixa dourada, muito bonita, muito brilhante. Respire... Respire profundamente. Você sente vontade de abrir a caixa para ver o que há dentro. Mas em cima da tampa da caixa há um papel branco com um aviso: NÃO ABRA! Respire... Respire profundamente. Acontece, que a sua curiosidade é muito grande para saber o que há dentro da caixa. E você não consegue resistir... Você abre a tampa só um pouquinho, lentamente. Mas não dá pra ver o que há dentro. Está muito escuro dentro da caixa. Respire... Respire profundamente... Você abre mais um pouco, e mais um pouco. De repente, de dentro da caixa sai uma fumaça escura, como se fosse uma nuvem escura em dia de chuva. Essa fumaça está cheia de maldades. A fumaça começa a se espalhar e a liberar várias coisas ruins de dentro dela. Ela libera os piores sentimentos, as piores emoções. Que sentimentos são esses que a fumaça libera? Respire... Respire profundamente. Você começa a correr fugindo das maldades que estavam dentro da caixa. Você corre, corre e a fumaça cheia de maldades lhe persegue. Que maldades são essas? Você entra correndo dentro da escola e a fumaça também entra na escola. Respire... Respire profundamente... Você olha para trás para ver se ela está chegando perto de você e percebe que no meio daquela nuvem escura há uma luzinha brilhante que também lhe persegue. Você corre para a sala de aula. Você está com muito medo porque sabe que a fumaça está chegando perto. Mas a luzinha consegue alcançar você primeiro. A luzinha para sobre sua cabeça e começa a penetrar todo o seu corpo. A luzinha está dentro de você. Você senta na carteira, baixa a cabeça e fecha os olhos. Respire... Respire... Respire profundamente... Agora, lentamente você começa a voltar para nossa realidade. Abra lentamente os olhos. Vocês podem se sentar na posição em que estavam antes, para podermos realizar as produções. Perto de você há uma cartolina e uma caixa repleta de pincéis, lápis de cor e giz de cera. Sem conversar com ninguém, você vai colocar na cartolina todas as emoções que você viveu. As coisas que você viu. As emoções que você sentiu.

Com isso, eles começaram a colocar no papel as suas memórias, as suas emoções, o que viram sair de dentro da caixa, e o significado que essa experiência produziu para eles. Foi impressionante perceber que aquela euforia do início da atividade agora dava lugar a um silêncio criativo e produtivo. Um silêncio que passou a habitar o mundo infinito do

pensamento, furtando a palavra dos sons padronizados, revelando apenas o significado das formas da imaginação, das linhas da memória, das cores das sensações. Como diz Manoel de Barros: “Sou livre para o silêncio das formas e das cores.” (BARROS, 2004, p. 16).

Para completar esse entendimento, Fabbrini e Melluci (2000, p. 40) asseguram que o silêncio é “[...] gestação, diferença, distância. É segredo. Pede presenças respeitadas, não palavras, e pode tornar-se contato somente no reconhecimento do direito de calar-se [...]”.

Fotografia 9: Oficina 1 – Reprodução das percepções obtidas durante a viagem



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Merleau-Ponty (1984), em seu texto *Fenomenologia da Linguagem*, ao fazer suas considerações sobre a potência significante da palavra e sobre o corpo como mediador de sua relação com o objeto, descreve uma cena que, no meu entendimento, encaixa-se perfeitamente com a imagem retratada logo acima:

Há certos espetáculos [...] diante dos quais meu olhar tropeça, fica circundado. Sou investido por eles quando acreditava investi-los. Vejo desenhar-se no espaço uma figura que desperta e convoca as possibilidades de meu próprio corpo como se se tratasse de gestos ou comportamentos

meus. Tudo se passa como se as funções da intencionalidade e do objeto intencional se encontrassem paradoxalmente permutadas. O espetáculo convida-me a tornar-me espectador adequado, como se um outro espírito que não o meu viesse repentinamente habitar meu corpo, ou melhor, como se meu espírito fosse atraído para lá e emigrasse no espetáculo que estava oferecendo para si mesmo. Sou abocanhado por um segundo eu-próprio fora de mim – percebo outrem [...]. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 138).

Desse modo, esse momento foi encerrado com a finalização dos desenhos e fomos para o almoço. Na parte da tarde, ficamos na biblioteca da escola para realizarmos o momento coletivo de produção escrita. Para tanto, foram formadas as duplas para constituição de cinco equipes. O direcionamento foi o seguinte: os desenhos produzidos seriam distribuídos (dois para cada equipe) para serem analisados, com a ressalva de que não seria permitido à dupla a análise dos próprios desenhos, ou seja, cada dupla ficaria com as produções de outros. Assim, orientei-os para que escrevessem uma narrativa a partir das imagens colocadas no papel por seus colegas, relacionando-as com a realidade da escola e com a sua própria realidade, apresentando, sobretudo, soluções de paz para os problemas que porventura fossem descritos por eles. Essa atividade apresenta um pouco de dificuldade, pois a dupla teria que interpretar os dois desenhos, fazendo relação com o cotidiano escolar/familiar/pessoal, para, por fim, produzir um único texto.

Quando planejei essa oficina, entendi que a troca dos desenhos seria interessante, pois inferi que se eles analisassem os próprios desenhos poderiam ficar inibidos para expressar o que realmente estavam sentindo e pensando, ou receosos em declarar que estavam ali revelando suas próprias memórias e suas experiências individuais.

Desse modo, depois dos desenhos distribuídos, eles passaram a interpretar as “imagens” que, no dizer de Araújo (2008, p. 109), funcionam como “[...] um ímã que atrai e liga [...] as margens separadas dos limites que são estabelecidos pelas dicotomias fragmentadoras, pela linguagem lógico-formal. Assim, a imagem anuncia os agregados de Sentidos, [...] proporciona a apreensão das coisas, dos fenômenos, do existir”. Nesse sentido, como a produção escrita dos grupos não tinha como objetivo a descrição dos desenhos e sim a interpretação e análise dos mesmos – relacionando, a partir de suas percepções de mundo, tanto o cotidiano escolar quanto o cotidiano familiar/pessoal, e apresentando, sobretudo, possíveis soluções para os problemas que nele se manifestam –, esta será feita por mim.

Fotografia 10: Oficina 1 – Produção textual a partir dos desenhos



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Seguem, abaixo, os desenhos distribuídos para cada dupla com as respectivas descrições das imagens feitas pela pesquisadora e com a análise individual de cada produção escrita das equipes:

Desenho 1: Oficina 1 – Produzido por Falcão



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Nesse primeiro desenho (Desenho 1), há uma grande caixa dourada que parece flutuar no espaço, de onde saem várias representações simbólicas do mal – cujos traços e cores são bem fortes, com predominância para o vermelho e o preto –, envoltos em uma onda circular levemente escura. Na parte inferior da onda, entre as imagens de pequenos monstros, tem um objeto que parece ser uma pistola. Do alto, um pássaro observa o cenário, mas existe uma ponte de luz alaranjada que o liga aos monstros. Um caminho tortuoso e escuro, com listas amarelas e pontilhadas, liga os dois lados do desenho, cortado apenas por duas construções em forma de casas. Um pouco mais acima do pássaro, aparece o céu com nuvens azuis e, entre elas, o sol com seu núcleo avermelhado como quem anuncia um incêndio.

Desenho 2: Oficina 1 – Produzido por Rouxinol

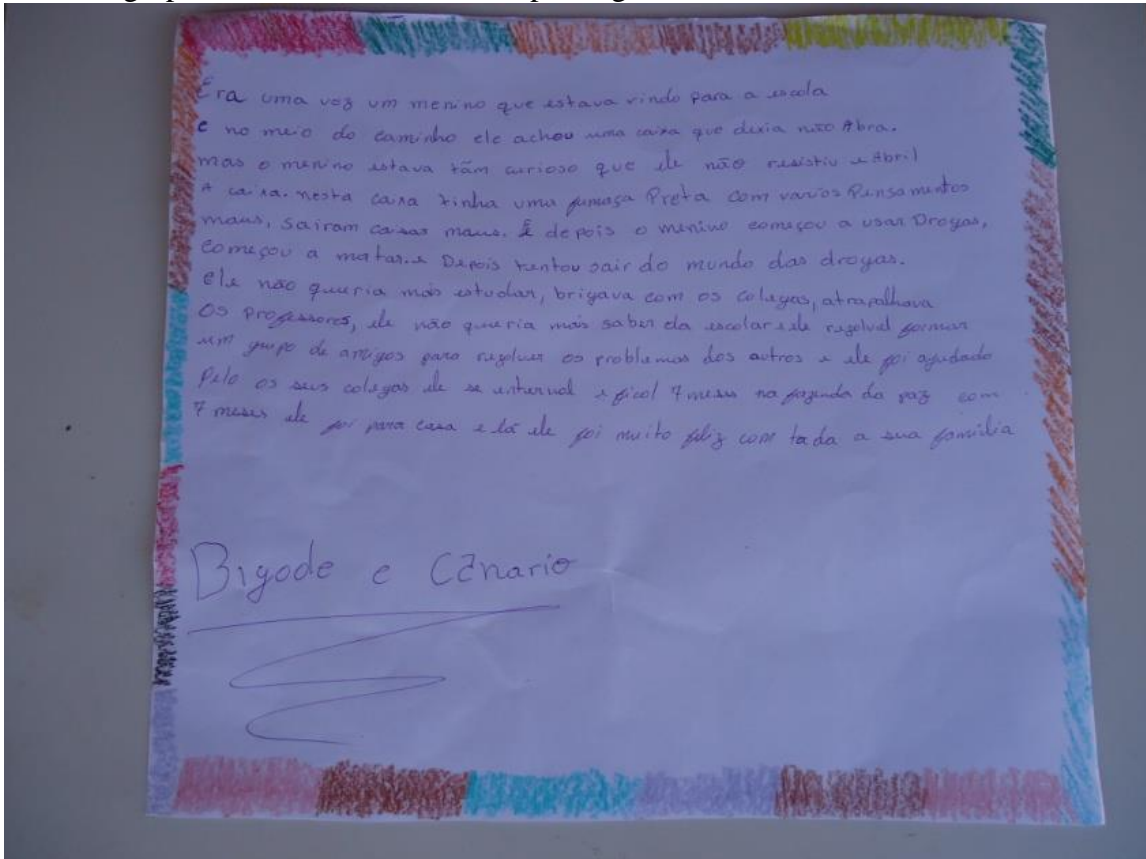


Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

O desenho acima (Desenho 2), tem tons e traços leves e suaves. Um caminho, formado por linhas perpendiculares entre si, leva a uma casa localizada no canto direito do desenho. No centro, mais para esquerda, há uma caixa dourada aberta com rabiscos externos que dão destaque a ela. Existem três bichinhos, provavelmente saídos da caixa, verticalmente enfileirados, observando uma casinha quase invisível à sua esquerda. Na parte superior, posicionados entre o caminho e o céu, aparecem três morrinhos verdes com uma palmeira solitária no centro, com cercas do seu lado direito. Acima deles, há o céu com nuvens azuis, e

do lado esquerdo surge um pedacinho de sol que se destaca por seus raios pontiagudos que mais parecem lanças grossas apontando para baixo.

Texto do grupo 1: Oficina 1 – Elaborado por Bigode e Canário



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Esse primeiro texto, de autoria de Bigode e Canário, misturou aspectos da narrativa do mito da “Caixa de Pandora” e de elementos presentes no cotidiano dos jovens como, por exemplo, o uso de drogas e a violência:

Era uma vez um menino que estava vindo para a escola, e no meio do caminho ele achou uma caixa que dizia: não abra! Mas o menino estava tão curioso que ele não resistiu e abriu a caixa. Nesta caixa, tinha uma fumaça preta com vários pensamentos maus, saíram coisas maus. E depois o menino começou a usar drogas, começou a matar. Mas depois tentou sair do mundo das drogas. Ele não queria mais estudar, brigava com os colegas, atrapalhava os professores. Ele não queria mais saber da escola e ele resolveu formar um grupo de amigos para resolver os problemas dos outros e ele foi ajudado pelos seus colegas. Ele se internou e ficou 7 meses na fazenda da paz, e com 7 meses ele foi para casa e lá ele foi muito feliz com toda a sua família. (BIGODE e CANÁRIO).

Para conseguir elaborar o texto solicitado, atendendo aos desafios propostos, as equipes precisavam apresentar domínio de algumas competências e habilidades pertinentes à produção escrita, como, por exemplo, demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a tessitura textual, interpretar metáforas, articular argumentos para elaboração de processos interventivos dos problemas apresentados, entre outras (BLIKSTEIN, 2006; GUIMARÃES, 2006).

Segundo Carvalho (2012), a competência produz-se a partir de operações dinâmicas de mediação e interação com o mundo em que se vive. Assim, todas as informações que o sujeito possui decorrem de processos mentais que possibilitam sua metamorfose em novos conhecimentos, os quais são ordenados cognitivamente de tal modo que, quando necessários, podem auxiliar na solução de atividades ou problemas. De acordo com a autora, “[...] competência é uma capacidade geral que tornará o indivíduo capaz de desenvolver atitudes mais variadas, [...] para resolver determinadas situações com o êxito esperado.” (CARVALHO, 2012, p. 44).

Perrenoud (1999) também traz algumas considerações acerca de competência, ao afirmar que elas são traduzidas em:

[...] domínios práticos das situações cotidianas que necessariamente relacionam compreensão da ação empreendida e o uso a que essa ação se destina. A competência envolve um conjunto de conhecimentos, experiências e teorias que o sujeito possui para desenvolver respostas criativas e eficazes para novos posicionamentos. (PERRENOUD, 1999, p. 2 apud CARVALHO, 2012, p. 42).

Carvalho (2012) apresenta também as diferenças conceituais entre competência e habilidade a partir de embasamentos teóricos obtidos em referenciais curriculares, cujo destaque foi dado ao do Rio Grande do Sul (2009, p. 70 apud CARVALHO, 2012, p. 42, grifos meus):

Competências correspondem às ações e operações utilizadas para estabelecer relações com e entre pessoas, objetos, situações ou fenômenos. Já as **habilidades** têm natureza mais instrumental e correspondem ao ‘saber fazer’. À medida que se aperfeiçoam e articulam habilidades podem demandar nova reorganização de competências.

Desse modo, pode ser constatado que, a partir da interpretação das imagens expressas nos desenhos, a primeira dupla desenvolveu um texto criativo, apresentando as competências e as habilidades esperadas, bem como a interação com o cotidiano – **social**: “[...] depois o

menino começou a usar drogas, começou a matar [...]”; **escolar**: “[...] ele não queria mais estudar, brigava com os colegas, atrapalhava os professores. Ele não queria mais saber da escola [...]”; **pessoal**: “[...] ele se internou e ficou 7 meses na fazenda da paz⁹[...]”; **familiar**: “[...] e com 7 meses ele foi para casa e lá ele foi muito feliz com toda a sua família”. Eles também relacionaram mecanismos de sentido: **inclusão de personagem** que não estava explícito em nenhum dos desenhos por eles interpretado: “Era uma vez um menino que estava vindo para a escola [...]”; **demonstração de emoções** “[...] o menino estava tão curioso que não resistiu e abriu a caixa [...]”, “[...] ele foi muito feliz com toda a sua família”; e **mecanismos de intervenção**: “[...] mas depois tentou sair do mundo das drogas [...]”, “[...] ele se internou e ficou 7 meses na fazenda da paz [...]”, “[...] ele resolveu formar um grupo de amigos para resolver os problemas dos outros e ele foi ajudado pelos seus colegas [...]” (BIGODE e CANÁRIO).

Na sequência, os desenhos da segunda equipe (PAPAGAIO e FLAMINGO):

Desenho 3: Oficina 1 – Produzido por Arara



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

⁹ Fazenda da Paz é uma comunidade terapêutica sem fins lucrativos que tem como objetivo recuperar e inserir na sociedade usuários de drogas, com capacidade para atender crianças de 12 anos até adultos com 72 anos. Disponível em: <http://www.capitalteresina.com.br/noticias/teresina/comunidade-terapeutica-fazenda-da-paz-e-atendida-com-o-programa-mais-saber-798.html#.UessF6wphOQ>. Acesso em: 20 jul. 2013.

Esse desenho (Desenho 3) utiliza imagens e palavras. Nele, três imagens se destacam pelos tamanhos e pelas cores: o sol, a casa e a caixa. Da casinha verde com telhado marrom, sai um caminho que leva a uma menina que está posicionada em frente de uma grande caixa dourada, levemente inclinada em sua direção, que até parece querer devorá-la. Acima da caixa, tem uma mensagem dizendo: Não abra! Existem espalhados pelo cenário vários desenhos pequeninos com seus respectivos nomes: morte, brigas, fuxicos, roubo, droga, caveira e aranha. E o sol com todo o seu esplendor, fortemente mesclado entre o amarelo e o laranja, divide o céu com suas nuvens azuis.

Desenho 4: Oficina 1 – Produzido por Cisne

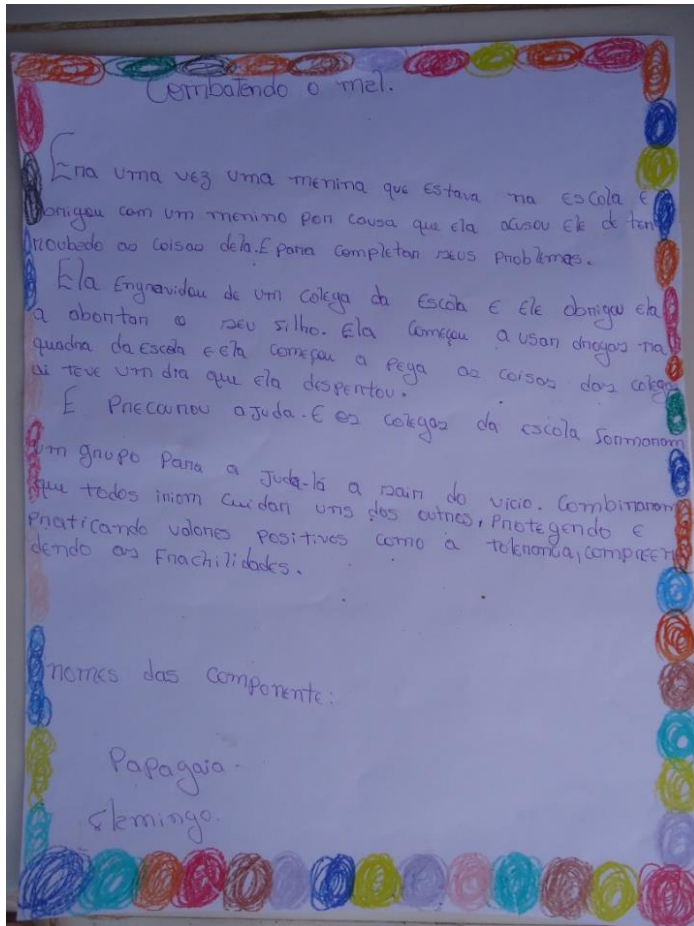


Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Esse desenho (Desenho 4) é interessante porque utiliza predominantemente as palavras para expressar todo o sentimento que ele externa. Quase não há colorido nele. Só aparecem duas cores diferentes do preto: o dourado da caixa e o vermelho da blusa da menina. Todo o cenário parece se movimentar por meio de ondas que saem da caixa e se concentram na parte superior do desenho. No lado esquerdo, na frente de uma casa, aparece uma menina que dá a impressão de estar presa em suas próprias vestimentas. Outro fator que chama a atenção é a expressão de medo impressa em sua face. O sol, sem cor, posicionado na parte superior esquerda, parece ter perdido toda a sua energia, dissolvendo-se diante da força devastadora

das ondas. As palavras, predominantes no cenário, parecem gritar, por sua intensidade e tamanho, e surgem sobrepostas à caixa. São elas: brigas, aborto, estuprar, suicídio, mortes e roubos.

Texto do grupo 2: Oficina 1 – Elaborado por Papagaio e Flamingo



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Combatendo o mal.
 Era uma vez uma menina que estava na escola e brigou com um menino por causa que ela acusou ele de ter roubado as coisas dela. E para completar seus problemas ela engravidou de um colega da escola e ele a obrigou a abortar o seu filho. Ela começou a usar drogas na quadra da escola e ela começou a pegar as coisas das colegas, aí teve um dia que ela despertou e procurou ajuda. E os colegas da escola formaram um grupo para ajudá-la a sair do vício. Combinaram que todos iriam cuidar uns dos outros, protegendo e praticando valores positivos como a tolerância, compreendendo as fragilidades. (PAPAGAIO e FLAMINGO).

Essa equipe também desempenhou bem o seu papel, principalmente na demonstração dos problemas que acontecem na escola “brigas, envolvimento com drogas, estupro, gravidez

na adolescência, questão de gênero (poder do macho que a obrigou a abortar). Já a partir do próprio título do texto, pode ser percebido que eles analisaram de modo coerente os desenhos, associando-os ao tema proposto, trazendo, além dos dispositivos solicitados, elementos pertinentes à sociedade contemporânea – questões de gêneros; valores positivos como a tolerância, atualmente tão necessários para uma boa convivência. Assim, foram apresentados os seguintes aspectos referentes ao cotidiano: **social (gênero)**: “[...] Ela engravidou de um colega da escola e ele a obrigou a abortar o seu filho [...]”; **escolar**: “Era uma vez uma menina que estava na escola e brigou com um menino por causa que ela acusou ele de ter roubado as coisas dela [...]”, “[...] Ela começou a usar drogas na quadra da escola e ela começou a pegar as coisas das colegas”; **pessoal**: “[...] Ela engravidou de um colega da escola [...]”. Eles também **relacionaram mecanismos de cultivo de valores e de boa convivência**: “[...] Combinaram que todos iriam cuidar uns dos outros, protegendo e praticando valores positivos como a tolerância, compreendendo as fragilidades”; e **mecanismos de intervenção**: “[...] aí teve um dia que ela despertou. E procurou ajuda. E os colegas da escola formaram um grupo para ajudá-la a sair do vício [...].” (PAPAGAIO e FLAMINGO).

Seguem, abaixo, os desenhos da terceira equipe com o respectivo texto (ARARA e CISNE):

Desenho 5: Oficina 1 – Produzido por Canário



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Esse desenho (Desenho 5) chama a atenção pelos personagens que apresenta, os quais parecem dialogar entre si, e também pela multiplicidade de situações que se delineiam em seu contexto. Acima dos personagens aparecem dois contornos, um verde, com uma árvore posicionada mais para o canto esquerdo do cenário, que se completa entre os dois polos do desenho, no entanto, vai se enfraquecendo na medida em que chega ao lado direito. Logo abaixo, o outro contorno, mais largo e fortemente escurecido em alguns pontos, funciona como um campo restritivo que delimita o espaço dos personagens, que se encontram posicionados ao lado da caixa dourada, a qual traz uma mensagem: Não abra! Da caixa saem ondas que sugerem fumaça. Do canto esquerdo inferior, surge um pedacinho da casa que parece se esconder de algo. As situações construídas pelos personagens são as seguintes: dois deles se apresentam como autores de ações negativas – o primeiro, com uma arma na mão (que parece ser maior do que seu próprio corpo), diz: “vou te matar” e dispara duas balas com o respectivo som “Pei! Pei!”. Seu opositor, sem opção de defesa implora: “não faça isso”. O segundo aparece usando droga e diz: “essa droga é boa”, enquanto o outro se sentindo estimulado pede: “me dá um trago”. Um pássaro com uma nuvem escura sobre sua cabeça mistura-se ao cenário e, assustado, observa tudo. Essa situação toda é contemplada pelo sol que parece se indignar com o que vê.

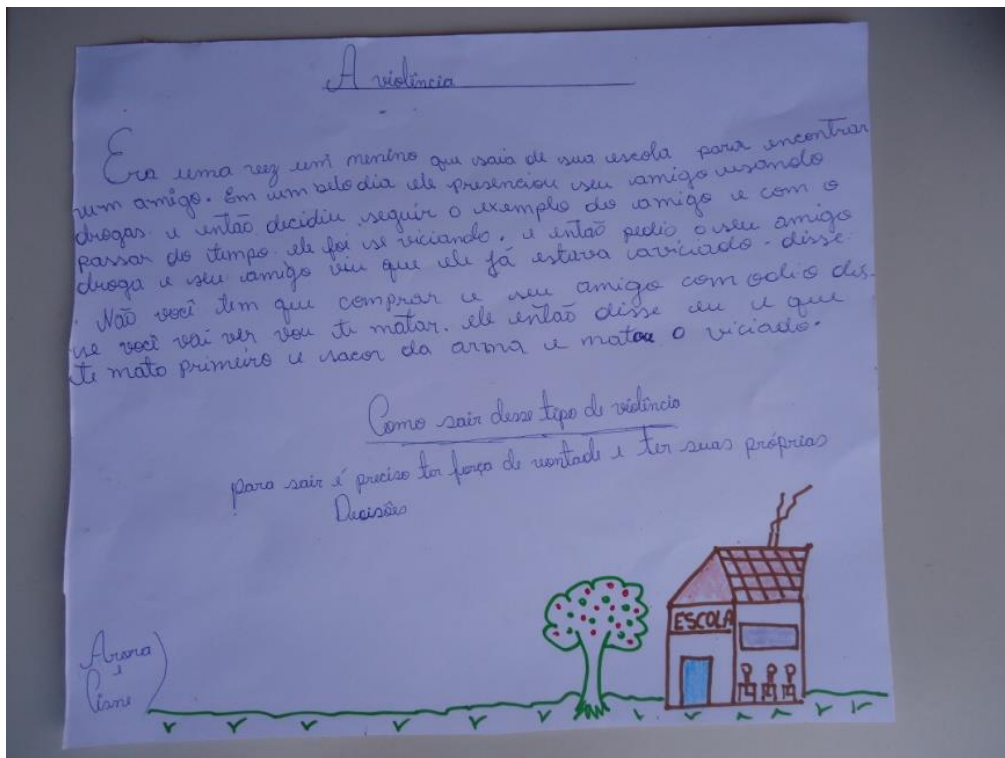
Desenho 6: Oficina 1 – Produzido por Flamingo



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Nesse desenho (Desenho 6), uma casinha se destaca pelo seu colorido frontal, cujas cores compostas pelo laranja, verde, azul, rosa e vermelho contornam o portal que dá acesso ao interior da casa. No entanto, ela (a casa) parece se equilibrar sobre uma caixa dourada localizada do lado direito do desenho, quase no início de um caminho escuro. Há, acima da caixa, uma nuvem negra que se assemelha a um novelo, com uma linha que sobe se vascularizando, cujas pontas são rompidas por palavras como ódio, morte, arma e briga. No fundo da casa, surge uma árvore com uma grande copa verde, posicionada como se estivesse a se esconder de algo. Quase no centro do desenho, mais para o lado esquerdo, aparece uma menina minúscula que aparenta fragilidade e solidão diante de dois caminhos negros que a cercam, os quais estão ligados apenas por um fio tênue que pode se romper a qualquer momento. Ela está parada observando o cenário, como se planejasse algo, ou estivesse apenas contemplando a situação na qual está inserida. Os caminhos possuem traços fortes que se entrecruzam formando aparentemente um rio de obstáculos intransponíveis. Na parte superior, quatro gaivotas sobrevoam o cenário, dividindo o espaço com um sol tristonho e uma imensa nuvem azul.

Texto do grupo 3: Oficina 1 – Elaborado por Arara e Cisne



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

A violência

Era uma vez um menino que saía de sua escola para encontrar um amigo. Em um belo dia, ele presenciou seu amigo usando drogas e, então, decidiu seguir o exemplo do amigo e com o passar do tempo ele foi se viciando. E, então, pediu droga ao seu amigo, e seu amigo viu que ele já tava viciado. Disse: Não! Você tem que comprar. E seu amigo, com ódio, disse: você vai ver, vou te matar. Ele, então, disse: eu é que te mato primeiro e sacou da arma e matou o viciado.

Como sair desse tipo de violência?

Para sair, é preciso ter força de vontade e ter suas próprias decisões. (ARARA e CISNE).

O texto do terceiro grupo representa de forma bastante objetiva a influência das más companhias, tão comum nessa fase da vida, e as consequências que esse processo traz. No entanto, ressaltou também o poder da força de vontade na tomada de decisões positivas para contornar determinados problemas, inclusive o vício. Desse modo, resalto os seguintes elementos presentes no texto: Quanto ao cotidiano **social**: “[...] Em um belo dia ele presenciou seu amigo usando drogas e então decidiu seguir o exemplo do amigo, e com o passar do tempo ele foi se viciando [...]”, “[...] E então pediu droga ao seu amigo, e seu amigo viu que ele já tava viciado [...]”]; **escolar**: “Era uma vez um menino que saía de sua escola para encontrar um amigo [...]”]; **pessoal**: “[...] Ele então disse: eu é que te mato primeiro e sacou da arma e matou o viciado. Eles também **relacionaram a exacerbação de emoções com atos de violência**: “[...] seu amigo, com ódio, disse: você vai ver, vou te matar. Ele, então, disse: eu é que te mato primeiro e sacou da arma e matou o viciado [...]”]; e **mecanismos de intervenção**: “[...] Como sair desse tipo de violência? Para sair, é preciso ter força de vontade e ter suas próprias decisões.” (ARARA e CISNE).

Em seguida, os desenhos da quarta equipe e a sua produção textual (FALCÃO e ROUXINOL):

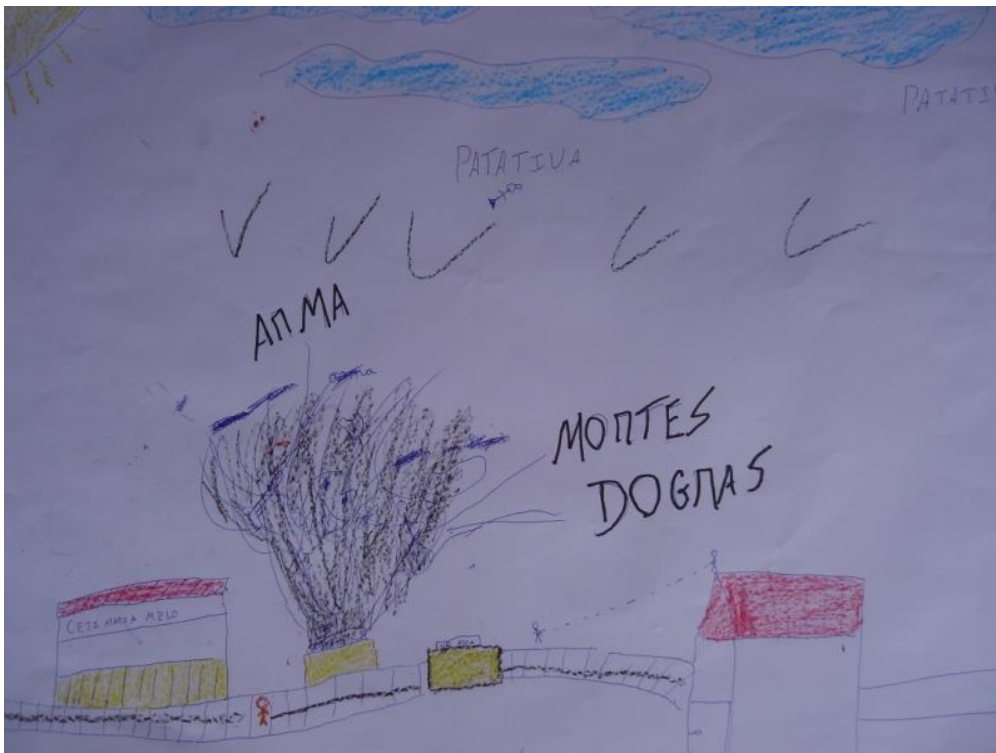
Desenho 7: Oficina 1 – Produzido por Beija-flor



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

No desenho acima (Desenho 7), a caixa dourada protagoniza toda a cena, pois de dentro dela saem inúmeras ondas negras, espessas e densas, como se estivessem a olhar para todas as direções do desenho. Ao lado da caixa, aparece um personagem que demonstra perplexidade diante da situação observada. Há uma casa posicionada por trás da caixa, a qual passa a impressão de inexistência e de abandono, pois não há colorido, nem portas, nem janelas. Há apenas um telhado composto por tracejados que mais parecem grades de prisão. Do lado direito do desenho, surgem quatro caminhos que formam um labirinto, o qual esconde em seu espaço interno uma floresta flutuante com inúmeras árvores frondosas. Na beira do caminho, na parte inferior do cenário, aparece outro personagem que mantém certa distância daquela situação crítica, pois dela algumas palavras se anunciam: brigar, matar e fumar. E sob o céu de nuvens carregadas que sufocam um sol pequenino, um bando de pássaros foge de algo tenebroso.

Desenho 8: Oficina 1 – Produzido por Patativa

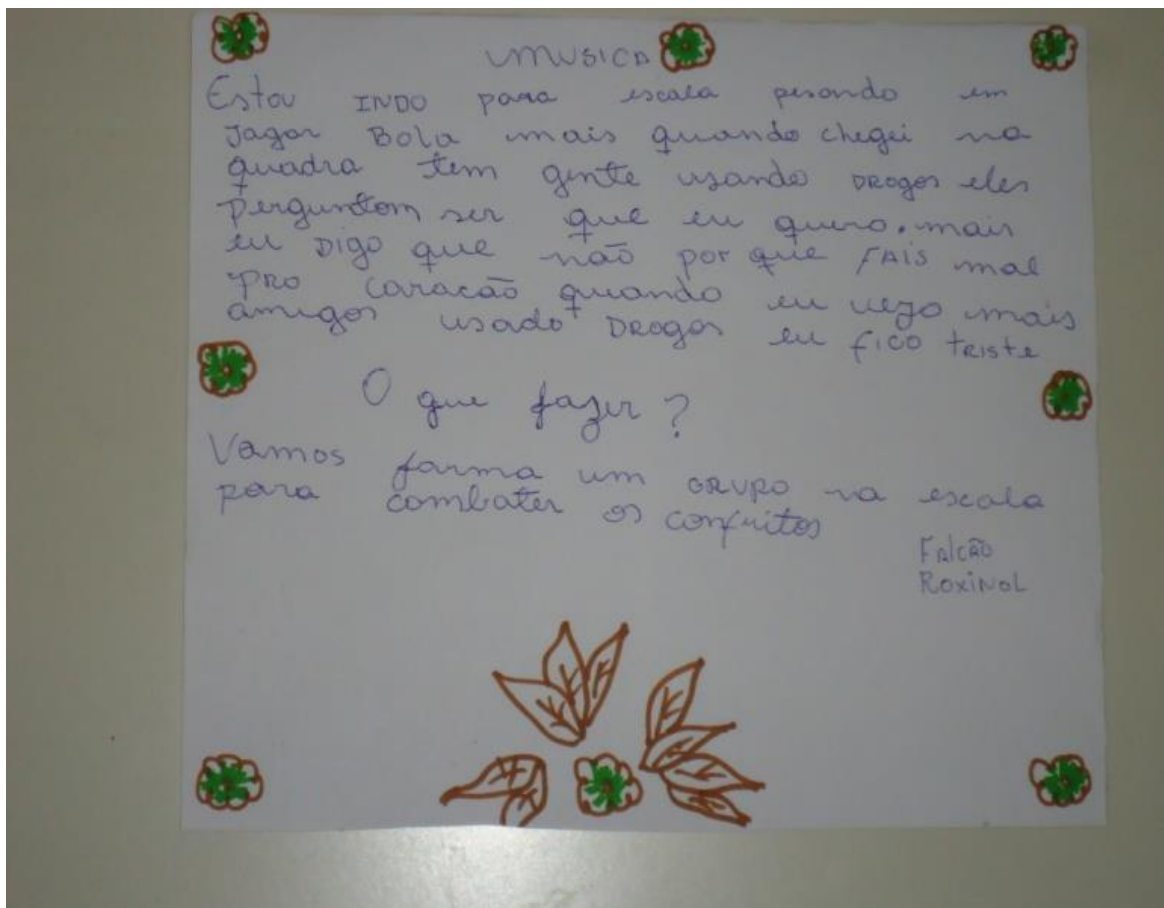


Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Esse desenho (Desenho 8) difere-se de todos os outros pela demonstração de poder da caixa dourada que aparece no meio de um caminho que liga duas construções, posicionadas em lados opostos, sendo que a casa do lado esquerdo foi nomeada como CETI Maria Melo, mesmo nome da escola da pesquisa. A caixa assemelha-se a um vulcão em atividade, que se

destaca pela intensidade do que libera e pela altura que atinge. Algumas palavras se espalham no contexto: arma, mortes e drogas. O desenho representa também o percurso realizado por um personagem, ao mostrar a sequência de ações que ele desenvolveu: inicialmente, ele sai de sua casa, encontra a caixa, provavelmente a abre, e sem saber o que fazer se posiciona entre ela e a escola. E para completar o cenário, algumas gaivotas aparecem voando em um céu possivelmente frágil, com nuvens dilatadas, coloridas com um azul suave e pouco generoso. O sol com receio de se mostrar apresenta apenas um pedacinho de seu corpo, deslocando alguns tracinhos pequeninhos de iluminação sobre uma aparente escuridão que é derramada pela caixa dourada.

Texto do grupo 4: Oficina 1 – Elaborado por Falcão e Rouxinol



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora

Música

*Estou indo para escola pensando em jogar bola,
mas quando cheguei na quadra,
tem gente usando drogas.*

*Eles perguntaram se eu quero
mais. Eu digo que não,
porque faz mal pro coração.*

*Quando eu vejo meus amigos usando drogas,
eu fico triste.*

O que fazer?

*Vamos formar um grupo na escola pra combater
os conflitos. (FALCÃO e ROUXINOL).*

Essa equipe inovou. Eles utilizaram um estilo musical criativo (*rap*) para externar suas percepções sobre os respectivos desenhos disponibilizados para o seu grupo. Por meio da interpretação de metáforas, como, por exemplo, “coração”, “jogar bola”, eles demonstraram que concebem a escola como espaço de cultivo de bons sentimentos, com destaque para a amizade “[...] quando vejo meus amigos usando drogas eu fico triste [...]”; e de alegria e de lazer: “[...] Estou indo para escola pensando em jogar bola [...]”. Como **mecanismo de intervenção, ressaltaram**: “[...] O que fazer? Vamos formar um grupo na escola pra combater os conflitos.” (FALCÃO e ROUXINOL).

Segundo Lima (2011), a análise metafórica das imagens oportuniza a interligação entre o real e o imaginário, entre o sujeito e o objeto, e desvela a afetação e a recriação das percepções, dos sentidos e dos sentimentos particularizados em seu mundo. A autora traz também seu conceito de metáfora:

A metáfora é, pois, uma racionalidade imaginativa, um meio de criar novas ordens de compreensão de fenômeno investigado, sentidos novos, similaridades, além de definir uma nova realidade, ao acionar no sujeito do conhecimento processos de experimentação que operam relações entre sujeito e objeto, homem e mundo [...]. (LIMA, 2011, p. 94-95).

Por fim, os desenhos da última equipe com o seu respectivo texto (BEIJA-FLOR e PATATIVA):

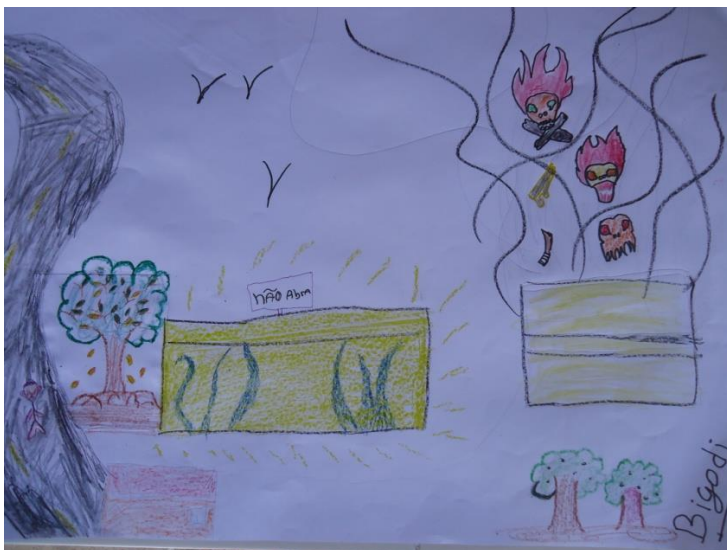
Desenho 9: Oficina 1 – Produzido por Papagaio



Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora.

Esse desenho (Desenho 9) deu destaque para os males liberados da caixa dourada, os quais se espalharam por todo o cenário do desenho. É interessante observar que, do lado direito, há uma construção com paredes invisíveis, deixando aparecer apenas as escadas, as portas e as janelas, como se ela estivesse completamente desprotegida de possíveis ataques. Para dar intensidade a determinados problemas, aparecem em duplicidade algumas palavras como ódio, morte e briga. As demais são: arma, fuxicos, roubo, drogas, maldade e caveira. Uma menina aparece em movimento como quem está distraída e alheia aos acontecimentos.

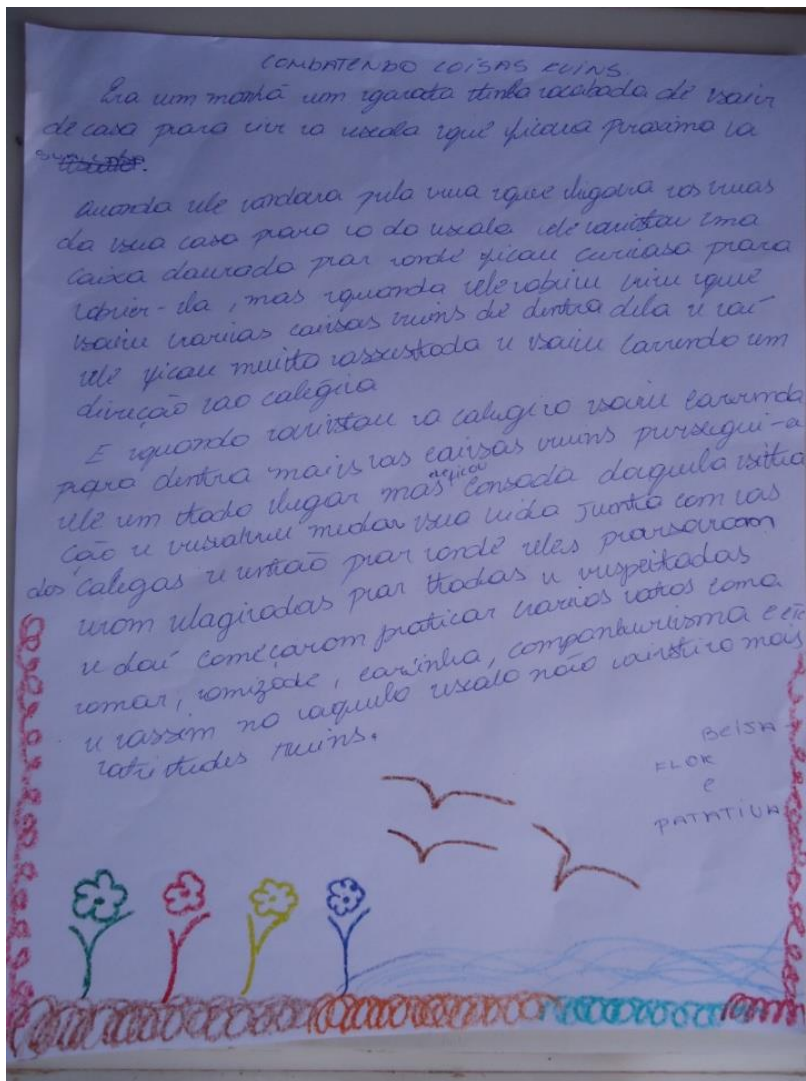
Desenho 10: Oficina 1 – Produzido por Bigode



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Do lado esquerdo desse desenho (Desenho 10), aparece um menino que caminha por uma via escura e sinuosa que parece tê-lo engolido. Duas caixas douradas flutuam no cenário, sendo que a fechada aparece posicionada ao lado de uma árvore que se destaca por suas raízes aéreas e por suas folhas douradas que caem suavemente sobre o chão. Essa duplicidade de caixas serve para indicar os tempos das ações que, certamente, aconteceram nesse contexto (o antes e o depois da abertura da caixa). A caixa aberta sugere também movimento com a liberação de representações do mal, cujas imagens flutuam entre grandes ondas escuras em direção ao céu inexistente. Outras imagens constituem o cenário: duas pequenas árvores posicionam-se na parte inferior, à direita, e três gaivotas sobrevoam os ares carregados pelas nuvens liberadas da caixa.

Texto do grupo 5: Oficina 1 – Elaborado por Beija-flor e Patativa



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Combatendo as coisas ruins

Era uma manhã. Um garoto tinha acabado de sair de casa para vir à escola que ficava próximo a sua casa.

Quando ele andava pela rua que ligava as ruas da sua casa à da escola, ele avistou uma caixa dourada e ficou curioso para abri-la, mas quando ele abriu, viu que saiu várias coisas ruins de dentro dela, e aí ele ficou muito assustado e saiu correndo em direção ao colégio.

E quando avistou o colégio saiu correndo para dentro, mas as coisas ruins perseguiam ele por todo lugar, mas ele ficou cansado daquela situação e resolveu mudar sua vida, junto com os colegas e, então, por onde eles passavam eram elogiados por todos e respeitados e daí começaram a praticar vários atos como amor, amizade, carinho, companheirismo e etc.. E, assim, naquela escola, não existiu mais atitudes ruins. (BEIJA-FLOR e PATATIVA).

Esse grupo, de fato, produziu uma reinvenção do mito “A caixa de Pandora”, descrevendo detalhadamente as cenas sugeridas durante a técnica “**A viagem imaginária**”: “[...] Quando ele andava pela rua que ligava as ruas da sua casa à da escola, ele avistou uma caixa dourada [...]”, “[...] ficou curioso para abri-la, mas quando ele abriu viu que saiu várias coisas ruins de dentro dela e aí ele ficou muito assustado e saiu correndo em direção ao colégio [...]”. Mas o que se evidenciou nesse texto diz respeito **às sugestões de resolução dos problemas presentes na escola, ressaltando, sobretudo, valores positivos para a educação**: “[...] começaram a praticar vários atos como amor, amizade, carinho, companheirismo e etc.. E, assim, naquela escola, não existiu mais atitudes ruins” (BEIJA-FLOR e PATATIVA).

Um fator que chamou muito a atenção, pela sua gravidade, e que deve ser motivo de preocupação para todos os atores que fazem parte do sistema educacional – gestores, docentes, discentes, familiares dos discentes e a própria comunidade –, é o fato de quatro das cinco equipes terem citado o uso de drogas, tanto dentro da escola quanto fora dela. Vejamos: “[...] E depois o menino começou a usar drogas [...]” (BIGODE e CANÁRIO); “[...] ela começou a usar drogas na quadra da escola [...]” (PAPAGAIO e FLAMINGO); “[...] ele presenciou seu amigo usando drogas e, então, decidiu seguir o exemplo do amigo. E, com o passar do tempo, ele foi se viciando [...]” (ARARA e CISNE); “[...] mas quando cheguei na quadra tem gente usando drogas [...]” (FALCÃO e ROUXINOL);

Entretanto, aspectos positivos também foram revelados, pois mesmo não tendo sido sugerido como eles deveriam elaborar as intervenções para resolução dos problemas que permeiam o ambiente escolar, durante a propositura do trabalho para essa atividade, a maioria dos grupos declarou que as soluções devem acontecer coletivamente: **1ª equipe** – “[...] ele

resolveu formar um grupo de amigos para resolver os problemas dos outros, e ele foi ajudado pelos seus colegas [...]” (BIGODE e CANÁRIO); **2ª equipe** – “[...] E os colegas da escola formaram um grupo para ajudá-la a sair do vício [...]” (PAPAGAIO e FLAMINGO); **3ª equipe** – “[...] Como sair desse tipo de violência? Para sair, é preciso ter força de vontade e ter suas próprias decisões” (ARARA e CISNE); **4ª equipe** – “[...] Vamos formar um grupo na escola pra combater os conflitos [...]” (FALCÃO e ROUXINOL); **5ª equipe** – “[...] começaram a praticar vários atos como amor, amizade, carinho, companheirismo e etc.. E assim naquela escola não existiu mais atitudes ruins.” (BEIJA-FLOR e PATATIVA).

Com base nesses relatos, essa experiência, como estratégia didático-metodológica, oportunizou a criação de laços afetivos de boa convivência, possibilitando a condição de empatia entre os jovens, cujo resultado foi o despertar para a construção de diversos valores positivos citados pelos alunos como a **“tolerância”** (PAPAGAIO e FLAMINGO); **“amor, amizade, carinho, companheirismo.”** (BEIJA-FLOR e PATATIVA).

A primeira oficina foi muito enriquecedora, em razão da grandeza de informações contidas nas entrelinhas das produções dos discentes. É possível observar, a partir delas, o quanto as narrativas dos jovens estão impregnadas de experiências de seu cotidiano, de sua realidade, de sua percepção de mundo.

A **Oficina 2**, realizada no segundo dia, 3 de maio de 2013, foi destinada **aos estudos dos temas da violência e da Cultura de Paz**, com base nas concepções de autores como Macedo e Bonfim (2007), Charlot (2002), Abramovay e Castro (2006), Jares (2002), Delors (1998), Serrano (2002), entre outros. Esse momento foi extremamente importante, pois eles tiveram a oportunidade de compreender conceitos a partir de teorias desenvolvidas por estudiosos dessas temáticas, bem como de poder comparar suas próprias concepções conferidas durante a produção dos dados com a dos teóricos apresentados durante a oficina.

Fotografia 11: Oficina 2 – Estudo dirigido sobre as temáticas da pesquisa



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

A **terceira oficina** – realizada dia 6 de maio de 2013, com a qual completava o curso de 20h –, **tinha como objetivo demonstrar como pode se efetivar a mediação de conflitos**. Na ocasião, foram apresentados os conceitos e as etapas para o desenvolvimento da mediação na escola – mapeamento dos conflitos, planejamento da ação, sensibilização dos atores, seleção dos mediadores, aulas de capacitação, prática da mediação, monitoramento e avaliação –; bem como as técnicas necessárias, compostas por: escuta ativa, parafraseamento, formulação de perguntas, resumo seguido de confirmações, *brainstorming* (tempestade de ideias); *caucus* (testagem das opções) e teste de realidade. Além disso, foram exibidos vídeos de experiências de mediação já consolidadas, como é o exemplo de Fortaleza (CE) e de Brasília (DF).

Fotografia 12: Oficina 3 – Apresentação das técnicas de mediação de conflitos



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora

Fotografia 13: Oficina 3 – Apresentação das técnicas de mediação de conflitos



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

No final, solicitei que eles desenhassem coletivamente suas percepções sobre o que eles tinham apreendido durante o curso, apresentando alternativas para os problemas da violência que existia na escola. De imediato, uma das alunas mostrou suas mãos, afirmando que a solução para os problemas da escola estavam nelas. Todos ficamos emocionados. Eles então iniciaram sua obra de arte.

Fotografia 14: Oficina 3 – Aluna sugerindo que fosse feito o desenho das mãos



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Fotografia 15: Oficina 3 – Produção coletiva do desenho das mãos



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Fotografia 16: Oficina 3 – Produção coletiva do desenho das mãos



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Segue o resultado final dessa oficina com o desenho coletivo feito pelos alunos do 8º ano:

Desenho 11: Oficina 3 – Desenho coletivo finalizado



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Araújo (2008, p. 174) enfatiza que o grande desafio da educação é despertar a sensibilidade humana, “[...] mediante a articulação de atividades teórico-vivenciais [...]”, tendo em vista a sua relevância para o “[...] aprendizado do cuidado, da compreensão, da tolerância, da simpatia e da empatia [...]”.

Desse modo, ao concluir o curso, composto pelas três oficinas realizadas com os alunos, a partir das quais foi oportunizado aos jovens momentos de afetividade, de reflexão e de efetivo exercício da sensibilidade, como condição de realização humana, percebi que havia possibilidades de construção de um projeto de mediação de conflitos nesta escola, em decorrência das potencialidades que foram observadas no percurso da pesquisa, pois os jovens demonstraram, em vários momentos de suas produções, tanto nas declarações apresentadas até agora quanto nos dados que serão abordados no capítulo seguinte, que são capazes de desenvolver e de cultivar valores positivos como a tolerância, o respeito, a solidariedade, o amor, a amizade, características que são essenciais para a boa convivência humana e para a mediação de conflitos.

Apresentarei, portanto, no capítulo seguinte, alguns fundamentos, conceitos e percepções que norteiam a Cultura de Paz e a mediação de conflitos, em razão da importância deles para a compreensão e para a construção da educação voltada para paz, bem como para

superação da cultura da violência no espaço escolar. Discorrerei também sobre as concepções dos docentes e dos discentes, participantes da pesquisa, acerca da temática em pauta. Como base teórica, foram selecionados autores como Jares (2002, 2005, 2006, 2007), Guimarães (2005), Bomfim e Medeiros (2012), Araújo (2008), Montessori (2004), entre outros.

4 A CULTURA DE PAZ MEDIADA POR QUÍRON – A PONTE ENTRE ZEUS E PROMETEU

Hércules, durante a guerra contra os centauros, acerta, acidentalmente, **Quíron** com uma flecha envenenada. Como ele era imortal, a flecha não foi capaz de matá-lo, mas causou-lhe um ferimento incurável. Padecendo de profundas dores, acaba se recolhendo em uma gruta no monte Pélion, local em que tomou conhecimento do castigo de Zeus contra Prometeu. Quíron, desejando a morte e o repouso, pede a Hércules que proponha a Zeus que aceite a sua imortalidade em troca da libertação de Prometeu de seu tormento eterno, e que conceda à humanidade o benefício do fogo. Zeus, impressionado com o seu gesto, concedeu-lhe uma homenagem, criando no céu, sob sua forma, a grande constelação de Sagitário e o elevou ao nível de divindade, e também o reconheceu como protetor da raça humana.¹⁰

A doação de si mesmo, motivado pela dor de ambos, em favor da vida de outrem, é o que faz de Quíron o curador ferido. Por intermédio de sua dor pessoal desenvolve a capacidade de conhecer a si mesmo, e, com isso, conquista a sensibilidade para perceber e compreender a dor do outro.

Para a mitologia grega, ele é a ponte capaz de conduzir a cura para as relações que apresentam limitações e problemas severos, verdadeiras feridas que teimam em não fechar, que teimam em causar sofrimento.

É ele, o centauro ferido, quem reconhece as fragilidades humanas e ensina que apenas por meio do sacrifício e da solidariedade é que se pode conquistar a transformação, a experiência fluida da criatividade, para tornarmos inteiros e curados. Ele transmite o poder de desenvolver a comunicação entre os mundos através do diálogo, do entendimento, da mediação e da paz. É por essas características que Quíron simboliza a mediação de conflitos e a Cultura de Paz.

Por terem seguido esse mesmo exemplo de doação de si mesmo e de mediação em favor da paz no mundo, alguns nomes devem ser destacados: Mohandas Karamchand Gandhi, Martin Luther King, João Paulo II, Madre Teresa de Calcutá, Sathya Sai Baba, Dalai Lama, Zilda Arns e Herbert José de Souza. Foi por personagens como esses que a humanidade, em alguns momentos, silenciou para ouvir suas mensagens e para contemplar suas ações.

Gandhi, um dos precursores da Cultura da Paz, fundamenta seus ensinamentos em dois princípios básicos, o *satygraha* e o *ahimsa*. As duas principais técnicas desenvolvidas, a partir do primeiro princípio, consistem na “não cooperação” e na “desobediência civil” aos

¹⁰ Disponível em: <<http://www.espirastempo.com.br/2012/01/mitologia-grega-o-centauro-quiron.htm>>. Acesso em: 7 mar. 2013, grifo meu.

mecanismos de opressão de seu povo. Ele pregava o domínio de si e a disposição de servir a seus semelhantes como pressupostos essenciais para alcançar a autonomia e a liberdade (JARES, 2002).

O segundo princípio, *ahimsa*, significa “não violência”. O pensamento gandhiano revela que para alcançar a *ahimsa* é preciso “desaprender” a linguagem da violência e instituir o diálogo, a colaboração, a justiça e a resolução não violenta dos conflitos.

Em *Didática da invenção*, primeira parte do *Livro das Ignoranças*, Manoel de Barros encerra o primeiro poema assim: “[...] desaprender oito horas por dia ensina os princípios.” (BARROS, 1993, p. 43). Segundo Heyraud (2010), o poeta está indicando um modo de esquecer os saberes racionais que fragmentam a sensibilidade e que ignoram os seres, a subjetividade, a afetividade e, conseqüentemente a vida.

Ao analisar a subjetividade e a constituição do sujeito, Foucault (1997) enfatiza que uma das tarefas importantes da cultura de si é “desaprender” (*de-discerre*). Essa prática permite o surgimento de um novo modo de pensar, perceber e agir, o qual possibilita a transformação pessoal como parte das estratégias de mudança coletiva. Mas para se “desaprender” o que está posto, é necessário deixar-se afetar pela sensibilidade, é necessário, como diz o poeta, “apalpar as intimidades do mundo” (BARROS, 1993, p. 43).

Araújo (2008) considera que a sensibilidade revela a capacidade humana de receber sensações e de reagir aos seus estímulos, além de favorecer vivências, percepções e compreensões da totalidade dinâmica das teias que constituem as relações. Para o autor, a “[...] sensibilidade é a amálgama que agrega todos os sentidos perceptivos na composição dos sentidos pregnantes e anímicos do existir.” (ARAÚJO, 2008, p. 38). Pode-se, com isso, inferir que a sensibilidade é o veículo que potencializa no ser humano a assimilação de valores fundamentais como o respeito, a solidariedade, a cooperação, a justiça, a tolerância e a paz.

Entretanto, a experiência legada pelo passado remete ao seguinte questionamento: se esses valores não forem adotados como princípios norteadores das relações humanas, em âmbito nacional e transnacional, como vamos sobreviver a uma sociedade pluricultural, na qual o mosaico de culturas, de modos de vida, de línguas e de costumes é cada vez mais variado e diverso?

Montessori (2004) diz que para se alcançar a paz é essencial um acordo comum, o qual requer simultaneamente dois caminhos: o primeiro – resolver conflitos sem a utilização da força, para que esta não provoque a guerra; o segundo – depreender o esforço que for necessário para que a paz alcançada torne-se durável.

A paz só pode resultar de um acordo comum. Para realizar essa unanimidade em favor da paz, devemos trabalhar em duas direções ao mesmo tempo: Em primeiro lugar, devemos despender imediatamente toda nossa energia para que os conflitos sejam resolvidos sem recurso à força, isto é, para impedir a guerra; a seguir, temos de empreender um esforço enorme para estabelecer uma paz durável entre os homens. (MONTESSORI, 2004, p. 45).

Ainda no século XVIII, Immanuel Kant lançou um opúsculo que levou a sociedade de sua época à reflexão. Era um prospecto que objetivava instituir uma paz perpétua entre os povos da Europa, e depois difundi-la por todo o mundo. Tratava-se de um manifesto embasado nos ideais iluministas em favor do entendimento e da paz permanente entre os homens, com vistas à revogação definitiva das guerras entre as nações.

Kant apresenta em seu desenho filosófico de um Plano de Paz Perpétua, publicado em 1796, seis artigos preliminares e três definitivos. Nos preliminares, voltados para minimização dos perigos da guerra, ele aborda circunstâncias que devem ser preteridas na política internacional. Já nos definitivos, cuja pretensão é garantir a paz por meio de procedimentos mais sistemáticos, ele demonstra que a paz somente será alcançada quando a humanidade dispuser de mecanismos políticos tanto nacional quanto internacionalmente. Para ilustrar trago o artigo 1º e o 6º, da ordem dos preliminares:

Primeira Secção: Artigo 1º – Não deve considerar-se como válido nenhum tratado de paz que se tenha feito com a reserva secreta de elementos para uma guerra futura. Pois seria neste caso apenas um simples armistício, um adiamento das hostilidades e não a paz, que significa o fim de todas as hostilidades; [...] Artigo 6º – Nenhum Estado em guerra com outro deve permitir tais hostilidades que tornem impossível a confiança mútua na paz futura [...]. (KANT, 2009, p. 130-134).

Segundo Ferry (2006, p. 24), Kant traz nessa obra três concepções de Paz, pautadas respectivamente na exigência moral; na inteligência dos seres humanos e na compreensão da lógica dos interesses; e no pensamento ampliado. No entanto, o próprio Kant considerava infecundas as duas primeiras, em razão das especificidades contraditórias dos seres humanos, restando, apenas, uma única esperança: o pensamento ampliado, que é o pensamento estético da paz, o qual “deixa as particularidades de origem e dá acesso a algo da ordem da universalidade”. Vejamos:

A primeira consiste em imaginar que a paz possa basear-se na boa vontade dos homens. No fundo, trata-se de enraizar a paz no que Hegel designará por visão moral do mundo. A paz será baseada na bondade dos seres humanos, na boa vontade, na exigência moral, no respeito por outrem, no imperativo

categórico, pouco importando as formulações... Mas é claro que essa esperança de fundamentar a paz na moralidade dos seres humanos está fadada ao fracasso – como, aliás, reconhece o próprio Kant, em um pequeno ensaio [...] ‘a madeira de que o homem é feito tem uma forma de tal modo distorcida que, daí, é impossível extrair algo de reto’ [...] **um segundo enraizamento** [...] trata-se de imaginar a paz como um projeto enraizado na inteligência, ou seja, na compreensão dos interesses corretamente entendidos da espécie humana. [...] Mas, ainda neste caso, creio eu, subestima-se o problema do mal e evita-se reconhecer que a inteligência é insuficiente para instaurar a paz. [...] **Uma terceira hipótese** [...] enraiza-se na esperança do que Kant designava por ‘pensamento ampliado’ que ele opunha ao ‘espírito limitado’. O que é o pensamento ampliado? Trata-se de uma idéia que vem da consideração, não mais da moral, nem da lógica natural dos interesses, mas da compreensão das obras de arte; estranhamente, trata-se de um pensamento estético da paz. Pois, [...] a grande obra de arte [...] tem a capacidade de dirigir potencialmente uma mensagem a toda a humanidade. (FERRY, 2006, p. 22-24 apud KANT, [1796?], grifos meus).

Habermas (2002, p. 194), em sua obra *A inclusão do outro: estudos de teoria política*, especificamente no texto *A idéia Kantiana de Paz Perpétua à distância histórica de 200 anos*, ressalta que Kant lançou as sementes para a criação de uma organização supranacional, juridicamente operante, que pudesse promover a paz com base nos Direitos Humanos. Acrescentou que, apesar de Kant ter desenvolvido seu ideal de paz a partir dos “[...] conceitos e horizontes de experiências de sua época [...]”, seu projeto é bastante atual e fecundo, tendo em vista que a necessidade de paz no mundo ainda é uma realidade. No entanto, deixou evidente que é necessário haver reformulações em suas ideias:

A reformulação da ideia kantiana de uma pacificação cosmopolita da condição natural entre os Estados, quando adequada aos tempos de hoje, inspira por um lado esforços enérgicos em favor da reforma das Nações Unidas e de modo geral a ampliação das forças capazes de atuar em nível supranacional, em diferentes regiões do planeta. (HABERMAS, 2002, p. 217-218).

Com isso, uma das principais iniciativas, influenciadas por essa política, refere-se à criação, em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), com a missão exclusiva de construir a paz no mundo a partir de vários campos de atuação. Desse modo, essa organização passou a desenvolver um importante trabalho, tanto na esfera normativa, como no estímulo a programas e campanhas, em âmbito internacional, voltados para uma Cultura de Paz. O artigo 1º do seu Ato Constitutivo estabelece:

O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança,

promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo.¹¹

Apesar do movimento internacional em favor da Cultura de Paz ter sido intensificado logo após a Segunda Guerra Mundial, foi somente a partir de 1989, no Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens, em Yamassoukro, Costa do Marfim, que o termo “Cultura de Paz” foi expresso e difundido conceitualmente, como pode ser observado no relatório do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz: 2001 a 2010¹²:

Foi em 1989, alguns meses antes da queda do muro de Berlim, durante o Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens, em Yamassoukro (Costa do Marfim), que pela primeira vez, a noção de uma ‘Cultura de Paz’ foi expressa. Desde então, essa idéia tornou-se um movimento mundial.

Na ocasião, o conceito¹³ divulgado buscou relacionar a Cultura de Paz à resolução não violenta dos conflitos, pautando-se em valores positivos como tolerância e solidariedade:

A Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não-violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais – o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião – e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares para a paz e para a segurança como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental. A Cultura de Paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis.

Desde então, uma grande corrente composta por organizações, entidades, fóruns, comissões e pessoas de todos os lugares do planeta tem se unido para discutir, debater e encontrar caminhos que levem à Paz Mundial. Seguem, abaixo, algumas iniciativas que merecem destaque:

Em fevereiro de 1994, durante o primeiro Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz, realizado em San Salvador (El Salvador), Federico Mayor lançou o debate internacional sobre o estabelecimento de um direito da paz, esboçado na Declaração de Viena (1993), na qual foi afirmado que direitos humanos, democracia e desenvolvimento são interdependentes e reforçam-se

¹¹ Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm>. Acesso em: 22 jul. 2013.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

mutuamente. Em 1995, os Estados-Membros da UNESCO decidiram que a Organização deveria canalizar todos os seus esforços e energia em direção à Cultura de Paz. Na estrutura da Estratégia de Médio Prazo (1996-2001), um projeto transdisciplinar chamado ‘Rumo à Cultura de Paz’ foi estabelecido. No contexto desse projeto, ONGs, associações, coletividades, jovens e adultos, redes de jornalistas, rádios comunitárias e líderes religiosos de todo o mundo trabalhando em favor da paz, da não-violência e da tolerância estão ativamente empenhados em promover a disseminação da Cultura de Paz. Além disso, em 20 de novembro de 1997, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou o ano 2000 o Ano Internacional da Cultura de Paz, sob a coordenação geral da UNESCO.¹⁴

Um acontecimento de grande relevância histórica e mundial foi a proclamação do ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, e, a partir dele, a Década Internacional da Cultura de Paz, oportunidade de soma de esforços coletivos para visibilizar a urgência planetária de se alcançar a paz, pois sem ela o próprio planeta tende a sucumbir. Eis os passos:

Ao proclamar o ano 2000 o Ano Internacional da Cultura de Paz, e o período de 2001 a 2010 a ‘Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo’, a Assembléia Geral das Nações Unidas demonstrou total conformidade com essa prioridade da UNESCO. Na preparação do Ano Internacional da Cultura de Paz, foi lançado em 04 de março de 1999, em Paris, o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência, elaborado por personalidades laureadas com o Prêmio Nobel da Paz conjuntamente com as Nações Unidas e a UNESCO.

Apesar de todas essas iniciativas, muitos desafios ainda precisam ser vencidos e com eles alguns questionamentos: **Como promover de forma efetiva a transição de uma cultura de violência para uma Cultura de Paz? Como encontrar os caminhos e meios para construir valores, atitudes, comportamentos do tempo presente em favor da paz?**

Não há como falar em construção de valores, de atitudes e de mudança de comportamento sem envolver a Educação. A própria Unesco reconhece a educação como mecanismo crucial na construção da Cultura de Paz, quando pautada na democracia e nos Direitos Humanos, a qual deve contemplar todos os atores que fazem parte de seu universo tanto interno quanto externamente.

Nesse sentido, discorrerei na seção seguinte sobre como se constituiu a Educação para a Paz e como ela pode ser efetivada no cotidiano escolar. Utilizarei como fundamentação teórica: Montessori (2004), Jares (2002, 2005, 2006, 2007), Guimarães (2005), Bomfim e Medeiros (2012), Araújo (2008), entre outros.

¹⁴ Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm>. Acesso em: 22 jul. 2013.

4.1 A Educação para a Paz: a travessia da ponte

A educação ocupa uma posição de grande relevância no mundo contemporâneo, tendo em vista a pluralidade e a diversidade cultural existente nas sociedades. Ela funciona como uma ponte que permite a aproximação e a compreensão entre os povos, possibilitando parcerias entre as culturas, com perspectivas de igualdade, de justiça social e de cooperação para uma Cultura de Paz. Ela funciona também como uma via de transformação, que envolve mudanças profundas nas premissas de base dos nossos pensamentos, sentimentos e ações.

Montessori (2004) afirma que a educação, e de modo especial os educadores, tem um papel imprescindível tanto no estabelecimento da paz quanto na sua manutenção – cujo projeto deve ser de toda a humanidade:

A responsabilidade de evitar os conflitos cabe aos políticos; **a de estabelecer uma paz durável, aos educadores.** Devemos convencer o mundo da urgência de um esforço coletivo universal para estabelecer os fundamentos sobre os quais poderemos construir a paz. **A educação para a paz não se reduziria a um ensinamento dado nas escolas. É uma tarefa que exige esforços de toda a humanidade.** Seu objetivo, com efeito, é nada menos que uma reforma universal, que permitirá o desenvolvimento interior da pessoa humana, que dará a cada um uma consciência mais clara da missão da humanidade e que favorecerá a melhoria da situação social. (MONTESSORI, 2004, p. 45-46, grifos meus).

Guimarães (2005) diz que a Educação para a Paz é uma ferramenta fundamental para se efetivar a Cultura de Paz, resultado da parceria e da interlocução das comunidades internacionais, cuja finalidade última daquela deve ser o bem da humanidade:

Nesse contexto, a educação para a paz tem aparecido como um instrumento importante para a concretização de uma cultura de paz, emergindo na interlocução da comunidade internacional, não apenas como uma nova área de pesquisa ou um campo relevante, mas como expressividade da idéia de bem, onde se joga a própria questão do sentido da humanidade e da finalidade da educação. (GUIMARÃES, 2005, p. 22).

Pautado em concepções e definições sobre Educação para a Paz, Jares (2007) desenvolveu alguns princípios acerca do tema, dentre os quais destacarei a “educação em valores”, tendo em vista que foi esse fundamento que foi percebido nos relatos dos participantes desta pesquisa, cujos dados apresentarei mais adiante.

Educar para a paz é uma forma particular de educação em valores. Toda educação leva consigo, consciente e inconscientemente, a transmissão de determinado código de valores. Educar para a paz pressupõe a educação a partir de – e para – determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo. (JARES, 2007, p. 45).

No que se refere ao contexto histórico da Educação para a Paz, Jares (2002) esclarece que ela só se concretizou efetivamente a partir do século XX, com a constituição de quatro marcos geradores chamados, pelo autor, de “ondas”: o nascimento de um novo olhar educativo; a criação da UNESCO; a contribuição da não violência; e o surgimento da Pesquisa para a Paz.

O nascimento desse um novo olhar educativo ocorreu na Europa, no início do século XX, com o movimento da Escola Nova e consagrou-se como a primeira iniciativa concreta de reflexão e de ação educativa para a paz, principalmente depois da Primeira Guerra Mundial. Esse movimento exerceu grande influência nas instituições educativas oficiais e foi especialmente consistente na Europa, na América e no Brasil. Pelo seu caráter internacionalista e pela amplitude do modelo pretendido de Educação para a Paz, as experiências dessa manifestação vão desde o enfoque dos grandes problemas sociais à transformação do meio escolar.

Sua concepção pedagógica contrapunha-se às práticas da Escola Tradicional e à função social cumprida por essa, cujas relações revelavam-se distantes e autoritárias, e que também contribuía para a perpetuação de valores dominantes. As propostas teóricas da Escola Nova fundamentam-se na concepção otimista do ser humano, e consideram que a escola deve estar a serviço da humanidade, na defesa de seus direitos, na busca de valores humanos por meio de um novo tipo de educação, com novos métodos e novo currículo.

A criação da UNESCO, a partir do final de 1945, representa o segundo marco na Educação para a Paz. Essa organização passa a estimular mundialmente, a partir de estruturas constituídas em vários países, pesquisas e estratégias para o estabelecimento de um sistema educacional integrado nas questões da paz, pautado, sobretudo, nos Direitos Humanos. Essa informação pode ser constatada nos registros do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz: 2001 a 2010:

Para o estabelecimento de uma Educação para a Paz, a UNESCO lançou várias iniciativas: a criação de cátedras em mais de vinte e cinco países

africanos, bem como na Europa, nos Estados Árabes e na América Latina; pesquisa histórica e troca de conhecimento histórico; revisão de livros didáticos de história e de geografia; produção de diversas publicações e manuais, concepção e distribuição de material didático para sua rede de seis mil escolas Associadas em mais de cento e cinquenta países; avaliação e fortalecimento das políticas educacionais nacionais sobre as questões de direitos humanos, das pesquisas sobre legislações, e das políticas nacionais e estratégias para a educação superior, programas de treinamento para educadores e profissionais (professores, jornalistas, administradores públicos, forças policiais e militares).¹⁵

A não violência simboliza o terceiro movimento, e torna-se a dimensão geradora da Educação para a Paz mais difundida mundialmente. O fundamento ideológico desse pensamento é inspirado nos ensinamentos de Mohandas Karamanchand Gandhi, que elabora sua obra a partir de uma firme convicção nas religiões orientais e no cristianismo. Ele coloca, como condição imprescindível, a comunhão ou a coerência entre os fins a perseguir e os meios a empregar. A reflexão sobre os fins e os meios leva a outro aspecto de suma importância e transcendência no plano social e educativo, que é a teoria gandhiana do conflito e da forma não violenta de resolvê-lo. A ideia básica de Gandhi, com relação ao conflito, é que este é construído nas estruturas sociais e não no íntimo dos seres humanos.

A Pesquisa para a Paz constitui, por fim, o quarto movimento em direção à Educação para a Paz. Nasce no final da década de 1950, nos Estados Unidos, como produto da Segunda Guerra Mundial, mas é na Europa que encontra terreno fértil para disseminação de suas propostas. Ela também traz a reformulação de inúmeros conceitos, como o conceito de paz e de violência. Outra inovação que merece destaque é a distinção entre paz positiva e paz negativa, ambas com sentido negativo: a primeira seria a ausência de violência estrutural, e a segunda, a ausência de violência direta (JARES, 2002, p. 82).

Apesar dos avanços, a Pesquisa para a Paz ainda enfrenta muitos percalços, principalmente no que se refere aos recursos econômicos necessários ao seu desenvolvimento nos vários países do mundo. De acordo com relatórios da UNESCO, os recursos aplicados em processos de militarização são infinitamente superiores aos destinados às pesquisas para paz.

Alguns entendimentos sinalizam que o fomento da Educação para a Paz no sistema educacional é um grande desafio, visto que este apresenta estruturas essencialmente violentas, nas quais subsiste a visão do trabalho vertical, que se expressa na comunicação em um único sentido; na fragmentação da comunicação dos receptores, em razão destes não poderem desenvolver uma interação horizontal; na função classificatória do aparato educativo, que se

¹⁵ Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm>. Acesso em: 22 jul. 2013.

dedica a classificar as pessoas em categorias sociais; no fomento à competitividade, ao individualismo, à dependência, ao conformismo e à passividade (COBALTI, 1985), além de “[...] a escola estar estreitamente associada aos interesses dos centros econômicos, políticos e sociais do sistema.” (JARES, 2002, p. 191-192).

Em contrapartida, há também posicionamentos que defendem que a escola não é apenas um sistema de reprodução de estruturas e de ideologias, mas um espaço no qual se produzem igualmente conflitos e lutas que podem ir de encontro aos valores dominantes. Mesmo nos cenários mais adversos, subsiste a possibilidade de atuação nos microssistemas, contra as situações impostas (JARES 2002). É, portanto, a partir dessas considerações que ilumino a **mediação de conflitos como uma das principais instâncias de mudança da realidade impactada pelas convivências conflituosas no âmbito da escola e como mecanismo eficaz em favor de uma Cultura de Paz.**

Jares (2008) traz à baila o conceito de mediação, ressaltando-o como um dos procedimentos mais eficazes na solução dos conflitos existentes na escola, destacando, sobretudo, o papel do mediador como peça fundamental para o êxito do processo de mediação e o diálogo como seu principal dispositivo:

A mediação é um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira pessoa, alheia ao conflito e imparcial, aceita pelos litigantes e sem poder de decisão sobre eles, com o objetivo de facilitar que as partes cheguem por si mesmas a um acordo por meio do diálogo. É importante ressaltar que no processo de mediação a relação passa de binária, entre as duas partes, à ternária, com a presença do mediador/a. Diferentemente da arbitragem, o mediador/a não tem poder para impor uma solução, pois são os litigantes que preservam o controle tanto do processo quanto do resultado. Esta característica é a que confere precisamente o caráter educativo, já que as partes mantêm sua capacidade de atuação e aprendizagem para chegar a um acordo. Por isto, também dizemos que é um processo ativo, não só para o mediador/a, mas também para os protagonistas do conflito. (JARES, 2008, p. 155).

Como pode ser observado, Jares (2008) demonstra que a mediação de conflitos constitui-se em um processo educativo enriquecedor e construtivo para as partes envolvidas, na medida em que possibilita uma efetiva atuação destas na resolução de seus problemas.

Segundo Chrispino (2002, p. 43), a mediação pode ajudar muito “[...] para modificar hábitos litigiosos que foram incorporados na nossa cultura social como conseqüência de anos de cultura autoritária e de poder hegemônico. A escola, por tal, encaixa-se perfeitamente nesse quadro”. Como pode ser notado, esse autor realça alguns fatores que permeiam a realidade da escola, como, por exemplo, o autoritarismo, o poder e os conflitos.

Chrispino (2002, p. 44) ressalta também que é necessário ter cautela quanto às expectativas criadas em torno da mediação:

Não se deve esperar que a mediação ponha fim ao conflito. Essa expressão não deve ser entendida no seu sentido literal. São raras as vezes em que a controvérsia pode encontrar uma solução última e definitiva. A proposta é a superação das manifestações mais agudas e violentas, reorientando o antagonismo a formas estáveis e pacíficas de relação. Espera-se que a mediação induza a essa reorientação das relações sociais para formas de cooperação, de confiança e de solidariedade. Formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver diferenças. Se alcançado esse objetivo, a mediação induzirá a atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que formam uma nova ordem social. A grande vantagem da mediação de conflito em que pese o tempo necessário para conduzir o processo, é que os envolvidos no conflito, após ajustarem o acordo de mútua concordância, são capazes de habitar no mesmo espaço, sem que as relações tenham sofrido um esgarçamento que impeça o convívio posterior.

Assim, o referido autor pontua elementos importantes que precisam ser considerados na prática da mediação, como, por exemplo, a impossibilidade da mediação extinguir os conflitos existentes no espaço escolar. No entanto, ele discorre também sobre os aspectos positivos, tendo em vista as perspectivas de resolução das manifestações mais severas de violência; o estímulo ao cultivo de valores voltados para uma convivência saudável, pautadas principalmente na tolerância e no respeito mútuo.

Chrispino (2002, p. 56-57), com base em suas pesquisas, relaciona as “vantagens identificadas” no espaço escolar referentes à mediação de conflitos, destacando aspectos como: a percepção de que o conflito faz parte tanto da vida pessoal quanto institucional; a visão positiva do conflito; o desenvolvimento da cooperação na escola; a criação de sistemas mais organizados de enfrentamento do problema; a utilização de técnicas de mediação; a relação entre mediação e diminuição das violências; a melhora das convivências no âmbito educacional; o desenvolvimento do pensamento crítico a partir do autoconhecimento; a consolidação da boa convivência e da tolerância. Segue abaixo suas considerações:

- O conflito faz parte de nossa vida pessoal e está presente nas instituições, é melhor enfrentá-lo com habilidade pessoal do que evitá-lo;
- Apresenta uma visão positiva do conflito, rompendo com a imagem histórica de que ele é sempre negativo;
- Constrói um sentimento mais forte de cooperação e fraternidade na escola;
- Cria sistemas mais organizados para enfrentar o problema divergência → antagonismo → conflito → violência;
- O olhar de técnicas de mediação de conflitos pode melhorar a qualidade das relações entre os atores escolares e melhorar o clima escolar;
- O uso da mediação de conflitos terá consequências nos índices de

violência contra pessoas, vandalismo, violência contra o patrimônio, incivildades etc;

- Melhora as relações entre alunos, facultando melhores condições para o bom desenvolvimento da aula;
- Desenvolve o autoconhecimento e o pensamento crítico, uma vez que o aluno é chamado para fazer parte da solução do conflito;
- Consolida a boa convivência entre diferentes e divergentes, permitindo o surgimento e o exercício da tolerância.

Esse mesmo autor também traz algumas reflexões sobre os aspectos da política educacional, juntamente com as respectivas questões norteadoras, como pressupostos que revelam a necessidade, ou não, da instalação de uma instância de mediação de conflitos na escola. Dentre os pontos abordados pelo autor, destaco quatro para serem analisados nesta pesquisa.

Quadro 3: Aspecto de política educacional para Mediação de Conflitos na Escola

Aspecto de política educacional para Mediação de Conflitos na Escola	Algumas perguntas norteadoras
1- A origem do conflito escolar	A violência escolar sofre influência do meio externo, como consequência do desgaste do tecido social? Ou a violência escolar é de origem endógena?
2- Como a escola lida com a violência e o violento	Está a escola sensibilizada para a inadequação do modo com que trata o aluno? Está consciente disso para se abrir a discussões de mudança?
3- Tecnologias de segurança aplicadas ao sistema escolar	Quais os dispositivos de segurança que há na escola?
4- Mediação de conflito no universo escolar	O que entendemos por mediação de conflitos?

Fonte: Chrispino (2002).

As considerações e análises foram feitas a partir dos dados obtidos no decorrer da pesquisa realizada na Unidade Escolar Maria Melo, buscando responder às questões norteadoras.

Quadro 4: Primeiro ponto – A origem do conflito escolar

1- A origem do conflito escolar	A violência escolar sofre influência do meio externo, como consequência do desgaste do tecido social? Ou a violência escolar é de origem endógena?
---------------------------------	--

Fonte: Chrispino (2002).

Quando se trata de violência escolar é preciso considerar tanto as variáveis **exógenas** quanto às **endógenas**, em razão das condições multidimensionais pertinentes ao fenômeno. Nesta pesquisa, foi constatado que a escola sofre manifestações referentes às duas variáveis. Quanto aos aspectos exógenos destaco o espaço em que a escola está situada, tendo em vista que ela sofre influência da violência externa, como pode ser verificado nos relatos dos alunos, reconhecendo o entorno da escola como um local que não inspira segurança:

- ▶ [...] o local onde a escola está já não é um local em que as pessoas possam se sentir seguras, é um local que tem bocas de fumo e muitos roubos. (CISNE, 14 anos);
- ▶ [...] eu não me sinto seguro, porque, aqui, neste bairro, há muitos assaltos e muitas bocas de fumo. (BIGODE, 13 anos);
- ▶ [...] porque qualquer pessoa pode pular o muro e praticar vandalismo na escola. (ROUXINOL, 15 anos);

No que se refere aos aspectos endógenos, ressalto a relação de poder estabelecida entre gestores, professores e alunos e a falta de estrutura da escola. Outro fator, diz respeito à ausência de participação dos discentes na gestão escolar (todos os alunos entrevistados afirmaram que não fazem parte da gestão). Fatores citados pelas duas categorias pesquisadas: docentes e discentes:

- ▶ [...] este é um colégio que, anteriormente, havia esse tipo de linguagem ofensiva, inclusive palavras da diretora e da secretária para com os alunos em ocasiões de apaziguar conflitos. (ANÊMOMA);
- ▶ [...] do que eu menos gosto é de atitudes autoritárias de gestores. Não chamam em particular a família ou o aluno para esclarecer a situação. (FLOR-DE-LIS);
- ▶ [...] do que eu menos gosto é da falta de estrutura adequada para os alunos, pois isso atrapalha o bom andamento da educação. (ÍRIS BRANCA);
- ▶ [...] o que menos gosto é da estrutura da escola, os ventiladores que não funcionam, e faz muito calor. (CISNE, 14 anos);
- ▶ [...] não gosto da pouca ventilação da escola porque faz muito calor durante o dia. (BIGODE, 13 anos);
- ▶ [...] não gosto das salas de aula porque não têm conforto para um bom aprendizado. (ARARA, 14 anos).

Quadro 5: Segundo ponto – Como a escola lida com a violência e o violento

2- Como a escola lida com a violência e o violento	Está a escola sensibilizada para a inadequação do modo com que trata o aluno? Está consciente disso para se abrir a discussões de mudança?
--	--

Fonte: Chrispino (2002).

Para dialogar com a questão acima, cito a seguinte pergunta feita aos professores: diante da ocorrência de casos de violência, qual a postura dos profissionais da escola: gestores, docentes, pedagogos e servidores técnico-administrativo? Seguem as respostas:

- ▶ [...] foram encaminhados à direção para falar com o diretor e a coordenadora. (FLOR-DE-LARANJEIRA);
- ▶ [...] a coordenadora faz advertências aos alunos e, posteriormente, chama os pais para obter conhecimento do fato ocorrido. (ÍRIS BRANCA);
- ▶ [...] há repreensão e comunicação aos representantes legais. (ALFAZEMA);
- ▶ [...] geralmente são convidados os pais ou os responsáveis para uma conversa e depois tomadas as devidas providências. (GIRASSOL);
- ▶ [...] tentam repreender. (HORTÊNSIA);
- ▶ [...] postura um tanto que omissa, porque são adolescentes, e o Conselho Tutelar protege. Na verdade, a escola pouco pode fazer nessas situações. (ANÊMOMA).

Segundo as respostas dos professores, a escola não mantém uma postura adequada para lidar com as questões da violência. Foi demonstrado que se adota uma prática repressiva e autoritária, em que não estão presentes aspectos como a intermediação dos conflitos, nem a instituição de diálogo pautado na tolerância: “[...] a coordenadora faz advertências aos alunos.” (ÍRIS BRANCA); “[...] há repreensão e comunicação aos representantes legais.” (ALFAZEMA); “[...] tomadas as devidas providências.” (GIRASSOL); “[...] tentam repreender.” (HORTÊNSIA); “[...] postura um tanto que omissa, porque são adolescentes e o conselho tutelar protege. Na verdade a escola pouco pode fazer nessas situações.” (ANÊMOMA).

Quadro 6: Terceiro ponto – Tecnologias de segurança aplicadas ao sistema escolar

3- Tecnologias de segurança aplicadas ao sistema escolar	Quais os dispositivos de segurança que há na escola?
--	--

Fonte: Chrispino (2002).

No que diz respeito à segurança, foi perguntado aos alunos sobre os dispositivos de segurança da escola. E quem é responsável para fazê-la? Eles responderam o seguinte:

- ▶ [...] o diretor, os vigias, e quem está na direção. (CISNE, 14 anos);
- ▶ [...] o diretor e os vigias. (BIGODE, 13 anos);
- ▶ [...] o Pelotão Escolar, o diretor e os funcionários. (FALCÃO, 14 anos);
- ▶ [...] os próprios funcionários. (ROUXINOL, 15 anos);
- ▶ [...] os funcionários e diretores. (FLAMINGO, 13 anos);
- ▶ [...] o diretor e o vigia. (PAPAGAIO, 13 anos);
- ▶ [...] o diretor e o Pelotão Escolar. (PATATIVA, 14 anos);
- ▶ [...] o diretor e o Pelotão Escolar. (CANÁRIO, 14 anos);
- ▶ [...] vigia, diretor e supervisor. (ARARA, 14 anos);
- ▶ [...] vigia, supervisores, diretor e funcionários. (BEIJA-FLOR, 12 anos).

Como pode ser observado, não há mecanismos tecnológicos de segurança aplicados ao sistema escolar. Ficando restrita ao vigia, aos funcionários, aos diretores e ao Pelotão Escolar que é o policiamento (Polícia Militar) externo à escola.

Quadro 7: Quarto ponto – Mediação de conflito no universo escolar

4- Mediação de conflito no universo escolar	O que entendemos por mediação de conflitos?
---	---

Fonte: Chrispino (2002).

Diante do exposto, apresento os dados obtidos junto aos docentes e discentes participantes dessa pesquisa acerca de suas percepções sobre mediação de conflitos. Quando os professores foram perguntados o que entendiam por mediação de conflito, responderam que:

- ▶ [...] é uma criação de oportunidades para que as partes discutam ou contestem os seus conflitos com o fim de encontrar uma solução de consenso entre eles. (FLOR-DE-LIS);
- ▶ [...] é negociar com os alunos, ou com quem quer que seja, as providências existentes entre eles, evitando que se leve o caso para instâncias mais altas como a delegacia ou justiça. (FLOR-DE-LARANJEIRA);

- ▶ [...] é a intervenção por parte de um indivíduo, onde se busca ouvir as partes do conflito e procura encontrar soluções para a resolução dos conflitos. (DÁLIA AMARELA);
- ▶ [...] é a busca de um acordo quando as opiniões são contrárias. (CACTO);
- ▶ [...] é um processo de negociação entre duas ou mais partes, onde o acordo deve ser o desfecho possível. (ÍRIS BRANCA);
- ▶ [...] é a intervenção que as pessoas fazem diante dos problemas que surgem. (GARDÊNIA);
- ▶ [...] é quando se procura resolver algo de maneira voluntária e pacífica. (ALFAZEMA);
- ▶ [...] seria um acordo entre as instituições, no caso, a nossa escola, para prevenir e remediar os conflitos e tensões, evitando-se, assim, que eles sejam externados e concretizados. (GIRASSOL);
- ▶ [...] aplicação de métodos que tenham o objetivo de melhorar ou apaziguar relações entre pessoas. (HORTÊNSIA);
- ▶ [...] é a justa medida tomada para não causar mais violência entre as pessoas envolvidas. (ANÊMOMA).

Assim, os professores ressaltam a importância da mediação como processo que pode contribuir para melhorar as convivências instituídas no espaço escolar. E algumas características próprias da mediação foram destacadas: “[...] **criação de oportunidades** [...]”, “[...] **solução de consenso** [...]” (FLOR-DE-LIS); “[...] intervenção por parte de um indivíduo, onde se **busca ouvir as partes do conflito** e procura encontrar soluções para a resolução dos conflitos [...]” (DÁLIA AMARELA); “[...] **acordo quando as opiniões são contrárias** [...]” (CACTO); “[...] quando se procura **resolver algo de maneira voluntária e pacífica.**” (ALFAZEMA); “[...] **aplicação de métodos** que tenham o objetivo de **melhorar ou apaziguar relações entre pessoas** [...].” (HORTÊNSIA); “[...] é a **justa medida** tomada para **não causar mais violência entre as pessoas envolvidas** [...].” (ANÊMOMA). Foi demonstrado com esses relatos que os docentes compreendem bem o que a mediação de conflitos representa, e que a partir desses elementos é possível instituir na escola uma cultura pacífica em que todos ganham.

Segundo Torrego (2001 apud CHRISPINO, 2002, p. 43), a grande contribuição desse modelo é a possibilidade de superação “[...] da concepção tradicional de ganhar-perder das disputas por uma nova concepção de ganhar-ganhar. Essa mudança afeta o resultado e também o processo em si mesmo, uma vez que modifica a atitude das partes”.

Os **discentes** também apresentaram suas concepções sobre o que representa a mediação de conflitos para eles:

- ▶ [...] mediação de conflitos é um ato que ocorre quando alguém tenta ajudar a combater uma causa de conflitos entre alunos ou brigas e discussões. (CISNE, 14 anos);
- ▶ [...] no meu entendimento, é quando acontecem brigas, discussões e alguém tenta evitar. (BIGODE, 13 anos);
- ▶ [...] é pessoas dando conselho para outras pessoas não fazer o mal. (FALCÃO, 14 anos);
- ▶ [...] é uma tentativa de resolver os conflitos entre as pessoas. (ROUXINOL, 15 anos);
- ▶ [...] quando alguém chega pra conversar com você e tenta resolver os problemas. (FLAMINGO, 13 anos);
- ▶ [...] é quando uma pessoa chega e conversa com as pessoas que brigaram para não acontecer de novo. (PAPAGAIO, 13 anos);
- ▶ [...] é uma ação para prevenir futuras confusões e se chegar a um entendimento sobre um problema. (PATATIVA, 14 anos);
- ▶ [...] é uma pessoa dando conselho para outra para não fazer o mesmo erro. (CANÁRIO, 14 anos);
- ▶ [...] é uma tentativa de ajudar as pessoas. (ARARA, 14 anos);
- ▶ [...] é um ato que uma pessoa faz pra ajudar a conscientizar as pessoas que estão brigando. (BEIJA-FLOR, 12 anos).

Ao analisar a produção de conceitos dos discentes, foi observado que eles abordaram de modo mais superficial quando comparados às percepções dos professores. No entanto, estão presentes alguns aspectos embrionários da mediação: a manifestação do conflito; a presença de um terceiro que desenvolve a intervenção, no caso, o mediador; e a possibilidade de acordo – “[...] **quando alguém tenta ajudar a combater uma causa de conflitos [...].**” (CISNE, 14 anos); “[...] **quando acontecem brigas, discussões e alguém tenta evitar [...].**” (BIGODE, 13 anos); “[...] **pessoas dando conselho para outra pessoa não fazer o mal [...].**” (FALCÃO, 14 anos); é uma “[...] **tentativa de resolver os conflitos entre as pessoas [...].**” (ROUXINOL, 15 anos); “[...] **conversa com as pessoas que brigaram para não acontecer de novo [...].**” (PAPAGAIO, 13 anos); é uma “[...] **ação para prevenir futuras confusões e se chegar a um entendimento sobre um problema [...].**” (PATATIVA, 14 anos).

Os elementos apresentados pelos discentes também estão presentes no conceito trazido por Oyhanart (1996). Ele acrescenta, ainda, alguns fatores, como condição necessária para o sucesso da mediação: “[...] o público deve ser [...] informado dos princípios e usos da mediação, suas possibilidades e limites”.

Mediação é um procedimento no qual os participantes, com assistência de

uma pessoa imparcial – o mediador –, colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável. (OYHANART, 1996 apud CHRISPINO, 2002, p. 43).

Diante dessas considerações acerca da mediação de conflitos, fica nítido que alguns dispositivos são imprescindíveis para o sucesso da mediação no âmbito educacional, dentre eles merece destaque o diálogo, que no dizer de Jares (2008, p. 32) “[...] é um dos conteúdos essenciais da pedagogia da convivência. Não há convivência sem diálogo”. Esse autor ainda acrescenta que “[...] não há possibilidade de resolver os conflitos senão por meio do diálogo, seja diretamente entre as partes que se enfrentam ou através de terceiros que se coloquem como mediadores ou, ao menos, intermediários” (JARES, 2008, p. 33). Assim, é evidente que para haver convivência entre as pessoas, necessariamente, as relações que se estabelecem entre elas devem estar pautadas no exercício contínuo do diálogo, o qual necessita por sua vez de outros aspectos não menos importantes como a humildade e a esperança (FREIRE, 1981).

A seguir, tecerei minhas considerações sem a pretensão de que sejam finais, senão um ponto de partida para futuras reflexões acerca das temáticas desenvolvidas neste estudo. Desse modo, tentarei capturar a luz que surge do fundo da caixa de Pandora para iluminar os passos que foram demarcados nos caminhos percorridos por esta pesquisa, e apresentar, de forma plausível, os resultados alcançados por ela.

5 A LUZ NO FUNDO DA CAIXA REACENDE A ESPERANÇA DE UM NOVO AMANHÃ

“[...] De dentro da caixa saiu uma pequena fada, com asinhas verdes e luminosas que clarearam um pouco aquele quarto escuro, aliviando a atmosfera que se tornara pesada e opressiva. Eu sou a Esperança, disse a fada. E prosseguiu: Você fez uma coisa terrível, Pandora! Libertou todos os males do mundo: violência, egoísmo, crueldade, inveja, ciúme, ódio, intriga, ambição, desespero, tristeza e todas as outras coisas que causam miséria e infelicidade. [...] Chorando copiosamente, Pandora disse: Que coisa terrível eu fiz! Como poderemos pegar todos esses males e prendê-los novamente na caixa? Você nunca poderá fazer isso Pandora! Respondeu tristemente a fada da Esperança. Eles já estão todos espalhados pelo mundo e não podem mais ser presos! **Mas há algo que pode ser feito: Zeus enviou-me também junto com esses males, para dar esperança aos sofredores, e eu estarei sempre com eles, para lembrar-lhes que seu sofrimento é passageiro e que sempre haverá um novo amanhã!**”.

Ao trazer a luz que sai do fundo da caixa de Pandora para o âmbito educacional, pretendo iluminar, por meio das luzinhas verdes e brilhantes da fadinha, as armadilhas que são construídas no fazer da prática de cada profissional envolvido com a educação. São muitos os males que permeiam o contexto escolar, dentre eles a violência, com seus movimentos flutuantes, acaba se constituindo como um dos maiores desafios já impostos pela contemporaneidade, mas que pode, no entanto, ser mitigada e amainada na medida em que há disposição para se construir um universo vivo e energizado pela luz da esperança de um amanhã envolto de paz.

Conforme relembro dos momentos (im)precisos desta pesquisa, seguindo as marcas dos passos que me guiaram, percebo que tudo em minha volta parece diferente. As nuvens dos desenhos dos alunos que eu descrevi parecem mais leves, as minhas nuvens parecem mais leves. O mesmo nevoeiro que envolveu Yambo – personagem de Eco (2005, p. 13-18), da obra *A Misteriosa Chama da Rainha Loana*, ao despertar em uma cama de hospital e perceber que tinha sido acometido de “amnésia retrógrada” (p. 13), ou seja, sua “memória episódica ou autobiográfica” tinha sido afetada, o que o impedia de lembrar-se de quem ele próprio era e das pessoas que eram importantes em sua vida – e que me envolveu durante os percalços da pesquisa, principalmente nos momentos em que eu me senti sem chão e sem alternativa visível e palpável, parece se dissipar e afastar os fantasmas que me atormentaram noites a fio. E, por fim, as linhas emaranhadas que me prendiam às análises que teimavam em não desembaraçar começaram a se dissolver como “cristais de sal na água” (SANTOS, 2002, p. 196), cuja composição, agora transparente, liberta-me para que eu possa tecer considerações mais consistentes e seguras.

Porém, os aspectos significativos que se ocultavam no universo aparentemente caótico da escola pública só puderam vir à luz porque algumas escolhas e decisões foram tomadas diante dos obstáculos que a mim foram impostos no decorrer do estudo, como, por exemplo, a greve que atrapalhou o período letivo da escola e dificultou o contato com os atores da pesquisa; os impedimentos dos docentes em participar das oficinas de formação em mediação de conflitos, em razão da indisponibilidade de tempo; a dificuldade de liberação dos alunos das aulas para que pudéssemos completar o curso de formação. Decidir realizar algumas etapas da pesquisa apenas com os discentes foi algo que me angustiou inicialmente e que me fez realizar adaptações no planejamento, causando-me muito desconforto e insegurança.

Desse modo, depois de tomadas as decisões necessárias para a continuidade do trabalho, o contexto da Unidade escolar Maria Melo foi se descortinando, tendo em vista a contribuição dos discentes no alcance dos dados que respondiam aos objetivos delineados inicialmente.

Estudar um espaço marcado por práticas de violências é um desafio que requer muita sensibilidade para perceber o que está nas entrelinhas dos discursos. Em razão disso, a seleção de um método como a pesquisa-ação me ajudou a interpretar as expressões invisibilizadas pelo silêncio e a decifrar as teias que são construídas a partir de posturas sedimentadas no fazer da escola. Pois, de certo modo, algumas condutas estão diretamente relacionadas às reproduções da violência que vão se codificando por meio de expressões diversas, as quais envolvem praticamente todos que fazem parte do contexto escolar. Daí a importância de se buscar estratégias metodológicas viáveis para a obtenção do não dito, do silenciado, do encoberto. Portanto, é necessário o desenvolvimento de interpretações e análises das marcas simbólicas, das metáforas, dos gestos, dos desenhos e, por fim, da produção escrita, para, somente depois, se alcançar a significação dos diferentes modos de linguagem e a reconstrução do fenômeno a ser compreendido.

Araújo (2008, p. 51) discorre de forma poética sobre a importância da sensibilidade para o pesquisador, ao enfatizar que ela deve se plasmar como imagem traduzida na “[...] estrutura de um fractal através da disformidade de seus filamentos e da incontornabilidade de seus tons. Desse modo, nos dis-põe para as curvaturas e reentrâncias das experiências do existir”. Ele quer dizer que, por meio da sensibilidade, cuja especificidade primordial é o aguçamento dos sentidos da percepção, questões passadas podem interferir no presente. Para ilustrar essa prerrogativa, cito como exemplo a realidade histórica e social do espaço da pesquisa. Uma questão que norteou este estudo foi a tentativa de compreender os motivos que levavam a escola a reproduzir as manifestações de violência mesmo com experiências

exitosas de Cultura de Paz (Projeto resgatando a Cidadania e a Pesquisa-Intervenção realizadas respectivamente em 2005/2006 e 2010/2011). Desse modo, era necessário elucidar um jogo estranho que envolvia violências sociais traçadas artificialmente pelos movimentos silenciosos impostos de forma insensível às vidas de muitas famílias e que, conseqüentemente, refletem em outros âmbitos das relações sociais.

Seria quase impossível entender essas relações sem fazer uma análise das circunstâncias sociais a que essas famílias, e por sua vez os jovens como parte delas, foram submetidas anteriormente, cuja contextualização denuncia as várias mudanças “artificiais”, “involuntárias” das famílias de um lugar de moradia para outro e de uma escola para outra, ocasionando conflitos de diversas naturezas, sobretudo entre equipe escolar e grupos de alunos e entre os próprios discentes, fragilizando, assim, tanto as identidades individuais e coletivas quanto as profissionais, conflitos esses que refletem em outro tipo de violência simbólica, os quais se estendem ao espaço familiar, escolar e comunitário, tornando-se possível imaginar que ao papel de formação de aprendizagens soma-se a necessidade de um empenho terapêutico. Posicionamento que é defendido pelos próprios docentes quando declararam que o ambiente externo e os problemas vividos em sociedade podem interferir no cotidiano escolar. Com isso, fica nítido que questões sociais podem, sim, comprometer as convivências estabelecidas na escola.

Assim, os dados obtidos na pesquisa demonstraram que na escola manifestam-se os três níveis de violência, segundo a conceituação de Charlot (2002) – violência na/à/da escola. **A violência simbólica ou institucional**, ou seja, a violência da escola foi citada por um docente e com o verbo no tempo passado, o que leva a crer que esse tipo de violência não é recorrente naquele ambiente. Quanto à **violência na escola**, professores e alunos reconheceram vários tipos, como: agressões verbais, brigas, uso de drogas, atos obscenos e furtos. Sendo que os atos obscenos foram expostos apenas pelos professores, fato que enseja o entendimento de que a banalização de determinados atos, de tão frequentes, tornam-se invisíveis aos olhos. No que se refere à **violência à escola**, os tipos citados pelos atores da pesquisa foram: pichações, depredação escolar e furtos de objetos e equipamentos escolares.

Outro ponto importante foi a visualização das vítimas da violência, ou seja, contra quem são praticados esses atos. Os professores responderam que os alunos são as maiores vítimas, principalmente de agressões verbais, mas citaram também agressões físicas, as quais são praticadas geralmente no horário do intervalo das aulas ou da saída da escola. Já os alunos, ao serem questionados sobre como ocorre, quando, contra quem e porque são praticados esses atos, reconheceram, assim como os professores, que os principais tipos de

violências são as agressões verbais, com destaque também para o uso de drogas, predominantemente no horário do intervalo ou na saída da escola. No entanto, eles afirmaram que algumas práticas não ocorrem apenas entre os alunos, declararam que os professores também são vítimas de desrespeito. Desse modo, posso inferir que as convivências tanto entre os alunos como entre esses e os profissionais com os quais se relacionam estão afetadas de maneira negativa, cujos aspectos desagregadores da boa convivência permeiam o espaço escolar e podem desencadear outras formas de violência como o desrespeito ao próximo; a falta de tolerância; a não aceitação das diferenças; a desumanização do outro; o individualismo; a apatia; os pré-julgamentos, dificultando, assim, o desenvolvimento de medidas alternativas que possam, por sua vez, possibilitar a melhoria das relações entre os atores que fazem parte da escola, como é o exemplo da mediação de conflitos.

Quando esses resultados sobre os tipos de violências observadas pelos sujeitos da pesquisa foram comparados com as **estatísticas de 2011** obtidas junto ao Policiamento Escolar da Polícia Militar do Piauí, realizado nas escolas de Teresina, seguindo ainda a categorização de Charlot (2002), ficou constatado que prevalece a violência contra a escola e na escola, somando juntas 90,01% dos atos praticados, como demonstram os índices a seguir: **os tipos que configuram a violência contra a escola** são: arrombamento (22,14%) e apedrejamento (3,57%), totalizando um percentual de 25,71% das ocorrências. Já os tipos registrados que se identificam com **as violências na escola** são: desordem (15,71%), vias de fato (12,86%), ameaça (12,15%), furto (11,43%), vandalismo (4,29%), roubo (4,29%) e invasão à escola (3,57%), totalizando 64,30% dos eventos. Quando consultei os dados da **Região Administrativa Nordeste** (região de referência da Unidade Escolar Maria Melo), na mesma fonte acima citada, encontrei um índice de 12,14% das ocorrências registradas no período especificado – janeiro a dezembro de 2011, ficando inclusive em uma posição superior à Região Administrativa do Centro, a qual obteve um índice de 10%.

Em relação a 2012, houve um acréscimo em alguns dos tipos de violência e uma redução em outros quando comparados com 2011. No que se refere à **violência contra a escola** há apenas o percentual correspondente ao arrombamento (7,98%), cujo índice apresenta uma queda significativa de 14,16 pontos percentuais. Já os tipos que se configuram como **violências na escola** revelaram algumas elevações expressivas: a desordem (23,94%) aumentou 8,23% e o furto (16,90%) cresceu 5,47%. Os tipos que apontaram decréscimo foram: as vias de fato (7,04) com uma redução de 5,82%, o roubo (2,35%) com uma dedução de 1,94%. O tipo que permaneceu estável foi a ameaça (12,20%). Essa comparação demonstrou que os percentuais oscilaram entre o aumento e o decréscimo, e que surgiram

novos tipos em 2012 que não mereceram destaque em 2011, como, por exemplo, a lesão corporal com 5,16% e o uso de drogas com 0,94%. Quanto à **Região Nordeste**, apesar do percentual apresentar uma pequena queda (11,22%) quando comparado ao ano anterior (12,14%), o número de ocorrências cresceu de 17 para 23, ou seja, houve seis ocorrências a mais no ano de 2012.

Diante disso, fica evidente que a escola não mais se constitui em território livre do espectro da violência, cujos efeitos são apenas ecos afinados das experiências vivenciadas no cotidiano social. Daí a urgência em levantar propostas alternativas para diminuir esse grave problema, as quais não podem estar despidas do contexto e desvinculadas dos acontecimentos que envolvem os jovens em seu dia a dia.

Com a realização das três oficinas que compunham o curso de formação, nas quais participaram os alunos do oitavo ano – sendo que a primeira tinha como objetivo identificar quais as suas percepções sobre violência e cultura de paz, utilizando-se, para tanto, da memória do cotidiano, da criatividade e da imaginação para a produção dos dados, expressos por meio de desenhos e de produção textual; a segunda foi destinada aos estudos dos temas da violência e da Cultura de Paz; e a terceira buscava demonstrar como pode se efetivar a mediação de conflitos na escola –, oportunidades em que foram construídos com os jovens momentos de afetividade, de reflexão e de efetivo exercício da sensibilidade, nos quais **pude perceber que existiam possibilidades de construção de um projeto de mediação de conflitos nesta escola**, em decorrência das potencialidades que foram observadas no percurso da pesquisa.

Os dados obtidos junto aos docentes e discentes participantes desta pesquisa acerca de suas percepções sobre mediação de conflitos confirmam a análise anterior. Os professores ressaltam a importância da mediação como processo que pode contribuir para melhorar as convivências instituídas no espaço escolar. E algumas características próprias da mediação foram destacadas: criação de oportunidades; solução de consenso; buscar ouvir as partes do conflito; acordo quando as opiniões são contrárias; resolução do caso de maneira voluntária e pacífica; aplicação de métodos que tenham o objetivo de melhorar ou apaziguar relações entre pessoas; encontrar a justa medida para não causar mais violência entre as pessoas envolvidas. A partir desses relatos, foi demonstrado que os docentes compreendem bem o que a mediação de conflitos representa, e que a partir desses elementos pode ser instituída, na escola, uma cultura pacífica em que todos ganham.

A análise das concepções dos discentes sobre o mesmo tema demonstrou que eles abordaram de modo mais superficial quando comparados ao dos professores. No entanto,

estão presentes alguns aspectos embrionários da mediação: a manifestação do conflito; a presença de um terceiro que desenvolve a intervenção, no caso, o mediador; e a possibilidade de acordo: ajuda no combate a causas conflitivas; tentativa de evitar brigas e discussões da melhor forma possível; aconselhamento; conversa entre as pessoas que brigaram para não acontecer de novo; ação para prevenir futuras confusões e se chegar a um entendimento sobre um problema.

A partir dessas reflexões sobre as situações apresentadas, respaldada em leituras de autores que analisam experiências de construção de Cultura de Paz em escolas públicas de cidades brasileiras, inspiradas no espírito de esperança, de persistência e de um projeto político pedagógico que envolva os próprios atores/sujeitos, é que se constrói a necessidade de experimentar alternativas, resgatando as potencialidades de práticas anteriores, fortalecendo-as com novas experiências, principalmente assumidas por lideranças de todos os segmentos que convivem na escola: docentes, gestores, mães, pais, lideranças da comunidade e entidades parceiras.

Com base no exposto, entendo que os participantes desta pesquisa demonstraram, em vários momentos de suas produções, tanto nas declarações apresentadas quanto nos dados obtidos, que são capazes de desenvolver e de cultivar valores positivos como a tolerância, o respeito, a solidariedade, o amor, a amizade, características que são essenciais para a boa convivência humana e para a mediação de conflitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Espaços de Juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas – Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 74-89.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. n. 5 mai./jun./jul./ago. 1997, n. 6, set./out./nov./dez. 1997.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Jovens e Educadores de rua: Itinerários poiéticos que se cruzam pelas ruas de Teresina**. 242f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza: 2004.

ADORNO, Sergio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez., 2002, p. 84-135.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os Sentidos da Sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a Violência**. 3. ed. Tradução de: André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ARNOUD, E.; DAMASCENA, A. **A violência no Brasil: representação de um mosaico**. Rio de Janeiro: IEC, 1996.

BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.

_____. **Poemas Rupestres**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

BAUMEISTER, Roy F. **Self-esteem: the puzzle of low self regard**. New York: Plenum, 1993.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. 22. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. et al. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

_____; MEDEIROS, Maria Gessi-Leila. Cultura de Paz em escolas públicas nos dias atuais: possibilidades e limites. In: MATOS, S. A. L. de. (Org.). **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade III**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 276-289.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Prefácio de Carlos Amadeu Botelho Byington. v. I. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. Prefácio. In: BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. v. I. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-11.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Trad. Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, Maria Isabel dos Reis Souza. **Competências e habilidades na produção textual de alunos do Proeja – IFRS**. Porto Alegre: MLet, 2012. Originalmente apresentada como dissertação de Mestrado em Letras, Centro Universitário Ritter dos Reis, 2012.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez, 2002, p. 432-443.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002. (Coleção Política Educacional).

CLEMENTE, Samantha Guedes. **O uso do preservativo nas relações de confiança entre universitários da UFRJ**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2011.

COBALTI, A. **Pace, ricerca sociali, educazione. La nuova Italia**. Florencia, 1985.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (Org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-52.

DEBARBIEUX, E. *Le professeur et le sauvageon: violence à l'école, incivilité et postmodernité*. **Revue Française de Pédagogie**, n. 123, avril-juin, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). São Paulo, SP: Cortez Editora, 1998.

DIAS, Breila Pessoa. **A Educação Ambiental em Uma Escola Rural**: Contribuições para a preservação dos Recursos Hídricos. 2008. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência, Área de Ensino de Ciências) – UNESP, Campus de Bauru, 2008.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e movimento hip-hop. São Paulo: Annablume, Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

_____. **Rebeldia Urbana**: tramas de exclusão e violencia juvenil. In: HERSCHMANN,

Micael. (Org.). **Abalando os anos 90: funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 10-23.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa Ação para o desenvolvimento local.** Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007.

ECO, Umberto. **A misteriosa chama da rainha Louana.** Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza.* Milano: Feltrinelli, 2000.

FAGNANI, E. Avaliação do Ponto de Vista do Gasto e Financiamento das Políticas Públicas. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate.** São Paulo: Cortez; IEEPUCSP, 1999.

FERRY, Luc. Alocução de abertura. In: AHLMARK, Per. et al. **Imaginar a Paz.** Brasília: UNESCO, Paulus Editora, 2006. p. 65-72.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FREITAS, A. S. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana.** Recife: UFPE, 2009.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Desafios para a construção de uma cultura de paz.** [s.l.] Signos de Vida, n. 36, dezembro de 2007.

_____. **Educação para a paz: sentidos e dilemas.** Caxias do Sul: Educs, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991).** 2. ed. 9. Impressão. Tradução de: Marcos Santarrita. Revisão técnica de: Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JANUZZI, P. M. Mobilidade social no contexto de adversidades crescentes do mercado de trabalho brasileiro. **Economia & Sociedade.** Campinas: Revistado IE/Unicamp, n. 19, 2002.

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Educar para a verdade e para a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Educar para a paz em tempos difíceis.** Tradução de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

_____. **Pedagogia da convivência.** Tradução de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos.** Trad. A. Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio.** São Paulo: Manole, 2006.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Um olhar sobre Juventudes, Escola e Violências.** Teresina: Expansão, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Os jovens na escola noturna: **Revista Brasileira de Educação.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. n. 5 mai./jun./jul./ago .1997, n. 6, set./out./nov./dez. 1997.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação,** Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. A paz protege: experiências de paz em escolas de Fortaleza. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; GOMES, Ana Beatriz; SANTOS, Ana Célia de Sousa (Org.). **Educação e diversidade cultural.** Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 34-45.

MELO, Patricia Bandeira de; ASSIS, Rodrigo Vieira de. Convergências entre Juventude, Consumo e Crime. **Revista Eptic Online.** v.15, n.1 p. 115-135, jan./abr. 2013.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. n. 5 mai./jun./jul./ago .1997, n. 6, set./out./nov./dez. 1997.

_____. **O jogo do eu.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

_____. **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, Vozes, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Sobre a fenomenologia da linguagem.** In: Textos Escolhidos (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MICHAUD, Yves. **A violência.** Tradução de L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 2001.
MISSE, Michel. Crime e Pobreza: velhos enfoques, novos problemas. In: Crime e Violência no Brasil Contemporâneo. **Estudos de sociologia do crime e da violência urbana.** Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz**. Tradução de Sonia Maria Alvarenga Braga. Campinas: Papirus, 2004.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de S. et al. A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. **Texto Contexto Enferm**. 2005. Jan./mar. 14(1):96-105. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v14n1/a13v14n1.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula. **O sentido do silêncio dos professores diante da violência doméstica sofrida por seus alunos – uma análise do discurso** - Tese (Doutorado). São Paulo, 2006. 61f.

PÉRES, Daniel Pereira. **Autoria e subjetividade lírica em Manoel de Barros**: estudo sobre os elementos paratextuais. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto e Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVI, M. A. Caos em sistemas Dinâmicos. Congresso Temático de Dinâmica, Controle e Aplicações. 1., 2002, São José dos Campos. **Anais...**, São José dos Campos: 2002. p. 1-27.

SERRANO, Glória Pérez. **Educação em Valores**: como educar para a democracia. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Valéria. Jovens no Brasil: sujeitos de tempos, espaços e expressões múltiplas. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; ADAD, Shara Jane Holanda Costa; FERREIRA, Maria D'Alva Macedo Ferreira. **Jovens e Crianças**: outras imagens. Fortaleza: UFC, 2006.

SIRGADO, Angel Pino. Prefácio. In: SANTOS, Sheila Daniela Medeiros. **Sinais dos Tempos**: marcas da violência na escola. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea). p. 11-20.

SOUZA, Elton Luiz Leite de. **Manoel de Barros**: a poética do deslimite. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

SPOSITO, Marília. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas – Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

VASQUES-MENEZES, I.; CODO, W. O que é burnout? In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 237-254.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011**: os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

_____. **Mapa da Violência 2012:** crianças e adolescentes do Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2012.

_____. **Mapa da Violência 2013:** mortes matadas por arma de fogo. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2012.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. *Tempo Social*. **5. Revista de Sociologia da USP** (1): mai., 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
Coordenadoria Geral de Pesquisa – CGP**

Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga
Cep: 64049-550 – Teresina-PI – Brasil – Fone (86) 215-5564 – Fone/Fax (86) 215-5560
E-mail: pesquisa@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina/PI.

Pesquisador Responsável: Maria do Carmo Alves do Bomfim

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí – UFPI/ Centro de Ciências da Educação – CCE / Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE.

Pesquisadores Participantes: Maria Gessi-Leila Medeiros

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido/a** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado/a de forma alguma. Com os jovens participantes desta pesquisa, serão desenvolvidas ações de caráter educativo, porém lúdicas, com atividades que abordam os temas de Cultura de Paz e de mediação de conflitos, buscando identificar formas de minimização das manifestações de violências no espaço escolar. Os pais e responsáveis serão convidados a participar das atividades, para sensibilização sobre a importância da atuação da família em trabalhos dessa natureza. Você será submetido/a a entrevistas por meio de questionário sobre as manifestações de violências ocorridas na escola, cujas informações obtidas serão registradas para posterior estudo e publicação em relatórios. Informamos que os nomes de todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa serão substituídos por pseudônimos, portanto em nenhuma hipótese sua vida será exposta publicamente e nem sua privacidade será invadida. Caso julgue que alguma pergunta ou procedimento possa causar-lhe constrangimento, você pode não responder. Em qualquer

etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFPI e o Comitê de Ética desta Instituição poderão intervir na referida pesquisa.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º _____, responsável por _____, de _____ anos de idade, autorizo sua participação como sujeito no estudo “MEDIACÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina/PI”. Fui suficientemente informado/a a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo este estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos dados da pesquisa e aos seus resultados. Autorizo voluntariamente a participação neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que o adolescente possa ter adquirido.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido

deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, 19 de janeiro de 2013.

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -
Bairro Ininga.

Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI.

tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina/PI.

Pesquisador Responsável: Maria do Carmo Alves do Bomfim.

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí (UFPI)/Centro de Ciências em Educação (CCE)/Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE).

Local da coleta de dados: Esta pesquisa será desenvolvida na Unidade Escolar Maria Melo, localizada na Rua Alaíde Marques, s/n, Bairro Planalto Ininga, Zona Leste de Teresina/PI, CEP: 64051-460.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos pesquisados, cujos dados serão coletados através de observação e de questionário. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas e arquivadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, por um período de no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 19 de janeiro de 2013.

Pesquisadora Responsável

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim

APÊNDICE C – Questionário Gestores/Professores

**Título da Pesquisa: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR:
linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina/PI**

QUESTIONÁRIO GESTORES/PROFESSORES¹⁶

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Função _____

b) Sexo: () Masculino () Feminino ()

c) Idade: _____

2) DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO

() Médio completo

() Superior incompleto

() Superior completo

Curso(s) de Graduação:

Instituição: () Pública () Privada

Ano de conclusão: _____

PÓS-GRADUAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO:

Curso(s)

Nome da Instituição onde fez o Curso:

() Pública () Privada

Concluído: Sim () Não () Ano da Conclusão: _____

Curso de Especialização que está frequentando:

¹⁶ Inspirado no questionário da pesquisa de Doutorado – Avaliação das Concepções de Violência no Espaço Escolar e a Mediação de Conflitos -, de autoria de Sinara Mota Neves de Almeida.

MESTRADO:

Nome do Curso _____

Nome da Instituição que frequenta ou frequentou:

Concluído () Ano da Conclusão: _____

Frequentando ()

DOUTORADO

Nome do Curso _____

Nome da Instituição onde frequenta ou frequentou:

Curso _____

Concluído () Ano da Conclusão: _____

Frequentando () Qual ? _____

3) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Docência em:

Escola de Educação Infantil	-	() Sim	() Não	_____Anos de experiência
Escola de 1º ao 5º Ano	-	() Sim	() Não	_____Anos de experiência
Escola de 6º ao 9º Ano	-	() Sim	() Não	_____Anos de experiência
Escola de Ensino Médio	-	() Sim	() Não	_____Anos de experiência
Escola de Ensino Superior	-	() Sim	() Não	_____Anos de experiência
Pós-Graduação (Especialização)-	() Sim	() Não		_____Anos de experiência
Mestrado/ Doutorado	-	() Sim	() Não	_____Anos de experiência

Outra/s Experiência/s relevante/s na área da Educação:

Total de anos de trabalho na educação:

Experiência/s relevante/s em outras áreas:

4) Participa de Entidades da Sociedade Civil (a exemplo de movimentos sociais; associações

sindicais; associações de moradores; Conselho Tutelar etc.):

() Sim () Não

Nome da Entidade:

Tempo de participação: _____

5) No que se refere às manifestações de violências no espaço escolar, responda:

a) Como você define violência?

b) Você conhece/u situações de violências ocorridas na Escola Maria Melo? Sim () Não () Em caso afirmativo, que tipos de violência você observou? Brigas (); agressão verbal (); pichações (); uso de drogas (); assassinatos (); () Outros. Quais?

Explique como ocorreu:

c) Quem praticou esses atos de violência?

d) Contra quem? _____

e) Usou arma? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, indique o tipo de arma utilizado:

f) Além das práticas de violência acima citadas, você observou – atos obscenos, atentado ao pudor (exposição ou exibição de órgãos sexuais) estupro, embriaguez – no interior da escola ou em seu entorno? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, qual/is o/s autores dessas práticas?

g) Diante da ocorrência desses casos de violência, qual foi a postura dos profissionais da escola: gestoras/es, docentes, pedagogos/os e servidoras/es técnico-administrativo?

h) Você já observou, também, danos e/ou depredação que atingiram o prédio e/ou equipamentos escolares? Sim () Não () Especifique o tipo da agressão e o/a autor/a:

i) Você tomou conhecimento de roubo (art. 157, *caput*, do Código Penal tipifica a conduta de roubo em **subtrair coisa móvel alheia, [...] mediante grave ameaça ou violência à pessoa) ou furto** (quando é realizado escondido e sem violência) na escola. Sim () Não ()

Em caso afirmativo, especifique o tipo (roubo ou furto) e o/a autor/a.

6) Depois dos registros que você já fez sobre violências na escola, qual a sua opinião sobre os motivos que determinam todas essas práticas de violência no espaço escolar?

7) Você acredita que a violência atrapalha o processo de ensino e de aprendizagem? Por quê?

8) Na sua opinião, o que pode e deve ser feito para prevenir as violências na escola:

a) Por parte dos pais e mães de alunos/as?

b) Por parte dos profissionais da escola (gestoras/es, docentes, servidores/as técnico-administrativos)?

c) Por parte da comunidade do entorno da escola?

d) Por parte do Grêmio estudantil?

9) De que você mais gosta nesta escola? Por quê?

10) De que você menos gosta nesta escola? Por quê?

11) Para prevenir e/ou enfrentar as violências, a sua escola trabalha junto com outras instituições? Sim () Não () Quais?

a) Em caso afirmativo, explique as modalidades deste trabalho:

12) Para você, o que é mediação de conflitos?

APÊNDICE D – Questionário Alunos

**Título da Pesquisa: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR:
linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina/PI**

QUESTIONÁRIO ALUNOS¹⁷

1) IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

a) Nome: _____

b) Sexo: () Masculino () Feminino

c) Idade: _____

d) Série: _____

e) Turno: _____ () manhã () tarde () noite

f) Você já estuda na escola há quantos anos? _____

2) Você conhece/u situações de violências ocorridas na Escola Maria Melo? Sim () Não

() a) Em caso afirmativo, que tipos de violência você observou?

() brigas entre alunos;

() desrespeito ao professor;

() pichações;

() uso de drogas;

() assassinatos;

() Outros. Quais? _____

b) Explique como ocorreu:

c) Quem praticou esses atos de violência?

d) Contra quem? _____

¹⁷ Inspirado no questionário da pesquisa de Doutorado – Avaliação das Concepções de Violência no Espaço Escolar e a Mediação de Conflitos -, de autoria de Sinara Mota Neves de Almeida.

3) Os alunos participam da gestão escolar ? () sim () não

a) Em caso afirmativo explique de que forma.

4) Como você define violência?

5) Você se sente seguro na escola? () sim () não

a) Justifique:

6) Quem faz a segurança da escola?

7) Na sua opinião, quais os motivos que provocam as práticas de violência no espaço escolar?

8) Você acredita que a violência atrapalha o processo de ensino e de aprendizagem? Por quê?

9) O que pode e deve ser feito por parte dos alunos/as para prevenir as violências na escola:

10) De que você mais gosta nesta escola? Por quê?

11) De que você menos gosta nesta escola? Por quê?

13) Você conhece ações/atividades e/ou projetos que a escola desenvolve ou já desenvolveu para diminuir a violência? () sim () não

a) Em caso afirmativo, especifique-os:

14) O que é mediação de conflitos para você?

ANEXOS

ANEXO A – Autorização Institucional

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEDUC
20ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – REGIÃO NORDESTE
UNIDADE ESCOLAR MARIA MELO
Rua Alaíde Marques, S/N, Bairro Planalto Ininga, Z/Leste – Teresina/PI, CEP: 64051-460

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Enquanto Diretor responsável pela instituição Unidade Escolar Maria Melo estou de pleno acordo com a Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim responsável pelo projeto intitulado: “MEDIÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina/PI”. Tendo como objetivo geral: analisar as práticas de violência na Unidade Escolar Maria Melo no período em estudo. E como objetivos específicos: identificar os tipos de violências praticados na escola; analisar os impactos da violência nas convivências entre os atores escolares; identificar as possibilidades de criação de um programa de mediação de conflitos para períodos posteriores a esta pesquisa. A pesquisa será realizada com 20 sujeitos, sendo 10 jovens do 8º ano do ensino fundamental, dos quais serão selecionados 05 meninas e cinco meninos, para que se possa garantir a equidade de gênero no posicionamento e ponto de vista a serem expressos por eles; e 10 profissionais efetivos da escola, entre docentes, gestor/a, coordenador/a, que se disponibilizem a colaborar com a pesquisa. Nesse sentido, concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição, ou ainda qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Teresina - PI, 19 de janeiro de 2013.

Diretora da Unidade Escolar Maria Melo