

Organizadores:
Luiz Carlos Chaves - Irme Salete Bonamigo

EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS

múltiplas reflexões docentes

Autores:

Alexandra Blézus Kunze Sandi - Ana Soraia Haddad Biasi - Camila Sissa Antunes - Deborah Cristina Amorim Deise Lora - Edenilza Gobbo - Herman Gomes Silvani - Inézia Demartini Zanardi - Irme Salete Bonamigo Liana Cristina Giachini - Luiz Carlos Chaves - Maeli Cristina dos Santos - Maira Tellechêa da Silva Mariane Kerbes - Mary Neiva Surdi da Luz - Neidi Mara Janke - Patricia Vedana - Silvana Maia Borges

EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS:

múltiplas reflexões docentes

Luiz Carlos Chaves
Irme Salete Bonamigo
(Organizadores)

EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS:

múltiplas reflexões docentes

Luiz Carlos Chaves
Irme Salete Bonamigo
(Organizadores)

Chapecó
Sinproeste
2016

Direitos desta edição reservados aos organizadores
© Chaves, L.C.; Bonamigo, I.S.

É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa do Sinproeste.

A responsabilidade pelos conteúdos dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e das instituições com as ideias publicadas.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E24 Educação e violências: múltiplas reflexões docentes / Luiz Carlos Chaves, Irme Salete Bonamigo (Organizadores). – Chapecó: Sinproeste, 2016.
184 p. ; 23 cm.

ISBN 978-85-61072-08-7
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Violência. 3. Ensino. I. Chaves, Luiz Carlos. II. Bonamigo, Irme Salete.

CDD 371.78

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Edina Mari Cavichioli – CRB/14-757

Conceito e arte da capa:

Fernando Strzelecki e Herman
Gomes Silvani

Apoio técnico:

Mariane Kerbes

Revisão:

Araceli Pimentel Godinho

Projeto Gráfico e Diagramação:

Claudemir Antunes de Oliveira

COMITÊ CIENTÍFICO:

Antonio Alberto Brunetta
Celso Fancisco Tondin
Erni José Seibel

Felipe Mattos Monteiro
Gabriela Ribeiro Cardoso
Marcelo Serran Pinho

Sandra Simone Hopner Pierozan
Sílvia Maria Alves de Almeida

Solange Aparecida Zotti
Solange Aparecida da Rosa
Valcionir Correa

ORGANIZADORES:

Luiz Carlos Chaves
Irme Salete Bonamigo

CONSELHO EDITORIAL:

Presidente:

Milton Cleber Pereira Amador

Vice-presidente:

Silvana Terezinha Winckler

Membros:

Sergio Roberto Scheffer
Maria de Lourdes Pertile
Gerson Roberto Röwer
Lisandra Antunes de Oliveira
Rosa Salete Alba

Sinproeste

CNPJ: 80.628.555/0001-11
Rua Marechal Deodoro da Fonseca – 400-E – Sala 804.
Edifício Executivo Piemonte – Centro – Chapecó
EP: 89801-140 – SC

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro	
APRESENTAÇÃO	13
Irme Salete Bonamigo Luiz Carlos Chaves	
A CAPA: arte como expressão de criação, multiplicidade e abertura	21
Irme Salete Bonamigo Luiz Carlos Chaves Herman Gomes Silvani Mariane Kerbes	

PARTE I

Dimensões sociopolíticas e institucionais da violência	23
---	----

CAPÍTULO 1

Violência estrutural e a condição paradoxal do professor no ensino privado	25
Luiz Carlos Chaves Irme Salete Bonamigo	

CAPÍTULO 2

Sistema punitivo: ensaio sobre a institucionalização da violência	33
Alexandra Biezus Kunze Sandi	

CAPÍTULO 3

“Ensino” da criminologia no Brasil: desnudando a interferência do paradigma dogmático na expansão do pensamento jurídico crítico	45
Deise Helena Krantz Lora	

PARTE II

Abordagens relacionais da violência ..69

CAPÍTULO 4

“Parece que é um carma que tem com esse bairro São Pedro”: narrativas e construção do lugar a partir de relações de alteridade e violência ..71

Camila Sissa Antunes

CAPÍTULO 5

A rede de proteção social de crianças e adolescentes em Chapecó (SC)95

Ana Soraia Haddad Biasi | Deborah Cristina Amorim |

Maira Tellechêa da Silva | Maeli dos Santos | Patrícia Vedana

CAPÍTULO 6

Violência simbólica no controle da produção escrita – ENEM 115

Liana Cristina Giachini | Mary Neiva Surdi da Luz

PARTE III

Violências no espaço escolar 131

CAPÍTULO 7

A indisciplina como ato de violência nas relações educacionais e a intervenção através da mediação escolar 133

Edenilza Gobbo

CAPÍTULO 8

Educação e violência: considerações sobre o cyberbullying no ambiente escolar 147

Silvana Maia Borges

CAPÍTULO 9

Os processos educacionais sob a ótica da diversidade, tolerância e inclusão	163
Inézia Demartini Zanardi Neidi Mara Janke	
Sobre os autores	179

PREFÁCIO

Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro

O livro *Educação e violências: múltiplas reflexões docentes*, organizado por Luiz Carlos Chaves e Irme Salete Bonamigo, oferece-nos um conjunto de reflexões acerca de um tema urgente e recorrente na atualidade: a violência no âmbito da educação. Há, no entanto, na proposta dos organizadores, uma perspectiva original e singular.

Já no título, essa singularidade se manifesta: a opção pelo uso do termo *violências*, no plural, com o propósito de sinalizar, logo de início, como salientam os autores, que se trata não de uma categoria una, mas antes polissêmica, diversa, que nos desafia a abordá-la de modo complexo e no diálogo com diferentes áreas do conhecimento.

É assim que vamos encontrar, ao longo dos capítulos que compõem o livro, reflexões e relatos produzidos por pesquisadores e docentes com as mais diferentes formações – pedagogia, psicologia, antropologia, ciência política, direito, serviço social, enfermagem, sociologia, letras – e também com diferentes inserções profissionais. Em conjunto, mesclando reflexões teóricas com experiências de campo, os autores nos oferecem relatos de como as violências se exercem no cotidiano das práticas docentes no âmbito do sistema privado de ensino.

Importante se faz ressaltar que a reflexão interdisciplinar, a despeito de ser amplamente alardeada, não se faz sem muitas dificuldades, que o livro não se furta a enfrentar. São diversos os enfoques teóricos, que, por sua vez, articulam diferentes orientações metodológicas, cuja justaposição não é rápida nem simples. Como bem nos ensina o filósofo Michel Serres (1999), costumamos tratar as fronteiras entre as disciplinas como se o modelo fosse o mapa da África, em que as fronteiras entre os países são retas, lisas, em tese não problemáticas. No entanto, adverte-nos o autor, se queremos um modelo mais fidedigno, deveríamos buscá-lo no mapa do norte do Canadá, cujas margens são dentadas e variáveis. Ali, os encaixes precisam ser feitos e refeitos – o que nos parece uma

boa metáfora para ilustrar o trabalho interdisciplinar das práticas docentes contemporâneas –, em busca de uma articulação que não estava dada de antemão e que implica arriscar-se em busca de novas compreensões.

Assim, em cada relato apresentado, vemos a tentativa de caracterizar determinadas situações em que a violência se exerce, entendendo que cada uma dessas caracterizações não significa o desvelamento de um sentido último para a violência – o qual pressuporia também que, uma vez identificada a causa, poderíamos prever ou mesmo prevenir seus efeitos. Significa antes, como afirma Isabelle Stengers (2015), considerar qualquer situação com base no que podemos imaginar saber, sem dar a esse saber o poder de uma definição.

Priorizar o exercício da violência também nos dá outra pista da originalidade da proposta do livro. Significa que vamos encontrar na leitura não a busca por definições, mas por *performações das violências*. Essa diferença é apontada por autores reunidos no campo da Teoria Ator-Rede (TAR), tais como Bruno Latour (2012), Anne Marie Mol (2008) e John Law (2006), para os quais é preciso distinguir definições ostensivas – o que a violência é – de *definições performativas*, que priorizam as condições locais, materiais e situadas, em que as violências são produzidas e através das quais são exercidas. Além disso, enfatizar o caráter performativo das violências remete à consideração de que, em cada relato, não há uma realidade sendo apresentada e representada, mas realidades que são *presentificadas*, portanto produzidas.

Nesse sentido, cada um dos capítulos deste livro, cada um dos relatos apresentados, faz existir um mundo em que a violência se exerce. Há, assim, nesta obra, muitas violências, portanto muitos mundos, por vezes convergentes, outras vezes não. O importante é, uma vez mais evocando Isabelle Stengers (2015), saber honrar as divergências, pois são elas que nos fazem hesitar juntos, e é essa hesitação que nos faz pensar e produzir outros mundos possíveis.

Como nos faz ver Bruno Latour (2012), os textos são nossos laboratórios, neles produzimos nossas alquimias, através das quais fazemos existir mundos. Essa dimensão ontológica e política é decisiva para que as experiências vivenciadas pelos docentes-autores – trabalhadores da educação, como a eles se referem os organizadores na apresentação do livro – possam ser igualmente intervenções, interferências capazes de afirmar outras práticas, menos violentas ou – e essa é nossa utopia de um mundo comum – não violentas.

REFERÊNCIAS

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012.

LAW, John. **After method**: mess in social science research. London: Routledge, 2006.

MOL, Anne Marie. Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Orgs.). **Objectos impuros**: experiências em estudos sobre a ciência. Porto: Afrontamento, 2008.

SERRES, Michel. **Luzes**: cinco entrevistas com Bruno Latour. São Paulo: Unimarco, 1999.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes** – resistir à barbárie que se aproxima. São Paulo: Cosac Naif, 2015.

APRESENTAÇÃO

Situando o termo violência e suas noções

Um livro que trata do tema violências nos instiga ao mapeamento de suas definições, pois a utilizamos no plural para abranger os diferentes significados a que o termo remete. Assim, em vez de uma definição clara, optamos por nos reportar à complexidade que a categoria comporta, com fronteiras que se deslocam, com configuração em dimensões diversas, que nos convidam a uma perspectiva inter e transdisciplinar.

A categoria violência, em sua origem latina, faz referência à palavra *vis*, significando “caráter violento” ou “bravio”, “força”, “vigor”, “potência”, “emprego de força física”. Significa, ainda, “quantidade”, “abundância”, “essência” e “força em ação”. Michaud (1989)¹ assinala que a etimologia do termo realça a ideia de uma força não qualificada que se torna violência apenas quando passa da medida, quando perturba uma ordem, quando rompe acordos e regras que ordenam relações.

Dessa forma pensada, não há uma linha bem definida que demarca a intensidade da passagem do vigoroso para o violento. Mas há tentativas de demarcações, como a jurídica, que buscam dar uma precisão maior para se classificar um gesto, uma palavra, um ato como violento. Também podemos perceber que os significados se transformam articuladamente às configurações dos diferentes momentos históricos, colocando em evidência as marcas temporais com emergências de certas práticas que são qualificadas como violentas, assim como especificidades de definições que buscam abarcá-las.

¹ MICHAUD, Yves. A violência. São Paulo: Editora Ática, 1989.

Atualmente, encontramos na literatura muitas classificações, utilizadas muitas vezes como dispositivos para sensibilizar, como potência para desvelar sofrimentos, para afirmar a diferença e conquistar direitos. Por exemplo, a classificação como violência do racismo, da desigualdade, do preconceito, da discriminação; ou para chamar a atenção de quem está sendo violentado: criança, jovem, mulher, homem, homoafetivo/a, idoso/a; ainda, para dar visibilidade a quem pratica a violência: instituição, pessoa, grupo; também, para o tipo de meio utilizado e o dano causado: física, psicológica, simbólica, moral, estrutural, contra o patrimônio, que gera exclusão, que constrange, entre muitos outros.

Podemos apreender então que a palavra “violência” tem sido utilizada para nominar uma diversidade de atos e situações com significados muito diferentes. Se, por um lado, o termo mobiliza forças pela sua expressão, por outro, o seu uso reiterado para referenciar uma infinidade de casos torna-se banal, naturalizando ou reduzindo a variedade de sentidos. Nesse caso, ressaltamos a importância de dar visibilidade para as singularidades presentes em cada situação definida como violenta.

Outro aspecto sobre o qual podemos refletir é acerca dos modos como a violência é concebida, frequentemente a sua definição toma como pressuposto a dicotomia indivíduo/sociedade. Quando localizada no indivíduo, é compreendida como parte de sua natureza e enfatiza fatores biológicos que a predisõem e/ou fatores intrapsíquicos, sendo concebida como uma questão de conduta individual. Quando situada no polo sociedade, frequentemente a sua determinação é atribuída apenas à condição de desigualdade, pobreza e exclusão social ou à fraqueza do Estado, que deveria mantê-la sob controle. Compreendemos que, para avançarmos no conhecimento sobre o tema, é importante tangenciarmos essa divisão por meio das relações e dos agenciamentos que podem ser conhecidos se acompanharmos os processos de fabricação das violências, em suas especificidades e diferenças.

Por que um livro sobre educação e violências tecido por reflexões docentes?

O livro *Educação e Violências: múltiplas reflexões docentes* é mais um resultado do trabalho coletivo desenvolvido pelo Sindicato dos professores do

Oeste de Santa Catarina (Sinproeste). Este, por meio de sua editora, tem-se colocado como espaço alternativo às reflexões profissional, política e intelectual que dizem respeito às condições conjunturais e estruturais que constituem o mundo laboral dos professores do ensino privado e, ao mesmo tempo, como resistência ao processo de mercantilização editorial que tanto ceifa a publicização das produções, sobretudo aquelas de viés crítico.

Especialmente, esta obra sistematiza algumas reflexões docentes sobre as violências. Com respeito à pluralidade e ao livre pensamento, o livro abriga textos fundamentados em diversas concepções teóricas e metodológicas que vão de Karl Marx a Michel Maffesoli. Nesse conjunto de reflexão, algumas são fundamentadas inteiramente em pressupostos teóricos, e outras contam com amplo apoio de princípios empiristas, o que transforma este livro em uma fonte que reúne um todo interdisciplinar com versões críticas e propositivas sobre as violências que tangenciam o mundo escolar e, por conseguinte, o cotidiano do professor.

Esse conjunto de contribuições sistematizado dentro de um escopo metodológico formal permite ao leitor o acesso a contribuições e olhares sobre as violências na educação e na sociedade, nas distintas percepções de sujeitos sociais (professores) envolvidos que transitam no campo educacional formal. A diversificação de fundamentos e das preferências teóricas que orientam as análises docentes sobre a questão das violências, para nós, caracteriza o caráter multifacetado da categoria violência, e assim revela toda a complexidade do conceito.

A ideia precípua para a organização deste livro foi a necessidade de conhecer e socializar como os professores do ensino privado associados ao Sinproeste estão pensando, pesquisando e vivenciando situações relacionadas às violências em seu cotidiano na educação, e também mapear alternativas propostas por eles. Em nossa hipótese inicial, a partir de observações, experiência docente e contato com nossos pares, considerávamos que muitos proporiam textos sobre a realidade das violências vividas no ambiente escolar cotidianamente e a influências dessas nos seus afazeres profissionais, visto a inquietação presente quando evidenciamos a temática. No entanto, os textos apresentados para concorrerem ao edital do livro não se referiram diretamente a este mote.

Perguntamo-nos, então: Por que os professores do ensino privado filiados ao Sinproeste não escrevem sobre as violências que vivenciam no ambiente escolar? Uma das hipóteses que levantamos foi a de que esse tema, de certa maneira, poderia estar sendo tratado como caso de polícia, pois é cada vez mais crescente o envolvimento das instituições policiais no âmbito das violências escolares. Esse processo de policialização tem feito com que as escolas busquem soluções a esses problemas por meio da cooperação das Polícias Militar e Civil, dos Conselhos Tutelares, da instalação de dispositivos tecnológicos, como as câmeras de monitoramento, e das promotorias especializadas. A questão aqui é que, ao que parece, a metodologia desse procedimento institucional cooperativo, envolvendo a direção da escola e órgãos do sistema de justiça criminal, acaba por inibir a intervenção aprofundada dos professores em sala de aula, sujeitos direta e indiretamente envolvidos pelos eventos violentos ocorridos no ambiente da escola. Assim, o que poderia ser motivo de reflexão e intervenção docente acaba sendo encaminhado aos auspícios duvidosos, violentos e contraditórios da pedagogia criminal.

Nessa direção investigativa, os textos que compõem este livro permitem identificarmos algumas pistas de como o Sinproeste poderá imiscuir-se nessa problemática e seguir incentivando pesquisas e reflexões docentes sobre educação e violências, além de revelar qualidade e profundidade teórica de um conjunto de professores que, entre outras atividades docentes, se dedicam à pesquisa sobre violências.

Em nossas reflexões, assim como nas abordagens apresentadas, ressaltamos a importância do professor, nos processos educativos, como agente que privilegia as formas cooperativas de relação, mediadas pelo uso da palavra e do diálogo. Ora, os conflitos, as turbulências e as resistências são parte da vida social, podendo constituir-se em oportunidades para o diálogo e reconhecimento do outro, em sua diferença e como sujeito de direitos; é o excesso da força, quando tornada violência, que não deixa espaço para a comunicação.

Um desafio a nós professores, colocado neste livro, é buscar nas cenas de violência do nosso cotidiano, de modo inventivo, implicado e participativo, conhecer as suas configurações, os processos que as fabricam, os sentidos atribuídos e as singularidades presentes em cada situação, levando em consideração a rede de relações e as diferentes dimensões que as envolvem: sociais, institucionais, tecnológicas e subjetivas, entre outras.

Com essa ênfase, o livro está organizado em três partes. Na primeira, **Dimensões sociopolíticas e institucionais da violência**, reunimos um conjunto de reflexões que tratam dos aspectos políticos, sociais e jurídicos da violência, que adentram a questão das violências relacionadas à forma de produção e reprodução da vida social moderna e a incidência desse processo na vida laboral do professor. É abordada, também, a violência originada na lógica penal ocidental escamoteada pela noção de reeducação dos “desviantes” em relação às condutas e padrões estabelecidos no Direito positivo. No mesmo campo, a discussão que fecha essa primeira parte se dá em torno da constituição do Direito brasileiro, da formação de um sistema penal distante da consolidação de direitos e da garantia genuína de proteção da pessoa humana.

Essa parte inicia com o capítulo **Violência estrutural e a condição paradoxal do professor no ensino privado**, no qual Luiz Carlos Chaves e Irme Salete Bonamigo apresentam uma breve análise sobre a violência estrutural; segundo eles, própria do modo de produção capitalista e sua incidência no trabalho docente. Expõem a “violência” como um valor que configura condição necessária para a manutenção política e socioeconômica do sistema capitalista.

No segundo capítulo, **Sistema punitivo: ensaio sobre a institucionalização da violência**, Alexandra Biezus Kunze Sandi, por meio de fundamentos sólidos amparados em categorias do direito, filosofia, história e psicanálise, amplia o campo conceitual da violência.

Numa construção amparada na categoria historicidade, Deise Helena Krantz Lora desenvolve no terceiro capítulo, intitulado **‘Ensino’ da criminologia no Brasil: desnudando a interferência do paradigma dogmático na expansão do pensamento jurídico crítico**, uma reflexão sobre a questão educativa do ensino da criminologia no Brasil, e discute a construção da violência derivada de sistemas erigidos socialmente, como o etiquetamento.

Na segunda parte, denominada **Abordagens relacionais da violência**, são apresentadas discussões que abordam a diversidade educacional envolvendo imaginários sobre violências em distintos espaços que, de forma direta ou indireta, se configuram como geradores de violências. As análises das percepções incluem categorias como tolerância, inclusão, políticas públicas, alteridade e concepção de pertencimento.

Abre-se essa parte com o capítulo quatro, **“Parece que é um carma que tem com esse bairro São Pedro”**: narrativas e construção do lugar a partir de relações de alteridade e violência, de Camila Sissa Antunes. A autora faz proveito da experiência de pesquisa realizada para desenvolver sua tese de doutoramento e suscita uma discussão surpreendente sobre o papel da violência na construção de significados e práticas, especialmente com relação ao território. Fundamentada em pressupostos da antropologia social, Camila procura elucidar os caminhos por onde a violência e os discursos construídos angariam vigor a ponto de atribuírem significações ao território.

No capítulo cinco, **A rede de proteção social de crianças e adolescentes em Chapecó (SC)**, as autoras Ana Soraia Haddad Biasi, Deborah Cristina Amorim, Maira Tellechê da Silva, Maéli dos Santos e Patrícia Vedana exploram a coexistência de concepções teóricas e seus efeitos à organização da Rede de Atendimento à Infância e Adolescência (RAIA) em Chapecó (SC). Nesse caminho, o texto mostra a existência de noções originadas de concepções enraizadas de violências ainda prevalentes entre os operadores de políticas públicas de proteção destinadas a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Destacam as autoras as noções conservadoras da culpabilização da criança ou adolescente pela situação por eles vivida, a responsabilização da família pelo “fracasso social” e a irrelevância atribuída ao contexto no qual a criança ou o adolescente produz a sua história.

No sexto capítulo, **Violência simbólica no controle da produção escrita – ENEM**, Liana Cristina Giachini e Mary Neiva Surdi da Luz desnudam processos de violência simbólica e altamente desvalorizadora do sujeito que permeiam a prova de redação do ENEM. As análises apontam que a violência “invisível” contida nas regras postas à redação do exame nacional controlam o que pode e o que não deve ser dito pelos candidatos; e, mais ainda, para as autoras, tal como estabelecidas, as regras do ENEM funcionam como sensor controlador representante da ideologia do poder hegemônico que enquadra os estudantes no escopo político do silenciamento.

Finalmente, na terceira parte, intitulada **Violências no espaço escolar**, são apresentadas questões de grande relevância e que contemplam uma agenda de discussão emergente; dessa forma, lançam-se luzes sobre a intervenção pedagógica nas realidades violentas entranhadas no cotidiano da

escola. Suscita-se uma reflexão sobre a violência da indisciplina e a necessidade da mediação escolar, levando o leitor de volta à primeira parte do livro, ao possibilitar-lhe a percepção da presença influente da lógica penal como instrumento de encaminhamento a questões que, como se busca mostrar, devem ser tratadas por encaminhamentos pedagógicos construídos por meio de didáticas capazes de desconstruir o agir violento. Nessa direção, aspectos da violência estrutural também são identificados como agentes de transformação e geradores de sofrimento à dinâmica escolar. Não escapa a essa parte uma reflexão propositiva sobre o como lidar com as violências disseminadas no âmbito escolar.

Introduz essa terceira parte o capítulo sete, de Edenilza Gobbo, intitulado **A indisciplina como ato de violência nas relações educacionais e a intervenção através da mediação escolar**. Fundamentada no conceito de “mediação transformadora” de Luis Alberto Warat, a autora propõe a intervenção através da mediação escolar nos casos de atos de indisciplina identificados como circunstância de violência nas relações educacionais, entre professores e alunos, e entre os próprios alunos.

Na sequência, no capítulo oito, intitulado **Educação e violência: considerações sobre o *cyberbullying* no ambiente escolar**, Silvana Maia Borges problematiza o *bullying* contextualizando-o no *boom* das tecnologias digitais. A autora chama a atenção para a alta incidência do *bullying* digital e seus efeitos deletérios para os processos educacionais e à convivência estudantil.

Como capítulo final da terceira parte, as autoras Inézia Demartini Zanardi e Neidi Mara Janke, com base numa gama de autores, entre eles Tournaine e Saviani, apresentam o texto **Os processos educacionais sob a ótica da diversidade, tolerância e inclusão**. Com um olhar transversal, reúnem fundamentos para mostrar que a escola tem perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias aos alunos. O texto, no entanto, não se omite a apresentar possibilidades de encaminhamentos aos problemas levantados; fiéis às suas convicções, as autoras apontam a necessidade de que a escola assuma de forma didática e pedagógica uma lógica de educação com escopo da não violência, e para isso ressaltam o respeito à diversidade, o exercício didático da tolerância e a responsabilidade política da inclusão.

Por fim, cabe destacar que as reflexões que organizam este livro representam um esforço coletivo de um grupo de professores (trabalhadores da educação) que se têm sentido incomodados pelas violências que sacodem os espaços educativos e de uma forma geral interferem no modo de ensinar, aprender e viver as relações. Nossa intenção estaria amplamente contemplada se as reflexões ordenadas neste livro contribuíssem para que a categoria violência – em suas múltiplas expressões, “violências” – fosse pensada criticamente, de maneira que se pudesse refutar as definições apriorísticas e simplistas engessadas por olhares prescritivos embasados em tradições e positavações que acabam contribuindo para afirmar práticas educativas também violentas.

Irme Salete Bonamigo
Luiz Carlos Chaves

A CAPA: Arte como expressão de criação, multiplicidade e abertura

O processo de criação da arte da capa deste livro acompanhou a sua organização, buscando também acolher e garantir, no decorrer do processo, a feitura de uma imagem que abarcasse a multiplicidade presente na definição de “violência” e na escrita dos textos.

Foram cinco versões de imagens propostas pelo artista, cada uma das propostas reportava-se a significados associados a determinados tipos de violência, mas não queríamos que o livro ficasse com uma arte que remetesse a significados colados a certos modos já naturalizados de referenciar violência. Foi então que elegemos a arte presente, criada por Fernando Strzelecki, como capa deste livro, pois encontramos, em sua forma abstrata, abertura para abranger também significados ainda não referenciados. Nossa intenção é que a arte possa, junto com os textos dos autores, compor sentidos conectados às singularidades dos leitores, provocando interrogações e reflexões que gerem outras discussões e produções. Enfim, queremos que a arte, com sua estética de expressão, possa nos auxiliar a construir devires compostos pela criação, abertura e multiplicidade, de modo a afirmar o diálogo e a diferença como antídotos à produção de excessos de forças que interrompem a comunicação e se tornam violências.

Irme Salete Bonamigo
Luiz Carlos Chaves
Herman Gomes Silvani
Mariane Kerbes

PARTE I

Dimensões sociopolíticas e institucionais da violência

CAPÍTULO 1

Violência estrutural e a condição paradoxal do professor no ensino privado

Luiz Carlos Chaves
Irme Salete Bonamigo

A dinâmica social, em tempos recentes, parece sugerir o engendramento de um movimento histórico por meio do qual a violência é tomada como sua parte constitutiva. Portanto, trata-se de condição necessária (um valor) para a manutenção política e econômica do sistema, capitalista, que teve sua origem em meados do século XV e seu apogeu a partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, configurando-se, desde então, como espaço hegemônico à produção e reprodução da vida em sociedade.

A partir de Marx, é do conhecimento de uma significativa parcela de cientistas sociais que a lógica do valor de troca, que se valoriza pela expropriação do tempo de trabalho da classe trabalhadora e se expande, está na origem da concepção do modo de produção capitalista. É no contexto dessa produção que se estabelecem laços sociais para a constituição de uma sociabilidade violenta, como base do processo de acumulação de riqueza. Essa relação impõe o aviltamento do trabalho e sua lógica é exigida das instituições como legitimadoras, sobretudo àquelas anteriores a sua afirmação (escola, família, igrejas, comunidades camponesas, entre outras).

Em que se resume tal lógica? Pensamos nós que essa lógica de violência está contida no estatuto do assalariamento. Todavia, é nesse dado histórico (a institucionalização sistêmica da violência estrutural e seus desdobramentos para a vida humana) que nossa reflexão busca concentrar-se.

A imposição do trabalho assalariado como campo único de sobrevivência para homens e mulheres processarem a socialização revela, de pronto, um vestígio endêmico do tratamento da violência como um valor necessário à universalização das relações capitalistas de produção. No entanto, a análise *per se* sobre a natureza violenta inerente às relações sociais estabelecidas pelo sistema capitalista, sua naturalização, dificulta demonstrar a natureza violenta como um valor capitalista. Por isso, é mister evidenciar o não explícito contido na premissa (ou promessa?) de que o sistema de assalariamento tem como vocação imanente a socialização voltada ao bem-estar geral da população.

A questão encoberta aqui é a de que tal princípio é observável tão somente no campo das ideias capitalistas, pois, ao ser transportado para o campo da necessidade social, faz com que todo aquele que depende da venda da força de trabalho para sobreviver, independentemente de sua vontade e vocação, passe a se submeter ao trabalho assalariado (trabalho na forma capital).

Essa forma decisiva de produzir e reproduzir a vida, quando introduzida na dinâmica laboral capitalista, torna-se uma condição constante do mundo social desenhado pela burguesia e passa a posicionar os trabalhadores uns contra os outros, transformando-os em concorrentes entre si. Neste fato reside o problema colocado para se pensar a ampliação da violência transformada em um valor pela sociedade capitalista.

Ao tomarmos como referência analítica a emergência singular do trabalho assalariado, temos que ele é apresentado, primeiro, como fonte principal de inserção social, segurança e prosperidade para alguns e, ao mesmo tempo, na condição de segunda variável, como negação de seus resultados (riqueza e tudo que ele pode proporcionar) para outros.

Essa relação de produção capitalista afeta diretamente a condição humana e, ao mesmo tempo, explicita o emprego da violência como elemento constitutivo do modo de vida atual, que se expressa na desigualdade das condições estruturais e sociais. De um lado, desempregados, sem-teto, sem-terra, sem-escola, trabalhadores excluídos de todas as formas; de outro, riqueza acumulada em poucas mãos. De acordo com Aued (1999), como exército de excluídos, tais personagens formam um contingente humano instado a construir

ao seu próprio modo sua reprodução física e biológica. Dessa forma, salienta o autor, sujeitos humanos, transformados em personagens ou em atores de um jogo perverso, passam a viver em um estado de existência social que não lhes diz mais respeito, com o qual não conseguem estabelecer qualquer racionalidade de pertencimento, de modo que matar ou morrer, estar na prisão ou em uma praça pública, estar bêbado/drogado ou em estado de lucidez não faz para eles a menor diferença, dada a condição social disponível para o estabelecimento da vida em sociedade.

Portanto, caso se mantenha a reprodução do modo de produção capitalista, os homens continuarão partidos *violentamente* em dois grupos: os regidos pela lógica do capital *produtivo*: os assalariados e capitalistas – vivendo no paraíso da abundância da riqueza material –, e os excluídos (famintos e desesperados), que buscarão, por todos os meios, se manter vivos. Os primeiros só se manterão sustentados por um exército de pessoas, instituições e equipamentos militares (repressivo e policial), e serão reproduzidos pela lógica do capital. Os segundos, ora os segundos... A miséria *e a Violência* como espaço capital configurará uma paisagem melancólica e triste em meio a tanta riqueza. Misturando-se ao seu contrário, ao espaço da riqueza (de alta tecnologia) produzirá uma simbiose monstruosa da modernidade presente e futura. (AUED, 1999, p. 128-129, grifos nossos).

Da observância de clássicos da economia política, como Adam Smith e David Ricardo, é possível perceber o consenso de que os homens já no capitalismo comercial estabelecem como referência para a condição da produção existencial o fenômeno da troca sustentado pela mercadoria e pelo dinheiro – traços originários da violência social.

A questão implícita contida nessa visão da economia política chamada marginalista é a não percepção ou consideração do mercantilismo como uma fonte de violência social. Elucidando essa questão, as análises de Marx (1968) mostram que no mercantilismo os homens de negócios não são livres, tampouco autônomos e proprietários dos resultados de seus trabalhos, e sequer se relacionam por meio deles.

Para Marx, ao contrário da interpretação da economia política clássica, as categorias mercadoria e dinheiro, por elas próprias, não são capazes de explicitar a dinâmica social do mundo capitalista, uma vez que as relações sociais no capitalismo são pautadas pela relação subordinada entre o não proprietário e o proprietário dos meios de produção. Dessa condição social hierarquizada, moldar-se-á o caráter da violência social estrutural percebida como constituinte do modo de produção e reprodução da vida vigente no mundo capitalista, em que o sujeito produtor é apartado do resultado de seu trabalho, da sua criação, e é reificado, transformado e tratado como se mercadoria fosse.

Sobre a socialização violenta, ao escrever a Crítica ao Programa de Gotha, Marx e Engels (1977, p. 13) elucidam a forma disfarçada com que o capitalismo impõe a violência estrutural como correia de transmissão de seus valores e como categoria determinante à manutenção do domínio social, sem que isso seja percebido como ato de violação, invasão, perturbação e subjugação do outro. Ao mostrar os meios de produção como monopólio capitalista, Marx explicita também a condição dos não capitalistas – a maioria dos homens e mulheres – conduzidos ao espaço reservado à classe dos produtores sem que tenham acesso suficiente ao produto social por eles mesmos produzidos.

A análise de Marx sobre a presença do capitalismo no trabalho imaterial contribui para avançarmos na análise da violência estrutural sofrida pelos professores na contemporaneidade, em especial aqueles que desenvolvem a docência em instituições privadas – entendidas aqui nas suas múltiplas razões jurídicas: sociedade anônima, comunitárias, cooperativas educacionais, religiosas, entre outras. A força de trabalho é, pois, uma mercadoria, assim como o açúcar; nem mais, nem menos. Mede-se a primeira com o relógio; a segunda com a balança (MARX, 1977, p. 63). Qual é a lógica laboral nesses estabelecimentos onde trabalham a totalidade dos professores autores dos escritos contidos neste livro? O ensaio a essa resposta necessita primeiro superar paradoxos do processo de trabalho docente no ensino privado.

O professor trabalhador do ensino privado vive uma condição existencial *sui generis*. Primeiro porque ele, como todos os outros trabalhado-

res, não vende somente sua força de trabalho motora; o docente, mais que qualquer outro trabalhador, tem o seu cérebro como pérola da mercadoria a ser vendida (sua força de trabalho abstrata). Mesmo que apareça contratualmente como um trabalhador comum, com suas tarefas regimentalmente estabelecidas em contratos e alguns direitos assegurados pelas suas realizações (inclusive o salário), estes não representam uma recompensa condizente com a realidade da totalidade do trabalho despendido pelo professor para assegurar a qualidade necessária ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O trabalhador professor do ensino privado, dada a natureza do processo de trabalho estabelecido nesse campo, para se constituir, é conduzido a estabelecer conexão *full time* entre sua força motora e sua força cognitiva – sua produção dependerá do funcionamento dessas duas variáveis. Para que isso aconteça, entra em cena algo não estipulado nas bases contratuais – o mais-trabalho –, daí emerge uma das formas de violência que permeia o cotidiano docente no ensino privado: produz e não recebe pela totalidade do trabalho desenvolvido. Essa condição docente no ensino privado (de produzir e não receber pela totalidade da produção) nos remete para uma segunda forma de violência: o professor é transformado em um ser de uma cabeça e dois corpos. Para o contratante, proprietário da instituição de ensino, o professor é visto como um operário que deve cumprir suas tarefas com competência, deve ser um bom vendedor dos cursos ofertados pela instituição; para isso, espera-se do professor quase que única e exclusivamente a capacidade de dominação da sala de aula e de sedução discente. Essa condição produtivista incorporada à figura do professor pelo empresário da educação força-o a se comportar, de um lado, como um trabalhador produtor de mercadoria (material) e, de outro lado, perante seus alunos, como não produtor de mercadoria – assim essencialmente artífice de sua prática didática e pedagógica. Que há no âmago dessa relação contratual de compra e venda de força de trabalho?

Tal relação, de aparente normalidade, encobre uma violência acortinada pelo estatuto do trabalho, na modalidade emprego, pois é apresentada como o “País de Alice” à população que forçosamente passou a depender do assalariamento para produzir-se socialmente. Por meio desse estado de de-

pendência histórico-estrutural, o capitalismo mantém ao longo do tempo um processo social institucionalizado gerador de violências, sendo a miséria, a submissão e a exploração humana suas faces mais visíveis.

Como se tem procurado demonstrar, observa-se que o estabelecimento do modo de produção baseado no trabalho assalariado institucionalizou um modelo de sociedade sustentado por uma sociabilidade violenta, e essa condição social, uma vez generalizada, é ocultada pela aparência saudável da relação de compra e venda de força de trabalho modelada pela trilogia Capital – Estado – Trabalho.

Essa dinâmica relacional nem sempre percebida claramente, mas presente nos arranjos e desarranjos da vida socioinstitucional capitalista, é o que chamamos de “processo institucionalizado”, que gera desmesura na relação entre sujeito contratante e sujeito contratado no mundo do trabalho, portanto, violência. Desse modo, o mundo do trabalho circunscrito pela produção de mercadorias oculta um de seus fundamentos: a condição de manjedoura da violência. Nessa direção, podemos refletir sobre a sintaxe irônica do processo social de produção da violência capitalista, pois, se estar no estado de empregado significa permanecer no liame das violências, encontrar-se no mundo do desemprego representa a exposição a uma violência duplamente perversa.

Em síntese, a violência estrutural originária do modo de produção capitalista assenta-se no momento em que o trabalhador tem aviltada sua condição de ser teleológico e recebe, como única forma de promover sua existência, o caminho da servidão, que violentamente o transforma em membro de um conjunto articulado e de rotação em geral desconhecida. Por conseguinte, torna-se objeto humano essencial para o funcionamento pseudoequilibrado das relações nos campos produtivo e social vigentes. No caso específico do professor trabalhador do ensino privado, a criatividade originária da atividade de pesquisa – a criação de textos, contextos, contos e poemas, por exemplo –, que aproxima num corpo só professor e aluno e dá vida ao processo de ensino/aprendizado, está sendo tragada pelo tempo da hora aula e do trabalho, cujo produto em mira é a mercadoria diploma.

REFERÊNCIAS

AUED, I. M. Capital e emancipação humana: o ser social. In: AUED, B. W. **Educação para o (des)emprego** (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 109-131.

CHAVES, L. C. **Cooperativas autogestionárias**: novas perspectivas para as relações de trabalho no Brasil e na Argentina. Concórdia: FACC, 2009.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Livro I, v. I e II.

_____. Trabalho assalariado e capital. São Paulo: Edições Sociais/Alfa-Omega, 1977.

_____; ENGELS, F. **Crítica del programa de Gotha**. Moscú, URSS: Progreso, 1977. Trad. Espanhól.

CAPÍTULO 2

Sistema punitivo: ensaio sobre a institucionalização da violência

Alexandra Biezus Kunze Sandi

*Estamos como aquele marinheiro que, depois de ter tomado algumas canecas de cerveja, buscava sua carteira embaixo de um único farol que iluminava a calçada, muito longe da taberna onde talvez alguém pudesse ter encontrado seu pertence perdido. O marinheiro, apesar da confusão etílica, sabia com toda segurança que sua carteira não estaria ali, mas também sabia que aquele era o único lugar iluminado em muitos quilômetros na redondeza. Efetivamente, depois de muitas décadas, seguimos buscando respostas nos lugares onde os que nos roubaram a carteira colocaram o farol. Sabendo que ali não encontraremos nada, estamos empenhados em olhar unicamente onde nos indicam, de forma que as sombras que se estendem ao nosso redor continuam muito mais densas que as luzes que iluminam nossas perguntas e nossa procura. (Inspirado em um exemplo de Joaquín Herrera Flores, retirado do texto “Hacia una Visión Compleja de los Derechos Humanos”, que consta no livro *El Vuelo de Anteo: Derechos Humanos y Crítica de la Razón Liberal*).*

O interdito consubstancia uma limitação à completa satisfação do desejo humano. Nesse sentido, o limite apresenta-se como aquilo que permite desejar, porque só é desejável o que não se possui. Se o gozo pleno significa a morte em razão da falta de aspirações pelas quais viver e da ameaça de aniquilação do ponto de vista social, é possível, a partir de um aporte psicanalítico, reconhecer o efeito do interdito como constitutivo do humano e de seus grupamentos

sociais². A *imposição* e a *manutenção* dos interditos parecem conformar os problemas fundamentais da subjetividade, sendo compreensível a mobilização da racionalidade na tentativa de assegurar uma comunicação dogmática de tal magnitude. Manifestos ou latentes, institucionalizados ou informais, com diferentes combinações e graus de eficácia, variaram ao longo do tempo e em cada contexto os mecanismos colocados em prática para o reforço do interdito. Dentre eles, o manejo do poder punitivo contra quem descumpra os limites cominados.

Assim, a aplicação da punição visa à gestão das indicações que – conforme o critério de quem exerce o poder – são consideradas discordantes. Trata-se, a toda evidência, da tentativa de manutenção, por meio da ameaça e castigo, de uma ordem e de certo tipo de organização social concebidos idealmente. Este anseio por estabilidade e segurança pode induzir a atitudes paranoicas³ em que o humano – afastando-se da realidade, que é diferença – se entrega, em grau extremo, ao esforço de “normalização” de comportamentos supostamente perigosos. Se, como ensina Michel Foucault (1997, p. 09), *a teoria é uma prática*, sustentar uma concepção de mundo baseada em uma fantasia de pureza societária original conspurcada por todos aqueles que ousam infringir as regras de convivência,

² “A criança, quando encontra na lei do pai um obstáculo à realização do seu desejo, um limite ao seu prazer, submete-se a essa castração. A partir de então, num recurso simbólico de deslocamento, passa a reconhecer a lei, onde quer que esta se apresente, submetendo-se a obedecer às autoridades que falam em seu nome, a partir dessa inscrição primeira, edipiana. Ao se submeter à lei do significante, inscrita pelo ‘Nome-do-Pai’, torna-se cidadã da ordem social, segue a Constituição, suporta a censura, numa ordenação própria da transmissão que na linguagem se opera, a transmissão da metáfora paterna.” (BARRROS, 2001, p. 96).

³ A interlocução com a psicanálise permite revelar o componente paranoico contido em muitos dos discursos e atitudes que reclamam a “normalização” de comportamentos e a ordenação social na contemporaneidade. Deve ficar esclarecido, entretanto, com apoio nas lições de Charles Melman (2008, p. 16-17), que é possível fazer referência a um discurso paranoico, e a atitudes ou reações paranoicas, sem afirmar que o sujeito envolvido tenha uma psicopatologia: *seja* paranoico. Sigmund Freud (1996, p. 67-86) identificou como traços característicos da paranoia o mecanismo da projeção, as alucinações, a retirada da libido e o narcisismo. Nesse sentido é que se afirma paranoica a consecução de um (megalomaniaco) projeto de engenharia social centrado na aplicação do poder punitivo, que pretenda “normalizar” o comportamento assinalado como desviado de parte da população (desligamento da libido em relação a determinadas pessoas, resultando em ódio). Caso em que a alucinação está presente no medo desmedido da violência, no risco que o sujeito (narcisista) sente – mas não aceita – correr ao participar da comunidade integrada também pelas pessoas que ele assume como passíveis de sacrifício em prol da (sua) segurança. E, por fim, a projeção permite que a destruição do Outro – a sua desumanização através do sistema punitivo – seja “justificada” pela “insistência” deste em “ser quem é”: delinquente e perigoso.

longe de ser inócuo, tende a legitimar, mais do que uma pueril dicotomia, as consequências de uma atividade bastante efetiva de beligerância e o empenho na aniquilação do Outro. É nesse sentido que a aplicação do poder punitivo poderá agregar à sua politicidade uma justificação moralizante: a violência se travestirá de dominação serena e heroica dos bons sobre os maus, dos defensores da ordem contra os desviantes.

Uma análise mais atenta sobre o poder punitivo permite perceber seu caráter capilarizado, expansível, tendencialmente avesso a mecanismos de contenção, razão pela qual constitui uma quimera a sua subsunção completa a instituições oficiais especialmente criadas para aplicá-lo. Para além destas, o poder de punir é exercido em locais insuspeitos, consubstanciando uma rede de conexões verticais e horizontais cuja completude sempre escapará ao mapeamento do interessado. Modificados a conjuntura e os mecanismos criados para dominá-lo, a propensão ampliativa de que é dotado permanece íntegra, demonstrando que, a exemplo da violência, esta qualidade lhe é inerente, e não representa uma questão de *desvio* passível de ser *completamente erradicado* por meio de uma retificação do mecanismo. Como consequência, apenas uma ínfima parte do exercício do poder punitivo estará exposta ao controle. É paradoxal que o poder punitivo não se resigne à institucionalização, mas se aproveite dela para potencializar-se. Isto talvez possa ser explicado pelo *pulse* legitimação que, nos mais variados contextos, setores do grupamento social emprestam aos empreendimentos institucionais punitivos, e pelo aparelhamento material e pessoal com o qual são favorecidos. O resultado não é outro senão a conformação de locais privilegiados de (re)produção da violência.

Em verdade, detectar a administração da punição (de sua parcela descortinável) tem-se tornado tarefa cada vez mais complicada na atualidade, devido à simultaneidade paradigmática (MARTINS, 2004, p. 36) (coexistência de formas e instrumentos de aplicação de poder antigos e recentes, metamorfose dos lugares e modelos de exercício punitivo, heterogeneidade de velocidades em inúmeros aspectos dos grupos que compõem as sociedades, vertigens da invisibilidade e do deslocamento do poder etc.), e ao refinamento do olhar do pesquisador, que – desconfiando de teses como a “despolitização da sociedade”, o “desaparecimento do poder soberano” e a “necessidade de implementação de medidas ‘não punitivas’ assistenciais, tutelares, pedagógicas e sanitárias”, entre outras – pode resis-

tir a diagnósticos simplistas. Malgrado a dificuldade de referenciar a aplicação do poder de punir, trata-se de medida extremamente necessária, por denunciar o agenciamento – torna-se a insistir –, a politicidade dos limites da aplicação da violência, o que poderá desfavorecer o discurso expansionista em matéria punitiva.

Em alguns contextos, a formalização da aplicação do poder punitivo foi efetuada por meio de “*una técnica de definición, comprobación y represión de la desviación*” (FERRAJOLI, 2001, p. 209) denominada Direito Penal, e do seu correlativo ritual Processo Penal. À partida, cumpre referir que a autoridade da “solução punitiva institucionalizada” repousa no crédito que lhe é confiado. Como mecanismo racional de transmissão de interditos, só se sustenta porque essa comunicação é levada a cabo por um reforço discursivo e teatralizado que encena um absoluto de verdade (dogmático) que é, todavia, retirada a máscara, um absoluto de poder. Por uma espécie de alquimia, através do discurso dogmático, fabrica-se um corpo para apresentá-lo como fundador da ordem jurídico-punitiva e, ao mesmo tempo, como parâmetro de legitimidade de tal construção, permitindo que racionalmente quem exerce o poder possa, indefinidamente, inaugurar – legal e legitimamente – as regras concretas (LEGENDRE, 2010, p. 22-25). Removidas as camadas, o discurso encontra o seu limite: *nele mesmo, no seu próprio poder performativo* (DERRIDA, 2003, p. 24). E este é o seu único fundamento, nas palavras de Jacques Derrida (2003, p. 21-25), após a leitura de Michel de Montaigne e Blaise Pascal, o *fundamento místico* de sua autoridade, pois é sobre o discurso da *fé* na *necessidade* da pena que se apoiam as teorias que pretendem justificar a institucionalização do punitivismo–*necessidade* construída como *única* forma ou forma *hábil por excelência* de transmitir o interdito.

Como enfatiza Jacques Derrida (2003, p. 25), *não podendo, por definição, a origem da autoridade, a fundação ou o fundamento, a posição da lei, apoiarem-se senão em si mesmas*, elas são uma violência *sem fundamento*. No entanto, a exposição de semelhante lógica conduz à possibilidade de *desconstrução* do mecanismo punitivo, providência inaceitável se o poder é exercido através de uma racionalidade de cariz totalitário. Esta é a razão pela qual compõe o discurso punitivo, além da mitologia primordial do “fundamento” da punição –*fé* na necessidade (*fatalidade* lógica) e legitimidade da pena como mecanismo de reforço do interdito –, um investimento na crença dos subordinados no *amor do censor*, manobra voltada, na realidade, à *entrega afetiva* que possibilita a submissão ao chicote (o *amor ao censor*).

Trata-se de observar como se propaga a submissão, que se torna desejo de submissão, quando a grande obra do Poder consiste em fazer-se amar. A realização de tal prodígio sempre supôs uma ciência particular, que precisamente constitui a armação desse amor e camufla com seu texto a prestidigitação de uma pura e simples imposição de adestramento. Em outras palavras, a Lei em cada sistema institui sua ciência própria, um saber legítimo e magistral, para assegurar a comunicação das censuras até os sujeitos e fazer prevalecer a opinião dos mestres. (LEGENDRE, 1983, p. 07).

O terreno operacional das instituições encarregadas de administrar a punição é, portanto, a demanda dos seus subordinados por amor, segurança e cuidado – algo que lhes retire os perigos da existência, um pleito *infantil*. Se as grandes questões da humanidade passam pela economia do afeto, nada mais engenhoso e funcionalmente eficaz do que a manipulação, através de um mecanismo, de sentimentos tão primitivos como o amor e o medo⁴. O corpo e sua ordem punitiva – protegidos por uma retórica de legalidade, legitimidade e necessidade – seriam assim *chamados* a salvaguardar os interditos que pretensamente interessam a todos. A demanda por repressão é correlata ao pleito por proteção, e nessas condições é possível vislumbrar que o fomento do punitivismo possui, em nossa sociedade, o valor de um *sintoma*⁵, porquanto retrata a infantilização das pessoas, caracterizada pelo imediatismo na condução dos problemas, pelo anseio por alguém ou algo que desempenhe o papel de cuidador ante ameaças reais ou imaginárias, pela baixa tolerância a frustrações, e pela permeabilidade dos valores.

⁴ “[...] a potência de evocação das fantasias integradas no texto [...] intervém como fator de equalização e redução dos sujeitos sob a instituição, propondo-lhes [...] a partilha coletiva da falta. [...] ‘Vejam as coisas terríveis que lhes acontecerão, se vocês seguirem a inclinação de seus desejos; se vocês fizerem o que a Lei proíbe [...].’ [...] O pecador que sofre de seu desejo é assim convidado a procurar substitutos; o objeto de substituição por excelência, ideal e sublime, é a própria Lei, transformada em objeto de amor. [...] ‘Para conjurar a ameaça terrificante, procuremos os meios de nos garantir; [...] a Lei, [...] por esse sacrifício, escaparemos ao perigo.’” (LEGENDRE, 1983, p. 127).

⁵ Pela psicanálise de orientação lacaniana, o sintoma é linguagem e, em sua insistência repetitiva, oculta uma verdade – traços do significante recalcado. De forma que o sintoma constitui um importante dado sobre o qual o intérprete pode trabalhar para aproximar-se do sentido conferido pelo sujeito ao conflito recalcado, mesmo reconhecendo-se a presença de algo do significado que é resistente ao significante, ou seja, ainda que se admita que o completo franqueamento do recalçamento é impossível (DIAS, 2006, p. 402-403).

Pensar a relação entre a violência e a aplicação do poder punitivo de forma institucionalizada, ou, nas palavras de Jacques Derrida (2003, p. 63, 69-70) expostas em seu diálogo com Walter Benjamin, *a violência como exercício do direito e o direito como exercício da violência*, deve envolver, além desta aproximação à violência sobre a qual se *funda* o atual modelo de Direito Penal – derivada não só do ato performativo de *posição do Direito* e das suas categorizações e reduções mas também das características inerentes e já explicitadas do poder punitivo, seu instrumento por excelência –, uma reflexão sobre a violência de *conservação* do Direito. Assinala o filósofo franco-argelino que

[...] pertence à estrutura da violência fundadora apelar à sua repetição e fundar o que deve ser conservado, conservável, prometido à herança e à tradição, à partilha. Uma fundação é uma promessa. Toda a posição (*Setzung*) permite (*permet*) e pro-mete (*pro-met*): posiciona, metendo e prometendo. (DERRIDA, 2003, p. 69).

De maneira circular, “a posição é já iterabilidade, apelo à repetição auto-conservadora, e a conservação é ainda re-fundadora para poder conservar o que pretende fundar” (DERRIDA, 2003, p. 70).

O hibridismo dessas formas de violência, a *inscrição da iterabilidade na originalidade*, a figura formada pela *contaminação diferencial (différentielle)* entre as duas (DERRIDA, 2003, p. 70) é o que está cravado nas entranhas do Direito Penal, e constitui o resultado dessa tentativa de domesticação do poder punitivo. É possível acrescentar ao pensamento de Jacques Derrida que esta circularidade que ele delatou não é inócua, mas traz, como consequência, a alucinação da letalidade do mecanismo. O movimento expansionista do punitivismo é prova disso. A violência conservadora do Direito se manifesta pelo desejo de não deixar conflitos sociais “a descoberto”, pela luta por manter a “utilidade” do mecanismo, por evitar a obsolescência que redundaria na interrupção da transmissão dogmática.

Assim, em um movimento de escopo autoconservador, o exercício do poder punitivo institucionalizado tende a estender-se espacialmente – fenômenos da reprodutibilidade escalar e do aumento da criminalização de condutas, e a sabotar ou sacrificar seus próprios interditos –, fenômeno da flexibilização das garantias do hipossuficiente na relação jurídica. O produto de tais fenômenos consiste na degeneração do patrimônio democrático e ético de um determinado

grupamento social. Esta é a razão pela qual o pensamento comprometido com a *vida* tem a *responsabilidade* de *desconstruir* (DERRIDA, 2003, p. 25-26) o punitivismo, em suas inúmeras camadas textuais que traduzem uma prática de guerra. Não é uma tarefa qualquer, mas a *chance* política de maior *qualidade* no relacionamento humano.

O grau de violência infligido pelo poder punitivo institucionalizado relaciona-se diretamente não só com os tipos de pena e seus critérios de aplicação mas também, e sobremaneira, com a seletividade de desviantes e vítimas, a reprodução de antagonismos sociais, a debilitação dos vínculos sociais horizontais (solidariedade, simpatia, cooperação) paralelamente ao fortalecimento dos verticais (autoridade, disciplina), e com o maior ou menor estado de vigilância imposto não só a movimentos e a portadores de ideias dissidentes mas a *todos* os que participam da comunidade. A menção a um *grau* de violência do sistema punitivo deriva do reconhecimento de que os problemas supralistados configuram algumas de suas características *estruturais*, incidindo a influência do tempo e contexto meramente em termos de abrandamento ou aprofundamento de tais propriedades (ZAFFARONI; BATISTA; ALAGIA; SLOKAR, 2006, p. 68, 98).

A naturalização da resposta punitiva (pela sua confusão – intencional ou não – com a naturalidade dos conflitos sociais) é o equívoco que projeta nos discursos o mutismo sobre *por que* não reagir de outra forma à transgressão de limites. A dificuldade na discussão de alternativas ao atual modelo de Direito e Processo Penal – cujos indícios são a demonização dos muitos discursos de viés abolicionista, as distorções e simplificações das suas propostas, além dos apelos apocalípticos voltados à conservação do mecanismo punitivo – constitui o reflexo da *devoção* ao *dogma* da resposta violenta estatal como natural e necessária. Mas o *Direito é uma violência contrária à natureza*, e surge, como refere Walter Benjamin (2011), “con una luz moral tan equívoca que se plantea espontáneamente la pregunta de si no existirán otros medios que no sean los violentos para armonizar intereses humanos en conflicto”. Entretanto, é um engano considerar a negativa da adoção de uma lógica punitiva como equivalente a “não fazer nada” a respeito da violação de regras sociais. Ao discutir alternativas à pedagogia de adestramento e correção, Elena Larrauri (2011) assevera que é desejável elaborar a quais comportamentos se deve manifestar uma repulsa clara, e de que outras formas se poderia exteriorizar tal reprovação. Obviamente aqui se

colocariam em questão respostas de cunho, por exemplo, denunciador, protetor, reparador e neutralizador, ensaiando um afastamento da circularidade destrutiva da aplicação de uma pena nos moldes clássicos.

Contudo, a crítica a esta violência, a verdadeira urgência, continua postergada por um discurso cínico de que “aquilo não é, certamente, o ideal, que poderia, sem dúvida, ser melhor de outra maneira, mas que, justamente, não se poderia fazer de outra maneira” (DERRIDA, 2003, p. 84). O pensamento violento expressa-se, aqui, pela renúncia precipitada do ideal ou pela recusa apriorística da tentativa de administrar os conflitos de interesses por outros meios *que não* o Direito Penal, pela resistência sempre renovada a assumir a responsabilidade por uma *justiça sem punitivismo* ou uma *justiça para além do punitivismo*. Sem dúvida, uma *outra* racionalidade, capaz de, através da crítica à violência instrumental punitivista, possibilitar o *krinein*– a escolha –, uma *outra* escolha, e assim uma *nova* resposta na história e a respeito da história (DERRIDA, 2003, p. 95). Parafraseando Walter Benjamin (1994, p. 226)⁶, o *assombro* de que *ainda* seja possível, nos tempos atuais, a *adoção* e a *expansão* de um mecanismo (re) produtor de violência como o penal não gera nenhum conhecimento, a não ser o de que a *racionalidade* da qual emana semelhante assombro é *insustentável*.

Desafortunadamente, a racionalidade prevalente continua a ser a que *afirma* a formalização da violência punitiva. Acontece que, como ensina Ricardo Timm de Souza (2010, p. 16), “o pensamento verdadeiro nunca é inofensivo: abre sempre as portas do inusitado, escancara a verdadeira face da hipocrisia, escapa e denuncia a mediocridade, pois significa o seu reverso”. Dadas estas características, arremata o professor gaúcho, “não é absolutamente de se admirar que seja, em regra, sistematicamente afastado, pelos paladinos do poder, do ambiente no qual se movem os espíritos inquietos que o procuram em todas as eras e lugares” (SOUZA, 2010, p. 16). Em troca, é oferecido o Mesmo, a recorrência pretensamente segura de um modelo para o *tratamento* da conflituosidade social calcado em visões estreitas e precariedades acrílicas. E, se não *há* fundamento para a imposição institucionalizada de violência, a Razão *forja* doutrinas justifi-

⁶ “O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX ‘ainda’ sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável”.

cantes que são utilizadas para dar retroativamente sentido, necessidade e legitimidade à violência produzida, ou seja, para compor discursos autolegitimantes (DERRIDA, 2003, p. 67), de reforço à crença no mecanismo.

Modificadas as circunstâncias, em seu exercício de *manutenção* ou, em outras palavras, na sua permanentere-*fundação*, o Direito Penal apropria-se da realidade e suas doutrinas justificadoras *corrige*m, conforme o horizonte de expectativas (re)desenhado para o mecanismo, as *missões* deste, a sua *dimensão projetiva*. É por isso que estes discursos legitimadores do poder punitivo institucionalizado são enunciados, combinados, remodelados, importados, atualizados ou repropostos no tempo, em um movimento complexo entre os agentes que compõem o sistema penal e os demais membros da comunidade, embora não percam o vínculo – pois isso envolveria a adoção de uma *outra* racionalidade – com a ideologia de defesa social⁷, e, conseqüentemente, continuem atrelados à violência. Assim, a partir de uma análise mais detida das doutrinas que ambicionam legitimar a institucionalização do poder de punir, é possível desvelar que a pluralidade das dimensões projetivas delineadas para o mecanismo, na verdade, descreve variações de uma mesma intenção, qual seja, a de conferir, *a posteriori*, fundamento ao que *não tem*.

Realizadas essas considerações, parece que as diferenças na abordagem do tema “segurança pública” derivam fundamentalmente da adoção de concepções distintas a respeito do poder punitivo. Uma concepção assumidamente otimista, que pressupõe possuir o poder punitivo condições de cumprir as expectativas que lhe são depositadas – tal concepção acredita que o poder punitivo é neutro e, portanto, se manejado com respeito às normas, capaz de alavancar o processo civilizatório. Uma concepção pessimista mas que acredita na necessidade e na legitimidade da utilização do mecanismo penal, cujos partidários, apesar de aparentemente reconhecerem todas as mazelas da aplicação do poder punitivo, confiam na aptidão do Direito Penal para a contenção deste, opondo como condição, para tal possibilidade de limitação, o respeito às “regras do jogo” – esta concepção separa (artificialmente) a aplicação do poder punitivo

⁷ Todos esses discursos legitimantes do poder punitivo são variantes da função de “defesa social” porque racionalizam a tutela, por parte do Estado, de seus interesses, que não têm correspondência com os da vítima do delito. Sobre o assunto, é interessante notar a reiterada referência, nessas doutrinas, a termos como “defesa da sociedade” (seja em um viés organicista ou contratualista) e “segurança jurídica” (ZAFFARONI; BATISTA; ALAGIA; SLOKAR, 2006, p. 114-115).

do manejo do mecanismo penal. E uma concepção pessimista que não acredita na necessidade do mecanismo penal, cujos adeptos enxergam o poder punitivo como uma forma de violência não domesticável via Direito Penal; para estas pessoas, o mecanismo penal, mesmo operando com o resguardo dos direitos e garantias do acusado/processado/penalizado, não é idôneo para limitar o poder punitivo, pois significa a sua própria instrumentalização (e, não raro, assim, a sua potencialização) – a partir de uma análise que apregoa a contaminação e a indivisibilidade entre o poder punitivo e o Direito Penal, que vê neste uma forma de aplicação daquele, esta concepção julga legítimo não o mecanismo penal, mas a responsabilização e a atuação sobre os conflitos através de outros meios.

Tomando por base os argumentos desta terceira concepção, é possível intuir que um trabalho no sentido da redução da violência exigirá a ultrapassagem de um modelo hegemônico de abordagem da heterogeneidade de situações-problema (tratadas sob a denominação de “crime”), em prol de construções endereçadas às particularidades dos conflitos existentes. Isto significa a valorização, para a construção de propostas de gestão das indicações discordantes, não somente dos contextos em que as situações-problema ocorrem mas também das especificidades da própria interdição que se pretende impor e/ou manter. Por este viés, desde em um programa de redução da violência, imprescindível será a coexistência de várias estratégias de administração de conflitos, para além da fracassada imposição de pena.

Não se trata, contudo, da substituição de uma grande narrativa – a da redução da violência por meio da aplicação da punição – por múltiplos modelos estanques calcados em outras formas de responsabilização. O delineamento das propostas de gestão de conflitos não pode olvidar a abertura e a adaptabilidade (modulação) impostas pela espécie de conflito sobre o qual se pretende atuar, e pelos contextos nos quais serão aplicadas. A construção de alternativas ao *status quo* transita pela invenção de novas tradições junto com os envolvidos nas situações-problema (PASSETTI, 2012, p. 67). Em outras palavras, “construir” significa privilegiar a mobilidade e a adaptabilidade em detrimento do dado de antemão, restituindo aos envolvidos o protagonismo da gestão da discordância. Nestes casos, o auxílio profissional dispensado aos atores em desacordo demanda a simultânea contribuição de distintas áreas de conhecimento, extinguindo o papel centralizador atribuído ao jurista no sistema punitivo, de ditar a decisão mesmo sendo incapaz de atuar sobre o conflito.

Estas propostas de imposição e manutenção de interditos devem ser testadas e avaliadas para que os projetos-piloto que apresentaram resultados satisfatórios na redução da violência sejam ampliados, não se olvidando, quanto a esta expansão, a necessária contextualização. É provável que obstáculos se acumulem ante toda iniciativa que vise adotar valores diferentes (e não tecnologias de punição alternativas), mas o desafio desta experimentação se impõe a todos que claramente percebam a necessidade de refutar o faroeste do cada um por si, e de contestar a nossa conjuntura racista, machista, classista e violenta.

REFERÊNCIAS

BARROS, Fernanda Otoni de. **Do direito ao pai**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Por una crítica de la violencia**. Disponível em: <<http://www.philosophia.cl/biblioteca/benjamin/violencia.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

_____. Sobre o conceito da História. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Traduzido por Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**. Traduzido por Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2003.

DIAS, Maria das Graças Leite Villela. O sintoma: de Freud a Lacan. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n.2, p.402-403, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a18.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

FERRAJOLI, Luigi. **Derecho y razón**. Teoría del garantismo penal. Madrid: Trotta, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Traduzido por Miguel Morey. Madrid: Alianza, 1997.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. v. XII. Traduzido por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LARRAURI, Elena. **Criminología crítica**: abolicionismo y garantismo. Disponível em: <<http://www.pensamientopenal.com.ar/ndp/ndp010.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

LEGENDRE, Pierre. **O amor do censor**: ensaio sobre a ordem dogmática. Traduzido por Aluísio Pereira de Menezes e Potiguara Mendes da Silveira Júnior. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

_____. Seriam os fundamentos da ordem jurídica razoáveis? In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **Sujeito do direito, sujeito do desejo**: direito e psicanálise. Rio de Janeiro: Revinter, 2010.

MARTINS, Rui Cunha. Das fronteiras da Europa às fronteiras da ideia de Europa (o argumento paradigmático e o argumento integrador). In: RIBEIRO, Maria Manuela Tavares (Coord.). **Ideias de Europa**: que fronteiras? Coimbra: Quarteto, 2004.

MELMAN, Charles. **Como alguém se torna paranoico**: de Schreber a nossos dias. Porto Alegre: CMC, 2008.

PASSETTI, Edson. Louk Hulsman e o abolicionismo libertário. In: BATISTA, Nilo; KOSOVSKI, Ester. **Tributo a Louk Hulsman**. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Adorno & Kafka**: paradoxos do singular. Passo Fundo: IFIBE, 2010.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo; ALAGIA, Alejandro; SLOKAR, Alejandro. **Direito penal brasileiro**: primeiro volume – teoria geral do direito penal. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

CAPÍTULO 3

“Ensino” da criminologia no Brasil: desnudando a interferência do paradigma dogmático na expansão do pensamento jurídico crítico

Deise Helena Krantz Lora

Investigar ensino e educação é, por si só, tarefa complexa. Primeiro porque as expressões estão longe da sinonímia, segundo porque ambas envolvem uma série de fatores e variáveis responsáveis por definir ou (re)definir continuamente seu objeto. Conteúdos autônomos e multifacetários, mas também absoluta e contraditoriamente interdependentes, tornam qualquer tipo de definição superficial. O que se pode fazer, neste contexto, é considerar algumas hipóteses à guisa de argumentação. Assim, partindo-se do pressuposto de que ensino relaciona-se à aprendizagem e que educação refere-se a valores, fica a pergunta: valores se ensinam? Ou, melhor: quais os valores do ensino?

A celeuma cresce quando a problemática ensino/educação é inserida no contexto acadêmico do Direito e da sua relação com a *práxis* jurídica. Os questionamentos apontados passam, então, a uma nova roupagem: é possível estabelecer uma pedagogia ético-valorativa ao ensino jurídico no Brasil? E, mais, o que se ensina tem ‘valor’?

Neste contexto, uma simples verificação de currículos e de metodologias revela que existe uma escolha predominante acerca de quais são as características fundamentais dos cursos de Direito em solo brasileiro, marcadamente voltados à reprodução do paradigma dogmático. Sabe-se que historicamente inúmeros educadores e teóricos têm denunciado a falta de comprometimento

ético do modelo normativo-formalista. A mensagem que transmitem é clara e atinge o conteúdo dos currículos: não se trata apenas de ensino do Direito, mas de necessária educação jurídica para a cidadania.

Inobstante, o reproduzir dogmático normativo segue vivo no Direito que se faz nas universidades, nos tribunais e nas ruas. Isto não é novidade! Assim como também não é o alerta sistemático que o pensamento jurídico crítico continua fazendo. Existem então academias e Direitos, além de várias *práxis*, todas em um constante embate pelo porvir.

O problema é que o ensino da Criminologia não se dissocia deste quadro. É também múltiplo e dissonante (ANDRADE, 2012, p. 341-347); voltado, em determinados *locus*, à Criminologia etiológica, positiva e às *causas* do crime, hoje atualizadas como ‘neurocriminologias’. Trata-se de um discurso fecundo ao desenvolvimento de conceitos como “ressocialização”, “periculosidade” e “‘nova’ defesa social”. Por ele, o crime é a escolha dos ‘malandros’ e a doença dos fracos. Por ele, a pena é útil e necessária.

Em outros espaços, contudo, a investigação revela o ‘desvio’ como produto de um processo de rotulagem e criminalização, expondo a ilegitimidade da pena e a absoluta ausência de isonomia na definição de receptores, condutas e sanções. Para esta vertente criminológica, condição para a compreensão do fenômeno ‘crime’ é a análise da sociedade em que o criminalizado está inserido, já que ela o produz e reinventa a partir de preconceitos velados, em um eterno ‘faz de conta’ que se alimenta de vidas, de pessoas.

É certo que a ênfase no ser humano, como fim e não como objeto do Direito, encontra seu espaço no segundo espectro. Entretanto, assim como no embate geral vivido na academia acerca de qual a matriz epistemológica deve caracterizar os cursos jurídicos, o mesmo acontece com a Criminologia, até porque sua teoria e sua prática estão inseridas no ensino jurídico predominante. Ocorre que tal dubiedade, ainda que aparentemente democrática, tem enfraquecido a marcha da expansão do pensamento jurídico crítico e, ao menos no âmbito das ciências criminais, tem mantido a hegemonia da dogmática jurídica tradicional.

Mas porquê? Existe alguma explicação plausível para que a academia e o senso comum teórico dos juristas (WARAT, 2004, p. 27) ignorem a flagrante violência do cárcere e a crueldade das punições?

Possivelmente uma melhor compreensão da trajetória do ensino superior jurídico do final do século XX identifique respostas ao panorama atual e forneça indicativos ao amanhã. É o que será demonstrado a seguir.

O ‘ensino’ superior e jurídico no Brasil do final do século XX

O ensino superior no Brasil da segunda metade do século XX (graduação e pós-graduação) foi marcado por uma profunda transição operada no âmbito da pedagogia. Neste sentido, as alterações vão desde a pedagogia tecnicista (anos setenta), em que a função do educador limitava-se à transmissão de conteúdos, à pedagogia ‘social’, desenvolvida a partir do declínio do regime militar – quando a escola passa a ser ambiente fecundo ao questionamento e à reflexão. Neste contexto, a discussão acerca do processo pedagógico crítico consolidou, na década de noventa, a figura do ‘professor investigador’, fundado na articulação entre ensino, pesquisa e extensão (LIBÂNEO, 1994, p. 66-69).

Foi também na década de noventa que às discussões relacionadas aos valores e à prática universitária somaram-se manifestações relativas ao financiamento público das universidades federais e à expansão do ensino privado. Neste contexto, ao lado da interrupção na expansão das universidades federais, o país presenciou um crescimento significativo do ensino de graduação e pós-graduação pagos (SCHWARTZMAN, 2003, p.35).

Os cursos de Direito refletiram, então, o panorama genérico da educação superior existente no final do século (tentativa de uma ‘pedagogia’ reflexiva e articulada, além da tendência ao financiamento não público). Relativamente ao segundo aspecto, exemplificativamente, no início da década de noventa, o Brasil contava com cento e oitenta e seis cursos jurídicos (MELO FILHO, 1993, p. 9), número que no ano de 2013 chegou a cerca de um mil e duzentas escolas – na esmagadora maioria, mantidas pela iniciativa privada e/ou de cunho filantrópico.

No tocante à estrutura curricular, aos valores e às metodologias empregadas, o ensino jurídico vivenciou três fases distintas desde o seu nascedouro, fundadas nos modelos ideológicos apontados pela teoria e ciência políticas como liberal, social e neoliberal.

Em breve retrospectiva histórica, o primeiro modelo influenciou os cursos jurídicos durante o Brasil império e início do período republicano, principalmente

porque, até o início do século XIX, a gênese do que por aqui se transmitia encontra-se na Faculdade de Direito de Coimbra. Somente em 1827 nossas primeiras escolas foram criadas em São Paulo e Olinda. Em consequência, como os professores tinham formação europeia, os estudantes brasileiros aprenderam a validar o Direito que se fazia naquele continente, a exemplo do que foi difundido pela Revolução Francesa (MARTINEZ, 2013, p. 2). Assim, os primeiros currículos enfatizavam o estudo do Direito Civil, Direito Comercial, Economia Política e Prática Forense. O que se explica pela tendência, à época, de solidificação da legalidade como elemento limitador da atuação estatal e garantidor da liberdade individual.

O normativismo positivista seguiu, então, como característica das escolas de Direito por mais de um século, a ponto de marcar significativamente o Código Civil de 1916. Tratava-se de um espaço de concretização do estado liberal, até porque, além da ideologia iluminista, a própria estrutura dos cursos difundia a ênfase ao “privado”.

O modelo social, por sua vez, passou a nortear o ensino jurídico a contar da década de trinta, quando se institucionalizou a figura da “universidade” pública no Brasil pela Reforma Francisco Campos. A atualização curricular que se operou revelava uma tentativa de suprir demandas do mercado, mantendo-se, entretanto, a matriz liberal do período anterior (MARTINEZ, 2013, p. 7). De outro lado, a nova forma de Estado resultou em textos legislativos *codificados* que impulsionaram o estudo de conteúdos voltados ao Direito Penal, ao Direito Processual Civil e ao Direito Processual Penal, além da crescente legislação trabalhista.

Na década de sessenta, surgiu o que se convencionou chamar de “currículo mínimo”, quando, pela primeira vez, o Conselho Federal de Educação passou a interferir nas escolas de Direito. Com o golpe militar, intensificou-se o tecnicismo, principalmente a partir da assinatura dos Acordos MEC/USAID, que embasaram a reforma educacional de 1968. O fato é que o profundo controle a que a sociedade foi submetida fez com que esse período fosse marcado por um total descompasso entre “Direito” e realidade.

Na década de setenta, já no declínio do Estado social, o Conselho Federal de Educação expediu a Resolução 3 (três), responsável por uma “nova” modificação das grades curriculares. Inobstante, os valores e *práxis* permaneceram os mesmos e, até a Constituição Federal de 1988, pouco se alterou na estrutura pedagógica e valorativa da educação para o Direito no Brasil.

Entretanto, a contar da nova ordem constitucional, o espaço democrático e a liberdade de expressão ensejaram debates intensos sobre a formação tradicional do bacharel, além de questionamentos relativos ao papel do Direito, da justiça e da igualdade. É nesse momento que afloram as principais discussões pedagógico-valorativas referidas no início deste texto, com desdobramentos relativos ao questionamento crítico na universidade. Assim, o debate se justapõe: o papel do Direito como ciência social e o perfil do ensino jurídico de graduação e pós-graduação para além da mera transferência de informações.

Neste ambiente, foi editada a Portaria/MEC 1884/96, em clara tentativa de estabelecer inovações qualitativas na organização dos cursos jurídicos. Estabeleceu-se, então, um currículo mínimo diferenciado, conjugando disciplinas regulares e optativas, além da monografia como requisito à obtenção do título de graduação. Por outro lado, exigiu-se que cada unidade escolar possuísse um acervo jurídico mínimo de dez mil volumes, além de periódicos relativos à área.

Os pressupostos da normatização foram, dentre outros, o rompimento com o positivismo normativista, a superação da concepção de que o bom professor precisa ser um bom prático e a formação integral e interdisciplinar do estudante, conjugando teoria, crítica e prática (RODRIGUES, 1995, p.122).

Ocorre que, apesar dos esforços realizados na década de noventa, a crise no ensino jurídico permanece, vez que o dogma normativo continua dominando bancos jurídicos universitários. Segundo Sérgio R. Martinez, isto se deve principalmente ao fato de que “todas as reformas até hoje realizadas partiram do plano exógeno, com a finalidade de atingir o plano endógeno do curso”. Continua, aduzindo que “o tipo de medicamento geralmente aplicado, o remédio curricular, nunca se demonstrou ideal para a patologia em questão” (2013, p. 14).

Em outras palavras, a simples alteração de currículos não terá êxito se desacompanhada de uma profunda análise dos valores basilares e de uma postura comprometida com o ser humano, transmutando-o verdadeiramente em sujeito de toda e qualquer *práxis* jurídica.

Assim, a necessária transição no Direito que se faz e que se ensina perpassa por um exame da própria epistemologia jurídica. Afinal, currículos e valores precisam de fundamentação científica clara, o que somente pode ser alcançado em uma análise desmistificada do objeto. Neste aspecto, Luis A. Warat assegura:

[...] a trajetória epistemológica tradicional concebe o mundo social como sendo um sistema de regularidades objetivas e independentes. Esta proposta sugere a coisificação das relações sociais, o que permite concebê-las em seu estado ingênuo. É precisamente a perda dessa ingenuidade que vai permitir a formação de uma história das verdades que nos mostre os efeitos políticos das significações na sociedade. (2004, p. 28).

E, ainda:

Certamente o conhecimento crítico do direito vai tomando forma, em grande parte, devido a sua necessidade de emergir, como uma proposta revisionista dos valores epistemológicos, que regulam o processo de constituição das verdades jurídicas consagradas. Poder-se-ia presumir, assim, que a proposta do pensamento crítico pode apresentar-se como uma tentativa epistemológica diferente. Nessa perspectiva, o saber crítico tenta estabelecer uma nova formulação epistemológica sobre o saber jurídico institucionalmente sacralizado. Tentativa esta que assenta em um tipo de controle epistêmico, claramente diferenciado das questões e posicionamentos feitos pela tradição epistemológica das Ciências Sociais. Esta tradição é difusa e parcialmente apropriada pelo costume teórico do direito. (2004, p. 27)

Boaventura de Souza Santos, por sua vez, alerta que o paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento emancipação e o conhecimento regulação (2000, p.78). Segue sustentando que estas são variáveis diretamente relacionadas com a subjetividade e a cidadania, de forma que a ênfase na regulação (paradigma normativo) gerou um flagrante desequilíbrio e um *déficit* conjuntural perceptível no âmbito da cidadania e da subjetividade humanas (SANTOS, 2010, p. 269).

Dito de outra forma, o destaque que o paradigma normativo positivista teve ao longo da história dos cursos de Direito no Brasil confluiu na “formação” de profissionais desvinculados de sua real função na consolidação de direitos e na proteção da pessoa humana. Por conseguinte, a sociedade ignora postulados fundamentais, insensibilizada, vez que a própria classe jurídica não se mostra preocupada com o básico. Daí, talvez, a principal herança do positivismo: uma crise de cidadania conjuntural. E, como referiu Lyra Filho (1980), existe, de fato, *um Direito torto que se ensina errado*.

Diante desse quadro, desponta a discussão relativa às ciências criminais. Afinal, Direito Penal, Processo Penal e Criminologia são “ensinados” nesses mesmos cursos jurídicos que padecem de um profundo conflito de identidade.

De outro lado, em decorrência da democratização do saber e da crítica do final do século XX, muitos cursos de Direito, teóricos, professores e estudantes vêm tentando operar uma mutação axiológica na educação jurídica. E, mais, muitos têm tido sucesso (WOLKMER, 2009, p. 139). Entretanto, o positivismo segue presente e, a teor da lógica gramsciana concernente à crise de paradigmas, “o velho resiste em morrer e o novo não consegue nascer”, do que resulta uma constante batalha no Direito, nas escolas jurídicas e na Criminologia.

O ensino e a educação criminológica no Brasil do final do século XX

O desenvolvimento da Criminologia Crítica como saber teórico presente nos cursos de Direito no Brasil do século XX ocorreu ante duas evidências flagrantes, segundo Vera Andrade: “uma é a do lugar residual que a disciplina ocupa na grade curricular, regra geral, optativa; outra é a de que, quando presente, são as Criminologias críticas que ocupam nela um lugar residual, cabendo a centralidade à Criminologia positivista” (2012, p. 342).

Salo de Carvalho, por sua vez, atenta para o enfraquecimento da disciplina causado pela fragmentação dos discursos criminológicos e para a multiplicidade de possibilidades de exploração, tanto em termos críticos como tradicionais (2007, p. 249). De outro lado, assevera que a dificuldade de consolidação da Criminologia Crítica deve-se, também, ao apelo emocional inerente às ciências penais, bem como à autonomia da política criminal de países periféricos como o Brasil, lugar em que “o filtro do processo político guarda pouca coerência com as pautas elaboradas pelas disciplinas científicas” (2007, p. 254).

Certo é que o saber crítico criminológico funda-se na complexidade macro-sociológica, oferecendo elementos ao embate penal pela análise do controle social e da absorção deste controle pelo marco regulatório positivista da modernidade. As linhas que seguem procuram situar a transição paradigmática em Criminologia, objetivando demonstrar o antes e o depois do ensino e da educação para a cidadania no âmbito das ciências penais.

Situando o argumento: do controle social ao contratualismo iluminista

Em apertada síntese, o controle social (formal e informal) convive com as subjetividades humanas determinando padrões de comportamento que podem ser produto do meio econômico de produção, do tipo de organização política do Estado, além de modelos culturais. Assim, no contexto das sociedades ocidentais contemporâneas, o aceitável é tão somente aquilo que foi definido como certo pela religião, pela família, pela lei, pelo Estado, etc., de maneira que a rejeição ao ‘diferente’ é uma circunstância da própria existência.

A par disso, as agências de controle comumente são acompanhadas pelo poder disciplinar que não só obscurece a diversidade como também fomenta a crença de que as subjetividades precisam ser subjugadas em nome da ordem. Disto resulta, como visto, um déficit de cidadania, ao que se alia um superávit de regulação (SANTOS, 2010, p. 235). Ademais, as instituições formais de controle são profundamente influenciadas pelas relações de autoridade e pela “microfísica do poder” (FOUCAULT, 2000), sendo incapazes de oferecer às pessoas uma justiça igualitária e humana, o que culmina na potencialização dos processos arbitrários de definição social.

A pergunta que fica: como foi possível solidificar e fundamentar metodologias de controle tão avessas às subjetividades e à cidadania? A teoria política oferece respostas através do contratualismo (Hobbes, Locke e Rosseau), legitimador que foi do controle formal centralizado e da hierarquização das relações de autoridade. Nesse contexto, o controle do crime nas sociedades contemporâneas surgiu como objeto e limite de afirmação da liberdade civil, tonificado pela noção de racionalidade, legalidade e utilidade.

Dito de outra forma, as teorias contratualistas liberais partiram da ideia de que a sociedade humana é regida por leis obrigatórias transcendentais às vontades particulares do homem, que livremente teria optado pela dissolução do *status naturalis* no *status civilis*, em nome da fixação de condicionantes normativos e racionais de sociabilidade.

Dentro desse contexto de afirmação do poder controlador do Estado, os conceitos de “crime”, “delinquência”, “desvio”, “imoralidade”, “perversidade”, “maldade”, “deficiência” ou “doença” foram resgatados, classificados e desenvolvidos pela disciplina estatal, como forma de concretizar e legitimar política-

mente sua autoridade punitiva. Daí assume considerável relevância o exame dos saberes que foram responsáveis pela legitimação e deslegitimação da utilização do controle penal como instrumento disciplinar.

A transição paradigmática em Criminologia: o paradigma etiológico

A Criminologia nasceu como disciplina teórica no contexto positivista europeu do século XVIII. A Escola Clássica inaugurou as primeiras investigações criminológicas. Surgiu impulsionada pelos ideais do Iluminismo, em reação ao absolutismo e à ordem feudal. Em realidade, o novo direcionamento do controle penal despontou como uma crítica aos suplícios e penas desumanas e cruéis, características do regime medievo, estabelecendo-se, em tese, uma ilusão de segurança jurídica, tanto para os possíveis condenados como à sociedade⁸.

Em termos de antecedentes históricos, durante a alta e a baixa Idade Média, o controle penal foi caracterizado pelo absoluto arbítrio estatal, não havendo limites à atuação do poder disciplinar, de maneira que eram comuns espetáculos grotescos de tortura e de morte como forma de punição. O classicismo é, então, responsável por certa humanização na execução das penas, assegurando-se o direito à liberdade e às garantias individuais.

Contraditoriamente, assinala Vera Andrade,

[...] a rigor, a linguagem da Escola Clássica não é a linguagem dos 'direitos humanos', tal como veio, sobretudo no pós-guerra, a se universalizar. Mas a linguagem do indivíduo, da liberdade individual, dos direitos subjetivos e das garantias individuais. Trata-se, pois, do que posteriormente se determinou direitos humanos e civis, individuais ou de primeira geração. (1997, p. 47).

Na mesma linha de entendimento, para Michel Foucault, o desaparecimento dos suplícios físicos não pode ser caracterizado como "humanização", o que redundaria em uma interpretação superficial e exagerada do fenômeno, já que o que de fato ocorreu foi uma mudança de foco na repressão penal: do corpo para a mente do condenado.

⁸ Vera Andrade discorreu com propriedade sobre o aspecto ilusório do controle penal em sua *Ilusão de segurança jurídica: do controle da violência à violência do controle penal*.

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos - daqueles que abriram, por volta de 1780, o período que ainda não se encerrou - é simples, quase evidente. Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. A expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade e as disposições. (FOUCAULT, 2000, p. 18).

Assim, fundada nos postulados ideológicos do classicismo, tem início a difusão de uma nova e efetiva forma de controle penal, consubstanciada em “punições menos diretamente físicas, uma certa discricção na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação”: a pena de prisão (FOUCAULT, 2000, p. 19).

Os estudos de Otto Kirchheimer e George Rusche (1999, p. 274) transcendem ainda mais as concepções foucaultianas, pois revelam que o processo de ideologização humanista subjacente à problemática da punição surgiu para possibilitar a expansão da “nova” organização social, consolidando o modo de produção capitalista. Dito de outra forma, o humanismo foi o parceiro ideal para o movimento de reforma, pois conferiu ao penalismo a legitimação necessária à ocultação de sua função seletiva e estigmatizante.

Portanto, permeado pelo imaginário contratualista de paz, utilidade e racionalidade, o classicismo nasce para, aparentemente, oferecer a segurança individual através de um Direito fundado nos princípios da legalidade, igualdade jurídica, humanidade e proporcionalidade das penas.

A obra de Cesare Beccaria *Dos Delitos e das Penas*, 1764 funda a nova ordem, mas é em Francesco Carrara, com *Curso de Direito Criminal*, 1871 que a ciência penal definitivamente se consolida como “construção sistemática da razão”, tendo-se no crime um ente puramente jurídico (ANDRADE, 1997, p. 53).

Dentro deste contexto de “racionalidade científica”, o crime seria tido como produto do *livre arbítrio* do criminoso, de maneira que a responsabilidade penal seria derivada da responsabilidade moral e a pena, por conseguinte, representaria a retribuição da sociedade àquele que praticou o “mal” como um ato de vontade individual. Destarte, o objeto principal da análise criminológica não é o criminoso, mas o fato delituoso.

O declínio do classicismo, após aproximadamente meio século de vigência, foi impulsionado pelo abandono da crença no livre arbítrio como pressuposto do crime. E é justamente nesse quadro de inquietação acerca da gênese da criminalidade que têm início o debate a respeito das “causas” do delito e o desenvolvimento definitivo do paradigma etiológico em Criminologia.

Por conta disso, em meados do século XIX, consolidou-se definitivamente a Escola Positiva⁹, saber que conquistou o espaço antes ocupado pelo classicismo. A transição se deu pela contradição existente no discurso humanitário-individualista, vez que a proteção dos direitos humanos limitava-se à esfera individual, desnaturando o “princípio utilitarista de maior felicidade, para o maior número de pessoas” (BARATTA, 1999, p. 41). Na verdade, o positivismo resgatou os “direitos da sociedade”, bem como conferiu ao homem delincente o papel central nas investigações criminológicas.

Conforme salientado, o livre arbítrio cedeu lugar ao determinismo, inicialmente restrito ao aspecto antropológico (anatomofisiológico), a exemplo dos estudos empreendidos por Cesare Lombroso (publicação do *L’Uomo delinquente*, 1876), e posteriormente extensiva à vertente sociológica, com Enrico Ferri (*Sociologia Criminale*, 1891).

Em outras palavras, o novo ideário permutou a supremacia da racionalidade por uma concepção positivista de ciência, consubstanciada pelo declínio do jusnaturalismo e “condicionada por uma percepção do universo como um conjunto de fatos, causalmente determinados” (ANDRADE, 1997, p. 63). Daí se explica a compreensão do crime como fato natural e social, ou seja, praticado pelo homem causalmente determinado a fatores externos (sociais) ou internos (patológicos).

Nesta ótica, Lombroso e Ferri encetam definitivamente o paradigma etiológico, através da denominação de “criminoso nato”, cuja personificação era encontrada em determinadas características físicas como tamanho do crânio, das orelhas, constituição dos cabelos, e posteriormente também sociais (influência do meio, costumes, etc.).

⁹ O paradigma etiológico consolidou-se, de fato, somente com o advento do positivismo.

Assim,

[...] o crime (a concreção de uma conduta legalmente definida como tal) não é, portanto, decorrência do livre arbítrio humano, mas o resultado previsível determinado por múltiplos fatores (biológicos, psicológicos, físicos e sociais) conformam a personalidade de uma minoria de indivíduos como ‘socialmente perigosa’. (ANDRADE, 1997, p. 66).

Desta forma, consoante já declinado, ao lado da função retributiva da pena, ganha especial importância seu papel de defesa social, compreendido na proteção da sociedade contra aqueles que estariam necessariamente fadados a delinquir. A punição é, neste aspecto, um remédio de duplo efeito: responsável por oferecer segurança à sociedade, neutralizando a “periculosidade” e, ao mesmo tempo, proporcionando “tratamento”.

Por conseguinte, é através da defesa ou interesse social que o Direito Penal estatal encontra a legitimidade necessária ao direito de punir. Caráter lícito que é também ininterruptamente alimentado pelo princípio do bem e do mal, da culpabilidade, da prevenção e da igualdade.

Alessandro Baratta assinala que

[...] as diferenças entre as escolas positivistas e a teoria sobre criminalidade da escola liberal clássica não residem, por isso, tanto no conteúdo da ideologia da defesa social e dos valores fundamentais considerados dignos de tutela, quanto na atitude metodológica geral com relação à explicação da criminalidade. (1999, p. 46).

Ainda, segundo Vera Andrade (1997), outro ponto diferenciador entre as duas escolas relaciona-se com o “resultado” do embate entre Dogmática Penal e Criminologia. No classicismo, a Criminologia tinha caráter eminentemente acessório ao Direito Penal, sendo a punição o único objetivo da relação entre criminoso, sociedade e Estado. Já no positivismo, a Criminologia assume *status* de ciência, e o Direito, saber até então caracterizado pela ausência de cientificidade, passa a instrumento da realização daquele conhecimento epistemológico.

Vera Andrade segue afirmando que, a partir de então, a Dogmática, a par da Criminologia, tratou de adquirir autonomia científica. Esta independência foi alcançada pela Escola Técnico-Jurídica, a grande responsável pelo aperfeiçoamento do positivismo, o que se deu por meio da consolidação da lei como único objeto do Direito, abstraídas todas as influências de cunho antropológico, psicológico, sociológico, filosófico, político, entre outros.

Emerge, portanto, a ‘Ciência do Direito’, caracterizada basicamente pela neutralidade e pela exegese literal e lógica da lei, como forma de erradicar a ‘incerteza’ gerada pela pluralidade de ‘interpretações possíveis’ da norma legal. Cabe ressaltar neste aspecto que, ao tolher o poder do intérprete, o tecnicismo conferiu, ao menos formalmente, a pretendida segurança à sociedade, bem como assegurou a hegemonia da lei como instrumento de controle social formal.

A legalidade personifica, assim, o ideário tecnicista. O Direito é sinônimo de lei, e a neutralidade em sua aplicação é o sustentáculo de sua distinção científica. Diante disto, o tecnicismo rejeita definitivamente o Direito Natural, e transforma a lei na vedete do Direito, excluindo de sua interpretação qualquer possibilidade de flexibilidade valorativa.

A Criminologia, neste quadro, passa a ciência auxiliar, responsabilizando-se, ao lado da Política Criminal, pela adição do sentido sociológico à técnica jurídica.

[...] no modelo oficial que então se consolidou no século XX e perdura até nossos dias, não haverá uma redução sociológica da Dogmática Penal, nem um abandono da Criminologia, mas uma ‘relativa’ autonomia metodológica de cada paradigma e uma relação de auxiliaridade da Criminologia em relação à Dogmática Penal. (ANDRADE, 1997, p. 98).

Dito de outra forma, a dogmática é, neste pensar, responsável pela fria aplicação da letra da lei em face do cometimento do crime, ao passo que a Criminologia estuda suas “causas” e a Política Criminal efetua a ligação entre as duas esferas e a sociedade, conferindo, ao final, legitimidade à estrita legalidade. Com isso, é possível aproximar, em tese, o direito da sociedade e consolidar a promessa de controle da violência através do controle penal (ANDRADE, 1995).

Nesta ótica, promete a dogmática que somente será “capturado” pelo sistema aquele que efetivamente tiver sua culpabilidade comprovada, mediante o crivo do devido processo legal e da ampla defesa. O homem é, então, definitivamente libertado do arbítrio medieval, pois o Direito Penal é igual para todos e as condutas somente serão criminalizadas se devidamente positivadas. Em suma, a Criminologia etiológica legitima o direito de punir, e este, por sua vez, realimenta-se perante o senso comum, através da promessa de segurança.

No entanto, a construção do moderno saber penal revelou a perversidade que lhe é intrínseca, pois a violência que propõe combater acaba sendo suplantada pela extrema violência que produz e (re)produz. A promessa de igualdade revelou-se um mito, e a realidade da punição e do encarceramento é que acabou mostrando-se contrária ao Direito e à justiça (ANDRADE, 1995).

Destarte, a real funcionalidade da Dogmática Penal não é combater a violência, mas manter-se vigente como parâmetro de controle pelo ordenamento jurídico. O objetivo do sistema penal é garantir a sua existência – o que, frise-se, é alcançado através de uma falsa ideia de segurança.

A transição paradigmática em Criminologia: o paradigma da reação social

A reação epistemológica da Criminologia na descrição do controle penal veio no esteio do pensamento de que não existem verdades absolutas e todos os paradigmas atingem, em algum momento, o seu termo final¹⁰; ao que o declínio do paradigma etiológico foi, em meados do nosso século, incitado pelo chamado impulso desestruturador. O movimento nasceu no contexto de crise do Estado do bem-estar social e foi composto pelos movimentos contestatórios estudantis, antirracista, feminista, pacifista, etc., que, através da crítica a situações sociais determinadas, revelavam que a suposta sociedade estável e consensual inexistia.

A questão é que a mudança do enfoque na repressão, do corpo para a mente dos condenados, e o conseqüente exagero na utilização da pena privativa de liberdade evidenciaram as contradições do paradigma etiológico e do controle

¹⁰ Como veremos mais à frente, a expressão “termo final” para o paradigma etiológico somente pode ser utilizada no âmbito epistemológico, pois, junto ao senso comum, sua construção continua plenamente vigente (as pessoas continuam acreditando que comete crimes quem quer (livre arbítrio) e quem sofreu catástrofes pessoais (determinismo).

penal – aparentemente fundado em postulados humanistas mas que, na prática, foi responsável pelo desenvolvimento da prisão, um instrumento de punição desumano e psicologicamente cruel¹¹.

A censura à prisão, sucessivamente, abarcou a denúncia das reais funções do sistema penal e culminou no surgimento da Criminologia Crítica, que definitivamente rompeu com o paradigma etiológico e abriu caminho à construção de um renovado saber científico no âmbito das investigações criminológicas.

Solidificou-se, então, a transição paradigmática através de teorias interacionistas –*labelling approach* – movimento sociocriminológico que surgiu nos Estados Unidos em finais da década de cinquenta e início da de sessenta. O questionamento versa acerca das bases do paradigma etiológico e pela tentativa de interpretação da conduta desviante inserida em seu contexto social (BARATTA, 1999, p. 85).

Dito isto, pode-se concluir que a transição operada em Criminologia transcendeu à maledicência da prisão, eis que, a partir dela, construiu-se uma nova teorização do controle social, tanto em sua esfera formal quanto informal – tratou-se, na verdade, de uma análise crítica do poder e do controle.

Em suma, a Criminologia abandonou o estudo ontológico das ‘causas’ do crime e inseriu o homem no contexto social, responsável pelas condições da criminalidade. Assim, o objeto dos estudos criminológicos deixou de ser o indivíduo para se voltar à sociedade.

¹¹ Sobre a configuração da pena de prisão, assevera Foucault: “[...] devemos não esquecer que a prisão, figura concentrada e austera de todas as disciplinas, não é um elemento endógeno do sistema penal definido entre os séculos XVIII e XIX. O tema de uma sociedade punitiva, de uma semiótica geral da punição que sustentou os códigos ideológicos - beccarianos ou benthamianos – não fazia apelo ao uso universal da prisão. Essa prisão vem de outro lugar - dos mecanismos próprios a um poder disciplinar. Ora, apesar desta heterogeneidade, os mecanismos e os efeitos da prisão se fundiram ao longo de toda a justiça criminal moderna; a delinquência e os delinquentes a infestaram toda [...] a justiça penal definida no século XVIII pelos reformadores traçava duas linhas de objetivação possíveis do criminoso, mais duas linhas divergentes: uma era a série dos ‘monstros’, morais ou políticos, caídos do pacto social; outra, a do sujeito jurídico requalificado pela punição. Ora, o delinquente permite justamente unir as duas linhas e construir com a caução da medicina, da psicologia ou da criminologia, um indivíduo no qual o infrator da lei e o objeto de uma técnica científica se superpõem [...] ao fabricar delinquência, ela deu à justiça criminal um campo unitário de objetos, autenticado por “ciências” e que assim lhe permitiu funcionar num horizonte geral de ‘verdade’.” (2000, p. 214).

Por óbvio, essa transmutação perpassou por uma séria análise sociológica do desvio, pressuposto do crime. Bem assim, o *labelling approach* impulsionou o limiar da Criminologia Crítica, inicialmente pela negação do positivismo que legitimava a dogmática pela falsa promessa de segurança. Portanto, reduziu a pó a incorreta apropriação pelo sistema penal do princípio da igualdade, demonstrando que o desvio e a criminalidade não são produtos da conduta humana em particular, mas “qualidades” atribuídas a determinadas pessoas por meio do processo de controle social.

Assim, segundo o paradigma da reação social, as condutas tidas como desviadas são facilmente detectáveis em todos os estratos sociais. A sociedade “etiqueta” e seleciona determinados indivíduos (diferentes) criando a figura do criminoso e impondo às minorias econômicas e culturais os valores da maioria. Deste modo, uma conduta não é pura e simplesmente criminal sem a interferência da sociedade, nem o delinquente é causalmente determinado ao desvio. Em outras palavras, ninguém nasce criminoso ou determinado a praticar crimes. O que se verifica é uma escolha criminal e mitológica da ‘(a)normalidade’, operando-se a exclusão e o que se convencionou chamar de *processo de criminalização* (BARATTA, 1999, p. 164).

O processo de seleção opera basicamente de duas formas: a criminalização primária e secundária. A primeira diz respeito à classificação efetuada pelo sistema penal através da lei, eis que por ela são definidas institucionalmente as condutas “certas” e “erradas” (ANDRADE, 2012, p. 137-140). Acerca do processo de criminalização primária, Hulsmann e De Celis atentam para a relatividade do conceito de “infração”; neste sentido, indagam:

Por que ser homossexual, se drogar ou ser bigamo são fatos puníveis em alguns países e não em outros? Por que condutas que antigamente eram puníveis, como a blasfêmia, a bruxaria, a tentativa de suicídio, etc., hoje não são mais? As ciências criminais puseram em evidência a relatividade do conceito de infração, que varia no tempo e no espaço, de tal modo que o que é “delituoso” em um contexto é aceitável em outro. Conforme você tenha nascido num lugar ao invés de outro, ou numa determinada época e não em outra, você é passível – ou não – de ser encarcerado pelo que fez ou pelo que é. (1997, p. 63).

Assim, é possível inferir que o processo de criminalização primária é tanto uma afronta ao princípio basilar de universalização dos direitos humanos quanto uma demonstração empírica da injustiça imbuída na excessiva regulamentação.

Por consequência, em uma relação de interdependência recíproca com a criminalização primária, encontra-se a chamada criminalização secundária, que mantém direta relação com o processo de seleção informal. É justamente neste ponto que se consubstancia o processo de etiquetamento efetuado pela sociedade – trata-se do controle pelos controlados. Revela-se, neste aspecto, que as “causas” da criminalidade representam a reação social ao delito, vez que, não obstante uma conduta negativa estar positivada, o crime somente existe quando a sociedade o determinar e contra quem o fizer.

Disto deduz-se que a esmagadora maioria de encarcerados é proveniente dos estratos sociais mais pobres, porque é a esta categoria de pessoas que os demais reagem negativamente, excluindo, discriminando, “culpando”. Pode-se dizer que a marginalidade é condição da criminalização e não da criminalidade. Assim, é possível entender o até então inexplicável: a dificuldade que o julgador tem em encarcerar um jovem “de boa família”, sob a justificativa de que este “teria o futuro destruído”, em detrimento da facilidade em punir outro, fragilizado, que, como “câncer” da sociedade, “deve mesmo ser retirado de seu convívio”.

Hulsman e De Celis, em pesquisa realizada na Holanda, revelam o fenômeno das cifras negras, ao que trazem dados empíricos do processo:

Observei de que forma estas condenações à prisão se distribuíam entre as diferentes camadas sociais e, mais uma vez, pude constatar a invariável relação existente entre camadas sociais e taxa de encarceramento. Na categoria mais desfavorecida (representando 35% da população), de cada cinco pessoas, uma tinha estado na prisão enquanto na categoria mais favorecida (representando 15% da população) a taxa passava a ser de uma pessoa para cada 70. (1997, p. 89).

Desta maneira, tal qual a Criminologia Tradicional, a Criminologia Crítica verificou que o maior número de encarcerados provém das classes mais pobres da população, revelando também um problema social. Entretanto, diferentemente dos etiológicos, os criminólogos críticos foram responsáveis pelo

efetivo enfrentamento do problema, não como “causa” mas como “consequência”. Dito de outra forma, não são somente os indivíduos “pobres” que cometem crimes, mas é a estes que a sociedade se dirige.

Ora, uma vez destruídos o caráter operacional da segurança jurídica e a existência de comportamentos diferenciados em todos os estratos sociais, é flagrante o arbítrio da prisão. Contudo, a crítica à punição não deve se limitar à censura à prisão. Em verdade, é necessário compreender que o problema não se resume à forma como é exercida a pena, mas se insere no próprio direito de punir. A questão refere-se à isonomia da punição: pelo processo de criminalização primária são tipificadas com severidade formas de viver específicas, ao passo que pela criminalização secundária apenas parte dos “crimes” recebe efetiva pena criminal.

Exemplificativamente, furtos e sonegações fiscais (ambos delitos que envolvem pecúnia) recebem positividade diferenciada, já que apenas o crime tributário admite extinção da punibilidade ante a “reparação do dano”. Da mesma forma, as estatísticas criminais são claras ao evidenciar que o sistema criminal abriga um número elevadamente superior de furtos, sendo os crimes tributários irrelevantes.

O fato é que comportamentos diferenciados são inerentes à pluralidade de indivíduos, de forma que o delito é uma característica de uma sociedade plural, desigual e, por vezes, cruel. O delito é, então, manifestação do diferente e da subsequente reação social majoritária. O problema é que o processo, por si só desigual, estigmatiza ainda mais o criminalizado, (re)produzindo o preconceito através do binômio maniqueísta compreendido entre “o certo e o errado”.

Em verdade, através da (des)construção do sistema penal no âmbito do controle social realizada pela Criminologia Crítica, podemos buscar a edificação de uma nova realidade, trilhada e sentida conjuntamente, tendente à realização do Direito como instrumento de justiça social, por meio do respeito à subjetividade humana, da solidariedade e do amor como seus valores fundamentais, a exemplo do abolicionismo penal.

A consolidação de uma disciplina mais humana, flexível e solidária não implica, necessariamente, a erradicação do controle social, mas sim novas formas de realizá-lo.

Permanência e superação de paradigmas

Não obstante a superação do paradigma etiológico pelo paradigma da reação social tenha, majoritariamente, ocorrido no âmbito científico criminológico, o mesmo não pôde ser verificado junto ao senso comum teórico dos juristas e junto à sociedade civil, talvez porque o simbolismo arraigado ao sistema penal impossibilitou a consciência da real função do poder disciplinar.

As promessas declaradas do sistema de controle penal moderno – de legalidade e de utilidade imbuídas no ideário de segurança jurídica – foram responsáveis pela ocultação do verdadeiro sentido do controle punitivo e dos processos desiguais de criminalização (ANDRADE, 2012, p. 135). Dito de outra forma, as bases teóricas do modelo foram construídas

[...] em torno de uma imagem ideal e mistificadora do funcionamento do sistema ‘dentro’ da legalidade e da igualdade jurídica. O déficit de tutela dos Direitos Humanos é assim compensado pela criação, no público, de uma ilusão de segurança jurídica e de um sentimento de confiança no Direito Penal e nas instituições de controle que tem uma base real cada vez mais escassa. (ANDRADE, 1997, p. 313).

Nesta ótica, as pessoas (juristas ou não) desconhecem os processos de criminalização primária e secundária, bem como sua responsabilidade na definição do “ente criminal”. E, em consequência, o “desvio” segue sendo alvo da punição. Como resultado, criou-se a imagem de que o sistema de controle penal é o único possível, de forma que o crescimento da violência criminal é pressuposto para o aumento de sua abrangência (maior número de condutas deve ser objeto de criminalização e as penas necessitam de maior severidade), em detrimento de uma profunda reflexão sobre valores sociais, solidariedade e distributividade.

Se o sistema penal somos todos nós (criminalizados e controladores) e se todos cometemos crimes, não é lícito que apenas alguns sintam os efeitos do etiquetamento. O olhar para o outro é urgente, a começar pela academia. Neste contexto, é premente a substituição, nas escolas de Direito, nas ruas e nos tribunais, da Criminologia Positivista (etiológica), pela Criminologia Crítica. Uma mutação material que deve transcender currículos e alcançar a mente, os pensamentos e ações de juristas.

O ser humano em toda plenitude de sua humanidade é a nossa tarefa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **A ilusão de segurança jurídica: do controle da violência a violência do controle penal**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

_____. **Cidadania: do direito aos direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____. Do paradigma etiológico ao paradigma da reação social: manutenção e permanência de paradigmas criminológicos na ciência e no senso comum. **Sequência**, Florianópolis, n. 30, p. 24-36, 1995.

_____. **Pelas mãos da Criminologia: o controle penal para além da (des) ilusão**. Rio de Janeiro: Revan, ICC, 2012.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do Direito Penal**. Tradução: Juarez Cirino dos Santos. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, ICC, 1999.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Publicação original em 1764. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria 1886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/Content/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CARRARA, Francesco. **Programma del corso di diritto criminale: parte speciale**. Lucca: Giusti, 1871. v. 7

CARVALHO, Salo. Ensino e aprendizado das ciências criminais no século XXI. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, n. 69, ano 15, p. 237-278, nov.–dez. 2007.

DEGANI, Eliane Peres; NETO, Alfredo Cataldo. Em busca da igualdade prometida: redescobrimo a criminalização do preconceito no Brasil. In: GAUER, Ruth Maria Chittó (Org.). **Criminologia e sistemas jurídico-penais contemporâneos II**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

DIMOULIS, Dimitri. Sociedade Civil, direitos fundamentais e emancipação: reflexões a partir da obra de Alessandro Baratta. In: ANDRADE, Vera Regina Pereira de (Org.). **Verso e reverso do controle penal: (des)aprisionando a sociedade da cultura punitiva**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

FERRI, Enrico. **Sociología criminal**. Madrid: Centro Editorial de Góngora. Tomo II, 1891.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel de Ramelhate. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos: seleções de notas da prisão**. RJ: Paz e Terra, 1971.

HULSMAN, Louk; DE CELIS, Jacqueline Bernat. **Penas Perdidas: o sistema penal em questão**. Tradução Maria Lúcia Karan. Rio de Janeiro: Luam, 1997.

KIRCHHEIMER, Otto; RUSCHE, George. **Punição e estrutura social**. Tradução de Gizlene Neder. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOMBROSO, Cesare. **O homem delinquente**. Publicação original em 1876. Tradução de Sebastião José Roque. São Paulo: Ícone, 2013.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado**. Brasília: UnB, 1980.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Revista JUSapiens – Juristas e educadores associados**. Disponível em: <www.ensinojuridico.pro.br>. Acesso em: 12 jun. 2013.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v. 322, ano 89, p.9-15, abr./maio/jun. 1993.

NASPOLINI SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra. **O ensino jurídico como reprodutor do paradigma dogmático da ciência do Direito**. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manuel/arquivos/anais/manuel/ensino_jur_samyra_n_sanches.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n. 1886/94 MEC. In: Seminário Nacional de Ensino Jurídico, Cidadania e Mercado de Trabalho, 1., 1995. **Anais...** Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARTZMAN, Jacques. **Políticas de ensino superior no Brasil da década de 90**. São Paulo: USP, Núcleo de pesquisas sobre ensino superior, 2003.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Tradução de Sérgio Lamarão. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do Direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ZAFFARONI, Eugênio Raúl. **Em busca das penas perdidas: a perda de legitimidade do sistema penal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

_____. **O inimigo no Direito Penal**. Tradução Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

PARTE II

**Abordagens relacionais
da violência**

CAPÍTULO 4

“Parece que é um carma que tem com esse Bairro São Pedro”: narrativas e construção do lugar a partir de relações de alteridade e violência

Camila Sissa Antunes

Este texto explora alguns dados e análises presentes em minha tese de doutorado em antropologia social, na qual desenvolvi um estudo dos lugares, redes e socialidades presentes no cotidiano de dois bairros periféricos da cidade de Chapecó: São Pedro e Bom Pastor.

A pesquisa se desenvolveu a partir de um estudo etnográfico junto a moradoras desses bairros, majoritariamente, enfatizando suas experiências e narrativas, as quais constroem cenários de socialidades que envolvem lugares e referências identitárias (de pertencimento ou distanciamento) e outras formas de subjetivação do território, que consolidam relações processuais de construção da periferia. Apesar de o enfoque da pesquisa não ser o contexto de violência desses bairros, informações a este respeito surgiram nas narrativas das minhas interlocutoras, de modo que foi possível refletir sobre o papel da violência na construção de significados e práticas, especialmente com relação ao território.

Assim, a proposta neste texto é discutir as maneiras através das quais a violência, os discursos sobre ela, sua presença cotidiana, narrativas de violência e a própria concepção construída sobre esse conceito têm agência para atribuir significações ao território. A antropologia tem como premissa aproximar os conceitos da experiência; ora, dada a pluralidade da violência, é importante

reconhecer suas formas vivenciais (RIFIOTIS, 1997). Assim, a análise não parte do fenômeno em si, mas das discursividades em torno da violência, de como expressam socialmente estigmas sociais e subjetivações do território, a partir do que denomino *lugares de alteridade e lugares próprios*.

Apresentamos neste estudo resultados parciais de uma pesquisa de campo desenvolvida ao longo de um período de um ano e oito meses. A delimitação do campo se deu a partir de leituras e diagnóstico do próprio processo histórico de formação inicial do bairro São Pedro (fruto de uma política de remoção), configurando-se como um dos primeiros cenários de agregação da pobreza urbana na cidade; também a partir da percepção de que contemporaneamente a região conforma uma realidade complexa e interessante do ponto de vista antropológico, pois foram sendo agregados, com o tempo, diferentes e sucessivas camadas de ocupação populacional, diferentes cenários e contextos, cuja complexidade me interessei em acompanhar de “perto e de dentro”, como sugere Magnani (2002) inspirado em Certeau (1994).

O marco teórico-metodológico da pesquisa se amparou na antropologia urbana, que tem como pressuposto esse ponto de vista próximo dos sujeitos; nesse sentido, Certeau (1994) apresenta elementos para um olhar “embaixo”, no lugar em que “vivem os praticantes ordinários da cidade”, em oposição a um olhar de “cima”, que constituiria o marco de uma “cidade-panorama”, a indicar o esquecimento e o desconhecimento das práticas. O enfoque analítico de Certeau está nas práticas urbanas; o autor considera que “as práticas do espaço tecem, com efeito, as condições determinantes da vida social” (1994, p. 175).

Como parte da antropologia urbana, esta pesquisa tem objeto *a priori* “não identificável”, como nos ensina Agier (2011); a representação textual do trabalho é “necessariamente ‘construída’ de modo indutivo – da observação à interpretação, da etnografia à análise” (AGIER, 2011, p. 37). Considerando as práticas urbanas daqueles que habitam a cidade, suas memórias e discursos, constrói-se um texto com eles, com suas histórias, com suas experiências, enfim, com seu cotidiano. A proposta é desenvolver um texto-processo que vise acompanhar a dinâmica do cotidiano, e que seja como este: fluido, incompleto, feito de memórias e fragmentos (BAKHTIN, 2008). Partindo dessa perspectiva, da experiência de campo são destacadas categorias nativas, acionadas nos discursos e práticas dos sujeitos para organizar tanto o espaço quanto as práticas. A este respeito, são

relevantes as diferentes territorializações, que agregam sentidos, sentimentos e características aos lugares, colorindo e adjetivando o território.

Os bairros selecionados para este trabalho pertencem à região leste da cidade de Chapecó (SC) e são reconhecidos socialmente como locais de violência e concentração de pobreza, principalmente por terem sido conformados a partir de processos de “limpeza” urbana durante os anos 1960, destino de políticas públicas voltadas ao remanejamento de populações que viviam em áreas degradadas, como o antigo lixão da cidade, e por conterem áreas de ocupação, denominadas “favelas”. Devido a este processo histórico, o bairro São Pedro e seu entorno carregam um estigma negativo, reforçado pelo respectivo cenário cotidiano de violência, pela presença de tráfico de drogas e pelas condições de vida de seus moradores, marcada por dificuldades sociais e econômicas. O bairro e seu entorno são reconhecidos na cidade pela sua “pobreza”, entendida a partir de indicadores como baixa renda familiar, existência de habitações de interesse social, áreas de ocupação irregular, altos índices de violência, entre outros. Esses índices favorecem a existência de um estigma (GOFFMAN, 1989), marcado tanto no lugar como em seus habitantes.

É importante lembrar que desde o início da urbanização de Chapecó foram criadas medidas, nem sempre explícitas, de exclusão dos mais pobres da paisagem da cidade. O projeto colonizador da região, por exemplo, tratava os índios e caboclos como “intrusos”. Para esta população que foi expropriada de suas terras, o trabalho assalariado nas madeireiras (e mais tarde nos frigoríficos) passou a ser a alternativa. Essas pessoas passaram a trabalhar na cidade e se estabeleceram no perímetro urbano formando “cinturões de barracos”, ou “bolsões de pobreza” (GOMES, 1998; RENK, 1997; ALBA, 2002; HASS; ALDANA; BADALOTI, 2008). Na atualidade, a região conforma uma realidade complexa e interessante do ponto de vista antropológico, fornecendo um campo dinâmico e fértil para refletir sobre os processos de periferização na cidade de Chapecó.

Nas periferias estudadas, encontramos continuidades e dissonâncias. As continuidades podem ser identificadas especialmente pela constituição de laços identitários e de pertença ao lugar, que podem ser entendidos como redes, formas específicas de pertencimento que identificam e atribuem identidade aos moradores e subjetivações ao território. Ao mesmo tempo, a periferia é lugar de deslocamentos e fronteiras; deslocamentos de significados, acionados pelos

sujeitos de acordo com suas táticas e discursos, deslocamentos no território (fluxos migratórios e fluxos internos). As dissonâncias se expressam especialmente quando se contrasta o olhar externo estereotipado que reproduz um imaginário social de perigo e violência. Se a periferia constitui-se como antagonônica ao centro, o papel aqui é relativizar essa dicotomia discutindo e percebendo as formas pelas quais se produz ao mesmo tempo distanciamentos e aproximações, não somente com relação ao centro e à cidade mas internamente, em consecutivos processos criadores de fronteiras, limites e diferenciações dentro da própria periferia, cuja dinâmica revela uma processualidade complexa e interessante.

Atualmente, é preciso revisar criticamente categorias analíticas forjadas nos últimos trinta anos sobre a produção do espaço urbano, bem como o par analítico centro-periferia. Tomando como parâmetro de análise esta dicotomia, pressupunha-se certa homogeneidade com relação às condições geográficas e de vida nas periferias, em oposição às regiões centrais, que teriam satisfatórios equipamentos urbanos e melhores condições de vida (MARQUES; BICHIR, 2001; FRÚGOLI JR., 2005). É preciso ressaltar que a periferia se consolida não apenas por relações de distância e proximidade, mas por uma série de elementos segregadores que atualizam continuamente fronteiras simbólicas no território, distanciando até mesmo locais que são muito próximos.

A distância física entre os bairros estudados e o centro não é significativa, no entanto a “distância social” é visivelmente percebida. O limite entre o bairro Maria Goretti e o Bom Pastor é marcado por vários elementos perceptíveis: tipo de pavimentação, tamanho dos terrenos e das casas, adensamento das residências, entre outros. Ao mesmo tempo, percebe-se clara diferenciação entre o bairro Presidente Médici e o São Pedro. Além disso, a distância pode ser visualizada em termos de renda dos seus moradores: segundo dados do IBGE (2010), a renda média mensal dos moradores do bairro Bom Pastor é a mais baixa do município (R\$ 350,00), seguida de perto pelo bairro São Pedro (R\$ 510,00); enquanto isso, o bairro adjacente Maria Goretti apresenta uma renda mensal média de R\$ 900,00. Dos seis bairros que apresentam renda mais baixa no município de Chapecó, quatro estão localizados na região leste do município. Essa diferença é apenas um indicativo de uma segregação claramente perceptível quando circulamos pelas ruas dos bairros São Pedro e Bom Pastor.

Neste sentido, parecem pertinentes as colocações de Abramo (2006), para quem a produção das cidades está ocorrendo de forma difusa e compacta. Nas áreas centrais, o processo de adensamento e, nas periferias, a expansão de loteamentos tornam-se simultâneos e giram em torno do mercado formal e informal das terras. Em suas pesquisas, o autor conclui que no mercado informal a lógica da necessidade dita o rumo do acesso à moradia, há os submercados de loteamentos e o de assentamentos consolidados. Nos loteamentos, ocorre a produção de uma cidade dispersa, surgindo da periferia a partir da divisão de uma gleba de terras, mais afastada possível do centro e, logicamente, mais barata.

Este processo se visualiza claramente na cidade de Chapecó, cujos índices de pobreza informam sobre uma realidade preocupante, com a formação de comunidades com altos índices de violência e cuja realidade não vem sendo suficientemente estudada, podendo-se dizer que há um processo de “ocultamento” da pobreza da cidade. A segregação em aspectos territoriais (identificados por dados estatísticos, de renda, de situação domiciliar, entre outros) pode identificar os critérios por meio dos quais os habitantes se distribuem na cidade. A segregação sociológica, no entanto, somente é perceptível a partir de um olhar próximo aos sujeitos, que busque compreender como experienciam sua situação, como são suas interações cotidianas, quais são suas práticas espaciais, suas classificações e imaginários. Também se torna de fundamental importância compreender as maneiras como os sujeitos que habitam as periferias, lugares segregados espacial e socialmente das cidades, refletem e vivenciam sua relação com os demais moradores e com a cidade em si, além de seus espaços de convivência cotidiana, seu espaço social (BOURDIEU, 2002).

Uma das formas de subjetivação do território refere-se à própria generalização simbólica do lugar em termos de pertencimento e denominação: toda uma mancha que envolve dois diferentes bairros, com recortes de territórios (loteamentos, conjuntos, vilas), é considerada “São Pedro”. Este nome carrega um estigma muito forte, que propomos interpretar como uma violência simbólica, que se reproduz em diferentes níveis. É interessante ressaltar que o estigma social, aqui, é entendido a partir dos apontamentos de Goffman (1989) quando resalta que os processos de elaboração, construção e reprodução de argumentos estigmatizados são comuns em todas as sociedades e se realizam onde existem relações humanas; “é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade” (GOFFMAN, 1989, p. 152, tradução minha).

Neste sentido, os estereótipos são construções culturais elaboradas a partir das características ou diferenciais de um grupo, diferença esta que é ressaltada em oposição à existência de um grupo considerado mais “verdadeiro” ou hegemônico. No caso analisado, o repertório acionado na construção desse estereótipo envolve principalmente o símbolo periferia e suas conotações negativas: lugar de crime, perigo e violência; lugar de miséria, ausências e problemas. A negatividade do lugar afeta também os seus moradores, que se reconhecem neste olhar (comentando sobre o preconceito sofrido), podendo reforçar o estigma (mesmo que seja voltado para outros).

Neste sentido, percebe-se que há um reconhecimento social dos bairros, especialmente o São Pedro, como um lugar de perigo. O bairro provoca manifestações, geralmente negativas, quando mencionado por pessoas de fora. Logo, em minhas primeiras incursões em campo, percebi que havia uma nítida diferença entre a visão de fora e a de dentro – apesar de por alguns momentos se conectarem, são visões antagônicas e divergentes. A seguir, tentaremos demonstrar as formas como essa diferença se manifesta em relações de pertencimento e distanciamento.

Os processos em comento podem ser compreendidos a partir da constituição de *lugares de alteridade*, que provocam práticas e discursos que enfatizam a diferença, distinções e distanciamentos. Os *lugares de alteridade* são produzidos a partir da diferença; observando as práticas e as lógicas de percepção do mundo social, é possível, segundo Bourdieu (2008), acessar elementos que elucidam a maneira como os sujeitos dividem-se a partir de *habitus* diferentes.

Cada condição é definida, inseparavelmente, por suas propriedades intrínsecas e também um sistema de diferenças, de posições diferenciais, ou seja, por tudo o que a distingue de tudo o que ela não é e, em particular, de tudo o que lhe é oposto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença. (BOURDIEU, 2008, p. 164).

A violência, o crime e o tráfico são indicadores frequentemente usados para classificar o *lugar do outro*; ao mesmo tempo, as narrativas que mencionam a violência em relação ao passado no próprio lugar de moradia ressaltam esses *distanciamentos*. No entanto, as adjetivações do território estão mais relaciona-

das aos usos e práticas do lugar do que ao próprio espaço. A fala de Acácia¹² é muito interessante neste sentido: “Nós que já moramos aqui todo mundo respeita nós [...] não é o lugar que faz a pessoa, quem *faz o lugar* é a pessoa”.

Esta noção de *fazer o lugar* nos permite pensar em dois níveis: o simbólico e o das práticas. Quanto às práticas, pode-se refletir sobre as diferentes formas através das quais as relações constituem e caracterizam o território, relações que podem ser escolhas dos sujeitos ou derivadas de necessidade. Assim, aparecem as diferentes estratégias de boa convivência, incluindo os silenciamentos diante do crime e da violência, que podem ser sintetizadas nas palavras de Acácia: “Cada um tem que saber cuidar da sua vida.” No plano simbólico, esta noção desconstrói a ideia de estigma, reconhecendo o sujeito como preponderante na significação dos territórios que habita. E, para tal significação, a oralidade e as práticas se articulam.

Não penso em sair. Aqui a gente tem muito futuro, o bairro já começou a crescer, aqui a gente é conhecida de todo mundo, nunca entraram na nossa casa, nunca roubaram nada, foi sempre tranquilo. Nunca teve uma briga uma coisa assim, não é da melhor vida, não é fácil, a gente tem que correr atrás no dia-a-dia [...] a gente sabe tem que ter ética, tem ser pessoas com visão, tem que saber conviver com as pessoas. (ORQUÍDEA).

Certeau e Giard (1994) apontam para a duplicidade de uma estética urbana feita de *gestos e relatos*: a primeira é tática; a segunda, linguística. Ambas inventam colagens: os gestos refazem diariamente a paisagem urbana e estruturam a experiência da cidade, os relatos são memórias que se contam, no lugar comum.

As histórias sem palavras do andar, do vestir-se, de morar ou do cozinhar trabalham os bairros com ausências; traçam aí memórias que não têm mais lugar – infâncias, tradições genealógicas, eventos sem data. Este é também o “trabalho” dos relatos urbanos. Nos cafés, nos escritórios, nos imóveis, eles insinuam espaços diferentes. Acrescentam à cidade visível as “cidades invisíveis” de que fala Calvino. Com o vocabulário dos objetos e das palavras bem conhecidas, eles criam uma outra dimensão, sempre mais fantástica e delinquente, terrível ou legitimante.

¹² Todos os nomes citados são fictícios para preservar a identidade das interlocutoras da pesquisa.

Por isso, tornam a cidade “confiável”, atribuindo-lhe uma profundidade ignorada ao inventariar e abrindo-a a viagens. São as chaves da cidade: elas dão acesso ao que ele é, mítica. (CERTEAU; GIARD, 1996, p. 200).

“Fazer a cidade”, neste sentido, equivale-se à noção de Acácia de “fazer o lugar”. Feixa (2004), ao analisar a cidade de Porto sob a ótica dos novos paradigmas socioespaciais em processo de transição, comenta que “o modelo orgânico hegemônico reflete-se no espaço construído e praticado da cidade como uma ideologia em ação, sendo difícil destrinçar uma relação simples causa-efeito entre cidade praticada e cidade pensada” (p. 13). Para o autor, as periferias se consolidam e se relacionam com o que se pode denominar “estrutura antropológica” ou “estrutura da diferença”. Esta diferença se expressa nas relações dentro-fora, cidade-bairro, centro-periferia; ao mesmo tempo que se instauram no espaço *lugares da diferença*.

No início do século XX, com a política higienista que visava à limpeza urbana e conseqüente remoção dos mais pobres para longe do centro, formou-se o bairro São Pedro. Atualmente, com a criação de novos condomínios destinados às famílias mais pobres, mais uma vez se criam fraturas, descontinuidades ou mesmo *apartheids* urbanísticos.

Quando o espaço se torna demasiado compacto para comportar as diferenças culturais que nele existem, as cidades recorrem a imaginações mais ou menos infernais ou mais ou menos paradisíacas para reinstalar a hierarquia e a ordem social. De uma forma ou de outra, em nome da qualidade de vida de uns desqualifica-se outros e, por vezes, mesmo parte inteiras de uma cidade. A cidade mecânica, orgânica e espetacular, expiatória ou de resgate, sustentada em estratégias infernais ou paradisíacas da diferença está sempre condenada à sua própria destruição pela saturação do modelo na construção da diferença que se propunha inicialmente. (FEIXA, 2004, p. 23).

Há uma constante indefinição, por parte dos próprios sujeitos, sobre onde começam e terminam os bairros, usando-se, comumente, locais emblemáticos como o campo ou o posto de saúde para indicar as fronteiras entre eles. De qualquer forma, percebe-se, por um lado, internamente, várias diferenciações e fronteiras, que se expressam em relações de pertencimento e distanciamento;

por outro lado, externamente, não há reconhecimento dessas fronteiras, quer por parte da mídia, quer por parte de moradores de outros bairros. Ao comentar sobre essa indefinição, a narrativa de Orquídea é esclarecedora:

A gente fala Bom Pastor, mas as pessoas, quando vieram morar aqui era São Pedro, mesmo que não era. Eu digo pras pessoas, aqui não era São Pedro era o final do Maria Goretti, só que pra eles ficou tudo São Pedro. Mas na verdade São Pedro sempre foi lá embaixo, da Marechal Floriano pra baixo, pra cima nunca foi São Pedro [...] mas muitos ainda falam, tem pessoas que não têm esse entendimento e nunca vão ter. [*Você prefere chamar Bom Pastor?*] Sim, porque é Bom Pastor, nunca foi São Pedro.

É interessante observar que, através da pesquisa hemerográfica, notou-se que, caso aconteça algum evento violento ou acidente, mesmo que tenha acontecido no bairro Bom Pastor, na mídia impressa geralmente aparece como São Pedro. A expressão comumente usada pelos sujeitos é “o São Pedro é mal falado”, o que demonstra a negatização do lugar em decorrência de sua histórica realidade de violências e estigma.

Neste sentido, cabe citar o estudo de Antunes, Guzzon e Mattiello (2013), que analisaram a produção midiática sobre esse bairro, verificaram como sua imagem é construída socialmente. Através de uma pesquisa hemerográfica nos principais jornais de Chapecó (*Sul Brasil, Diário do Iguazu, Folha de Chapecó e Voz do Oeste*), constataram os autores que, no período selecionado (de outubro de 2012 a janeiro de 2013), o maior volume de notícias referente ao bairro e suas adjacências estava na editoria de Polícia, com 22 publicações¹³. Das notícias analisadas, percebe-se uma grande ênfase àquelas relacionadas à violência, o que reforça o estereótipo negativo que se tem da região. Em estudo anterior sobre o tema, Sékula (2005, p. 1) afirma que os discursos midiáticos contribuem para “[...] confirmar a imagem de miséria e violência historicamente construída” sobre o bairro, assim, o processo histórico de dominação e de exclusão acabou por oferecer aos moradores de Chapecó uma representação do São Pedro como um local de pobreza e de violência.

¹³ A distribuição total das notícias por local de publicação dentro dos jornais ficou a seguinte: 22 publicações em Polícia; 10 em Segurança; 15 em Geral; 2 em Eleições; 1 em Economia e 1 em Educação (ANTUNES; GUZZON; MATTIELLO, 2013, p. 6).

Ainda, outro aspecto que pode ser destacado é que a imprensa, bem como a sociedade, não identifica diferenciadamente as áreas adjacentes ao São Pedro, como o Bom Pastor e a Vila Betinho. A própria mídia trata as informações destes locais indistintamente. A este respeito, a notícia intitulada “Apreensão”¹⁴ menciona como local da ocorrência a Rua Anselmo Santa Catarina, a qual percorre tanto o bairro Bom Pastor como o São Pedro, impossibilitando de termos certeza se o fato aconteceu mesmo no bairro São Pedro ou se este foi mencionado para caracterizar de modo genérico a região, como comumente acontece.

Esses elementos detectados na pesquisa hemerográfica indicam uma preponderância de notícias relacionadas ao tema da violência que reforçam a imagem negativa associada às periferias de Chapecó, especialmente o bairro São Pedro. Neste sentido, a pouca expressividade de publicação de temas relacionados a outros assuntos da comunidade, com viés mais positivo, acabam, no conjunto, por reforçar o estereótipo social construído a respeito do bairro (ANTUNES; GUZZON; MATTIELO, 2013).

A este respeito, Orquídea, que trabalha como agente de saúde e conhece de perto a realidade dos bairros, faz uma interessante análise:

Parece que é um carma que tem com esse bairro São Pedro [...]. Isso é porque há muito tempo atrás, vinte anos atrás, o bairro São Pedro era casebre, era tudo casinha de lona, lona, lona, e tudo que era pobreza vinha pro São Pedro, não tinha outro bairro pra morar, eles não deixavam morar em outro bairro, era no São Pedro. Eles vinham botavam uma lona e moravam. E aí o que era ali? O tráfico, as cachaça e as morte. Um tempo assim, acho que foi por isso. Então quem passava aqui pelo bairro São Pedro, meu era apavorante [...]. Ali era os casebre, era feio de andar, era lona pra tudo quanto é lado, era casinha tudo ali, e hoje não, hoje tá bem melhor. (ORQUÍDEA).

A memória que permanece desse “tempo de antes” cria um roteiro e normatiza os olhares sobre o bairro, consolidando o estigma social. Nestes termos, parece pertinente pensar como a memória mediatiza transformações espaciais:

¹⁴ Jornal Diário do Iguçu, 22 jan. 2013. Editoria de Polícia.

O que impressiona mais, aqui, é o fato de os lugares vividos serem como presenças de ausências. O que se mostra designa aquilo que não é mais: 'aqui vocês vêm, aqui havia...', mas isto não se vê mais. Os demonstrativos dizem do visível suas invisíveis identidades: constitui a própria definição do lugar, com efeito, ser esta série de deslocamentos e de efeitos entre os estratos partilhados que o compõem e jogar com essas espessuras em movimento. (CERTEAU, 1994, p. 189).

Levando em conta esse estigma generalizador e a indefinição de fronteiras entre os bairros, os sujeitos evitam mencionar, por exemplo, que moram no Bom Pastor, pois a interpretação subjetiva do *outro* o reconhecerá como morador do São Pedro, o que significará a reprodução de uma série de preconceitos impregnados na cultura chapecoense com relação a este bairro.

Eu falo que é Maria Goretti, porque Bom Pastor, São Pedro é tudo um bolo, quem diz que é Bom Pastor, é São Pedro [...]. É uma pura verdade, tem lugar que eu não conhecia a pessoa que eu tô trabalhando: aonde que tu mora? Eu falo em tal lugar, Maria Goretti. Aí é outro tratamento, eles vê que eu tenho, me dão chave. Se eu disser que moro no São Pedro, parece que meu Deus do céu, ficam cuidando. Então pra mim eu não sinto, calcule! [...] É um lugar assim mais falado, mais abandonado. É humilhação sabe! Eu me sinto humilhado sabe, calcule. (Antúrio, esposo de Camélia).

Desde quando a gente veio se mudar, teve gente que: meu deus foi morar lá na Vila Betinho, vai morar na favela. Mas que vai da pessoa né? (Camélia).

Tem uma menina que a gente conhece, ela mora na Servidão do Bom Pastor, na frente da escola parque, mas ela diz que mora no Maria Goretti, pra ela poder trabalhar no centro. Que se não eu acredito que ela não teria um trabalho. Que se tu falar que mora na grande São Pedro, é difícil até conseguir trabalho no centro. E as pessoas que não conhecem aqui, bom uma mulher que eu trabalhei dois anos, ela nunca veio perto porque sempre tiveram medo, medo. Ai meu deus mas tu mora lá. Não! É um bairro como qualquer outro. (ORQUÍDEA).

Ainda não é possível vislumbrar uma forma de superar esse estigma. O conhecimento das áreas pode contribuir para desvelar esses imbricados processos de “contágio” que acontecem devido a algumas áreas concentrarem a criminalidade. Como nos fala Orquídea:

E outra coisa que acontece muito, também porque [o São Pedro] é mal falado, às vezes assalto, roubo que acontece, eles vem desovar aqui. Rouba o carro lá longe, faz tudo que tem que fazer com o carro e vem e largam o carro aqui e vão embora. Aí fica onde? Fica no São Pedro, mas não é que seja pessoal daqui, às vezes nem são pessoas daqui que fazem isso [...]. A gente sabe, tem um que outro que faz isso, mas a maioria são piazzada que vende droga pra poder sobreviver ou pra poder se manter na droga. (ORQUÍDEA).

No mesmo sentido, segue a fala de Acácia:

Não é que o São Pedro é perigoso, por causa que é muita droga pra aqueles lados ali, tipo nós aqui nós temos que agradecer que aqui não existe uma coisa assim que vende droga, vende pedra essas coisas assim, agora, já passando pra aqueles lados de lá tem, nós aqui na verdade é um lugar bem mais tranquilo, que tem lugar que tudo não pode andar que é cheio de droga, nessa parte graças a Deus nós não temo. Às vezes a polícia passa, mas aqui é bem tranquilo. Bem tranquilo mesmo, nessas parte assim de droga, lá é uma vez ou outra que um foge, com um ferro que se esconde aqui, mas agora tá tudo limpo aqui pra cima não tem essa preocupação. (ACÁCIA).

Assim, como possibilidade de *distanciar-se* dessa realidade violenta, as pessoas acabam por ocultar ou mentir a respeito de seu endereço, pois enfrentar a *memória* consolidada do lugar parece ser ainda muito difícil. Do ponto de vista teórico, podemos pensar nos termos de Certeau (1994, p. 190) ao sinalizar que “O memorável é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar [...], a subjetividade se articula sobre a ausência que a estrutura como existência e a faz ‘ser-aí’.” Claro, não podemos negar a existência das práticas ilícitas, mas o mínimo necessário é perceber o quanto as práticas, as narrativas (inclusive as midiáticas) e as subjetividades (sentimentos em relação ao lugar) fortalecem ou, até mesmo, constroem essas memórias.

Percebem-se, assim, tentativas de distanciamentos ao comunicar sobre a violência.

O discurso sobre a violência não compreende apenas a fala, nem é consciente para quem o enuncia; ele também é o não dito ou o silenciado, um conjunto de enunciados, práticas e falas, que garantem a circulação das imagens sobre a própria violência. (RIFIOTIS, 1997, p. 8).

Os sujeitos da pesquisa reconhecem o estigma que sofrem como moradores da região do bairro São Pedro e, em seu cotidiano, acionam diferentes táticas levando em conta esse olhar. O relato a seguir demonstra uma situação sobre a possibilidade de revelar ou não o local de moradia e as possíveis consequências dessa informação quando dialogando com pessoas de *fora* do bairro:

Que aqui tem gente boa, gente trabalhadora que trabalha na Sadia, na Aurora, e até esses dias eu conversando com um piá ele mentiu, tu sabe que tá tão complicado que se eu disser que eu moro aqui, lá no centro eu não trabalho. [*É Bom Pastor aqui?*] [Camélia: aqui é] [...] [*E esse guri o que ele fez?*] Ele foi trabalhar ele é pintor, tá na Sadia agora, aí tava pintando e coisa aí diz que o cara disse que tinha um armário coisa mais linda, o cara ia jogar na rua, e ele precisando. Só que aí ele disse que morava na Vila Zonta, que é lá cima, é outro bairro né, mas... E não contou que morava aqui. Ele disse: Deus o livre se ele saber não... Daí ele com vergonha os caras não vão mais pegar serviço pra mim. Daí ele: quer levar? E o guri: então eu vou pedir (pro irmão dele) pegar. Ele [o patrão]: não, não... nós mesmo levemo. Daí ele se obrigou contar: olha eu menti porque se eu dissesse que eu morava lá eu não tava mais trabaiano aqui, e eu queria trabaiaar. E eles são assim, é um preconceito sabe. E daí ele disse [o patrão]: não mais ainda que tu contou a verdade. [Camélia: *ele falou que foi trabalhar de pintor pra conseguir a carteira dele, que eles pagavam carteira aquele tempo, e ele precisava*]. E daí depois de 10, 15 dias que já tinham pegado amizade tudo daí, tinham terminado, iam carregar daí ele se obrigou contar. (CAMÉLIA; ANTÚRIO).

Relações de distanciamento em relação ao próprio local de moradia se tornam estratégias necessárias para garantir trabalho, por exemplo, e evitar associações desnecessárias entre esses moradores e o estigma negativo que sofre o lugar em que vivem. Mesmo assim, durante minha pesquisa, foi comum as pessoas relatarem experiências de discriminação por serem moradores da região do bairro São Pedro.

Apontamos já que um olhar generalizador, carregado de preconceitos rotula os bairros São Pedro e Bom Pastor negativamente. Ora, o distanciamento é acionado pelos moradores também em relação a lugares mais próximos, como é o caso de regiões dentro dos próprios bairros, locais onde “realmente” há práticas de violência – um desses locais é a *baixada*. A *baixada* refere-se a um lugar geograficamente reconhecido no bairro São Pedro, um lugar “famoso”; mesmo na fala dos moradores do lugar, fica clara sua realidade problemática.

Gérbera vive há vinte anos no bairro São Pedro, sua casa fica na baixada próxima à sanga. No terreno, há a sua casa original, de madeira (baixa), um puxadinho mais alto e uma casa alta de material da filha. Ela possui escritura do lote, que conseguiu através de processo de usucapião:

Aqui é a baixada do São Pedro [E o que vocês pensam aqui do lugar?]. Fora essas droga, essas coisa que tem a piazada que se esconde aqui, se fosse tudo limpo, aqui é bom de morar, colégio pertinho, o postinho é encostado, creche, tudo igreja é pertinho, e as lotação também tem direito, é bom de morar aqui.

Esse território circunscrito representa uma grande mancha de casas nas bordas da “sanga”, não possui pavimentação no entanto, em comparação aos anos anteriores, melhorou muito:

A baixada continua a mesma baixada. A baixada assim, tem casa de madeira, casa de material, as casa são muito boa, sabe? Eles vivem da maneira deles, mas eu acho que o pessoal da baixada tem uma vida até boa. Eles não têm uma casinha de lona caindo nada, tudo casinha boa, mas só que ali é constituído o bairro que ali tem o tráfico. Mas não são todas as famílias, é algumas famílias que tem ali que são as que realmente fazem o tráfico, mas não é aquele tráfico pra viver pra ficar rico, é pra sobreviver. Trabalham de dia fichado e de noite fazem outro trabalho, que o traficante mesmo o bandido não mora ali no São Pedro.

E ali assim, quando acontece é um que outro menino que tá no gás, aí faz acontecer e pronto, não é que seja planejado aquilo. (ORQUÍDEA).

Em conversa com duas moradoras da “baixada fluminense”, como chamam, constatei que há também naquela região, além da concentração de tráfico, a concentração de usuários de drogas:

A única coisa que a gente sofre aqui é por causa das droga. Porque ali do outro lado a gente diz que é a cracolândia, tudo que sai da cadeia que vem de outros bairro vem se esconder ali no potreiro daí ficam por aí atrás de droga. Com tudo esses ano aqui no meio da cracolândia e os filho dela [Gardênia] nenhum usam, trabalham. Os meus também não usam, o meu um é taxista, droga os meu não usam, o meu tá preso lá por má companhia, não queria ficar em casa, saiu, foi se enfiar naquele beco lá embaixo, e o pai dele não aceitava, daí ele não veio pra casa e ficou lá daí, foi de lá que ele foi preso mas ele não usa droga”. (Gérbera).

[*Mas porque cracolândia?*] Cracolândia¹⁵ porque os usuário ficaram tudo ali, a noite inteira, dormem tudo ali embaixo das árvore [*E isso vinte anos atrás já existia?*] Não, quando nós viemos morar aqui, não sei se era porque eram tudo pequeno, ou agora que são tudo grande, mas droga não existia, existia homicídio, existia bastante naquela época, cada pouco eles matavam um nos mato, ali nos potreiro, mas droga não tinha naquela época.

Em outro sentido, relações de poder mais sutis envolvem a necessidade de silenciamento diante dos casos de violência e crime:

[...] se tu tem um bom convívio com as famílias. Agora claro se tu não souber respeitar, se tu não sabe dar o respeito como é que tu quer ser respeitado, então eu acho que em primeiro lugar vem o respeito, se tu souber conviver tu pode andar pra lá e pra cá, aqui não tem dizer eu não posso sair por causa disso e daquilo, a gente se quiser sair pra cima a gente sai, se a ente quiser sair pra baixo a gente sai, aonde a gente quiser andar a gente anda,

¹⁵ Este termo inicialmente foi usado para referenciar um local muito conhecido na cidade de São Paulo onde se juntavam usuários e vendedores de drogas. Há uma tentativa de desestruturar o lugar. O termo parece ter sido adaptado para outros lugares, como no caso do relato exposto.

porque a gente sabe ter o respeito, a gente sabe dar o respeito pra ser respeitado [...]. Nós chegou a noite, se eu não vou na igreja, nós vamos fazer a janta, vamos jantar e vamos dormir, dez horas nós tá tamo tudo dormindo, então a gente não tem nada com o que se estressar. Então a gente não tem essa preocupação, agora, se for andar cuidando da vida dos outros, aí claro, se incomoda, mas hoje em dia se cada um cuidar sua vida não tem essa preocupação, graças a deus. (ACÁCIA).

Diante da violência, a melhor atitude no cotidiano é “fingir que não vê”, deixar que o outro faça o que quiser; as boas relações são cultivadas com o cuidado. Neste sentido, Orquídea comenta sobre o bairro:

Não penso em sair. Aqui a gente tem muito futuro, o bairro já começou a crescer, aqui a gente é conhecida de todo mundo, nunca entraram na nossa casa, nunca roubaram nada, foi sempre tranquilo. Nunca teve uma briga uma coisa assim, não é da melhor vida, não é fácil, a gente tem que correr atrás no dia-a-dia [...] a gente sabe tem que ter ética, tem ser pessoas com visão, tem que saber conviver com as pessoas. (ORQUÍDEA).

Assim, se o lugar do outro representa um espaço de violência, o *lugar próprio* é positivado, construído numa relação de respeito e ética; mesmo quando se emitem julgamentos em relação às decisões do outro, isso é feito a partir da regra social de “respeitar para ser respeitado”.

Quando Whyte (2005) descreve Conerville e sua gente, na introdução de seu livro *Sociedade de esquina*, o local é retratado como uma “área pobre e degradada”, objeto de inúmeras ações estatais preocupadas com a área “problemática”:

Em passeios turísticos ou nas estatísticas podia-se descobrir que os banheiros eram coisas raras aqui, que as ruas estreitas e mal-cuidadas transbordavam de crianças, que a delinquência juvenil era alta, a criminalidade entre adultos maior ainda, e que uma grande parcela da população recebia auxílio-desemprego ou estava na WPA [*programa federal de assistência social*] durante a Depressão. Vistas dessa perspectiva, as pessoas de Cornerville aparecem como alvos do interesse de assistentes sociais,

são identificadas como réus em casos criminais ou integrantes indiferenciados das 'massas'. Há algo de errado nesse quadro: nele não há seres humanos. Por meio de levantamentos gerais, as pessoas preocupadas com Cornerville buscam responder a perguntas cujas respostas exigem o mais íntimo e detalhado conhecimento da vida local. A única maneira de obter esse tipo de conhecimento é viver em Cornerville e participar das atividades de sua gente. Para quem faz isso, a área se revela sob uma luz totalmente diferente. Prédios, ruas e becos que antes representavam destruição e aglomerado físico passam a formar um panorama familiar para os atores da cena corneviliana. (WHYTE, 2005, p. 19-20).

De forma similar, a visão geral que se tem dos locais etnografados, reproduzida e reforçada nos mais diferentes âmbitos (mídia, poder público, discursos cotidianos), remete a um lugar pobre e perigoso. Esta visão estereotipada e negativa, apesar de apresentar-se de forma imanente durante todo este texto, foi em grande medida questionada pelos próprios sujeitos da pesquisa, tanto em seu discurso como em suas práticas. Efetivamente, a imagem negativa do bairro existe nos discursos, mas normalmente é remetida ao passado, e reforça-se uma imagem de um lugar melhor atualmente.

Whyte (2005) destaca continuamente que, no caso de sua pesquisa, ao mesmo tempo que as pessoas de classe média enxergam Cornerville como uma área de caos social, os de dentro veem em Cornerville um sistema social altamente organizado e integrado (p. 20). Ora:

Hoje eu vejo o bairro como calmo. Antigamente era bem mais ruim. Uma época de uns quatro cinco anos atrás, era bem violentinho sabe? Graças a Deus que meus filhos nunca se envolveram com nada, toda vida eles eram umas piazada que a gente dava conselho pra eles, eles escutavam, nunca deram dor de cabeça pra gente, se criaram aqui, e nunca foram de caças confusão com ninguém. Então um pouco é por isso, o lugar pra gente é tranquilo por causa disso [...]. Eu lembro foi pra natal de 2005, mataram dois só aqui, no mesmo dia. Foi assim meu Deus, um saiu do enterro o outro entrou. Agora não tenho medo, mas depender que eu até tinha medo, só que daí a maioria daquelas piazada, não sei pra onde que foram acho que, não sei se mudaram de lugar. (FLOR).

Eu gosto de morar ali naquele bairro, toda vida eu gostei de morar no São Pedro. Eu morei em outros bairro não gostei. Ali o povo pra mim é bom, eu não olho os erro dos outro, então eu me acerto. De vez em quando dá um cinema em casa na rua, a gente assiste [...]. Mas é bom, eu desde que vim de Foz do Iguaçu sempre morei nesse bairro e não consegui morar em outro bairro. (AMARÍLIS).

Assim, a visão diante do *lugar próprio* remete aos sentimentos de *apego* de que fala Agier (1998), e constitui para os sujeitos princípio de sentido e identidade. Enfatizada no discurso, a positividade de *lugar* instaura-se nas práticas e na narratividade; e Certeau (1994, p. 142) sugere uma pertinência *teórica* no que concerne às práticas cotidianas:

Noutras palavras, há ‘histórias’ que fornecem às práticas cotidianas o escrínio de uma *narratividade*. Certamente, só descrevem alguns de seus fragmentos. São apenas metáforas delas. Mas, a despeito das rupturas entre configurações sucessivas do saber, representam uma nova variante na série contínua de documentos narrativos que [...] expõem as maneiras de fazer sob a forma de *relatos*.

Assim, o *lugar* toma forma através desses relatos, que orientam e refletem as práticas cotidianas; neste caso, a presença da violência é relativizada: mesmo situações críticas, como um tiroteio na vizinhança, são significadas como “um cinema em casa na rua”, tal qual expressou Amarílis na narrativa supratranscrita.

Por um lado, pensar o território em termos de *lugares* significa considerar em primeiro plano as práticas narrativas que culminam com a construção de sentidos de lugar, identidades associadas ao território que nos permitem analisar em termos de relações de pertencimento e de distanciamento significados atribuídos aos lugares e práticas dos sujeitos envolvidos. Assim, a construção do *lugar* traz em si a possibilidade de uma análise em termos relacionais, envolvendo tanto pertencimentos como distanciamentos, que refletem diferença e identidade. Nestes termos, foi possível analisar o território em suas articulações fluidas e não fixas de fronteiras entre o lugar próprio e o do outro.

Esta abordagem antropológica do espaço leva em conta uma junção dos aspectos materiais e simbólicos para uma abordagem relacional. Os lugares se transformam, de tal forma que se constrói a identidade do lugar através do discurso e das práticas. Através de exemplos etnográficos, procuramos compreender a construção dos lugares em termos de identidade e alteridade. Como afirma Augé (1998, p. 28),

[...] é preciso lembrar mais uma vez (contra uma visão substancialista e imóvel da identidade e da cultura, que só permitiria torná-la totalmente transparente), que ambas são construções, processos. Não existe afirmação identitária sem redefinição das relações de alteridade, como não há cultura viva sem recriação cultural.

Deste modo, procuramos analisar as subjetivações do território, ou seja, as maneiras através das quais as interlocutoras significam espaços diferentemente, a partir de memórias e subjetividades individuais, mas que dizem de relações e reconhecimentos compartilhados coletivamente. Para Augé (1998, p. 77), um dos registros para interpretar os imaginários refere-se à relação ou ao registro do simbólico:

As imagens, a partir do momento em que são materializadas, são instrumentos de relação: é preciso reconhecer-se nelas (reconhecer nelas a identidade que partilhamos com outros por meio delas) para reconhecê-las como potências efetivas ou representantes de uma potência efetiva.

Na perspectiva de evidenciar as “cores” atribuídas ao território, demonstramos como as interlocutoras constroem em suas narrativas sentidos de aproximação e distanciamento com relação aos espaços dentro dos bairros, consolidando determinados lugares como próprios e dotados de significados identitários, e outros como lugares de alteridade, significados simbolicamente pela diferença e distanciamento. É neste segundo patamar analítico que encontramos referências à violência e às práticas relacionadas a ela como definidoras de percepções para com o território, as práticas e relações, com os outros e com o próprio lugar.

Os *lugares* próprios podem ser diretamente relacionados com sua potencialidade de refletir e produzir identidades específicas, compartilhadas entre os moradores de um mesmo lugar. Foram, pois, analisados em termos de pertencimento, sendo uma das formas mais presentes as nomeações que atribuem sentido simbólico aos territórios. Estes nomes – “favela”, “baixada” e “vila” – são sempre situacionais e posicionais, ou seja, dependendo do lugar de fala, o nome dado pode alterar-se; assim, por exemplo, a oposição embaixo/em cima é significada a partir de uma relação entre condições melhores e piores de vida, ou, nos casos registrados anteriormente, em termos de passado e presente.

A fala que selecionamos para intitular este texto – “Parece que é um carma que tem com esse bairro São Pedro” – é emblemática neste sentido, permitindo refletir como as marcas da memória, descontinuidades de tempo e espaço sobrepostos, tornam a experiência cotidiana de viver nesses bairros fenômeno de uma estética e memória coletivas. Assim, afirmam Rocha e Eckert (2001, p. 9), “[...] a Cidade como objeto que realiza uma obra temporal uma vez que seus territórios e lugares que prestam ao enraizamento de uma experiência comunitária de constante reordenação de um viver coletivo.” Segundo as autoras, o tempo é uma dimensão significativa para investigara experiência humana na cidade, pensada a partir das formas como os sujeitos ordenam superposições temporais vividas, sendo possível “através da sobreposição de tempos vividos e de tempos pensados pelos habitantes das grandes cidades, reencontrados na vida do dia-a-dia, que se pode pensar o tempo social como *durée* (duração)” (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 12).

Deste modo, as experiências históricas e cotidianas se relacionam para conformar os significados atribuídos aos territórios dos bairros São Pedro e Bom Pastor. Este imaginário coletivo orienta as práticas cotidianas de seus moradores, mas também de todos os agentes atuantes na região, tornando necessárias cuidadosas análises para refletir sobre a conformação desse “lugar violento”, procurando compreender este São Pedro “mal falado” para além do ponto de vista do estereótipo que carrega: essencialmente a partir daqueles que vivem e sentem cotidianamente os reflexos dessa sua significação.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, P. **O mercado de solo informal em favelas e a mobilidade residencial dos pobres nas grandes metrópoles**: notas para delimitar um objeto de estudo para a América Latina. IPPUR: Rio de Janeiro, 2006.

AGIER, Michel. Lugares e redes: as mediações da cultura urbana. In: NIEMAYER, A.M.; GODOY, E. Pietrafesa de (Orgs.). **Além dos territórios**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

ALBA, Rosa Salete. **Espaço urbano**: os agentes da produção em Chapecó. Chapecó: Argos, 2002.

ANTUNES, Camila Sissa; GUZZON, Izabel A.; MATTIELO, Alexandre M. **Trajatórias e vivências cotidianas em um bairro periférico de Chapecó**. Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2013. (Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica).

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1998.

BAKHITIN, Mikhail M. **The dialogic imagination** [1981]. Austin: University of Texas Press, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. **La miséria del mundo**. México: FCE, 2002.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Os fantasmas da cidade. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____; _____.; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 189-207.

FEIXA, Carles. Los estudios sobre culturas juveniles en España – 1960-2004. **Revista de Estudios de Juventud**, Madri, n. 64, mar. 2004.

FRÚGOLI JR., Heitor. O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 107-124, jan.-jun. 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma**. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu, 1989.

GOMES, P. **A ação da Igreja Católica no Bairro São Pedro**: um depósito de massa sobrando (1959-1985). Monografia (Conclusão do curso de História) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Chapecó, 1998.

HASS, Mônica; ALDANA, Myriam; BADALOTI, Rosana Maria. O Plano Diretor de Chapecó (SC) e a possibilidade de um pacto social à luz dos princípios do Estatuto da Cidade. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 44, n. 3, p. 208-219, set./dez. 2008.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Resultados. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>> Acesso em: 16 junho 2016

MARQUES, E.; BICHIR, R. **Estado e infra-estrutura urbana**: padrões de investimento estatal em São Paulo – 1978/98. Trabalho apresentado no IX Encontro da ANPUR. Rio de Janeiro, 2001.

RENK, A. **A luta da erva**: um ofício étnico no oeste catarinense. Chapecó: Grifos, 1997.

RIFIOTIS, T. Nos campos da violência: diferença e positividade.

Antropologia em Primeira Mão, Florianópolis, n. 19, 1997.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Premissas para o estudo da memória coletiva no mundo urbano contemporâneo sob a ótica dos itinerários de grupos urbanos e suas formas de sociabilidade. **Illuminuras**: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, Porto Alegre, n. 4, 2001.

SÉKULA, R. J. Os discursos sobre o bairro São Pedro nos três principais jornais impressos de Chapecó. In: REGIOCOM– Colóquio Internacional de Comunicação para o Desenvolvimento Regional, 10.2005. Colóquio Internacional de Comunicação para o Desenvolvimento Regional (GT5), 10, 2005. Chapecó, SC, 2005.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de Esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução Maria Lúcia de Oliveira; revisão técnica Karina Kuschnir; apresentação Gilberto Velho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAPÍTULO 5

A Rede de Proteção Social de Crianças e Adolescentes em Chapecó (SC)

Ana Soraia Haddad Biasi

Deborah Cristina Amorim

Maira Tellechêa da Silva

Maeli dos Santos

Patrícia Vedana

A complexidade da vida social, política e econômica é o espaço de construção do sujeito e sua integralidade, a partir de uma história de vida e inserido em um contexto que interfere e, muitas vezes, molda a personalidade e a forma de posicionar-se diante da vida. A família e a escola são parte dessa complexidade e espaços fundamentais na construção da sociabilidade desses sujeitos, contribuem para inserir crianças e adolescentes na vida social, assim como programas, projetos e serviços de diferentes políticas.

Famílias e profissionais das diferentes políticas que convivem e atuam diretamente com o público infantojuvenil, muitas vezes, não sabem o que fazer diante de situações vividas por crianças e adolescentes. O maior de todos os desafios é saber como se posicionar diante de violências sofridas e cometidas por esse público.

De acordo com Michaud (1989), é a percepção do limite da ação que a caracteriza como violenta ou não. Essa percepção e compreensão variam, tendo por referência a cultura e a história de vida de cada um. Assim, a violência não pode ser apenas definida por parâmetros institucionais, jurídicos, sociais ou pessoais. Entendê-la como fixa e a partir de uma expressão única é reduzi-la, sem compreender as singularidades das diferentes culturas, as transformações

sociais e a individualidade de cada ser humano. As diferentes manifestações, expressões e realidades da violência, considerando tanto seus tipos como seus autores, impõem que o termo não seja mais empregado no singular, pois, como informa Misse (1999, p.38), “não existe ‘violência’, mas violências, múltiplas, plurais, em diferentes graus de visibilidade, de abstração e de definição de suas alteridades”.

As violências são apontadas como expressões da questão social, resultado de processos que eclodem na constituição de posturas violentas usadas por alguns para afirmarem-se perante as experiências vivenciadas. Neste cenário violento, em que a vulnerabilidade e o risco também estão presentes, não há como deixar de visualizar a situação de crianças e adolescentes que, incluídos recorrentemente em processos de violências, têm tido seus direitos negados, violados e negligenciados pela família, pela sociedade e pelo Estado.

A política de atendimento à infância e adolescência proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/93, ECA – introduz a necessidade de organização de redes intersetoriais na execução, tal como define o art. 86: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.”

A necessidade de se pensar a articulação entre os saberes e setores que compõem as políticas de atendimento à infância e adolescência surgiu a partir da constatação de que cotidianamente diferentes instituições e serviços atendem a mesma família, mas não há um trabalho intersetorial. O atendimento, em geral, é setorizado, fragmentado, com resultados paliativos e frágeis. As vantagens da ação em rede são inúmeras: potencializam o trabalho e permitem olhar o indivíduo em sua integralidade, além de fortalecerem os próprios profissionais.

O trabalho fragmentado e setorizado possui raízes na formação dos profissionais e nas estratégias de gestão das políticas públicas; uma formação baseada em correntes guiadas pela racionalidade cientificista e que está presente, também, na forma como os serviços, programas e projetos são concebidos e administrados. A história da administração das políticas públicas e sociais no Brasil revela a direção social assumida pelos governos, que, há décadas, tratam da gestão e dos orçamentos públicos de forma privada e hierarquizada, refletindo, significativamente, na qualidade da oferta dos serviços oferecidos aos cidadãos.

A busca por superar esse voluntarismo é recente e ainda frágil. No entanto, as evidências de esgotamento desse paradigma têm estado cada vez mais presentes. As relações sociais na atualidade têm-se tornado tão complexas que o conhecimento especializado e fragmentado não tem mais capacidade para explicá-las. Por outro lado, governos que não respeitam a cidadania e têm frágil compromisso com a coisa pública tendem a fracassar na gestão das políticas públicas, sem conseguir apresentar respostas significativas às demandas da sociedade.

Em Chapecó (SC), como estratégia para viabilizar discussões e aportes teóricos consistentes para a garantia do acesso aos direitos humanos de crianças e adolescentes, em 2006, foi criada a Rede de Atendimento à Infância e Adolescência (RAIA), experiência de trabalho intersetorial, por meio da organização do atendimento, pensando intervenções articuladas com vistas a desconstruir práticas fragmentadas e paliativas, que minimizam as possibilidades de efetivação da proteção integral. A intersetorialidade está relacionada à forma de planejar, executar e controlar políticas públicas baseada na contratualização de relações entre diferentes setores que compartilham responsabilidades, metas e recursos. Cada política tem autonomia mas pressupõe relações de respeito e de interdependência, superando a desarticulação e o isolamento entre as ações.

O trabalho em rede consiste na articulação em torno de uma questão ou política social, complexa e processual. Trabalhar em rede requer empreender mudanças de comportamentos, exige a superação do voluntarismo e do determinismo, como também da impotência diante da estrutura e da onipotência em face da crença de tudo poder mudar. Significa romper com a lógica da tutela e construir ações que desenvolvam subjetividades autônomas (BIASI, 2007).

A RAIA está organizada em seis regionais e é composta por serviços governamentais e não governamentais das políticas de assistência social, educação e saúde. A Rede se organiza tendo por referência o território político-administrativo da assistência social, buscando articular as ações para a garantia de direitos, especialmente a crianças e adolescentes. O trabalho intersetorial e a atuação articulada em rede têm sido temas discutidos de forma ampla e aprofundada nos últimos anos no município de Chapecó (SC) por diversos profissionais.

Com vistas a contribuir para a produção de conhecimentos acerca da base teórica utilizada pelos profissionais integrantes da RAIA e identificar como es-

ses fundamentos se traduzem em práticas de enfrentamento de violências que ocorrem no município e dão suporte para a consolidação dos direitos humanos de crianças, adolescentes e suas famílias, realizou-se uma pesquisa para verificar que suporte teórico tem sido utilizado pelos profissionais que integram a RAIA na efetivação dos direitos, conforme a Doutrina de Proteção Integral prevista no ECA.

Apesar da organização em rede e dos avanços construídos ao longo do trabalho, verificam-se, entre alguns profissionais que atuam na RAIA, discursos pautados em visões de mundo que indicam uma lógica de senso comum, baseada em elementos conservadores, constantes na doutrina da situação irregular, histórica e legalmente superada com a aprovação da Constituição Federal de 1988, reafirmada com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no início dos anos de 1990.

Caminho percorrido

A pesquisa de campo contou inicialmente com o aprofundamento teórico acerca do problema de estudo, por meio de leituras e discussões da legislação, especialmente o ECA, e de temas como redes, intersetorialidade, proteção integral, políticas públicas, direitos de crianças e adolescentes.

A coleta de dados ocorreu em três das seis regionais da RAIA – a escolha compreendeu aquelas com maior tempo de atuação. O método de pesquisa utilizado foi o qualitativo. Para tanto, a participação nas reuniões das regionais possibilitou uma percepção mais ampliada acerca das concepções presentes na Rede, devidamente registradas por meio de observações e anotações das falas, posturas e entendimentos identificados nos grupos. Como atividade de pesquisa, registrou-se a participação em 10 reuniões em cada regional, totalizando 30 reuniões, no período compreendido entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2013, bem como procedeu-se à leitura e análise das atas produzidas nessas mesmas reuniões, totalizando 30 documentos estudados.

A pesquisa-intervenção, que, segundo Rocha (s/d), busca dar visibilidade às ações, às práticas e aos discursos que estão relacionados aos sentidos produzidos nas relações sócio-historicamente determinadas, foi a referência para o trabalho. Nesta abordagem de pesquisa, o conhecimento “se constrói [...] entre o saber já elaborado e incorporado nos pressupostos do pesquisador e o fazer en-

quanto produção contínua que organiza a ação investigativa” (ROCHA, 2006, p. 169). Ou seja, ao mesmo tempo em que se produzem as práticas que constituem o social, vão-se produzindo os referenciais que lhes dão sentido.

Discursos e concepções

A família é a primeira instituição com a qual o indivíduo estabelece contato. É por meio dela que se apreendem conceitos, regras e valores e que se inicia o processo de formação humana e de construção da identidade. É nela que se desenvolvem sentimentos, frustrações, alegrias, conceitos, valores e ideologia, que se começa a construir a história individual, desenvolvendo-se vínculos de socialização, preparando-se para a vida em sociedade. Os pais, em geral, são os primeiros exemplos e, nos primeiros anos da vida da criança, deveriam constituir o vínculo mais forte de proteção e de afeto. A família fomenta a socialização e, por meio dela, a inserção nas demais instituições. Contudo, a família é influenciada pelo meio em que se insere, pelas relações sociais, pelos vínculos e condições de trabalho a que seus membros estão submetidos, entre tantos outros fatores externos. No dia a dia, acontecem fatos marcantes na vida das pessoas, portanto os sujeitos constroem suas vidas de formas diferentes, influenciados pelos grupos sociais a que pertencem.

Segundo o Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) (BRASIL, 2006, p. 26),

Desde o nascimento a família é o principal núcleo de socialização da criança. Dada a sua situação de vulnerabilidade e imaturidade [...] a relação com seus pais, ou substitutos, é fundamental para sua constituição como sujeito. [...] A relação afetiva estabelecida com a criança e os cuidados que ela recebe na família e na rede de serviços [...] têm consequências importantes sobre sua condição de saúde e desenvolvimento físico e psicológico. [...] A segurança e o afeto sentidos nos cuidados dispensados, inclusive pelo acesso social aos serviços, bem como pelas primeiras relações afetivas, contribuirão para a capacidade da criança de construir novos vínculos; para o sentimento de segurança e confiança em si mesma, em relação ao outro e ao meio; desenvolvimento da autonomia e da autoestima; aquisição de controle de impulsos; e capacidade para tolerar frustrações e angústias, dentre outros aspectos.

Desse modo, a família tem papel essencial junto ao desenvolvimento da socialização da criança pequena: é ela que mediará sua relação com o mundo e poderá auxiliá-la a respeitar e introjetar regras, limites e proibições necessárias à vida em sociedade. O modo como os pais e/ou os cuidadores reagirão aos novos comportamentos apresentados pela criança nesse “treino socializador”, em direção à autonomia e à independência, influenciará o desenvolvimento de seu autoconceito, da sua autoconfiança, da sua autoestima, e, de maneira global, a sua personalidade.

O papel da família durante a infância será ampliado na adolescência devido às diversas transformações que ocorrem com os indivíduos nessa fase. Segundo Cantone (s/d, p. 3), “[...] os pais, antes idealizados e supervalorizados, passam a ser alvo de críticas e questionamentos [...]. O adolescente busca figuras de identificação fora do âmbito familiar [...]; busca substituir muitos aspectos da sua identidade familiar por outra mais individual”.

É necessário entender que, cada vez de forma mais complexa, a família é vitimizada pela forma de organização da sociedade e, aos poucos, vê suas possibilidades de acesso ao mundo dos filhos dificultadas por uma série de contextos, para os quais os adolescentes são moldados. As famílias sofrem com a influência da sociedade, que tem investido na individualização dos sujeitos e empobrecido os vínculos afetivos, fragilizando a noção de autoridade paterna e materna. Assis (1999 apud CASTRO; GUARESCHI, 2008, p. 204) afirma que

A enorme responsabilidade atribuída à família, de conduzir a educação dos filhos, associa-se contraditoriamente com a sua falta de controle sobre o jovem, a ponto de não ser capaz de lhe apontar os limites necessários à convivência em sociedade, com os arranjos que tem que fazer para conseguir sobreviver [...], ela não pode ser considerada como a única nem a principal responsável pelo desenvolvimento dos jovens [...]

A partir de um olhar conservador, historicamente condicionado, a família é frequentemente condenada como principal culpada pelo desenvolvimento dos jovens no mundo da infração, usando argumentos como “falta de estrutura familiar”, “perda de valores”, “despreparo para lidar com os filhos”, “falta de responsabilidade familiar”, entre tantos outros. Todavia, embora seja tão fortemente atacado, o núcleo familiar

também é vítima, e precisa ser encarado como tal. É fundamental que se compreenda a família como parte integrante de um todo, que sofre influências cotidianas oriundas de diversas frentes, quais sejam: a mídia, a comunidade, o senso comum, os padrões estabelecidos, as doutrinas políticas e religiosas, entre outros (VEDANA, 2013).

Castro e Guareschi (2008, p. 205) ressaltam:

A família sofre, ela também, as consequências de relações sociais excludentes. Neste sentido, não deve ser vista como causadora e sim como exposta e subjetivada pelas mesmas situações. O sistema de atendimento e os programas sociais existentes, via de regra, ao invés de intervirem no apoio a essa família, acabam por responsabilizá-la pelas dificuldades do adolescente, colaborando, assim, com o afastamento de seus familiares e o rompimento dos já frágeis vínculos existentes.

A família constitui referência afetiva imprescindível ao adolescente, e essa afirmação não pode ser negada quando se refere a adolescentes, no entanto fatores internos, como o uso de drogas lícitas ou ilícitas, conflitos familiares, ou externos ao núcleo familiar e relacionados ao sistema em que se vive, como o desemprego, a violência, o preconceito, a discriminação e privações de toda ordem, podem significar a fragilização das relações e dos vínculos familiares.

Conforme Carvalho e Pereira (apud BERGAMIM, 2005, p. 38),

As tensões e os conflitos são de várias ordens e diversos graus de complexidade. É comum depositar no dia-a-dia da família as frustrações que são geradas fora de casa: os problemas no trabalho, o uso de serviços coletivos (transporte coletivo, escola, hospital, posto de saúde, supermercado, etc.). Essas frustrações se manifestam na família na forma de descontrole emocional, brigas, impaciência, situações que acabam por desgastar as relações do casal, ou destes com os filhos.

No cotidiano, as frustrações, acontecimentos e experiências vivenciados no âmbito social acarretam muitas vezes conflitos familiares, pois o modo de pensar e agir são diferenciados entre um membro da família e outro. Essas diferenças, às vezes, ocasionam desconfortos na vida familiar, desgastes nas relações, influenciando o comportamento do indivíduo nos ambientes que compõem os sistemas sociais – dentre eles, a escola.

Na análise dos dados, foi possível observar a predominância da noção de que a família se constitui como a principal fonte causadora ou motivadora das diversas situações de violação de direitos. O fundamento dessa ideia pauta-se em verdades e proposições reducionistas e lineares que relacionam a forma como a família se estrutura ou se organiza ao sucesso ou insucesso na educação dos filhos, como é possível observar em alguns discursos, descritos nos documentos analisados:

O grupo entra na discussão referente ao não comprometimento da família, de que as Instituições buscam trabalhar para corresponder às necessidades que esta apresenta, mas as situações não se resolvem porque a família não contribui. (2009).

Em outra situação:

O maior desafio está em gerar transformação nas famílias, foi relatado, por exemplo, que já houve casos em que as professoras foram até a casa da criança, levá-la, e os pais estavam acordando/levantando, enquanto a criança esperava ser buscada na escola. (2009).

Esses registros evidenciam a culpabilização da família como responsável única pelos males da sociedade atual, numa tentativa de encontrar um culpado pelas mazelas sociais que tanto complexificam as relações humanas na contemporaneidade. Identificam-se, nessas explanações, concepções de mundo moldadas por uma lógica conservadora e preconceituosa, desvinculada dos princípios democráticos e de justiça social, descolada das orientações das políticas públicas que devem ser a referência para a intervenção profissional. A legislação brasileira atual está balizada no compromisso com a garantia de direitos, sendo essa a direção que referencia o trabalho na RAIA, bem como a análise desta pesquisa.

A partir do momento em que se retira a família do contexto em que ela vive, ignorando o fato de que ela é também um produto das relações travadas no seio da sociedade capitalista, extingue-se a ideia de direitos e de proteção integral, culpabilizando a família, retirando do Estado sua parcela de responsabilidade em oferecer condições para que tal família possa educar os filhos e formá-los para a cidadania.

A pesquisa também possibilitou observar que diversos profissionais demonstraram possuir um embasamento teórico comprometido com a proteção integral e com a compreensão dos sujeitos aos quais atendem. Justifica-se tal afirmação através de uma das atas:

Os profissionais discutiram sobre a participação dos pais na vida dos filhos, considerando que muitos trabalham, sobrando pouco tempo para educar os filhos. (2008). [...] Não podemos manter esses discursos fatalistas, se não a gente acaba reforçando essas práticas e a inação. (2012).

Esse tipo de posicionamento é extremamente relevante porque aponta para a potencialidade da Rede em reunir diversos tipos de entendimentos e, por meio da discussão e análise conjunta, construir projetos que anulem posturas conservadoras que tendem a minimizar os direitos. Além disso, falas como essas evidenciam o potencial da família como núcleo afetivo e que pode refletir grandes transformações quando trabalhada na perspectiva da garantia de direitos. É importante compreender que a família possui sua rede de proteção, constituída por amigos, parentes, vizinhos, entre outros membros, formando uma teia que deve ser reconhecida, compreendida e respeitada pelas políticas públicas.

Dentre as políticas públicas, a educação é uma das que possibilita a constituição de suporte para o enfrentamento das situações conflituosas que fazem parte do cotidiano. A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores, e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (MAHONEY, 2002). Ela é uma instituição social com metas determinadas, que reelabora os conhecimentos socialmente produzidos e promove a aprendizagem.

Para ser suporte ao enfrentamento dos conflitos cotidianos, na organização dos processos de aprendizagem, “[...] o uso de estratégias deve ser adaptado às realidades distintas dos alunos e professores, às demandas da comunidade e aos recursos disponíveis, levando em conta as condições e peculiaridades de cada época ou momento histórico.” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 26). Para o planejamento das atividades no âmbito da escola, é importante identificar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais, históricos

e as condições evolutivas que estão presentes nas interações entre os diferentes segmentos. Diante disso, as políticas precisam pensar a construção de novos parâmetros de reflexão sobre a sociedade, no sentido de construir projetos sociais e profissionais comprometidos com a consolidação da cidadania.

No livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire aponta os saberes imprescindíveis para que o educador estabeleça uma relação que possibilite a construção do conhecimento com base na realidade vivenciada pelo educando. A discussão aborda, de maneira crítica e enfática, a necessidade latente de que se acredite na mudança a partir do desejo de transformação da realidade em que nos encontramos e, ainda mais, na certeza de que é, sim, possível criar caminhos e alternativas. Para Freire (1996, p. 47),

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. [...] é a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica.

A educação assume a postura política de defesa de uma sociedade justa e livre a partir da busca pela autonomia dos sujeitos que, conscientes de seu poder político, tenham condições de analisar vivências e, por meio delas, construir um conhecimento que contribuirá com sua formação.

Percebe-se que as práticas educativas escolares têm, sobretudo, um cunho social, tornando-se indispensáveis para a formação global do sujeito, permitindo seu desenvolvimento e inserção como cidadão e protagonista da história e da sociedade. A educação é um processo em que o sujeito é reconhecido no plano das relações sociais e das experiências em que está inserido, ou seja, integra à condição de ser biológico o reconhecimento de ser cultural.

Assim, a educação acontece na totalidade das situações vividas no cotidiano; entretanto, apesar de a escola desenvolver aspectos inerentes à socialização do sujeito, e de ser responsável pela construção e propagação do conhecimento, é também permeada por conflitos, problemas e diferenças, que ocasionam

mudanças comportamentais e, muitas vezes, acabam gerando, como umas das consequências, a violência, que integra as relações sociais. Essas violências são também resultado do conjunto de decisões tomadas pela sociedade e precisam ser analisadas a partir de um olhar abrangente que compreenda o sujeito sócio-histórico implicado nesses processos. Ocorre, porém, que, muitas vezes, deixa-se de perceber fatores constituintes da sociedade e passa-se a culpabilizar os sujeitos pelas situações de vulnerabilidade em que se encontram. Via de regra, essas posturas tendem a criar “bodes expiatórios” aos quais atribui-se a culpa pelas violências e pelas frágeis relações de sociabilidade.

A partir dessa realidade, a escola tem sido chamada a contribuir para (re) pensar e encontrar razões suficientes para orientar os estudantes a optarem pela não violência, o que se constitui em desafio, pois não existem fórmulas mágicas para ensinar a não violência em um mundo que reafirma o comportamento agressivo e a disputa acirrada como estratégias de sobrevivência. Parece que as escolas ainda estão imobilizadas diante das mudanças que ocorrem na sociedade, e ainda trazem consigo a perspectiva de exclusão social, dificultando que estudantes se identifiquem com ela como instituição importante no processo de socialização, o que pode diminuir ainda mais o desejo de frequentá-la e facilitar a aproximação e o aprendizado de ações violentas.

O fato de ser a escola uma instituição frequentemente alheia ao que ocorre no meio social em que está inserida provoca um certo distanciamento entre ela e o próprio meio, o que a torna um “objeto” estranho para este meio e alvo fácil de ações predatórias, além de ser um espaço predileto de circulação de produtos legalmente proibidos, como as drogas. (PINO, 2007, p. 781).

Na pesquisa realizada, foi possível identificar que a educação, assim como as demais políticas, passa por um processo de fragilização em relação ao suporte teórico e ao cunho transformador ao qual, historicamente, se propôs. Isto não significa dizer que os profissionais que nela atuam não estão comprometidos com a melhoria da sociedade e a formação dos estudantes. Significa, sim, que a instituição escolar não tem conseguido acompanhar as transformações pelas quais o mundo contemporâneo tem pautado suas relações, cada vez mais complexas e desafiadoras.

Os baixos investimentos, a falta de estrutura física e pessoal, a falta de reconhecimento e valorização dos profissionais são alguns dos fatores que aparecem nas falas recorrentes das reuniões. Esses fatores influenciam diretamente na forma segundo a qual os representantes da educação na RAlA pautam discussões e reforçam, muitas vezes, posicionamentos conservadores e alheios à ideia de proteção integral. Para exemplificar esta discussão, é importante observar alguns registros das atas pesquisadas:

[...] os dois [adolescentes] deveriam frequentar o programa Acelera, porém não aderem. O pai faz uso de bebidas alcoólicas e a mãe [...] não se compromete em acompanhar os filhos nos atendimentos. (2010).

[...] enfatizou que muitas vezes este aluno perturba uma turma inteira e que na escola não se consegue trabalhar com este aluno que levanta o tempo todo, já foi para outras instâncias e retorna para a escola mais fortalecido, onde ninguém consegue educá-lo. (2011).

A APP da escola questiona a questão da proteção exclusivamente de E., como fica o direito dos outros alunos da escola? Afirma que é necessário tirá-lo da escola [...] que não quer o menino, que não quer mais essa responsabilidade, que estão cansados, que ele já passou por três escolas, que estão correndo risco de vida. (2012).

[...] Todos concordam que há falta de interesse por parte dos alunos. [...] (2012).

Esses dados demonstram que o cenário social atual favorece que, também na escola, os adolescentes sejam vistos como aqueles que potencialmente poderão “desestruturar” o ambiente escolar, já frágil em sua precária organização. É necessário considerar que, hoje, as dificuldades da escola residem principalmente na questão do modo de lidar com a adolescência (TEIXEIRA, 2008).

Nas reuniões observadas, foi possível constatar que a maioria das discussões iniciadas pelos profissionais consistia em elementos repetitivos e desgastantes, baseados na necessidade de eximir-se da responsabilidade pelo fracasso escolar de jovens, atribuindo a culpa a outros setores, serviços ou, na maioria dos casos, à família e à própria criança e/ou adolescente.

Apesar das muitas discussões, visualizavam-se poucos movimentos efetivos por parte do sistema educacional público na busca de respostas para eventos de violação de direitos como as violências, evasão e fracasso escolar. A dificuldade de permanência na escola revela, num sentido mais amplo, o desinteresse do estudante por aquilo que a escola quer ensinar. Entretanto, os gestores, muitas vezes, não compreendem esse processo em uma perspectiva macro – o que tem relação com a forma como a educação está estruturada – e passam a considerar a evasão e a indisciplina como características do “adolescente difícil”, visão que se revela a partir do momento em que “[...] não ouvem, não problematizam – não se percebem implicados – o que eles falam, cantam, gritam, picham” (TEIXEIRA, 2008 apud VEDANA, 2013, p. 36).

É relevante perceber que diversos profissionais representantes da educação abordaram temas importantes a partir de um viés comprometido com a doutrina da proteção integral, como nos registros encontrados em ata de reunião realizada em 2011, na qual um dos representantes

[...] questionou a realidade individual de crianças e adolescentes que se ausentam das escolas, seja por dificuldades cognitivas ou outras, que mascaram isso fazendo bagunça ou perturbando. Que precisamos encontrar alternativas de entender melhor o que é esta forma insistente que está ali e acredita que isto está exigindo outros recursos para trabalhar com familiares através de olhares sistêmicos e relacionais. (2011).

Em outra ata, encontra-se registrado:

Com relação aos adolescentes que cometem ato infracional, a escola também não é vista como algo atrativo. Nestes casos, é preciso considerar o ato cometido, as possibilidades de reinserção destes adolescentes, as famílias como um apoio, os tipos de vínculos que são oferecidos e construídos por estes adolescentes, além de pensar a escola como uma medida sócio-educativa. Porém, antes disso, faz-se necessário pensar sobre o que está sendo oferecido e que tipo de equipamento possuímos para atender tais demandas. (2009).

É imprescindível compreender a diversidade de saberes, posturas e visões de mundo que impregnam o trabalho no serviço público e, a partir disso, buscar mecanismos para entender posicionamentos que ora exaltam a garantia de direitos, ora extinguem a ideia de proteção integral por meio de concepções conservadoras e que muito se aproximam da doutrina da situação irregular. É de extrema importância pensar na formação dos profissionais das diferentes áreas, sendo urgente a revisão de conteúdos e de práticas que possam apontar para trabalhos mais conscientes do papel de transformação social que possuem.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, à medida que enumeraram direitos, estabelecendo princípios e diretrizes da política de atendimento a crianças e adolescentes, instalaram um sistema responsável por efetivar a aplicação da Doutrina da Proteção Integral. O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) tem a função de realizar de forma plena a promoção, a defesa e a garantia dos direitos de todas as crianças e adolescentes brasileiros, ampliando para a comunidade o compromisso de participar de discussões, planejamento e controle social das políticas públicas por meio da participação nos conselhos municipais responsáveis por estas. Neste contexto, vale salientar que o controle social, garantido constitucionalmente, é um dos protagonistas da ação intersetorial e em rede, a ser considerado e fortalecido.

No Sistema de Garantia de Direitos, existem subsistemas nos quais estão listadas diretrizes e princípios que regem as políticas sociais básicas de proteção especial e de justiça voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes. Esta ação permite a articulação de conhecimentos e experiências entre os setores para o enfrentamento e a busca de soluções às fragilidades que se apresentam, introduzindo estratégias de planejamento e avaliação participativas e integradas, realizando o compartilhamento de informações e a permeabilização para o controle social.

Uma das maiores fragilidades identificadas nas políticas públicas é o fato de que os profissionais permanecem realizando trabalhos desarticulados. Numa das atas, uma profissional argumenta:

[...] ainda há um distanciamento [...]. A gente ainda está nas caixinhas: “eu sou proteção básica”, “eu sou judiciário”, “eu sou delegacia”, “eu sou proteção especial”. Penso que precisamos estreitar esses laços. No sentido de que a gente teria que saber: que famílias são essas? Elas foram visualizadas como famílias de risco, em que havia conflitos que precisavam ser trabalhados? Porque, depois que a família já está vulnerabilizada, há todo outro contexto. Visualizo que faltam ainda muitas questões de prevenção. Dialogar com políticas de educação, saúde, segurança e pensar.

Essa divisão em “caixinhas”, como aponta a profissional, não existe por acaso; ela possui raízes profundas desde a Idade Moderna, com o estabelecimento de “disciplinas” isoladas e a busca compulsória pelas especializações. A divisão do conhecimento definida por fronteiras muito bem delimitadas entre as diversas disciplinas nada mais é do que uma forma de poder. Uma disciplina tenta cotidianamente provar que é detentora de mais conhecimento que a outra e que, devido a isso, possui mais poder científico. Esse contexto produz dicotomias, afasta e pode ser identificado facilmente por palavras como “separação”, “ordem”, “hierarquia”, o que torna impossível pensar em atuação interdisciplinar e/ou intersetorial. Reafirma-se, assim, a lógica capitalista, também impregnada na construção do conhecimento e que reforça a busca exacerbada por poder e lucro, contribuindo para a criação de sujeitos extremamente individualistas, que cotidianamente tentam se impor perante os demais.

A intersetorialidade, além de possibilitar diálogos na formulação, implementação e avaliação de ações, deve considerar estratégias para atender determinado público garantindo a ele o acesso aos bens e serviços públicos. Trata-se, portanto, da articulação de profissionais e instituições em torno de questões que mobilizam a sociedade e que programam e realizam ações integradas e articuladas, bem como avaliam conjuntamente os resultados e reorientam sua ação.

A pesquisa indicou que, mesmo com o importante trabalho desenvolvido pela RAIA desde o ano de 2006, ainda restam inúmeras fragilidades relativas à consolidação de um trabalho em rede e intersetorial realmente pautado na articulação de todos os atores envolvidos com o atendimento à infância e adolescência em Chapecó. Um importante dado que pôde ser percebido por meio da participação nas reuniões e da análise das atas foi a não participação, na RAIA, de profissionais

das políticas de esporte e lazer, cultura, habitação e segurança pública, bem como a frágil participação do Conselho Tutelar e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. As reuniões e ações da RAIA contam com a participação quase que exclusiva de profissionais das políticas de educação, saúde e assistência social. É importante reconhecer que não há engajamento da gestão dessas políticas, de modo mais geral, com a organização e articulação da Rede, ficando a cargo dos profissionais o envolvimento, a partir da percepção e compromisso individual.

A participação dos gestores, bem como de representantes de outras políticas, é de extrema importância para o encaminhamento de ações efetivas que visem apresentar respostas às demandas reais da infância e adolescência no município. Em uma das reuniões realizadas no ano de 2010, discutiu-se que: “[...] *muitas situações se perdem, principalmente quando os adolescentes [...] não têm um lugar definido para morar*”.

Diante da não participação de profissionais vinculados à política de habitação, situações como essas acabam no vazio, sem encaminhamentos ou propostas de ação.

Outra dificuldade é a falta de compreensão acerca do trabalho em rede, e da necessidade de atuação conjunta, não apenas no que diz respeito aos encaminhamentos mas em todo o trabalho, considerando os sujeitos em sua totalidade, identificando o que cada política pública tem de responsabilidade e possibilidade.

O caminho da RAIA, até aqui, apresenta inúmeras potencialidades e foi responsável por diversas transformações na lógica do atendimento do Sistema de Garantia de Direitos de crianças e adolescentes em Chapecó. No entanto, muitos avanços ainda são necessários para efetivar um trabalho que supere a situação de violação de direitos e consolide a proteção integral no município.

Algumas considerações

A pesquisa desenvolvida apontou para a importância de compreender as violências como fenômeno construído socialmente, plural e que necessita de um olhar mais amplo para ser compreendido e enfrentado. Após 25 anos da aprovação do ECA, ainda percebe-se que muitos resquícios do antigo Código de Menores e da doutrina da situação irregular permanecem intrínsecos ao atendimento que muitos profissionais realizam, ignorando o conceito de “proteção integral”.

Uma das possibilidades de repensar as práticas conservadoras e fragmentadas, que acabam por não apresentar respostas às demandas cada vez mais complexas, reside no trabalho intersetorial e na metodologia do trabalho em rede – em Chapecó, materializado por meio da RAIA, que permite observar o indivíduo em sua integralidade e, dessa forma, propor estratégias que o atendam em todas as necessidades e expectativas.

A pesquisa de campo demonstrou que há diferentes percepções teóricas entre os profissionais que compõem a rede de atendimento em Chapecó. Por meio dos dados obtidos, foi possível perceber que ainda é muito forte a ideia de culpabilização dos sujeitos pelas fragilidades que vivem, além da responsabilização da família pelo “fracasso social” de crianças e adolescentes. Aliada a esse posicionamento está a análise da realidade descolada do contexto mais amplo no qual as pessoas estão inseridas, bem como suas histórias de vida e relações; contudo, existem muitos profissionais que demonstram postura extremamente afinada com a Doutrina da Proteção Integral, defendendo de forma contundente a garantia de direitos de crianças e adolescentes, entendendo as políticas públicas como mecanismos e dispositivos de acesso a esses direitos.

Outra informação importante apontada pela pesquisa é acerca do ainda frágil conhecimento de muitos profissionais sobre o significado do trabalho em rede e sobre como ele se materializa no trabalho cotidiano das políticas públicas. Muitas vezes, o entendimento se limita ao encaminhamento, sem que haja um diálogo real acerca das situações e das necessidades no curto e no longo prazo. Assim, é importante que a Rede invista na capacitação e formação, contribuindo para o aprofundamento de diálogos e a ampliação de percepções por parte dos diversos profissionais que a integram.

REFERÊNCIAS

BIASI, Ana Soraia Haddad Biasi. **Serviço social, educação popular e relações de gênero**: um diálogo entre os três saberes na busca da emancipação. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF, 2006.

CANTONE, Alaíde Degani de. **Adolescência e família**– a difícil arte de adolecer. s/d. Disponível em: <<http://www.cepps.com.br/item23619.asp>>. Acesso em: 24 ago. 2014

CASTRO, Ana Luiza de Souza; GUARESCHI, Pedrinho. Da privação da dignidade social a privação da liberdade individual. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 2, p. 200-207, 2008.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007.

ERGAMIM, Volmara; SEABRA, Nuely Fátima (Orientadora). **A temática da família e a formação em serviço social**. 2005. 1 CD-ROM : Monografia (Conclusão do curso de Serviço Social) - Universidade Comunitária Regional de Chapecó, 2005. Disponível em : <<http://www5.unochapeco.edu.br/pergamum/biblioteca/php/imagens/000085/00008583.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

FALEIROS, V. P. **Estratégias em Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para à reflexão sobre as questões educacionais. In: PLACCO, V. S. (Org.). **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MISSE, M. **Malandros, marginais e vagabundos & A acumulação social da violência no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), Rio de Janeiro, 1999.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 763-785, out. 2007.

ROCHA, Andréa Pires. **Violência urbana: crime organizado e exploração da força de trabalho de adolescentes**. s/d Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/andreapiresrocha.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Uma relação delicada: a escola e o adolescente**. 2008. Disponível em: <<http://www.promeninino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/88cc0cd9-2ae1-42a2-bc8f-31b2f9f1f6d9/Default.aspx>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

VEDANA, Patrícia; AMORIM, Deborah Cristina. **As relações capitalistas na prática do ato infracional e na implementação de medidas socioeducativas no município de Chapecó (SC)**. 2013. 1 CD-ROM Monografia (conclusão do curso de serviço social) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2013.

CAPÍTULO 6

Violência simbólica no controle da produção escrita – ENEM

Liana Cristina Giachini
Mary Neiva Surdi da Luz

O silêncio é um espião.

(Mario Quintana)

O mundo do trabalho evoluiu de forma intensa, e a educação passou por diversas reformas no intuito de acompanhar as exigências sociais e econômicas. Nesse sentido, no ano de 1998, o Ministério da Educação do Brasil criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visando à avaliação da qualidade da educação brasileira. Mais tarde, no ano de 2009, o exame foi reelaborado, objetivando a democratização do acesso às universidades e a reformulação dos currículos do Ensino Médio. Além das provas objetivas, é realizada uma avaliação de redação que consiste na construção de um texto dissertativo-argumentativo. Segundo o guia disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2012, os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências”¹⁶ desenvolvidas pelo aluno durante os anos de escolaridade.

O objeto de análise deste texto é o discurso do documento oficial “A redação no ENEM 2012: guia do participante” (BRASIL, 2012), disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura aos participantes da prova, no site ofi-

¹⁶ “Competências são as modalidades estruturais da inteligência ou, melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (BRASIL, 2002, p. 11).

cial do MEC, a partir de abril de 2012, no que tange à avaliação da redação do ENEM, observado à luz da Análise de Discurso de orientação francesa, mais precisamente nas ideias de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Temos como objetivo analisar o silenciamento de formações discursivas nas competências avaliadas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio, focando especificamente a quinta competência, em que pretendemos compreender os efeitos de sentido produzidos pelo conceito de “autoria”, que emergem no intradiscurso como materialidade linguística. Devido às condições de produção, o documento serve, ainda, como parâmetro/orientação metodológica para professores de Ensino Médio, que passam a repensar o seu fazer pedagógico em razão da importância excessiva atribuída ao gênero textual dissertativo. Neste texto, refletimos sobre o conceito de “autoria” e voltamos o olhar para a elaboração da quinta competência, mobilizando as noções de “formação discursiva” (FD) e “silenciamento” para compreender como o controle do que pode e deve ser dito funciona como uma violência simbólica de controle de/na autoria do sujeito-aluno.

Ainda que a epígrafe tenha emergido em um momento de devaneio e indagação em relação às formas de silenciamento às quais o sujeito do discurso se submete nas várias posições-sujeito que ocupa em diferentes situações discursivas, a escolha do objeto aqui estudado não se deu por acaso. Os anos de trabalho com o ensino de produção textual em diversos níveis de ensino possibilitaram o convívio com o processo de constituição do sujeito-autor e motivaram a curiosidade por compreender como se dá esse processo em que alguns sentidos passam por uma política de silenciamento que os (res) significa, mas não os cala.

O autor na perspectiva discursiva

Para Foucault (1996), o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações. Segundo ele, o princípio da autoria faz parte dos processos internos de controle e delimitação do discurso, disciplinando o acontecimento e o acaso deste. Orlandi (2007a, p. 69) afirma que a AD¹⁷ amplia esse conceito, uma vez que estende essa noção para o uso corrente. Nas palavras da autora, “a fun-

¹⁷ Análise do discurso franco-brasileiro.

ção-autor se realiza toda a vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”.

Orlandi (1988) pontua que o sujeito ocupa diferentes posições no interior do mesmo texto, pois se representa de maneiras bem diversas num mesmo espaço textual. A essas representações diversas, a autora chama de “dispersão”, considerando a heterogeneidade como característica do universo discursivo. Nesse sentido, o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz, e os diferentes modos pelos quais se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que, por sua vez, indicam diferentes funções enunciativo-discursivas: locutor (eu representado no discurso), enunciador (perspectivas que esse eu constrói) e autor (função que o eu assume como produtor da linguagem).

É possível encontrar o conceito de “autoria” à deriva em vários campos do saber e situações discursivas, utilizado como forma de legitimar e conferir credibilidade ao discurso científico; ou em fervorosas discussões acerca das políticas de autoria, retomadas de forma categórica em função do atual contexto sócio-histórico em que se constituem novas formas de divulgação dos produtos culturais. Na perspectiva da Análise de Discurso de orientação pecheutiana, a definição de “autoria” está intimamente relacionada às questões ideológicas, uma vez que o sujeito é interpelado pela ideologia. Para formular o conceito de “autor”, Orlandi (1988) parte do conceito de “forma-sujeito” trazido por Pêcheux ao afirmar que a relação com a linguagem, da forma-sujeito característica de nossas formações sociais, é constituída da ilusão (ideológica) de que o sujeito é fonte do que diz, quando, na verdade, ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas¹⁸ determinadas.

A forma-sujeito constitui um sujeito idealizado, considerado padrão dentro de determinada formação ideológica. Corresponde, portanto, à forma de existência histórica de qualquer indivíduo. Essa forma de assujeitamento é o meio pelo qual se dá a manutenção e a reprodução dos modos de produção dos aparelhos ideológicos de estado (AIE), caracterizados por Althusser (1970) como responsáveis pela reprodução do modo de produção do capital, compondo a superestrutura ideológica que assegura essa reprodução. Tal forma-sujeito pode ser relacionada ao sujeito jurídico, dotado ao mesmo tempo de autonomia e de responsabilidade.

¹⁸ Trataremos dessa noção na próxima parte.

De acordo com Orlandi (1988), a partir dessa noção de “forma-sujeito”, assumimos diferentes posições-sujeito. Conforme a autora, nas distintas posições discursivas, há modos de apagamento do sujeito, e é na posição autor que mais ocorre esse apagamento, porque é nessa instância que mais se exerce a injunção de um modo de dizer padronizado e institucionalizado, no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que ele diz.

Devido à ilusão de ser origem de seu discurso, o sujeito se sente responsabilizado por aquilo que diz e está sujeito ao controle social. Essa responsabilidade está relacionada à forma sujeito, por meio da qual se constitui a imagem que se espera do autor. Assumir-se como autor implica assumir a responsabilidade agregada à posição, isso porque exige uma tomada de posição em relação à exterioridade, às práticas sociais e aos discursos socialmente aceitos. Assim, apesar de um texto poder apresentar diversos enunciadores, ele precisa apresentar uma unidade que permita a produção de sentidos, ainda que heterogêneos, e tal responsabilidade é cobrada do autor.

Apoiando-se no conceito de “função-autor”, trazido por Foucault, Agamben (2007, p. 86), em seu texto *Profanações*, aponta como características da função-autor de nosso tempo

[...] um regime particular de apropriação, que ratifica o direito do autor, e, ao mesmo tempo, a possibilidade de perseguir e de punir o autor de um texto; a possibilidade de distinguir e selecionar os discursos, separando-os em textos literários e textos científicos, a que correspondem modos diversos da própria função; a possibilidade de autenticar os textos, constituindo em cânone ou, pelo contrário, a possibilidade de decretar seu caráter apócrifo; a dispersão da função transdiscursiva que constitui o autor, para além dos limites da sua obra, num instaurador de discursividade.

Conforme Orlandi (2012), para que se coloque como autor, o sujeito precisa estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo que se remete à interioridade. O autor é, portanto, o sujeito que domina os mecanismos discursivos e, pela linguagem, representa esse papel na ordem social em que está inserido.

As noções de “formação discursiva”, “silenciamento” e “violência simbólica”

Na perspectiva teórica que assumimos, consideramos o vínculo sujeito, história e ideologia como constitutivo, de modo que “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1997, p. 161). Ao pensar na noção de “forma-sujeito”, Pêcheux (1997) parte da ideia de que é no processo de interpelação-identificação do indivíduo com uma determinada formação discursiva que se produz o sujeito. O sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva (doravante FD) que o constitui e passa, então, a ocupar um lugar de sujeito do discurso, não mais o lugar de sujeito empírico. Tal identificação é possível porque os elementos do interdiscurso (o já-lá, a memória discursiva), ao serem retomados pelo sujeito do discurso, acabam por determiná-lo. Tem-se um sujeito que é historicamente dado, historicamente projetado.

Nas palavras de Orlandi (2012), em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar de um lugar empírico para uma posição discursiva, e são essas posições que significam *o* e *no* discurso, em relação ao contexto sócio-histórico e à memória. Ao falar, o sujeito o faz a partir de sua inscrição em uma dada formação discursiva, que determina o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura. Nesse sentido,

[...] chamaremos, então, de formações discursivas aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 1997, p. 160, grifos do autor).

A noção de FD desenvolvida por Pêcheux (1997) corresponde a um domínio do saber constituído por enunciados discursivos que representam um modo de o sujeito relacionar-se com a ideologia. Nas suas reflexões, Fuchs e Pêcheux definem que

[...] as formações ideológicas comportam necessariamente, como um dos seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura. (1990, p. 166).

As formações ideológicas (doravante FI), conforme Fuchs e Pêcheux (1990), compreendem o conjunto complexo de atitudes e de representações, nem individuais nem universais, que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras. A FI é um elemento suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica, característica de uma formação social.

Pêcheux (1997) afirma, também, que o funcionamento da ideologia em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeito, acontece por meio do complexo das formações ideológicas e dá a cada sujeito a sua realidade, como sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas. Ainda,

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 1997, p. 163, grifos nossos).

Para constituir-se como sujeito do seu dizer, o sujeito submete-se à língua e, num movimento de interpelação ideológica, filia-se ou, melhor, faz uma tomada de posição que marca sua identificação, sua contrariedade ou sua recusa a diferentes domínios do saber enquanto silencia outros.

Anoção de “silêncio” aqui abordada não pode ser utilizada como sinônimo de “quietude”, visto que o silêncio significa, e o não dizer determinados dizeres também produz sentidos. Para Orlandi (2007b), compreender o silêncio não é traduzi-lo em palavras, mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Em seus estudos, a autora estabelece distinção entre os tipos de silêncio: o silêncio fundante, o constitutivo e a política do silêncio – silenciamento.

O silêncio fundador, ou fundante, é tido como o princípio de toda significação; o silêncio constitutivo diz respeito à ordem da produção de sentido e da linguagem; e o silêncio local refere-se à interdição do dizer, por exemplo, a censura e a repressão. O silêncio faz parte da produção de sentidos, sendo constitutivo da linguagem. Compreende-se que as formas do silêncio trabalham com os limites das formações discursivas, determinando, assim, os parâmetros do que se pode dizer, visto que é preciso não dizer para poder dizer. A partir da noção de “formação discursiva”, o silêncio irá trabalhar com o jogo das contradições produzidas pelos diversos sentidos e da identificação do sujeito.

A censura é a forma do silêncio do interdito – do que é proibido, do que se pode ou não dizer. Ela (a censura) deve ser considerada em sua materialidade linguística e histórica, isto é, discursivamente. Dessa forma, não podemos analisá-la como um fato circunscrito à consciência daquele que fala, mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação. “[...] Estabelece-se, assim, um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala” (ORLANDI, 2007b, p.76-77). Em nossa leitura, esse gesto se constitui em uma violência simbólica.

A noção de “violência simbólica” foi elaborada pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2010), que a define como uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada e se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social, seguindo critérios e padrões do discurso dominante.

Para Bourdieu e Passeron, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica como imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Segundo os autores, “A ação pedagógica inicial deriva seu principal recurso, sobretudo quando tenciona desenvolver a sensibilidade a uma forma particular de capital simbólico, dessa relação originária de dependência simbólica.” (2001, p. 202). Nesse sentido, compreendemos os Guias do Participante ENEM 2012 e 2013 em sua ampla relação com a noção de “violência simbólica” trazida pelos autores citados e, na sequência, passamos a apresentar a materialidade discursiva que tomamos como *corpus*, compreendendo que a escolha do *corpus* da análise já compreende, por si, uma parte da análise.

Constituição do *corpus*

Para Orlandi (2012), a constituição do *corpus*¹⁹ e a análise estão intimamente ligadas, e a melhor maneira de atender à questão constitutiva do *corpus* é recortar sequências discursivas que obedeçam a critérios decorrentes dos princípios teóricos da Análise do Discurso, em consonância com os objetivos de análise. Neste estudo, optou-se pela constituição de um *corpus* documental, composto pelo documento “A redação no ENEM 2012: guia do participante”, disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura aos participantes da prova, no site oficial do MEC, a partir de abril de 2012, em que serão observadas as competências avaliadas na redação:

Imagem 1: Competências avaliadas no ENEM 2012

Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: A redação no ENEM 2012: guia do participante.

Tendo em vista o objetivo da análise, foram selecionadas sequências discursivas que estivessem relacionadas ao conceito de “autoria”, especificamente à quinta competência definida como critério de avaliação e às orientações a ela relacionadas. Assim, selecionamos três SDs que serão objeto de investigação, levando em conta as marcas linguísticas encontradas:

¹⁹ *Corpus*, para a Análise do Discurso, é o conjunto de documentos analisados para que sejam recortadas as sequências discursivas.

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

[...] a proposta deve manter um vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e manter coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida. (BRASIL, 2012, p. 25, grifo nosso).

A redação que apresentasse proposta de intervenção que desrespeitasse os direitos humanos receberia nota 0 (zero).

A exterioridade na produção dos sentidos

Orlandi (2012) nos diz que as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, afirmando que a memória também faz parte do discurso, acionando as condições de produção. Nesse sentido, é importante analisar em que contexto o documento que constitui nosso *corpus* de análise foi concebido.

Conforme o documento produzido pelo MEC “Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica” (BRASIL, 2005), o objetivo do ENEM é medir e qualificar as estruturas responsáveis pelas interações sociais que permeiam todas as esferas da vida pessoal, mobilizando continuamente a reflexão sobre valores, atitudes e conhecimentos que balizam a vida em sociedade. “O ENEM focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola.” (BRASIL, 2005, p. 8).

Por se constituir como forma de acesso a diversas universidades, especialmente instituições federais de ensino superior, a pressão em relação a professores e alunos foi intensificada e o gênero textual dissertativo se afirmou como prática recorrente nas escolas, alavancando a criação de oficinas de redação e cursos preparatórios para a redação do ENEM.

Disponibilizado em meio digital no mês de abril de 2012, num momento em que as provas do ENEM recebiam severas críticas em relação à sua confiabilidade, depois do vazamento de provas e de questionamentos acerca da subjetividade da correção das redações, o texto analisado emerge como uma tentativa de legitimar o exame, buscando produzir um sentido de credibilidade.

A interdição do autor

A última competência (SD R²⁰) – “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” – é apresentada como um fechamento para a dissertação produzida pelo aluno, remetendo à unidade do texto, constituído de início, meio e fim ou, na reformulação de Orlandi (2007a), início, meio, não contradição e fim. Optamos, aqui, por utilizá-la como “sequência discursiva de referência”, uma vez que as demais sequências analisadas são formuladas sempre em relação a esta e, de acordo com Serrani (1997), esta é a sequência a partir da qual os outros elementos do *corpus* serão organizados.

SD R: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

SD²¹ 1: a proposta deve manter um vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e manter coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor; das possíveis soluções para a questão discutida. (BRASIL, 2012, p. 25, grifo nosso).

SD 2: A redação que apresentasse proposta de intervenção que desrespeitasse os direitos humanos receberia nota 0 (zero).

Fernandez (2001, p. 90), refletindo sobre as questões relacionadas à autoria, define-a como “[...] o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção. [...] Um sujeito que não se reconheça autor tampouco poderá manter sua autoria.”

Ao analisar a SDR e as sequências discursivas a ela relacionadas, percebe-se que o equívoco emerge na constituição da competência, pois, ao mesmo tempo que incentiva a assunção da posição-autor – marcada em SD 1 –, o documento representa uma tentativa de controlar os sentidos. O participante é desafiado a apresentar uma solução para o problema abordado na proposta, constituindo-se como autor, mas deve construir seus argumentos pautados numa política de

²⁰ Sequência discursiva de referência.

²¹ Sequência discursiva.

respeito aos direitos humanos. Constitui-se, assim, uma violência simbólica de controle de/na autoria do sujeito-aluno.

É importante ressaltar que não se pretende criticar, aqui, a ênfase dada pelo discurso oficial aos direitos humanos como prática social, mas questionar os efeitos de silenciamento por ele produzidos. A tentativa de controlar/silenciar os sentidos dos textos produzidos pelos participantes irrompe também na página 30 do documento, relacionada à avaliação:

SD 2: A redação que apresentasse proposta de intervenção que desrespeitasse os direitos humanos receberia nota 0 (zero).

Neste caso, um texto cujo autor expuser seu ponto de vista e apresentar proposta de intervenção, conforme orientado, mas que – marcado por outras formações discursivas e ideológicas – produzir um sentido diferente do pretendido pelo discurso oficial receberá como punição a nota zero na quinta competência. O discurso oficial se manifesta, assim, “como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo” (BOURDIEU, 2010, p. 14).

Pode-se perceber, na forma como o discurso estudado significa aquilo a que Pêcheux chama de um “sujeito porta-voz”, que, neste caso, fala em nome do Estado e, ao mesmo tempo que constrói laços de interação – quando estabelece laços de identificação com o leitor –, posiciona-se como censor.

[...] o efeito que ele exerce falando “em nome de...” é antes de tudo um efeito visual, que determina esta conversão do olhar pela qual o invisível do acontecimento se deixa enfim ser visto: o porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar. Dupla visibilidade (ele fala diante dos seus e parlamenta com o adversário) que o coloca em posição de negociador potencial, no centro visível de um “nós” em formação e também em contato imediato com o adversário exterior. (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

Nesse sentido, numa dada formação discursiva, quando certas coisas são ditas de uma forma, enquanto são abandonadas todas as outras formas de dizer, apagam-se as possibilidades de outros sentidos possíveis e indesejáveis e, assim,

os silenciamentos se constituem como espaço de significação. Orlandi (2007b) nos traz o conceito de “silêncio local”, como parte mais visível da política do silêncio: a interdição do dizer. O candidato/estudante tem, portanto, tomada sua liberdade de expressão e, nesse efeito de silenciamento, viola-se o direito do estudante/candidato como cidadão, calando-lhe a voz, arrancando-lhe as palavras.

Por mais exagerado que possa parecer o uso da palavra “censura”, especialmente quando nos referimos ao atual contexto democrático brasileiro, época em que foi constituída uma Comissão da Verdade para investigar os crimes cometidos pela ditadura militar, não há como não relacioná-la ao silenciamento produzido pelo documento em questão. Para Orlandi (2007b), a censura é um fato da linguagem que produz efeitos na condição e política pública de fala e silêncio.

A censura funciona, não no nível da produção de seu discurso, mas na forma como ele, sujeito-autor, é interpelado em sujeito pela ideologia, que naturaliza certos dizeres e apaga outros, produzindo um efeito de clareza, evidência e transparência da linguagem. (LIMA; ROMÃO, 2008, p. 15).

Ao delimitar os sentidos “ideais” a serem produzidos nas redações do ENEM, o sujeito é impedido de se filiar a determinadas formações discursivas, o que afeta sua constituição identitária. Assim, a censura “estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito” (ORLANDI, 2007b, p. 77), negando a alteridade e anulando o processo identificatório.

Retomamos a SD 2, na qual destacamos algumas marcas linguísticas que ressoam o conceito de “autoria” relacionado à responsabilidade atribuída à posição sujeito-autor. A escolha do pronome *sua* como determinante do substantivo *visão* reforça o imaginário de que o autor deve prestar contas ao Estado e à sociedade em relação aos sentidos por ele produzidos, visto que é a “sua visão” que está sendo manifestada, fator enfatizado pela escolha de um pronome possessivo. Assim, ao enunciar, o autor tem a ilusão de homogeneidade semântica e intencionalidade na produção de sentidos – e essa ilusão é constitutiva do sujeito, como nos explica Pêcheux (1997), a partir dos esquecimentos 1 e 2 – ao mesmo tempo que é interpelado a assumir a posição sujeito-autor, ideologicamente constituída.

(In) Conclusões

Dada a incompletude da língua, sabemos que o que trazemos aqui não são os únicos sentidos possíveis e que nossa interpretação é uma diante da infinidade de possibilidades. Contudo, ao nos debruçarmos sobre o conceito de “autoria” na avaliação da redação do ENEM, compreendemos que nas SDs analisadas irrompe a contradição constitutiva da língua. Isso porque, ao mesmo tempo que se incentiva a assunção da posição sujeito-autor, são delimitados os dizeres permitidos, numa forma de violência simbólica que cerceia a liberdade de opinião.

A emergência do conceito de “autor” na formulação das orientações relacionadas à quinta competência avaliada (SDR) nos faz pensar sobre a importância da assunção dessa posição (sujeito-autor), tradicionalmente ligada a termos como “autonomia” e “responsabilidade”. Além disso, está discursivizada no documento a ideologia de valorização das minorias e respeito aos direitos humanos, que funciona como reguladora do que pode/ deve ou não ser dito, privando o sujeito da possibilidade de se inscrever em determinadas formações discursivas.

É importante ressaltar que a violência simbólica se dá ainda no processo de aquisição da escrita, quando o aluno é forçado a aprender as regras de uma língua imaginária – que, muitas vezes, não é parte de sua realidade. Com o passar do tempo, as exigências em relação ao ilusório domínio da língua aumentam, pois há o imaginário de que o domínio da norma padrão (modalidade formal da língua escrita ou qualquer uma das diversas nomeações usadas para designar a tentativa de aprisionar a língua em um conjunto de regras) está relacionado às posições ocupadas pelo sujeito.

No *corpus* analisado neste trabalho, compreendemos a presença de um sujeito que é livre para dizer, desde que se submeta à língua imaginária para dizê-lo e, mais ainda, desde que se submeta ao suposto controle de seus dizeres. Controla-se, portanto, o que pode e deve ser dito, além de como pode e deve ser dito nessa formação discursiva.

Assim, entendemos que o discurso oficial se manifesta como censor, que tenta controlar os sentidos produzidos pelos autores/participantes, na ilusão de que o sujeito é origem e controla seu dizer. O documento assume, então, o papel de discurso porta-voz, representando a ideologia do poder, que interpela o

sujeito numa política de silenciamento. Contudo, se pensarmos que o equívoco é constitutivo da língua e que é na falha que o silêncio fala, é nos deslizamentos que encontraremos a resistência e os sentidos que se desestabilizam e se confrontam.

Destarte, compreendemos que, no GP 2012, a quinta competência funciona produzindo um efeito de inunção, na tentativa de manter os participantes sob o controle da regra, dos limites de sentidos possíveis. Mais do que isso, entendemos que, no documento, está em funcionamento a língua de madeira²², uma vez que são impostas as regras para que o texto produzido se enquadre nos padrões estabelecidos, tanto em relação à forma quanto aos sentidos.

Em nossa concepção, essa tentativa de controlar os sentidos traz em si questões histórico-sociais que carregam em sua constituição a ideologia do atual governo, do qual o documento analisado funciona como porta-voz. Ressoa, portanto, uma concepção de língua transparente, na qual se considera que os sentidos podem ser domesticados. Ao ser submetido a essa violência simbólica, ainda que inconscientemente, o sujeito-autor/participante do ENEM se vale da ilusão de controle sobre o que diz para que possa se constituir como autor.

Entretanto, não há como cercear os sentidos. Há algo que sempre escapa, mesmo à rigidez da língua de madeira. Isso porque a língua se constitui nessa contradição, e os sentidos produzidos não podem ser reduzidos ou estagnados, uma vez que há sempre o deslize e a falha que lhes são constitutivos. E, nessa violência, há resistência, seja pelo silêncio, pelo dito e pelo não dito, que também significam.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

²² Para Pêcheux, citado por Courtine (1999), a língua de madeira é autoritária, um sistema fechado, doutrinário, de orientação ideológica ou funcional.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Documento Básico. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE57A3D8A-B535-470E-AD0C-1089028BA212%7D_documento_basico_enem_2002_353.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2014.

_____. _____. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC, 2005.

_____. _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **A redação no ENEM 2012** – guia do participante. Brasília: INEP, 2012.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 15-22.

FERNANDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autoria de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FUCHS, Catherine; PÊCHEUX, Michel[1975]. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LIMA, Carla; ROMÃO, Lucília M. Sentidos da homossexualidade em uma telenovela: confronto de formações discursivas. **Linguagem: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem**, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/ensaios_homossexualidade.php>. Acesso em: 11 jul. 2013.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 2007b.

_____. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007a.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; GERALDI, João Wanderley (Orgs.). **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 7-20, jul./dez. 1990.

_____. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

SERRANI, S. **A linguagem na perspectiva sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. Campinas: Unicamp, 1997.

PARTE III

Violências no espaço escolar

CAPÍTULO 7

A indisciplina como ato de violência nas relações educacionais e a intervenção através da mediação escolar

Edenilza Gobbo

O presente texto tem como objetivo, através de pesquisa bibliográfica, analisar a intervenção através da mediação escolar em casos de atos de indisciplina que se revelam como circunstância de violência nas relações educacionais nos diversos níveis de ensino, procurando estabelecer uma cultura da resolução de conflitos de forma pacífica e consensual.

A abordagem teórica analisou o ato de indisciplina escolar como ato de violência quando ofende a dignidade de um sujeito. Na sequência, contextualizou-se a mediação e a figura do mediador para então analisar a mediação escolar, a fim de demonstrar as vantagens de sua utilização como método de intervenção em circunstâncias de ato de indisciplina que ofende a dignidade dos envolvidos.

A opção pela mediação decorre do fato de ser indicada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como a mais adequada maneira de promoção da cultura da paz. Nesse sentido, a revisão teórica parte da concepção, preconizada por Luis Alberto Warat (1998), de mediação transformadora.

Desde muito recentemente o novo Código de Processo Civil (Lei 13.105/15) tem investido nos métodos consensuais de solução de conflitos (conciliação, mediação e negociação), que utilizam um terceiro facilitador para que as próprias partes cheguem à solução do conflito e à pacificação mais completa. Ora, é preciso inserir tais concepções no âmbito do ensino e da prática dos diversos níveis de ensino.

Nesse sentido, a mediação escolar consiste em método para gerenciar conflitos através do diálogo, que facilitem a convivência escolar além de prevenir situações em torno dos diversos tipos de violência.

A indisciplina escolar como ato de violência: ofensa à dignidade humana

Atos violentos são relatados em diversos momentos da história da humanidade. Sua ocorrência fez nascer movimentos de proteção aos direitos humanos justamente porque a violência reflete em prejuízo à dignidade de qualquer sujeito. Nesse sentido, cita-se como exemplo marcante a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), nascida após a Segunda Guerra Mundial.

O conceito de “violência” pode variar de acordo com o tempo ou lugar onde ocorre, bem como a quem atinge, porém suas consequências são sempre semelhantes, por atingir a dignidade do sujeito violentado. Segundo Chauí (2000, p. 337): “A violência é entendida como uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém.”

A indisciplina escolar pode se revelar como ato de violência, isso porque a escola expressa as normas de conduta que estabelecem limites restritivos por meio do regime da disciplina escolar. É esse conjunto de normas que regula o comportamento do aluno nos vários ambientes escolares, determinando o que é permitido e o que é proibido – por exemplo, normatizando a relação entre professor e aluno. O descumprimento das regras disciplinares pode acarretar a aplicação de uma sanção ao aluno dito indisciplinado. (VIEIRA; VERONESE, 2006).

Portanto, pode-se compreender o ato de indisciplina como aquele praticado pelo aluno que ultrapassa ou desrespeita os limites estabelecidos pela entidade escolar. Garcia (1999, p. 102, apud OLIVEIRA, 2004, p.43) contextualiza a possibilidade de ocorrência da indisciplina no âmbito escolar:

De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar – com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes.

A maioria dos autores faz distinção entre indisciplina e violência na escola. De acordo com Parrat-Dayán (2008, p. 24), “além de superar a ideia de indisciplina exclusivamente como problema de conduta, é importante diferenciar os atos de indisciplina e os atos de violência”. Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Brito e Santos (2009, p. 10722), que citam Estrela (1994, p. 14):

É preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afetam a vida das escolas, provocadas muitas vezes por indivíduos que lhes são alheios. Se a indisciplina escolar pode tocar as fronteiras da delinquência, ela raras vezes é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente.

Assim, sobre o ponto de vista da ciência do Direito, entende-se que de fato não se pode confundir ato de indisciplina, compreendido como a conduta do aluno que desrespeita as regras da convivência e disciplina escolar, com o ato infracional ou crime, condutas tipificadas pela lei que ensejam responsabilização

de adolescentes, no primeiro caso, ou de maiores de dezoito anos, no segundo, segundo regras específicas²³.

Porém, não se pode negar que o ato de indisciplina pode ser ato de violência, sem necessariamente estar ligado ao fato típico previsto como crime ou ato infracional, mas sim pelo simples desrespeito às regras de convivência social e, especialmente, ao outro, quais sejam, colegas, alunos da instituição escolar, professores ou profissionais da escola— quando tais atos atinjam a dignidade de qualquer desses sujeitos.

Ingo Sarlet (2001, p. 60), define “dignidade da pessoa humana” como:

[...] a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Desse modo, este trabalho defende que os atos de indisciplina que importem ofensa física, psicológica ou emocional a qualquer sujeito do contexto escolar tratam-se, inevitavelmente, de um ato de violência mesmo que não se configurem em ato infracional, posto que atingem a dignidade do ofendido.

Diante do exposto, qual a importância de caracterizar o ato de indisciplina como ato de violência?

Na perspectiva do cotidiano escolar, o ato de indisciplina geralmente é tratado apenas com medidas punitivas decorrentes de um regimento interno, como, por exemplo, advertência ou suspensão.

²³ A respeito da distinção entre “ato infracional” e “ato de indisciplina”, sugere-se a seguinte leitura: VIEIRA, Cleverton Elias; VERONESE, Josiane Rose P. **Limites na Educação** – sob a perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

Na maioria das vezes, não se toma nenhuma conduta em relação ao violentado – aquele que foi alvo do ato de indisciplina, teve sua dignidade afetada e certamente continuará a conviver com quem o atingiu, tenha sido este “punido ou não” de acordo com as regras disciplinares. É comum, inclusive, que o ato de violência acabe por se repetir, como forma de represália àquele que o denunciou.

Nesse sentido, vale destacar que o acesso a educação é um direito fundamental e, portanto, não pode ser suprimido. Assim, o ato de indisciplina pode ser restringido ou punido de acordo com as regras da própria escola, porém não poderá ensejar a exclusão do sujeito do processo educacional, fazendo com que os envolvidos no conflito, quais sejam, violentador(es) e violentado(s), continuem a conviver cotidianamente no âmbito escolar.

Assim, a conduta do aluno que desrespeita os horários da escola configura ato de indisciplina, porém neste caso não é um ato de violência enquanto não atinge a dignidade dos envolvidos no processo. Entretanto, quando o aluno desrespeita o colega ou o professor dentro ou fora da sala de aula, porém no contexto escolar, como a ocorrência de *bullying*²⁴, trata-se de ato de indisciplina que também se constitui em ato de violência por ofender outra pessoa.

A punição administrativa, por si só, na concepção da chamada justiça punitivo-retributiva, pode ser insuficiente para resolução da questão, isso porque o sujeito ofendido ficou de fora desse processo. Portanto, não se quer aqui minimizar as consequências ao autor do ato de indisciplina. Ao contrário, defende-se que, além de eventuais medidas punitivas previstas no regimento escolar, devem-se promover sessões de mediação com todos os sujeitos envolvidos no conflito, a fim de minimizar as consequências, bem como permitir a participação daquele que teve sua dignidade afetada por tal conduta, abrindo-se a possibilidade do diálogo.

Nesse sentido, passa-se à revisão teórica sobre a mediação escolar.

²⁴ O termo *bullying* deriva da expressão *bully*, que pode ser traduzida como “1. valentão,-ona; 2. (*bullied*) provocar, intimidar alguém”. Cf. Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês (2009).

A mediação escolar

A mediação surge como uma das formas de resolução de conflitos, juntamente com outras técnicas, como, por exemplo, a conciliação e a arbitragem, não somente para resolução de conflitos em demandas judiciais, mas principalmente para evitar que eles cheguem ao Poder Judiciário.

Para explicitar a concepção da mediação, este estudo pautou-se nos ensinamentos de Luis Alberto Warat²⁵, que defende a existência de uma mediação transformadora, sob a perspectiva de que os conflitos nunca desaparecem, transformam-se; isso porque, geralmente, tentamos intervir sobre o conflito e não sobre o sentimento das pessoas. Por isso, é recomendável, na presença de um conflito pessoal, intervir sobre si mesmo, transformar-se internamente; então, o conflito se dissolverá (se todas as partes comprometidas agirem conforme acordaram) (WARAT, 2001).

Para Dias e Chave Junior (2009, p. 129), “A Mediação constitui, assim, uma experiência terapêutico-pedagógica, em que as partes aprendem a fazer concessões mútuas, a reconhecer diferenças, a compreender seus interesses, desejos e afetos, a fazer opções, tomar decisões e assumir responsabilidades.” Desse modo, as vantagens da mediação são significativas. Tratando-se de um meio de resolução de conflitos não litigioso e baseado no consenso, é propício ao desenvolvimento de soluções criativas, preservando a relação entre as partes em conflito. Nesse processo, desenvolvem-se a cooperação (para resolver um problema comum), o respeito, a identidade e o reconhecimento do outro como pessoa.

Segundo Luis Alberto Warat (1998, p.5), trata-se de

[...] uma forma ecológica de resolução dos conflitos sociais e jurídicos; uma forma na qual o intuito de satisfação do desejo substitui a aplicação coercitiva e terceirizada de uma sanção legal. A mediação é uma forma alternativa (com o outro) de resolução de conflitos jurídicos, sem que exista a preocupação de dividir a justiça ou de ajustar o acordo às disposições do direito positivo.

²⁵ Luis Alberto Warat (1941-2010), doutor em Direito, foi professor em diversas universidades do Brasil e autor de diversos livros sobre mediação.

Sobre a importância da mediação para uma cultura de paz, transcreve-se a opinião de Chrispino (2007, p. 23):

A mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontânea se livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais. A mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social.

Nesse sentido, os mediadores terão papel fundamental, isso porque a função do mediador é ajudar cada pessoa envolvida no conflito para que reflita, fale de si mesma ativando a sua posição diante dos problemas – para que assim todos os envolvidos possam agarrar como uma oportunidade única o roteiro que seguirão para a solução do problema e caminhem pela vida com uma nova perspectiva (WARAT, 2001).

O mediador deve pautar sua conduta de maneira imparcial, independente, competente, discreta e diligente. Exige-se dele conhecimento sobre o processo de mediação e intervenção de maneira a pacificar os conflitantes, a partir de um treinamento específico, acompanhado de um aperfeiçoar-se permanente, para que possa aprender com sua prática e evoluir continuamente em sua auto-observação, em seus questionamentos, atitudes, dificuldades e habilidades. Ao mesmo tempo, ele deve estar aberto a vivenciar a educação continuada em mediação de conflitos, além de seu dever de preservar postura ética inatacável para manter sua própria credibilidade e a do instituto (BRAGA NETO, 2010).

Dias e Chave Junior (2009, p. 141) distinguem o mediador de outras figuras:

O Mediador, assim, não pode ser considerado um juiz, pois não profere nenhuma sentença. Não pode, ainda, ser confundido com o árbitro, vez que não emite parecer-técnico. Por fim, não é sinônimo de conciliador, pois não sugere soluções para nenhum conflito apresentado. O Mediador é um terceiro de fato, o que rompe o paradigma binário de jurisdição estatal, tradicionalmente utilizado.

A mediação no âmbito escolar tem a mesma ideologia, qual seja, a resolução de conflitos pelas próprias partes, e também exige a participação do mediador ou mediadores.

O conceito de “professor mediador” já foi utilizado em outro contexto para caracterizar aquele que trabalha com a mediação pedagógica, significando uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. Entretanto, o objetivo deste texto é a abordagem do mediador escolar como facilitador da resolução de conflitos que ocorrem na instituição de ensino e com seus sujeitos.

Para implementação da mediação escolar, faz-se necessária a organização de uma equipe multidisciplinar de mediadores, devidamente capacitados em mediação de conflitos, sugerindo-se formação nas áreas de psicologia, sociologia, serviço social, pedagogia, direito, entre outras. Sugere-se que os alunos também sejam inseridos na equipe multidisciplinar.

Os mediadores devem prezar por alguns princípios. Nesse sentido, apesar de a mediação atualmente mostrar-se mais presente no sistema de justiça brasileiro, entende-se possível aplicar por analogia, no que couber aos mediadores escolares, os princípios estabelecidos no Código de Ética de Conciliadores e Mediadores Judiciais, criado pelo Conselho Nacional de Justiça:

Art. 1º - São princípios fundamentais que regem a atuação de conciliadores e mediadores judiciais: confidencialidade, decisão informada, competência, imparcialidade, independência e autonomia, respeito à ordem pública e às leis vigentes, empoderamento e validação.

I - Confidencialidade - dever de manter sigilo sobre todas as informações obtidas na sessão, salvo autorização expressa das partes, violação à ordem pública ou às leis vigentes, não podendo ser testemunha do caso, nem atuar como advogado dos envolvidos, em qualquer hipótese;

II - Decisão informada - dever de manter o jurisdicionado plenamente informado quanto aos seus direitos e ao contexto fático no qual está inserido;

III - Competência - dever de possuir qualificação que o habilite à atuação judicial, com capacitação na forma desta Resolução, observada a reciclagem periódica obrigatória para formação continuada;

IV - Imparcialidade - dever de agir com ausência de favoritismo, preferência ou preconceito, assegurando que valores e conceitos pessoais não interfiram no resultado do trabalho, compreendendo a realidade dos envolvidos no conflito e jamais aceitando qualquer espécie de favor ou presente;

V - Independência e autonomia - dever de atuar com liberdade, sem sofrer qualquer pressão interna ou externa, sendo permitido recusar, suspender ou interromper a sessão se ausentes as condições necessárias para seu bom desenvolvimento, tampouco havendo dever de redigir acordo ilegal ou inexecutável;

VI - Respeito à ordem pública e às leis vigentes - dever de velar para que eventual acordo entre os envolvidos não viole a ordem pública, nem contrarie as leis vigentes;

VII - Empoderamento - dever de estimular os interessados a aprenderem a melhor resolverem seus conflitos futuros em função da experiência de justiça vivenciada na autocomposição;

VIII - Validação - dever de estimular os interessados perceberem-se reciprocamente como serem humanos merecedores de atenção e respeito.

A inserção da mediação como forma de intermediação nos conflitos ocorridos no âmbito escolar pode ser considerada uma prática para a autonomia, eis que os interessados colocam em funcionamento, segundo Warat (1998, p.37), a sua “capacidade de administrar as diferenças do desejo e do saber”.

Desse modo, em vez de se preocupar com transgressões e culpados, a mediação se pauta sobre a possibilidade concreta de participação individual e social, democratização do atendimento, acesso a direitos, afirmação de igualdade em espaços de diálogo, valorização das diferenças, através de processos sociopedagógicos que levem em consideração os danos, os responsáveis pela infração e os prejudicados pela infração.

O Brasil já desenvolve experiências de mediação escolar. Em São Paulo, em 2010, foi criado o Sistema de Proteção Escolar, que identifica a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário com vistas à diminuição da violência nas escolas públicas do estado. Destaca-se também o Projeto Escola de Mediadores, organizado pelos Institutos Viva Rio, Mediar e NOOS²⁶.

²⁶ Disponível em: <http://www.cnmmp.gov.br/conteate10/pdfs/tema4_cartilha-mediadores.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

Os resultados certamente são positivos, isso porque a transformação das relações humanas e sociais, fundadas no acolhimento, na consideração, no cuidado, na solidariedade, no afeto, na compaixão, leva ao que Warat chama de experiência de educação conflitológica baseada no resgate do emocional como forma de realização do Direito. Se existe algo que o homem não aprendeu é poder escutar suas próprias emoções, e, se não se dá já o começo dessa aprendizagem, muito pouco será alterado (WARAT, 2004).

Desse modo, a mediação escolar consiste numa proposta para gerenciar conflitos através do diálogo construtivo e da negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência escolar e apresentando-se como uma alternativa democrática para prevenir situações em torno dos diversos tipos de violência.

Portanto, a mediação escolar constituiu-se como uma ferramenta para evitar que situações problemáticas do cotidiano, como os atos de indisciplina, se desenvolvam e atinjam um nível maior de violência; visa gerar uma cultura de paz.

Considerações finais

O presente texto teve como objetivo analisar a intervenção através da mediação escolar em casos de atos de indisciplina que se revelam como circunstância de violência nas relações educacionais. Partiu-se do pressuposto de que o ato de indisciplina que ocorre no âmbito escolar é também ato de violência quando implica desrespeito ao princípio da dignidade humana de qualquer sujeito de direitos (aluno, professor, funcionários).

Tal conceito faz-se imprescindível para que as estratégias até então utilizadas na coibição dos atos de indisciplina ultrapassem a mera aplicação dos regimes internos das instituições escolares, isso porque será necessário envolver nesse processo não somente o indisciplinado/violentador mas também o violentado.

Nesse sentido, surge a intervenção através da mediação no âmbito escolar, aplicada sob a perspectiva da mediação transformadora preconizada por Warat, que se constitui em uma possibilidade de equacionamento do conflito oriunda da elaboração por parte dos próprios envolvidos na pendência. “Quando, digamos,

se resolve um conflito”, segundo Warat (1998, p.10), “[...] é porque os interessados envolvidos puderam reconstruí-lo simbolicamente, conseguiram transformá-lo por tê-lo interpretado na reconstrução.”

Exemplificando: na hipótese em que um aluno desrespeita outro aluno verbalizando algo ofensivo, deve-se designar tantas sessões de mediação quantas forem necessárias a fim de que ambos dialoguem a respeito do feito, e cheguem a uma solução pacifista. Desse modo, os protagonistas do conflito serão os alunos, já que a proposta é evitar que problemas de convivência e respeito entre eles cresçam e tornem-se atos de violência.

Ora, desenvolver uma cultura de mediação na escola implica a formação para a democracia, a educação para a paz e os direitos humanos, a prevenção da violência e a criação de um clima pacífico e saudável que favoreça uma boa convivência escolar.

É certo que a prática da mediação envolve mudanças na conjuntura escolar, no sentido em que buscam modificar as estruturas de resolução de conflitos. No entanto, espera-se que a mediação escolar, em vez de eliminar a autoridade dos métodos empregados pela escola na resolução de conflitos, possa contribuir para a reflexão de como esses métodos são utilizados e acrescentar instrumentos que tornem democrática a tomada de decisões.

Desse modo, a mediação escolar não pretende excluir a responsabilização dos autores de ato de indisciplina, já que não surge como forma alternativa às consequências punitivas do ato em si, mas como forma de prevenir a reincidência, bem como de inserir todos os envolvidos na resolução do conflito (violentador(es) e violentado(s)).

Frisa-se, ainda, que é provável que muitas escolas já possuam, por força do comprometimento de seus dirigentes, práticas mediadoras, independentemente da sua formalização. Entretanto, acredita-se que institucionalizar a mediação escolar trará maior legitimidade para os envolvidos e criará uma cultura de paz e de prevenção a demandas judiciais.

Para concluir, a mediação escolar contribui para a construção de uma cultura de diálogo e respeito entre os alunos, à medida que disponibiliza meios viáveis de realizar a mediação de conflitos como um suplemento da prática pedagógica e institucional, superando as ações punitivas encontradas no contexto escolar, como advertências e expulsões, e realizadas pelo corpo discente.

Isso significa que uma nova atuação, de mediação, pode proporcionar maior interesse e participação dos estudantes para juntos encontrarem alternativas de erradicar ou diminuir o índice de violência.

Ademais, a mediação pode ser incluída nos currículos escolares, passando a ser um dos conteúdos ligados a democracia e direitos humanos, o que, sem sombra de dúvida, repercutirá inclusive na formação humanística dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRAGA NETO, Adolfo. Mediação de conflitos: princípios e norteadores. **Revista da Faculdade de Direito UniRitter**, Porto Alegre, n. 11, p. 29-46, 2010.

BRITO, Clovis da Silva; SANTOS, Lucélia Gonçalves dos. Indisciplina e Violência na Escola. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2053_1476.pdf>. Acesso em: 27 maio 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

DIAS, Maria da Graça dos Santos; CHAVE JUNIOR, Airto Chave. Mediação: uma terceira de caráter político-pedagógico. **Novos Estudos Jurídicos**, v. 14, n.2, Itajaí, 2009.

DICIONÁRIO OXFORD ESCOLAR. Oxford do Brasil, 2009.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Portugal: Porto, 1994.

OLIVEIRA, R. L. G. **As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar**. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

VIEIRA, Cleverton Elias; VERONESE, Josiane Rose P. **Limites na Educação** – Sob a perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

WARAT, Luis Alberto. **Em nome do acordo**. A mediação no Direito. Buenos Aires: Angra Impresiones, 1998.

_____. **O ofício do mediador**. Florianópolis: Habitus, 2001.

_____. **Surfando na pororoca**: o ofício do mediador. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

CAPÍTULO 8

Educação e violência: considerações sobre o cyberbullying no ambiente escolar

Silvana Maia Borges

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nossas vidas e, conseqüentemente, permeiam e interferem nas nossas relações. No ambiente escolar, não é diferente; de modo progressivo, crianças, jovens e adultos se utilizam dessas tecnologias como canais de interação. Porém, sabe-se que especialmente o público infantojuvenil, ainda em formação, nem sempre faz uso adequado das ferramentas à sua disposição.

Neste contexto, algo bastante comum e que sempre fez parte do ambiente escolar é o chamado *bullying* (palavra inglesa que designa “intimidar” ou “amedrontar”). Ele é entendido como práticas de violência que podem ocorrer em diversas situações e ambientes. Sua principal característica é que a agressão (física, moral ou material) é intencional e repetida várias vezes, sem uma motivação específica.

Nas escolas, infelizmente, o *bullying* é bastante comum. Além disso, com o auxílio das tecnologias digitais, outro fenômeno relativo ao *bullying* vem crescendo: o chamado *cyberbullying* ou *bullying* digital. O *cyberbullying* é caracterizado por e-mails ameaçadores, mensagens negativas em redes sociais e sites de relacionamento, torpedos com fotos e textos constrangedores para a vítima, entre outras ações.

No Brasil, casos deste tipo de violência vêm aumentando rapidamente, preocupando a sociedade de modo geral. Neste sentido, torna-se imprescindível compreender as práticas do *cyberbullying*, especialmente as relacionadas ao ambiente escolar, para aprender a lidar com elas, muitas vezes registradas

em discursos mascarados e protegidos pelo anonimato virtual, o que fortalece o agressor. Por esta razão, o presente texto realiza um estudo bibliográfico que pretende apresentar o *cyberbullying*, bem como compreender suas principais formas de manifestação e abordagem nas escolas. Para atingir tal proposição, no primeiro tópico há uma descrição de o que é o *cyberbullying* e as principais formas de violência. No segundo, são enfatizadas as práticas mais comuns do *cyberbullying* nas escolas. Por fim, o terceiro aponta algumas consequências e também formas de prevenir e lidar com o *cyberbullying* no âmbito escolar.

Diante do exposto, a pesquisa justifica-se pela reflexão, aprofundamento e, principalmente, por estimular o debate sobre o tema em comento, como forma de preveni-lo. Além disso, como cidadãos, necessitamos estar sempre atentos aos impactos que as tecnologias geram nas nossas vidas; e, no ambiente escolar, esta atenção deve ser reforçada, visando ao aperfeiçoamento de todos os meios direta ou indiretamente ligados a tal espaço a ele relacionados.

Definições

Não há um fator único que explique por que alguns indivíduos se comportam violentamente com outros ou porque a violência é mais comum em algumas comunidades do que em outras. A violência é o resultado da complexa interação dos fatores individuais, relacionais, sociais, culturais e ambientais. (DAHLBERG; KRUG, 2006, p. 10).

Após esta breve citação que ilustra a violência, cabe defini-la, bem como suas formas principais. Por isso, segue-se com alguns apontamentos sobre o que abrange a violência em nossa sociedade, para em seguida iniciar a compreensão do *cyberbullying*, tema central deste texto.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2002), “violência” é o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. Esta definição da OMS aponta que existe intencionalidade no ato praticado, independentemente do resultado produzido. Deve-se ressaltar, ainda, que a palavra “poder”, presente na frase “uso de força física”, vincula a natureza

de um ato violento aos atos que resultam de uma relação de poder, como, por exemplo, ameaças e intimidação. “Poder”, neste sentido, deve ser relacionado à negligência ou atos de omissão, além dos atos violentos mais comuns. Logo, o conceito de “uso de força física ou poder” deve incluir negligência e todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico, bem como o suicídio e outros atos autoinfligidos.

Diante do exposto, a definição de “violência” dada pela OMS (2002) contempla larga gama de possibilidades, incluindo injúria psicológica, privação e desenvolvimento precário. Vale destacar que, segundo a referida organização, as consequências da violência podem ser imediatas ou latentes e durar por anos após o ato abusivo inicial. Ressalta-se, ainda, que a OMS (2002) define “violência” como algo diretamente relacionado com a saúde e o bem-estar dos indivíduos. Assim, compreende-se que a violência está diretamente implicada na saúde das pessoas, podendo comprometê-la com sérios danos físicos e psíquicos.

Com relação aos tipos de violência, segundo a OMS (2002), há três amplas categorias, conforme as características daqueles que cometem o ato violento: violência autodirigida; violência interpessoal; violência coletiva. As três categorias são ainda subdivididas da seguinte forma, conforme Dahlberg e Krug:

– *Violência autoinfligida* é subdividida em comportamento suicida e agressão autoinfligida. O primeiro inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio – também chamadas em alguns países de “parassuicídios” ou “autoinjúriasdeliberadas” – e suicídios propriamente ditos. A autoagressão inclui atos como a automutilação.

– *Violência interpessoal* divide-se em duas subcategorias: 1) violência de família e de parceiros íntimos – isto é, violência principalmente entre membros da família ou entre parceiros íntimos, que ocorre usualmente nos lares; 2) violência na comunidade – violência entre indivíduos sem relação pessoal, que podem ou não reconhecerem. Geralmente ocorre fora dos lares. O primeiro grupo inclui formas de violência tais como abuso infantil, violência entre parceiros íntimos e maus-tratos de idosos. O segundo grupo inclui violência da juventude, atos variados de violência, estupro ou ataque sexual por desconhecidos e violência em instituições como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos.

– *Violência coletiva* acha-se subdividida em violência social, política e econômica. Diferentemente das outras duas grandes categorias, as subcategorias da violência coletiva sugerem possíveis motivos para a violência cometida por grandes grupos ou por países. A violência coletiva cometida com o fim de realizar um plano específico de ação social inclui, por exemplo, crimes carregados de ódio, praticados por grupos organizados, atos terroristas e violência de hordas. A violência política inclui a guerra e conflitos violentos a ela relacionados, violência do estado e atos semelhantes praticados por grandes grupos. A violência econômica inclui ataques de grandes grupos motivados pelo lucro econômico, tais como ataques realizados com o propósito de desintegrar a atividade econômica, impedindo o acesso aos serviços essenciais, ou criando divisão/fragmentação econômica. É certo que os atos praticados por grandes grupos podem ter motivação múltipla. (2006, p. 04).

Destaca-se ainda que, conforme os autores supracitados, a natureza dos atos violentos pode ser física, sexual e/ou psicológica. Para Dahlberg e Krug (2006), esta tipologia, embora não universalmente aceita, fornece uma compreensão útil dos tipos de violência praticados em todo o mundo, assim como da violência na vida cotidiana de indivíduos, famílias e comunidades. Ela também supera as muitas limitações de outras tipologias, pois capta a natureza dos atos violentos, a relevância do cenário, a relação entre agente e vítima e, no caso da violência coletiva, as possíveis motivações.

A partir das exposições feitas, compreende-se que o *bullying* e o *cyberbullying* são manifestações da dita “violência interpessoal”, mais especificamente, da “violência na comunidade”. De tal modo, quando ocorrem no ambiente escolar, precisam ser vistos e tratados como um problema social, que necessita de atenção, reflexão, medidas preventivas e punitivas. Após a conceituação de “violência”, cabe definir mais precisamente o que são o *bullying* e o *cyberbullying*.

A expressão *bullying*, de origem inglesa, é caracterizada por comportamento consciente, intencional, deliberado, hostil e sistemático, de uma ou mais pessoas, cuja intenção é ferir os outros. Tal fenômeno começou a ser investigado a partir dos estudos de Dan Olweus, na Universidade de Bergen (Noruega), no fim da década de 1970. Olweus foi o pioneiro nas investigações sistemáticas sobre a problemática (SOUZA; SIMÃO; CAETANO, 2014, p. 09). Cabe,

pois, trazer a delimitação de Olweus (1993): *bullying* é uma ação de violência sistemática, desigual e recorrente no âmbito escolar, na qual se identifica um agressor que tem a intenção de causar dano a alguém (vítima), que se encontra, normalmente, com pouco ou nenhum recurso de revidar.

A partir do *bullying*, surgiu outra forma de expressão de violência: o *cyberbullying*, definido por Slonje e Smith (2008) como uma manifestação de agressão ou assédio moral que ocorre por meio de recursos tecnológicos modernos, como telefones celulares e internet. De acordo com Silva e Mascarenhas (2010), em contraponto a outras formas de *bullying*, o *cyberbullying*, apoiado nas tecnologias da informação, ultrapassa as barreiras do tempo, uma vez que a ofensa pode se manter presente no espaço virtual, indo além das fronteiras do espaço pessoal e físico. Outra conceituação dada ao termo *cyberbullying* ou *bullying* virtual é “comportamentos agressivos no contexto virtual” (BULLEN; HARRÉ, 2000; VALKENBURG; PETER, 2011). Este fenômeno, conforme Shariff (2011), também pode ser chamado de *bullying* eletrônico ou assédio *on-line*.

Para Smith (2012), o *bullying* virtual se diferencia do *bullying* pelo seu caráter de permanência, sendo que usuários no mundo inteiro podem, a qualquer tempo, assistir, compartilhar e salvar em seus computadores as manifestações de *cyberbullying*. Ponto também relevante e característico acerca do *cyberbullying* é o anonimato dos agressores, aspecto que a internet e outras tecnologias da informação e comunicação (TIC) possibilitam. Além da difamação que sofre, a vítima também se depara com os desafios peculiares das novas tecnologias, pois o mundo virtual permite que o agressor sinta-se menos inibido e, ao mesmo tempo, com maior probabilidade de não ser responsabilizado por suas ações (SOUZA, 2011).

Por fim, cabe salientar que a incorporação da tecnologia e sua utilização em casa e na escola desperta preocupações sobre privacidade, segurança de informações e outros riscos, como exposição a conteúdo indesejado, pornografia, publicidade ofensiva, manifestações de ódio (racistas, homofóbicas), etc. Por estas razões, dentre outras, nossa sociedade precisa compreender as manifestações do *cyberbullying*, com a finalidade de identificá-las e, quem sabe, minimizá-las e preveni-las.

Após estas breves definições sobre o *cyberbullying*, seguem explanações sobre suas manifestações no ambiente escolar.

Cyberbullying na escola

Conforme apontado pela literatura em geral, o *bullying* é potencializado na escola por meio dos ambientes virtuais e das redes de computadores. Na visão de Orte (1996), o *bullying* escolar se apresenta como um mal-estar que se observa desde a perspectiva oculta, desde o desconhecimento, desde a indiferença ou, inclusive, desde a ausência de valorização de si mesmo. Na perspectiva da autora citada, pode-se considerar o *bullying* sob duas óticas: como um fenômeno novo, uma vez que ainda necessita ser melhor investigado; e também como um fato antigo, por se tratar de uma forma de violência que ocorre nos centros educativos há muito tempo: os “valentões” oprimem, amedrontam e ameaçam suas vítimas por motivos banais, querendo impor sua superioridade.

Já com relação ao *cyberbullying*, segundo Mason (2008), o espaço virtual ganhou destaque e tornou-se também lugar de violência. A popularidade da internet e outras tecnologias, sobretudo as de comunicação, apoiadas na larga repercussão das redes sociais, inclusive dentro das salas de aula, fez surgir essa nova forma de agressão e ameaça entre alunos. O uso dos aparelhos eletrônicos para ameaçar outros estudantes torna-se, a cada dia, um problema mais sério e preocupante nas escolas.

Para Souza, Simão e Caetano (2014), a violência no contexto educativo é uma das principais causas do mal-estar vivido, apresentando-se como um dos principais problemas da educação contemporânea. Complementando estas ideias, Francisco e Libório (2009, p. 200) apontam que “[...] a escola, multifacetada, vem presenciando situações de violência que estão tomando proporções assustadoras em nossa sociedade. As situações de violência, anteriormente esporádicas, se tornaram uma constante em nossos dias.”

Neste contexto, conforme indicado por Sposito (1994), a análise do fenômeno da violência escolar introduz-se nos âmbitos sociológicos e psicológicos. Com isso, está-se diante de diversas dificuldades, as quais devem ser contempladas e processadas. Para o autor, pode-se afirmar que a violência no meio escolar tanto decorre da situação de violência social que atinge a rotina dos estabelecimentos de ensino, ultrapassando suas fronteiras geográficas, como pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico e de seu exercício como reprodutor e produtor de violência.

Com relação à presença da violência nas escolas brasileiras, uma pesquisa recente indicou que aproximadamente 30% dos estudantes do ensino fundamental já foram vítimas de *bullying* (MALTA et al., 2010). Observam-se, comumente, a agressão física e os insultos verbais, bem como as agressões indiretas (como o isolamento) em momentos como o recreio – comportamentos motivados e mantidos, normalmente, por sentimentos como inveja, intolerância e preconceito.

Além do exposto, o *bullying* é, muitas vezes, brando aos olhos dos professores e funcionários das escolas; ainda, pode ter o seu início a partir de uma brincadeira inofensiva, uma “gozação” que, a partir do reforço e repetição, traz diversas implicações prejudiciais, tanto para os autores como para as vítimas e espectadores (HOFF et al. 2009 apud WENDT; LISBOA, 2013, p. 3).

Na opinião de Nogueira (2003), em razão das flexíveis, frágeis e difíceis definições das fronteiras da violência, muitas vezes ela se confunde, se interpenetra e se inter-relaciona com a agressão e a indisciplina na esfera escolar, o que acaba naturalizando os casos de violência entre pares. Conforme a autora, a maioria dos profissionais da educação não sabe tratar e diferenciar os alunos agressivos dos indisciplinados e violentos, arriscando, inclusive, falsos diagnósticos – isso, em si, já contribui para a camuflagem do fenômeno, dificultando sua delimitação e estudo.

Para Fante (2002), o *bullying* escolar, ou violência entre pares, é um fenômeno antigo e muito prejudicial, que pode deixar marcas profundas na vida de um sujeito. Apesar de os educadores terem consciência da problemática, notam-se poucos esforços acerca do seu estudo sistemático, sobretudo até a década de 1970.

Cabe ressaltar que o *bullying* e o *bullying* digital não se tratam de fenômenos eventuais ou de brincadeiras de crianças. Eles são práticas violentas que se dão em todas as escolas, proporcionam uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros. Os danos físicos, morais e materiais, os insultos, os apelidos cruéis e as gozações que magoam profundamente, as ameaças, as acusações injustas, a atuação de grupos que hostilizam a vida de muitos alunos levando-os à exclusão: são todas condutas observadas em relação ao *bullying* escolar e ao *cyberbullying* (FANTE, 2002).

Outro ponto a se destacar, segundo Freire, Simão e Ferreira (2006), é que o *bullying* e o *cyberbullying*, como manifestações da violência no contexto educativo, vêm atingindo visibilidade na literatura ultimamente. Com isso, suas repercussões questionam o conceito e função do contexto educativo, espaço que deve promover a aprendizagem, assim como contribuir na construção de vínculos e afetos, ambos marcados por um processo de relação entre pessoas, em determinado tempo e espaço. Logo, urge a necessidade de aprofundar uma visão sistêmica dos fatores e das formas de intervenção ante tais problemas, de modo que todos se comprometam e se responsabilizem por intervir e apoiar os que precisam.

Após estas elucidações em torno do *bullying* e do *cyberbullying* na escola, segue-se com algumas considerações sobre como abordar o fenômeno e algumas de suas consequências.

Como lidar com o *cyberbullying*

“Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 1970, p. 08). Por meio das palavras de Michel Foucault, inicia-se a reflexão final deste texto, buscando-se analisar, especialmente, o que o *bullying* e o *cyberbullying* carregam consigo, ou seja, quais suas implicações na vida de suas vítimas; e, também, como lidar ou manejar tais situações nas escolas e na sociedade em geral.

Neste sentido, estudos de Cassidy, Jackson e Brown (apud WENDT; LISBOA, 2013, p. 79) indicam que vítimas de *cyberbullying* podem estar mais propensas a cometer suicídio, bem como mais vulneráveis ao desenvolvimento de problemas sociais e emocionais, tais como evasão escolar e desempenho acadêmico prejudicado. As pesquisas também apontam que os envolvidos nesse fenômeno apresentam risco aumentado para abuso de substâncias psicoativas e desenvolvimento de sintomas de ansiedade e depressão quando comparados àqueles que não vivenciaram essa forma de agressão entrepares. Logo, denota-se a importância de discussões sobre os aspectos relacionados à prevenção e intervenção em relação ao *cyberbullying*, envolvendo a família, a escola e também os responsáveis pelo desenvolvimento e execução de políticas públicas (WENDT; LISBOA, 2013).

Como possíveis consequências do *cyberbullying*, frisa-se ainda:

Dentro de uma perspectiva psicológica e, mais apropriadamente, da psicanálise, o *Bullying* remonta às bases da formação da personalidade e sua relação com os fatores ambientais; aproxima-se do conceito de preconceito e emite reflexos dos fatores culturais e históricos para sua execução e propagação. Entretanto, há critérios bastante singulares entre os aspectos de estrutura psíquica dos agressores e os transtornos oriundos desta relação no psiquismo das vítimas. A violência não é um fenômeno moderno, mas que ganha conotações bastante avassaladoras com os avanços tecnológicos e, também, pela crescente urbanização da sociedade que diminui espaços e exacerba comportamentos que hoje podemos denominar de politicamente incorretos. Os comportamentos agressivos originados de transtornos causados por agressões têm aumentado as reações violentas, como ataques armados a escolas e locais públicos e o aumento circunstancial de suicídios. (AZEVEDO; MIRANDA; SOUZA, 2012, p. 01).

Com relação ao impacto das tecnologias na sociedade em geral, destaca-se ainda que, na virtualização das relações, tacitamente podemos observar o poder da visibilidade. A busca pelo destaque dentro das redes pode trazer consigo comportamentos que não são admitidos no mundo real, em que as relações são balizadas por normas e regras. Tais normas e regras não são estabelecidas nas redes e são, assim, subjetivas, apresentando pouca capacidade ou força de produzir senso crítico. Neste âmbito, pode-se presenciar a utilização de artifícios para conseguir a visibilidade passando por cima de preceitos éticos e morais (AZEVEDO; MIRANDA; SOUZA, 2012).

No que concerne à prevenção da violência, conforme apontam Dahlberg e Krug (2006), para minimizar a violência em geral, precisamos colocar em prática a prevenção em três níveis, sendo que um deles está relacionado a ações educativas – nas palavras dos autores, “prevenção primária: abordagens que pretendem prevenir a violência antes que ela ocorra”(p. 12). Os três níveis de prevenção referidos pelos autores são definidos pelo seu aspecto temporal, ou seja, se a prevenção se faz antes da ocorrência da violência (prevenção primária), imediatamente depois dela (prevenção secundária) ou, ainda, no longo prazo (prevenção terciária). Para os autores, pesquisadores da prevenção da violência

se baseiam, cada vez mais, em uma definição de “violência” que tem seu foco no grupo-alvo de interesse. Tal definição agrupa as intervenções da seguinte forma:

- Intervenções universais – abordagens direcionadas a grupos ou à população em geral sem considerar o risco individual; são exemplos disto os programas de prevenção de violência entregues a todos os estudantes de uma escola ou a crianças de determinada idade e em campanhas nos meios de comunicação de uma comunidade;
- Intervenções selecionadas – abordagens direcionadas a pessoas consideradas em alto risco de violência (expostas a um ou mais fatores de risco);
- Intervenções indicadas – abordagens direcionadas a pessoas que já demonstraram comportamento violento; isto é, tratamento para agressores de violência doméstica.

Até agora, tanto em países industrializados como em países em desenvolvimento, os esforços têm se concentrado nas reações secundárias e terciárias à violência. É compreensível que a prioridade seja frequentemente dada às consequências imediatas da violência, apoiando as vítimas e punindo os agressores. Tais ações, embora sejam importantes e necessitem de fortalecimento, deveriam ser acompanhadas de um maior investimento em prevenção primária. Uma resposta abrangente à violência deve não só proteger e apoiar as vítimas da violência, mas também promover a não-violência, reduzir as agressões violentas e mudar as circunstâncias e as condições que favorecem a explosão de violência. (DAHLBERG; KRUG, 2006, p. 12).

A partir do exposto, pode-se compreender que, sendo um problema de múltiplas faces e que apresenta diversas raízes (biológicas, psicológicas, sociais e ambientais), a violência deve ser combatida em diferentes níveis ao mesmo tempo, mas com atenção especial ao nível primário (prevenção).

Complementando o exposto, os autores supracitados indicam que, ao lidar com a violência em uma série de níveis, é indispensável:

- Analisar os fatores de risco individuais e tomar medidas para modificar os comportamentos individuais de risco;
- Influenciar as relações individuais próximas e criar ambientes familiares saudáveis, assim como fornecer ajuda profissional e apoio para famílias desintegradas;

- Monitorar espaços públicos, como escolas, locais de trabalho e bairros, e tomar medidas para enfrentar problemas que possam levar à violência;
- Analisar a desigualdade de gênero e atitudes e práticas culturais diferentes;
- Analisar os fatores abrangentes culturais, sociais e econômicos que contribuem para a violência e tomar medidas para mudá-los, incluindo metas que diminuam a distância entre ricos e pobres e assegurem acesso equitativo a bens, serviços e oportunidades. (DAHLBERG; KRUG, 2006, p. 13).

Por meio das elucubrações feitas até o momento, percebe-se que o sucesso prolongado da prevenção da violência em geral, cada vez mais, dependerá de abordagens abrangentes em todos os níveis. Assim sendo, há muito que pode ser feito a fim de promover a prevenção da violência. Já com relação ao *cyberbullying* mais especificamente, as formas de enfrentamento, com base nos estudos de Price e Dalglish (2010), se referem às estratégias *off-line* e *on-line* realizadas pelas vítimas: contatar as autoridades policiais, procurar ajuda de alguém de confiança e pedir ajuda aos amigos são, geralmente, as estratégias *off-line* mais utilizadas pelas vítimas; restringir e encerrar contatos (*e-mail* e número de telefone celular), excluir os agressores das redes sociais e buscar contato com gestores do *site* ou rede social em que se sofreu agressão são algumas das estratégias *on-line* para combater e prevenir o *cyberbullying*.

Além do exposto, conforme os autores mencionados, deve-se promover o desenvolvimento de comunidades educativas, em que todos se sintam parte do problema e estejam autorizados a intervir com responsabilidade, de modo articulado, na análise e resolução das situações. Shariff (2011) expõe também que urge desenvolver uma sociedade, uma comunidade e uma escola inclusiva, eticamente justa e cuidadora. Percebe-se que o *cyberbullying* deposita e expõe os alunos em um mundo virtual, sem supervisão e com poucas regras, o que permite a evolução do *bullying*, tornando-o perigoso e até mesmo fatal.

Diante de tal cenário, Amado *et al.* (2009) salientam a necessidade e relevância de investigações que viabilizem compreensões do problema e, especialmente, apontem intervenções possíveis, capazes de conduzir a ações educativas e preventivas eficazes, criando assim um espaço que promova o bem-estar, a aprendizagem e o convívio social saudável a partir das tecnologias.

Compreende-se, a partir das ideias expostas, que o *cyberbullying* pode ser visto como sintoma de uma violência social que necessita ser olhado, pensado, ressignificado e denunciado, para assim ser transformado. Para lidar com tal problema, é necessária visão esclarecida, complexa e, acima de tudo, sistêmica. Logo, o crescimento dos casos de *cyberbullying* evidencia para as escolas e as famílias a importância de desenvolvimento de novas competências, bem como denota a urgência de políticas públicas de regulação e intervenção diante do fenômeno.

Conclusão

Conforme constatado por meio da bibliografia exposta neste estudo, vivemos na era da informação, de rápidas mudanças nas estruturas sociais e nas relações. Por esta razão, há uma necessidade de ressignificação de papéis e reconstrução dos parâmetros exercidos pela apropriação da convivência diária, não mais fechados e estáticos. Poder acessar em tempo real toda informação, de qualquer parte do mundo, bem como suas principais fontes, representa uma forte mudança de concepções e valores, e proporciona um futuro cheio de possibilidades e dinamismo.

Diante desse cenário, a realidade atual, que trouxe muitos benefícios para a sociedade, também carrega consigo alguns males, os quais geram desconforto em nossas vidas, a exemplo do tema aqui exposto, o *cyberbullying*. Pode-se compreender neste estudo que o *bullying* virtual é uma forma de violência própria da nossa era, que carrega consigo perversidade e também representa um sintoma social; e, muitas vezes, a falta de monitoramento das ações de crianças e jovens resulta em comportamentos agressivos, especialmente na escola, com seus pares. Logo, o tema *cyberbullying*, juntamente com a questão de como fazer melhor uso das novas tecnologias, tornou-se uma preocupação importante para a sociedade. Percebe-se, pois, a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o fenômeno aqui abordado, especialmente no contexto brasileiro, para que, a partir disso, seja possível definir estratégias eficazes de enfrentamento.

Algo que foi evidenciado nesta pesquisa se refere à importância de que tanto família quanto escola monitorem e acompanhem o comportamento das

crianças e jovens, orientando o uso adequado das tecnologias, especialmente aquelas que possibilitam interação e comunicação, como a internet. Esta atenção é necessária porque o *bullying* digital é uma manifestação violenta grave, que não pode ser tolerada, ou seja, precisa ser compreendida, divulgada e regulada, já que pode ocorrer de maneira anônima no “mundo virtual” de crianças e jovens. Ficou claro, também, que o *cyberbullying* pode gerar danos irreparáveis às suas vítimas, podendo até mesmo ser fatal. Ora, sua prevenção precisa existir e passar a fazer parte do nosso cotidiano. Percebe-se que uma das melhores formas de praticar tal prevenção seria por meio das instituições escolares, uma vez que são locais de formação e de convivência grupal, e onde o *cyberbullying* tornou-se bastante comum.

Além do exposto, tem-se que o *cyberbullying* é, notoriamente, um processo que intriga e desafia profissionais de distintas áreas, assim como as autoridades envolvidas no desenvolvimento de políticas públicas. Sabe-se, também, que as medidas governamentais em torno das dificuldades sociais no nosso país muitas vezes são morosas, pois requerem planejamento, estudos, aprovações, burocracias, dentre outras etapas. Enquanto esperamos por soluções advindas da esfera política, não podemos ficar parados, ou seja, a escola não pode ser omissa e apenas aguardar propostas. Há que se traçar estratégias de combate e prevenção pontuais ao *cyberbullying*, de acordo com as características e necessidades de cada escola e seu contexto.

Logo, finalizando as percepções obtidas neste estudo, compreende-se que a escola, por meio de seus agentes e representantes, precisa se repensar diante das tecnologias, suas aplicações e usos. Para isso, necessita preparar-se, conhecer, saber manejar e orientar o uso das variadas ferramentas tecnológicas diante do seu público. Além disso, o *cyberbullying* e suas principais manifestações devem ser abordados, debatidos e desmitificados dentro do ambiente escolar. Desse modo, quando todos tiverem conhecimento sobre o assunto, quem sabe ele perderá espaço dentro da sociedade e da escola.

Ressalta-se, ainda, que não há “receita”, mas que certamente o *cyberbullying* deve ser combatido por meio dos valores, da ética e do respeito no convívio, independentemente do ambiente, seja ele virtual ou real.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. et al. *Cyberbullying*: um novo campo de investigação e de formação. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009.

AZEVEDO, J. C.; MIRANDA, F. Aguiar de; SOUZA, C. H. Medeiros de. **Reflexões acerca das estruturas psíquicas e a prática do *Cyberbullying* no contexto da escola**. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BULLEN, P.; HARRÉ, N. **The Internet**: it's effects on safety and behavior, implications for adolescents. Department Psychology, University of Auckland, 2000. Disponível em: <http://www.netsafe.org.nz/Doc_Library/patbullen.pdf>. Acesso em: 25 out. 2014.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. **Violência**: um problema global de saúde pública. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 out. 2014.

FANTE, C. A. Z. Bullying escolar. Violência nas escolas. **Jornal Diretor Udemo**, São Paulo, ano v, n.2, mar. 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. de A. Sampaio. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, Brasília, v. 22, n. 2, 2009.

FREIRE, I.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FERREIRA, A. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, Porto, Portugal, v. 19, n. 2, 2006.

MALTA, D. C. et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, 2010.

MASON, K. L. Cyberbullying (intimidação psicológica com a ajuda da tecnologia): Avaliação preliminar no ambiente escolar. **Psychology in the Schools**, Universidade Estadual de Cleveland, v. 45, n. 4, 2008.

NOGUEIRA, R. **Escola e violência**: análise de dissertações e teses sobre o tema produzidas na área de Educação, no período de 1990 a2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: What we know and what we cando. London: Blackwell, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra, 2002.

ORTE, C. S. El *Bullying* versus el respeto a los derechos de los menores em la educación. La escuela como espacio de disocialización. **Revista Interuniversitaria de Pedagogia Social**, Universitat de Les Illes Balears, Palma, Espanha, n.14, 1996.

PRICE, M.; DALGLEISH, J. **Cyberbullying**: experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. Youth Studies Australia, 2010. Disponível em: <<http://kidshelp.com.au/upload/22882.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

SHARIFF, S. **Ciberbullying**: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

SILVA, J. L.; MASCARENHAS, S. A. N. Gestão do *bullying* e *cyberbullying* na universidade – desafios para a orientação educativa e convivência social e ética no ensino superior – estudo com estudantes da UFAM/Brasil. **Revista Amazônica**, Amazonas, vol. 5, n. 2, 2010.

SLONJE, R.; SMITH, P. K. Cyberbullying: Another main type of bullying? **Scandinavian Journal of Psychology**, Estocolmo, Suécia, n. 49, 2008.

SMITH, P. K. **Handbook of school violence and school safety**: international research and practice. Cyberbullying and cyber aggression. New York: Routledge, 2012.

SOUZA, C. H. M.; COSTA, M. A. B. Abordagens antropológicas do ciberespaço e da cibercultura. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.163, p. 85-94, out./dez. 2005.

SOUZA, S. B. **Cyberbullying**: estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal, 2011.

_____; SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. **Cyberbullying**: percepções acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento. 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 out. 2014.

SPOSITO, M. P. Sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e a ação coletiva na cidade. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, n.5,1994.

VALKENBURG, P. M.; PETER, J. Adolescents' online communication: an integrated model of its attraction, opportunities, and risks. **Journal of Adolescent Health**, University of California, San Francisco, USA, n. 48, 2011.

WENDT, G.W.; LISBOA, C.S. de M. **Agressão entre pares no espaço virtual**: definições, impactos e desafios do cyberbullying.2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22 out. 2014.

CAPÍTULO 9

Os processos educacionais sob a ótica da diversidade, tolerância e inclusão

Inézia Demartini Zanardi
Neidi Mara Janke

A preocupação relacionada ao caráter excludente, indiferente e violento que se tornou insígnia da vida humana permeia uma trajetória de décadas nos mais variados ambientes, incluindo o pedagógico-educacional. Os elos inter-sociais que gestam ações intolerantes e excludentes com relação à alteridade abrangem, além da diversidade cultural étnica, também classe social, cor, religião, *status*, as homofóbicas ou qualquer outra característica que não se encaixe nos padrões considerados “normais”.

O ser humano foi-se constituindo por meio do processo histórico e, com a modernidade e a consolidação capitalista, as relações sociais transformaram-se intensamente, o que, conseqüentemente, modificou a relação com seu entorno, num rol de atividades definidas, hoje em dia, pela globalização político-econômica. Como resultado, transformou-se aquilo que seria um potencial de riqueza humana, a diversidade cultural – característica valiosa de povos que deveriam enredar-se em uma grande teia unitária – em um redemoinho etnocêntrico, alarmante e excludente.

Desta forma, o comportamento e as reações no convívio sociocultural, bem como as conseqüências da interação de diversas culturas em um mesmo espaço, foram-se constituindo por arbitrariedades e delírios ameaçadores e violentos que resultam na fragmentação do *éthos* e na fragilidade e anulação da alteridade.

Esse cenário, cada vez mais conturbado, afeta diretamente, cada indivíduo, violando os princípios humanos, interferindo no conceito daquilo que se almeja como coletividade e humanidade, tornando difícil a tarefa de conhecer, respeitar e aceitar o outro, em sua diversidade cultural, singularidade e diferença.

A crescente violência do comportamento humano nas relações socioculturais faz com que a preocupação ganhe espaço cada vez maior, voltando-se para a necessidade da resignificação dos valores atribuídos aos seres humanos e para a busca de ações que promovam o entendimento e a paz social.

Nessa direção, no espaço escolar, a discriminação e o preconceito pelo diferente comprometem a construção da identidade das crianças. Entretanto, espera-se que uma educação voltada para a tolerância e compreensão da existência e da condição do outro possa erradicar a violência e abolir a exclusão. O conhecimento, aliado ao pensamento humanizador, pode vencer o rechaço e o preconceito daquilo que é julgado diferente.

Para Saviani (2012, p. 87), “ser idealista em educação significa justamente agir como se o tipo de sociedade desejado já fosse realidade [...] a educação, sendo uma relação que se trava, fundamentalmente, entre antagônicos, supõe a união e tende a situar-se na perspectiva da universalidade”.

Neste contexto, a Antropoética – a ética propriamente humana – traz a ética da compreensão e da solidariedade numa consciência da tríade espécie/ indivíduo/sociedade, buscando, por meio do pensamento complexo, dizimar a violência e a intolerância entre os seres. A Antropoética enfatiza as versões emancipatórias em que o indivíduo reconhece no outro uma extensão de si mesmo e passa a se envolver e a se involucrar como em uma grande teia humana que se apropria das atitudes e valores necessários à pacificidade do complexo ato do conviver humano.

De acordo com Morin (2007, p. 117), a necessidade de se discutir sobre ética ocorre em virtude da planetarização da humanidade, que corresponde ao novo panorama atual. Para o autor, por meio da ética complexa, pode-se inspirar o ser humano a raciocinar e agir segundo os princípios da alteridade, da tolerância e da compreensão. Para tanto, afirma que é imprescindível a reformulação das mentalidades e o redimensionamento da educação escolar.

A diversidade no espaço escolar e suas relações com a tolerância

Conceber a pluralidade cultural no espaço escolar remete a refletir sobre as maneiras de reconhecer, apreender e considerar a pluralidade de identidades culturais nas práticas pedagógicas. Também significa pensar sobre os sistemas discriminatórios que favorecem a monocultura e calam a voz de inúmeros indivíduos.

Inconscientemente, forma-se nos grupos sociais um arbitrário cultural, revelando uma cultura tida como legítima, supondo que uma cultura ou uma prática seja melhor em detrimento de outra, que um ser seja superior com relação ao outro; assim, a cultura dominante impõe-se à cultura dominada. Bourdieu (2003, p.10) caracteriza a “violência simbólica”, quando a imagem de um indivíduo, raça, linguagem, classe ou cultura predomina sobre outra, determinando a divisão dos seres entre superiores e inferiores, fato que pode ocorrer nas mais diversas situações práticas da vida dos indivíduos, e não apenas no âmbito cultural.

Assim, as preferências, as expressões corporais, linguagem, maneira de se expressar, hábitos culinários, vestuário, características físicas, moradia, opções de lazer e práticas esportivas seriam socialmente classificadas e hierarquizadas, evidenciando-se nos grandes e pequenos centros relacionais, nas instituições de ensino e em todos os ambientes públicos.

Bourdieu (2003, p. 7-8), delinea a violência simbólica como uma

Violência suave, insensível, invisível à suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

O ponto crucial entre escola e cultura está arraigado em todo o processo educativo, uma vez que a cultura da humanidade está impregnada em todas as instituições sociais e, ainda, pelo fato de não se poder conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, em que a referência cultural esteja ausente. Pode-se dizer que essa inter-relação sempre existiu, entretanto só atualmente, no contexto da modernidade, é que essa preocupação está se tornando acirrada e polêmica, resultando em desafios a serem vencidos. Até pouco tempo, as insti-

tuições de ensino limitavam-se a “transmitir” a cultura sem entrar nas questões indagadoras a ela atreladas, tais como: discriminações étnicas, de gênero, sociais e outras.

No entanto, no que diz respeito à atualidade, a escola necessita abordar a cultura em todos os seus aspectos, observando as pessoas em sua singularidade. Essa função escolar requer novos olhares, nova compreensão dos valores e ações reestruturadas no campo da gestão que humaniza.

Pérez Gómez (2001, p. 17), afirma que é necessário que se passe a “considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica [...] é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações”.

Ainda que não se possa afirmar que os currículos escolares estejam totalmente voltados a uma orientação multicultural emancipatória e que norteiam as práticas curriculares das escolas de modo significativo, pode-se perceber que as instituições de ensino estão direcionando o olhar para diversidade cultural, evidenciando propostas de transcender o monoculturalismo, no intuito de dar voz às minorias étnicas e raciais marginalizadas.

Entretanto, percebe-se que a escola está muito aquém do que Connell (1995, p. 32) considera “justiça curricular firmada nos interesses dos menos favorecidos, na participação e escolarização comum e na produção histórica da igualdade”. Considerando as especificidades e a complexidade do panorama social e cultural hodierno, o autor sugere que a concepção de “justiça curricular” se amplie e se compreenda em proporção a que as práticas pedagógicas incentivem o questionamento às relações de poder, que na sociedade contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades.

Apoiando essa prática, muitos autores insistem na necessidade de uma orientação multicultural nas escolas e nos currículos de ensino que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença. Para Santos (2003, p. 33), “As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos.”

Assim, tarefa árdua pedagógica que se faz necessária nos dias atuais está, a lentos passos, tomando forma, pela urgência com que se impõe, tanto em âmbito escolar como em qualquer setor de natureza social. Urgem, nas escolas,

currículos que se desvencilhem da repetição, mesmice e rotina, para tornarem-se espaços de reflexão, de crítica, de indagações e da justiça curricular.

Segundo Connell (1995, p. 32), “se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de indivíduos e grupos privilegiados todos sofrerão as consequências que poderá vir a ser a degradação da escola enquanto instituição educativa”.

Lobo (2005, p. 49) afirma que o currículo “é uma arena onde se debatem ideias e práticas que acabam refletindo na construção das identidades”. Assim, é preciso ir além da compreensão de “currículo” como conjunto de conteúdos recortados da cultura para serem ensinados aos estudantes, entendendo esses conteúdos como herança a ser transmitida de geração em geração.

Entende-se, também, que o currículo está envolvido centralmente com as relações de poder, e que “[...] o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, raça, etc.” (SILVA, 1996, p. 90). Portanto, pode-se inferir que a escola, por meio da educação, é passível da reestruturação do conceito da “diversidade cultural”, bem como da maneira como esta deve ser conduzida e orientada no sentido da tolerância e solidariedade.

Educar para a tolerância é reconhecer a cultura humana em sua complexidade e respeitá-la, buscar compreender a condição humana, vislumbrando um convívio pacífico entre os indivíduos.

Com relação à educação *na* e *para* a tolerância, ressalta-se:

A educação para a tolerância deve visar contrariar as influências que levam ao medo e à exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995).

Ao se fazer referência à diversidade humana na instituição de ensino, pode-se ter como parâmetro a necessidade de reconhecimento que caracteriza os seres humanos: depende-se do reconhecimento atribuído a cada um para que se possa reconhecer sua individualidade ou coletividade, pois “ninguém pode edificar a sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele” (HABERMAS, 1983, p. 22).

Da mesma forma, Taylor (1994, p. 58) declara: “um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se a gente ou a sociedade que os rodeiam lhes mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele”. Sob essa ótica, constata o autor: “a projeção sobre o outro de uma imagem inferior ou humilhante pode deformar e oprimir até o ponto em que essa imagem seja internalizada”. E não “dar um reconhecimento igualitário a alguém pode ser uma forma de opressão” (TAYLOR, 1994, p. 58).

Considerando que os indivíduos necessitam de reconhecimento, está-se afirmando que a identidade do ser humano não é inata, e isso torna a escola mais reflexiva, crítica e questionadora sobre como está contribuindo para a formação e valorização das identidades dos alunos.

Torna-se fundamental educar à tolerância para com a diversidade cultural, para que todos os seres humanos possam ser reconhecidos como iguais em dignidade e em direito. Também, faz-se necessário questionar os mecanismos que induzem à violência e à hostilidade, bem como a concentração do poder e posses, que classificam os indivíduos em superiores e inferiores. “O exercício para a tolerância, todavia, deve passar da resignação e do silêncio para a ressignificação da dignidade humana como valor inegociável.” (ASSMANN, 1991, p. 18).

A democracia é uma forma de viver em constante negociação, tendo como objetivo a necessidade da convivência pacífica entre todos e o respeito às diferenças. Porém, para valorizar o que é diferente, o que distancia os indivíduos uns dos outros, é imprescindível reconhecer também aquilo que os une e os aproxima, ou seja, o que é comum e implacável a todos: a condição da vulnerabilidade humana.

Nessa perspectiva, a escola pode contribuir atuando com propostas de políticas de reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, bem como trabalhar as concepções de multiculturalismo visando à tolerância e aceitação da alteridade. Isto requer compreensão no convívio com aquele que não é igual, que não vive e não fala da mesma forma, que tem costumes e tradições diferentes e que, entretanto, tem direitos iguais por viver no mesmo planeta e pertencer à mesma espécie humana.

A escola e o processo de produção social da diferença e da identidade

Perante o cenário de uma sociedade multicultural, a pedagogia e as teorias educacionais atuais voltam o olhar às questões da diferença cultural na escola e problematizam o multiculturalismo. Para Touraine (1999, p. 332), a escola “é um lugar privilegiado de comunicações interculturais.” Segundo o autor, cabe à escola possibilitar aos alunos a descoberta de que nela se entrecruza a diversidade cultural e, dessa forma, educar para a alteridade.

Compreender o outro na sua cultura, isto é, no seu esforço para ligar identidade e instrumentalidade numa concessão do sujeito, não se trata de ficar espantado perante as diferenças entre indivíduos de pertenças culturais diversas (como é possível ser persa?), mas de discernir as convergências e divergências entre as interpretações que pessoas de culturas diferentes dão aos mesmos documentos ou aos mesmos acontecimentos. (TOURAINÉ, 1999, p. 335).

Comumente, a atitude aceita socialmente e recomendada pedagogicamente é a de tolerância e respeito para com a diferença do outro e com a diversidade cultural. Ser tolerante significa respeitar a identidade do outro, aquilo que o outro é que difere do eu particular de cada um. A identidade e a diferença se correlacionam uma vez que uma só faz sentido se referendada pela outra.

Segundo Hall (2000, p. 112) “as identidades são construídas por meio da diferença e não alheias a ela, considerando, pois, as identidades como pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. Para Woodward (2000, p. 10), “construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. A identidade depende da diferença, e a diferença depende da identidade. “Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2006, p. 75).

À sua maneira, Woodward (2000, p. 50) evidencia a construção da diferença com sentido negativo, vinculado à exclusão que considera os indivíduos como “outros”. Destaca, entretanto, que a diferença pode ser tida como um princípio positivo e enriquecedor quando vista como princípio da “heterogeneidade, diversidade e hibridismo”. A autora relaciona a identidade com a subjetividade que favorece a compreensão do eu e dos sentimentos de cada um.

A produção da identidade e o investimento pessoal estão envolvidos com a subjetividade que permite uma exploração dos sentimentos por estarem presentes nesse processo de produção. “A subjetividade nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos às identidades particulares”. (WOODWARD, 2000, p. 55).

A diferença, assim como a identidade, constitui relações sociais, definindo-se impositivamente. Grupos sociais procuram afirmar sua identidade impondo sua diferenciação no intuito de garantir respectivo poder, ou seja, o acesso aos bens sociais e materiais.

A identidade e a diferença são processos sociais produzidos que trazem consigo marcas classificatórias de pertença ou não pertença, de inclusão ou exclusão, de melhores ou piores, que ao dividir definem, hierarquizam e normalizam as relações de poder. Uma marca classificatória fundamental, segundo Derrida (1991, p. 62), são as oposições binárias, que se estruturam em torno de duas classes polarizadas. Para o autor, duas polaridades não demarcam apenas uma mera divisão, mas apresentam a contradição da qual estão imbricadas, uma com relação à outra. Dessa forma, os binarismos, como feminino/masculino, heterossexual/homossexual, negro /branco, entre inúmeros outros, são constituídos de duas forças, uma positiva, que se sobrepõe à outra, considerada negativa. Considerar uma identidade como preferencial é manifestar o poder de manipular as diferenças.

Percebe-se, na educação escolar, as implicações curriculares e pedagógicas dessa vinculação diferença-identidade-representação, uma vez que o ensino deveria oferecer às crianças conhecimentos pertinentes e desenvolvimento do pensar que as levassem a questionar e duvidar as formas impositivas de representação da diferença e da identidade. Mas o que ocorre, comumente, no âmbito escolar, é que se proporciona aos alunos um parecer vago e impreciso das diversas culturas existentes, que não faz menção às relações de poder envolvidas na produção das diferenças culturais e identidades, e, ainda, atribui ao outro uma visão dissimulada e exterior que procura distanciar qualquer insinuação de contrariedade e possíveis confrontos ou divergências que possam explicitar a consciência da tolerância.

A função da escola não é somente uma função de instrução; tem também uma função de educação, que consiste em, ao mesmo tempo, encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade. (TOURAINÉ, 1999, p. 326).

A escola tem perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias às crianças. Segundo Cavaleiro (2006, p.99), “sabemos não ser a transformação da sociedade tarefa apenas da educação, entretanto esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas”.

A intolerância e a lógica da ética compreensiva – concepção antropológica²⁷

Antropológica é a ética do humano. Devido ao atual estágio da “sociedade planetária”, Morin (2001), antropólogo fundador desse conceito, ressalta a importância de discutir a ética fundamentada no pensamento complexo que trata a ética humana sob a tríade indissociável espécie/indivíduo/sociedade.

O grande desafio da Antropológica é pensar, conjuntamente, o planeta, o indivíduo e a sociedade, articulando-os em uma mesma ética, uma vez que, segundo o autor, a ética que conduz o indivíduo é refletida na sociedade e, conseqüentemente, as características dessa ética influenciam o planeta e a espécie, tornando a influenciar o indivíduo. Por isso a importância de compreender e obter a percepção da complexidade da condição humana por meio do pensamento complexo que trata o conhecimento de forma integrada e busca transformar a concepção fragmentada e dividida do mundo.

²⁷ Antropológica é a ética necessária que emerge da consciência da trindade indivíduo/espécie/sociedade da condição humana. O conceito foi introduzido pelo filósofo Edgar Morin (1999), criador da Teoria da Complexidade explicada nos quatro livros da série *O Método*. Segundo o autor, a Antropológica pode inspirar o ser humano a agir e pensar de acordo com os princípios da compreensão e da solidariedade. Em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2001) sistematiza um conjunto de reflexões que ajudam a repensar a educação no século XXI, tendo em vista, a necessidade de situar a importância da educação na totalidade dos desafios e incertezas dos tempos atuais em busca de um futuro mais humano, solidário e pacífico.

Para o autor, a modernidade legitimou uma nova estrutura de pensamento, focado na razão subjetiva, egóica e simplificadora, que não contempla o gênero humano e atua de forma reducionista, fragmentando a tríade espécie/indivíduo/sociedade. O pensamento que concebe o mundo de maneira fragmentada resulta em atitudes isoladas e individualistas que cegam a visão da realidade; em contrapartida ao pensamento complexo, amplo e abrangente, que atinge um maior grau de compreensão com relação à condição humana e impele a ações altruístas e multidimensionais.

Nesse contexto, a ética da compreensão, a Antropoética, como destaca Morin (2007, p. 143), “[...] incita-nos a assumir a identidade humana no seu nível complexo e convida-nos para a dialógica razão/paixão, sabedoria/loucura. Reclama a nossa compreensão da condição humana, com seus desvios, ilusões, delírios”. Ainda, “é um modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, sendo capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre os humanos” (MORIN, 2003, p. 97). A ética compreensiva é resultante, portanto, de um pensamento complexo, pressupondo o saber sentir, perceber e pensar com base numa mentalidade aberta, compreensiva, abrangente e solidária que despreza a violência e a brutalidade.

Em seu livro *Os sete saberes necessários à educação*, Morin (2001, p.102) conduz o repensar das práticas pedagógicas atuais: “a única verdadeira mundialização que estaria a serviço do gênero humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. O autor situa a importância da escola e instrui para a consciência da complexidade humana, da compreensão, ética e culturas planetárias: “Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro. ” (MORIN, 2007, p. 104). Sob sua ótica, compreender e utilizar a Antropoética é uma das diretrizes necessárias para a educação do futuro.

Morin (2001), ressalta que a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana e que a escola pode, por meio da interiorização da tolerância e da alteridade, ser a mediadora na reforma das mentalidades, instruindo para a ética do futuro – Antropoética –, desenvolvendo a consciência e cidadania planetária. Nas palavras de Morin (2001, p. 93), “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos”.

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da condição humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades, esta deve ser a tarefa da educação do futuro. (MORIN, 2001, p. 104).

Segundo Almeida (2008, p. 129), a educação escolar precisa potencializar nos alunos aptidões mentais para “[...] saber pensar bem para enfrentar e conviver com os enormes problemas e desafios colocados hoje nos níveis locais e globais.”

Fortin (2007, p. 203) ressalta que “conhecimento e ética devem combater sem descanso o ‘mal pensar’ para favorecer um pensamento sadio, tônico e higiênico”. Entretanto, alerta: “não basta limitar-se a ‘pensar bem’, é preciso aprender a pensar bem, tendo em vista, sobretudo, aprender a agir bem” (FORTIN, 2007, p. 208).

Sob a ótica de Limena (2008, p. 16), “torna-se necessário saber ver, saber pensar além da racionalidade e da racionalização que tomaram conta do desenvolvimento científico e do pensamento ocidentais”. Nesse sentido, para a Antropoética, o processo de implantação de uma nova cultura implicará a realização de um dinâmico e profundo trabalho depurativo, para superar os preconceitos e a violência enquistados nas mentes humanas.

A ressignificação da ética, como ética do gênero humano, concebida pelo pensamento complexo, reconhece a complexidade inerente à condição humana, o elo entre a tríade indivíduo/espécie/sociedade. Nesse contexto, o indivíduo está na sociedade, que está no indivíduo; e a espécie está no indivíduo, que está na espécie. Sob essa compreensão, a ética humana poderá desenvolver-se e atuar na sociedade de forma não fragmentada, coletivizada e humanizada.

Assim, empoderada de uma cultura do saber transcendente, a humanidade será aberta a uma nova rota para o desenvolvimento humano, o qual abarcará o conhecimento de si mesmo e dos semelhantes. Por meio da Antropoética, do desenvolvimento e domínio profundo das inovadas funções do estudar, do aprender, do ensinar, do pensar e do realizar, uma nova cultura se firmará, transubstanciando-se em aptidões individuais e coletivas de incalculável significado didático-pedagógico para a educação da tolerância e alteridade.

Considerações finais

A tolerância para com a diversidade cultural, a diferença do outro e a singularidade de cada indivíduo é uma possibilidade fundamentada imprescindível ao entendimento entre os seres. O entendimento supõe que o indivíduo ative a função prático-sensível e estabeleça uma nova forma de pensar, em que a aparência superficial da realidade dê lugar a uma veracidade apoiada na concretude, confiança, respeito mútuo, solidariedade e alteridade.

Desmitificando os falsos conceitos inculcados nas mentalidades humanas, quebra-se o seu elemento próprio, gerando condições de vivência e convivência dentro não do preestabelecido para o indivíduo, mas daquilo que lhe é cabível em direito e dignidade. Essa quebra rompe com o paradigma da intolerância com relação ao outro, uma vez que este passa a ser merecedor dos mesmos direitos cabíveis a todos e, portanto, aceito na sua diversidade cultural, divergência, limitação ou diferença.

Touraine (1999, p. 332) refere: “a escola deve encorajar a diversidade cultural entre as crianças”; para o autor, é papel da escola, ensinar para a compreensão da existência da diversidade cultural de forma a erradicar o preconceito. Saviani (2012, p. 67) afirma que uma pedagogia revolucionária se fundamenta na igualdade essencial entre os indivíduos, entendendo “igualdade” em termos reais e não apenas formais, buscando articular-se com as forças emergentes da sociedade, convertendo-se em instrumento que dinamiza a existência de uma sociedade igualitária.

A educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, pois, “ainda que tida como secundária, nem por isso deixa de ser instrumento importante e decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 67). Desse modo, as reflexões tecidas neste estudo põem em evidência a educação escolar como possibilidade que desencadeia um novo entendimento entre os seres, uma vez que defende a superação da intolerância e promove a condição de humanização.

Uma nova posição dos atores envolvidos no ato de educar reflete um novo olhar para os que, envolvidos com a disseminação dos saberes, se envolvem agora com a estruturação de uma nova maneira de conceber o outro, incorporando uma forma igualitária de conviver, de relacionar e contribuir, escolarizando-se na reciprocidade do entendimento entre os povos e na compreensão do espaço da alteridade, da tolerância e da inclusão.

Uma pedagogia articulada aos interesses humanitários constituirá não uma autonomização da escola com relação à sociedade, mas um vínculo entre ambas que identifica os principais problemas do âmbito social e os conhecimentos necessários para superá-los.

Desconsiderar os avanços e conquistas já realizados no setor educacional seria uma forma de dissimular e diminuir a evolução e as contribuições que a escola vem proporcionando no que tange ao desenvolvimento igualitário e humanizador. Não há como negar que educador e aluno são os protagonistas que atuam juntos para uma nova realidade da prática social. Assim como o professor se conscientiza do seu importante papel, que vai além do mero envolvimento com o saber científico, e conta com a participação do aluno, este também vê no professor o seu aliado, que o incentiva a sair de seu pensar egocêntrico e ir além dos imperativos sociais, assumindo a responsabilidade na desmitificação do preconceito, desigualdades sociais, intolerância, violência e humilhação.

Freire (2001, p. 89) chama a atenção para alguns temas de significação sociológica e política que reafirmam os princípios essenciais para a estruturação de uma nova visão da prática pedagógica e o compromisso atual das unidades de ensino. Suas ideias se voltam para expressões de emergência política das classes populares ao mesmo tempo em que conduzem para uma aceitação do outro na sua diferença cultural. Pretende, pois, que a visão educacional interfira no *status quo* político social e movimente princípios libertadores para uma autêntica política popular.

Finalmente, a ética da compreensão mostra-se como uma pedagogia do comprometimento com a dignidade humana, uma vez que afirma a transitividade da consciência que permite reconhecer e estabelecer relações pacíficas com a pluralidade cultural existente na humanidade. Morin (2003, p. 97) ressalta que “um modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre os humanos”. O autor traz a Antropoética como uma proposta de reelaboração do pensamento, desvinculando-o da mentalidade simplificada, reducionista e fragmentada que torna o mundo individualista e o conhecimento fragmentado, aliando-o à internalização da complexidade do mundo, à mentalidade aberta e à consciência coletiva que resulta na compreensão da condição humana e, conseqüentemente, em ações tolerantes e humanizadoras.

A Antropoética poderá se solidificar por meio da reforma do pensamento e da ressignificação da consciência planetária. Assim, a educação escolar exerce o papel preponderante de promover, em suas práticas educativas, o olhar plural e multidimensional para a realidade sociocultural, no intuito de compreender as complexas dimensões que a constituem e assim potencializar ações conscientes, éticas e transformadoras.

Dessa forma, poder-se-á distinguir o “eu” do “outro eu” e perceber a singularidade de cada um dentro da pluralidade universal; com isso, conseguir minimizar os efeitos nocivos do preconceito e da violência, que embrutecem e distorcem o real sentido da vida humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Complexidade e ecologia das ideias. In: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (Orgs.). **Estudos de Complexidade2**. São Paulo: Xamã, 2008.

ASSMANN, Hugo. **Desafios e falácias**: ensaios sobre a conjuntura atual. São Paulo: Paulinas, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Atlas, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

CONNELL, Robert W. **Pobreza e educação**. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

DERRIDA, J. A diferença. In: _____. **Margens da filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Revisão técnica Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FORTIN, Robin. **Compreender a complexidade**: introdução a O Método de Edgar Morin. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

HALL, Stuart. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2000.

LIMENA, Maria M. Um intelectual sem fronteiras. In: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (Orgs.). **Estudos de Complexidade 2**. São Paulo: Xamã, 2008.

LOBO, Tancredo. **Currículo, identidade na educação**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. **O Método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 de novembro de 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, T. Tadeu. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la politica del reconocimiento**. México, Fondo de Cultura Econômica, 1994.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?** RJ: Vozes, 1999.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual**. In SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Sobre os autores

Alexandra Biezus Kunze Sandi

Doutora em Ciência Política e História Contemporânea pela Universidade de Coimbra (Portugal). Mestre em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade Concórdia (FACC). Endereço eletrônico: alexandra.kunze@hotmail.com

Ana Soraia Haddad Biasi

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH (UFSC). Assistente Social do Ministério Público de Santa Catarina - Comarca de Chapecó, Mestre em Educação (UNISINOS, RS), Especialista em Práticas Sociais em Família (URI - Frederico Westphalen, RS). Endereço eletrônico: abiasi@mpsc.mp.br

Camila Sissa Antunes

Doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Antropologia Social também pelo PPGAS/UFSC, bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Atualmente é docente titular de Antropologia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e professora substituta de Antropologia na Universidade Federal da Fronteira Sul. Endereço Eletrônico: camilasissa@unochapeco.edu.br

Deborah Cristina Amorim

Doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assistente Social. Docente da Área de Ciências Humanas e Jurídicas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Endereço eletrônico: deborah@unochapeco.edu.br

Deise Helena Krantz Lora

Doutoranda em Ciências Criminais pela PUC/RS, mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Direito Processual Penal e Criminologia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Endereço Eletrônico: deise@proradio.com.br

Edenilza Gobbo

Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialista em Direito Civil pela PUC/Minas, Professora do Curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC campus São Miguel - SC. Pesquisadora da área do Direito da Criança e do Adolescente. Endereço eletrônico: edenilza.gobbo@unoesc.edu.br

Herman Gomes Silvani

Graduado em história com especialização em educação (filosofia e sociologia), professor na rede particular de ensino e na AFWK (Associação Fluir Wing Tjun Kung Fu). Assessor político e de comunicação do Sinproeste (Sindicato dos Professores do Oeste de Santa Catarina). Endereço eletrônico: her.sinproeste@yahoo.com.br

Inézia Demartini Zanardi

Mestre em Educação pela UNOESC e professora da Universidade do Contestado (UnC). Endereço eletrônico: ineziaz@yahoo.com.br

Liana Cristina Giachini

Doutoranda em Estudos Linguísticos (UFSM). Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) na área de Práticas discursivas e subjetividades. Professora de Língua Portuguesa e Redação no Colégio Trilíngue Inovação. Endereço eletrônico: liana@colegioinovacao.com.br

Maeli Cristina dos Santos

Assistente Social graduada pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Foi bolsista de iniciação científica do Grupo de Estudos Sobre Violências (NESVI) da Unochapecó. Endereço eletrônico: maely.md@unochapeco.edu.br

Maira Tellechêa da Silva

Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da Área de Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Endereço eletrônico: mairats@unochapeco.edu.br

Mariane Kerbes

Pós-graduada em Jornalismo: Linguagens Contemporâneas e Novas Tecnologias, e graduada em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo. Jornalista efetiva do Sinproeste (Sindicato dos Professores do Oeste de Santa Catarina). Endereço eletrônico: marianekerbes@gmail.com

Mary Neiva Surdi da Luz

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Letras pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Atualmente é professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, atuando nos Curso de Letras e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos. Endereço eletrônico: neivaluz@uffs.edu.br

Neidi Mara Janke

Mestre em Educação pela UNOESC e professora da Universidade do Contestado. Endereço eletrônico: neidi_mara@yahoo.com.br

Patricia Vedana

Assistente Social da Central de Penas e Medidas Alternativas de Chapecó e da Casa de Passagem João Piltz. Graduada em Serviço Social pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Endereço eletrônico: pvedana@unochapeco.edu.br

Silvana Maia Borges

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) - campus Chapecó. Professora da Faculdade de Tecnologia Pedro Rogério Garcia (Fattep) - Concórdia e Universidade do Contestado (UnC) - Concórdia. Endereço eletrônico: silvanamborges@gmail.com

Produção



(49) 9905-0221 | formattoa@gmail.com

Impressão





Esta obra é resultado do trabalho coletivo desenvolvido pelo Sinproeste que, por meio de sua editora, tem-se colocado como espaço alternativo às reflexões profissional, política e intelectual que dizem respeito às condições conjunturais e estruturais que constituem o mundo laboral dos professores do ensino privado e, ao mesmo tempo, como resistência ao processo de mercantilização editorial que tanto ceifa a publicização das produções, sobretudo aquelas de viés crítico.

Esta coletânea sistematiza, em especial, algumas reflexões docentes sobre as violências, com um conjunto de contribuições que permite ao leitor o acesso a contribuições e olhares sobre as violências na educação e na sociedade, nas distintas percepções de professores envolvidos que transitam no campo educacional formal. A diversificação de fundamentos e das preferências teóricas que orientam as análises docentes sobre a questão das violências, para nós, caracteriza o caráter multifacetado da categoria violência, e assim revela toda a complexidade do conceito.

www.sinproeste.org.br

